



Validation of Persian Language Learning Motivation Questionnaires as a Second Language

Sharareh Khaleghizadeh¹

PhD in Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Mohammadreza Pahlavannejad²

Corresponding author, Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Amirreza Vakilifard³

Associate Professor, Department of Teaching Persian language to non-Iranian students, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Atiyeh KamyabiGol⁴

Assistant Professor, Department of Persian Language & Literature and Department of Linguistics Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Extended Abstract:

With changes in the field of second language learning, there is a growing interest in motivational research related to second and foreign language classes. Despite the importance of motivation in language learning, no scientific research has been conducted to investigate the factors affecting Persian language learning motivation (as a foreign / second language) among non-Iranian Persian learners. In this study, first on the base of Dörnyei's (2005) self-motivational systems model, and Gardner and Lambert's (1972), Clement's (1980), Taguchi's (2010), Papi's (2010), and Magid's (2011) studies around Motivation of the learners, a 16-factor questionnaire including 92 items was prepared for the students. The 16 factors or constructs that were assessed in the Persian Learning Motivation Questionnaire are: Criterion measure, Ideal L2 self, Ought-to L2 self, Second language learning experience, Family influence, Instrumentality-promotion, Instrumentality-prevention, Attitudes to L2 community, Cultural interest, Integrativeness, Linguistic self-confidence, Travel orientation, Fear of assimilation, Persian anxiety, Ethnocentrism, Interest in the Persian language. In other words, the main framework of this questionnaire was designed based on Dörnyei model (Dörnyei, 2005), which is one of the newest research achievements in second language motivation and has theoretically strong support, and thus provides strong support for the tool designed in the present study. Then, in order to validate the questionnaire, 300 Farsi learners from Ferdowsi University of Mashhad, Imam Khomeini International

Received on: 11/01/2019

Accepted on: 03/07/2019

¹. Email: Khaleghizadeh.sh@gmail.com

². Email: Pahlavan@um.ac.ir

³. Email: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

⁴. Email: kamyabigol@um.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2020.9935.1421

PP.25-63

University in Qazvin, Tehran University of Medical Sciences, were asked to answer the designed questionnaire. The sampling method in this study was also randomized. These Farsi students of different nationalities, ranged in age from 50 to 18 years and were studying Persian in the upper intermediate and advanced levels in academic years of 2017-2018.

Finally, the validity and reliability of the questionnaire were evaluated using PLS software. In fact, since the Cronbach's alpha criterion is a traditional criterion for determining the reliability of constructs, the PLS method employs a more modern criterion than the Cronbach's alpha, called composite reliability. This criterion was introduced by Wertz et al. And its superiority to Cronbach's alpha is that the reliability of the factors is calculated not by absolute terms but by the correlation of their items with each other. As a result, in the PLS method, both criteria are used to better measure the reliability of questionnaire. If the composite reliability value for each construct is above 0.7, it indicates a good internal consistency for the measured models and a value below 0.6 indicates no reliability. The results of questionnaire constructs indicate that Cronbach's alpha coefficient and reliability values (more than 0.7) for all 16 model constructs. Also, in the present study, factor loadings were investigated with the use of PLS statistical software. The factor loadings of the questions for each of the research variables are more than 0.3, indicating the acceptable reliability of the research constructs. Convergent validity that correlated a construct with its indices was also evaluated and in all 16 constructs this value was in the acceptable range (more than 0.5). The criterion for measuring the divergent validity of the research variables is the use of Fornell and Larcker (1981) method. This criterion is the degree of relationship of a construct with its indices or items, compared to the relation of that construct with other constructs, so that the acceptable divergence validity of a model implies that a construct in the model interacts more with its indices than with other constructs. In the PLS this is done by a matrix. This matrix contains the absolute magnitude of the correlation coefficients between research constructs (bottom triangle coefficients) and the square root of average variance extracted for each construct (over the original diameter). Since the values on the original diameter are larger than the lower values of the matrix triangle, the validity of the model discriminant is confirmed by the Fornell and Larcker method. Also, using the t-statistic of each of the questions attributed to the research variables, the suitability of the questions and overall fit of the structural model were evaluated. If the t-coefficient is less than 1.96, that question should be omitted because that question is weak in explaining its own variable and its presence in the model increases the measurement error of subsequent calculations. In the present questionnaire, the coefficients of t for all questions are more than 1.96, indicating that the questions are desirable and overall fit to the structural model. Finally, we hope that this research will be a guide for future research to examine the relationship between second language learning motivation and other variables related to second language learning. Also, by identifying the Persian motivation of the students and the factors affecting their motivation in the educational centers and Persian language classes, we can plan how the teaching and the use of educational resources can be related to the type of learners' motivation.

Keywords: Motivation Questionnaire, Reliability, Validity, non-Iranian learners of Persian, learning Persian as a second language



اعتبارسنجی پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم

شراره خالقی زاده^۱

دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

محمدرضا پهلوان نژاد^۲

نویسنده‌ی مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

امیررضا وکیلی فرد^۳

دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

عطیه کامیابی گل^۴

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی و گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

با تغییرات در حوزه‌ی یادگیری زبان دوم، علاقه‌ی روزافزون به انجام تحقیقات انگیزشی مرتبط با کلاس‌های زبان دوم و خارجی، گسترش یافته است. با این حال، تاکنون پژوهش علمی‌ای درخصوص بررسی عوامل تأثیرگذار بر انگیزه‌ی یادگیری زبان فارسی (به عنوان زبان خارجی/ دوم) در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی انجام نشده است. در این پژوهش، نخست بر اساس مدل سیستم‌های خودانگیزشی دورنی (۲۰۰۵)، و پژوهش‌های گاردنر و لامبرت (۱۹۷۲)، کلمنت (۱۹۸۰)، تاگوچی (۲۰۱۰)، پایی (۲۰۱۰)، و ماگید (۲۰۱۱)، پیرامون انگیزش زبان‌آموزان، پرسش‌نامه‌ای ۱۶ مؤلفه‌ای شامل ۹۲ گویه برای فارسی‌آموزان آماده‌سازی گردید. سپس، ۳۰۰ فارسی‌آموز زن و مرد، با ملیت‌های مختلف (و در بازه‌ی سنی ۱۸-۵۰ سال) از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع) در قزوین، و دانشگاه علوم پزشکی تهران به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. در نهایت، روایی و پایایی پرسشنامه با استفاده از نرم افزار پی‌ال‌اس مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ترکیبی و ضرایب بارهای عاملی استفاده شد و نتایج نشان داد که همه‌ی سازه‌ها از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند. همچنین روایی همگرایی قابل قبولی برای پرسشنامه به دست آمد. با روش فورنل و لارکر روایی واگرایی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت. از آماره‌ی تی نیز به عنوان معیاری جهت بررسی معنی‌داری سؤالات مربوط به هر سازه استفاده شد. و از آنجایی که این مقدار برای تمامی سؤالات آماره‌ی تی بیش از ۱،۹۶ می‌باشد، نشان از مطلوب بودن سؤالات و در مجموع برازش مناسب مدل ساختاری است.

کلیدواژه‌ها: پرسشنامه‌ی انگیزه، روایی، پایایی، فارسی‌آموزان غیرایرانی، یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۱۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۱

۱. رایانامه: Khaleghizadeh.sh@gmail.com

۲. رایانامه: Pahlavan@um.ac.ir

۳. رایانامه: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

۴. رایانامه: kamyabigol@um.ac.ir

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2020.9935.1421

صص: ۶۳-۲۵

۱. مقدمه

پژوهش پیرامون انگیزه‌ی یادگیری زبان خارجی/ دوم در سال ۱۹۵۹ توسط دو روانشناس اجتماعی در کانادا به نام‌های گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1959) پایه‌گذاری شد. مهمترین بخش قابل قبول از کار آن‌ها در زمینه‌ی انگیزه‌ی یادگیری زبان این بوده است که یادگیری زبان دوم شبیه یادگیری هیچ موضوع دیگری نیست. علت این تفاوت در این است که این نوع یادگیری «شامل اعمال یا تحمیل عناصری از یک فرهنگ دیگر به فضای زندگی شخصی فرد است» (Gardner & Lambert, 1972, p.193)، و همچنین به راحتی تحت تأثیر (مثبت یا منفی) عوامل متعدد اجتماعی، مانند نگرش غالب نسبت به زبان، عوامل جغرافیایی-سیاسی و تصورات غالب فرهنگی قرار می‌گیرد (Dörnyei, 2005). علاقه‌ی روزافزون به انجام تحقیقات انگیزشی مرتبط با کلاس درس، بدون شک، با آغاز بحث ۱۹۹۴ در مجله‌ی زبان مدرن^۱ گسترش یافت (Oxford & Shearin, 1994; Gardner & Tremblay, 1994; Dörnyei, 1994a, 1994b). این تغییر به صورت حرکت به سوی یک رویکرد پژوهشی موقعیتی‌تر (شامل تأثیر معلم، همکلاسی‌ها، شریک‌های تکلیف و دیگر افراد مهم) و تأکید بر مشاهده‌ی انگیزه به عنوان یک فرایند، می‌باشد. به این دلیل که بررسی پویایی انگیزه در شرایط یادگیری واقعی ممکن است فرایندهایی را آشکار سازد که دانش‌آموزان به واسطه‌ی آن در محیط‌های کلاسی خاص، که شامل ابعاد آموزشی و اجتماعی هستند، تهییج و با انگیزه می‌شوند. در زمینه‌ی تغییر پژوهش‌های انگیزشی در جهت ادغام شدن در فراگیری زبان دوم، دورنی (Dörnyei, 2005) ادعا می‌کند که رویکرد محصول-محور^۲ (یعنی تمرکز بر پاسخ به این سؤال که «انگیزه چیست») در تحقیقات انگیزشی زبان دوم سنتی، به ویژه تحقیقاتی که در درون روانشناسی اجتماعی انجام می‌شوند، چیزی است که تا حد زیادی مانع ادغام کامل آن با حوزه‌ی فراگیری زبان دوم شده است. دورنی (Dörnyei, 2005) به طور متقاعدکننده‌ای استدلال می‌نماید که این رویکرد به شدت مغایر با روش‌های فراگیری زبان دوم است، چون روش‌های فراگیری زبان دوم بیشتر مایل به پاسخ به این پرسش است که «کارکرد این چیست و چگونه کار می‌کند؟» و تمرکز خود را بر مطالعه روی پیشرفت و رشد زبان‌آموز از دیدگاه موقعیتی و منظر فرایند-محور قرار دهند.

در خصوص انگیزه‌ی یادگیری زبان انگلیسی و همچنین یادگیری زبان‌های دیگر در میان ملیت‌های مختلف از قبیل آلمانی (Busse, 2013)، مجارستانی (Kormos & Csizer, 2008)، اندونزیایی (Lamb, 2013) ژاپنی، چینی و ایرانی (Taguchi et al., 2009) پژوهش‌هایی انجام شده است، ولی تا آنجا که نگارنده جستجو کرده است، تاکنون پژوهش علمی‌ای در خصوص بررسی عوامل تأثیرگذار بر انگیزه‌ی یادگیری زبان

1. modern language journal

2. product-oriented approach

فارسی (به عنوان زبان خارجی/ دوم) در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی انجام نشده است و حداکثر به همان پژوهش‌های زبان انگلیسی در میان فارسی‌زبانان و یا پژوهش‌هایی با عوامل محدود انگیزشی اتکاء گردیده است. به عنوان مثال، قادری (Ghaderi, 2012) در پایان‌نامه‌ی ارشد خود با استفاده از بخش مختصری از یک پرسشنامه مربوط به سبک‌های یادگیری، به بررسی جهت‌گیری‌های انگیزشی فارسی‌آموزان پرداخته است. مرور پیشینه و تاریخچه‌ی پژوهش‌های مرتبط با نقش انگیزش در یادگیری و آموزش زبان دوم نشانگر آن است که اکثر پژوهش‌های قدیم و جدید مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی می‌باشند. در پژوهش‌های اولیه، عوامل انگیزشی گاردنر (یکپارچگی و ابزاری) بسیار مورد بررسی قرار می‌گرفتند و به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و به نوعی خود زبان‌آموز و علائق وی، زیاد مورد توجه نبود؛ اما با ظهور دوره‌ی جدید از پژوهش‌های انگیزش در یادگیری زبان، و ارایه‌ی مدل انگیزشی دورنی، پژوهش‌ها به سوی عوامل انگیزشی خودآرمان و خودباید روی آوردند. از این رو، در بسیاری از پژوهش‌های جدید اهمیت عامل انگیزشی یکپارچگی گاردنر در مقایسه با سایر عوامل انگیزشی، کمرنگ‌تر شده و در برخی پژوهش‌ها نیز به عنوان عامل انگیزشی مجزا مورد بررسی قرار نگرفته است. توجیه این پژوهش‌ها این است که در جهان امروز زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی در سرتاسر دنیا است و گویشوران زبان‌های مختلف در همه جای دنیا سعی دارند به گویشوران این جامعه جهانی بپیوندند، از این رو، عامل خودآرمان، این عامل انگیزشی را نیز پوشش می‌دهد. این در حالی است که در پژوهش حاضر، عامل یکپارچگی به عنوان یک عامل انگیزشی مهم و مجزا از سایر عوامل انگیزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد، به این علت که در پژوهش حاضر زبان فارسی به عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار گرفته است و فارسی‌آموزان در محیط ایران فارسی را می‌آموزند.

از جدیدترین پژوهش‌ها پیرامون خودسامانه‌ی انگیزشی دورنی، پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، مگید (Magid, 2011)، و پاپی (Papi, 2010) می‌باشند که در میان انگلیسی‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی انجام شده‌اند. تاگوچی (Taguchi, 2010) در پژوهش خود به عوامل انگیزشی اعتماد به نفس زبانی، و علاقه به زبان دوم، به عنوان عوامل انگیزشی توجه داشته است، این در حالی است که پاپی (Papi, 2010) و مگید (Magid, 2011) در پژوهش خود، این عوامل را در نظر نگرفته‌اند. در پژوهش حاضر بر مبنای پژوهش‌های پیشین (Taguchi, 2010; Clément, 1980; Gardner & Smythe, 1975; Clément & Kruidenier, 1985; Tremblay & Gardner 1995)، این دو عامل به عنوان عوامل انگیزشی فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرند. همچنین بسیاری از پژوهش‌های قدیمی و جدید، به بررسی عامل انگیزشی گرایش به سفر که به نظر می‌رسد می‌تواند به عنوان یک عامل انگیزشی مهم برای یادگیری زبان باشد، نپرداخته‌اند. این در حالی است که در پژوهش حاضر، این عامل بر مبنای پژوهش‌های کلمنت و کرویدینر

(Clément & Kruidenier, 1983)، نوتلز و همکاران (Noels et al., 2003)، و تاگوچی (Taguchi, 2010) به عنوان عامل انگیزشی در نظر گرفته شده و مورد بررسی قرار می‌گیرد. در نهایت، مزیت پژوهش حاضر این است که در پژوهش حاضر از جدیدترین نظریه پیرامون انگیزش یادگیری زبان دوم استفاده شده و همچنین در آن ۱۶ عامل روانشناختی مؤثر در انگیزه‌ی یادگیری فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد. ۱۶ عامل انگیزشی برگرفته از پژوهش‌های پیشین، به‌ویژه پژوهش‌های گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972)، کلمنت (Clément, 1980)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، و ماگید (Magid, 2011) می‌باشند و پرسشنامه‌ای بر اساس این مؤلفه‌ها و بر مبنای پرسشنامه‌های انجام شده در پژوهش‌های مذکور، برای فارسی‌آموزان بومی‌سازی و یا به عبارت دیگر، طراحی شد که در پژوهش حاضر معرفی گردیده و روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفته است.

۲. چارچوب نظری

همان‌طور که بسیاری از محققان موافق هستند، باید گفت که انگیزه یک ساختار چندوجهی است. با این حال و همان‌طور که گاردنر (Gardner, 2010, p. 8) اشاره می‌کند، «تعریفی ساده [...] ممکن نیست». گاردنر (Gardner, 2010) مدل اجتماعی-آموزشی خود پیرامون فراگیری زبان دوم، و برخی از ویژگی‌های افراد با انگیزه را توضیح می‌دهد. با این حال، تاکنون تعریفی ساده و دقیق از این مفهوم ارائه داده نشده است. گاردنر (Gardner, 2010) به تعریف کلر (Keller, 1983, p. 389) پیرامون انگیزه اشاره می‌کند: «انگیزه به انتخاب‌های افراد در مورد این‌ها به چه تجربیات یا اهدافی نزدیک یا از آن‌ها دور خواهند شد و به میزان تلاشی که در این زمینه اعمال خواهند کرد، اشاره می‌کند». با وجود این و همان‌طور که گاردنر (Gardner, 2010) بیان می‌کند، این تعریف دقیق نیست، زیرا تمام عناصری را که تعیین‌کننده‌ی انگیزه هستند، مشخص نمی‌کند.

مطالعات انگیزه در فراگیری زبان دوم که توسط گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1959) پایه‌گذاری شد، پس از انتشار خلاصه‌ی جامعی از نتایج یک برنامه تحقیقاتی درازمدت در سال ۱۹۷۲، به یک موضوع پژوهشی برجسته تبدیل گردید (Dörnyei, 1990). گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972)، در کتابشان تحت عنوان «نگرش و انگیزه در یادگیری زبان دوم»، یک مدل روان‌شناختی اجتماعی در خصوص تحقیقات انگیزشی معرفی کردند و مفهوم انگیزه، تحت تأثیر مفاهیم نگرش و جهت‌گیری برای یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم تعریف شد. از آن زمان، مطالعات تجربی بسیاری پیرامون این مدل در حوزه‌ی یادگیری زبان دوم انجام شده است و در این مطالعات اثبات گردید که فراگیری زبان دوم با انگیزه ارتقا پیدا می‌کند. نظریه‌ی روانشناختی اجتماعی گاردنر در مورد انگیزه در زبان دوم به گونه‌ای گسترده جهت کشف

ساختار انگیزه دانش‌آموزان و ارتباط بین میزان انگیزه دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها در زبان دوم مورد استفاده قرار گرفته است. این نظریه شامل ساخت «انگیزه‌ی یکپارچه»، یک مدل یادگیری مشتق شده از آن در زبان دوم، و مجموعه‌ای تطبیقی از آزمون‌های روان‌سنجی طراحی شده برای ارزیابی عوامل مختلف انگیزشی (مجموعه آزمون انگیزش/نگرش (ای ام تی بی)^۱ می‌باشد.

با در نظر گرفتن آخرین تحولات در تحقیقات شخصیتی و انگیزشی، دورنی (Dörnyei, 2005) مفهوم جدیدی از انگیزش زبان دوم، یعنی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم را به منظور افزایش درک تنوع فردی در یادگیری زبان دوم معرفی کرده است. سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم^۲ پیشنهاد شده توسط دورنی (Dörnyei, 2009) از سه بعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم، خود باید، و تجربه یادگیری زبان دوم نام‌گذاری شده‌اند.

مفاهیم روانشناختی که بر نظریه‌ی دورنی تأثیر گذاشت توسط مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986) در نظریه‌ی خودهای ممکن^۳ و توسط نظریه‌ی هیگینز (Higgins, 1987) و خودباید^۴ ارائه شده بودند. مفهوم «خودهای ممکن» سه نوع خود اصلی را در بر می‌گرفت: این که تمایل داریم چگونه شویم، چه چیزی می‌توانیم بشویم و می‌ترسیم که چگونه شویم. با مفهوم‌سازی خودهای ممکن، تحلیل افکار و احساساتی که افراد در زمان دارا بودن رفتاری انگیزشی تجربه می‌کنند، آسان‌تر شد. نظریه‌ی انگیزشی هیگینز (Higgins, 1987) میان خودآرمان و خودباید تمایز قائل شد. به عبارت دیگر، خودآرمانی به شخصیتی اشاره دارد که مایل به تبدیل شدن به آن هستیم، در حالی که خودباید به معنای کسی است که احساس می‌کنیم وظیفه داریم به او تبدیل شویم (Higgins, 1996).

با توجه به نظرات مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986, p. 954)، خودهای ممکن به ایده‌های افراد مبنی بر آنچه که می‌خواهند بشوند، و آنچه از تبدیل شدن به آن هراس دارند، اشاره می‌کند و بنابراین ارتباط مفهومی بین شناخت و انگیزش را به وجود می‌آورد.

۱.۲. عوامل انگیزشی مطرح شده در پژوهش حاضر

در پژوهش حاضر بر اساس مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته، به‌ویژه پژوهش‌های دورنی (Dörnyei, 2005)، گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972)، کلمنت (Clément, 1980)، تاگوچی

1. attitude/motivation test battery (AMTB)

2. L2 motivational self-systems

3. possible selves

4. ought selves

(Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، و ماگید (Magid, 2011)، برخی عوامل مؤثر بر انگیزش یادگیری زبان دوم انتخاب شدند که در اینجا به معرفی آنها می پردازیم:

۱.۱.۲. خودآرمان در زبان دوم

خودآرمان زبان دوم، جنبه یا بعد خودآرمان یک شخص در یادگیری زبان دوم است (Dörnyei, 2009, p. 20) و تصور ایده‌آلی یک یادگیرنده از خودش در آینده را نشان می‌دهد. این تصویری که این فرد از خود به عنوان یک سخنگوی خوب ایجاد می‌کند می‌تواند به عنوان یک محرک قدرتمند عمل نماید، زیرا این تصور می‌تواند تضاد بین خود واقعی و خودآرمان را کاهش دهد (Papi, 2010). در این پژوهش، شش گویه برای بررسی این سازه در نظر گرفته شده است که بر گرفته از پژوهش‌های دورنی (Dörnyei, 2005)؛ دورنی و همکاران (Dörnyei et al., 2006)؛ تاگوچی (Taguchi, 2010)؛ پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) می‌باشند.

۲.۱.۲. خودباید

درباره‌ی خصوصیتی است که یک فرد باور دارد باید برای برآورده کردن انتظارات و برای پرهیز از نتایج احتمالی منفی داشته باشد (Dörnyei, 2009, p. 29). تعهدات، مسئولیت‌ها و وظایف درک شده خصوصیتی هستند که این بعد را کنترل می‌کنند. به عنوان مثال، اگر یک فرد بخواهد خانواده خود، معلم یا رئیس را با روانی زبانی خود خوشحال کند، خودباید، عامل انگیزشی اصلی برای یادگیری آن فرد است. به منظور بررسی این عامل، شش گویه مربوط به سنجش خودباید از پژوهش‌های دورنی (Dörnyei, 2005)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) گرفته شده است.

۳.۱.۲. تجربه‌ی یادگیری زبان دوم

انگیزه‌های مختص موقعیت یادگیری، از قبیل برنامه‌ی درسی، معلم زبان دوم، گروه همسالان، و مطالب درسی می‌توانند تأثیری قوی بر رفتار انگیزشی داشته باشند (Papi, 2010). همان‌گونه که دورنی (Dörnyei, 2009, p. 29) نیز بیان می‌کند، می‌توان گفت برای برخی از یادگیرندگان زبان، انگیزه‌ی یادگیری یک زبان، ناشی از تصورات فرد از خودش نیست، بلکه ناشی از لذت از محیط یادگیری و نیز تجربه‌ی موفقش در فرآیند یادگیری حاصل می‌شود. از این رو، در پژوهش حاضر این سازه برگرفته از پژوهش‌های دورنی (Dörnyei, 2005)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) می‌باشد که در پرسشنامه گنجانده شده است.

۲.۱.۴. علاقه‌ی فرهنگی

علاقه‌ی فرهنگی، دروازه‌ای به سوی آشنایی با جامعه‌ی زبان دوم است (Ryan, Dörnyei et al., 2006؛ Taguchi, 2010؛ 2008). حتی در محیط‌های یادگیری زبان نیز که تماس مستقیم با سخنگویان بومی زبان یا جامعه‌ی زبان هدف نادر است (به‌عنوان نمونه بافت‌های یادگیری زبان به‌عنوان زبان خارجی)، محصولات فرهنگی از قبیل کتاب‌ها، رسانه (هم چاپی و هم الکترونیک) و موسیقی این فرصت را برای یادگیرندگان زبان دوم فراهم می‌کند تا با جامعه‌ی زبان دوم آشنا شوند و یک تماس غیر مستقیم را با آن حفظ نمایند. این سازه که شامل چهار گویه است بر اساس پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است.

۲.۱.۵. نگرش‌ها در خصوص جامعه‌ی زبان دوم

نگرش‌ها در خصوص جامعه‌ی زبان دوم در بیشتر پژوهش‌های انگیزشی زبان دوم عامل کلیدی بوده است، درست از زمانی که گاردنر آن را در نظریه‌ی انگیزشی خود پیشنهاد نمود (Ryan, 2008). این مقیاس معمولاً بر اساس این نظریه است که یادگیری موفقیت‌آمیز زبان دوم تا حد زیادی توسط نگرش‌های یادگیرندگان نسبت به جامعه‌ی زبان هدف هدایت می‌شود. بدین منظور، از سازه‌ای شامل چهار گویه که از گاردنر (Gardner, 1985)، دورنی (Dörnyei, 2005) تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) گرفته شده‌اند، استفاده شد.

۲.۱.۶. یکپارچگی

یکپارچگی یک عنصر مرکزی نظریه‌ی گاردنری انگیزه زبان دوم است و دیدگاهی مثبت را در خصوص زبان دوم ارائه می‌دهد، تا حدی که یادگیرندگانی که امتیاز بالایی در این عامل کسب می‌نمایند، تمایل دارند در فرهنگ زبان دوم ادغام شده و به گونه‌ای مشابه با گویشوران زبان دوم باشند (Dörnyei et al., 2006, p. 10). با وجود این، این مسأله نیز مورد انتقاد قرار گرفته است که این مؤلفه، متناسب با بسیاری از بافت‌های زبان دوم می‌باشد، و در سایر بافت‌ها، به‌ویژه بافت‌هایی که تماس مستقیم با گویشوران بومی زبان هدف امکان‌پذیر نیست، قابل بررسی نمی‌باشد. از آنجایی که ایران بافتی است که در آن یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم محسوب می‌شود، در این پژوهش، این مؤلفه به‌عنوان مؤلفه‌ی انگیزش مورد بررسی قرار می‌گیرد. این مقیاس شامل سه گویه می‌شود که از پژوهش‌های گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) گرفته شده است.

۲.۱.۷. ابزاری (ارتقاءدهنده و بازدارنده)

این مؤلفه یک عامل انگیزشی مهم در تحقیقات پیشین مربوط به یادگیری زبان‌های مختلف بوده است (Akram, 2007؛ Mansoor, 2003) که عوامل سنتی دوگانه ابزاری-یکپارچگی را برای مباحث انگیزش زبان مورد بررسی قرار می‌دادند. همچنین، به‌منظور بررسی جوانب متعدد ابزاری‌سازی (رجوع شود به Dörnyei, 2009) و نقش آن‌ها در شکل‌دهی خودهای فارسی‌آموزان، این تحقیق نیز مطابق پژوهش دورنی (Dörnyei, 2009)، مقیاس سنتی انگیزش ابزاری را به دو نوع سازه یا عامل تقسیم کرده است: ابزاری- ارتقاءدهنده و ابزاری- بازدارنده. اولین نوع انگیزه‌ی ابزاری (ارتقاءدهنده)، امید‌یادگیرندگان و اشتیاق آن‌ها درباره‌ی آینده‌شان را نشان می‌دهد. این درحالی است که دومین نوع انگیزه‌ی ابزاری (بازدارنده)، نشان‌دهنده‌ی ترس‌های زبان‌آموزان، وظایف و تعهدات آن‌ها است و در نتیجه می‌تواند مرتبط با خودبایدهای آن‌ها نیز باشد. این تمایز بر اساس مفاهیم هیگینز (Higgins, 1996) درخصوص ارتقاء و بازدارندگی است. ابزاری-ارتقاءدهنده شامل ۷ گویه می‌باشد و ابزاری-بازدارنده دارای ۵ گویه است که از پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) گرفته شده است.

۲.۱.۸. اعتماد به نفس زبانی

اعتماد به نفس زبانی ساختاری است که ابتدا توسط کلمنت و همکاران (Clément et al., 1977) معرفی شده و با نتایج تجربی پژوهش‌هایی همچون کلمنت (Clément, 1980)، و کلمنت و کرویدنیر (Clément & Kruidenier, 1985) مورد بررسی و حمایت قرار گرفته است. کلمنت (Clément, 1980) نشان می‌دهد که اعتماد به نفس زبانی یک عامل تعیین‌کننده و مهم در انگیزش یادگیری زبان دوم بوده و اعتماد شخص به خودش در یادگیری و استفاده از زبان دوم را نشان می‌دهد. این سازه یا مؤلفه بر اساس پژوهش‌های کلمنت و همکاران (Clément et al., 1977)، کلمنت (Clément, 1980)، و کلمنت و کرویدنیر (Clément & Kruidenier, 1985)، و تاگوچی (Taguchi, 2010)، به عنوان عامل انگیزشی در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته است و شامل ۴ گویه می‌باشد.

۲.۱.۹. تأثیر والدین و خانواده

دورنی و همکاران (Dörnyei et al., 2006) معتقدند که محیط اجتماعی و اطرافیان می‌توانند بر انگیزه‌ی زبان‌آموز جهت یادگیری تأثیرگذار باشند. همچنین برخی پژوهش‌ها (Lockwood et al., 2005) نیز گویای تأثیرات خانوادگی بر انگیزه‌ی زبان‌آموزان می‌باشند. در پژوهش حاضر، این سازه (شامل شش گویه) از دورنی و همکاران (Dörnyei et al., 2006)، لاکوود و همکاران (Lockwood et al., 2005)، تاگوچی

(Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) گرفته شده و شامل مقیاس‌های تشویق والدین و تأثیر خانواده و اطرافیان می‌باشد.

۲.۱.۱۰. اضطراب یادگیری فارسی

در پژوهش حاضر، این مقیاس شش گویه‌ای به منظور سنجش اضطراب یادگیرندگان گنجانده شده است تا واکنش احساسی منفی آن‌ها را هنگامی که از زبان در داخل و خارج از کلاس درس استفاده می‌کنند، مورد بررسی قرار دهد (MacIntyre, 1999, p. 27). این سازه یا عامل، با توجه به پژوهش‌های مکینتایر (MacIntyre, 1999)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011)، در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است.

۲.۱.۱۱. تلاش هدف (رفتار انگیزنده‌ی یادگیری)

این سازه به‌عنوان یک سنجش معیاری توسط تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010) و مگید (Magid, 2011)، برای پژوهش‌های مربوط به انگیزه‌ی زبان دوم در سایر بافت‌های آسیایی استفاده شده است. سازه‌ی مذکور دارای شش گویه است که نه تنها تلاش‌های زبان‌آموزان را در یک محیط کلاسی می‌سنجد، بلکه تلاش‌های آن‌ها را در خارج از کلاس و در یک بافت اجتماعی گسترده‌تر نیز مورد بررسی قرار می‌دهد.

۲.۱.۱۲. علاقه به زبان فارسی

عامل انگیزشی‌ای است که توسط ترمبلی و گاردنر (Tremblay & Gardner, 1995)، و تاگوچی (Taguchi, 2010) مورد بررسی قرار گرفته است. این عامل تمایل زبان‌آموزان به یادگیری زبان دوم را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مؤلفه دارای ۴ گویه می‌باشد.

۲.۱.۱۳. گرایش به سفر

این مؤلفه دارای ۳ گویه و بیانگر تمایل زبان‌آموزان به دیدن جامعه‌ی زبان مقصد و مسافرت به کشورهایی با گویشوران زبان مقصد می‌باشد و برگرفته از پژوهش‌های کلمنت و کرویدینر (Clément & Kruidenier, 1983)، نولز و همکاران (Noels et al., 2003)، تاگوچی (Taguchi, 2010) است.

۲.۱.۱۴. تعصبات قومی-زبانی

سازه‌ی تعصبات قومی-زبانی یا نظرات نژادپرستانه فارسی‌آموزان، از جمله عوامل انگیزشی است که در پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) مورد بررسی قرار

گرفته است و شامل ۷ گویه می‌باشد. این مؤلفه، نگاه یا افکار نژادپرستانه زبان‌آموز و یا تعصبات خاص قومی-زبانی وی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

۱.۱۵. ترس فارسی‌آموزان از همسان شدن با جامعه‌ی فارسی‌زبان

این سازه به بررسی ترس فارسی‌آموزان از همسانی و ادغام شدن با جامعه‌ی زبان مقصد، می‌پردازد و ترس آن‌ها را از فراموش کردن ارزش‌ها، فرهنگ و زبان مادری‌شان نشان می‌دهد. سازه‌ی مذکور برگرفته از پژوهش تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) می‌باشد و شامل ۵ گویه است.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

نوتلز و همکاران (Noels et al., 1999) اعتبار مدل خودتعیین‌گری^۱ را در بین فرانسوی‌آموزان انگلیسی-کانادایی، و اسپانیایی‌آموزان انگلیسی-آمریکایی بررسی نمودند و دریافتند که استفاده از زیرمجموعه‌های نظریه‌ی خودتعیین‌گری جهت ارزیابی انگیزش زبان دوم موفقیت‌آمیز است. نتایج به دست آمده در بررسی آن‌ها، نشان دهنده‌ی تمایزی مشخص میان زیرمجموعه‌های انگیزش بود. یعنی، اشکال تعیین شده‌تر و مشخص‌تر انگیزش، اشکال کمتر تعیین شده‌ی انگیزش و فقدان انگیزه را می‌توان به صراحت از یکدیگر متمایز کرد. علاوه بر این، مطالعه‌ی نوتلز و همکاران (Noels et al., 2001) ارتباط بین زیرمجموعه‌های انگیزش درونی/ بیرونی و جهت‌گیری‌های یادگیری زبان، پیشنهاد شده توسط کلمنت و کرویدی (Clément & Kruidenier, 1983)، یعنی سفر، دانش، دوستی و جهت‌گیری ابزاری را مشخص کرد. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که جهت‌گیری ابزاری، ارتباط متقابل قابل توجهی با تنظیمات بیرونی دارد و این‌که سفر، دانش و دوستی به میزان زیادی با تنظیمات مشخص شده و انگیزش درونی، که قدرت خودتعیین‌کنندگی بیشتری دارند، مرتبط هستند. با این حال، در پژوهش آن‌ها، روابط بین جهت‌گیری یکپارچه و زیرمجموعه‌های نظریه‌ی خودتعیین‌گری مورد بررسی قرار نگرفته است.

ژی (Xie, 2011)، اعتبار سیستم خودانگیزشی زبان دوم را در میان زبان‌آموزان چینی در حال تحصیل در ایالات متحده‌ی آمریکا که در سطح کالج بودند مورد بررسی قرار داد. بدین منظور، وی از ترکیبی از دو پرسشنامه استفاده کرد و پرسشنامه‌ها در میان ۱۹۷ شرکت‌کننده توزیع شدند. این پرسشنامه‌ها، خودانگیزشی دو نوع از فراگیران را مقایسه کرد. نخستین پرسشنامه (Taguchi et al., 2009) شامل ۱۰ مقیاس بود و آلفای کرونباخ ۰,۷۰ بود. در پرسشنامه‌ی دیگر با عنوان «مقیاس‌های مورد استفاده برای بررسی حالت‌های بین‌المللی بدن و تمایل برای برقراری ارتباط» (Yashima, 2002)، آلفای کرونباخ تمام

1. self-determination theory

مقیاس‌ها بیش از ۰,۷۹ بود. او معتقد است که پژوهش وی اولین پژوهشی است که سیستم خودانگیزشی زبان دوم را در میان زبان‌آموزانی غیر از انگلیسی مورد بررسی قرار می‌دهد. وی در پژوهش خود با استفاده از تحلیل همبستگی، همبستگی معناداری را میان (الف) یکپارچگی و خود-آرمان زبان دوم؛ (ب) خود-آرمان و قدرت انگیزه؛ (ج) خود-آرمان زبان دوم و خود-باید زبان دوم، ابزاری-ارتقادهنده و ابزاری-بازدارنده؛ و (د) خود-آرمان زبان دوم و حالت‌های بین‌المللی بدن و تمایل برای برقراری ارتباط پیدا کرد. از طریق تحلیل واریانس^۱، زبان‌آموزان در شش متغیر متفاوت بودند: قدرت انگیزه، خود-باید زبان دوم، تأثیر خانواده، علاقه‌ی فرهنگی، ممانعت و حالت‌های بین‌المللی بدن. وی در نهایت بیان می‌کند که پژوهش او همسو با پژوهش‌های پیشین در خصوص کاربردی بودن سیستم خودانگیزشی زبان دوم می‌باشد و پیشنهاد می‌کند که به‌کارگیری سیستم خودانگیزشی زبان دوم می‌تواند به زبانی غیر از انگلیسی نیز تعمیم داده شود.

اپل و همکاران (Apple et al., 2012)، ارتباط‌های میان عوامل روانشناسی نگرش زبان‌آموزان نسبت به بافت‌های آموزشی، ادراکات خود-کارآمدی و انگیزه نسبت به یادگیری زبان را در ۳۹۵ دانشجوی کالج بررسی کردند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌ای را تکمیل کردند که شامل ۴۵ سؤال از نوع طیف لیکرت بود و ۹ ساخت مجزا را می‌سنجید تا میزان اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان در برقراری ارتباطات، ادراکات آن‌ها نسبت شرایط اجتماعی حمایت‌گر، و خودهای ممکن در سیستم خود انگیزشی زبان دوم مشخص گردد. بعد از بررسی اعتبار پرسشنامه، داده‌ها جهت تشخیص ارتباط میان متغیرها بر مبنای مدل معادله‌ی ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد درحالی‌که شرکت‌کنندگان تمایل شدیدی برای ارتباط داشتند و لزوم استفاده از انگلیسی در شغل خود را درک کرده بودند، درک پایینی نسبت به قابلیت ارتباطی خود داشتند، در محیط کلاس انگلیسی دلسرد می‌شدند و خود را به عنوان کاربر فعال یا توانمند آن زبان درک نمی‌کردند. همچنین آن‌ها در پژوهش خود، پیشنهادهایی برای مربیان زبان انگلیسی در خصوص ابزارهای بالقوه‌ی ایجادکننده‌ی انگیزه در دانشجویان علوم و مهندسی ارائه دادند و دستورالعمل‌هایی برای تحقیقات آینده در خصوص یادگیری و ارتباط بهتر و مؤثرتر دانشجویان علوم و مهندسی از طریق شناسایی عوامل انگیزشی آن‌ها مطرح کردند.

از قربان دوردی‌نژاد (Ghorban Dordi-nezhad, 2015)، پژوهشی تحت عنوان «ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسشنامه‌ی انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی» منتشر شده است. وی در این پژوهش، از پرسشنامه‌ی فارسی مجموعه‌ی آزمون نگرش و انگیزش گاردنر در یادگیری زبان انگلیسی استفاده کرد و در این خصوص، نمونه‌ای ۲۴۵ نفری از دانشجویان کارشناسی (در رشته‌های مختلف) دانشگاه‌های تهران را برگزیده است. برای ارزیابی و روایی پرسشنامه از روش روایی سازه (تحلیل عامل تأییدی) و پایایی (محاسبه‌ی ضریب

1. ANOVA

الفای کرونباخ) استفاده کرده است. نتایج پژوهش وی گویای آن است که پایایی پرسشنامه دارای آلفا کرونباخ ۰,۹۳۷ می‌باشد. در نتایج حاصل از محاسبه‌ی تحلیل عامل تأییدی نیز چهار عامل شناسایی گردید که چهار عامل نگرش درباره‌ی اهمیت زبان، نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان فرزندان، نگرش نسبت به سخنگویان بومی و انگیزه‌ی گرایش نسبت به یادگیری زبان را اندازه‌گیری می‌کنند. در نهایت نتایج پژوهش حاکی از آن است که پرسشنامه از روایی و پایایی مناسبی برخوردار می‌باشد

الشهرانی (Alshahrani, 2016)، اعتبار مدل سیستم خود انگیزشی سه جزیی زبان دوم را جهت توضیح رفتارهای انگیزشی زبان دوم در میان گروهی دانشجویان زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی) در جنوب عربستان بررسی کرد. در پژوهش وی از سیستم خود انگیزشی زبان دوم دورنی (Dörnyei, 2009) به عنوان چهارچوب نظری استفاده شده است و در این خصوص، حدود ۴۰۰ دانشجوی مرد مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی به پرسشنامه پاسخ دادند و در نهایت داده‌های به دست آمده کدگذاری و تحلیل شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اجزای اصلی مدل سیستم خود انگیزشی زبان دوم یعنی «خود-آرمان زبان دوم»، «خود-باید زبان دوم» و «تجربه‌های یادگیری زبان انگلیسی»، همچنین ارتباط بین آن‌ها در بافت و محیط عربستان دارای اعتبار است. علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از آن بود که دو قسمت «خود-آرمان زبان دوم» و «تجربه‌های یادگیری زبان» در مقایسه با تلاش‌های گزارش شده‌ی فراگیران در یادگیری زبان انگلیسی در قسمت «معیار سنجش» دارای سطوح معناداری بالا و ارتباط بیشتری هستند. همچنین، این دو قسمت نسبت به جزء «خود-باید زبان دوم» بیشتر گویای فراوانی می‌باشند.

۴. روش شناسی پژوهش

۴.۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

در پژوهش حاضر، ابتدا عوامل انگیزشی مؤثر بر یادگیری زبان از پژوهش‌های مختلف جمع‌آوری و سپس پرسشنامه‌ای بر این اساس آماده‌سازی و پرسش‌های مربوط به هر مؤلفه تعیین شد. سپس به منظور اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی مذکور، از ۳۰۰ فارسی‌آموز از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) قزوین، دانشگاه علوم پزشکی تهران خواسته شد که به سؤالات پرسشنامه‌ی طراحی شده پاسخ دهند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نیز به صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. این فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف و در بازه‌ی سنی ۱۸-۵۰ سال قرار داشتند و در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در دوره‌های میانی و پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین لازم به ذکر است که این فارسی‌آموزان در همین مراکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی پیشرفته راه یافته بودند. قبل از اجرای پرسشنامه، به منظور آشنایی فارسی‌آموزان غیرایرانی، توضیحاتی در ارتباط با پرسشنامه ارائه شد. سپس از فارسی‌آموزان خواسته

شد تا با دقت پرسشنامه را کامل کرده و تا آنجا که ممکن است هیچ گزینه‌ای را بی‌پاسخ نگذارند. پاسخ‌ها طبق مقیاس لیکرت تقسیم‌بندی شده بود. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شدند و در نهایت داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۲.۴. ابزار گردآوری داده‌ها

۲.۴.۱. پرسش‌نامه‌ی خودسیستم‌های انگیزشی زبان فارسی

همان‌طور که پیشتر نیز اشاره شد، چارچوب اصلی این پرسش‌نامه بر مبنای مدل خودهای دورنی (Dörnyei, 2009, 2005) طراحی شد که یکی از جدیدترین دستاوردهای پژوهشی انگیزش زبان دوم محسوب می‌شود و از لحاظ نظری نیز پشتوانه‌ی قدرتمندی دارد و بنابراین، پشتوانه محکمی را برای ابزار طراحی شده در پژوهش حاضر فراهم می‌آورد. قابل ذکر است که مدل سیستم‌های خودانگیزشی دورنی (Dörnyei, 2005)، بر مبنای نظریه‌ی خود ناهمسانی هیگینز (Higgins, 1987) و خودهای ممکن مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986) طراحی شده است. در نتیجه، در پژوهش حاضر، نخست بر اساس مدل سیستم‌های خودانگیزشی دورنی (Dörnyei, 2005)، و پژوهش‌های گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972)، کلمنت (Clément, 1980)، تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011)، پیرامون انگیزه‌ی یادگیری زبان‌آموزان، پرسش‌نامه‌ی ۱۶ مؤلفه‌ای جهت فارسی‌آموزان غیرایرانی تهیه شد. هر مؤلفه دارای چند گویه و در کل، پرسشنامه‌ی نهایی شامل ۹۲ گویه می‌باشد. سپس، پرسش‌های مناسب با هر مؤلفه، انتخاب و پرسش‌های انگلیسی توسط پژوهشگر به فارسی ترجمه گردید. همچنین پرسش‌های ترجمه شده مجدد توسط شخص دیگری به انگلیسی ترجمه گردید.

در نهایت همه‌ی پرسش‌ها مورد مطابقت قرار گرفت و روایی صوری^۱ و عدم ابهام آن با حضور سه استاد متخصص در زمینه‌ی آموزش‌شکاو زبان دوم، زبان‌شناسی همگانی و کاربردی و همچنین مشورت با چند مدرس با سابقه‌ی آزا تأیید شد. این پرسشنامه، نخستین پرسشنامه‌ی ۱۶ عاملی جهت سنجش انگیزه‌ی یادگیری زبان فارسی می‌باشد و تاکنون در هیچ پژوهشی مورد استفاده قرار نگرفته است. از این رو، نیاز بود که روایی و پایایی آن با استفاده از نرم افزار پی‌ال‌اس‌آمورد بررسی قرار گیرد. سؤال‌های پرسشنامه دارای طیف شش گزینه‌ای لیکرت می‌باشند که از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم و به صورت ۶ تا ۱ امتیازبندی شده‌اند.

1. face validity

2. partial least squares (PLS)

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

۵.۱. بررسی پایایی متغیرهای پژوهش

شاخص پایایی توسط سه معیار مورد سنجش قرار قرار می‌گیرد که عبارتند از: ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ترکیبی و ضرایب بارهای عاملی. ضریب آلفای کرونباخ معیاری کلاسیک برای سنجش پایایی و سنجش‌های مناسب برای ارزیابی پایداری درونی (سازگاری درونی) محسوب می‌گردد. پایداری درونی نشانگر میزان همبستگی بین سازه و شاخص‌های مربوط به آن است. مقدار بالای واریانس تبیین شده بین سازه و شاخص‌هایش در مقابل خطای اندازه‌گیری مربوط به هر شاخص، پایداری درونی بالا را نتیجه می‌دهد. مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰,۷ نشانگر پایایی قابل قبول است.

از آنجایی که معیار آلفای کرونباخ یک معیار سنتی برای تعیین پایایی سازه‌ها می‌باشد، روش پی‌ال‌اس معیار مدرن‌تری نسبت به آلفای کرونباخ با نام پایایی ترکیبی به کار می‌برد. این معیار توسط ورتس و همکاران معرفی شد و برتری آن نسبت به آلفای کرونباخ در این است که پایایی مؤلفه‌ها نه به صورت مطلق، بلکه با توجه به همبستگی شاخص‌هایشان با یکدیگر محاسبه می‌گردد. در نتیجه برای سنجش بهتر پایایی در روش پی‌ال‌اس، هر دو معیار به کار برده می‌شوند. در صورتی که مقدار پایایی ترکیبی برای هر سازه بالای ۰,۷ شود، نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل‌های اندازه‌گیری است و مقدار کمتر از ۰,۶ عدم وجود پایایی را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۱ ملاحظه می‌شود که مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ برای هر ۱۶ سازه‌ی مدل در حد مطلوب (بیش از ۰,۷) می‌باشند.

بارهای عاملی از طریق محاسبه‌ی مقدار همبستگی شاخص‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شوند که اگر این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰,۳ شود مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن مدل اندازه‌گیری قابل قبول است (Davari & Rezazadeh, 2013). در پژوهش حاضر نیز بارهای عاملی به کمک نرم‌افزار آماری پی‌ال‌اس مورد بررسی قرار گرفتند. بارهای عاملی سؤالات متغیرهای پژوهش در جدول ۲ گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میزان بارهای عاملی در پرسش‌ها بیش از ۰,۳ می‌باشند که با توجه به توضیحات ارائه شده پیرامون میزان بار عاملی، حاکی از پایایی قابل قبول سازه‌های پژوهش است.

جدول ۱. پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ سازه‌های پژوهش

سازه	پایایی ترکیبی (CR)	آلفا کرونباخ (α)
تلاش هدف	۰,۸۲۰	۰,۷۴۱
خودآرمان	۰,۸۲۱	۰,۷۴۲
خودباید	۰,۸۷۱	۰,۸۳۰
تأثیر خانواده	۰,۸۵۹	۰,۸۱۱
ابزاری-ارتقادهنده	۰,۸۲۵	۰,۷۷۱
ابزاری-بازدارنده	۰,۸۷۰	۰,۸۴۶
اعتمادبه‌نفس زبانی	۰,۸۹۲	۰,۸۴۰
تجربه‌ی یادگیری	۰,۸۷۶	۰,۸۲۸
گرایش به سفر	۰,۸۸۱	۰,۸۰۰
ترس از همانندی	۰,۸۹۴	۰,۸۵۲
تعصب فرهنگی- زبانی	۰,۷۵۵	۰,۷۶۳
علاقه به زبان فارسی	۰,۸۲۸	۰,۷۲۸
اضطراب فارسی	۰/۸۶۹	۰,۸۲۱
یکپارچگی	۰,۸۰۸	۰,۷۴۵
علاقه‌ی فرهنگی	۰,۸۵۷	۰,۷۸۲
نگرش به جامعه‌ی ایرانی	۰,۸۹۶	۰,۸۴۶

جدول ۲. مقادیر بار عاملی بین سازه‌ها و سؤالات مرتبط متغیرهای مدل

سازه	سوال	بار عاملی
تلاش آماج	q1	۰,۵۱۵
	q2	۰,۶۵۰
	q3	۰,۵۵۵
	q4	۰,۷۶۳
	q5	۰,۶۸۱
	q6	۰,۷۲۹
	q7	۰,۴۵۲
خودآرمان	q8	۰,۵۹۸
	q9	۰,۷۰۲
	q10	۰,۶۳۴
	q11	۰,۶۶۷
	q12	۰,۶۵۲
	q13	۰,۶۹۷

۰,۶۴۶	q14	خودباید
۰,۷۶۰	q15	
۰,۷۹۰	q16	
۰,۶۴۲	q17	
۰,۷۴۰	q18	
۰,۶۶۰	q19	
۰,۶۸۴	q20	
۰,۴۶۷	q21	
۰,۷۰۰	q22	تأثیر خانواده
۰,۶۹۷	q23	
۰,۷۵۲	q24	
۰,۴۷۲	q25	
۰,۸۱۷	q26	
۰,۷۹۶	q27	
۰,۶۶۰	q28	ابزاری - ارتقادهنده
۰,۶۲۳	q29	
۰,۵۳۹	q30	
۰,۴۹۵	q31	
۰,۶۱۳	q32	
۰,۵۱۹	q33	
۰,۵۷۷	q34	
۰,۴۳۳	q35	
۰,۵۹۰	q36	
۰,۴۶۱	q37	
۰,۶۰۰	q38	
۰,۵۳۷	q39	ابزاری - بازدارنده
۰,۶۰۸	q40	
۰,۶۹۵	q41	
۰,۶۷۱	q42	
۰,۶۱۴	q43	
۰,۸۵۲	q44	
۰,۶۰۹	q45	
۰,۸۱۴	q46	
۰,۸۴۴	q47	اعتمادبه نفس زبانی
۰,۸۴۸	q48	
۰,۷۸۳	q49	
۰,۸۱۰	q50	
۰,۴۶۸	q51	تجربه‌ی یادگیری
۰,۸۰۶	q52	
۰,۸۱۷	q53	
۰,۸۶۰	q54	

۰,۷۵۳	q55	
۰,۶۷۴	q56	
۰,۸۹۰	q57	گرایش به سفر
۰,۸۴۶	q58	
۰,۷۹۴	q59	
۰,۸۰۹	q60	
۰,۸۲۴	q61	ترس از همانندی
۰,۷۸۶	q62	
۰,۷۷۷	q63	
۰,۷۶۵	q64	
۰,۴۱۱	q65	
۰,۷۷۹	q66	تعصب فرهنگی - زبانی
۰,۷۴۹	q67	
۰,۴۳۴	q68	
۰,۵۴۱	q69	
۰,۶۲۵	q70	
۰,۴۷۴	q71	
۰,۷۲۹	q72	علاقه به زبان فارسی
۰,۸۲۰	q73	
۰,۵۷۹	q74	
۰,۸۱۶	q75	
۰,۷۲۲	q76	اضطراب فارسی
۰,۷۰۵	q77	
۰,۸۰۵	q78	
۰,۶۵۹	q79	
۰,۷۸۴	q80	
۰,۶۶۶	q81	
۰,۷۵۴	q82	یکپارچگی
۰,۷۰۸	q83	
۰,۸۲۶	q84	
۰,۶۷۳	q85	علاقه‌ی فرهنگی
۰,۷۸۳	q86	
۰,۸۱۴	q87	
۰,۸۲۴	q88	
۰,۸۰۳	q89	نگرش به جامعه‌ی ایرانی
۰,۸۳۱	q90	
۰,۸۴۸	q91	
۰,۸۲۶	q92	

۲.۵. رویای همگرایی متغیرها

روایی همگرا، دومین معیاری است که برای برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش پی‌ال‌اس به کار برده می‌شود. معیار متوسط واریانس استخراجی^۱ نشان دهنده‌ی میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده (تبیین شده) بین هر سازه با شاخص‌های خود می‌باشد. به بیان ساده‌تر میانگین واریانس تبیین شده، میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هر چه این همبستگی بیشتر باشد، برازش مدل نیز بیشتر است. فورنل و لارکر معیار میانگین واریانس تبیین شده را برای سنجش روایی همگرا معرفی کرده و اظهار داشتند که در مورد این معیار، مقدار بحرانی عدد ۰,۵ است، بدین معنی که مقدار میانگین واریانس تبیین شده بالای ۰,۵، روایی همگرایی قابل قبول را نشان می‌دهند (Davari & Rezazadeh, 2013).

با توجه به جدول ۳، ملاحظه می‌شود که مقادیر متوسط واریانس استخراجی هر ۱۶ سازه‌ی مدل در حد مطلوب (بیش از ۰,۵) می‌باشد.

جدول ۳. متوسط واریانس استخراجی سازه‌های پژوهش

متوسط واریانس استخراجی (AVE)	سازه
۰,۵۰۱	تلاش هدف
۰,۵۳۵	خودآرمان
۰,۵۶۳	خودباید
۰,۵۱۱	تأثیر خانواده
۰,۵۰۶	ابزاری - ارتقادهنده
۰,۵۶۱	ابزاری - بازدارنده
۰,۶۷۵	اعتمادبه‌نفس زبانی
۰,۵۵۰	تجربه‌ی یادگیری
۰,۷۱۳	گرایش به سفر
۰,۶۲۸	ترس از همانندی
۰,۵۲۶	تعصب فرهنگی - زبانی
۰,۵۵۲	علاقه به زبان فارسی
۰,۵۲۷	اضطراب فارسی
۰,۵۸۵	یکپارچگی
۰,۶۰۲	علاقه‌ی فرهنگی
۰,۶۸۴	نگرش به جامعه‌ی ایرانی

1. Average variance extracted (AVE)

۵.۳. روایی و اگریایی متغیرهای پژوهش

ملاک سنجش روایی و اگریایی متغیرهای پژوهش، استفاده از روش فورنل و لارکر می‌باشد. این معیار میزان رابطه‌ی یک سازه با شاخص‌های آن، در مقایسه با رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها است، بطوری که روایی و اگریایی قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در مدل، تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر. فورنل و لارکر بیان می‌کنند که روایی و اگریایی وقتی در سطح قابل قبول است که میزان متوسط واریانس استخراجی برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر (مربع مقادیر ضریب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد. در پی‌ال‌اس، بررسی این امر به وسیله‌ی یک ماتریس صورت می‌پذیرد که خانه‌های این ماتریس حاوی مقادیر قدر مطلق ضرایب همبستگی بین سازه‌ها و جذر مقادیر متوسط واریانس استخراجی مربوط به هر سازه است. همچنین در صورتی مدل، روایی و اگریایی قابل قبولی دارد که اعداد مندرج در قطر اصلی از مقادیر زیرین خود بیشتر باشند (Davari & Rezazadeh, 2013).

جدول ۴، ماتریس بررسی روایی و اگریایی مدل را نشان می‌دهد. خانه‌های این ماتریس حاوی مقادیر قدر مطلق ضرایب همبستگی بین سازه‌ها (ضرایب پایین مثلث) و جذر مقادیر متوسط واریانس استخراجی مربوط به هر سازه (روی قطر اصلی) می‌باشد. با توجه به این که مقادیر روی قطر اصلی از مقادیر پایین مثلث ماتریس بزرگتر می‌باشند، لذا روایی و اگریایی مدل با روش فورنل و لارکر تأیید می‌شود. همچنین قابل ذکر است که روایی همگرا و واگرا گویای روایی سازه‌ای پرسشنامه می‌باشند.

جدول ۴. بررسی روایی و اگریایی سازه‌های پژوهش با روش فورنل و لارکر

	CM	IS	OS	FI	IProm	IPrev	LSC	LE	TO	FA	Eth	IPL	Per	Int	CI	ATC
CM	۰.۷۰۷															
IS	۰.۱۲۴	۰.۷۲۱														
OS	۰.۲۲۴	۰.۴۰۴	۰.۷۵۰													
FI	۰.۱۴۲	۰.۱۴۷	۰.۱۰۶	۰.۷۱۴												
IProm	۰.۲۲۱	۰.۱۸۵	۰.۱۲۲	۰.۲۲۴	۰.۷۱۱											
IPrev	۰.۲۲۴	۰.۱۲۴	۰.۱۵۶	۰.۳۰۵	۰.۴۲۲	۰.۷۴۸										
LSC	۰.۴۱۲	۰.۲۷۷	۰.۱۸۴	۰.۱۰۰	۰.۳۳۳	۰.۳۳۶	۰.۸۲۱									
LE	۰.۲۲۴	۰.۲۶۶	۰.۱۱۲	۰.۱۰۵	۰.۴۰۹	۰.۱۷۵	۰.۲۲۱	۰.۷۴۱								
TO	۰.۲۲۶	۰.۱۷۵	۰.۱۵۲	۰.۴۴۴	۰.۱۱۷	۰.۲۲۲	۰.۲۲۷	۰.۲۲۴	۰.۸۴۴							
FA	۰.۲۲۷	۰.۲۵۵	۰.۱۳۰	۰.۳۰۵	۰.۴۵۰	۰.۱۴۷	۰.۴۴۰	۰.۲۵۸	۰.۱۴۴	۰.۷۹۲						
Eth	۰.۱۴۲	۰.۲۶۶	۰.۱۷۴	۰.۱۰۰	۰.۴۲۲	۰.۴۴۴	۰.۴۷۸	۰.۲۴۵	۰.۳۵۶	۰.۱۱۱	۰.۷۵۲					
IPL	۰.۲۴۱	۰.۲۲۰	۰.۳۵۶	۰.۱۰۵	۰.۲۷۰	۰.۱۷۵	۰.۲۰۴	۰.۴۱۵	۰.۳۴۴	۰.۲۲۲	۰.۲۲۲	۰.۷۴۲				
Per	۰.۱۲۴	۰.۱۲۰	۰.۰۸۹	۰.۱۴۷	۰.۴۰۴	۰.۲۲۲	۰.۲۲۷	۰.۴۴۸	۰.۳۹۹	۰.۱۲۰	۰.۲۴۵	۰.۳۳۰	۰.۷۲۵			
Int	۰.۲۲۲	۰.۳۰۸	۰.۱۷۶	۰.۲۰۶	۰.۴۴۸	۰.۲۲۶	۰.۳۱۰	۰.۱۷۵	۰.۳۷۶	۰.۴۰۴	۰.۲۲۴	۰.۱۰۵	۰.۳۵۶	۰.۷۶۴		
CI	۰.۲۲۲	۰.۲۰۵	۰.۱۷۶	۰.۲۱۷	۰.۳۲۵	۰.۳۵۵	۰.۱۲۰	۰.۰۸۹	۰.۱۴۷	۰.۲۲۴	۰.۱۴۲	۰.۲۲۴	۰.۰۴۴	۰.۰۱۴	۰.۷۷۵	
ATC	۰.۱۱۱	۰.۲۶۲	۰.۱۲۵	۰.۱۵۴	۰.۲۳۴	۰.۲۵۴	۰.۲۴۱	۰.۲۲۲	۰.۲۲۴	۰.۱۴۲	۰.۲۲۴	۰.۱۲۴	۰.۳۲۴	۰.۲۱۴	۰.۰۸۷	۰.۸۲۷

۴.۵. بررسی معنی‌داری سؤال‌های هر متغیر

سومین معیار مورد استفاده برای مطلوب بودن برازش مدل ساختاری، استفاده از آماره‌ی تی برای هریک از سؤال‌های منتسب به عوامل پژوهشی مورد نظر است. در سطح خطای ۰,۰۵، چنانچه آماره‌ی تی بیش از ۱,۹۶ باشد نشان از مطلوب بودن سؤال‌ها و در مجموع برازش مناسب مدل ساختاری است. در صورتی که ضریب تی کمتر از ۱,۹۶ باشد، می‌بایست آن سؤال را حذف نمود. زیرا آن سؤال در تبیین متغیر مربوط به خود ضعف داشته و وجود آن در مدل باعث افزایش خطای اندازه‌گیری محاسبات بعدی می‌باشد (Davari & Rezazadeh, 2013). جدول ۵، ضریب‌های تی مربوط به هریک از سؤال‌های منتسب به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که برای تمامی سؤال‌ها، آماره‌ی تی بیش از ۱,۹۶ می‌باشد.

جدول ۵. مقادیر آماره‌ی تی بین سازه‌ها و سؤال‌های مرتبط متغیرهای مدل

سؤال	آماره‌ی تی	سازه
q1	۷,۵۵۲	تلاش هدف
q2	۲۱,۵۹۳	
q3	۱۰,۳۶۳	
q4	۲۴,۸۵۱	
q5	۲۱,۹۶۱	
q6	۲۰,۳۴۶	
q7	۶,۱۷۳	
q8	۱۴,۴۰۷	خودآرمان
q9	۲۱,۰۹۷	
q10	۱۳,۵۶۳	
q11	۱۷,۵۱۱	
q12	۱۲,۷۵۵	
q13	۱۲,۴۸۲	
q14	۱۷,۹۸۴	خودباید
q15	۲۴,۸۷۴	
q16	۴۸,۳۳۷	
q17	۱۵,۲۰۰	
q18	۳۳,۱۲۶	
q19	۱۶,۴۱۸	
q20	۱۷,۶۲۹	
q21	۶,۴۳۳	
q22	۱۷,۷۴۶	
q23	۱۶,۰۹۷	
q24	۲۱,۳۸۱	

۷,۳۳۲	q25	تأثیر خانواده
۴۰,۹۲۴	q26	
۳۴,۹۳۴	q27	
۱۷,۴۰۰	q28	ابزاری - ارتقادهنده
۱۱,۶۷۷	q29	
۹,۶۴۸	q30	
۸,۰۷۸	q31	
۱۳,۳۴۵	q32	
۱۰,۱۶۶	q33	
۱۱,۹۵۴	q34	
۹,۱۰۱	q35	
۱۱,۰۹۱	q36	
۴,۶۶۳	q37	
۱۲,۰۰۱	q38	
۶,۰۶۷	q39	ابزاری - بازدارنده
۷,۸۱۴	q40	
۸,۳۲۰	q41	
۸,۷۶۵	q42	
۱۴,۲۵۶	q43	
۳۸,۴۱۶	q44	
۱۰,۶۶۱	q45	
۳۹,۰۶۰	q46	
۲۳/۱۵۴	q47	اعتماد به نفس زبانی
۳۵/۳۰۳	q48	
۱۸/۶۶۵	q49	
۳۴/۷۳۱	q50	
۵/۳۶۱	q51	تجربه یادگیری
۳۵/۳۶۹	q52	
۲۴/۸۶۰	q53	
۴۳,۷۷۶	q54	
۲۴,۳۵۲	q55	
۱۶,۹۴۱	q56	
۳۴,۵۹۵	q57	گرایش به سفر
۳۴,۴۶۷	q58	
۳۲,۰۷۶	q59	
۲۲,۵۷۷	q60	
۲۶,۶۹۶	q61	

۲۰,۴۴۱	q62	ترس از همانندی
۲۵,۴۹۴	q63	
۲۹,۲۹۵	q64	
۳,۹۵۱	q65	تعصب فرهنگی - زبانی
۱۶,۴۰۴	q66	
۱۶,۴۵۰	q67	
۳,۷۷۲	q68	
۵,۱۷۸	q69	
۱۱,۸۲۰	q70	
۱,۹۸۵	q71	
۱۵,۵۲۳	q72	علاقه‌ی به زبان فارسی
۴۱,۸۶۲	q73	
۱۱,۱۴۶	q74	
۴۶,۵۳۷	q75	
۷,۰۲۷	q76	اضطراب فارسی
۱۰,۹۲۵	q77	
۳۰,۸۸۷	q78	
۱۲,۳۲۲	q79	
۱۹,۳۰۶	q80	
۱۰,۶۸۵	q81	
۲۶,۶۴۵	q82	یکپارچگی
۱۴,۹۵۱	q83	
۳۴,۰۸۵	q84	
۱۴,۴۶۴	q85	علاقه‌ی فرهنگی
۴۶,۰۶۱	q86	
۲۹,۲۹۸	q87	
۴۲,۷۸۲	q88	
۲۹,۷۲۵	q89	نگرش به جامعه‌ی ایرانی
۲۷,۲۳۳	q90	

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

مرور پیشینه و تاریخچه‌ی پژوهش‌های مرتبط با نقش انگیزش در یادگیری و آموزش زبان دوم نشانگر آن است که اکثر پژوهش‌های قدیم و جدید مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی می‌باشند. در پژوهش‌های اولیه، عوامل انگیزشی گاردنر (یکپارچگی و ابزاری) بسیار مورد بررسی قرار می‌گرفتند و تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و به نوعی خود زبان‌آموز و علایق وی، از توجه زیادی برخوردار نبود. اما با ظهور دوره‌ی جدید

از پژوهش‌های انگیزش در یادگیری زبان، و آرایه‌ی مدل انگیزشی دورنی، پژوهش‌ها به سوی عوامل انگیزشی خودآرمان و خودباید روی آوردند. از این رو، در بسیاری از پژوهش‌های جدید، اهمیت عامل انگیزشی یکپارچگی گاردنر در مقایسه با سایر عوامل انگیزشی، کمرنگ‌تر شده و در برخی پژوهش‌ها نیز به عنوان عامل انگیزشی مجزا مورد بررسی قرار نگرفته است. توجه این پژوهش‌ها این است که در جهان امروز زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی در سرتاسر دنیا است و گویشوران زبان‌های مختلف در همه جای دنیا سعی دارند به گویشوران این جامعه‌ی جهانی بپیوندند، از این رو، عامل خودآرمان، این عامل انگیزشی را نیز پوشش می‌دهد. این در حالی است که در پژوهش حاضر، عامل یکپارچگی به عنوان یک عامل انگیزشی مهم و مجزا از سایر عوامل انگیزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد، به این علت که در پژوهش حاضر زبان فارسی به عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار گرفته است و فارسی‌آموزان در محیط ایران فارسی را می‌آموزند.

از جدیدترین پژوهش‌ها پیرامون خودسامانه‌ی انگیزشی دورنی، پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، پاپی (Papi, 2010)، مگید (Magid, 2011) می‌باشند که در میان انگلیسی‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی انجام شده‌اند. تاگوچی (Taguchi, 2010)، در پژوهش خود به عوامل انگیزشی اعتمادبه‌نفس زبانی، و علاقه به زبان دوم، به عنوان عوامل انگیزشی توجه دارد. این در حالی است که پاپی (Papi, 2010) و مگید (Magid, 2011) در پژوهش خود، این عوامل را در نظر نگرفته‌اند. در پژوهش حاضر بر مبنای پژوهش‌های تاگوچی (Taguchi, 2010)، کلمنت (Clément, 1980)، و کلمنت و کرویدینر (Clément & Kruidenier, 1985)، و ترمبلی و گاردنر (Tremblay & Gardner, 1995)، این دو عامل به عنوان عوامل انگیزشی فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته‌اند. همچنین بسیاری از پژوهش‌های قدیمی و جدید، به بررسی عامل انگیزشی گرایش به سفر که به نظر می‌رسد می‌تواند به عنوان یک عامل انگیزشی مهم برای یادگیری زبان باشد، نپرداخته‌اند. این در حالی است که در پژوهش حاضر، این عامل بر مبنای پژوهش‌های کلمنت و کرویدینر (Clément & Kruidenier, 1983)، نوئلز و همکاران (Noels et al., 2003)، و تاگوچی (Taguchi, 2010)، به عنوان عامل انگیزشی در نظر گرفته شده و مورد بررسی قرار گرفته است.

در مرحله‌ی بعدی پس از جمع‌آوری عوامل تأثیرگذار بر انگیزه‌ی زبان دوم و فراهم‌سازی پرسشنامه‌ای متناسب، ۳۰۰ فارسی‌آموز زن و مرد از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) در قزوین، و دانشگاه علوم پزشکی تهران به سؤال‌های پرسشنامه پاسخ دادند. در نهایت، روایی و پایایی پرسشنامه با استفاده از نرم افزار پی‌ال‌اس مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی، از سه معیار ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ترکیبی و ضرایب بارهای عاملی استفاده شد که نتایج تحلیل آماری بیانگر پایایی قابل قبول همه‌ی سازه‌های پرسشنامه بود. همچنین روایی همگرایی قابل قبولی برای پرسشنامه به دست آمد. با روش فورنل و لارکر روایی واگرایی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت. از آماره‌ی تی نیز

به‌عنوان معیاری جهت بررسی معنی‌داری سؤال‌های هر سازه استفاده شد و از آنجایی که برای تمامی سؤال‌ها آماره‌ی تی بیش از ۱,۹۶ می‌باشد، نشان از مطلوب بودن سؤال‌ها و در مجموع برازش مناسب مدل ساختاری است.

در نهایت، پژوهش حاضر سعی بر آن داشته است تا با پایه‌ی مطالعاتی قوی و به‌روز از پژوهش‌های هم‌تا در حوزه‌ی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، به ارائه‌ی نخستین پرسشنامه‌ی انگیزشی ۱۶ عاملی در زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بپردازد. با توجه به محدود بودن فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف در ایران، پژوهش حاضر با محدودیت‌های متعددی همراه بود که امید آن می‌رود پژوهش‌های بعدی به مرور در گشایش آن‌ها و روشن‌تر نمودن مسیر، گام‌های تازه و مؤثرتری بردارند. همچنین با در نظر داشتن اهمیت تفاوت‌های فردی در مباحث آموزشی معاصر، لزوم بررسی باورها و عقاید و نظرات فردی در طراحی آموزشی و انگیزشی بسیار پررنگ می‌شود که این مهم با مبنا قرار دادن مفهوم خود و باورهای خود در مدل انگیزشی، مورد توجه قرار گرفته است. در پایان امیدواریم این پژوهش راهنمایی باشد برای پژوهش‌های بعدی که رابطه‌ی متغیرهای مرتبط با یادگیری زبان دوم را با انگیزش یادگیری زبان دوم مورد بررسی قرار دهند. همچنین با تشخیص انگیزه‌ی فارسی‌آموزان و عوامل مؤثر بر انگیزه‌ی آن‌ها در مراکز آموزشی و کلاس‌های زبان فارسی، می‌توان چگونگی آموزش‌ها و به‌کارگیری منابع آموزشی را به فراخور نوع انگیزش مرتبط، برنامه‌ریزی کرد.

فهرست منابع:

- داوری، آرش و رضازاده، علی. (۱۳۹۳). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS*. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- قربان دوردی نژاد، فرهاد. (۱۳۹۴). ساخت، رواسازی و پایاسازی پرسش‌نامه‌ی انگیزش و نگرش یادگیری زبان انگلیسی. دو ماهنامه جستارهای زبانی، ۶د، ش ۲ (پیاپی ۲۳)، خرداد و تیر ۱۳۹۴. ۱۰۷-۱۲۸.
- صدیقی‌فر، زهره و خالقی زاده، شراره. (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی-زبان، *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال پنجم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۲)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵.
- قاردی، بهاره. (۱۳۹۱). *بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان آموزان غیرفارسی زبان*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

References:

- Akram, M. (2007). Attitude and motivation in English language learning: A study of female learners of Southern Punjab. *Language in India*, 7, 1-23.
- Alshahrani, A. A. S. (2016). L2 motivational self system among Arab EFL learners: Saudi perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(5), 145-152.

- Apple, M., Falout, J., & Hill, G. A.** (September 2012). The L2 motivational Selves of Technical College students. Paper presented at *International Symposium on Advances in Technology Education (ISATE)*, Kitakyushu Japan.
- Busse, V.** (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41, 379-398.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C.** (1977), Motivational variables in second language acquisition: A study of francophone learning English. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 123-133.
- Clément, R.** (1980), Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G.** (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*. 41, 469-512.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G.** (1985), Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Davari, A., & Rezazadeh, A.** (2013). *Structural Equation Modeling with PLS*. Jahade Daneshgahi, Tehran, Iran [in Persian].
- Dörnyei, Z.** (1990), Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.
- Dörnyei, Z.** (1994a), Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z.** (1994b), Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78(4), 515–523.
- Dörnyei, Z.** (2005), *The psychology of the language learner: Individual Differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Nemeth, N.** (2006), *Motivation, language, attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Dörnyei, Z.** (2009), The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E.** (1959). Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E.** (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C.** (1975), Motivation and second-language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218–230.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F.** (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks, *Modern Language Journal*, 78 (3), 359–368.
- Gardner, R. C.** (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Ghaderi, B.** (2012). *Effect of Motivation on success of Persian language learners*, (Master dissertation), Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]

- Ghorban Dordi-nezhad, F.** (2015). Construction, Validation and Reliability of the Foreign Language Attitude and Motivation Questionnaire, *Language Related Research*, 6 (2), 107-128. [In Persian]
- Higgins, E. T.** (1996), Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. In Higgins ET, Kruglanski AW. (Eds). *Social Psychology: Handbook of basic principles*, (pp. 133-168), Guilford: New York.
- Higgins, E. T.** (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Keller, J.M.** (1983) Motivational design of instruction. In Reigelruth, C.M. (Eds.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. (pp. 383- 434) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kormos, J. & Csizer, K.** (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a FL: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58 (2), 327-355.
- Lamb, M.** (2013). 'Your mum and dad can't teach you!': constraints on agency among rural learners of English in developing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 14-29.
- Lockwood, P., Marshall, T. C., & Sadler, P.** (2005). Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 379-392.
- MacIntyre, P. D.** (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- Magid, M.** (2011). *A validation and application of the L2 motivational self-system among Chinese learners of English*. (doctoral dissertation). University of Nottingham.
- Mansoor, S.** (2003). The Status and Role of Regional Languages in Higher Education in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(4), 333-353.
- Markus, H. & Nurius, P.** (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G.** (1999), Perceptions of teachers 'communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G.** (2001), Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-444.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R.J.** (2003). Why are you learning a second language? Motivation orientation and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Oxford, R. L., & Shearin, J.** (1994), Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Papi, M.** (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach, *System* (38), 467-479
- Ryan, S.** (2008). *The Ideal L2 Selves of Japanese Learners of English*. (doctoral dissertation), University of Nottingham.

- Sedqifar, Z. & Khaleghizadeh, Sh.** (2016). Motivational Orientations and academic achievement among Arabic speaking learners of Persian. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 5th year, second issue (12th period), autumn and winter of 2016 [in Persian].
- Taguchi, T.** (2010). *The L2 motivational self-system among Japanese university learners of English: a mixed methods approach*, (doctoral dissertation), University of Nottingham.
- Tremblay, P. & Gardner, R. C.** (1995), Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505–518.
- Xie, Y.** (2011). *Representations of L2 Motivational Self System With Beginning Chinese language Learners at College Level in the United States: Heritage and Nonheritage Language Learners* (doctoral dissertation), Liberty University, Lynchburg, VA
- Yashima, T.** (2002), Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54–66.

پیوست ۱

«پرسشنامه انگیزه‌ی یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم»

دانشجویان گرامی به این نکته‌ها دقت کنید:
این تحقیق جهت ارزیابی نگرش‌ها و باورهای شما فارسی‌آموزان عزیز در رابطه با یادگیری زبان فارسی طراحی شده است.
این پرسشنامه، یک تست یا امتحان نیست و هیچ پاسخی "درست" یا "نادرست" نمی‌باشد.
لطفاً با دقت به پرسش‌ها پاسخ دهید و اگر سؤال‌ای دارید از استادتان بپرسید

نام و نام خانوادگی:

سن: سال

ملیت: زبان مادری:

جنسیت: زن مرد

مقطع تحصیلی: کارشناسی کارشناسی ارشد دکتری

رشته دانشگاهی:

چه مدت است که زبان فارسی را می‌آموزید؟ ماه

1 Criterion measures

۱. اگر در دانشگاه یا هر جای دیگری، کلاس زبان فارسی برگزار شود، در آن شرکت می‌کنم.
If a Persian course was offered at university or somewhere else in the future, I would like to take it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲. اگر معلم فارسی بخواهد تمرین‌های اضافی و اختیاری بدهد، حتماً برای انجام آن داوطلب می‌شوم.
If my teacher would give the class an optional assignment, I would certainly volunteer to do it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳. اگر یادگیری زبان فارسی برای من ضرورتی نداشته باشد، باز هم دوست دارم آن را یاد بگیرم.
I would like to study Persian even if I were not required.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴. من دوست دارم زمان زیادی را برای مطالعه و یادگیری زبان فارسی صرف کنم.
I would like to spend lots of time studying Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵. من دوست دارم بیش از موضوع دیگری، روی یادگیری زبان فارسی تمرکز کنم.

I would like to concentrate on studying Persian more than any other topic.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶. من دوست دارم برای یادگیری زبان فارسی زیاد کوشش بکنم.

I am prepared to expend a lot of effort in learning Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷. فکر می‌کنم در مقایسه با همکلاسی‌هایم، من زبان فارسی را نسبتاً بیشتر مطالعه می‌کنم.

Compared to my classmates, I think I study Persian relatively hard.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

2 Ideal L2 self

۸. من می‌توانم خودم را در حال تحصیل در دانشگاهی تصور کنم که همه‌ی کلاس‌هایم به زبان فارسی است.

I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۹. وقتی به شغل آینده‌ام فکر می‌کنم، خودم را در حال استفاده از زبان فارسی تصور می‌کنم.

Whenever I think of my future career, I imagine myself using Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۰. می‌توانم خودم را تصور کنم که با دوستان یا همکاران خارجی‌ام به زبان فارسی صحبت می‌کنم.

I can imagine myself speaking Persian with international friends or colleagues.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۱. می‌توانم خودم را در حالی تصور کنم که در کشورهای فارسی‌زبان زندگی می‌کنم و برای برقراری ارتباط با مردم آن کشورها از زبان فارسی استفاده می‌کنم.

I can imagine myself living abroad and using Persian effectively for communicating with the locals.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۲. می‌توانم تصور کنم که روزی زبان فارسی را مثل فارسی‌زبانان صحبت می‌کنم.

I can imagine myself speaking Persian as if I were a native speaker of Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۳. می‌توانم تصور کنم که به راحتی به زبان فارسی ایمیل و نامه می‌نویسم.

I can imagine myself writing Persian e-mails fluently.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

3 Ought-to L2 self

۱۴. من زبان فارسی را یاد می‌گیرم، چون به نظر دوستان نزدیکم، یادگیری زبان فارسی مهم است.

I study Persian because close friends of mine think it is important.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۵. یادگیری زبان فارسی ضروری است، چون اطرافیانم انتظار دارند که من زبان فارسی را یاد بگیرم.

Learning Persian is necessary because people surrounding me expect me to do so.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۶. به نظر من یادگیری فارسی مهم است، چون افرادی که به آن‌ها احترام می‌گذارم نیز همین نظر را دارند.

I consider learning Persian important because the people I respect think that I should do it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۷. اگر زبان فارسی را یاد نگیرم دیگران از من مأیوس می‌شوند.

If I fail to learn Persian I'll be letting other people down.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۸. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/استادان/خانواده/رئیس را به دست بیاورم.

Studying Persian is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۱۹. پدر و مادرم عقیده دارند که اگر بخواهم شخص تحصیل کرده‌ای باشم، باید زبان فارسی را یاد بگیرم.

My parents believe that I must study Persian to be an educated person.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۰. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، چون با داشتن دانش زبان فارسی مردم بیشتر به من احترام می‌گذارند.

Studying Persian is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۱. یاد نگرفتن زبان فارسی تأثیری منفی روی زندگی من می‌گذارد.

It will have a negative impact on my life if I don't learn Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

4 Parental encouragement/family influence

۲۲. پدر و مادرم مرا به یادگیری زبان فارسی تشویق می‌کنند.

My parents encourage me to study Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۳. پدر و مادرم مرا تشویق می‌کنند که تا حد ممکن زبان فارسی را تمرین کنم (مثلاً صحبت کردن یا خواندن).

My parents encourage me to practice my Persian as much as possible (e.g. speaking and reading).

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۴. پدر و مادرم مرا تشویق می‌کنند که در کلاس‌های اضافی زبان فارسی (مثلاً کلاس‌های گفتگوی فارسی) شرکت کنم.

My parents encourage me to attend extra Persian classes after class (e.g. at Persian conversation schools).

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۵. خانواده‌ام برای یادگیری زبان فارسی فشار زیادی به من وارد می‌کنند.

My family put a lot of pressure on me to study Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۶. یادگیری فارسی برای من مهم است، چون باعث افتخار خانواده‌ام می‌شود.

Studying Persian is important to me in order to bring honors to my family.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۷. موفقیت در زبان فارسی برای من مهم است، زیرا می‌توانم والدین و بستگانم را خوشحال کنم.

Being successful in Persian is important to me so that I can please my parents/relatives.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

5 Instrumentality – promotion.

۲۸. یادگیری زبان فارسی مهم است، زیرا مهارت و تسلط زیاد در آن برای پیشرفت من در آینده لازم است.

Studying Persian is important to me because Persian proficiency is necessary for promotion in the future.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲۹. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا در آینده می‌توانم به کمک آن یک شغل خوب پیدا کنم.

Studying Persian can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۰. یادگیری زبان فارسی مهم است، زیرا با مهارت و تسلط زیاد در آن می‌توانم درآمد زیادی به دست بیاورم.
Studying Persian is important because with a high level of Persian proficiency I will be able to make a lot of money.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۱. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا برای تحصیلاتم در آینده به آن نیاز دارم.
Studying Persian can be important to me because I think I'll need it for further studies.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۲. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا برای زندگی به مدت طولانی در ایران به آن نیاز دارم (مثلاً برای کار کردن).

Studying Persian is important to me because I would like to spend a longer period living abroad (e.g. working).

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۳. یادگیری فارسی برای من مهم است، چون من قصد دارم در ایران درس بخوانم.
Studying Persian is important to me because I am planning to study in Iran.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۴. من زبان فارسی را یاد می‌گیرم تا بتوانم از خبرهای جدید ایران اطلاع پیدا بکنم.
I study Persian in order to keep updated and informed of recent news of the world.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۵. یادگیری فارسی برای من مهم است، چون می‌خواهم به هدفی خاص (مثلاً گرفتن مدرک یا بورسیه تحصیلی) دست یابم.

Studying Persian is important to me in order to achieve a special goal (e.g. to get a degree or scholarship).

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۶. یادگیری فارسی برای من مهم است، چون می‌خواهم از لحاظ اجتماعی به احترام زیادی دست یابم.
Studying Persian is important to me in order to attain a higher social respect.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۷. یادگیری فارسی برای من مهم است، چون چالشی جدید در زندگی‌ام ایجاد می‌کند.
Studying Persian is important to me because it offers a new challenge in my life.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳۸. برای کارهایی که می‌خواهم در آینده انجام دهم، باید از زبان فارسی استفاده کنم.
The things I want to do in the future require me to use Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

6 Instrumentality – prevention

۳۹. باید زبان فارسی را یاد بگیرم زیرا اگر در درس فارسی قبول نشوم، نمی‌توانم مدرک تحصیلی‌ام را بگیرم.
I have to learn Persian because without passing the Persian course I cannot get my degree.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۰. باید زبان فارسی را یاد بگیرم، زیرا نمی‌خواهم در درس فارسی مردود بشوم.
I have to learn Persian because I don't want to fail the Persian course.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۱. باید زبان فارسی را یاد بگیرم، زیرا نمی‌خواهم نمره‌ی بدی در این درس بگیرم.
I have to study Persian because I don't want to get bad marks in it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۲. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا دوست ندارم در آزمون‌های تعیین سطح مهارت‌های زبان فارسی نمره بدی بگیرم.
Studying Persian is necessary for me because I don't want to get a poor score or a fail mark in Persian proficiency tests.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۳. من باید زبان فارسی را یاد بگیرم؛ وگرنه نمی‌توانم در شغل آینده‌ام موفق بشوم.
I have to study Persian; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۴. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا اگر نمرات بدی از آن بگیرم، احساس شرمندگی خواهم کرد.
Studying Persian is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۵. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا اگر دانش زبان فارسی نداشته باشم، دیگران فکر می‌کنند من دانشجوی ضعیفی هستم.
Studying Persian is important to me because, if I don't have knowledge of Persian, I'll be considered a weaker student.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۶. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا دوست ندارم یک فرد تحصیل‌کرده‌ی ضعیف باشم.
Studying Persian is important to me because I don't like to be considered a poorly educated person.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

7 Linguistic self-confidence

۴۷. اگر تلاش کنم حتماً بر زبان فارسی تسلط پیدا می‌کنم.

If I make more effort, I am sure I will be able to master Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۸. من باور دارم که اگر یادگیری زبان فارسی را ادامه دهم، می‌توانم بیشتر متن‌های فارسی را بخوانم و بفهمم.

I believe that I will be capable of reading and understanding most texts in Persian if I keep studying it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴۹. من مطمئنم اگر به یادگیری زبان فارسی ادامه دهم، می‌توانم به راحتی به زبان فارسی بنویسم.

I am sure I will be able to write in Persian comfortably if I continue studying.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۰. من مطمئنم توانایی خوبی برای یادگیری زبان فارسی دارم.

I am sure I have a good ability to learn Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

8 Persian Learning Experience

۵۱. آیا جو کلاس‌های زبان فارسی خود را دوست دارید؟

Do you like the atmosphere of your Persian classes?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۲. آیا برای شرکت در کلاس‌های زبان فارسی مشتاق هستید؟

Do you always look forward to Persian classes?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۳. آیا یادگیری زبان فارسی برای شما جالب است؟

Do you find learning Persian really interesting?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۴. آیا واقعا از یادگیری زبان فارسی لذت می‌برید؟

Do you really enjoy learning Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۵. آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان فارسی هستید، احساس می‌کنید زمان سریع‌تر می‌گذرد؟

Do you think time passes faster while studying Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۶. آیا دوست دارید درس‌های فارسی بیشتری در دانشگاه داشته باشید؟

Would you like to have more Persian lessons at school?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

9 Travel orientation

۵۷. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا علاقه دارم به کشورهای فارسی‌زبان مسافرت بکنم.

Learning Persian is important to me because I would like to travel to Persian-speaking countries.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۸. یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا بدون آن نمی‌توانم به کشورهای فارسی‌زبان سفرهای زیادی بکنم.

Studying Persian is important to me because without Persian I won't be able to travel a lot to Persian-speaking countries.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵۹. می‌خواهم از سفر به کشورهای فارسی‌زبان لذت ببرم، برای همین باید زبان فارسی را یاد بگیرم.

I study Persian because with Persian I can enjoy travelling to Persian-speaking countries..

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

10 Fear of assimilation

۶۰. من فکر می‌کنم ممکن است با یادگیری زبان فارسی، اهمیت فرهنگ کشورم را فراموش کنم.

I think that there is a danger that we may forget the importance of our culture, as a result of learning Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۱. ممکن است به دلیل تأثیر زبان فارسی، زبانمان را فراموش کنیم.

Because of the influence of the Persian language, we may forget our language.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۲. من فکر می‌کنم کشورهای فارسی‌زبان، تأثیر منفی بر اخلاق مردم کشورهای ما دارد.

Because of the influence of the Persian-speaking countries, I think the morals of Iranian people are becoming worse.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۳. من فکر می‌کنم ارزش‌های فرهنگی و هنری فارسی تأثیر منفی بر ارزش‌های ما دارند.

I think the cultural and artistic values of Persian are going at the expense of our values.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۴. من فکر می‌کنم هر چه بیشتر در یادگیری زبان فارسی پیشرفت کنم، این خطر وجود دارد که هویتم را از دست بدهم.
I think that, as I advance in learning Persian language, there is a danger of losing my identity.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

11 Ethnocentrism

۶۵. من به ارزش‌ها و آداب و رسوم فرهنگ‌های دیگر احترام می‌گذارم.

I respect the values and customs of other cultures.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۶. به نظر من کار کردن با مردمی که ارزش‌ها و آداب و رسوم متفاوتی دارند سخت است.

I find it difficult to work together with people who have different customs and values.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۷. تحمل رفتار افراد از فرهنگ‌های متفاوت برای من دشوار است.

It is hard to bear the behaviour of people from other cultures.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۸. دوست دارم فرهنگ‌های کشورهای دیگر نیز شبیه فرهنگ کشور من باشد.

I would be happy if other cultures were more similar to mine.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶۹. اگر همه‌ی مردم مانند مردم کشور من زندگی می‌کردند دنیا زیباتر می‌شد.

It would be a better world if everybody lived like my people.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۰. بیشتر فرهنگ‌های دیگر در مقایسه با فرهنگ کشور من عقب هستند.

Most other cultures are backward compared to my culture.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۱. به نظر من، وقتی خارجی‌ها به کشورم می‌آیند، باید از تمام احکام و قوانین کشورم پیروی کنند.

I think that when people from other cultures are in my country, they should follow the rules of my country.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

12 Interest in the Persian language

۷۲. وقتی زبان فارسی را می‌شنوم هیجان‌زده می‌شوم.

I feel excited when hearing Persian spoken.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۳. به شیوه‌ی استفاده از زبان فارسی برای گفتگو علاقه‌مند هستم.

I am interested in the way Persian is used in conversation.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۴. به نظر من تفاوت بین واژه‌های زبان فارسی و واژه‌های زبان من، جالب است.

I find the difference between Persian vocabularies and vocabularies in my language interesting.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۵. من ریتم زبان فارسی را دوست دارم.

I like the rhythm of Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

13 Persian anxiety

۷۶. در هنگام صحبت کردن به زبان فارسی در کلاس تا چه حد مضطرب و عصبی می‌شوید؟

How nervous and confused do you get when you are speaking in your Persian class?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۷. آیا می‌ترسید که وقتی به زبان فارسی صحبت می‌کنید، دانشجویان دیگر به شما بخندند؟

How afraid are you that other students will laugh at you when you speak Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۸. چقدر هنگام صحبت کردن با فارسی‌زبانان مضطرب می‌شوید؟

How uneasy would you feel speaking Persian with a native speaker?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۷۹. اگر یک فارسی‌زبان به زبان فارسی از شما راهنمایی بخواهد تا چه اندازه مضطرب می‌شوید؟

How tense would you get if a native speaker of Persian asked you for directions in Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۰. آیا از این که در زبان فارسی اشتباه کنید، می‌ترسید؟

How afraid are you of sounding stupid in Persian because of the mistakes you make?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۱. آیا از این که فارسی‌زبانان احساس کنند لهجه‌ی فارسی شما عجیب و غریب است، نگران می‌شوید؟

How worried are you that other speakers of Persian would find your Persian strange?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

14 Integrativeness

۸۲. به نظر شما، چقدر یادگیری زبان فارسی برای شناخت فرهنگ و هنر ایرانی‌ها اهمیت دارد؟

How important do you think learning Persian is in order to learn more about the culture and art of its speakers?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۳. شما چقدر دوست دارید شبیه مردم فارسی‌زبان بشوید؟

How much would you like to become similar to the people who speak Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۴. چقدر زبان فارسی را دوست دارید؟

How much do you like Persian?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

15 Cultural interest

۸۵. آیا موسیقی کشورهای فارسی‌زبان را دوست دارید؟

Do you like the music of Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۶. آیا فیلم‌های فارسی را دوست دارید؟

Do you like Persian films?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۷. آیا مجله‌ها، روزنامه‌ها و کتاب‌های فارسی را دوست دارید؟

Do you like Persian magazines, newspapers, or books?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۸۸. آیا برنامه‌های تلویزیونی ساخته شده در کشورهای فارسی‌زبان را دوست دارید؟

Do you like TV programs made in Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

16 Attitudes toward L2 community

۸۹. آیا دوست دارید به کشورهای فارسی‌زبان سفر کنید؟

Do you like to travel to Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۹۰. آیا مردم کشورهای فارسی‌زبان را دوست دارید؟

Do you like the people who live in Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۹۱. آیا دوست دارید مردم کشورهای فارسی‌زبان را ملاقات کنید؟

Do you like meeting people from Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۹۲. آیا دوست دارید بیشتر در مورد کشورهای فارسی‌زبان بدانید؟

Would you like to know more about people from Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

نسخه پیش‌چاپ