

خودآرمان^۱، خودباید^۲، انگیزه یکپارچه^۳ و انگیزه‌های ابزاری^۴ در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردنی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای

شراره خالقی‌زاده^۱، محمدرضا پهلوان‌فراز^{۲*}، امیرضا وکیلی‌فرد^۳، عطیه کامیابی‌گل^۴

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۲. دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
۳. استادیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)، قزوین، ایران.
۴. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی و گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

دریافت: ۹۶/۱۲/۳۰ پذیرش: ۹۷/۰۳/۳۰

چکیده

در تئوری‌سازی مربوط به انگیزش زبان دوم، خودهای ممکن و انگیزش یکپارچه به مثابة چارچوب‌های مکمل در نظر گرفته می‌شوند و تحقیقات انگیزشی‌ای که تئوری‌های مربوط به خودها و هویت زبان‌آموزان را به ارمغان آورده‌اند، بسیار نویدبخش بوده‌اند: Macintyre et al., 2009: 2009). از این رو، پژوهش حاضر به بررسی چهار عامل انگیزشی خودباید، خودآرمان، یکپارچگی و ابزارسازی در میان فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی می‌پردازد. بدین منظور، ۲۰ دانشجوی کره‌ای و چینی، از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شدند. این فارسی‌آموزان به پرسش‌نامه‌ای ۳۶ آیتمی برگرفته از پژوهش‌های دورنی (2009) و تاگوچی و همکاران (2009) پاسخ دادند. درنهایت، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد بین خودباید و خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای با چینی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به گونه‌ای که خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از چینی‌ها و خودباید فارسی‌آموزان چینی بیشتر از کره‌ای‌هاست. علاوه بر این، بین انگیزه ابزاری ارتقادهندۀ فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معنی‌داری مشاهده شد و این در حالی است که بین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده این دو گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. همچنین، نتایج پژوهش مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای است.



علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، بین خودباید و انگیزه ابزاری بازدارنده فارسی‌آموzan کره‌ای رابطه معنی‌دار معمکوسی مشاهده شد، در حالی که بین دانشجویان چینی، بین این دو متغیر، رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه، انگیزه ابزاری ارتقادهنده، انگیزه ابزاری بازدارنده، فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای.

۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم بدون انگیزه قابل تعریف نیست. درواقع، «در خصوص یادگیری زبان، هیچ کدام از عوامل تفاوت‌های فردی به اندازه "انگیزه" مورد توجه نبوده است» (Ellis, 2008: 677). از این رو، پژوهشگران، مدل‌های مختلفی از انگیزش یادگیری زبان را ارائه کرده‌اند تا شامل انواع دلایلی شود که زبان‌آموzan برای یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم گزارش می‌کنند (Dörnyei, 1994). تاکنون تعاریف و مدل‌های متنوعی برای انگیزه و ارزیابی آن ارائه شده است؛ ولی با وجود پیشینهٔ غنی مطالعات حول این محور و همچنین، به‌دلیل مفهوم‌سازی‌های متعدد در این زمینه، به‌خصوص انکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر با مرکزیت مفهوم انگیزه یکپارچه؛^۱ فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه انگیزه زبان دوم و متغیرهای شناختی^۲ مانند خودباید و خودآرمان دوم، وجود داشته است (Dörnyei, 2005, 2009).

دوم^۳، مدل ارائه شده از سوی دورنی (2005) این فرصت را برای محققان برای تحقیق در این قلمرو هنوز ناشناخته فراهم می‌آورد (Taguchi et al., 2009). این مدل بسیط بر اساس مدل‌های قبلی بنا نهاده شده و بر طرف‌کننده نقش‌های موجود در آن‌هاست. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که خلاف تئوری‌های قبلی، این مدل در موقعیت‌های مختلف و با در نظر گرفتن مفهوم‌های نوین درباره هویت، کاملاً قابل توجیه است، علاوه بر این، این مدل با دیگر تئوری‌های زبان دوم، در ارتباط نزدیک بوده و همچنین، با دیگر مفهوم‌سازی‌های انگیزه زبان دوم سازگار است. همچنین، این مدل با تئوری‌های مهم روان‌شناسی انگیزشی عمومی، یعنی تئوری‌های خود - تناقضی^۴ و تئوری خودهای ممکن^۵ هماهنگ است (به‌نقل از عبدالله‌زاده و پاپی، ۱۳۸۸: ۱۹۴). خودآرمان زبان

دوم به معنای شخص یا سخنگوی ایدهآل در زبان دوم است که زبانآموز می‌خواهد شبیه‌وی شود. این سازه یا عامل، بهمنزله یک عامل انگیزشی عمل می‌کند؛ زیرا ما تمایل داریم اختلاف بین خود واقعی و خود مطلوبمان را کاهش دهیم. خودباید زبان دوم نیز عبارت است از «شناختن» شخصی که احساس می‌کنیم، باید برای جلوگیری از پیامدهای منفی ممکن به آن تبدیل شویم. در انگیزش یکپارچه، زبانآموز مایل است همانند بومیانی شود که زبان مورد مطالعه، زبان مادری آن‌هاست (Gardner, 1985). برای بررسی جوانب متعدد ابزارسازی و نقش آن‌ها در شکل‌دهی خودهای زبان دوم فارسی‌آموzan، این تحقیق نیز مطابق پژوهش دورنی (2009) و تاگوچی و همکاران (2009)، مقیاس سنتی انگیزش ابزاری را به دو نوع سازه یا عامل تقسیم کرده است: ابزاری - ارتقادهنه و ابزاری - بازدارنده. اولین نوع انگیزه ابزاری (ارتقادهنه)، با امید یادگیرندگان و اشتیاق آن‌ها درباره آینده‌شان همراه است و به نظر می‌رسد نشان‌دهنده خودآرمان زبان دوم آن‌ها باشد. این در حالی است که دومین نوع انگیزه ابزاری (بازدارنده)، نشان‌دهنده ترس‌های زبان‌آموzan، وظایف و تعهدات آن‌هاست و درنتیجه، می‌تواند مرتبط با خودبایدهای آن‌ها باشد. این تمایز بر اساس مفاهیم هیگینز (1998) درخصوص ارتقا و بازدارندگی است.

درخصوص انگیزه یادگیری زبان انگلیسی و همچنین، یادگیری زبان‌های دیگر در میان ملت‌های مختلف از قبیل مجارستانی (Lamb, 2004)، اندونزیایی (Kormos & Csizér, 2008) و اسپانیایی (Tort Calvo, 2015) پژوهش‌هایی انجام شده است؛ ولی تا آنجا که نگارندگان جست‌وجو کرده‌اند، درخصوص بررسی انگیزه فارسی‌آموzan برای یادگیری زبان فارسی، فقط قادری (۱۳۹۱) با استفاده از پرسشنامه سبک‌های یادگیری جهت‌گیری‌های فارسی‌آموzan عرب زبان را بررسی کرده است و صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (۱۳۹۵) به بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی^۱ و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموzan عربی‌زبان پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی تاکنون به بررسی سیستم خودهای انگیزشی و مسئله انگیزش از دیدگاه شناختی و فرایند - محوری در فارسی‌آموzan نپرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی چهار عامل خودآرمان، خودباید، یکپارچگی و ابزاری‌سازی (ارتقادهنه^۲ و بازدارنده^۲) در میان دو گروه از فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای می‌پردازد. بدین منظور شش پرسش مطرح شد:

۱. آیا بین خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۲. آیا بین خودآرمان‌های فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۳. آیا بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۴. آیا بین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
۵. آیا بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
۶. آیا بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای و خودباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود دارد؟ و متناظر با پرسش‌های ذکر شده فرضیه‌هایی - که در ادامه آورده می‌شود - مطرح شد:
 ۱. به‌نظر می‌رسد بین خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی، تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.
 ۲. به‌نظر می‌رسد بین خودآرمان‌های ابزاری فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی، تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.
 ۳. به‌نظر می‌رسد بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی، تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.
 ۴. به‌نظر می‌رسد بین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
 ۵. به‌نظر می‌رسد بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، رابطه معنی‌داری وجود دارد.
 ۶. به‌نظر می‌رسد انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای و خودباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، رابطه معنی‌داری وجود دارد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

لمب (2004) به منظور بررسی انگیزش یکپارچه در یادگیری زبان انگلیسی در میان انگلیسی‌آموزان اندونزیایی از پرسشنامه‌های باز و بسته، مشاهدات کلاس درس و مصاحبه با یک گروه منتخب از دانشجویان استفاده کرد. نتایج نشان داد که چهتگیری‌های یکپارچه و ابزاری غیرقابل تمایز هستند. وی ادعا می‌کند که انگلیسی ارتباط خود را با فرهنگ‌های خاص وابسته به انگلیسی‌زبانان از دست داده است و به جای آن با نیروهای قدرتمندی از جهانی شدن شناخته می‌شود یا به عبارت دیگر، تمایل به «ادغام شدن»، قدرت توضیحی خود را در بسیاری از بافت‌های انگلیسی (بهمنزله زبان خارجی) از دست داده است. همچنین، وی دریافت که بیشتر زبان‌آموزان تمایل به هویت دوفرهنگی دارند که شامل یک نسخه از انگلیسی جهانی به همراه فرهنگ محلی اندونزیایی است.

لای (2005) یک تحقیق پرسشنامه‌ای در مقیاس بزرگتر با ۱۰۴۸ شرکتکننده انجام داد تا نگرش دانش‌آموزان مقطع راهنمایی را بر حسب گرایش ابزاری و یکپارچه آنها نسبت به سه نوع زبان انگلیسی، کانتونی و ماندارین بررسی کند. یافته‌های اصلی پژوهش وی این بود که شرکتکننگان نسبت به یادگیری زبان بیشتر گرایش ابزاری داشتند تا گرایش یکپارچه. اگرچه آن‌ها نگرش مثبتی نسبت به انگلیسی و انگلیسی‌زبانان داشتند. همچنین، مقایسه گرایش یکپارچه‌آن‌ها نگرش مثبتی نسبت به سه زبان انگلیسی، کانتونی و ماندارین، نشان داد که بیشترین گرایش مثبت نسبت به زبان کانتونی بود و زبان‌های انگلیسی و ماندارین در مراحل بعدی اولویت قرار داشتند. با توجه به گرایش ابزاری زبان‌آموزان، انگلیسی بهمنزله زبانی با بالاترین ارزش و مقام ابزاری رتبه‌بندی شد و کانتونی و ماندارین پس از آن قرار گرفتند. لای معتقد است که انگلیسی در هنگ کنگ ارزش ابزاری بسیار زیادی دارد؛ زیرا «لین زبان نقش خود را بهمنزله در بان حرکت‌های رو به بالا و رو به پایین اجتماعی حفظ می‌کند» (2005: 37).

کورموس و شایزر (2008) انگیزه برای یادگیری زبان انگلیسی را بهمنزله یک زبان خارجی در سه گروه متمایز در مجارستان ارزیابی کردند که شامل دانش‌آموزان مدارس متوسطه، دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان بزرگسال بودند. نتایج بیانگر آن بود که عوامل اصلی مؤثر بر انگیزش زبان‌آموزان، نگرش‌های یادگیری زبان و خودآرمان زبان دوم بودند که ساختار اصلی

نظریه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم^{۱۳} را فراهم کردند. همچنین، نتایج نشان داد که مدل‌های رفتار انگیزه‌ای در میان سه گروه زبان آموز مورد مطالعه متفاوت بود. از این رو، به جای علاقه‌ای که دانش آموزان مدارس متوسطه به محصولات فرهنگی انگلیسی زبان داشتند، برای دانشجویان دانشگاه و همچنین، برای زبان آموزان بزرگسال، «موقعیت بین‌المللی» یک متغیر پیش‌بینی کننده مهم به شمار می‌رفت. علاوه بر این، آن‌ها نقش تماس و برخورد بین‌فرهنگی را نیز در انگیزش زبان آموزان مجارستانی بررسی کردند. نتایج این مطالعه همچنین، نشان داد که درک اهمیت ایجاد ارتباط، با تجربه تماس مستقیم دانش آموزان با سخن‌گوییان زبان هدف ارتباطی ندارد؛ بلکه تحت تأثیر محیط دانش آموز، یعنی تأثیر اجتماعی محیط اطراف زبان آموزان (حمایت والدین و نگرش دوستان نسبت به یادگیری زبان دوم) و ارتباط غیرمستقیم با به کارگیری رسانه‌های خارجی قرار دارد. در میان متغیرهای تماس، تنها تماس از طریق محصولات رسانه‌ای بود که موقعیت مهمی در مدل مورد بررسی داشت، در حالی که تماس مستقیم با سخن‌گوییان زبان دوم تأثیر ناچیزی بر رفتار و نگرش انگیزشی داشت.

رحمان و همکاران (2014) نقش انگیزه را در یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی در میان زبان آموزان پاکستانی بررسی کردند. آن‌ها برای گردآوری داده‌ها در پژوهش‌شان پرسشنامه‌ای را بر اساس مقیاس لیکرت طراحی کردند که شامل ۲۰ پرسش بود. ۱۰ پرسش نخست مربوط به سنجش انگیزه یکپارچه و ۱۰ پرسش بعد مربوط به سنجش انگیزه ابزاری است. در خصوص اجرای پژوهش ۵۰ زبان آموز پاکستانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند، به پرسشنامه پاسخ دادند که از این میان ۳ پرسشنامه به دلیل پاسخ نادرست حذف شد و ۴۷ پرسشنامه تحلیل و بررسی شد. درنهایت، نتایج پژوهش‌شان نشان داد که میزان درصد انگیزه ابزاری (۷۰ درصد) در زبان آموزان پاکستانی بیشتر از میزان درصد انگیزه یکپارچه (۴۶ درصد) است. به عبارت دیگر، در بافت و محیط پاکستان، زبان آموزان پاکستانی انگیزه ابزاری قوی‌تری برای یادگیری زبان انگلیسی دارند.

یعقوبی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی پویایی انگیزشی موجود در گروهی از فرآنگیران زبانی در جریان بازه‌های زمانی طولانی پرداختند که خود این بازه‌ها متشکل از تکالیف بودند که در بازه‌های زمانی کوتاه‌تر انجام می‌گرفتند. به منظور یافتن تعامل موجود میان عناصر

انگیزشی مختلف، تعداد ۱۰ نفر شرکت‌کننده در آغاز دوره آموزشی، در حین انجام تکالیف و در پایان دوره مورد مصاحبه قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از وجود نوسانات قطعی در میزان انگیزش شرکت‌کننگان بود. به علاوه، نتایج تحقیق از این حقیقت پرده برداشت که عناصر انگیزشی در جریان دوره و در هنگام انجام تکالیف به یک اندازه کارآمد نبودند. برای مثال، عوامل بیرونی و سطح مهارت زبانی به منزله دو عامل انگیزشی آغازین به تدریج و در طول ترم با عوامل درونی و لذت یادگیری زبان جایگزین شدند. در عین حال، اهداف شخصی در یادگیری زبان دوم در طول این بازه‌های زمانی به یک اندازه تأثیرگذار بودند. علاوه‌بر این، انگیزش شرکت‌کننگان متشکل از مجموعه‌ای از عوامل پویا و بهموابسته بود که طی بازه‌های زمانی مختلف نوسان داشتند.

تورت کالو (2015) اثر انگیزش در موفقیت دانش‌آموزان اسپانیایی را با استفاده از سیستم خود انگیزشی زبان دوم / خارجی دورنی (2009) بررسی کرد. هدف پژوهش وی یافتن ارتباط میان ابعاد سیستم خودانگیزشی زبان دوم و موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان و همچنین، ارائه انواع انگیزش فراگیران بر اساس این نظریه بود. پرسش‌نامه‌ای ۲۴ آیتمی بین ۲۹ دانش‌آموز بیبرستانی در اسپانیا توزیع شد. نتایج همبستگی، ارتباطی قوی و معناداری را میان خود - آرمان زبان دوم و نمرات زبان‌آموزان نشان داد. همچنین، بین تجربه‌های یادگیری زبان دوم با مؤلفه خود آرمان همبستگی وجود داشت و این دو مؤلفه بر نمرات زبان‌آموزان نیز اثرگذار بود. این در حالی بود که خوبباید زبان دوم تأثیر معناداری ناچیزی در میزان موفقیت زبان‌آموزان داشت. یافته‌ها حاکی از آن است که قدرت زبان‌آموز در تجسم‌سازی خود به منزله سخنگوی زبان دوم دارای اهمیت زیادی در یادگیری زبان است. همچنین، وی معتقد است که معلمان می‌توانند از این یافته‌ها استفاده کنند تا بتوانند به بهبود خودآرمان زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی مختلف کمک کنند.

قادری (۱۳۹۱) به بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت فارسی‌آموزان خارجی پرداخته است. وی در این خصوص، با استفاده از بخش مربوط به عامل انگیزه در پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری ورمونت و دبلیو (1998)، نوع انگیزه فارسی‌آموزان، رابطه بین پیشرفت، ملت و جنسیت فارسی‌آموزان را با نوع انگیزه آن‌ها بررسی کرده است. در پژوهش وی، ۷۰ فارسی‌آموز خارجی در دو مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا و دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) شرکت کردند. وی در پژوهش خود با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو ترم تحصیلی

فارسی آموزان، رابطه پیشرفت تحصیلی و نوع انگیزه آنها را بررسی کرده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که بین میزان پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان و انگیزه درونی آنها رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، او در پژوهش خود به منظور ارزیابی رابطه میان ملت (نوع زبان اول) فارسی آموزان و انگیزه آنها برای فارسی آموزی، زبان آموزان را به دو گروه عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان تقسیم کرده است؛ نتایج پژوهش نشان داد که غیرعربی‌زبان‌ها برای فارسی آموزی دارای انگیزه بیشتری نسبت به عربی‌زبان‌ها هستند.

صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (۱۳۹۵) رابطه بین جهتگیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی را به منزله زبان دوم بر اساس نظریه جهتگیری‌های انگیزشی نولز و همکاران (2000) بررسی کردند. نمونه آماری پژوهش شامل ۶۴ فارسی‌آموز از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۴) بود. ابزارهای پژوهش نیز، پرسش‌نامه مقیاس جهتگیری‌های انگیزشی زبان نولز و همکاران (*ibid*) و میانگین نمرات آزمون‌های چهار مهارت زبانی (خواندن، شنیدن، نگارش و مکالمه) بودند. نتایج پژوهش‌شان نشان داد که در یادگیری فارسی به منزله زبان دوم، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بیانگین نمرات آزمون‌های معنادار وجود دارد؛ اما بین انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد. علاوه بر این، طبق نتایج آنها عامل انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان عربی‌زبان غیرایرانی دارد.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. تعریف انگیزه

همان‌طور که بسیاری از محققان موافق هستند، باید گفت که انگیزه یک ساختار چندوجهی است. با این حال و همان‌طور که گاردنر اشاره می‌کند، «تعریفی ساده [...] ممکن نیست» (2010: 8). مدل اجتماعی - آموزشی خود درباره فراغیری زبان دوم و برخی از ویژگی‌های افراد بالانگیزه را توضیح می‌دهد. با این حال، تاکنون تعریفی ساده و دقیق از این مفهوم ارائه داده نشده است. گاردنر (*ibid*) به تعریف کل درباره انگیزه اشاره می‌کند: «انگیزه به انتخاب‌های افراد درمورد اینکه آنها 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» (1983: 389). با وجود این و همان‌طور که گاردنر (2010) بیان می‌کند، این تعریف دقیق نیست؛ زیرا تمام عناصری که انگیزه را مشخص می‌کنند، تعیین نمی‌کند.

تعریف دیگری از این اصطلاح در دیکشنری‌ها و فرهنگ لغت‌های زبان‌شناسی کاربردی همانند **فرهنگ لغت زبان‌شناسی کاربردی لانگمن**^{۱۴} یافت می‌شود. در این فرهنگ لغت، انگیزه به صورتی که آورده می‌شود، تعریف شده است:

عواملی که تمایل فرد برای انجام کاری را مشخص می‌کنند. در یادگیری زبان دوم و زبان خارجی، ممکن است یادگیری از سوی انواع انگیزه به صورت متفاوتی تحت تأثیر قرار بگیرد. گاهی اوقات دو نوع انگیزه مشخص می‌شوند:

(الف) انگیزه‌ای ابزاری: فرد می‌خواهد یک زبان یاد بگیرد؛ زیرا این یادگیری برای اهداف ابزاری خاص، مثل به دست آوردن شغل، خواندن یک روزنامه خارجی، قبول شدن در یک امتحان مفید خواهد بود.

(ب) انگیزهٔ یکپارچه: فرد می‌خواهد به منظور ارتباط با افرادی از فرهنگی دیگر، زبانی را یاد بگیرد (Richards et al., 1985: 185).

این تعریف دربارهٔ انگیزه به روشنی مطابق با نظریهٔ انگیزهٔ یکپارچه گاردنر (2010) است و دو نوع کلاسیک انگیزهٔ ابزاری/ یکپارچه‌ای را که گاردنر و لمبرت (1959) مطرح کردند، در بر می‌گیرد.

۲- نظریه‌های مطرح شده دربارهٔ انگیزش در زبان دوم

اولین تحقیقات تجربی در ارتباط با انگیزهٔ یادگیری زبان دوم در کانادا انجام گرفت و هدف آن شناسایی و ارزیابی متغیرهایی بود که با مقیاس‌های دوزبانگی انگلیسی - فرانسوی تفاوت‌های مشترکی دارد (Gardner & Lambert, 1959) (Gardner & Lambert, 1959). بسیاری از این مطالعات به ارائه مدل پیشگام اجتماعی - آموزشی (Gardner et al., 1976) (Gardner et al., 1976) درمورد فراگیری زبان دوم در بافت مدرسه منجر شدند که چندین بار نیز اصلاح شده‌اند (Gardner & Macintyre, 1993; Gardner & Macintyre, 1993; Tremblay, 1994). گفتنی است که طبق نظر گاردنر «فراگیری» شامل «توسعهٔ مهارت دو زبانگی

در زبان است و این امر مستلزم زمان، تلاش و پشتکار می‌باشد» (Gardner, 2001: 4).

بعد از دهه ۱۹۸۰، رویکرد روان‌شناسی اجتماعی گاردنر درنهایت، به لحاظ توضیح اینکه انگیزش چگونه در کلاس‌های زبان واقعی اعمال اثر می‌کند، چندان کارآمد بهنظر نمی‌رسید. درنتیجه، موج جدیدی از پژوهشگران حوزه انگیزه از ایالت متحده امریکا و اروپا، اظهاراتی رو به گسترش از نمونه‌های تحقیقاتی را آغاز کردند.

دوره شناخت - محور در دهه ۱۹۹۰ در حوزه انگیزش زبان دوم مطرح شد؛ اما در همان زمان دچار تغییراتی نیز شد. این تغییرات، مستلزم رد کردن رویکرد روان‌شناسی اجتماعی نبود؛ بلکه با پیشنهاد در نظرگیری آنچه در آن زمان در روان‌شناسی انگیزشی در حال وقوع بود؛ یعنی اتخاذ دیدگاه خردتر و عمدتاً شناختی و متمرکز بر انگیزه موقعی در کلاس درس، آن را غنی‌تر ساخت.

یکی دیگر از تغییرات در پژوهش‌های انگیزشی زبان، پس از انتشار مدل فرایнд ابتکاری اوتو و دورنی (1998) به وقوع پیوست. درنتیجه، در اواخر دهه ۱۹۹۰، یک دوره جدید فرایند - محور^{۱۵} در تحقیقات انگیزشی زبان دوم آغاز شد. این دوره با تأکید بیشتر بر انگیزه مشاهده^{۱۶}، نه فقط به منزله یک محصول استاتیک، بلکه به منزله یک فرایند پویا که در طول زمان تغییر می‌کند، متمایز می‌شود. این رویکردهای جدید به‌سمت یکپارچگی مفاهیم روان‌شناسی انگیزشی، روان‌شناسی شخصیت و حتی نوروپیولوژی در حرکت بوده‌اند.

درنهایت، در زمینه تغییر پژوهش‌های انگیزشی در جهت ادغام شدن در فراغیری زبان دوم، دورنی (2005) ادعا می‌کند که رویکرد محصول - محور^{۱۷} (یعنی تمرکز بر پاسخ به این پرسش که «انگیزه چیست») در تحقیقات انگیزشی زبان دوم سنتی، به‌ویژه تحقیقاتی که در درون روان‌شناسی اجتماعی انجام می‌شوند، چیزی است که تا حد زیادی مانع ادغام کامل آن با حوزه فراغیری زبان دوم شده است. دورنی (*ibid*) به‌طور مقاعدکننده‌ای استدلال می‌کند که این رویکرد به‌شدت مغایر با روش‌های فراغیری زبان دوم است؛ چون روش‌های فراغیری زبان دوم بیشتر مایل به پاسخ به این پرسش هستند که «کارکرد این چیست و چگونه کار می‌کند؟» و تمرکز خود را بر مطالعه روی پیشرفت و رشد زبان و زبان‌آموز از دیدگاه موقعیتی و منظر فرایند - محور قرار دهد.

از این رو، سیزره و دورنی (2005) نظریه خود^{۱۸} مبنی بر درک بهتر محتوای انگیزش در بافت انگلیسی بهمنزله زبان خارجی را ارائه کردند. آنها آن را در چارچوب وسیع‌تری از خودهای ممکن بررسی کردند که توالی مهمی از تحقیقات در زمینه روان‌شناسی اجتماعی است (Markus et al., 2004 & Nurius, 1986).

در این دوره، دورنی (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 خودانگیزشی زبان دوم پیشنهادشده از سوی دورنی (2009) از سه بُعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم، خوبباید و تجربه یادگیری زبان دوم نامگذاری شده‌اند.

۳-۳. عوامل انگیزشی در پژوهش حاضر

همان‌گونه که ذکر شد، انگیزه یکپارچه و ابزاری اساس پژوهش‌های نخستین در حوزه انگیزه یادگیری زبان دوم هستند و خوبباید و خودآرمان دو عامل انگیزشی مهم در پژوهش‌های جدید در این حوزه به‌شمار می‌روند. در پژوهش حاضر بر اساس سیستم خودهای انگیزشی دورنی (2009) و پژوهش تاگوجی و همکاران (2009)، این ۴ عامل انگیزشی انتخاب و بررسی شده‌اند.

۳-۳-۱. خودآرمان در زبان دوم

خودآرمان زبان دوم، جنبه یا بُعد خودآرمان یک شخص در یادگیری زبان دوم است (Dörnyei 2009) و تصور ایده‌آلی یک یادگیرنده را نشان می‌دهد که می‌خواهد در آینده داشته باشد. برای مثال، اگر فردی بخواهد تبدیل به سخن‌گویی با گفتار روان در زبان دوم شود که بتواند با دوستان خود و سخن‌گویان آن زبان تعامل داشته باشد، تصوری که این فرد از خود بهمنزله یک سخن‌گویی خوب ایجاد می‌کند، می‌تواند بهمنزله یک محرك قدرتمند عمل کند؛ زیرا این تصور می‌تواند تضاد بین خوب واقعی و خودآرمان را کاهش دهد (Papi, 2010). این سازه در مرکز سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم دورنی (2005) قرار دارد. در این پژوهش، شش آیتم برای بررسی این سازه در نظر گرفته شده است که از پژوهش‌های دورنی (*ibid*) و تاگوجی (2009) گرفته شده‌اند.

۲-۳-۲. خودباید

درباره خصوصیاتی است که یک فرد باور دارد باید برای برآورده کردن انتظارات و برای پرهیز از نتایج احتمالی منفی داشته باشد (Dörnyei, 2009: 29). تعهدات، مسئولیت‌ها و وظایف درک-شده خصوصیاتی هستند که این بُعد را کنترل می‌کنند. برای 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. این بُعد می‌تواند با عوامل انگیزشی بروونی ارتباط داده شود؛ زیرا آرزوی گرفتن پاداش یا تبریک از جانب دیگران چیزی است که می‌تواند سبب موفقیت در یادگیری زبان شود. به منظور بررسی این عامل، شش آیتم مربوط به سنجش خودباید از پژوهش‌های دورنی (2005) و تاگوچی و همکاران (2009) گرفته شده است.

۲-۳-۳. یکپارچگی

بهدلیل ارتباط مهم آن با نگرانی‌های نظریه‌ای سیستم خودانگیزشی زبان دوم و تحقیقات سنتی انگیزشی که تاکنون انجام شده‌اند، یکپارچگی در این تحقیق گنجانده شد. یکپارچگی یک عنصر مرکزی، نظریه گاردنری انگیزه زبان دوم است و یک دیدگاه مثبت را در خصوص زبان دوم و فرهنگ آن می‌رساند تا حدی که یادگیرندگانی که امتیاز بالایی در این عامل کسب می‌کنند، ممکن است بخواهند در فرهنگ زبان دوم ادغام شوند و مشابه با صحبت‌کنندگان زبان دوم شوند (Dörnyei et al., 2006: 10). با وجود این، از این اندیشه انتقاد شد که بهدلیل تناسب آن در بسیاری از بافت‌های زبان دوم بوده است، بهخصوص در آن‌هایی که تماس مستقیم با صحبت‌کنندگان مادری زبان هدف امکان‌پذیر نیست. از آنجا که ایران بافتی است که در آن یادگیری فارسی بهمنزله زبان دوم و نه خارجی محسوب می‌شود، این تحقیق قصد دارد این اندیشه را در میان شرکت‌کنندگان بررسی کند و نیز بر ارتباط آن با خودآرمان‌ها تمرکز کند. این مقیاس شامل سه آیتم می‌شود که از پژوهش تاگوچی و همکاران (2009) گرفته شده است.

۲-۳-۴. ابزاری (ارتقادهند و بازدارنده)

انگیزش ابزاری یکی از مهمترین ترین و پذیرفته‌ترین جوانب تحقیق انگیزشی در بافت‌های زبان دوم است. همچنین، بهمنزله یک عامل انگیزشی مهم در تحقیقات پیشین مربوط به یادگیری

زیان‌های مختلف وجود داشته است که در بافت دوگانگی سنتی ابزاری - یکپارچگی تحقیقات انگیزشی زبان دوم انجام شده است. ابزاری‌سازی نشان می‌دهد که زبان هدف می‌تواند به منزله محرك مهمی برای یادگیرندگان عمل کند. به اختصار پاید گفت، «این متغیر به این دلیل در این تحقیق گنجانده شده است که اهمیت خاص آن در تحقیقات انگیزشی در زبان دوم و ارتباط نزدیک آن با خودآرمان‌های زبان دوم مشاهده شده است (Taguchi et al., 2009; Dörnyei, 2009)». آیتم ابزاری - ارتقادهنه شامل ۷ آیتم است، درحالی که ابزاری - بازدارنده دارای ۵ آیتم است که این آیتم‌ها از پژوهش‌های تاگوچی و همکاران (2009) گرفته شده‌اند.

۴. روش پژوهش

۴-۱. نمونه‌پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوش‌ای بوده است. بدین منظور، از بین مراکز آموزش زبان فارسی در ایران، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی به منزله نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۲۰ فارسی‌آموز چینی و کره‌ای (۱۰ فارسی‌آموز چینی و ۱۰ فارسی‌آموز کره‌ای) در دوره پیشرفت‌هه انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌آماری پژوهش، متشکل از ۲۰ فارسی‌آموز چینی و کره‌ای زن و مرد (۸ مرد و ۱۲ زن) بود که در بازه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال قرار داشتند و در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ در دوره پیشرفت‌هه مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین، گفتنی است که این فارسی‌آموزان در همین مرکز از دوره عمومی زبان فارسی به دوره پیشرفت‌هه راه یافته بودند. قبل از اجرای پرسش‌نامه، به‌منظور آشنایی فارسی‌آموزان غیرایرانی، توضیحاتی در ارتباط با پرسش‌نامه ارائه شد. سپس از فارسی‌آموزان خواسته شد تا با دقت پرسش‌نامه را کامل کنند 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 درنهایت، داده‌ها تجزیه و تحلیل شد.

۴-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

۴-۲-۱. پرسش‌نامه خودسیستم‌های انگیزشی دورنی (2009)

در این پژوهش، بخشی از پرسش‌نامه دورنی (*ibid*) استفاده شده است؛ پرسش‌نامه‌ی وی به‌طور

کلی ۱۶ بخش دارد که عوامل یا سازه‌های تأثیرگذار بر انگیزش زبان آموزان را نشان می‌دهد. از میان این عوامل، ۴ عامل اصلی (شامل ۲۴ گویه) در خصوص انگیزش فارسی‌آموزان انتخاب شد. دو عامل نخست، خودباید (۸ گویه) و خودآرمان (۶ گویه) است که سازه‌های اصلی سیستم خودهای انگیزشی دورنی (2005) هستند. دو سازه‌ی دیگر، انگیزش یکپارچه (۲ گویه) و انگیزش ابزاری (۳ گویه) هستند که علاوه بر اینکه در تئوری‌های جدید انگیزشی مطرح شده‌اند، بخش عمده مدل‌های پیشین انگیزش از جمله مدل اجتماعی - تربیتی گاردنر و همکاران (1976) را تشکیل می‌دهند. گفتنی است که در مدل‌های جدید انگیزشی، انگیزش ابزاری به دو نوع ارتقاده‌نده (۱۱ گویه) و بازدارنده (۸ گویه) تقسیم شده‌اند. از این رو، در پژوهش حاضر هر دو نوع بررسی می‌شود.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده از سوی پرسشنامه، تجزیه و تحلیل و در خصوص فرضیه‌های مطرح شده، نتیجه‌گیری آماری شده است. این پژوهش شامل شش فرضیه است که با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. تجزیه و تحلیل شده‌اند.

برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه آماره آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره فرضیه‌های پژوهش، مهم‌ترین قدم قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است. برای این منظور آگاهی از توزیع داده‌ها دارای اولویت اساسی است. در پژوهش حاضر، برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون معتر کلموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. در صورت نرمال بودن متغیرها برای بررسی فرضیه‌ها از روش‌های پارامتری استفاده می‌شود.

جدول ۱: نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

Table 1: Results of Kolmogorov-Smirnov test for variables

متغیرها	تعداد	آماره آزمون K-S	سطح معنی‌داری
خودآرمان	۲۰	۰/۹۷۴	۰/۷۵۳
خودباید	۲۰	۰/۸۸۷	۰/۴۱۱
انگیزه‌های ابزاری ارتقاده‌نده	۲۰	۰/۰۱۳	۰/۹۵۵
انگیزه‌های ابزاری بازدارنده	۲۰	۰/۶۷۲	۰/۷۵۷
یکپارچگی	۲۰	۰/۸۲۷	۰/۵۰۰

با توجه به جدول شماره ۱ درباره نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف، چنین نتیجه می‌شود که چون مقدار سطح معنی‌داری متغیرها بیشتر از سطح آزمون، یعنی $\alpha=0.05$ است، بنابراین، این متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

نخستین فرضیه مربوط به تفاوت معنی‌دار بین خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای، در یادگیری زبان فارسی است. برای بررسی این فرضیه با توجه به نرمال بودن متغیرها از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل مربوط به خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای

Table 2: Independent T-test results related to Ought-to Selves of Chinese and Korean learners of Persian

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره t	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس‌ها	سطح معنی‌داری			
<0.001	۸۱	۷۲۶	۰/۲	۲/۵۵۸	۰/۲۴۲	۳/۹۷۵	چینی
					۰/۵۸۹	۲/۷۱۳	کره‌ای

بر اساس نتایج بهدست آمده، میانگین خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی ۳/۹۷۵ و کره‌ای ۲/۷۱۳ است. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون آماری T-Test مستقل استفاده شده است.

یکی از پیش‌فرض‌های اساسی در آزمون آماری تی مستقل بررسی برابری واریانس‌هاست که بدین منظور از آزمون لون استفاده شده است. در آزمون لون آماره F برابر ۲/۵۵۸ و سطح معنی‌داری بیشتر از 0.05 است. بنابراین، فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. بر اساس جدول شماره ۲ مقدار آماره t برابر با ۰/۲۶۸ و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از 0.05 است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی و کره‌ای وجود دارد، به طوری که خودبایدهای فارسی‌آموzan چینی بیشتر از

فرضیه دوم، به تفاوت معنی‌دار بین خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی می‌پردازد. به منظور بررسی این فرضیه، از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل مربوط به خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی و کره‌ای

Table 3: Independent T-test results related to Ideal Selves of Chinese and Korean learners of Persian

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره t	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس‌ها	آماره F			
۰/۰۰۳	۸۱	-۳/۴۷۸	۰/۷۳۸	۰/۰۹۰	۰/۲۷۲	۳/۵۰۰	چینی
					۰/۲۶۴	۳/۹۱۷	کره‌ای

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی $۳/۵۰۰$ و کره‌ای $۳/۹۱۷$ است. بر اساس جدول شماره ۳، مقدار آماره t برابر با $-۳/۴۷۸$ و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از $۰/۰۵$ است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد، به طوری که خودآرمان‌های فارسی آموزان کره‌ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی است.

به منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش درباره تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی نیز از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تی مستقل مربوط به انگیزه‌های ابزاری فارسی - آموزان چینی و کره‌ای
Table 4: Independent T-test results related to Instrumental motivations of Chinese and Korean learners of Persian

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره t	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		آماره F	سطح معنی‌داری	آماره F	میانگین	انحراف معیار	چینی	کره‌ای	ارتقادهندۀ بازدارنده
			آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها	آماره t								
۰/۰۴۶	۱۸	۲/۱۴۵	۰/۱۳۹	۲/۳۹۸	۰/۷۹۴	۴/۷۲۷	چینی	۰/۵۷۲	۴/۰۶۴	کره‌ای	ارتقادهندۀ بازدارنده	
					۰/۵۷۲	۴/۰۶۴	کره‌ای					
۰/۷۷۸	۱۸	۰/۲۸۶	۰/۱۲۹	۲/۵۲۵	۰/۶۸۲	۵/۲۱۳	چینی	۰/۴۶۹	۵/۱۳۸	کره‌ای	بازدارنده	
					۰/۴۶۹	۵/۱۳۸	کره‌ای					

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقادهندۀ فارسی آموزان چینی ۴/۷۲۷ و کره‌ای ۰/۰۶۴ است. بر اساس جدول شماره ۴، مقدار آماره t برابر با ۲/۱۴۵ و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقادهندۀ چینی و کره‌ای وجود دارد، به‌طوری که انگیزه‌های ابزاری ارتقادهندۀ فارسی آموزان چینی بیشتر از فارسی آموزان کره‌ای است. همچنین، میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی آموزان چینی ۰/۲۱۳ و کره‌ای ۰/۱۳۸ است. بر اساس جدول شماره ۴، مقدار آماره t برابر با ۰/۲۸۶ و مقدار سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی آموزان چینی و کره‌ای وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه چهارم که در ارتباط با تفاوت معنی‌دار بین انگیزه یکپارچه فارسی آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی است، از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استقاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تی مستقل مربوط به انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای

Table 5: Independent T-test results related to Integrative motivation of Chinese and Korean learners of Persian

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره t	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		انحراف معیار	میانگین	فارسی‌آموزان
			سطح معنی‌داری	F آماره			
۰/۰۳۰	۱۸	-۲/۳۵۱	۰/۷۷۵	۰/۰۸۴	۰/۳۱۶	۴/۹۰۰	چینی
					۰/۳۷۸	۵/۲۶۷	کره‌ای

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی ۴/۹۰۰ و کره‌ای ۵/۲۶۷ است. بر اساس جدول شماره ۵، مقدار آماره t برابر با -۲/۳۵۱ و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد، به طوری که انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی است.

برای بررسی فرضیه پنجم درباره رابطه معنادار بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، از آزمون آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون پیرسون بین انگیزه یکپارچه و خودآرمانی

Table 6: Pearson test results between Integrative motivation and Ideal Self

سطح معنی‌داری	ضریب پیرسون	
۰/۴۲۲	-۰/۰۳۳	دانشجویان چینی
۰/۳۱۱	-۰/۱۰۸	دانشجویان کره‌ای

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج به دست آمده، سطح معنی‌داری آزمون در دو

گروه دانشجویان چینی و کره‌ای بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌داری بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی وجود ندارد.

فرضیه ششم مبنی بر رابطه معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای و خوبباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی بود که به منظور بررسی این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پرسون استفاده شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون پرسون بین خوبباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقاهنده

Table 7: Pearson test results between Ought-to Self and Promotional Instrumental motivations

سطح معنی‌داری	ضریب پرسون	
۰/۴۵۰	۰/۱۷۰	دانشجویان چینی
۰/۰۵۱	-۰/۳۲۹	دانشجویان کره‌ای

همان‌گونه که در جدول شماره ۷ دیدنی است، بر اساس نتایج به‌دست آمده، سطح معنی‌داری آزمون در دو گروه دانشجویان چینی و کره‌ای بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت در این دو گروه از فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری بین خوبباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقاهنده وجود ندارد.

جدول ۸: نتایج آزمون پرسون بین خوبباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده

Table 8: Pearson test results between Ought-to Self and Preventing Instrumental motivations

سطح معنی‌داری	ضریب پرسون	
۰/۵۱۲	۰/۱۳۶	دانشجویان چینی
۰/۰۱۷	-۰/۷۲۶	دانشجویان کره‌ای

در جدول شماره ۸ نتایج به‌دست آمده از ضریب همبستگی پرسون بین خوبباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی‌آموزان ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود میزان ضریب همبستگی بین خوبباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی‌آموز کره‌ای



-۰/۷۲۶ و سطح معنی‌داری کمتر از ۵٪ است. بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌دار معکوسی بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی‌آموز کره‌ای وجود دارد؛ اما در ارتباط با دانشجویان چینی بین این دو متغیر رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

۶ نتیجه

پژوهش حاضر، به بررسی خودآرمان، خودباید، انگیزهٔ یکپارچه و انگیزهٔ ابزاری در میان فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای می‌پردازد. بدین منظور، شش فرضیه مطرح شد که برای بررسی فرضیه‌ها از آزمون‌های آماری استفاده کردیم.

در ابتدای پژوهش، نرمال بودن متغیرهای پژوهش بررسی شد و نتایج نشان داد که این متغیرها دارای توزیع نرمال است. از این رو، همان‌طور که اشاره شد، در گام بعدی به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداختیم.

در نخستین فرضیهٔ پژوهش، تفاوت معنی‌دار بین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی مطرح شد. نتایج آزمون‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد و خودباید فارسی‌آموزان چینی بیشتر از خودبایدهای فارسی‌آموزان کره‌ای است. از این رو، فرضیهٔ اول پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان خودبایدهای فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی در یادگیری زبان فارسی به منزلهٔ زبان دوم، در این دو گروه از فارسی‌آموزان تأیید شد.

در فرضیهٔ دوم پژوهش، تفاوت معنی‌دار بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی بررسی شد. نتایج آزمون‌ها بیانگر آن بود که بین میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معنی‌داری وجود دارد به‌گونه‌ای که در این دو گروه از فارسی‌آموزان، خودآرمان‌های فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی بود. از این رو، فرضیهٔ دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان خودآرمان‌های این دو گروه از فارسی‌آموزان تأیید شد.

نتایج آزمون‌های مورد استفاده برای بررسی تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقادهندۀ چینی و کره‌ای وجود دارد، به‌طوری که انگیزه‌های ابزاری ارتقادی فارسی‌آموزان چینی

بیشتر از فارسی آموزان کرهای است. این در حالی بود که تفاوت معنی داری بین میانگین انگیزه های ابزاری بازدارنده فارسی آموزان چینی و کره ای مشاهده نشد.

از این رو، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی دار میان انگیزه های ابزاری فارسی آموزان کره ای و چینی در استفاده از زبان فارسی به منزله زبان دوم، فقط در خصوص انگیزه ابزاری بازدارنده تأیید نشد.

فرضیه چهارم پژوهش در ارتباط با تفاوت معنی دار بین انگیزه یکپارچه فارسی آموزان چینی و کره ای در یادگیری زبان فارسی است. در خصوص این فرضیه، نتایج تحلیل های آماری نشان داد، بین میانگین انگیزه یکپارچه فارسی آموزان چینی و کره ای تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که انگیزه یکپارچه فارسی آموزان کره ای بیشتر از فارسی آموزان چینی است. از این رو، فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی دار میان انگیزه یکپارچه دو گروه از فارسی آموزان کره ای و چینی تأیید شد.

فرضیه پنجم به بررسی رابطه معنادار بین انگیزه یکپارچه این دو گروه از فارسی آموزان و خودآرمان آنها می پردازد. نتایج تحلیل ها نشان داد بین انگیزه یکپارچه این فارسی آموزان و خودآرمان آنها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی داری وجود ندارد. از این رو، فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر رابطه معنادار بین انگیزه یکپارچه فارسی آموزان و خودآرمان آنها تأیید نشد.

نتایج آزمون های مورد استفاده برای بررسی رابطه معنی داری بین انگیزه های ابزاری فارسی آموزان کره ای و چینی و خودباید آنها در یادگیری زبان فارسی، نشان داد که رابطه معنی داری بین خودباید فارسی آموزان و انگیزه ابزاری ارتقا دهنده آنها وجود ندارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاکی از آن است که رابطه معنی دار معکوسی بین خودباید و انگیزه های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی آموز کره ای وجود دارد، در حالی که در ارتباط با دانشجویان چینی بین این دو متغیر رابطه معنی داری مشاهده نشد.

علاوه بر این، مقایسه میانگین های مربوط به هر چهار عامل انگیزشی در این دو گروه از فارسی آموزان نشان داد که به طور کلی در این دو گروه از فارسی آموزان، عامل انگیزشی ابزاری بازدارنده دارای بیشترین میانگین و عامل انگیزشی خودباید دارای کمترین میانگین است. همچنین، مقایسه بین عوامل انگیزشی خودآرمان و خودباید، بیانگر این است که در این دو گروه از فارسی آموزان، عامل خودآرمان قوی تر از خودباید است. مقایسه بین عوامل انگیزشی یکپارچگی و



ابزارسازی نیز نشان داد که عامل انگیزشی ابزاری بازدارنده قوی‌تر از یکپارچگی و عامل یکپارچگی قوی‌تر از عامل ابزاری ارتقادهنه است.

درنهایت، گفتنی است که پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای پرداخته است؛ به‌همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها بررسی شوند. همچنین، تعداد فارسی‌آموزان به‌ویژه فارسی‌آموزان کره‌ای یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر است که امید است در پژوهش‌های آتی با تعداد بیشتری از فارسی‌آموزان بررسی شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود سایر عوامل انگیزشی مرتبط با یادگیری زبان دوم را در خصوص فارسی‌آموزان غیرایرانی، به صورت جاگانه بررسی کنند و با یکدیگر مقایسه شوند. در این صورت می‌توان چگونگی آموزش‌ها و به‌کارگیری منابع آموزشی را به فراخور نوع انگیزش مرتبط، برنامه‌ریزی کرد.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Ideal self
2. Ought-to self
3. Integrativeness
4. instrumentality
5. Integrative motivation
6. Affective variables
7. Motivational self-systems
8. self-discrepancy
9. possible selves
10. Motivational Orientations
11. promotion
12. Prevention
13. L2 motivational self-system
14. Longman Dictionary of Applied Linguistic
15. process-oriented period
16. Viewing motivation
17. product-oriented approach
18. self-theory

۸ منابع

- صدیقی‌فر، زهره و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۵). «جهتگیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. س. ۵. ش ۲ (پیاپی ۱۲). صص ۷۵ - ۹۴.
- عبداله‌زاده، اسماعیل و مصطفی پاپی (۱۳۸۸). «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراغیران ایرانی زبان انگلیسی». *فناوری آموزش*. ش ۳ (۳). صص ۱۹۳ - ۲۰۴.
- قادری، بهاره (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان آموزان غیرفارسی زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشتۀ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- یعقوبی‌نژاد، هادی و همکاران (۱۳۹۶). «چشم‌اندازی تعاملی و پویا از انگیزش زبان دوم در جریان انجام تکالیف در بازه‌های زمانی مختلف». *جستارهای زبانی*. ش ۸ و ۶ (پیاپی ۴۱). صص ۱۳۷ - ۱۶۰.

References:

- Abdelhazdeh, E. & Papi, M. (2009). "L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach". *Journal of Technology and Education*. 3 (3). Pp: 193-204. [In Persian].
- Csizér, 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).Pp: 19–36.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom" *Modern Language Journal*. 40. Pp: 46-78.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics*. 4.Pp: 43–69.Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual Differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009), *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford.

Oxford University Press.

- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*. 13.Pp. 266–272.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London. Arnold.
- Gardner, R. C. & Macintyre, P. D. (1993), "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching*. 26. Pp: 1–11.
- Gardner, R.; Smythe, P.; Clément, R. & Gliksman, L. (1976). "Second language acquisition: a social psychological perspective". *Canadian Modern Language Review* 32.Pp: 198-213.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks". *The Modern Language Journal*. 78. Pp : 359-368.
- Gardner, R. C. (2001). "Integrative Motivation and Second Language Acquisition". In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, (Technical Report #23, pp. 422-459). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Ghaderi, B. (2012). *Effect of Motivation on success of Persian language learners*. (Master dissertation), Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Higgins, 1998 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.Keller, J. M. (1983). "Motivational design of instruction". In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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). Pp: 327-355.
- Lai, M. L. (2005). "Language attitudes of the first postcolonial generation in Hong Kong secondary schools". *Language in Society*. 34. Pp: 363-388.
- Lamb, M. (2004). "Integrative motivation in a globalizing world". *System*. 32. Pp: 3-19.
- Macintyre, P. D.; Mackinnon, S. P. & Clément, R. (2009). "The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research". In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986), "Possible selves". *American Psychologist*. 41(9).Pp: 954-969.
- Noels, K. A.; Clement, R. & Pelletier, L. G. (2000). "Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English". *Canadian Modern Language Review*. 57. Pp. 424-444.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004), Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*. 38. Pp: 130-149.
- Papi, M. (2010). "The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach", *System*. (38). Pp: 467-479.
- Rehman, A., Bilal, H. A., Sheikh, A., Bibi,N., Nawaz, A.(2014). "The role of motivation in learning English language for Pakistani learners". *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 4 No. 1.
- Richards, J. C , Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman Group Limited.
- Sedigifar, 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). Pp.

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 Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 self* . (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tort Calvo, Elisabet (2015). *Language Learning Motivation: The L2 Motivational Self System and its Relationship with Learning Achievement, unpublished M.A Thesis*.Autonoma university of Barcelona.
- Vermunt, J.D.H.M. & Van Rijswijk, F.A.W.M. (1998). “Analysis and development of students' skill in selfregulated learning”. *High Educ.* 17. Pp. 647–682.
- Yaghoubinezhad, H.; Moinzade, A. & Barati, H. (2018) “An interactive and dynamic perspective of L2 motivation while performing tasks over different timescales”. *Language Related Research.* 8 (6) .Pp: 137-160. [In Persian].

Ideal Self, Ought-to Self, Integrative, and Instrumental Motivations Among Non-Iranian Learners of Persian: A Case Study of Chinese and Korean Learners

Sharareh Khaleghizadeh¹, Mohammad Reza Pahlavannejad^{2*},
AmirReza Vakili Fard³, Atieh Kamyabi Gol⁴

1. PhD Candidate in linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
2. Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
3. Assistant Professor of Persian Language Teaching to non-Persian speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature and Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 21/03/2018

Accepted: 20/06/2018

Abstract:

Regarding the results of previous and recent researches about the importance of integrative and instrumental motivation as well as Ideal self and Ought-to self on the motivation and success of language learners, the present study has investigated these issues among the learners in Persian language. For this purpose, 20 Korean and Chinese students (10 Chinese and 10 Korean students) were selected from the Persian language teaching center of Ferdowsi University of Mashhad. Thus, the statistical sample of the study consisted of 20 Persian-Chinese students and Korean men and women (8 men and 12 women) who were in the age group of 18 to 30 years and in the academic year 2016-2017.

It is also worth mentioning that these Persian students have reached an advanced stage in this center, from the introductory course of Persian language. The Farsi students responded to a 36-item questionnaire based on the Dornyei Motivational Questionnaire (2010). Finally, the data were analyzed using SPSS software. six hypotheses were proposed and we used statistical tests to examine the hypotheses. First, the normality of the research variables was examined and the results showed that these variables have a normal distribution. Therefore, as mentioned, in the next step, we examined the research hypotheses. The results of

* Corresponding Author's E-mail: Pahlavan@um.ac.ir

the study showed that there is a significant difference between Ought-to selves of Korean learners and Chinese or Japanese tutors. However, there is no meaningful difference between Ought-to selves of Japanese and Chinese learners. There was a significant difference between Korean, Chinese and Japanese Ideal selves. In addition, there was no significant difference between the Chinese, Korean, and Japanese learners' promotional instrumental motivations. While there was a significant difference between preventive instrumental motivation of Japanese learners and Chinese or Korean ones. And there was no significant difference between Chinese and Korean. The results of the research suggest that there is a significant difference between integrative motivation of the Chinese, Korean and Japanese learners. There was no meaningful relationship between integrative motivation of Chinese, Korean and Japanese students and their Ideal selves. There was a significant negative correlation between ought-to self and preventive instrumental motivating of Korean students, while there was no significant relationship between these two variables in Japanese and Chinese students.

In addition, a comparison of the meanings of all four motivational factors in these two groups of Persian-learners showed that, in general, in these two groups of Persian-learners, the Preventing Instrumental motivation was with the highest average, and the Ought-to self motivation has the lowest average. Also, the comparison between the motivational factors of Ideal self and Ought-to self indicates that in these two groups of Persian-learners, the Ideal self factor is stronger than Ought-to self. Comparison between the motivational factors of integration and instrumentation also showed that the Preventing motivational factor is stronger than the integrative factor and the integrative factor is stronger than the promotional instrumental factor.

Finally, it should be noted that the present study focuses only on Chinese and Korean Persian learners; for this reason, it is suggested that in future studies, Persian learners of other languages be examined. In addition, it is suggested that other motivational factors related to second language learning regarding non-Iranian learners of Persian, be examined separately and compared with each other. In this case, how to teach and use educational resources can be planned according to the type of related motivation.

Keywords: Ideal self; Ought-to self; Integrative motivation; Promotional instrumental motivation; Preventive instrumental motivation.