



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۰، ش ۳ (پیاپی ۵۱)، مرداد و شهریور ۱۳۹۸، صص ۹۵-۱۱۷

بررسی تأثیر متغیرهای نظام خودانگیزشی زبان دوم

دورنیه در یادگیری زبان خارجی:

مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی

نوید اعطار شرقی^{۱*}، بیتا اکبری^۲

۱. استادیار علوم زبانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

۲. کارشناس ارشد مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

دریافت: ۹۷/۵/۲۸

پذیرش: ۹۷/۸/۲۲

چکیده

پژوهشگران همواره به انگیزه و نقش آن در فعالیت‌های انسان به‌ویژه در آموزش و یادگیری زبان دوم/ خارجی توجه نشان داده‌اند. پس از آشکار شدن کاستی‌های مدل انگیزشی گاردنر، در سال‌های ۱۹۹۰ مشخص شده بود که تصورات ذهنی زبان‌آموزان تأثیر بسزایی در انگیزش آن‌ها دارد. نظریه نظام خودانگیزشی دورنیه، به‌عنوان تلفیقی از نظرات گاردنر، هیگینز، مارکوس و نورپوس با مفهوم خودهای ممکن در روان‌شناسی، یکی از جدیدترین نظریه‌ها برای بررسی انگیزش در یادگیری زبان دوم/ خارجی است.

در این پژوهش، عوامل انگیزشی نظریه نظام خود انگیزشی را درمورد فرانسوی‌آموزان ایرانی بررسی می‌کنیم. بر اساس متغیرهای مطرح‌شده در این نظریه پرسش‌نامه‌ای تهیه شد و در میان ۱۶۰ زبان‌آموز فرانسوی زبان خارجی/دوم دانشگاهی و مؤسسه‌ای توزیع شد و با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. آنالیز شدند.

یافته‌های این پژوهش مؤید این است که از طریق شناخت و تقویت متغیرهای خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری می‌توان میزان تلاش فردی را پیش‌بینی کرد. با محاسبه ضریب هم‌بستگی پیرسون مشخص شد که متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری محور، ترفیع محور و تلاش فردی ارتباط مستقیم دارد. همچنین بین متغیر اضطراب و متغیرهای خود آرمانی و تلاش فردی رابطه

معنی‌داری وجود ندارد؛ اما با متغیر خود بایسته رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: نظام خودانگیزشی، انگیزه فرانسوی‌آموزان ایرانی، یادگیری زبان، عوامل انگیزشی.

۱. مقدمه

برای یادگیری، تعاریف مختلفی وجود دارد: مثلاً یادگیری می‌تواند کسب اطلاعات و اندیشه‌های تازه، عادت‌های مختلف، مهارت‌های متنوع و راه‌های گوناگون حل کردن مسائل باشد. یادگیری در علوم مختلف اشکال متفاوتی دارد. در این پژوهش، موضوع یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان دوم/ خارجی مطرح است امری که تحت تأثیر نظام خودانگیزشی زبان دوم^۱ می‌تواند با موفقیت یا شکست همگام باشد. در این پژوهش به منظور تبیین و ارتقای کیفیت آموزش زبان فرانسه، قصد داریم تأثیر عوامل نظام خودانگیزشی را در آموزش این زبان بسنجیم.

درخصوص عوامل و شرایط یادگیری زبان دوم دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که به بررسی چندی از آن‌ها می‌پردازیم:

در میان همه عوامل مؤثر در روند یادگیری، انگیزه یکی از عوامل بسیار مهم در یادگیری توأمان با موفقیت است که تقویت آن در تمام سطوح تحصیلی و برای همه سنین مفید است. ادامه حیات در زندگی انسان و تلاش برای داشتن زندگی هر چه بهتر، پیشرفت و ترقی تحت تأثیر مقوله انگیزه است. با در نظر گرفتن این امر مهم، می‌توان ایجاد یا تقویت انگیزه را یکی از راه‌های اصلی برای برطرف کردن مشکلات یادگیری زبان دوم/ خارجی در میان زبان‌آموزان دانست (Dörnyei, 1994: 273-284).

در این پژوهش می‌کوشیم اعتبار عوامل نظریه نظام خودانگیزشی زبان دوم زولتان دورنیه (خود آرمانی زبان دوم^۲، خود بایسته زبان دوم^۳ و تجربیات یادگیری زبان دوم^۴) و همچنین تأثیر عواملی چون تلاش فردی^۵، متغیرهای پیشگیری‌محور^۶، متغیرهای ترفیع‌محور^۷، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم^۸، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس^۹ و اضطراب^{۱۰} را بر فرانسوی‌آموزان ایرانی بسنجیم. قصد داریم به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم:

۱. رابطه عناصر نظام خودانگیزشی با یکدیگر در زبان‌آموزان زبان فرانسه در ایران

چیست؟ یعنی به عبارت دیگر عوامل مؤثر بر انگیزه فرانسوی‌آموزان ایرانی در یادگیری این زبان و رابطه این عوامل با هم در چارچوب نظریه خودانگیزشی دورنیه چیست؟

۲. آیا متغیرهای خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری فردی بر تلاش فردی این زبان‌آموزان، در کلاس تأثیرگذارند؟

در مورد پرسش اول، فرض ما بر این است که متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری-محور، متغیرهای ترفیع‌محور و تلاش فردی رابطه مستقیم و اضطراب با خود آرمانی و تلاش فردی رابطه معکوس دارد؛ اما با خود بایسته رابطه مستقیم دارد و در مورد پرسش دوم فرض ما بر این است که متغیرهای خود آرمانی و تجربیات یادگیری به‌صورت معناداری تلاش فردی را پیش‌بینی می‌کنند؛ اما با خود بایسته رابطه معناداری ندارد.

برای رسیدن به پاسخ پرسش‌های پژوهش، پرسش‌نامه‌ای بر اساس نظریه خودانگیزشی زولتان دورنیه تهیه و یک تحقیق میدانی بر روی ۱۶۰ فرانسوی‌آموز ایرانی انجام شد و نتایج حاصل با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. ۱۸، تحلیل شد. نتایج پژوهش در مورد فرضیه اول نشان می‌دهد که هر چه خود آرمانی فرد قوی‌تر باشد به همان نسبت نیز تلاش فردی بیشتری خواهد کرد و همچنین با بالا رفتن متغیرهای پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور، فرد خود آرمانی بهتری از خود تجسم می‌کند. همچنین اضطراب با خود آرمانی و تلاش فردی رابطه معنی‌داری ندارد و با خود بایسته رابطه مستقیم دارد. در خصوص درستی فرضیه دوم باید اذعان داشت که هرچه فرد خود آرمانی بهتری از خویش ترسیم کند، تلاش فردی‌اش بیشتر و در پی تلاش بیشتر، تجربیات یادگیری وی افزایش می‌یابد؛ اما خود بایسته با تلاش فردی رابطه معناداری ندارد.

۲. پیشینه و مبانی نظری پژوهش

ارسطو خاستگاه انگیزش را اراده می‌پنداشت؛ اما در حیطه علم روان‌شناسی در ابتدا روان-شناسانی همچون ویلیام جیمز^{۱۱} غریزه و ناخود آگاه را منشأ آن بر می‌شمردند. فروید^{۱۲} نقش احساس را در تمامی فعالیت‌های انسانی بسیار مهم می‌دانست. رفتارگرایان به عوامل محیطی و بیرونی توجه داشتند و تشویق و تنبیه را دو عامل انگیزشی اصلی تلقی می‌کردند.

(احمدی و همکاران، ۱۳۹۳). تشویق و تنبیه از دیرباز به عنوان دو عامل محرک و بازدارنده در مقوله انگیزش شناخته شده‌اند.

پیش از هر چیز باید به این نکته اشاره کنیم که تفاوت معنایی ظریفی بین دو واژه انگیزه^{۱۳} و انگیزش^{۱۴} وجود دارد که در برخی موارد باعث کاربرد اشتباه آن‌ها به جای یکدیگر توسط برخی از پژوهشگران شده است. احمدی و همکاران این دو واژه را چنین تعریف می‌کند:

انگیزه را چرایی رفتار گویند. به عبارت دیگر هیچ رفتاری را فرد انجام نمی‌دهد که انگیزه‌ای یا نیازی، محرک آن نباشد. [...] بنابراین ... انگیزه یا نیاز عبارت است از حالتی درونی و کمبود یا محرومیتی که انسان را به انجام یک سری فعالیت و می‌دارد. [...] انگیزش یک فرایند زنجیره‌ای است که با احساس نیاز یا احساس کمبود و محرومیت شروع می‌شود، سپس خواست را به دنبال می‌آورد و موجب تنش و کُنش به‌سوی هدفی می‌شود که محصول آن رفتار، نیل به هدف است. توالی این فرایند ممکن است منجر به ارضای نیاز شود. بنابراین انگیزه‌ها موجب تشویق و تحریک فرد به انجام یک کار یا رفتار می‌شود؛ در حالی که انگیزش یک خواست کلی را منعکس می‌نماید (احمدی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۹ به نقل از جوادین، ۱۳۸۶).

در همین راستا، تعاریف زیادی در رابطه با انگیزش وجود دارد. برای مثال شریفی به نقل از گین چنین تعریفی از انگیزش ارائه می‌دهد: «انگیزش، عبارت است از آغازگری^{۱۵}، جهت‌گیری، شدت و تداوم رفتار» (شریفی ۱۳۸۵ به نقل از گین، ۱۹۹۴).

درخصوص انگیزه، صاحب‌نظران از دو مفهوم انگیزه درونی^{۱۶} و انگیزه بیرونی^{۱۷} صحبت می‌کنند:

انگیزه درونی برخلاف انگیزه بیرونی به هیچ نوع نتیجه و پاداشی وابسته نیست و زمانی به وقوع می‌پیوندد که شخص به خاطر خود فعالیت و بدون توجه به مشوق خارجی یا نتیجه حاصل از کار تلاش می‌کند. [...] انگیزه بیرونی ما را به کارهایی برمی‌انگیزد که برایمان سودمند و مفید است و یا ما را از رویدادهای ناخوشایند می‌رهاند (شریفی، ۱۳۸۵: ۱۷۵).

رضاخانی (۱۳۸۶: ۸۶) به نقل از هافمن (۲۰۰۶) بیان می‌کند:

انگیزه به عنوان مجموعه عواملی تعریف شده است که انسان را به سوی فعالیت و هدف به حرکت و می‌دارد، آن را هدایت می‌کند و سبب تداوم آن می‌شود. [...] وقتی صرف انجام یک فعالیت به دور از نتایج آن مد نظر باشد، انگیزه درونی، و زمانی که فرد فعالیت را برای دریافت پاداش، بازخوردهای مثبت و اجتناب از تنبیه انجام می‌دهد، انگیزه بیرونی مطرح است.

در تعریف انگیزه بیرونی دسی (۱۹۷۵) این گونه می‌گوید: «انگیزه بیرونی به گونه‌های متفاوت رفتار برمی‌گردد که به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدف هستند و برای خود شخص نیستند (وبگاه اسمال یونیورس).

«انگیزه بیرونی، 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 کلاس و خانواده را نیز در برمی‌گیرند» (ریو، ۱۳۹۳).

طبق نظریه دسی و ریان در مقابل رفتارهایی با انگیزش درونی، رفتارهایی با انگیزش بیرونی نیز وجود دارد که برای کسب یک هدف ابزاری مانند کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه، انجام داده می‌شود. به این معنا که فعالیت نه به سبب خود آن، بلکه برای رسیدن به یک نتیجه انجام داده می‌شود (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۴۱ به نقل از اسپالدینگ، ۱۹۹۱، ترجمه نائینیان و بیابانگرد، ۱۳۷۷).

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

الیوت و دووک به نقل از جان مارشال در بحث انگیزه درونی این گونه توضیح می‌دهند: نیازها، شرایط درونی فرد هستند که برای ادامه زندگی و کمک به رشد و بهزیستی ضروری هستند. شایستگی و تعلق‌پذیری دو نمونه از نیازهای روان‌شناختی هستند که از خواست خود (self) برای تسلط بر محیط ناشی می‌شوند. برای مثال هنگامی که دانش‌آموزان به کاری می‌پردازند برنامه یا هدفی در سر دارند و موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به شیوه خاصی توجیه می‌کنند. [...] (وبگاه اسمال یونیورس).

به این ترتیب، در خصوص روند پژوهش‌های صورت‌گرفته در خصوص انگیزه سه دوره مشخص را می‌توان در نظر گرفت:

- دوره اجتماعی - روان‌شناختی^{۱۸}، بین سال‌های ۱۹۵۹-۱۹۹۰، متأثر از تحقیقات گاردنر که انگیزه را به دو مقوله ابزاری^{۱۹} و سازگاری^{۲۰} تقسیم می‌کرد.
- دوره شناختی - موقعیتی^{۲۱}، در دهه ۹۰: نظریه‌های شناختی و روان‌شناسی تربیتی در بررسی انگیزه دخیل بود و با ادغام نظریه انگیزش زبان دوم به بررسی انگیزه درونی و انگیزه بیرونی در شرایط و موقعیت‌های یادگیری پرداخته می‌شد.

- دوره رویکردهای نوین پویا^{۲۲}، از سال ۲۰۰۰ به بعد که تمرکز بر تحولات انگیزشی و رابطه بین انگیزه و هویت فردی اشخاص در بافت‌های اجتماعی دارد و مبتنی است بر مفهوم‌سازی فرایند - محور انگیزش^{۲۳} و خودهای آرمانی و بایسته زبان دوم (Dornyei et al., 2014).

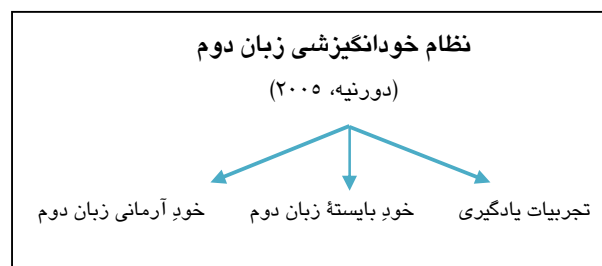
۳. نظریه نظام خودانگیزشی زبان دوم

با انقلاب شناختی در روان‌شناسی، فرایندهای شناختی خودآگاه مورد توجه قرار گرفتند و فاکتورهای اهداف و انتظارات، باورهای خودکارایی و ارزش‌های درک‌شده توسط فرد به- عنوان عوامل شکل‌دهنده رفتار مطرح شدند. مهم‌ترین نظریات انگیزشی هم از همین رویکردهای شناختی نشئت گرفتند. نظریات شناختی انگیزش بر نقش اساسی ساختارهای ذهنی، مکانیسم‌های پردازش اطلاعات و باورها در شکل دادن به اقدام و رفتار فرد توجه دارند و از این رو برای انگیزش منبع درونی قائل هستند. اگرچه این منبع درونی طبیعتاً تحت تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی قرار می‌گیرد. درواقع نقش میانجی‌گرایانه فرایندهای ذهنی وجه مشترک بیشتر رویکردهای شناختی به انگیزش است. در دو دهه اخیر در کنار اهمیت بُعد شناختی نقش عواطف در روان‌شناسی انگیزشی مجدداً توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است (دورنیه و یوشیودا، ۲۰۱۱ به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶).

در اواخر قرن بیستم با توجه به گسترش پژوهش‌های شناختی و روان‌شناختی ضمن آشکار شدن برخی از کاستی‌های نظریات گاردنر، مشخص شده بود که تصورات، باورها و نگرش‌های درونی افراد از خود و جامعه، تأثیر زیادی بر انگیزش فعالیت‌های او دارند. در این میان دورنیه و همکارانش کوشیدند نظریات گاردنر را با پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خودهای ممکن و نگرش‌های درونی فرد از خود ادغام کنند. باری پس از مشاهده برخی ناسازگاری‌ها در ارتباط با نظریات گاردنر، دورنیه به پژوهش‌های هیگینز، مارکوس و نوریوس روی آوردند. طبق پژوهش‌های مارکوس و نوریوس بر روی خودهای ممکن، خود فرد رابطه‌ای مستقیم با انگیزه او دارد. درواقع، خودهای گوناگون بیانگر باور شخص است از آنچه در آینده دوست دارد بشود یا آنچه خواهد شد (یعنی به ترتیب خود آرمانی و خود آینده) که البته خود بایسته یعنی آنچه باید بشود (تحت تأثیر و نفوذ خانواده و دوستان و

سنت‌ها و هنجارهای اجتماعی) نیز در زمره این خودها قرار می‌گیرد (Rocher-Hahlin, 2014: 23-24).

این تحقیقات به این نتیجه‌گیری منجر شد که «اگر خودِ آرمانی زبان‌آموز شامل یادگیری و تسلط بر یک زبان خارجی می‌شود (به این معنی که شخصی که ما دوست داریم بشویم به این زبان صحبت می‌کند)، در نتیجه این شخص، به اصطلاح گاردنر، دارای جهت‌گیری و گرایش سازگاری است. بر اساس تلفیق این نظریه‌ها دورنیه مدل ذیل را برای انگیزش یادگیری زبان خارجی ارائه کرد» (Ibid: 28-29).



تصویر ۱: نظام خودانگیزشی زبان دوم
Figure 1: L2 motivational self system

بنابر نظر دورنیه و همکارانش «یادگیری یک زبان خارجی با یادگیری سایر موضوعات درسی تفاوت دارد و فراتر از یادگیری مجموعه‌ای از قواعد و کدهای صرفاً ارتباطی است، بلکه دانش زبانی بخشی از شخصیت (هسته شخصیتی فرد) است که ضامن بیشتر فعالیت‌های ذهنی اوست و بخش مهمی از هویت او را تشکیل می‌دهد» (Dörnyei et al, 2014: 11).

در نظریه دورنیه سه متغیر اصلی وجود دارد: خودِ آرمانی زبان دوم، خودِ بایسته زبان دوم و یادگیری زبان دوم. دو متغیر اول مربوط به نظریه خودهای ممکن بوده و متغیر سوم در بحث مطالعات یادگیری زبان دوم مطرح شده است:

۱. خودِ آرمانی زبان دوم (خودِ آرمانی زبان دوم تصویر ایده‌آلی است که زبان‌آموز از خود در یادگیری زبان دوم دارد درواقع، یادگیری این زبان را در تصورات خود الزامی

می‌داند؛ یعنی خودی که فرد برای آینده‌اش تصور می‌کند و در آن تصویر به زبان دوم هم مسلط است. مثلاً اینکه تصور می‌کند روزی همانند یک فرانسوی‌زبان صحبت می‌کند، یا هنگام ارتباط با دوستان و همکاران خارجی‌اش به این زبان مسلط است. یا در نهایت تسلط به این زبان را بخش مهمی از آینده خود می‌بیند.

۲. خود بایسته زبان دوم (خود بایسته زبان دوم مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهایی است که از سوی دیگران بر زبان‌آموز القا و درونی شده است و زبان‌آموز برای برطرف ساختن انتظارات یا برای پیشگیری از سرزنش‌های دیگران با آن‌ها مواجه می‌شود. درواقع فرد تمام تلاش خود را می‌کند تا زبان دوم/خارج را یاد بگیرد؛ زیرا بر این باور است که دیگران مثلاً خانواده یا دوستان از او چنین توقعی دارند).

۳. تجربیات یادگیری زبان دوم (تجربیات یادگیری زبان دوم به آنچه زبان‌آموز در محیط آموزش زبان تجربه می‌کند، بستگی دارد. همانند رفتار و تأثیر معلم و هم‌کلاسی‌ها، طرح درس، کسب موفقیت در کلاس و غیره).

علاوه بر سه متغیر ذکرشده در بالا، در این پژوهش خودهای ممکن^{۲۴} دیگری را نیز در نظر گرفته‌ایم تا با بررسی آن‌ها میزان اثرپذیری فاکتورها بر هم و در نهایت بر یادگیری زبان فرانسه را بسنجیم (برای مطالعه دقیق‌تر متغیرها به ضمیمه مراجعه کنید).

۴. تلاش فردی زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم (تمایل به تمرکز روی یادگیری این زبان، وقت صرف کردن و تمرین کردن).

۵. متغیرهای پیشگیری‌محور در یادگیری زبان دوم (که درواقع همان تأثیر منفی‌ای است که یاد نگرفتن این زبان بر آینده فرد، گرفتن مدرک، آینده شغلی و غیره می‌گذارد).

۶. متغیرهای ترفیع‌محور در یادگیری زبان دوم (تأثیر مثبتی است که زبان‌آموز معتقد است یادگیری زبان دوم روی آینده تحصیلی، شغلی، گرفتن بورس و غیره می‌گذارد).

۷. گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم در یادگیری زبان دوم (این متغیر میزان علاقه زبان‌آموز به یاد گرفتن فرهنگ، دیدن فیلم‌ها، گوش دادن به موسیقی یا علاقه به مردم کشور زبان دوم را می‌سنجد).

۸. علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس (اینکه چه میزان زبان‌آموز دوست دارد در کلاس یا بیرون از کلاس به زبان دوم صحبت کند).

۹. تأثیر اضطراب بر یادگیری زبان دوم (میزان استرس زبان آموز هنگام استفاده از زبان دوم را می‌سنجد).

پژوهشگران بسیاری از مدل نظام خودانگیزشی زبان دوم در پژوهش‌های خود استفاده کردند؛ برای نمونه تاگوچی، مجید و پاپی (36: 2009) در پژوهشی به مقایسه این مدل در بین دانش‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی پرداخته و از این مدل برای اندازه‌گیری انگیزش دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان استفاده کرده‌اند.

پاپی (2010) همچنین مدلی پیشنهادی را مورد مطالعه قرار داده که نه تنها عناصر نظریه دورنیه؛ بلکه دو متغیر اضطراب و تلاش برای یادگیری را شامل می‌شود. وی در خصوص یادگیرندگان زبان انگلیسی به این نتیجه رسیده است که متغیر خود بایسته زبان دوم عاملی افزاینده برای اضطراب زبان‌آموزان است، در صورتی که متغیرهای خود آرمانی و تجربیات یادگیری عامل کاهنده اضطراب هستند.

همچنین فارسیان و همکاران (۱۳۹۴) رابطه بین انگیزه پیشرفت و هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی را در دانشجویان زبان فرانسوی دانشگاه فردوسی مشهد بررسی کردند و نتیجه گرفتند که در کلاس زبان خارجی بین انگیزه پیشرفت و اضطراب ارتباط منفی معنی‌داری وجود دارد.

یوسفی و همکاران انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی را از دیدگاه «نظریه نظام خودانگیزشی زبان دوم» از طریق مصاحبه و یادداشت‌برداری روزانه مورد بررسی قرار دادند. از نتایج به‌دست آمده در آن پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد:

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که هر سه عنصر این نظریه، یعنی خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته زبان دوم و تجربیات یادگیری زبان دوم بر انگیزش این دانشجویان تأثیر دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که تجربیات یادگیری زبان دوم نیرومندترین منبع انگیزشی است. خود آرمانی و خود بایسته زبان دوم در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. البته خود آرمانی زبان دوم عامل انگیزشی قوی‌تری است تا خود بایسته زبان دوم. ضمن اینکه خود آرمانی زبان دوم بیشترین تأثیر را بر تلاش‌های قصدشده برای یادگیری زبان دارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۷-۱۸).

زهره سادات حسینی نیز در رساله دکتری خود، با استفاده از پرسش‌نامه‌ای مبتنی بر

نظریه نظام خودانگیزی زبان دوم دورنیه (2005) مشتمل بر مقوله‌هایی همچون علاقه، نگرش، اضطراب، اعتماد به نفس و خود آرمانی زبان فارسی، اثربخشی نقشه مفهومی را بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی سطح میانی بررسی کرده است. نتایج حاصل از آنالیز داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین میانگین عملکرد گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نیز انگیزه خواندن زبان‌آموزان بین آموزش قبل و بعد از نقشه مفهومی تفاوت معناداری دارد و آموزش مبتنی بر راهبرد نقشه مفهومی نقش پررنگ و تأثیر بسزایی در تقویت مهارت خواندن و انگیزه دارد (حسینی، ۱۳۹۶).

۴. روش پژوهش

برای رسیدن به پاسخ پرسش‌ها، در این پژوهش ضمن تهیه پرسش‌نامه‌ای بر اساس نظریه نظام خودانگیزی زولتان دورنیه که با کمی تغییر آماده استفاده در بافت کلاس‌های تشکیل شده در ایران قرار گرفت، تحقیق میدانی بر روی تعداد ۱۶۰ زبان‌آموز زبان فرانسه اعم از دانشگاهی و مؤسسه‌ای انجام شد.

جدول ۱: اطلاعات شرکت‌کنندگان

Table 1: Participants' information

۳۷	پسر	جنسیت
۱۲۲	دختر	
۲	داده‌های گم‌شده	
۳۵	دانشگاه آزاد	محل یادگیری زبان فرانسه
۹۸	دانشگاه دولتی	
۲۷	مؤسسه	
۱۲۹	زبان فرانسه	رشته تحصیلی
۲۹	غیره	
۲	داده‌های گم‌شده	

هر پرسش‌نامه دارای سه بخش است: بخش اول و دوم شامل سؤالاتی است که نگرش و انگیزه یادگیرندگان را در مورد یادگیری زبان فرانسه می‌سنجد، بخش سوم شامل سؤالاتی

است در مورد اطلاعات شخصی زبان آموز (مثلاً جنسیت، سن، ملیت، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی و گرایش مربوطه).

بیشتر آیت‌های پرسش‌نامه براساس مطالعات تاگوچی و همکاران (2009) قبلاً در ژاپن و چین انتخاب شده است. البته در برخی از موارد تغییراتی نیز در پرسش‌نامه اعمال شده است. پیش از استفاده در این تحقیق، پرسش‌نامه مشابهی برای سنجش زبان خارجی انگلیسی در میان ۱۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی (که در گروه سنی جوان‌ترین مشارکت‌کننده اصلی مطالعه قرار داشتند) تکمیل شده بود و طبق استانداردهای روان‌سنجی مورد قبول قرار گرفته بود (Papi & Teimouri, 2010).

نوع طبقه‌بندی سؤالات پرسش‌نامه به قرار زیر است:

در بخش اول جملاتی مطرح است که زبان‌آموز از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) به آن پاسخ می‌دهد. در بخش دوم سؤالاتی مطرح است که زبان‌آموز از ۱ (اصلاً به هیچ وجه) تا ۶ (بسیار زیاد) به آن پاسخ می‌دهد.

۵. آنالیز داده‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. ورژن ۱۸ برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. سؤالات پرسش‌نامه در نه متغیر مختلف طبقه‌بندی شد و ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای متغیر از کل جمعیت آماری به‌طور جداگانه محاسبه شد (جدول ۲ را نگاه کنید) تا دقت اندازه‌گیری، ثبات و پایایی آن مشخص شود. درنهایت، هر فاکتور را به صورت جداگانه مورد بررسی قرار دادیم تا میزان اثربخشی و نوع رابطه معناداری آن‌ها را با یکدیگر بسنجیم.

جدول ۲: پایایی داده‌ها

Table 2: Data reliability

متغیرها	میانگین	انحراف معیار استاندارد	آلفا
خود آرمانی	۲۷.۹۵	۶.۰۳	۰.۸۵
خود بایسته*	۶.۰۹	۲.۴۱	۰.۴۴*
تجربیات یادگیری	۱۸.۸۷	۴.۱۰	۰.۸۱

متغیرها	میانگین	انحراف معیار استاندارد	آلفا
تلاش فردی	۱۳.۹۰	۳.۰۴	۰.۷۹
متغیرهای پیشگیری محور	۱۴.۸۶	۴.۸۹	۰.۷۶
متغیرهای ترفیع محور	۱۷.۳۷	۴.۷۳	۰.۷۹
گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم	۱۸.۲۵	۳.۹۴	۰.۷۳
علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس	۱۸.۵۶	۴.۵۸	۰.۸۴
اضطراب	۹.۳۸	۴.۱۸	۰.۸۴

همانطور که در جدول ۲ مشخص است، میزان عددی آلفای کرونباخ (ضریب اطمینان) برای اکثر متغیرها بالاتر از ۰.۷۳ است. بنابراین این اطمینان حاصل می‌شود که پاسخ به متغیرهای این تحقیق در طول زمان‌های مختلف و دامنه‌ای از موقعیت‌های خاص، دست کم تا حدودی ثابت است. البته درجه پایداری این متغیرها کامل نیست؛ زیرا شرایط محیط تغییر می‌کند، افراد تغییر می‌کنند و رفتارها و عوامل موجود تا حدی ناپایدار و غیرقابل پیش‌بینی هستند؛ اما تا آن اندازه که این ثبات و پایداری وجود دارد به دست آوردن امتیازی برای فرد (با انجام یک آزمون و سنجش متغیر خاص) دارای اهمیت است.

مشاهده می‌شود که ضریب آلفای کرونباخ خود بایسته پایین است این مسئله در پژوهش محققان دیگر نیز مشهود است. تیموری (2017) در پژوهشی در خصوص خودهای زبانی، عواطف و رفتارهای انگیزه در فراگیران زبان انگلیسی در مورد این مسئله چنین توضیح می‌دهد: در مطالعات دیگر، خود بایسته در یادگیری زبان دوم حتی به عنوان سازه انگیزشی شناخته نشده است (Lamb, 2008; Kormos & Csizér, 2013; Dörnyei & Chan, 2010; Csizér & Lukács, 2012). با این حال، آیتم‌های ترکیبی پرسش‌نامه که خود بایسته زبان دوم را می‌سنجند، در مورد مثبت یا منفی بودن نتایج مبهم هستند؛ به نحوی که توضیح منطقی خود بایسته زبان دوم در خلال به کارگیری عملی مقیاس و درجه‌بندی دچار تناقض شده است. در حالی که برخی از آیتم‌ها همچون «من باید انگلیسی یاد بگیرم، وگرنه والدینم از من ناامید می‌شوند» به درستی بیانگر حساسیت خود بایسته زبان دوم به بود یا نبود پیامدهای منفی هستند (یعنی ناامیدی)، آیتم‌های دیگر مثل «من باید انگلیسی یاد بگیرم، به طوری که اطرافیانم به من احترام بگذارند» آشکارا به حضور یا عدم حضور نتایج مثبت مربوط می‌شوند (یعنی احترام) و در نتیجه بیشتر نمایانگر خود آرمانی زبان دوم هستند تا خود بایسته آن. باری سایر آیتم‌ها مانند «من باید انگلیسی یاد بگیرم؛ زیرا از نظر دوستانم این مسئله مهم است»

مبهم به نظر می‌رسند به این معنی که ظرفیت شرایط روان‌شناختی‌شان معین نیست. آیتم‌های واجد ظرفیت دوگانه یا مبهم تأثیر آیتم‌های دیگر را خنثا می‌سازند و این مسئله می‌تواند توضیح خوبی برای نتایج ضعیف در مورد اعتبار مقیاس و درجه‌بندی مطالعات پیشین باشد، مثلاً لمب (2012) (Teimouri, 2017: 14).

با توجه به توضیحات داده‌شده، در پژوهش حاضر تعداد سؤالات کمتری به این متغیر اختصاص داده شده است.

جدول ۳: ماتریس ضرایب همبستگی
Table 3: Correlation coefficient matrix

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									۱- خود آرمانی
							۰.۳۸**		۲- خود بایسته*
							۰.۵۷**	۰.۱۹*	۳- تجربیات یادگیری
						۰.۶۴**	۰.۳۹**	۰.۶۸**	۴- تلاش فردی
				۰.۵۵**	۰.۲۹**	۰.۵۸**	۰.۵۷**		۵- متغیرهای پیشگیری‌محور
			۰.۷۶**	۰.۶۱**	۰.۴**	۰.۴۷**	۰.۷۸**		۶- متغیرهای ترفیع‌محور
		۰.۴۲**	۰.۳۱**	۰.۵۱**	۰.۶۲**	۰.۱۳	۰.۵**		۷- گرایش به جامعه و فرهنگ
	۰.۳۹**	۰.۳۸**	۰.۲۹**	۰.۵۵	۰.۶۸**	۰.۱۸*	۰.۵۶**		۸- زبان دوم
۰.۳۹**									۹- علاقه به صحبت کردن
-۰.۲۸**	-۰.۰۸	۰.۰۱	۰.۱۹*	-۰.۰۴	-۰.۲۲**	۰.۲۸**	-۰.۰۳		۹- اضطراب

** $P \leq 0.01$

* $P \leq 0.05$

۶. آنالیز جدول ضریب همبستگی

همان‌طور که می‌دانیم ضریب همبستگی شدت رابطه و همچنین نوع رابطه (مستقیم یا

معکوس) را نشان می‌دهد. ضریب هم‌بستگی همیشه عددی بین ۱ تا ۱- است. ضریب هم‌بستگی بین ۰ تا ۱ به معنی داشتن هم‌بستگی مثبت است و هرچه این ضریب به ۱ نزدیک‌تر باشد هم‌بستگی قوی‌تر است. هم‌بستگی مثبت یعنی با افزایش عدد یک متغیر، عدد متغیر دیگر نیز افزایش می‌یابد و منفی دقیقاً عکس آن است. همان‌طور که در جدول ۳ مشخص شده متغیر خودِ آرمانی با متغیرهای پیشگیری‌محور و متغیرهای ترفیع‌محور رابطه مستقیم دارد. البته تأثیر متغیرهای مثبت مثل پیدا کردن شغل خوب، درآمد بالا، گرفتن بورسیه تحصیلی و ادامه تحصیل خودِ آرمانی بهتری نسبت به متغیرهای منفی انگیزشی مثل از دست دادن شغل، با مشکل روبه‌رو شدن در ادامه تحصیلات یا حتی ترس از گرفتن نمره منفی، می‌سازد. همچنین، این دو متغیر (پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور) موجب افزایش تلاش فردی زبان‌آموز می‌شود و با آن رابطه مستقیم دارد. مطابق جدول ۳ متغیر خودِ بایسته هم با این دو متغیر رابطه مستقیم دارد؛ زیرا نگرانی و فشار اطرافیان برای یادگیری زبان دوم تحت تأثیر این دو متغیر است. نکته قابل تأمل این است که خلاف خودِ آرمانی، خودِ بایسته بیشتر تحت تأثیر متغیرهای انگیزشی منفی است و ترس از دست دادن شغل و مشکلات تحصیلی، فشار و انتظار دیگران (خودِ بایسته) را در مورد یادگیری زبان دوم بیشتر می‌کند.

البته رابطه متغیر اضطراب هم با دیگر متغیرها در میان نتایج به‌دست آمده جلب توجه می‌کند. اضطراب با خودِ آرمانی و تلاش فردی رابطه معنی‌داری ندارد؛ یعنی افزایش اضطراب منجر نمی‌شود تا زبان‌آموز خودِ آرمانی بهتری از خویش نسازد یا برای یادگیری زبان دوم تلاش نکند؛ اما با افزایش خودِ بایسته اضطراب زبان‌آموز بیشتر می‌شود؛ زیرا باید پاسخ‌گوی توقعات و انتظارات دیگران باشد. ترس از قضاوت منفی دیگران هسته اصلی اضطراب اجتماعی تلقی می‌شود. مقایسه آنچه فرد باور دارد که می‌تواند انجام دهد و آنچه که باور دارد دیگران از او انتظار دارند، باعث می‌شود زبان‌آموز فاصله زیادی بین آن‌ها ببیند. به این ترتیب، زبان‌آموز مضطرب بر این باور است که همیشه کمتر از حد انتظار ظاهر می‌شود و دیگران ارزیابی منفی از وی خواهند داشت. افزایش اضطراب، تجربیات یادگیری فرد را به حداقل می‌رساند و همچنین علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس را کاهش می‌دهد. برای پاسخ به پرسش دوم تحقیق، تأثیر میزان خودِ آرمانی، خودِ بایسته، تجربیات یادگیری بر روی هم و همچنین دیگر متغیرهای مورد بحث در این تحقیق، تجزیه و تحلیل

رگرسیون چندگانه انجام شد. درواقع، رگرسیون خطی چندگانه یکی از تکنیک‌های پیچیده آماری است که معمولاً برای داده‌هایی به کار می‌رود که سطح سنجش آن‌ها فاصله‌ای است. رگرسیون چندمتغیره روشی است برای مشارکت جمعی و فردی دو یا چند متغیر مستقل در تغییرات یک متغیر وابسته.

بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها، در مرحله بعد تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد انجام شد و به منظور پاسخ به پرسش دوم تحقیق، از متغیرهای مورد سؤال تحقیق، تلاش فردی به عنوان متغیر وابسته انتخاب شد. نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه بر قدرت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اصلی - خود آرمانی، خود بایسته، تجربیات فردی - اندازه‌گیری شد که در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۴: معادله رگرسیون و آماره‌های آن
Table 4: Regression equation and statistics

معناداری	β	خطای معیار	ضریب رگرسیون	
۰.۰۰۰	۰.۰۴	۰.۲۸	۰.۰۴	۱- خود آرمانی
۰.۰۰۳	۰.۱۷	۰.۰۷	۰.۱۴	۲- خود بایسته*
۰.۰۰۰	۰.۳۸	۰.۰۵	۰.۳۷	۳- تجربیات یادگیری
۰.۵۸				ضریب تعیین

متغیر وابسته: تلاش فردی

متغیر پیش‌بینی‌کننده: خود آرمانی، خود بایسته، تجربیات فردی

همان‌گونه که در ستون آخر دیده می‌شود، متغیرهای خود آرمانی و تجربیات یادگیری به صورت معناداری تلاش فردی را پیش‌بینی می‌کنند. در تفسیر این یافته‌ها هرچه فرد خود آرمانی بهتری از خویش ترسیم کند به همان اندازه به منظور رسیدن به آن تلاش بیشتری خواهد کرد و همچنین در پی تلاش بیشتر تجربیات یادگیری وی افزایش می‌یابد؛ اما خود بایسته با تلاش فردی رابطه معناداری ندارد.

۷. نتیجه

در بررسی عوامل انگیزشی در یادگیری زبان دوم/خارجی، پس از مدل اجتماعی - روان‌شناختی

گاردنر (نیمه دوم قرن بیستم) و دوره شناختی - موقعیتی (دهه ۹۰) از حدود سال ۲۰۰۰ به بعد مدل فرایندمحور مورد بحث است و یکی از نظریه‌های مهم در این زمینه نظریه نظام خودانگیزشی دورنیه است که مبتنی بر نظریه خودهای ممکن است و در بررسی انگیزه یادگیری زبان دوم/خارجی، سه متغیر خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات فردی را بررسی می‌کند.

اهمیت نقش انگیزه و نگرش مثبت یا منفی به زبان دوم/خارجی، ماهیت یادگیری آن را متفاوت از یادگیری سایر موضوعات درسی می‌کند. گاردنر و لامبرت انگیزه یادگیری زبان خارجی را متمایز از سایر انگیزه‌ها می‌دانند؛ زیرا یادگیری یک زبان خارجی نه تنها نیازمند فراگیری ویژگی‌های زبان شناختی آن است، بلکه مستلزم فرایند هم‌ذات پنداری و یکی شدن با فرهنگ زبان مورد نظر هم هست (Rocher-Hahlin, 2014). دورنیه نیز معتقد است که شناخت یک زبان بخشی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد و یادگیری زبان دوم/خارجی کاری فراتر از یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها یا قواعد دستوری است و نگرش فرد بر یادگیری آن مؤثر است (Dornyei et al., 2014).

هدف این پژوهش عبارت بود از بررسی نقش عوامل انگیزشی در دانشجویان و زبان‌آموزان ایرانی زبان فرانسوی بر اساس نظریه نظام خود انگیزشی دورنیه. علاوه بر سه متغیر اصلی یعنی خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری زبان دوم، تأثیر خودهای ممکن دیگری را نیز بر انگیزه یادگیری زبان فرانسوی مورد مطالعه قرار دادیم: (تلاش فردی، عوامل پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم، میزان علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس و همچنین اضطراب).

یافته‌های این پژوهش در جامعه آماری ما بیانگر آن است که:

ارتباط مستقیمی بین متغیر خود آرمانی و دو متغیر پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور وجود دارد؛ یعنی با پررنگ شدن این عناصر انگیزشی مثبت یا منفی (کسب درآمد بالا، پیشنهادهای شغلی بهتر، ادامه تحصیل یا ترس از دست دادن شغل و مشکلات تحصیلی و ...)، فرد خود آرمانی بهتری از خود به تصویر می‌کشد. درنتیجه، تلاش فردی زبان‌آموز دست‌خوش تغییرات هم‌سو با این عناصر می‌شود. البته گفتنی است تأثیر فاکتورهای مثبت (ترفیع‌محور) به مراتب بیشتر از فاکتورهای منفی (پیشگیری‌محور) است. متغیر خود بایسته نیز با افزایش این دو متغیر افزایش می‌یابد که البته درست بر عکس خود آرمانی، تأثیرات فاکتورهای منفی

بر خود بایسته بسیار بیشتر از فاکتورهای مثبت است. متغیر اضطراب نیز رابطه معنی‌داری با خود آرمانی و تلاش فردی ندارد؛ ولی تحت تأثیر مستقیم متغیر خود بایسته است و در پی افزایش آن میل به صحبت در کلاس و تجربیات فردی زبان‌آموز نیز کاهش می‌یابد.

خود آرمانی و تجربیات یادگیری به‌شدت بر تلاش فردی تأثیر می‌گذارند و میزان آن را پیش‌بینی می‌کنند. هرچه زبان‌آموز خود آرمانی بهتری از خود به تصویر بکشد برای به تحقق پیوستن این تصویر سخت‌کوشی بیشتری می‌کند و تلاش فردی‌اش را افزایش می‌دهد. در صورتی که خود بایسته و تلاش فردی رابطه معناداری با هم ندارند. به بیان دیگر انتظارات و توقعات دیگران تأثیری بر تلاش فردی ندارد.

نتایج تحقیق، بیانگر صحیح بودن قسمت ابتدایی فرضیه اول است؛ یعنی ارتباط مستقیم بین متغیر خود آرمانی با متغیرهای پیشگیری‌محور، متغیرهای ترفیع‌محور و تلاش فردی. یعنی هر چه خود آرمانی فرد قوی‌تر باشد به همان نسبت نیز تلاش فردی بیشتری خواهد کرد و همچنین با بالا رفتن متغیرهای پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور، فرد خود آرمانی بهتری از خود تجسم می‌کند. اما نیمی از قسمت دوم فرضیه اول مبنی بر معکوس بودن رابطه اضطراب با خود آرمانی و تلاش فردی رد می‌شود؛ نتایج حاصل، عدم وجود رابطه معنی‌دار بین اضطراب با خود آرمانی و تلاش فردی و رابطه مستقیم بین متغیر اضطراب و خود بایسته را نشان می‌دهد.

درخصوص فرضیه دوم پژوهش، نتایج بیانگر صحیح بودن آن است؛ مبنی بر اینکه متغیرهای خود آرمانی و تجربیات یادگیری به‌صورت معناداری تلاش فردی را پیش‌بینی می‌کنند؛ اما با خود بایسته رابطه معناداری ندارند، یعنی هرچه فرد خود آرمانی بهتری از خویش ترسیم کند، تلاش فردی‌اش بیشتر و در پی تلاش بیشتر، تجربیات یادگیری وی افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر در خصوص یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان زبان دوم/خارج با نتایج تحقیقات پاپی در یادگیری زبان انگلیسی همسوست.

پژوهش‌های صورت‌گرفته در خصوص انگیزه در داخل کشور بیشتر بر زبان انگلیسی و فارسی متمرکز بوده‌اند؛ اما تحقیق حاضر جزو معدود تحقیقاتی است که فاکتورهای مختلف

نظریه نظام خودانگیزی دورنیه را به طور جامع در مورد فرانسوی آموزان دانشگاهی و مؤسسه‌ای مورد بررسی قرار می‌دهد.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. L2 Motivational Self System
2. Ideal L2 self
3. Ought-to L2 self
4. French learning experience
5. Intended effort
6. Instrumentality- prevention items
7. Instrumentality- promotion items
8. Attitudes to L2 culture and community
9. L2 willingness to communicate in class
10. Anxiety
11. William James
12. Freud
13. motive
14. motivation
15. initiation
16. Intrinsic motivation
17. Extrinsic motivation
18. The social psychological period
19. instrumental
20. integrative
21. The cognitive- situated period
22. New socio-dynamic approaches
23. Process-oriented conceptualisation of motivation
24. Possible selves

۹. منابع

- احمدی، مهدی و غلامرضا محمدی (۱۳۹۳). «شناسایی، اولویت‌بندی و تعیین عوامل مؤثر بر انگیزه‌ها و نیازهای گردشگری دفاع مقدس». *مطالعات راهبردی بسیج*. س ۱۷. ش ۶۵. صص ۱۱۵-۱۴۰.
- حسن‌زاده، رمضان و گلین مهدی‌نژاد گرجی (۱۳۹۳). «رابطه بین جهت گیری‌های انگیزی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزی) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس زبان

- انگلیسی». *روان شناسی مدرسه*. د ۳. ش ۳. صص ۳۸-۶۰.
- حسینی، زهراسادات (۱۳۹۶). *تأثیر به کارگیری راهبرد نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی آموزان خارجی*. رساله دکتری زبان شناسی همگانی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
 - رضاخانی، سیمین دخت (۱۳۸۶). «بررسی انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن». *اندیشه های تازه در علوم تربیتی*. س ۲. ش ۲. صص ۸۵-۱۰۶.
 - ریو، جان مارشال (۱۳۹۳). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سید محمدی. ویراست چهارم. تهران: ویرایش.
 - شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵). «سنجش انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان». *نوآوری های آموزشی*. ش ۱۸. س ۵. صص ۱۷۱-۲۰۲.
 - فارسیان، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۴). «رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۴ (پیاپی ۲۵). صص ۱۸۳-۲۰۰.
 - یوسفی، نورالدین و همکاران (۱۳۹۶). «بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه نظام خودانگیزشی زبان دوم». *تدریس پژوهی*. س ۵. ش ۳. صص ۱-۲۱.

Refrences :

- Ahmadi, M. & GH.R. Mohammadi, (2014), "Identification, prioritization and determination of effective factors on motives and needs of the holy defense tourism". *Journal of Basij Strategic Researches*. Seventeenth session. No.65. Pp: 115-140. [In Persian].
- Dörnyei, Z (1994). "Motivation and motivating in the foreign language Classroom". *Modern Language Journal*. Vol. 78 (3). Pp. 273-284.
- Dörnyei, z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating*,

Teachers: Buiding Vision in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

- Farsian, M.R. & N. Rezaei & S. Panahandeh, (2015), "Correlation between achievement motivation, emotional intelligence and the foreign language classroom anxiety in French students of Ferdowsi University of Mashhad". *Language Related Research*. 6th session. No. 4. Pp: 183-200. [In Persian].
- Hassanzadeh, R. & G. Mahdinejad Gorji, (2014), "The relationships between motivational orientations (intrinsic motivation, extrinsic motivation & amotivation) and students' academic achievement in the english language". *Journal of School Psychology*. 3th session. No. 3. Pp: 38-60. [In Persian].
- Hosseini, Z.S. (2017). "The effectiveness of conceptual mapping instruction in improving reading skills and motivation of Persian language learners". Ph.D. Dissertation in Linguistics. Mashhad: Ferdowsi University. [In Persian].
- 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*. Vol. 22 No. 3. Pp. 287-309.
- Papi, M. (2010). "The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior". *Structural Equation Modeling Approach System*. Vol. 38 (3). Pp. 467-479.
- Pasha Sharifi, H. (2006). "Assessment of intrinsic and extrinsic motivation and attitude towards educational condition of students in different level of study to predict school achievement". *Journal Of Educational Innovations*. 5th session. No. 18. Pp: 171-202. [In Persian].
- Reeve, J. M. (2014). *Understanding Motivation and Emotion*, Translated by Yahya Seyed Mohammadi. 4th Edition. Tehran: Virayesh. [In Persian].
- Rezakhani, S. (1384). "Study of intrinsic and extrinsic motivation of students' achievement: the case of Roudehen Azad University students in different fields of study". *Journal of Modern Thoughts in Education*. 2nd session, No.2. Pp:85-

106. [In Persian].

- Rocher-Hahlin, C. (2014). "Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois". THÈSE POUR LE LICENTIAT, présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Lund, SWEDEN.
- Taguchi, T. & Magid, M. & Papi, M. (2009). "The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds." . *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol : Multilingual Matters.Pp. 66-97.
- Teimouri, Y. (2017). "L2 selves, emotions, and motivated behavior". *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 39.Pp. 681–709.
- Yousofi, N. & S. Ebadi & M. Saedi Dovaise, (2017), "Investigating the L2 motivation of the undergraduate students from the perspective of the L2 motivational self system". *Journal of Research in Teaching*. 5th session. No. 3. Pp: 1-21. [In Persian].

Sitographie

- www.smalluniverse.blogfa.com/post/17.97/08/20

۱۰. ضمیمه

خود آرمانی زبان دوم

- روزی را تصور می‌کنم که زبان فرانسه را همچون یک فرانسوی‌زبان صحبت خواهم کرد.
- روزی را تصور می‌کنم که با دوستان یا همکاران خارجی‌ام به زبان فرانسه صحبت می‌کنم.
- هر گاه در مورد شغل آینده‌ام فکر می‌کنم، تصور می‌کنم که برای انجام آن از زبان فرانسه استفاده خواهم کرد.
- روزی را تصور می‌کنم که در دانشگاهی خارجی که دروس در آن‌جا به زبان فرانسه تدریس می‌شود تحصیل می‌کنم.
- تصور می‌کنم که خارج از کشور زندگی می‌کنم و از زبان فرانسه برای برقراری ارتباط

با مردم آن‌جا استفاده می‌کنم.

- زبان فرانسه بخش مهمی از تصویری است که از آینده خود دارم.

خود بایسته زبان دوم

- یادگیری زبان فرانسه برای من مهم است؛ زیرا در غیر این صورت رضایت دوستان / استادان / خانواده‌ام را از دست می‌دهم.

- باید سخت زبان فرانسه بخوانم تا از دیگر هم‌کلاسی‌هایم عقب نمانم.

تجربیات یادگیری زبان دوم

- آیا حال و هوای کلاس زبان فرانسه خود را دوست دارید؟
- آیا یادگیری زبان فرانسه برای شما واقعاً جالب است؟
- آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان فرانسه هستید زمان برایتان سریع تر می‌گذرد؟
- آیا واقعا از یادگیری زبان فرانسه لذت می‌برید؟

تلاش فردی

- دوست دارم وقت زیادی را صرف یادگیری زبان فرانسه کنم.
- حاضرم برای یادگیری زبان فرانسه نهایت سعی و تلاش خود را به کار گیرم.
- دوست دارم که روی یادگیری زبان فرانسه بیش از هر موضوع دیگری تمرکز کنم.

متغیرهای پیشگیری محور

- یادگیری زبان فرانسه برای من ضروری است؛ در غیر این صورت آینده شغلی‌ام به خطر می‌افتد.

- باید زبان فرانسه یاد بگیرم؛ زیرا نمی‌خواهم در گرفتن مدرک خود ناموفق شوم.
- من باید زبان فرانسه یاد بگیرم تا تحصیلاتم را بدون هیچ مشکلی ادامه دهم.
- باید زبان فرانسه یاد بگیرم؛ زیرا نمی‌خواهم از این درس نمره بدی بگیرم.

متغیرهای ترفیع محور

- یادگیری زبان فرانسه برای من مهم است؛ زیرا معتقدم که در آینده می‌توانم به کمک آن شغل و درآمد مناسبی به دست بیاورم.
- یادگیری زبان فرانسه برای من مهم است؛ زیرا پیشرفت و ترقی در آینده نیازمند مهارت زیاد در این زبان است.

• یادگیری زبان فرانسه برای من مهم است؛ زیرا برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر به آن نیاز دارم.

• یادگیری زبان فرانسه جهت رسیدن به هدفی خاص (مانند مدرک یا بورس گرفتن) برای من اهمیت دارد.

گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم

• آیا فیلم‌ها و برنامه‌های تلویزیونی ساخته‌شده در کشورهای فرانسوی‌زبان را دوست دارید؟

• آیا موسیقی و ترانه‌های فرانسوی‌زبان را دوست دارید؟

• آیا مردمی را که در کشورهای فرانسوی‌زبان زندگی می‌کنند، دوست دارید؟

• آیا دوست دارید که چیزهایی بیشتری دربارهٔ مردمان کشورهای فرانسوی‌زبان بدانید؟

علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس

• اگر حق انتخاب داشتید، چقدر دوست داشتید که در بحث‌های گروهی در کلاس زبان فرانسه مشارکت کنید؟

• اگر حق انتخاب داشتید، چقدر دوست داشتید که جلو کلاس به زبان فرانسه صحبت کنید؟

• اگر حق انتخاب داشتید، چقدر دوست داشتید که داخل کلاس به زبان فرانسه سؤال بپرسید یا به سؤالات جواب دهید؟

• اگر حق انتخاب داشتید، چقدر دوست داشتید که داخل کلاس به زبان فرانسه صحبت کنید؟

اضطراب

• در هنگام صحبت کردن به زبان فرانسه در کلاس تا چه حد مضطرب و دستپاچه می‌شوید؟

• از اینکه به دلیل اشتباه در صحبت کردن به زبان فرانسه در کلاس مورد تمسخر قرار گیرید چقدر مضطرب می‌شوید؟

• از اینکه هنگام صحبت کردن به زبان فرانسه دانشجویان دیگر به شما بخندند چقدر مضطرب می‌شوید؟