



Examining the role of motivational factors and personal selves in Persian language learning

Navid Atar Sharghi¹

Corresponding author, Assistant professor, Departement of Persian Language Teaching, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Bitā Akbari²

M.A. in French Translation, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Abstract:

Prior to Gardner's and his colleagues' research, language learning was considered to be more dependent on intelligence and language talents. Gardner and colleagues considered the role of motivation to be very important in this regard, and divided it into two types of motivation: integrative and instrumental motivation. (See Gardner & Tremblay, 1994; Gardner & Lambert 1972). Later, based on the theories of researchers such as Deci and Ryan (1985), Noels, Vallerand and Clément (See Noels et al. 2000), the concepts of internal and external motivation were discussed. Marcus and Norius spoke of Possible Selves (1986). And Dörnyei introduced the L2 motivational Self System (Csizer & Dörnyei, 2005).

Since long time, motivation and its impact on language learning is one of the most important issues in education. Examining and identifying a variety of motivations and motivational factors can be an effective step in improving the quality of language teaching.

This research is based on Possible Selves concept and the L2 Motivational Self System. In addition to the main elements of this system, the role of several self-motivating factors such as the emotional variable of anxiety and the two variables of L2 willingness to communicate in class (WTC) and L2 use in class have been evaluated.

The research variables are: 1. Ideal L2 self, 2. Ought-to L2 Self, 3. L2 Learning experiences 4. Intended effort, 5. Instrumentality-prevention items, 6. Instrumentality-promotion items, 7. L2 use in class, 9. L2 willingness to communicate in class.

The concepts of Selves derive from the different perceptions that one has of oneself in different situations by comparing oneself to others. The perceptions through which one creates feelings and mental images of oneself. (Ruel, 1987).

In this study, the variable of anxiety is considered as a motivational possible self. In fact, anxiety has a significant inverse effect on language learning. Brown (2012) and McIntyre & Gardner (1991) enumerate two types of deep and superficial anxiety, reminding that

Received on: 05/02/2020

Accepted on: 30/05/2020

¹. Email: navid_atar.sharghi@PLC.ikiu.ac.ir

². Email: b.akbari11@yahoo.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2020.12578.1469

PP.65-86

Archive of SID

it is very important for the teacher to identify and manage language anxiety of students. (Quoted by Atar Sharghi, 2019).

One of the features of this research is that there is a distinction between L2 use in class and L2 willingness to communicate in class. Although the WTC has been explored by many researchers, the practical realization of this wish, which is L2 use, has not yet been explored in any study as an independent motivational variable, and this research is the first step in this case. A language learner may have a strong desire to speak in class, but for psychological or social reasons such as shyness or perfectionism or fear of being ridiculed by classmates, it is difficult to engage in classroom conversations; While it may not be important for another language learner to speak in class, but talk more in class because of his/her more self-confidence and courage.

This study aims to answer 3 questions:

1. What are the correlation relations among the motivational factors for these Persian learners?
2. Which of the two variables of L2 willingness to communicate and L2 use affect more the intended effort factor?
3. What is the impact of the main elements of the L2 motivational self system (Ideal L2 self, Ought-to L2 Self, L2 Learning experiences) on the variables of L2 use, and Intended effort?

For this purpose, based on the selected theory and concepts, a questionnaire was prepared and distributed during 2 semesters of 2018-2019 among 146 advance Persian learners of Persian Language Teaching Center of IKI University.

Most of the questionnaire items were previously used in the researches of Taguchi et al. (2009) and Papi and Teymouri (2012) and its validity and reliability were confirmed. The variables of Intended effort and anxiety have already been studied in the Papi's paper (2010). The questionnaire, with necessary changes according to the studied languages and factors, has been used also by Atar Sharghi & Akbari (2019) for Iranian learners of French, and by Atar Sharghi (2019) for non-Iranian Persian learners. The SPSS 18 software was used to analyze the data, and statistical analysis of Pearson correlation coefficient and multiple regressions were performed.

The results of this research showed that there is a direct relation between anxiety variable and instrumentality-promotion, learning experiences, ideal L2 self, and intended effort, while it doesn't have a significant correlation with instrumentality-prevention, WTC or L2 use. Also, ideal L2 self has a direct relation with instrumentality-prevention and instrumentality-promotion factors. Promotion and Prevention factors have approximately the equal amount of positive effect on intended effort....

The analysis show moreover that ought-to L2 self and learning experiences predict significantly the L2 use, but there is no significant relation between ideal L2 self and the mentioned variable. These learners are not anxious to speak in class, while their willingness to communicate in L2 leads them more to acting in class than their practical L2 use.

Keywords: L2/foreign language learning, motivational factors, L2 motivational Self System, possible Selves, non-Iranian Persian learners.



بررسی نقش عوامل انگیزشی و خودهای شخصیتی در یادگیری زبان فارسی

نوید اعطار شرقی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

بینا اکبری^۲

دانش آموخته‌ی مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

هدف این مقاله بررسی رابطه‌ی بین خودهای ممکن شخصیتی و عوامل انگیزشی و نقش آن‌ها در یادگیری زبان فارسی است. مقوله‌ی انگیزش و تأثیر آن بر یادگیری زبان یکی از مسائل حائز اهمیت در امر آموزش است. بررسی و شناسایی انواع انگیزش و عوامل انگیزشی می‌تواند گام مؤثری برای ارتقای کیفی آموزش زبان باشد. برای یادگیری اصولی و مطلوب هر زبان می‌بایست عناصر و متغیرهای تأثیرگذار بر این عرصه را شناسایی نمود. اساس این پژوهش بر مبنای نظریه‌ی نظام خودانگیزشی دورنیه استوار است. علاوه بر عناصر اصلی این نظام نقش چند خودممکن انگیزشی از جمله متغیر احساسی اضطراب و دو متغیر میزان صحبت کردن در کلاس و علاقه به صحبت کردن در کلاس بررسی شده است. بدین منظور پرسشنامه‌ای در چارچوب نظریه‌ی برگزیده، بین جامعه‌ای متشکل از ۱۴۶ فارسی‌آموز سطح پیشرفته‌ی مرکز آموزش زبان فارسی قزوین در دو ترم آموزشی سال ۹۸-۹۷ با ملیت‌های مختلف توزیع و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار اسپاس پی‌اس نسخه‌ی ۱۸ استفاده شد. یافته‌های پژوهش گواہ بر آن است که متغیر اضطراب با متغیرهای ترفیع‌محور، تجربیات یادگیری، خود آرمانی و تلاش فردی ارتباط مستقیم دارد، درحالی‌که با متغیرهای پیشگیری‌محور، علاقه به صحبت کردن و میزان صحبت کردن در کلاس ارتباط معناداری ندارد. خود آرمانی نیز با متغیرهای پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور ارتباط مستقیم دارد. متغیرهای پیشگیری و ترفیع‌محور تقریباً به میزان برابر موجب افزایش تلاش فردی زبان‌آموز می‌شوند. تحلیل‌ها همچنین نشان می‌دهد که خود بایسته و تجربیات یادگیری به طور معنی‌داری در پیش‌گویی میزان صحبت مؤثر هستند، اما متغیر خودآرمانی متغیر پیش‌گویی معنی‌داری نیست. این زبان‌آموزان از صحبت کردن در کلاس مضطرب نمی‌شوند، ضمن این‌که میل درونی آن‌ها به صحبت کردن بیشتر آن‌ها را به فعالیت سوق می‌دهد تا میزان صحبتشان در کلاس.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۱۶

^۱ رایانامه: navid_atar.sharghi@PLC.ikiu.ac.ir

^۲ رایانامه: b.akbari11@yahoo.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2020.12578.1469

صص: ۸۶-۶۵

کلیدواژه‌ها: یادگیری زبان دوم/ خارجی، عوامل انگیزشی، نظام خود انگیزشی زبان دوم، خودهای ممکن، فارسی‌آموزان غیر ایرانی.

۱. مقدمه

از نظر لغوی انگیزه^۱ اسم است و انگیزش^۲، اسم مصدر از مصدر انگيختن و انگيختن نیز به معنای به حرکت درآوردن است. برای انگیزش تعریف‌های فراوانی وجود دارد زیرا انگیزش مفهوم وسیعی را در بر می‌گیرد. «این مفهوم چندین واژه دیگر را که توصیف‌کننده عوامل مؤثر در انرژی و هدایت رفتار ما است نظیر: نیازها، علایق، ارزش‌ها، گرایش‌ها، اشتیاق‌ها و مشوق‌ها دربرمی‌گیرد.» (Gage & Berliner, 1995, P. 470).

با این‌که تعریف ثابتی از انگیزش در دست نیست، اما روان‌شناسان بر این باورند که «انگیزه عاملی است درونی که رفتار فرد را در جهت معینی هدایت می‌کند و برای گزینش کوششی از میان کوشش‌های ارادی وی راهنمای اوست.» (Moghimi, 1998). دورنی^۳ نیز معتقد است «دامه‌ی حیات در زندگی انسان و تلاش برای داشتن زندگی هر چه بهتر، پیشرفت و ترقی تحت تأثیر مقوله‌ی انگیزه است. با در نظر گرفتن این مهم، می‌توان ایجاد یا تقویت انگیزه را یکی از راه‌های اصلی برای برطرف کردن مشکلات یادگیری زبان دوم/ خارجی در میان زبان‌آموزان دانست.» (Atar Sharghi & Akbari, 2019 به نقل از Dörnyei, 1994). روان‌شناسان انگیزه را به دو مقوله‌ی بیرونی^۴ و درونی^۵ تقسیم می‌کنند. انگیزه‌ی درونی، گرایشی است ذاتی و فطری که به طور خودجوش از تمایلات روان‌شناختی، نیازهای درونی، کنجکاو‌ی‌ها و تلاش‌های فطری شخص سرچشمه می‌گیرد. انگیزش درونی ناشی از علاقه و احساسی است که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و گاهی به خاطر لذتی است که از انجام کاری محقق می‌شود. جان مارشال ریو تعریف ذیل را در خصوص انگیزش درونی و بیرونی ارائه می‌نماید:

«انگیزش درونی، گرایش فطری پرداختن به تمایلات و به کار بردن توانایی‌ها و در انجام این کار، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است. انگیزش درونی به طور خودانگیزخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاو‌ی و تلاش‌های فطری برای رشد، حاصل می‌شود. [...] انگیزش بیرونی نیز همان رویدادهای بیرونی و مشوق‌های محیطی هستند که توانایی نیرومند و هدایت کردن رفتار را دارند و نه تنها محرک‌های محیطی خاص را شامل می‌شوند، بلکه موقعیت‌های کلی‌تر مانند آن‌هایی که در کلاس، خانواده و ... پدیدار می‌شوند را نیز دربرمی‌گیرند.» (Reeve, 2014).

1. motive
2. motivation
3. Dörnyei
4. extrinsic motivation
5. intrinsic motivation

«در میان نظریه‌های انگیزش زبان دوم، مدل اجتماعی- آموزشی گاردنر (Gardner, 1985) و مدل نظام خودهای انگیزشی زبان دوم^۱ دورنیه (Dörnyei, 2009)، بیشترین کاربرد را در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی داشته و نظر پژوهشگران حیطه‌ی آموزش زبان را به خود جلب کرده‌اند.» (Parastaar Aski et al., 2018). در این پژوهش قصد داریم نقش عوامل انگیزشی و همچنین تأثیر متقابل این عناصر را برهم، در یادگیری فارسی به عنوان زبان دوم/ خارجی، بر اساس نظام خودانگیزشی دورنیه و خودهای ممکن^۲ انگیزشی مطرح در این زمینه مورد بررسی قرار دهیم. خود آرمانی زبان دوم^۳، خود بایسته زبان دوم^۴ و تجربیات یادگیری زبان دوم^۵ متغیرهای اصلی نظام خودانگیزشی زبان دوم هستند.

خودهای ممکن انگیزشی دیگری که در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، مبتنی هستند بر نظریه‌ی خودهای ممکن مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986) و تحقیقات پیشین تاگوچی و دیگران (Taguchi et al., 2009)، پاپی و تیموری (Papi & Teimouri, 2012) و اعطار شرقی و اکبری (Atar sharghi & Akbari, 2019). این عوامل انگیزشی عبارتند از تلاش فردی^۶، متغیرهای پیشگیری محور^۷ و متغیرهای ترفیع محور^۸، دو متغیر انگیزشی میزان صحبت کردن در کلاس^۹ و علاقه به صحبت کردن در کلاس^{۱۰} و همچنین متغیر احساسی اضطراب^{۱۱}.

پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

۱. رابطه‌ی همبستگی متقابل متغیرهای پژوهش با یکدیگر در فارسی‌آموزان خارجی چیست؟
۲. کدام یک از متغیرهای علاقه به صحبت کردن در کلاس و میزان صحبت کردن در کلاس، تلاش فردی زبان‌آموز را بیشتر تحت تأثیر قرار می‌دهد؟
۳. تأثیر عناصر اصلی نظام خودانگیزشی (خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری) بر متغیرهای میزان صحبت کردن در کلاس و تلاش فردی چیست؟

1. L2 motivational self system

2. possible selves

3. ideal L2 self

4. ought-to L2 self

5. L2 learning experience

6. intended effort

7. instrumentality- prevention items

8. instrumentality- promotion items

9. L2 use

10. L2 willingness to communicate in class (WTC)

11. anxiety

در مورد پرسش اول فرض بر این است که متغیر اضطراب تحت تأثیر مستقیم متغیرهای پیشگیری محور و تأثیر معکوس متغیرهای ترفیع محور، تجربیات یادگیری و میزان صحبت کردن در کلاس است. همچنین خود آرمانی تحت تأثیر مستقیم متغیرهای پیشگیری و ترفیع محور است.

در مورد پرسش دوم فرضیه‌ی ما این است که میزان صحبت کردن در کلاس بیشتر از علاقه به صحبت کردن در کلاس، فرد را به تلاش و کوشش می‌انگیزد.

فرضیه‌ی سوم تحقیق هم بر آن است که میزان صحبت کردن در کلاس با افزایش تجربیات یادگیری و تجسم خود آرمانی بهتر افزایش می‌یابد و خود بایسته تأثیر منفی بر صحبت کردن زبان آموز در کلاس دارد. همچنین به نظر می‌رسد که تلاش فردی با خود بایسته و خود آرمانی ارتباط مستقیم دارد.

پژوهش حاضر با ادغام سه مؤلفه‌ی اصلی نظریه‌ی دورنیه با برخی خودهای ممکن انگیزشی برگرفته از تحقیقات مارکوس و نوریوس به بررسی رابطه‌ی ۹ متغیر تأثیرگذار در تکوین انگیزش فارسی‌آموزان می‌پردازد. پژوهش‌های کم‌شماری تا کنون به بررسی این تعداد متغیر در خصوص فارسی‌آموزان پرداخته‌اند. در مورد جنبه‌های نوآورانه‌ی این پژوهش می‌توان همچنین افزود که در بین تحقیقات متعددی که در این زمینه انجام شده است، این مطالعه تنها پژوهشی است که بین علاقه به صحبت کردن در کلاس^۱ و میزان واقعی صحبت کردن در کلاس تفکیک قائل شده است. هر چند مسئله‌ی علاقه به صحبت کردن در کلاس توسط بسیاری از پژوهشگران خارجی و داخلی مورد بررسی قرار گرفته است؛ اما میزان عملی تحقق این خواسته تا کنون در هیچ پژوهشی به عنوان یک متغیر انگیزشی بررسی نشده است و این تحقیق اولین قدم‌ها در این زمینه می‌باشد.

۲. چارچوب نظری پژوهش

انگیزه یکی از مضامین اصلی و کلیدی علم روانشناسی و خاستگاه رفتار و کنش‌های فرد محسوب می‌شود و ریشه در احساسات، ویژگی‌های شناختی، روانشناختی و اجتماعی او دارد. امروزه، اهمیت انگیزه در یادگیری کاملاً برای کارشناسان و صاحب‌نظران شناخته شده است تا جایی که بسیاری معتقدند که بدون انگیزه، یادگیری وجود نخواهد داشت. «انگیزش می‌تواند مانند هوش یک سازه‌ی فرضی باشد که با توجه به رفتارهای انسان‌ها معنی‌دار می‌شود. با توجه به دو ویژگی جهت و شدت رفتار انسان‌ها در یک موضوع تعریف می‌گردد. دو بعد جهت و شدت باعث تفاوت انگیزش دانش‌آموزان از یکدیگر می‌شود.» (Kanani, 2011).

در واقع انگیزش نیرویی است که میزان موفقیت در یادگیری را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. «انگیزش آن نیروی پنهانی درونی ماست که ما را وا می‌دارد تا به طریق خاصی رفتار کنیم. این نیرو، گاهی اوقات کاملاً غریزی و در مواردی دیگر ناشی از یک تصمیم عقلانی است؛ اما در اکثر مواقع مخلوطی از هر دو روند است.»

1. (WTC)

(Idem. به نقل از Davis, 1994, P. 273). بدین ترتیب یادگیرندگان بر اساس جهتگیری انگیزشی‌اشان یعنی بی‌انگیزه یا با انگیزه بودن و شدت آن‌ها از هم متمایز هستند (Kanani, 2011).
براون^۲ با تأکید بر اهمیت انگیزه آن را دلیل اصلی موفقیت در کارها به ویژه یادگیری زبان می‌داند (see Atar Sharghi, 2019). انگیزه در کنار عواملی همچون توانایی‌های زبانی، سبک‌های یادگیری و ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان دوم/ خارجی نقش دارد: «انگیزه برای یادگیری زبان وابسته به چند عامل می‌باشد: تعیین و تجربه‌ی موفقیت، تشویق علایق فرد به یادگیری، افزایش قابلیت و استعداد‌های خود، ایجاد تصور مثبت از خود در فرایند یادگیری و یا لذت بردن از یادگیری. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که انگیزه به توانایی‌های ذهنی دانش‌آموز، تفکر خلاق و انتقادی و یا علایق و سبک‌های یادگیری وابسته است.» (Adibsereshki, 2016 به نقل از Galishnikova, 2014).

تحقیقات مربوط به انگیزش در آموزش زبان خارجی به سه دوره تقسیم می‌شود:
«دوره‌ی اول (۱۹۵۸ تا ۱۹۹۰م) متأثر از پژوهش‌های گاردنر است. در این دوره، تحقیقات بیشتر در قالب «مدل اجتماعی-تربیتی»^۳ صورت گرفته‌اند و انگیزش یک متغیر هم‌تافت^۴ تلقی می‌شود که از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل می‌شود.» (Maleki, & Haghani, 2018) به نقل از (Gardner & Tremblay, 1994).

قبل از پژوهش‌های گاردنر و همکارانش، یادگیری زبان بیشتر وابسته به هوش و استعداد‌های زبانی در نظر گرفته می‌شد. اما گاردنر و همکارانش نقش انگیزش را در این زمینه بسیار مهم دانستند و آن را به دو سنخ انگیزش سازگاری^۵ (یا یکپارچه) و انگیزش ابزاری^۶ تقسیم نمودند. انگیزه سازگاری دلالت بر تمایل فرد برای وفق دادن بر موقعیت‌ها دارد. مثلاً تمایل زبان‌آموز برای توانایی به برقراری ارتباط با جامعه‌ی زبان مقصد و به نوعی سازگاری زبانی-فرهنگی با آن جامعه است. اما انگیزه‌ی ابزاری شامل عوامل تشویق‌کننده‌ای مثل نمره، موقعیت شغلی و افزایش حقوق می‌شود.

دوره‌ی دوم بر اساس نظریه‌های شناختی و رویکردهای انگیزش-محور در خصوص یادگیری در دهه‌ی ۹۰ شکل می‌گیرد. پیشرفت‌های شناختی و روانشناختی منجر به نوعی نگاه متفاوت بر آموزش زبان بر اساس توجه به توانش‌ها و کنش‌های فردی زبان‌آموزان شد:

1. motivational orientation
2. Brown
3. Socio-educational Model
4. factor complex
5. integrative motivation
6. instrumental motivatin

«مدل گاردنر به عنوان پیشگام نظریه‌پردازی در انگیزش و نگرش زبان دوم در اواخر قرن گذشته از جنبه‌های گوناگون با انتقاد مواجه شد. سال ۱۹۹۲ تغییراتی اساسی را در نگرش نسبت به انگیزش زبان دوم در پی داشت (Brown et al., 1990, 1994; Clément et al., 1994; Crooks & Schmith, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Skehan, 1991) یکی از دلایل اصلی این تغییر نگرش، توسعه‌ی رویکردی عملگرا و آموزش-محور به پژوهش انگیزش زبان دوم بود تا بتوان از یافته‌های روان‌شناسی تربیتی بهره گرفت و مستقیماً در کلاس درس مورد استفاده قرار داد (Oxford & Shearin, 1994)» (Parastaar Aski et al., 2018).

با توجه به ناکارآمدی‌های مدل گاردنر و نادیده انگاشتن متغیرهای شناختی زبان‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، نظریات گوناگونی از سوی پژوهشگران در مورد انگیزش یادگیری زبان دوم و زبان خارجی ارائه شد: «در دهه‌ی ۹۰ مدل فرایند^۱ [محور] توسط دورنیه و اتو^۲ وارد گستره‌ی پژوهش انگیزش در فرایند آموزش زبان خارجی می‌شود. بر اساس این مدل، انگیزش زبان‌آموز در دوران یادگیری و در فرایند زبان‌آموزی پویا بوده و مدام در حال دگرگونی است.» (Maleki & Haghani, 2018).

مدل انگیزش درونی و بیرونی یکی از این الگوها است. در تبیین خاستگاه انگیزه دو جنبه‌ی کاملاً مجزا وجود دارد. یکی جنبه‌ی فردی یا به عبارت بهتر درون-فردی، یعنی شخصیت، دانسته‌ها و دانش پیشین، شرایط خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی و همچنین سرگذشت شخصی فرد، یعنی تجربیاتی که در زندگی داشته است. دیگری عوامل خارجی مثل شرایط آموزشی، تجربیات کلاسی، رفتار و شیوه‌ی برخورد مدرس. «از جمله‌ی این طرح‌واژه‌ها [الگوها]، مدل انگیزش بیرونی و درونی است که نولز^۳ در سال ۲۰۰۰ مطرح می‌کند. این مدل به دنبال نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی^۴ توسط دسی و رایان^۵ در سال ۱۹۸۵ معرفی و مطرح می‌شود.» (Ibid.).

دوره‌ی سوم با گسترش و همسو شدن نظریه‌های روان‌شناختی و شناختی در خصوص «خود^۶» و در نظر گرفتن انگیزش به عنوان فرایندی پیچیده متشکل از مؤلفه‌های گوناگون شروع می‌شود. «محققان در سال‌های اخیر بیش از پیش، رو به روش‌های کیفی پژوهش^۷ آورده‌اند و روند تحقیقات در زمینه‌ی انگیزش تحت تأثیر

1. process model
2. Otto, Istvan
3. Noels
4. self-determination
5. Deci & Ryan
6. self
7. qualitative survey

تغییرات کلی پژوهشی در این زمینه و به عبارتی چرخشی به سوی رویکرد کیفی در تحقیقات علوم روانشناسی و اجتماعی قرار گرفته است. (Ibid.).

دورنیه در سال ۲۰۰۵، با در نظر گرفتن پژوهش‌های مارکوس و نوریوس، و هیگینز^۱ و مفهومی خودهای ممکن در روان‌شناسی، نظریه‌ی نظام خود‌انگیزی زبان دوم را ارائه کرد. نظام خودانگیزی دورنیه دارای دو خود‌انگیزی با عنوان‌های خود آرمانی زبان دوم و خود بایسته زبان دوم است که با عنصر سوم به نام تجربیات یادگیری زبان دوم که در پژوهش‌های حوزه‌ی مطالعات زبان مطرح است، ترکیب شده است.

خود آرمانی زبان دوم نشأت گرفته از خود آرمانی شخص است، یعنی تصویری که در آن باور دارد به طور کامل به زبان خارجی/ دوم مسلط است یا هنگام تحصیل، کار و ارتباطات خارجی همانند یک اهل زبان به این زبان تکلم دارد. نظام باورهای شخصی، نوعی موتور محرک است که فرد را به تلاش و پشتکار بیشتر سوق می‌دهد «چنانچه در خود آرمانی فردی تسلط بر زبان دومی وجود داشته باشد و نهادینه شده باشد این بدین معنی است که شخصی که ما دوست داریم در آینده بشویم در آن زبان ماهر است.» (Csizér & Dörnyei, 2005, p. 29) «اگر شخصی که ما می‌خواهیم به آن تبدیل شویم به یک زبان دوم صحبت می‌کند، آنگاه خود آرمانی زبان دوم یک نیروی انگیزی قدرتمند برای یادگیری زبان دوم محسوب می‌شود.» (Parastaar Aski et al., 2018).

خود بایسته زبان دوم تلاش‌یست که فرد در جهت کسب برخی صفات یا ویژگی‌ها انجام می‌دهد تا انتظارات دیگران را بر آورده سازد یا مورد سرزنش آن‌ها قرار نگیرد. «تأثیرات خود بایسته، بر مفاهیم بازدارنده تمرکز دارد که بود و نبود نتایج و پیامدهای منفی را تنظیم می‌کند و در ارتباط با احساس امنیت، مسئولیت‌ها، اجبارها و وظایف است.» (Martinović, 2018).

تجربیات یادگیری زبان دوم مجموعه‌ای از تجارب مختلف از جمله نوع و نحوه‌ی اجرای برنامه درسی، تجربه موفقیت در عرصه‌ی زبان‌آموزی، تأثیر مدرس. تأثیر و نوع رقابت بین همکلاسی‌ها و غیره است که فرد در محیط آموزشی تجربه می‌کند. «تجربیات یادگیری زبان دوم، به انگیزه‌های اجرایی استقرار یافته‌ی مرتبط با فعالیت‌ها و محیط بلافصل یادگیری اشاره دارد. (Parastaar Aski et al., 2018) به نقل از Ho & Hau, 2008; (Boo, Dörnyei & Ryan, 2015).

از دیگر متغیرهای در نظر گرفته شده متغیرهای مربوط به خودهای ممکن هستند. این متغیرها می‌توانند تأثیرات شگرفی در یادگیری زبان دوم داشته باشند:

1. Higgins

«دورنیه (۲۰۰۵) تئوری خودهای ممکن مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) را به عنوان رابطی بین ادراکات فرد از خود و رفتار آتی فرد در نظر می‌گیرد. با توجه به نظرات مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶)، خودهای ممکن شامل تصور فرد است از آنچه احتمالاً خواهد شد، از آنچه می‌خواهد بشود، یا آنچه بیم دارد بشود؛ که در نتیجه بر حالات خود آینده فرد دلالت دارند.» (Martinović, 2018).

در تعریف خودها می‌توان گفت این مفاهیم از ادراکات مختلفی که فرد از خود دارد و همچنین از تصویری که فرد در شرایط و محیط خاص در مقایسه با دیگران از خود به تصویر می‌کشد نشأت می‌گیرد. «بنابراین، مفهوم خود در این معنی از ادراکات و برداشتهایی برمی‌خیزد که به واسطه‌ی آن‌ها فرد تصاویر ذهنی‌ای از خود می‌سازد، احساساتی [در خود] ایجاد می‌کند و نگرش و طرز فکری [نسبت به خود] تشکیل می‌دهد.» (Ruel, 1987, pp. 239–259).

اویسرمن و همکارانش معتقدند که:

«اهداف، تلاش‌ها و خودهای ممکن می‌توانند کارکردهای دیگری نیز به جز خودتنظیمی^۱ داشته باشند. آن‌ها با ایجاد حس تغییرپذیر بودن خود کنونی می‌توانند باور و خوش‌بینی به امکان‌پذیر بودن تغییر را تسهیل کنند. با ایجاد احساس خوب نسبت به خود در فرد و ایجاد احساس امیدواری نسبت به آینده‌ای بهتر، تلاش‌های فردی، خودهای ممکن و دیگر جنبه‌های آتی ادراک از خود می‌توانند موجب تحقق و رضایتمندی اهداف تقویت خود شوند.» (Oyserman et al., 2004, pp. 130–149).

خودهای ممکن که در این مقاله در نظر گرفته شده قبلاً در تحقیقات تاگوچی و همکاران (Taguchi et al., 2009)، (Papi & Teimouri, 2012)، (Atar Sharghi, 2019)، (Atar Sharghi & Akbari, 2019) مورد استفاده قرار گرفته است.

تلاش فردی زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم همان تمایل به تمرکز روی یادگیری این زبان، وقت صرف کردن و تمرین کردن است. یعنی «میزان تلاشی که یادگیرنده قصد دارد برای یادگیری زبان دوم به کار گیرد» (Sadipour, et al., 2017) به نقل از (Dörnyei et al., 2006; Dörnyei, Csizér & Németh, 2006).

بنابر پیشنهاد دورنیه (۲۰۰۵) و به نقل از مارتینوویچ^۲ (۲۰۱۸) می‌توان [عوامل انگیزشی] ابزاری^۳ را به دو دسته تقسیم کرد: متغیرهای ترفیع‌محور یا تقویت‌کننده‌های مثبت در یادگیری زبان دوم شامل هرگونه محرک محیطی می‌شود که احتمال وقوع رفتار مطلوب را افزایش می‌دهد. برای مثال محرک‌هایی مثل موفقیت در ارتقای شغلی ابزارهای محرک ترفیع‌محور هستند و بخشی از خود آرمانی تلقی می‌شوند. بالعکس متغیرهای پیشگیری‌محور یا تنبیه‌کننده‌ها در یادگیری زبان دوم هرگونه محرک محیطی را دربرمی‌گیرند که احتمال وقوع

1. self-regulation
2. Martinovich
3. instrumentality

رفتار نامطلوب را در آینده کاهش دهد. در واقع همان تأثیر منفی‌ای است که عدم یادگیری این زبان بر آینده‌ی فرد، آینده‌ی شغلی یا آینده‌ی تحصیلی می‌گذارد. محرک‌هایی مثل درس خواندن به منظور رد نشدن در یک آزمون یا ناامید نکردن والدین پیشگیری‌محور هستند و مرتبط با خود بایسته می‌باشند.
(See Martinović, 2018)

عامل احساسی اضطراب و تأثیر آن در یادگیری زبان دوم/ خارجی در پژوهش‌های متعددی مورد بررسی قرار گرفته است. در این تحقیق، همچون پژوهش اعطار شرقی (۱۳۹۸)، عامل اضطراب به عنوان یک خود ممکن در نظر گرفته شده است. در واقع اضطراب تأثیر معکوس زیادی بر یادگیری زبان دارد، «به طوری که با افزایش اضطراب موفقیت و دستاوردهای زبان‌آموز کاهش می‌یابد» (Atar Sharghi, 2019) به نقل از (Ghanizadeh et al., 2018). اعطار شرقی (۱۳۹۸) ضمن برشمردن دو نوع اضطراب عمیق و سطحی از قول براون (۲۰۱۲) و مکینتایر^۱ و گاردنر (۱۹۹۱) اظهار می‌دارد که این نکته بسیار حائز اهمیت است که مدرس، اضطراب زبان‌آموزان را شناسایی و مدیریت کند. (see Atar Sharghi, 2019)

متغیر انگیزشی میزان علاقه به صحبت کردن در کلاس بدین معناست که چه میزان زبان‌آموز دوست دارد در کلاس یا بیرون از کلاس به زبان دوم صحبت کند. و متغیر میزان صحبت کردن در کلاس نیز دلالت بر این دارد که زبان‌آموز در کلاس یا خارج از کلاس زبان، عملاً چقدر به این زبان صحبت می‌کند.

«علاقه به صحبت کردن در کلاس برای اولین بار توسط مک کروسکی و بیر (Mc Croskey & Beer, 1985) برای زبان مادری مطرح شد. بعدها مدل علاقه به صحبت کردن توسط مکینتایر، کلمان^۲، دورنیه، و نوتل در سال ۱۹۹۸ در زمینه‌ی زبان دوم مطرح شد که قصد توضیح تأثیرات فردی و بافتی را بر آغاز صحبت در شرایط یادگیری زبان دوم داشت.» (Clément et al., 2003).

«با این حال، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم به عوامل زبان‌شناختی، اجتماعی و روان‌شناختی وابسته است که به زبان مادری ارتباطی ندارند. (مکینتایر، دورنیه، کلمان و نوتل، ۱۹۹۸) [...] بنابراین، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم، به طور تجربی به صورت الگویی هرمی در نظر گرفته می‌شود که دقیقاً نشان‌دهنده‌ی کنش متقابل بین تأثیرات موقعیتی (گذرا)^۳ و تأثیرات پایدار (خصوصیتی)^۴ است. حاصل این تأثیرات عبارتست از علاقه به صحبت کردن به زبان دوم (Macintyre et al., 1998)، که عامل تعیین کننده‌ی بی‌واسطه‌ی برقراری ارتباط در عمل می‌باشد. [...] در واقع علاقه به صحبت کردن به زبان دوم به عنوان تمایل و آمادگی

1. Macintyer

2. Clément

3. situational (state) influences

4. enduring (trait) influences

ورود به گفتمان به زبان دوم، در زمانی مشخص با فرد یا افرادی مشخص تعریف می‌شود. (Macintyre et al., 1998:547) «(Al -Murtadha, 2018).

نکته‌ای که باید در اینجا به آن اشاره نمود این است که ممکن است زبان‌آموزی تمایل زیادی به صحبت کردن در کلاس داشته باشد، اما به دلایل روان‌شناختی یا اجتماعی مثل خجالتی یا کمال‌گرا بودن یا ترس از مسخره شدن توسط همکلاسی‌ها، به سختی در گفتگوهای کلاسی شرکت کند؛ در حالی که احتمال دارد برای زبان‌آموز دیگری صحبت کردن در کلاس چندان مهم نباشد، اما به دلیل اعتماد به نفس و شجاعت بیشتر و سکوت دیگران بیشتر در کلاس گفتگو کند. لذا بهتر است بین دو متغیر علاقه به صحبت کردن (تمایل و انگیزه‌ی بالقوه درونی) و میزان صحبت کردن در کلاس (نمود فعالیت بالفعل زبانی) تمایز قائل شد. نگارندگان تا کنون به پژوهشی که به متغیر میزان صحبت کردن زبان‌آموزان پرداخته باشد برخورد نکرده‌اند.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

همان‌طور که در بحث‌های مربوط به مبانی نظری پژوهش مشاهده شد، سال‌های زیادی است که بحث انگیزه و انگیزه‌ی یادگیری زبان بین محققین مطرح است. در ایران نیز پژوهشگران زیادی به موضوع انگیزش و توابع آن بر یادگیری، به خصوص در زمینه‌ی یادگیری زبان دوم و زبان‌های خارجی گوناگون پرداخته‌اند. در خصوص انگیزش فارسی‌آموزان خارجی نیز کارهایی صورت گرفته است که می‌توان از میان آن‌ها به پژوهش قادری (Ghaderi, 2012) اشاره کرد که در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود به بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت فارسی‌آموزان خارجی پرداخته است. او از پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری ورمونت و ریجسویک^۱ استفاده کرده و نوع انگیزه‌ی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی بین پیشرفت، ملیت و جنسیت فارسی‌آموزان را با نوع انگیزه‌ی آن‌ها بررسی کرده است.

صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (Sedighfar & Khaleghizade, 2016) نیز بر روی جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان کار کرده‌اند. آن‌ها در نتایج پژوهشان نشان دادند که در یادگیری فارسی به عنوان زبان دوم، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد، اما بین انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد.

از میان افرادی که بر روی مقوله‌ی انگیزش در یادگیری زبان دوم کار کردند، بسیاری از مدل نظام خود انگیزشی زبان دوم در پژوهش‌های خود استفاده کردند. از بین پژوهش‌های خارجی، به غیر از موارد ذکر شده در مبانی نظری، می‌توان به دو مورد ذکر شده توسط پرستار اسکی و همکارانش اشاره کرد:

1. Jan D.H.N. Vermunt & Frank A.W.M. Van Rijswijk

«هوانگ، هسو و چن^۱ (۲۰۱۵) در محیط آسیایی تایوان مدل سه وجهی دورنیه را به آزمون گذاشتند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که این سه عنصر مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار یادگیری قصد شده [تلاش فردی] هستند و جالب این که خودِ بایسته زبان دوم نقشی تعیین‌کننده‌تر در این پیش‌بینی دارد. فشار بیرونی ناشی از تقاضای مراکز دولتی و خصوصی و نیاز به تسلط به زبان انگلیسی در مبادالت بین‌المللی از جمله دلایل اهمیت خودِ بایسته زبان دوم در محیط اجتماعی تایوان گزارش شد. عنصر خودِ بایسته‌ی مدل دورنیه در جمعیت دانشجویی پاکستان رابطه‌ای ضعیف با تلاش فردی دارد ولی با اضطراب زبان رابطه‌ای قوی رانسان داد.» (Parastaar Aski et al., 2018).

البته، در اینجا، پرستار اسکی و همکاران بدون ارجاع‌دهی، بلافاصله پس از مطلب مربوط به پژوهش هوانگ و دیگران در تایوان، مطلبی درمورد پاکستان ذکر می‌کنند. با جستجو در مقاله و منابع آن‌ها مشخص می‌شود که مطالب مربوط به پاکستان برمی‌گردد به پژوهش اکرم و غنی (۲۰۱۳)، (See Parastaar Aski et al., 2018, p.121).

تاگوچی و همکاران در پژوهشی به مقایسه‌ی این مدل در بین دانش‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی پرداخته‌اند و از این مدل برای اندازه‌گیری انگیزش دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان استفاده کرده‌اند. Taguchi et al. (2009). «تاگوچی و همکارانش (Taguchi et al., 2009) و پیگوت (piggo't, 2011) تأثیر خودبایسته را بر روی انگیزش یادگیری بسیار قدرتمند یافتند. این در حالی است که برخی پژوهش‌ها (Csizér & Kormos, 2009) و (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006) و (Kormos & Csizér 2008) هیچ رابطه معناداری میان خود الزامی و رفتار انگیزشی یادگیری نیافتند [...]» (Sadipour, et al., 2017, p. 45).

مالکی و حقانی به واکاوی یادگیری زبان آلمانی در ایران بر مبنای نظریه‌ی خودِ انگیزشی زبان دوم پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که انگیزش یادگیری زبان آلمانی رابطه‌ی معناداری با مؤلفه‌های نظریه‌ی خودِ انگیزشی زبان دوم یعنی خودآرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری زبان دوم دارد. (Maleki, & Haghani, 2018, p. 337).

پژوهش دیگری با عنوان سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی- اقتصادی در زبان‌آموزان ایرانی، توسط پرستار اسکی و همکاران انجام شده است. آن‌ها نیز در این مقاله نشان دادند که مهارت در زبان انگلیسی به ترتیب تحت تأثیر نگرش به یادگیری زبان انگلیسی، خودِ آرمانی و خودِ بایسته است و این که انگیزش از طریق خودِ بایسته و انتظارات اطرافیان در جهت یادگیری زبان شکل نمی‌گیرد، بلکه براساس نگرشی است که محیط یادگیری فراهم می‌کند. همچنین، وضعیت اجتماعی- اقتصادی، خودِ آرمانی را تعدیل کرده و بر یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است، یعنی افراد طبقه‌ی اجتماعی-

1. Huang, Hsu & Chen

اقتصادی بالا، خود آرمانی بالاتری داشتند، به طوری که این امر عملکردشان را بهبود بخشیده بود. در صورتی که افراد طبقه اجتماعی- اقتصادی پایین از مزایای انگیزشی خود آرمانی زبان دوم بی بهره بودند (See Parastaar Aski et al., 2018).

اعطار شرقی و اکبری (Atar Sharghi & Akbari, 2019) به بررسی تأثیر متغیرهای نظام خودانگیزشی زبان دوم دورنیه در یادگیری زبان خارجی در مورد فرانسوی آموزان ایرانی پرداختند. نتایج حاصل از تحقیق آن‌ها نیز نشان داد که از طریق شناخت و تقویت متغیرهای خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری می‌توان میزان تلاش فردی را پیش‌بینی کرد. با محاسبه‌ی ضریب همبستگی پیرسون مشخص شد که متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری‌محور، ترفیع‌محور و تلاش فردی ارتباط مستقیم دارد. همچنین بین متغیر اضطراب و متغیرهای خود آرمانی و تلاش فردی رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد، اما با متغیر خود بایسته رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.

سعدی‌پور و همکارانش نیز بر روی تدوین مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان دوم کار کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که «تأثیر تجربه‌ی یادگیری بر خودکارآمدی^۱، تجربه‌ی یادگیری بر رفتار انگیزشی یادگیری زبان فارسی، خود الزامی بر رفتار انگیزشی و خودکارآمدی بر رفتار انگیزشی، مثبت و در سطح ۵ درصد معنادار است. درحالی‌که تأثیر خود الزامی بر خودکارآمدی معنادار نیست» (Sadipour, et al., 2017, p. 37)

در ایران نیز، پژوهش‌های معدودی به مقایسه‌ی عوامل انگیزشی در فارسی‌آموزان با ملیت‌های متفاوت پرداخته‌اند:

خالقی‌زاده و همکاران، خود آرمان (آرمانی) و خود باید (بایسته) و انگیزه‌ی ابزاری و یکپارچه (سازگاری) را در فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای مقایسه کرده‌اند و نتیجه گرفتند که خودباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقاء دهنده (ترفیع‌محور) چینی‌ها بیشتر؛ و خود آرمان و انگیزه‌های یکپارچه‌ی آن‌ها کمتر از کره‌ای‌ها است. (See Khaleghizadeh et al., 2018)

اعطار شرقی نیز سطح انگیزشی و عوامل انگیزشی مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن و نظام خود انگیزشی زبان دوم بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی را مقایسه کرده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که: «بین تمام متغیرهای انگیزشی، به جز متغیر اضطراب، تفاوت معنی‌داری بین زبان‌آموزان چینی و لبنانی وجود دارد و سطح انگیزشی فارسی‌آموزان چینی بالاتر است. اما در خصوص عامل اضطراب، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه دیده نمی‌شود. شاخص‌های بیشینه و کمینه در فارسی‌آموزان چینی به ترتیب مربوطند به خودآرمانی زبان دوم و اضطراب؛ در حالی‌که در خصوص زبان‌آموزان لبنانی بیشترین مقدار شاخص، مربوط می‌شود به

1. self-efficacy

متغیرهای پیشگیری‌محور و کمترین مقدار متعلق است به خودآرمانی زبان دوم این زبان‌آموزان»
 (Atar Sharghi, 2019).

۴. روش‌شناسی پژوهش

روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع تصادفی خوشه‌ای است. از بین مراکز آموزش زبان فارسی شهر تهران و قزوین، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین و از بین آن‌ها، زبان‌آموزان سطح پیشرفته انتخاب شدند. برای رسیدن به پاسخ پرسش‌ها، در این پژوهش پرسشنامه‌ای بر اساس نظریه نظام خودانگیزی زولتان دورنیه تهیه گردید و بین آزمودنی‌ها توزیع گردید. در مجموع تعداد ۱۴۶ فارسی-آموز از ملیت‌های مختلف به شرح ذیل به پرسشنامه به طور کامل پاسخ دادند:

چینی (۷۹ نفر = ۵۴٫۱٪)، لبنانی (۴۰ نفر = ۲۷٫۴٪)، عراقی (۲۰ نفر = ۱۳٫۷٪)، فلسطینی (۱ نفر = ۰٫۷٪)، روس و ترکیه‌ای (۶ نفر = ۴٫۱٪)

بازه‌ی سنی آزمودنی‌ها هم بین ۱۶ تا ۳۸ سال قرار داشت. البته لازم به ذکر است که ملیت، سن و جنس این زبان‌آموزان، جزو متغیرهای این پژوهش نیست. جنسیت شرکت‌کنندگان در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول ۱: جنسیت شرکت‌کنندگان

جنسیت	درصد	فراوانی
مرد	۵۹٫۶	۸۷
زن	۴۰٫۴	۵۹
کل	۱۰۰٫۰	۱۴۶

ابزار پژوهش، یعنی پرسشنامه، دارای ۳۵ سؤال است که در قالب ۹ متغیر مختلف دسته‌بندی شده است. اکثر متغیرهای پرسشنامه قبلاً در تحقیقات تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) و پاپی و تیموری (۲۰۱۲) مورد استفاده قرار گرفته بود و استاندارد روان‌سنجی و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته بود. در پژوهش تاگوچی و همکاران که روی زبان‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی صورت گرفت (جمعا حدود ۵۰۰۰ آزمودنی) ضرایب آلفای کرونباخ در محدوده‌ی ۰٫۶۴-۰٫۹۰ قرار داشتند، به غیر از یک شاخص (Integrativeness) که ۰٫۵۶ بود (Taguchi et al., p. 72-75). ضرایب آلفای کرونباخ پژوهش پاپی و تیموری بر ۱۰۴۱ انگلیسی‌آموز ایرانی نیز در محدوده‌ی ۰٫۶۵-۰٫۸۶ قرار داشت (Papi & Teimouri, 2012, p. 295).
 متغیرهای تلاش فردی و اضطراب قبلاً در مقاله پاپی (۲۰۱۰) بررسی شده است. آیتم‌های پرسشنامه با اعمال تغییرات لازم برحسب زبان و متغیرهای مورد نظر، توسط اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) برای فرانسوی‌آموزان ایرانی و اعطار شرقی (۱۳۹۸) برای فارسی‌آموزان خارجی نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

در خصوص فارسی‌آموزان خارجی نتایج ضرایب آلفای کرونباخ ۹ متغیر و کل پرسشنامه در حد مطلوب و قابل قبول ($\alpha > 0.7$) به دست آمد (Atar Sharghi, 2019, p. 106). در مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی نیز ضرایب کرونباخ کلیه متغیرها بالاتر از ۰.۷۳ گزارش شد به جز متغیر خود بایسته (۰.۴۴). البته اعطار شرقی و اکبری به نقل از (Teimouri, 2017) علت پایین بودن این ضریب را که در پژوهش‌های دیگری همچون (Lamb, 2012) و (Dornyei & Chan, 2010) و ... نیز تکرار شده است ناشی از ظرفیت دوگانه‌ی شاخص‌های مربوط به این متغیر ذکر می‌کنند. (See Atar Sharghi & Akbari, 2019, pp. 106-107)

ساختار هر پرسشنامه متشکل از سه بخش است که به ترتیب بخش اول و دوم در بردارنده‌ی سؤال‌هایی مبنی بر نگرش و انگیزه یادگیرندگان زبان فارسی است و بخش سوم شامل سؤال‌هایی در مورد اطلاعات فردی زبان‌آموز می‌شود، مثل جنسیت، سن، ملیت، رشته‌ی تحصیلی، مقطع تحصیلی و گرایش آن. نوع طبقه‌بندی سؤال‌ها پرسشنامه به شرح ذیل است: بخش اول جملاتی با پاسخ ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) و بخش دوم سؤال‌هایی با پاسخ ۱ (اصلاً به هیچ وجه) تا ۶ (بسیار زیاد). در نهایت برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اس پی اس اس ۱۸^۱ استفاده شد و تحلیل‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بر روی داده‌ها انجام شد.

۵. واکاوی داده‌ها

در جدول (۲) میزان ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای هر متغیر محاسبه شده است تا طبق آن دقت اندازه‌گیری، ثبات و پایایی داده‌ها مشخص شود.

جدول ۲: پایایی داده‌ها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار استاندارد	آلفا
خود آرمانی	۲۶,۵۵	۶,۵۶	۰,۸
خود بایسته*	۸,۹۸	۲,۱۸	۰,۴
تجربیات یادگیری	۱۷,۰۹	۴,۳	۰,۷۵
تلاش فردی	۱۲,۸۶	۳,۱۲	۰,۶
متغیرهای پیشگیری‌محور	۱۷,۱۴	۴,۳۹	۰,۷۳
متغیرهای ترفیع‌محور	۱۷,۳۹	۴,۴۱	۰,۷۵
علاقه به صحبت در کلاس	۱۸,۰۴	۴,۲۵	۰,۸
میزان صحبت در کلاس	۱۹,۸	۴,۶۸	۰,۷۳
اضطراب	۱۱,۲۵	۳,۴۷	۰,۷۲

۱. SPSS 18

با توجه به تحلیل داده‌ها در جدول ۲ میزان پایایی داده‌ها تقریباً برای همه‌ی متغیرها بالای عدد ۷ است، به غیر از میزان عددی آلفای کرونباخ خود بایسته که در تحقیقات تیموری، اعطارشرفی و اکبری هم پایین بوده است که علت این موضوع به بیان تیموری (۲۰۱۷) نقل شده توسط اعطارشرفی و اکبری (۱۳۹۸) این است که شاخص‌های ترکیبی پرسشنامه که خود بایسته‌ی زبان دوم را می‌سنجند، در مورد مثبت یا منفی بودن نتایج مبهم هستند. برخی شاخص‌ها، بیانگر پیامدهای منفی هستند (مثل ناامیدی) و به خود بایسته بر می‌گردند، در حالی که برخی دیگر از شاخص‌ها به نتایج مثبت مربوط می‌شوند (یعنی احترام) و در نتیجه بیشتر نمایانگر خود آرمانی زبان دوم هستند (Atar Sharghi & Akbari, 2019) به نقل از Teimouri, 2017, (p. 14).

البته لازم به ذکر است که روایی پرسشنامه‌ی نظام خودانگیزی نیز قبلاً تأیید شده است: «روایی محتوایی مؤلفه‌های استفاده شده در بازار انگیزی دورنیه که بر مبنای مطالعات گذشته (پاپی و تیموری ۲۰۱۲؛ پوالک و ویرتالک، ۲۰۱۵؛ دورنیه و همکاران ۲۰۰۶) استخراج شده و در نمونه‌های بزرگ در کشورهای جهان بارها مورد استفاده‌ی پژوهشگران روان‌شناس و زبان‌شناس قرار گرفته، مورد تأیید این پژوهشگران بوده و نسخه فارسی آن نیز موجود است (Parastaar Aski et al., 2018).

۵. ۱. نتایج جدول ضریب همبستگی

منظور از همبستگی بین دو متغیر، قابلیت پیش‌بینی مقدار یک متغیر برحسب متغیر دیگر است. گاهی این ارتباط مثبت است، یعنی افزایش و کاهش یک شاخص، افزایش و کاهش شاخص دیگر را به همراه دارد. گاهی نیز این ارتباط منفی است، یعنی افزایش یک شاخص با کاهش شاخص دیگر و بالعکس همراه است. صفر بودن ضریب همبستگی نشان دهنده‌ی این است که دو پارامتر - در فضای مورد بررسی - مستقل از یکدیگر هستند.

جدول ۳: ماتریس ضریب همبستگی عوامل انگیزی یادگیری زبان فارسی

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									۱- خود آرمانی
								۰,۵۲**	۲- خود بایسته
							۰,۴۳**	۰,۶۶**	۳- تجربیات یادگیری
						۰,۶۱**	۰,۵۸**	۰,۷**	۴- تلاش فردی
					۰,۶**	۰,۵۹**	۰,۵۵**	۰,۶۷**	۵- متغیرهای پیشگیری محور
				۰,۸**	۰,۶**	۰,۵۸**	۰,۵۶**	۰,۹۱**	۶- متغیرهای ترفیع محور
			۰,۴۹**	۰,۵**	۰,۵۶**	۰,۶۷**	۰,۴۱**	۰,۶**	۷- علاقه به صحبت در کلاس
		۰,۴**	۰,۳۶**	۰,۳۲**	۰,۳۹**	۰,۴۸**	۰,۸۹	۰,۳۵**	۸- میزان صحبت در کلاس
	۰,۰۷	۰,۱۵	۰,۱۷*	۰,۱۱	۰,۲۳**	۰,۷۲**	۰,۲۹**	۰,۱۷*	۹- اضطراب

** $P \leq 0,01$

* $P \leq 0,05$

در خصوص این نمونه‌ی آماری آن‌چه در جدول ضریب همبستگی جلب توجه می‌کند این است که متغیر اضطراب با متغیر پیشگیری محور ارتباط معناداری ندارد؛ ولی با افزایش متغیر ترفیع محور میزان اضطراب در فارسی‌آموزان بیشتر می‌شود و آنچه بیش از هر متغیری، متغیر اضطراب را تحت تأثیر قرار می‌دهد تجربیات یادگیری و بعد از آن به ترتیب خودآرمانی و تلاش فردی است که با متغیر مذکور ارتباط مستقیم دارد. باید اشاره کرد که در پژوهش حاضر علاقه به صحبت کردن و میزان صحبت کردن در کلاس با اضطراب رابطه‌ی معناداری ندارند. تا اینجا نتایج حاصل با فرضیه‌ی اول تحقیق تطابق ندارد، اما متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری محور و متغیرهای ترفیع محور رابطه‌ی معنادار مستقیم دارد که این قسمت بخشی از فرضیه‌ی اول را تأیید می‌کند. البته تأثیر متغیرهای مثبت مثل پیدا کردن شغل خوب، درآمد بالا، گرفتن بورسیه تحصیلی و ادامه‌ی تحصیل در خود آرمانی زبان آموز نسبت به متغیرهای پیشگیری محور انگیزشی مثل از دست دادن شغل، با مشکل روبه‌رو شدن در ادامه‌ی تحصیلات یا حتی ترس از گرفتن نمره‌ی منفی، بیشتر است. لازم به ذکر است که نتایج مربوط به ارتباط این متغیر همچنین با نتایج مطالعات پیشین اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) همسو است. همچنین می‌توان اضافه کرد که این دو متغیر (پیشگیری محور و ترفیع محور) تقریباً به یک میزان موجب افزایش تلاش فردی زبان آموز می‌شوند و با آن رابطه‌ی مستقیم دارند.

در خصوص پرسش دوم، مطابق جدول (۳)، در این زبان‌آموزان علاقه به صحبت کردن در کلاس نسبت به میزان صحبت کردن در کلاس با ذکر نسبت مستقیم تأثیر بیشتری بر تلاش فردی دارد. این دو مقوله جزو موارد بحث برانگیزی است که همواره توجه پژوهشگران را جلب کرده است. میزان علاقه به صحبت کردن تأثیرگذاری بیشتری دارد یا میزان تکلم زبان آموز در کلاس؟ بنابراین فرضیه‌ی دوم تحقیق با توجه به تحلیل انجام شده رد شد. تحلیل دیگر متغیرها، نشان داد که از آنجا که میزان علاقه‌ی فردی زبان‌آموز به صحبت کردن، خودآرمانی بهتری را در فرد رقم می‌زند پس میزان تلاش فردی برای محقق کردن خود آرمانی بهتر افزایش بیشتری می‌یابد.

برای پاسخ به سؤال سوم تحقیق مبنی بر تأثیر عناصر اصلی نظام خودانگیزشی بر متغیرهای تلاش فردی و میزان صحبت کردن در کلاس از روش رگرسیون خطی چندگانه (تکنیکی که رابطه خطی بین متغیر وابسته با یک یا چند متغیر مستقل برقرار می‌کند) استفاده شده است. همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، میزان صحبت کردن در کلاس به عنوان متغیر وابسته و سه متغیر تجربیات یادگیری زبان دوم، خود بایسته و خود آرمانی به عنوان متغیر مستقل انتخاب شدند. طبق نتایج به دست آمده تجربیات یادگیری و خود بایسته به صورت معناداری میزان صحبت کردن در کلاس را پیش‌بینی می‌کنند؛ البته اولی به صورت مثبت و دومی به شکل منفی؛ اما خود آرمانی رابطه‌ی معناداری با این متغیر وابسته ندارد؛ بنابراین قسمتی از فرضیه‌ی سوم مبنی بر ارتباط مستقیم خود آرمانی با میزان صحبت کردن در کلاس رد شد.

جدول ۴: معادله‌ی رگرسیون و آماره‌های آن

معناداری	β	خطای معیار	ضریب رگرسیون	
۰,۱۷۸	۰,۱	۰,۰۹	۰,۱	۱- خود آرمانی
۰,۰۲۷	-۰,۲	۰,۰۷	-۰,۲	۲- خود بایسته
۰,۰۰۰	۰,۵	۰,۰۸	۰,۴	۳- تجربیات یادگیری
		۰,۲۶۶		ضریب تعیین

متغیر وابسته: میزان صحبت کردن به زبان دوم در کلاس
متغیر پیش‌بینی‌کننده: خود آرمانی، خود بایسته، تجربیات فردی

در جدول ۵ تلاش فردی را به عنوان متغیر وابسته قرار دادیم و مشخص شد در این پژوهش، هر سه متغیر تجربیات یادگیری، خود بایسته و خود آرمانی به صورت معناداری تلاش فردی این زبان‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند و بخش دوم فرضیه‌ی سوم تحقیق مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول ۵: معادله‌ی رگرسیون و آماره‌های آن

معناداری	β	خطای معیار	ضریب رگرسیون	
۰,۰۰۰	۰,۴	۰,۰۷	۰,۴	۱- خود آرمانی
۰,۰۰۰	۰,۳	۰,۰۶	۰,۳	۲- خود بایسته
۰,۰۰۲	۰,۲	۰,۰۷	۰,۲	۳- تجربیات یادگیری
		۰,۵۹۱		ضریب تعیین

متغیر وابسته: تلاش فردی
متغیر پیش‌بینی‌کننده: خود آرمانی، خود بایسته، تجربیات فردی

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

همان‌طور که می‌دانیم دیدگاه و نگرش زبان‌آموز نسبت به یادگیری زبان مورد نظر، نقش مهمی در فرایند و کیفیت یادگیری او دارد و این مسئله باعث تمایز بنیادین زبان‌آموزی با سایر موضوعات درسی می‌شود. «نگرش مثبت یا منفی به یک زبان خاص و گویشوران آن در یادگیری آن زبان تأثیر دارد؛ و توجه به همین تفاوت بود که سرآغاز پژوهش‌های انگیزش در مطالعات زبان دوم شد.» (Yousofi, et al. 2017, p. 2).

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش سه مؤلفه‌ی نظریه‌ی نظام خودانگیزشی زبان دوم زولتان دورنیه و همچنین متغیرهای انگیزشی تلاش فردی، پیشگیری‌محور، ترفیع‌محور، علاقه به صحبت کردن، میزان صحبت کردن در کلاس و اضطراب در یادگیری فارسی‌آموزان خارجی در ایران است.

در تبیین نتایج به دست آمده از جدول همبستگی می‌توان گفت که متغیر اضطراب تحت تأثیر متغیر ترفیع‌محور افزایش می‌یابد در حالی که متغیر پیشگیری‌محور ارتباط معناداری با اضطراب ندارد. یعنی به عنوان مثال تمایل به موفقیت شغلی یا تحصیلی و کسب نمره‌ی خوب موجب افزایش اضطراب این زبان‌آموزان می‌شود؛

و در مقابل مثلاً ترس از نمره‌ی بد باعث افزایش اضطراب آن‌ها نمی‌شود. در این پژوهش همچنین نشان داده شد که به ترتیب افزایش متغیرهای تجربیات یادگیری، خود آرمانی و تلاش فردی هم موجب افزایش اضطراب این زبان‌آموزان می‌شود. شاید یکی از دلایل آن درس خواندن در جایی غیر از وطن خود، دوری از خانواده و شرایط محیطی باشد که زبان‌آموزان را دچار اضطراب بیشتری می‌کند. این درحالی است که در پژوهش اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) بر روی فرانسوی‌آموزان ایرانی، متغیر اضطراب رابطه‌ی معنی‌داری با خود آرمانی و تلاش فردی ندارد. این نتایج با نتایج به دست آمده از تحقیقات پای‌نیز همسو نیست، زیرا وی در پژوهش‌هایش نشان داده است که تجربیات یادگیری و بعد از آن خودآرمانی زبان دوم به کاهش اضطراب در یادگیری زبان کمک می‌کنند، درحالی‌که خود بایسته زبان دوم باعث اضطراب بیشتر می‌شود. مسئله‌ای که در جامعه‌ی دانشگاهی پاکستان نیز تأیید شده بود. در بین دانشجویان پاکستانی متغیر خود بایسته با اضطراب رابطه‌ای قوی دارد. (See Parastaar Aski et al., 2018, p. 119).

همان‌طور که پیشتر توضیح داده شد، یکی از ویژگی‌های این پژوهش تمایز قائل شدن میان متغیر علاقه به صحبت در کلاس و متغیر صحبت در کلاس است. نتایج پژوهش حاضر حاکی از عدم وجود ارتباط معنادار بین دو متغیر علاقه یا میزان صحبت کردن در کلاس با متغیر اضطراب است. یعنی میزان علاقه‌ی قبلی به صحبت کردن یا شرکت در گفتگوهای کلاسی این زبان‌آموزان را مضطرب نمی‌کند.

ارتباط متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری‌محور و متغیرهای ترفیع‌محور مستقیم است و همچنین باید اشاره کرد تأثیر متغیرهای مثبت مثل پیدا کردن شغل خوب، درآمد بالا، گرفتن بورسیه تحصیلی و ادامه‌ی تحصیل نسبت به متغیرهای پیشگیری‌محور یا به بیان دیگر محرومیت‌محور انگیزشی مثل از دست دادن شغل، با مشکل روبه‌رو شدن در ادامه‌ی تحصیلات و حتی ترس از گرفتن نمره‌ی منفی بیشتر است. در واقع نتایج مربوط به این بخش هم راستای نتایج به دست آمده از مطالعات پیشین اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) است. همچنین متغیرهای پیشگیری و ترفیع‌محور تقریباً به میزان (**۰,۶) موجب افزایش تلاش فردی زبان‌آموز می‌شوند. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳ در این فارسی‌آموزان افزایش متغیر علاقه به صحبت کردن در کلاس، تلاش فردی زبان‌آموز را بیشتر دست‌خوش تغییر مثبت می‌کند تا میزان صحبت کردن در کلاس، یعنی در این نمونه آماری میل درونی زبان‌آموزان به صحبت کردن به زبانی که یاد می‌گیرند بیشتر آن‌ها را به انجام فعالیت‌های کلاسی سوق می‌دهد تا میزان صحبتشان در کلاس. همچنین نتایج نشان دادند که هرچه میزان علاقه‌ی فردی زبان‌آموز به صحبت کردن در کلاس بیشتر باشد خود آرمانی بهتری از خود به تصویر می‌کشد، یعنی خود را در آینده مسلط بر زبان فارسی تصور می‌کند و بنابراین برای محقق کردن این تصویر تلاش فردی بیشتری می‌کند.

آنالیز رگرسیون چندگانه نیز نشان داد تجربیات یادگیری و خودبایسته به ترتیب به صورت مستقیم و معکوس می‌توانند به صورت معناداری میزان صحبت کردن در کلاس را پیش‌بینی کنند، اما خود آرمانی رابطه‌ی معناداری با این متغیر ندارد. این بدین معناست که در خصوص این گروه نمونه، از بین این مؤلفه‌ها، تجربیات یادگیری، یعنی عواملی همچون فضای آموزشی، جو کلاس، رفتار مدرس و برخورد همکلاسی‌ها، تأثیر همسوی زیادی در شرکت زبان‌آموزان در گفتگوهای کلاسی به زبان مورد نظر دارد. همچنین تشدید خود بایسته، یعنی بایدها و نبایدها و توقعات درونی شده‌ای که از محیط و اطرافیان به زبان‌آموز القاء شده‌است، میزان فعالیت شفاهی زبان‌آموز را تضعیف می‌کند. از سوی دیگر تصورات فرد از آینده‌ی خود در رابطه با زبانی که می‌آموزد تأثیری بر صحبت کردن او ندارد.

همچنین، در این پژوهش، مشخص شد که خود بایسته و خود آرمانی و تجربیات یادگیری به صورت معناداری تلاش فردی را پیش‌بینی می‌کنند، یعنی هرچه فرد ایده‌آل قوی‌تری برای یادگیری زبان دوم/ خارجی داشته باشد و الزامات و بایدهای قوی‌تری را پذیرفته باشد، و تجربیات موفق‌تری را در فرایند یادگیری زبان کسب کرده باشد، سعی و تلاشش برای زبان‌آموزی بیشتر خواهد بود. در این قسمت با مقایسه نتایج این پژوهش با دو تحقیق نقل شده توسط پرستار اسکی و همکارانش می‌توان اشاره کرد که نتایج به دست آمده با تحقیقات هوانگ، هسو و چن (۲۰۱۵) در تایوان همسو است، اما با نتایج تحقیق اکرم و غنی، ۲۰۱۳، در پاکستان، مبتنی بر ارتباط ضعیف بین عنصر خود بایسته با تلاش فردی همسو نیست.

به عنوان پیشنهاد آموزشی کفایت تنها بر این نکته تأکید کرد که شناسایی و تبیین ظرفیت‌های انگیزشی زبان‌آموزان به منظور تقویت عوامل مثبت و رفع مؤلفه‌های منفی و بی‌انگیزشی و اتخاذ رویکردها و روش‌های مناسب هر گروه برای ارتقاء کیفی آموزش زبان دوم/ خارجی بسیار حائز اهمیت است. با بررسی و شناخت شرایط انگیزشی زبان‌آموزان در آغاز دوره می‌توان تدوین دروس و انتخاب منابع و فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی را به نحوی انجام داد که منجر به تقویت انگیزه‌ی آنان و رفع بی‌انگیزشی احتمالی گردد.

در این زمینه، انجام پژوهش‌هایی به منظور بررسی و شناخت خصوصیات شناختی-روانشناختی و رابطه‌ی آن‌ها با انگیزه‌ی زبان‌آموزان و ارائه‌ی روش‌های افزایش انگیزه بسیار ضروری و سودمند خواهد بود.

فهرست منابع:

ادیب سرشکی، نرگس، کنعانی، زاهد، حسین زاده، سمانه. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر استفاده از راهبردهای انگیزشی در کلاس زبان انگلیسی بر انگیزه‌ی دانشجویان. *مجله‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره‌ی

۱۱، شماره‌ی ۲، صص: ۱۷۴-۱۸۴.

اعطار شرقی، نوید. (۱۳۹۸). مقایسه‌ی سطح انگیزختگی و عوامل انگیزشی مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن و نظام خود انگیزشی زبان دوم بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی. *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، دوره‌ی ۸، شماره‌ی ۱، صص: ۹۳-۱۱۷.

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

پرستار اسکی، علی، عبدالهی، محمدحسین، مرادی، علیرضا، کامیابی گل، عطیه. (۱۳۹۷). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی- اقتصادی در زبان‌آموزان ایرانی. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، دوره‌ی ۳۴، شماره‌ی ۱، صص: ۱۱۵-۱۳۸.

خالقی‌زاده، شراره، پهلوان نژاد، محمدرضا، وکیلی فرد، امیررضا، کامیابی گل، عطیه. (۱۳۹۹). خود آرمان، خود باید، انگیزه‌ی یکپارچه و انگیزه‌های ابزاری در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. *دوماهنامه‌ی جستارهای زبانی*، دوره‌ی ۱۱، شماره‌ی ۲، صص: ۲۸۷-۳۱۴.

ریو، جان مارشال. (۱۳۹۳). *انگیزش و هیجان*. (ویراست چهارم). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ویرایش.

سعدی پور، اسماعیل، ملایی، زهره، وکیلی فرد، امیررضا. (۱۳۹۶). تدوین مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان دوم. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره‌ی ۱۱، شماره‌ی ۳۷، صص: ۳۷-۵۷.

صدیقی فر، زهره و خالقی‌زاده، شراره. (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان. *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۲، صص: ۷۵-۹۴.

قادری، بهاره. (۱۳۹۱). *بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان* (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

کنعانی، مصطفی. (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر الگوی طراحی آموزشی کلر بر یادگیری و یادداری درس زبان انگلیسی* (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

گیج، ناتانیل لیز، برلاینر، دیوید. (۱۳۷۴). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و همکاران، مشهد: پازه.

مالکی، مصطفی و حقانی، نادر. (۱۳۹۷). بررسی نظریه «خودانگیزشی زبان دوم» و یادگیری زبان آلمانی در ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، دوره‌ی ۸، شماره‌ی ۲، صص: ۶۲۷-۶۴۴.

مقیم‌ی، سید محمد. (۱۳۷۷). *سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی*، تهران: ترمه.

یوسفی، نورالدین، عبادی، سامان و ساعدی دویسه، مجید. (۱۳۹۶). بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه‌ی نظام خودانگیزشی زبان دوم. *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، سال ۵، شماره‌ی ۳، صص: ۱-۲۱.

References:

Adibsereshki, N., Kanani, Z. & Hossainzadeh, S. (2016). The effectiveness of using motivational strategies on the motivation of university student in English class. *Jmed*, 11(2), 174-184 - [In Persian].

- Atar Sharghi, N.** (2019). Comparison of motivational level and motivational factors retrieved from Possible Selves theory and L2 Motivational Self System among Chinese and Lebanese Persian Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(2), 93-117 - [In Persian].
- Atar Sharghi, N. & Akbari, B.** (2019). Examining the links between the L2 Motivational Self System and Second/Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners Of French. *Language Related Research*, 10(3), 95-117 - [In Persian].
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D.** (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of language and social psychology*, 22(2), 190-209.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z.** (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Gage, N., & Berliner, D.** (1995). *Education Psychology*. Translated by Golam-Reza Khoynezhad et al. Mashhad, Pazhe.
- Ghaderi, B.** (2012). Effect of Motivation on success of Persian language learners (Master dissertation), Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Kanani, M.** (2011). *Examining the Impact of Keller's motivational designe model on learning and retention of english course, (Master dissertation)*, Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Khaleghizadeh, Sh., Pahlevan Nejad, M. R., Vakilifard, A. R., & Kamyabigol, A.** (2018). Ideal Self, Ought-to Self, Integrative Motivation and Instrumentality Motivations among non-Iranian learners of persian: A Case Study of Chinese and Korean Learners. *Language Related Research*, 11 (2), 287-314 - [In Persian].
- Maleki, M. & Haghani, N.** (2018). L2 Motivational Self System and Learning of German in Iran. *Foreign Language Research Journal*, 8 (2), 627-644 - [In Persian].
- Markus, H. & Nurius, P.** (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Martinović, A.** (2018). The L2 motivational self-system: Differences among learners. *Jezikoslovlje*, 19, 133-157.
- Moghimi, S. M.** (1998). *Organisation and Management: a research approach* (1st Edition). Tehran: Termeh.
- Al - Murtadha, M.** (2018). Enhancing EFL learners' willingness to communicate with visualization and goal - setting activities. *TESOL Quarterly*, 53(1), 133-157.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T.** (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), 130-149.
- Papi, M. & Teimouri, Y.** (2012). Dynamics of selves and motivation a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of applied linguistics*, 22 (3), 287-309.
- Papi, M.** (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior. *Astructural equation modeling approach System*, 38 (3), pp. 467-479.
- Parastaar Aski, A., Abdollaahi, M., Moraadi, A. R. & Hassanaabaadi, H. R.** (2018). Second Language System of Motivational Selves and English Language Skills: The Role of Socio-Economic Status among Iranian Language Learners. *QJOE*, 34 (1), 115-138 - [In Persian].

- Reeve, J. M.** (2014). *Undrestanding Motivation* (Edit 4). Translated by Yahya Seyed Mohammadi. Tehran, Virayesh.
- Ruel, P.** (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*. 13 (2), 239-259.
- Sadipour, S., Molaee, Z., & Vakilifard, A. R.** (2017). A motivational Self-System Model Construction for Persian Language Learners as L2. *Journal of Research in Educational Systems*, 11 (37), 37-53 - [In Persian].
- Sedighfar, Z. & Khaleghizade. Sh.** (2016). Motivational Orientation and academic achievement in non-Iranian Arabic-speaking learners of Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (2), 75-94 - [In Persian].
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M.** (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds.. *Motivation, Language Identity and the L2 Self, Bristol: Multilingual Matters*, 66-97.
- Yousofi, N., Ebadi, S., & Saedi Dovaise, M.** (2017). Investigating the L2 motivation of the Undergraduate Students from the Perspective of the "L2 Motivational Self System. *Journal of Research in Teaching*, 5 (3), 1-21- [In Persian].