

The Role of Gender, Age, and Educational Level in Motivation of Learning Persian as a Second Language

Vol. 12, No. 6, Tome 66
pp. 369-398
January & February 2022

Sharareh Khaleghizadeh* 

Abstract

There has been a growing interest in class-related motivational research since 1975, and many studies have been conducted on a variety of motivational models. The present study, on the base of Dornyei Motivational self-systems (2005) and the history of research related to the motivation for learning a second language such as Gardner (1985), Clement (1980), and Clement and Kruidenier (1985), Taguchi (2010), Papi (2010) Magid (2011), examines 16 motivational along with the effect of gender, age, and student's degrees variables on Persian language learning motivation among non-Persian students. For this purpose, 300 non-native Persian learners (women and men of different nationalities and educational levels) aged between 18 and 50 from the Persian language teaching centers of Ferdowsi University of Mashhad, Imam Khomeini International University in Qazvin, and Tehran University of Medical Sciences, responded to a questionnaire with 16 factors (92 items). Validity and reliability of the questionnaire were evaluated and verified using PPL software. The results of the study showed that all 16 proposed components had a significant effect on the learner's motivation. Also, the motivational factors, in terms of rank, do not have the same effect on the motivation of non-native Persian learners. In addition, the results showed that women and men differ in their motivational factors. It was also found that older age groups are more likely to be motivated than younger ones. There was a significant relationship between educational level and some motivational variables.

Keywords: Motivational self-systems, learning Persian language, non-Iranian Persian learners, gender, age, students' degree.

Received: 10 May 2020
Received in revised form: 26 August 2020
Accepted: 6 October 2020

* Corresponding author: PhD in Linguistics, Ferdowsi University, Mashhad, Iran;
Email: Khaleghizadeh.sh@mail.um.ac.ir, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7475-9608>

1. Introduction

So far, several studies have examined motivation or motivational orientations among non-Iranian Persian learners, but most of these studies have only examined three motivational factors in Dornyei Model (2005) (self-ideal, Ought-to self, and learning experience) and Other motivational factors are not considered in them. Therefore, the advantage of the present study is that the role of gender, age, and educational level of Persian-students on 16 motivational factors in learning Persian is examined. In this regard, in the present study, 4 questions are examined, which are:

1. What is the effect of motivational components on the motivation of non-Iranian Persian students?
2. What is the relationship between the components that determine the motivation of learning Persian as a second language and the gender of Persian learners?
3. What is the relationship between the components that determine the motivation of learning Persian as a second language and the age of Persian learners?
4. What is the relationship between the components that determine the motivation of learning Persian as a second language and the level of education of Persian students?

2. Literature Review

Motivational studies in second language learning were founded by Gardens and Lambert (1959). Subsequently, Gardens and Lambert (1972) in their book "Attitudes and Motivation in Learning a Second Language" introduced a social psychological model of motivational research and the concept of motivation is defined through the concepts of attitude and orientation of language learning. Thus, integrated and instrumental motivations were introduced. Following Garner's theory, Deci and Ryan (1985) developed the

theory of self-determinism. According to this theory, motivation in learning a foreign/second language can be divided into three types of “unmotivational, external and internal Orientations”.

In the late 1990s, a new process-oriented era in second language motivation research began. Dornyei (2005) has introduced a new concept of second language motivation, the second language motivational self system, in order to increase the understanding of individual differences in second language learning. “Motivational self-system” is made up of three dimensions, naming the Ideal self, Ought-to self, and the second language learning experience.

Despite the rich history of studies, as well as due to numerous conceptualizations in the field of motivation, few studies have focused on the relationship between second language learning motivation and factors such as attitudes and anxiety in the second language (Dörnyei, 2005, 2009). The second language motivational self-system, the model proposed by Dörnyei (2005), provides an opportunity to research in this still unknown realm (Taguchi et al., 2009).

So far, several studies such as Attar Sharghi et al. (202), Khaleghizadeh et al. (2020) have examined motivational factors or motivational orientations among non-Iranian Persian learners, but most of these studies have examined three motivational factors in Dörnyei Model (2005) (self-ideal, Ought-to self, and learning experience) and Other motivational factors are not considered in them. Also, in studies related to Persian language learning motivation, the effect of important variables such as gender, age, and educational level on motivational factors is not observed.

3. Methodology

In the present study, the effect of variables of gender, age and educational level of Persian students on the motivation of learning Persian as a second

language was analyzed. For this purpose, "Questionnaire of motivation to learn Persian as a second language" (Khaleghizadeh et al., 1398) was used, and 300 Persian students from Persian language teaching centers of Ferdowsi University of Mashhad, Imam Khomeini International University in Qazvin , And Tehran University of Medical Sciences answered the questionnaire. The sampling method in this study was also cluster random. These Persian-students with different nationalities were in the age range of 18 to 50 years and in the academic year 2016-2017, they were learning Persian in the intermediate and advanced courses. Finally, the students' answers were coded and the data were analyzed

4. Results

In the present study, sixteen motivational factors or components had an effect on the motivation of non-Iranian Persian students, but the motivating factors did not have the same effect on the motivation of Iranian Persian students. "linguistic self-confidence", "family effect", and "integration" have the most and the components of "travel orientation" and "cultural interest" have the least effect on the motivation of non-Iranian Persian students. Regarding the main components of the Dornyei motivational model among Persian students, the Ought-to self is more prominent than the learning experience and the learning experience is more prominent than the Ideal-self. Also, according to the findings of the present study, the average rank of men is higher than that of women in the three components of "Ought-to self", "Fear of assimilation to the new culture", "Cultural prejudice" and in two components "Interest in Persian language" and "Anxiety of Speaking in Persian in the class», the average rank of women is higher than men. In addition, the findings of the present study showed that the age of students and their level of education affect the type of their response to research variables and ultimately their motivation.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۲، ش ۶ (پیاپی ۶۶) بهمن و اسفند ۱۴۰۰، صص ۳۶۹-۳۹۸

مقاله پژوهشی

<http://dori.net/dor/20.1001.1.23223081.1400.12.6.34.0>

نقش جنسیت، سن، و مقطع تحصیلی در انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم

شراره خالقی‌زاده*

دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۱

چکیده

علاقه روزافزون به انجام تحقیقات انگیزشی مرتبط با کلاس درس از سال ۱۹۷۵ تاکنون در حال گسترش است و تاکنون پژوهش‌های بسیاری بر مبنای مدل‌ها گوناگون انگیزشی صورت گرفته است. در پژوهش حاضر تأثیر متغیرهای جنسیت، سن و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان بر عوامل انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. بدین منظور از «پرسش‌نامه انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم» برگرفته از پژوهش خالقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) استفاده شد، و ۳۰۰ فارسی‌آموز (زن و مرد از ملیت‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف) که در بازه سنی ۱۸ تا ۵۰ قرار داشتند، از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) در قزوین، و دانشگاه علوم پزشکی تهران، به پرسش‌نامه پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که ۱۶ مؤلفه پیشنهادی، تأثیر معنی‌داری بر انگیزه زبان‌آموزان داشتند. همچنین مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه، از نظر رتبه، تأثیر یکسانی بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان ایرانی ندارند. علاوه‌براین، نتایج نشان داد زنان و مردان در برخی عوامل انگیزشی با یکدیگر تفاوت دارند. همچنین مشخص شد که گروه‌های سنی بالاتر نسبت به سنین پایین‌تر از رفتار انگیزشی بیشتری برخوردار هستند. بین مدرک تحصیلی (سطح تحصیلات) و برخی متغیرهای انگیزشی نیز رابطه معنی‌داری مشاهده شد.

واژه‌های کلیدی: سامانه خودهای انگیزشی، یادگیری زبان فارسی، فارسی‌آموزان غیرایرانی، جنسیت، سن، مقطع تحصیلی.

۱. مقدمه

پژوهشگران مدل‌های مختلفی را برای توصیف انگیزش یادگیری زبان ارائه داده‌اند تا نشان دهند که زبان‌آموزان به چه دلیل زبان خارجی و یا زبان دوم را یاد می‌گیرند (Ely, 1986; Dörnyei, 1994). تاکنون تعاریف و مدل‌های گوناگونی برای توصیف انگیزه زبان‌آموزان و چگونگی ارزیابی آن ارائه شده است، ولی علی‌رغم پیشینه غنی مطالعات حول این محور و همچنین به دلیل مفهوم‌سازی‌های متعدد در این زمینه، و نیز اتکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر (با مرکزیت مفهوم انگیزه یکپارچه^۱)، فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه انگیزه زبان دوم و متغیرهای عاطفی مانند نگرش و اضطراب زبان دوم وجود داشته است (Dörnyei, 2005, 2009). سامانه خودهای انگیزشی زبان دوم^۲، مدل ارائه‌شده توسط دورنی (2005) این فرصت را جهت پژوهش در این قلمرو هنوز ناشناخته فراهم می‌آورد (Taguchi et al., 2009). دورنی با اساس قرار دادن الگوهای قبلی و شواهدی تجربی از مطالعات روان‌شناسی درباره انگیزه، انگیزه زبان دوم را به صورت مدلی با سه جنبه اصلی یعنی خود - آرمان، خود - باید، و تجربه یادگیری زبان دوم توصیف کرد (You & Dörnyei, 2014). این مدل براساس مدل‌های قبلی بنا نهاده شده و برطرف‌کننده نقص‌های موجود در آن‌هاست. طی سال‌های اخیر چند عامل یا مؤلفه دیگر نیز به این مدل اضافه شد و مباحثی از قبیل تأثیر سایر عوامل انگیزشی مانند اضطراب یادگیری، اعتماد به نفس، و تأثیر والدین و دوستان، وارد حوزه سنجش انگیزه زبان دوم شد.

تاکنون چندین پژوهش به بررسی انگیزه یا جهت‌گیری‌های انگیزشی در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی پرداخته‌اند، اما بیشتر این پژوهش‌ها فقط به بررسی سه عامل انگیزشی در مدل دورنی (2005) یعنی خودآرمان، خودباید، و تجربه یادگیری اکتفا کرده‌اند و سایر عوامل انگیزشی در آن‌ها در نظر گرفته نشده است. همچنین در پژوهش‌های مربوط به انگیزه یادگیری زبان فارسی، بررسی تأثیر متغیرهای مهمی چون جنسیت، سن و مقطع تحصیلی بر عوامل انگیزشی نیز مشاهده نمی‌شود. از این رو، مزیت پژوهش حاضر این است که نقش جنسیت، سن، و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان بر ۱۶ عامل انگیزشی (که برگرفته از مدل دورنی و سایر مدل‌ها و پژوهش‌های انگیزشی پیشین هستند) در یادگیری زبان فارسی

موردبررسی قرار می‌دهد. در این راستا، در پژوهش حاضر ۴ پرسش مورد بررسی قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از:

۱. تأثیر مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان غیرایرانی چیست؟
 ۲. ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و جنسیت فارسی‌آموزان چگونه است؟
 ۳. ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و سن فارسی‌آموزان چگونه است؟
 ۴. ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان چگونه است؟
- و متناظر با پرسش‌های پژوهش فرضیه‌های زیر مطرح می‌شود:
۱. مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه، بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیر ندارند.
 ۲. میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و جنسیت فارسی‌آموزان رابطه وجود ندارد.
 ۳. میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و سن فارسی‌آموزان رابطه وجود ندارد.
 ۴. میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان رابطه وجود ندارد.

۲. پیشینه پژوهش

گرجیان و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی روی ۲۰۰ دانشجوی دانشگاه آزاد در شهرهای اهواز و آبادان به بررسی تفاوت‌های فردی آنان و رابطه متغیرهای انگیزشی با یادگیری زبان انگلیسی عمومی پرداختند. نیمی از نمونه پژوهش را دختران و نیم دیگر را پسران تشکیل داده بودند و سن آن‌ها بین ۱۸ تا ۴۵ سال بود. نتایج پژوهششان نشان داد که پسران نسبت به دختران انگیزش یکپارچه بیشتری داشتند و انگیزش دختران بیشتر ابزاری^۲ بود. اضطراب با یادگیری زبان رابطه معنادار منفی داشت و میزان اضطراب در دختران بیشتر بود. دیگر

یافته‌ها نشان داد که سن متغیر مؤثری در یادگیری زبان انگلیسی نبوده است و جنسیت به تنهایی نیز رابطه معناداری با یادگیری زبان نداشت.

گونزالس^۴ (2011) جهت‌گیری‌های انگیزشی را در میان زبان‌آموزان فیلیپینی که در حال یادگیری یک زبان خارجی بودند، مورد بررسی قرار داد. وی تأثیر متغیرهای سن و جنسیت زبان‌آموزان را نیز در نظر گرفت. نمونه‌های آماری پژوهش وی ۱۵۰ دانشجوی از سه دانشگاه اصلی در شهر مترومانیلا شامل ۸۰ دانشجوی زن و ۷۰ دانشجوی مرد بودند، نتایج پژوهش نشان داد که متغیرهای سن، جنسیت، و رشته تحصیلی بر جهت‌گیری‌های انگیزشی تأثیر دارند به گونه‌ای که جوان‌ترها در مقایسه با زبان‌آموزان مسن‌تر در مواردی مانند درک فرهنگی، انسجام فرهنگی و رضایت از خود دارای انگیزه بیشتری هستند. همچنین، زبان‌آموزان زن در مقایسه با زبان‌آموزان مرد در موارد ارتباطی، وابستگی و نیز خودکارآمدی دارای انگیزه بیشتری بودند.

پاپی و تیموری^۵ (2002) به بررسی تغییراتی پرداختند که طی زمان و با افزایش سن در جهت‌گیری انگیزشی یادگیرندگان زبان انگلیسی، به‌منزله زبان دوم، ایجاد می‌شود. آن‌ها نشان دادند که متغیرهای خودآرمانی زبان دوم و تجربه یادگیری و نگرش نسبت فرهنگ و جامعه زبان دوم با افزایش سن و ورود به دانشگاه افزایش و متغیرهای خود الزامی، تأثیر خانواده و ابزاری، با افزایش سن کاهش یافته است.

یو و دورنی^۶ (2014) در پژوهش خود درباره بررسی انگیزه ۱۰۰۰۰ انگلیسی‌آموز چینی به این مسئله اشاره کردند که جنسیت نقش مهمی در شکل‌گیری خودآرمان فرد دارد، برخلاف زنان که اهمیتی خاص برای روابط بینافردی و وابستگی‌های ارتباطی قائل هستند، مردان اغلب بیشتر تمایل به استقلال و تکیه دارند. همچنین پژوهششان نشان داد که دختران در اغلب مقیاس‌های مدل خودهای انگیزشی دورنی، نمره بهتری از پسران داشته‌اند و تنها در مقیاس خودباید و توقعات والدین، تفاوت معناداری میان دو جنسیت دیده نشد.

خالقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی چهار عامل انگیزشی خودباید، خودآرمان، یکپارچگی و ابزارسازی در میان فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی پرداخته‌اند. بدین منظور، ۲۰ دانشجوی کره‌ای و چینی، از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب

شده به و پرسش‌نامه‌ای ۳۶ آیتمی برگرفته از پژوهش‌های دورنی^۷ (۲۰۰۹) و تاگوچی و دیگران^۸ (۲۰۰۹) پاسخ دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد بین خودباید و خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای با چینی تفاوت معناداری وجود دارد، به گونه‌ای که خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از چینی‌ها و خودباید فارسی‌آموزان چینی بیشتر از کره‌ای‌ها است. علاوه بر این، در پژوهششان بین انگیزه ابزاری - ارتقادهنده^۹ فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معناداری مشاهده شد. این در حالی است که بین انگیزه‌های ابزاری - بازدارنده^{۱۰} این دو گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معناداری وجود نداشت. همچنین نتایج پژوهش آن‌ها مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای است. بین انگیزه یکپارچه دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معناداری مشاهده نشد. بین خودباید و انگیزه ابزاری - بازدارنده فارسی‌آموزان کره‌ای رابطه معنادار معکوسی مشاهده شد، درحالی‌که بین دانشجویان چینی، بین این دو متغیر رابطه معناداری مشاهده نشد.

اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۹) در پژوهش خود براساس مدل دورنی نشان دادند که در میان ۱۴۶ فارسی‌آموز سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی قزوین، تغییر اضطراب با متغیرهای ترفیع‌محور، تجربیات یادگیری، خودآرمانی 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 به‌طور معنی‌داری در پیش‌گویی میزان صحبت مؤثر هستند، اما متغیر خودآرمانی متغیر پیش‌گویی معنی‌داری نیست.

۳. چارچوب نظری

مطالعات انگیزه در فراگیری زبان دوم، توسط گاردنر و لامبرت^{۱۱} (۱۹۵۹) پایه‌گذاری شد. در پی آن، گاردنر و لامبرت (۱۹۷۲) در کتابشان تحت عنوان «نگرش و انگیزه در یادگیری

زبان دوم»، یک مدل روان‌شناختی اجتماعی در خصوص تحقیقات انگیزشی معرفی کردند و مفهوم انگیزه، تحت تأثیر مفاهیم نگرش و جهت‌گیری برای یادگیری زبان تعریف شد. بدین ترتیب، انگیزه‌های یکپارچه و ابزاری مطرح شد. درمورد بررسی اهمیت مؤلفه یکپارچگی گاردنر، پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته است. شی^{۱۲} (2010) معتقد است که با تغییر محیط یادگیری زبان‌آموزان از محیط یادگیری زبان خارجی به محیط دوم، میزان انگیزه یکپارچه آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. اما در این میان، برخی از پژوهشگران مانند واردن و لین^{۱۳} (2000) نیز به این نتیجه رسیدند که انگیزه یکپارچه در محیط موردنظر آن‌ها وجود ندارد. یا برخی پژوهشگران دیگر نشان داده‌اند که این انگیزه وجود دارد، اما به شکلی دیگر. برای نمونه مک‌لاند^{۱۴} (2000) پیشنهاد کرد به دلیل بین‌المللی بودن زبان انگلیسی، یکپارچگی می‌تواند به یکپارچه شدن با جامعه جهانی اشاره کند و مؤلفه‌ای قابل‌بررسی نیست.

به دنبال نظریه گارنر، نظریه خود - تعیین‌کنندگی^{۱۵} دسی و رابین^{۱۶} (1985) شکل گرفت. طبق این نظریه، می‌توان انگیزش در یادگیری زبان خارجی/ دوم را به نسبت میزان «خودتعیین‌کنندگی» که در هدف از یادگیری نهفته است، به سه نوع «جهت‌گیری بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و درونی» تقسیم کرد. این تغییرات پیشنهاد شده 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 موقعیتی در کلاس درس، آن را غنی‌تر ساخت. یکی دیگر از تغییرات در پژوهش‌های انگیزشی زبان، پس از انتشار مدل فرایند ابتکاری دورنی و اوتو^{۱۷} (1998) به وقوع پیوست. در نتیجه، در اواخر دهه ۱۹۹۰، دوره جدید فرایندمحور در پژوهش‌های انگیزش زبان دوم آغاز شد. دورنی (2005) مفهوم جدیدی از انگیزش زبان دوم، یعنی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم را به منظور افزایش درک تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان دوم معرفی کرده است. سامانه خودهای انگیزشی زبان دوم پیشنهاد شده توسط دورنی (2009) از سه بعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم^{۱۸}، خودباید^{۱۹}، و تجربه یادگیری زبان^{۲۰} دوم نام‌گذاری شده‌اند. مفاهیم روان‌شناختی‌ای که بر نظریه دورنی تأثیر گذاشت توسط نظریه خودهای ممکن مارکوس و نریس^{۲۱} (1986) و نظریه خودبایدهای هگینز^{۲۲} (1987) ارائه شده بودند. پژوهش‌های بسیاری به

بررسی تأثیر خودباید بر انگیزه یادگیری زبان پرداخته‌اند. تاگوچی و دیگران (2009) تأثیر خودباید بر انگیزش یادگیری را، بسیار قدرتمند می‌یابند. این در حالی است که برخی پژوهش‌ها شایزر و کورموس^{۳۳} (2009) هیچ رابطه معناداری میان خودباید و رفتار انگیزه یادگیری نیافتند یا برخی همچون لمب^{۳۴} (2012) آن را اصولاً سازه‌ای انگیزشی ندانستند. در جدول ۱ دوره‌ها و نظریه‌های مختلف درمورد انگیزه یادگیری زبان دوم به اختصار گردآوری شده است:

جدول ۱: مهم‌ترین نظریه‌های انگیزشی مطرح‌شده در پژوهش‌های انگیزشی زبان دوم
Table 1: The most important motivation theories proposed in second language motivational research

دوره‌ها	نویسندگان	نظریه	کمک به پژوهش‌های مربوط به انگیزه در زبان دوم
دوره اجتماعی - روان‌شناختی	گاردنر و لامبرت (1959)	مدل اجتماعی - آموزشی ^{۳۵} یادگیری زبان دوم	مدل اجتماعی - آموزشی یادگیری زبان دوم (AMTB/ انگیزه یکپارچه)
	کلمنت و دیگران ^{۳۶} (1977)	اعتماد به نفس زبانی ^{۳۷}	اعتماد به نفس زبانی به‌منزله عاملی انگیزشی
دوره جایگزینی شناختی	(1985) دسی و راین	نظریه خودتعیین‌کنندگی	انگیزه درونی و بیرونی سفر، دانش، دوستی و جهت‌گیری‌های ابزاری مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان
	نولز و دیگران ^{۳۸} (2003)	نظریه نسبت یا تخصیص ^{۳۹}	هر چیزی که به پیروزی یا شکست اختصاص دارد بر انگیزه تأثیر می‌گذارد
	نویسندگان مختلف از قبیل: دورنی (2002) (1989) یولکونن ^{۴۰}	انگیزه تکلیفی ^{۴۱}	تکلیف = واحدهای یادگیری تکلیف‌های مختلف = انگیزه‌های متفاوت
دوره فرایند	(1998) دورنی و اتو	مدل فرآیندی انگیزه زبان دوم ^{۴۲}	انگیزه: عامل پویا انگیزه به‌منزله یک فرآیند

دوره‌ها	نویسندگان	نظریه	کمک به پژوهش‌های مربوط به انگیزه در زبان دوم
- محور	(2005) دورنی	سامانه خودهای انگیزشی زبان دوم	خودآرمان خودباید تجربه یادگیری زبان دوم
	میر و دورنی ^{۳۳} (2013)	جریان انگیزش هدایت‌شده ^{۳۴}	جهت‌گیری هدف/ بصری ساختار تسهیل‌گر بارگذاری مثبت عاطفی

در پژوهش حاضر براساس مطالعات و پژوهش‌های صورت‌گرفته و براساس پرسش‌نامه ۱۶ عاملی «انگیزه یادگیری زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی» (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸)، به بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت، سن، و مقطع تحصیلی بر عوامل انگیزشی خواهیم پرداخت. عوامل انگیزش یادگیری زبان فارسی عبارت‌اند از: تلاش هدف^{۳۵}، خودآرمان، خودباید، تأثیر والدین/خانواده^{۳۶}، ابزاری - ارتقادهنده، ابزاری - بازدارنده، اعتمادبه‌نفس زبانی، تجربه یادگیری، گرایش به سفر^{۳۷}، ترس از همانندی^{۳۸}، تعصب فرهنگی - زبانی^{۳۹}، علاقه به زبان فارسی، اضطراب فارسی^{۴۰}، یکپارچگی، علاقه فرهنگی، نگرش به جامعه ایرانی (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

«خودآرمان» در زبان دوم، تصور ایدئالی هر یادگیرنده را نشان می‌دهد که می‌خواهد در آینده داشته باشد (Dörnyei, 2009, p.20). «خودباید»، مربوط به خصوصیتی است که یک فرد باور دارد باید برای برآورده کردن انتظارات و برای پرهیز از نتایج احتمالی منفی، داشته باشد (Dörnyei, 2009, p.29). «تجربه یادگیری زبان دوم»، در خصوص انگیزه‌های موقعیتی و اجرایی مرتبط با محیط یادگیری و تجربه است (ibid). یکپارچگی: به‌منزله عنصر مرکزی نظریه گاردنری، تمایل فارسی‌آموز جهت ادغام شدن در فرهنگ زبان دوم را نشان می‌دهد، به‌گونه‌ای که مشابه با گویشوران زبان دوم باشند (Dörnyei, et al., 2006, p. 10). ابزاری - ارتقادهنده، امید و اشتیاق یادگیرندگان را به آینده‌شان نشان می‌دهد. این درحالی است که انگیزه ابزاری - بازدارنده، نشان‌دهنده ترس‌های زبان‌آموزان از وظایف و تعهدات آن‌هاست و در نتیجه می‌تواند مرتبط با خودبایدهای آن‌ها نیز باشد. اضطراب یادگیری فارسی، واکنش

احساسی منفی زبان‌آموز را هنگام استفاده از زبان در داخل و خارج از کلاس درس موردبررسی قرار می‌دهد (MacIntyre, 1999, p. 27). همچنین، تلاش هدف یا رفتار انگیزه‌یادگیری، نه تنها تلاش‌های زبان‌آموزان را در یک محیط کلاسی می‌سازد، بلکه تلاش‌های آن‌ها را در خارج از کلاس و در بافت اجتماعی گسترده‌تر نیز موردبررسی قرار می‌دهد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر تأثیر متغیرهای جنسیت، سن و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان بر عوامل انگیزه‌یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم موردتحلیل و بررسی قرار گرفت. بدین منظور از «پرسش‌نامه انگیزه‌یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم» (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸) استفاده شد، و ۳۰۰ فارسی‌آموز از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(د) در قزوین، و دانشگاه علوم پزشکی تهران به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نیز به‌صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. این فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف و در بازه سنی ۱۸ تا ۵۰ سال قرار داشتند و در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ در دوره‌های میانی و پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین گفتنی است که این فارسی‌آموزان در همین مراکز از دوره عمومی زبان فارسی به دوره پیشرفته راه یافته بودند. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شده و داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جدول ۲ توزیع فراوانی نمونه پژوهش را بر حسب سن، جدول ۳ توزیع فراوانی نمونه پژوهش را بر حسب مقطع تحصیلی، و جدول ۴ توزیع فراوانی نمونه پژوهش را بر حسب جنسیت نشان می‌دهند.

جدول ۲: توزیع فراوانی نمونه پژوهش برحسب سن

Table 2: Frequency distribution of research sample by age

سن	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
کم‌تر از ۲۰ سال	۱۲۹	۴۳/۰	۴۳/۰
بالای ۲۰ سال	۱۷۱	۵۷/۰	۱۰۰/۰
مجموع	۳۰۰	۱۰۰/۰	

میانگین: ۲۲/۱۹۳ انحراف معیار: ۴/۷۴۸

جدول ۳: توزیع فراوانی نمونه پژوهش برحسب مقطع تحصیلی

Table 3: Frequency distribution of research sample by educational level

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
کارشناسی	۱۴۲	۴۷/۳	۴۷/۳
تحصیلات تکمیلی	۱۵۸	۵۲/۷	۱۰۰/۰
مجموع	۳۰۰	۱۰۰/۰	

جدول ۴: توزیع فراوانی نمونه پژوهش بر حسب جنسیت

Table 4: Frequency distribution of research sample by gender

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۱۸۴	۶۱/۳
زن	۱۱۶	۳۸/۷
مجموع	۳۰۰	۱۰۰/۰

۵. ارائه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، ابتدا اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌ها استخراج شد و سپس، با استفاده از نرم‌افزار آماری اسمارت پی. ال. اس.^{۴۱} نسخه ۳۰۰۰ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

بررسی پرسش اول

تأثیر مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان غیرایرانی چیست؟

برای بررسی این پرسش از آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای و فریدمن استفاده می‌شود. جدول ۵ خلاصه نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی تأثیر مؤلفه‌های شانزده‌گانه بر انگیزه زبان-آموزان را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه طیف لیکرت مورد استفاده در پرسش‌نامه ۶ تایی بوده است، میانگین نمرات ۴ به بالاتر نشان از تأثیر عامل مورد بررسی بر انگیزه زبان‌آموزان خواهد بود. باتوجه به نتایج به دست آمده ملاحظه می‌شود که آزمون درمورد تمام مؤلفه‌های شانزده‌گانه معنی‌دار است. بدین معنی که این شانزده مؤلفه پیشنهادی تأثیر معنی‌داری بر انگیزه زبان‌آموزان داشته‌اند.

جدول ۵: بررسی تأثیر مؤلفه‌های شانزده‌گانه بر انگیزه زبان‌آموزان

(خلاصه نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای)

Table 5: Investigating the effect of sixteen components on students' motivation
(Summary of sample t-test results)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خلاصه نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای
تلاش هدف	۴/۴۴۶	۰/۶۹۴	$t=11/120$ $sig=0/001$
خودآرمان	۴/۴۰۱	۰/۷۸۴	$t=8/850$ $sig=0/001$
خودباید	۴/۵۰۵	۱/۰۱۴	$t=8/660$ $sig=0/001$
تأثیر خانواده	۴/۸۱۲	۰/۹۶۰	$t=14/660$ $sig=0/001$
ابزاری - ارتقادهنده	۴/۴۷۲	۰/۶۶۹	$t=12/200$ $sig=0/001$
ابزاری - بازدارنده	۴/۵۰۸	۰/۹۰۴	$t=9/790$ $sig=0/001$
اعتمادبه‌نفس زبانی	۵/۱۸۹	۰/۶۹۶	$t=29/560$ $sig=0/001$
تجربه یادگیری	۴/۴۹۰	۰/۸۵۱	$t=9/970$ $sig=0/001$
گرایش به سفر	۴/۲۲۳	۱/۱۱۰	$t=3/480$ $sig=0/001$
ترس از همانندی	۴/۵۵۴	۰/۹۳۲	$t=10/290$ $sig=0/001$
تعصب فرهنگی - زبانی	۴/۶۷۷	۰/۶۸۷	$t=17/050$ $sig=0/001$
علاقه به زبان فارسی	۴/۶۰۲	۰/۸۰۹	$t=12/880$ $sig=0/001$
اضطراب فارسی	۴/۴۸۶	۰/۹۷۷	$t=8/610$ $sig=0/001$
یکپارچگی	۴/۷۵۸	۰/۸۶۶	$t=15/170$ $sig=0/001$
علاقه فرهنگی	۴/۳۳۱	۰/۹۰۷	$t=6/330$ $sig=0/001$
نگرش به جامعه ایرانی	۴/۶۳۱	۰/۸۵۶	$t=12/780$ $sig=0/001$

جدول ۶ خلاصه نتیجه آزمون رتبه‌بندی تأثیر مؤلفه‌های شانزده‌گانه بر انگیزه زبان‌آموزان را نشان می‌دهد. این آزمون (فریدمن) بررسی می‌کند که آیا مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه، تأثیر یکسانی بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان ایرانی دارند یا خیر. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود نتایج آزمون معنی‌دار است. به عبارتی، تفاوت معنی‌داری در رتبه مؤلفه‌های شانزده‌گانه بر انگیزه زبان‌آموزان وجود دارد. با توجه به میانگین رتبه‌ها، مؤلفه‌های «اعتمادبه‌نفس زبانی»، «تأثیر خانواده»، و «یکپارچگی» رتبه‌های اول تا سوم تأثیر را داشته‌اند. مؤلفه‌های «گرایش به سفر» و «علاقه فرهنگی» نیز به‌ترتیب در رتبه‌های آخر

قرار دارند. بنابراین، می‌توان گفت مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه، تأثیر یکسانی بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان ایرانی ندارند. درمورد مؤلفه‌های اصلی مدل انگیزشی دورنی در میان فارسی‌آموزان، مؤلفه خودباید برجسته‌تر از تجربه یادگیری و مؤلفه تجربه یادگیری برجسته‌تر از مؤلفه خودآرمان است.

جدول ۶: بررسی رتبه مؤلفه‌های شانزده‌گانه بر انگیزه زبان‌آموزان (خلاصه نتیجه آزمون فریدمن)

Table 6: Investigating the rank of sixteen components on students' motivation (Summary of Friedman test result)

متغیر	میانگین رتبه
تلاش هدف	۷/۴۲
خودآرمان	۷/۳۱
خودباید	۸/۴۲
تأثیر خانواده	۱۰/۱۷
ابزاری - ارتقا دهنده	۷/۴۹
ابزاری - بازدارنده	۸/۳۰
اعتماد به نفس زبانی	۱۲/۲۱
تجربه یادگیری	۷/۹۳
گرایش به سفر	۷/۰۰
ترس از همانندی	۷/۷۸
تعصب فرهنگی - زبانی	۹/۰۰
علاقه به زبان فارسی	۸/۶۱
اضطراب فارسی	۸/۴۲
یکپارچگی	۹/۹۴
علاقه فرهنگی	۷/۱۱
نگرش به جامعه ایرانی	۸/۹۰
خلاصه نتیجه آزمون فریدمن	$\chi^2=370/797$ sig=۰/۰۰۱

بررسی پرسش دوم

ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به منزله زبان دوم و جنسیت فارسی‌آموزان چگونه است؟

جدول ۷ خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه در دو گروه زن و مرد را نشان می‌دهد. مطابق جدول ۷ ملاحظه می‌شود که آزمون‌ها برای متغیرهای «خودباید»، «ترس از همانندی»، «تعصب فرهنگی - زبانی»، «علاقه به زبان فارسی»، و «اضطراب فارسی» معنی‌دار هستند ($\text{sig} < 0.05$). بدین معنی که تفاوت معنی‌داری بین فارسی‌آموزان زن و مرد از نظر میانگین این ۵ متغیر وجود دارد. در سه مؤلفه «خودباید»، «ترس از همانند شدن با فرهنگ جدید»، «تعصب فرهنگی» میانگین رتبه مردان بیشتر از زنان است و در دو مؤلفه «علاقه به زبان فارسی» و «اضطراب به‌کارگیری فارسی» میانگین رتبه زنان بیشتر از مردان است. برای ۱۱ متغیر دیگر آزمون معنی‌دار نیست ($\text{sig} > 0.05$) و می‌توان گفت که برای این ۱۱ مؤلفه بین زنان و مردان تفاوتی مشاهده نشده است.

جدول ۷: مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه برحسب جنسیت*

Table 7: Comparison of the means of the sixteen components by gender

متغیر	جنسیت	مرد	زن	خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل
تلاش هدف		۴/۴۳۹±۰/۷۴۰	۴/۴۵۶±۰/۶۱۶	$t=0.212$
خودآرمان		۴/۴۱۳±۰/۷۸۶	۴/۳۸۰±۰/۷۸۴	$t=0.356$
خودباید		۴/۶۵۹±۱/۰۴۱	۴/۲۵۹±۰/۹۲۲	$t=3.282$
تأثیر خانواده		۴/۷۵۴±۱/۰۶۰	۴/۹۰۳±۰/۷۶۹	$t=1.409$
ابزاری - ارتقادهنده		۴/۵۱۲±۰/۶۶۵	۴/۴۰۸±۰/۶۷۴	$t=1.312$
ابزاری - بازدارنده		۴/۴۶۸±۰/۹۹۰	۴/۵۷۲±۰/۷۴۸	$t=1.026$
اعتماد به نفس زبانی		۵/۱۷۸±۰/۶۸۶	۵/۲۰۶±۰/۷۱۴	$St=0.349$
تجربه یادگیری		۴/۴۳۶±۰/۹۰۵	۴/۵۷۴±۰/۷۵۱	$t=1.430$
گرایش به سفر		۴/۲۵۳±۱/۱۵۲	۴/۱۷۵±۱/۰۴۳	$t=0.594$
ترس از همانندی		۴/۶۹۳±۱/۰۵۱	۴/۳۳۲±۰/۶۴۹	$t=3.673$
تعصب فرهنگی - زبانی		۴/۸۱۵±۰/۶۳۷	۴/۴۵۸±۰/۷۰۸	$t=4.522$
علاقه به زبان فارسی		۴/۴۵۷±۰/۸۵۶	۴/۸۳۱±۰/۶۷۱	$t=3.991$
اضطراب فارسی		۴/۳۷۶±۰/۹۸۸	۴/۶۵۹±۰/۹۳۷	$t=2.459$
یکپارچگی		۴/۷۰۴±۰/۹۱۵	۴/۸۴۴±۰/۷۷۸	$t=1.366$
علاقه فرهنگی		۴/۳۴۹±۰/۹۶۱	۴/۳۰۳±۰/۸۱۹	$t=0.420$
نگرش به جامعه ایرانی		۴/۵۶۵±۰/۸۷۶	۴/۷۳۷±۰/۸۱۵	$t=1.698$

*: انحراف معیار ± میانگین

بررسی پرسش سوم

ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و سن فارسی‌آموزان چگونه است؟

جدول ۸ خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه در دو گروه زیر ۲۰ سال و بالای ۲۰ سال را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون‌ها برای متغیرهای «تلاش هدف»، «تجربه یادگیری»، و «تعصب فرهنگی - زبانی» معنی‌دار هستند ($\text{sig} < 0.05$). بدین معنی که تفاوت معنی‌داری بین افراد زیر ۲۰ سال و بالای ۲۰ سال از نظر میانگین این ۳ متغیر وجود دارد. برای ۱۳ مؤلفه دیگر، آزمون معنی‌دار نیست ($\text{sig} > 0.05$). به‌عبارتی میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و سن فارسی‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۸: مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه برحسب سن*

Table 8: Comparison of the means of the sixteen components by age

متغیر	سن	زیر ۲۰ سال	بالای ۲۰ سال	خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل
تلاش هدف	۴/۳۸۵±۰/۷۱۱	۴/۸۵۳±۰/۳۷۲	۴=۶/۳۱۱	۰۰۱
خودآرمان	۴/۳۷۹±۰/۸۰۳	۴/۵۴۷±۰/۶۳۵	۴=۱/۲۴۶	۲۱۴
خودباید	۴/۴۶۳±۰/۰۲۱	۴/۷۸۵±۰/۹۳۳	۴=۱/۸۵۷	۰۶۴
تأثیر خانواده	۴/۷۸۳±۰/۹۵۶	۵/۰۰۴±۰/۹۷۷	۴=۱/۳۴۱	۱۸۱
ابزاری - ارتقادهنده	۴/۴۴۴±۰/۶۶۶	۴/۶۵۷±۰/۶۷۰	۴=۱/۸۵۹	۰۶۴
ابزاری - بازدارنده	۴/۴۸۴±۰/۸۸۵	۴/۶۷۳±۰/۰۲۴	۴=۱/۲۱۷	۲۲۵
اعتماد به نفس زبانی	۵/۱۶۶±۰/۷۱۷	۵/۳۳۹±۰/۵۲۴	۴=۱/۸۲۳	۰۷۳
تجربه یادگیری	۴/۴۴۲±۰/۸۵۶	۴/۸۰۳±۰/۷۵۴	۴=۲/۴۸۷	۰۱۳
گرایش به سفر	۴/۲۱۷±۰/۱۰۶	۴/۲۶۵±۰/۱۵۰	۴=۰/۲۵۰	۸۰۲
ترس از همانندی	۴/۵۳۶±۰/۹۲۸	۴/۶۶۹±۰/۹۶۱	۴=۰/۸۲۷	۴۰۹
تعصب فرهنگی - زبانی	۴/۶۳۳±۰/۶۷۶	۴/۹۷۰±۰/۶۹۹	۴=۲/۸۹۴	۰۰۴
علاقه به زبان فارسی	۴/۵۹۶±۰/۸۳۱	۴/۶۴۱±۰/۶۵۸	۴=۰/۳۱۸	۷۵۱
اضطراب فارسی	۴/۵۱۴±۰/۹۷۳	۴/۲۹۴±۰/۹۹۵	۴=۱/۳۱۱	۱۹۱
یکپارچگی	۴/۷۳۱±۰/۸۹۰	۴/۹۴۰±۰/۶۶۶	۴=۱/۴۰۳	۱۶۲

متغیر	سن	زیر ۲۰ سال	بالای ۲۰ سال	خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل
علاقه فرهنگی	۴/۳۰۱±۰/۹۱۹	۴/۵۳۲±۰/۸۰۵	۴=۱/۴۸۱	۱۴۰
نگرش به جامعه ایرانی	۴/۵۹۵±۰/۸۶۶	۴/۸۷۱±۰/۷۵۴	۴=۱/۸۸۵	۰۶۰

※: انحراف معیار ± میانگین

بررسی پرسش چهارم

ارتباط میان مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه یادگیری زبان فارسی به منزله زبان دوم و مقطع تحصیلی فارسی‌آموزان چگونه است؟

جدول ۹ خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه در دو گروه دارای تحصیلات غیردانشگاهی و تحصیلات دانشگاهی را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون‌ها برای متغیرهای «تلاش هدف»، «تأثیر خانواده»، «ابزاری - بازدارنده»، «اعتماد به نفس زبانی»، «ترس از همانندی»، «تعصب فرهنگی - زبانی»، «علاقه به زبان فارسی»، «یکپارچگی»، و «نگرش به جامعه ایرانی» معنی‌دار هستند ($\text{sig} < 0.05$). بدین معنی که بین فارسی‌آموزان مقطع کارشناسی که تحصیلات دانشگاهی ندارند و فارسی‌آموزان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری که قبلاً تجربه تحصیلات در دانشگاه را داشتند، از نظر میانگین این ۹ متغیر تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۹: مقایسه میانگین مؤلفه‌های شانزده‌گانه برحسب مقطع تحصیلی*

Table 9: Comparison of the means of the sixteen components by educational level

متغیر	مقطع تحصیلی	کارشناسی	تحصیلات تکمیلی	خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل
تلاش هدف	۴/۳۳۳±۰/۷۲۲	۴/۵۴۷±۰/۶۵۳	۴=۲/۷۰۵	۰۰۷
خودآرمان	۴/۳۵۹±۰/۸۴۰	۴/۴۳۸±۰/۷۳۲	۴=۰/۸۷۱	۳۸۴
خودباید	۴/۴۸۷±۱/۰۰۳	۴/۵۲۰±۱/۰۲۷	۴=۰/۲۸۰	۷۸۰
تأثیر خانواده	۴/۵۸۶±۰/۹۳۳	۵/۰۱۴±۰/۹۴۰	۴=۳/۹۴۷	۰۰۱
ابزاری - ارتقادهنده	۴/۴۱۶±۰/۶۵۷	۴/۵۲۲±۰/۰۰۰	۴=۱/۳۷۵	۱۷۰
ابزاری - بازدارنده	۴/۳۳۳±۰/۹۴۸	۴/۶۶۶±۰/۸۳۵	۴=۳/۲۲۸	۰۰۱

متغیر	مقطع تحصیلی	کارشناسی	تحصیلات تکمیلی	خلاصه نتیجه آزمون تی مستقل
اعتماد به نفس زبانی	۴/۹۵۴±۰/۷۱۰	۵/۴۰۰±۰/۶۱۴	۴/۵۸۰±۰/۸۱۴	t=۵/۸۳۴ /۰۰۱
تجربه یادگیری	۴/۳۸۹±۰/۸۸۲	۴/۵۸۰±۰/۸۱۴	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۱/۹۴۵ /۰۵۳
گرایش به سفر	۴/۲۳۴±۱/۰۴۶	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۰/۱۶۸ /۸۶۶
ترس از همانندی	۴/۶۹۳±۰/۹۲۷	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۲/۴۶۸ /۰۱۴
تعصب فرهنگی - زبانی	۴/۷۶۸±۰/۵۳۴	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۲/۲۴۳ /۰۲۶
علاقه به زبان فارسی	۴/۳۸۳±۰/۸۷۲	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۴/۵۷۹ /۰۰۱
اضطراب فارسی	۴/۵۵۰±۰/۸۶۲	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۱/۰۹۴ /۲۷۵
یکپارچگی	۴/۵۵۸±۰/۹۲۴	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۳/۸۸۳ /۰۰۱
علاقه فرهنگی	۴/۲۳۹±۰/۹۲۴	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۱/۶۷۳ /۰۹۵
نگرش به جامعه ایرانی	۴/۵۱۷±۰/۹۲۲	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	۴/۲۱۳±۱/۱۶۸	t=۲/۲۰۱ /۰۲۹

*: انحراف معیار ± میانگین

همان گونه که در جدول ۹ مشاهده می شود، فارسی آموزان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، در هفت مؤلفه «تلاش هدف»، «تأثیر خانواده»، «ابزاری بازدارنده»، «اعتماد به نفس زبانی»، «علاقه به زبان فارسی»، «یکپارچگی»، و «نگرش به جامعه ایرانی» بیشترین میانگین را در مقایسه با فارسی آموزان مقطع کارشناسی دارند. این در حالی است که در دو مؤلفه «ترس از همانند شدن با فرهنگ جدید» و «تعصب فرهنگی» در مقطع تحصیلی پایین تر، بیشترین میانگین به دست آمد. برای ۷ متغیر دیگر آزمون معنی دار نیست یا به عبارت دیگر تفاوتی بین مقاطع تحصیلی مشاهده نشد ($sig > 0.05$).

۶. یافته ها

بررسی تأثیر مؤلفه های تعیین کننده انگیزه بر میزان انگیزه فارسی آموزان غیر ایرانی نشان داد که با توجه به میانگین رتبه ها، مؤلفه های «اعتماد به نفس زبانی»، «تأثیر خانواده»، و «یکپارچگی» دارای بیشترین تأثیر و مؤلفه های «گرایش به سفر» و «علاقه فرهنگی» دارای کمترین تأثیر بر انگیزه فارسی آموزان غیر ایرانی هستند. از این رو، مؤلفه های تعیین کننده انگیزه، تأثیر یکسانی بر میزان انگیزه فارسی آموزان ایرانی ندارند. در مورد مؤلفه های اصلی

مدل انگیزشی دورنی در میان فارسی‌آموزان تیز، مؤلفه خودباید برجسته‌تر از تجربه یادگیری و مؤلفه تجربه یادگیری برجسته‌تر از مؤلفه خودآرمان است. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد برخی از پژوهشگران مانند واردن و لین (۲۰۰۰) به این نتیجه رسیدند که انگیزه یکپارچه، در محیط موردنظر آن‌ها وجود ندارد. برخی پژوهشگران دیگر نشان داده‌اند که این انگیزه وجود دارد، اما به شکلی دیگر. برای مثال، مک‌لاند (۲۰۰۰) پیشنهاد کرد از آنجاکه زبان انگلیسی زبانی بین‌المللی است، یکپارچگی می‌تواند به یکپارچه شدن با جامعه جهانی اشاره کند و مؤلفه‌ای قابل بررسی نیست. پژوهش حاضر به دلیل آنکه در محیط زبان دوم موردبررسی قرار گرفته است، عامل یکپارچگی را عامل انگیزشی مهمی می‌داند و نتایج پژوهش درباره میانگین بالای این مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه‌های انگیزشی (۹.۹۴)، و اهمیت آن به‌منزله سومین مؤلفه انگیزشی در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی، نیز حاکی از اهمیت این مؤلفه انگیزشی در محیط یادگیری فارسی به‌منزله زبان دوم است. درباره تأثیر مؤلفه یکپارچگی بر انگیزه یادگیرندگان زبان دوم، شی (۲۰۱۰) معتقد است که با تغییر محیط یادگیری زبان‌آموزان از محیط یادگیری زبان خارجی به محیط دوم، میزان انگیزه یکپارچه آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر زبان‌آموزان در محیط یادگیری زبان دوم تلاش بیشتری برای یادگیری زبان داشتند تا بتوانند با جامعه مقصد سازگار شوند.

علاوه‌براین، بسیاری از پژوهش‌ها بیانگر اهمیت بالای مؤلفه انگیزشی خودآرمان به‌منزله اصلی‌ترین مؤلفه انگیزشی هستند. این درحالی است که در پژوهش حاضر، مؤلفه خودآرمان فارسی‌آموزان دارای میانگین پایینی (۷.۳۱) است. برای تبیین این موضوع به پژوهش وکی و تاگوچی^{۴۲} (۲۰۱۳) اشاره می‌کنیم که خود آرمانی را به دو سطح خرد و کلان تقسیم کردند. سطح کلان تأثیر بیشتری روی خود آرمانی نشان می‌دهد، درحالی‌که سطح خرد تأثیر منفی معناداری روی اضطراب زبان دوم دارد. به عبارت دیگر، منظور از خود آرمانی در سطح خرد، تصویری است که فرد از خود زبانی‌اش در دوره زبان‌آموزی (یا تحصیل در دانشگاه) دارد و سطح کلان به تصورات وی پس از فارغ‌التحصیلی برمی‌گردد مثلاً به تصور وی در استفاده از زبان برای شغل آینده. ازاین‌رو، این امکان وجود دارد که برای فارسی‌آموزان غیرایرانی در ایران، خودآرمانی درواقع، تصویری است که آن‌ها از خود زبانی‌شان در دوره زبان‌آموزی (یا تحصیل

در دانشگاه) دارند. در نتیجه، این مؤلفه فقط بر کاهش اضطراب فارسی آموزان تأثیرگذار بوده و بر انگیزه آن‌ها در یادگیری زبان فارسی تأثیر کمی داشته است. در مورد دومین مؤلفه انگیزشی، یعنی خودباید، می‌توان گفت که در مقایسه با خودآرمان و تجربه یادگیری، در رده بالاتری از میانگین قرار دارد و مؤلفه انگیزشی قوی‌تری برای فارسی آموزان به‌شمار می‌رود. پژوهش‌های تجربی نقش این متغیر را کم‌رنگ‌تر از سایر متغیرهای مدل دورنی نشان داده‌اند. برخی پژوهش‌ها (Csizér & Kormos, 2009) هیچ رابطه معناداری میان خودالزامی و رفتار انگیزشی یادگیری نیافتند یا برخی همچون لمب (2012) آن را اصولاً سازه‌ای انگیزشی ندانستند. با این حال تاگوچی و دیگران (2009) نتایج متناقضی نشان می‌دهند و تأثیر خودباید را بر روی انگیزش یادگیری بسیار قدرتمند می‌یابند. عامل انگیزشی «گرایش به سفر» که طبق پژوهش‌های نولز و دیگران (2003) و تاگوچی (2010) یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی به‌شمار می‌رود، در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت، اما نتیجه نهایی پژوهش نشان داد که در میان فارسی آموزان غیرایرانی به‌منزله عامل انگیزشی مهم محسوب نمی‌شود. جهت تبیین این مسئله می‌توان اشاره کرد که در پژوهش‌های مذکور انگلیسی آموزان زبان انگلیسی را به‌منزله زبان خارجی می‌آموختند. از این رو گرایش به سفر می‌تواند عامل انگیزشی خیلی مهمی برای این زبان آموزان باشد، اما از آنجایی که فارسی آموزان غیرایرانی زبان فارسی را در محیط ایران و به‌منزله زبان دوم می‌آموزند، این عامل انگیزشی کم‌رنگ‌تر از سایر عوامل بوده است.

همچنین، طبق یافته‌های پژوهش حاضر در سه مؤلفه «خودباید»، «ترس از همانند شدن با فرهنگ جدید»، «تعصب فرهنگی» میانگین رتبه مردان بیشتر از زنان است و در دو مؤلفه «علاقه به زبان فارسی» و «اضطراب به‌کارگیری فارسی» میانگین رتبه زنان بیشتر از مردان است و در متغیرهای دیگر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. تفاوت نتایج مذکور با گزارش گرجیان و همکاران (۱۳۸۹)، در این است که آن‌ها نشان دادند پسران نسبت به دختران انگیزش یکپارچگی بیشتری داشتند و انگیزش دختران بیشتر ابزاری بود. در حالی که در پژوهش حاضر، مؤلفه ترس از همانندی با فرهنگ جدید در پسران بیشتر از دختران بود. شباهت نتایج پژوهش حاضر با پژوهش گرجیان و همکاران در این است که در هر دو پژوهش، اضطراب با یادگیری زبان رابطه معنادار منفی داشت و میزان اضطراب در دختران،

بیشتر بود. اما هنری و کلیفوردسن^{۴۲} (۲۰۱۳) درمورد انگیزش زبان معتقدند که جنسیت در انگیزش مؤثر است، چراکه اغلب ارتباط بین فردی و برقراری ارتباط برای زنان نسبت به مردان مهم‌تر است و زنان انرژی بیشتری را وقف ارتباطات میان فردی می‌کنند. شاید به همین علت نیز در پژوهش حاضر، ترس از همانندی در آقایان بیشتر از خانم‌ها مشاهده شد. نتایج یو و دورنی (۲۰۱۴) نشان داد که دختران در اغلب مقیاس‌های مدل خودسامانه، نمره بهتری نسبت به پسران داشته‌اند و تنها در مقیاس خودباید و توقعات والدین، تفاوت معناداری میان دو جنسیت دیده نشد که این نتیجه با نتایج پژوهش حاضر هماهنگ نیست.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سن افراد بر نوع پاسخ آن‌ها به متغیرهای تحقیق اثرگذار است. به عبارت دیگر، هرچند برای سیزده مؤلفه انگیزشی، رابطه‌ای بین سن فارسی‌آموزان و این مؤلفه‌ها مشاهده نشد، اما در مؤلفه‌های «تلاش هدف»، «تجربه یادگیری»، و «تعصب فرهنگی - زبانی» در گروه‌های سنی مختلف تفاوت وجود داشت و مشخص شد که گروه‌های سنی بالاتر نسبت به سنین پایین‌تر از رفتار انگیزشی بیشتری برخوردار هستند. این نتایج به نوعی با نتایج گزارش‌شده پایپ و تیموری (۲۰۱۲) مبنی بر افزایش سطح تجربه یادگیری زبان دوم با افزایش سن هم راستاست. برخی پژوهشگران همچون کوک (۲۰۰۳) به نقل از گرجیان و همکاران، (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیدند که سن تأثیری در یادگیری ندارد و این مسئله با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست. پایپ (۲۰۱۰) نیز معتقد است نوجوان هنوز تصویر روشنی از آنچه واقعاً می‌خواهد در آینده به دست آورد ندارد (خودآرمانی) و توان جداسازی این تصویر را از آنچه باید بشود (خودباید) ندارد.

تاکنون پژوهش‌های مشابهی درمورد تأثیر تحصیلات زبان‌آموزان بر انگیزه آن‌ها از یادگیری زبان صورت نگرفته است، از همین رو، نتایج قابل مقایسه با سایر پژوهش‌ها نیست. اما اغلب انتظار آن می‌رود که با افزایش سطح تحصیلات در فرد و با ارتقای خودآگاهی و شناخت بهتر نسبت به نیازها و علایق فردی مواجه شویم، چراکه تخصصی شدن مطالب درسی و پیگیری یک مقطع نشان از نوعی ثبات انگیزشی و نظری در فرد خواهد داشت؛ دوامی که پشتکار و رفتار انگیزه بیشتری به همراه دارد. در تبیین بالاتر بودن دو مؤلفه «ترس از همانند شدن با فرهنگ جدید» و «تعصب فرهنگی» در افراد دارای تحصیلات پایین‌تر نیز می‌توان این‌طور استدلال کرد که

افزایش سطح تحصیلات اغلب و نه لزوماً همواره، موجب کاهش تعصب‌ورزی‌ها، بسط نگرش جهان وطنی، غیرقومی و نژادی و توان درک انسانی خواهد شد. از سوی دیگر روشن است که با افزایش سطح تحصیلات و رشد فرد در مقایسه با خود قبلی‌اش (و نه در قیاس با دیگران)، اعتماد به نفس زبانی به‌منزله محرک‌های انگیزشی پررنگ‌تر خواهند شد که احتمالاً متأثر از افزایش تجربه یادگیری است. درمورد مؤلفه‌هایی همچون خودآرمانی و عدم وجود تفاوت میان افراد با سطوح تحصیلی متفاوت می‌توان این‌طور استدلال کرد که زبان فارسی زبانی بین‌المللی و بسیار کاربردی نیست و افرادی که به یادگیری آن به‌منزله زبان دوم می‌پردازند اغلب در تمامی سطوح تحصیلی این انگیزش قوی و درونی را کم‌وبیش در خود دارند.

۷. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، شانزده عامل یا مؤلفه انگیزشی بر انگیزه فارسی‌آموزان غیرایرانی اثرگذار بودند اما مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه، تأثیر یکسانی بر میزان انگیزه فارسی‌آموزان ایرانی ندارند. مؤلفه‌های «اعتماد به نفس زبانی»، «تأثیر خانواده»، و «یکپارچگی» دارای بیشترین تأثیر و مؤلفه‌های «گرایش به سفر» و «علاقه فرهنگی» دارای کمترین تأثیر بر انگیزه فارسی‌آموزان غیرایرانی هستند. درمورد مؤلفه‌های اصلی مدل انگیزشی دورنی در میان فارسی‌آموزان نیز، مؤلفه خودباید برجسته‌تر از تجربه یادگیری و مؤلفه تجربه یادگیری برجسته‌تر از مؤلفه خودآرمان است. همچنین، طبق یافته‌های پژوهش حاضر در سه مؤلفه «خودباید»، «ترس از همانند شدن با فرهنگ جدید»، «تعصب فرهنگی» میانگین رتبه مردان بیشتر از زنان است و در دو مؤلفه «علاقه به زبان فارسی» و «اضطراب به‌کارگیری فارسی» میانگین رتبه زنان بیشتر از مردان است. علاوه‌براین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سن افراد و میزان تحصیلات آن‌ها بر نوع پاسخ آن‌ها به متغیرهای پژوهش و درنهایت بر انگیزه آن‌ها اثرگذار است.

و اما در پایان، باید گفت که پژوهش‌های زبان فارسی به‌منزله زبان دوم بسیار نو و در آغازگاه راه‌اند. ازاین‌رو، موضوعات متعدد و مهمی برای پژوهش مطرح هستند که موضوعات انگیزشی به‌سبب نقش تعیین‌کننده‌ای که در میزان تلاش هدفمند و نتیجه یادگیری دارند ازجمله مهم‌ترین این موضوعات به‌شمار می‌روند. امیدواریم این پژوهش چراغی هرچند کوچک برای

پژوهشگران بعدی و تمامی افرادی که به نوعی با آموزش و یادگیری زبان فارسی سروکار دارند، فراهم کرده باشد، و پژوهش‌های آتی با بررسی مجدد یافته‌های این پژوهش و نیز انجام طرح‌های نو به گسترش ابعاد و غنای این حوزه بیفزایند.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. Integrativeness
2. L2 Motivational self system
3. Instrumental
4. Gonzales
5. Papi & Teimouri
6. You & Dornyei
7. Dornyei
8. Taguchi & et al.
9. Instrumentality-promotion
10. Instrumentality – prevention
11. Gardner & Lambert
12. Xie
13. Warden & Lin
14. McClelland
15. Self-determination Theory
16. Deci & Ryan
17. Dörnyei & Ottó
18. L2 Ideal self
19. Ought-to self
20. L2 learning experience
21. Markus & Nurius
22. Higgins
23. Csizér & Kormos, 2009
24. Lamb
25. Socio-Educational Model
26. Clément & et al.
27. Linguistic self-confidence
28. Noels & et al.
29. Attribution Theory
30. Julkunen
31. Task Motivation
32. Process Model of L2 motivation
33. Muir & Dörnyei

34. Directed Motivation Current (DMC)
35. Criterion measures
36. Parental encouragement/family influence
37. Travel orientation
38. Fear of assimilation
39. Ethnocentrism
40. Persian anxiety
41. SmartPLS
42. Ueki & Takeuchi (2013)
43. Henry & Cliffordson

۹. منابع

- اعطار شرقی، ن.، و اکبری، ب. (۱۳۹۹). بررسی نقش عوامل انگیزشی و خودهای شخصیتی در یادگیری زبان فارسی. *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، ۹(۲۰)، ۸۶-۶۵.
- خالقی زاده، ش.، پهلوان نژاد، م.ر.، وکیلی فرد، ا.ر.، و کامیابی گل، ع. (۱۳۹۷). خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه و انگیزه های ابزاری در میان فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان آموزان چینی و کره ای. *جستارهای زبانی*، ۱۱ (۲)، ۳۱۴-۲۸۷.
- خالقی زاده، ش.، پهلوان نژاد، م.ر.، وکیلی فرد، ا.ر.، و کامیابی گل، ع. (۱۳۹۸). اعتبارسنجی پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان فارسی به منزله زبان دوم. *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، ۹(۲۰)، ۶۳-۲۵.
- گرجیان، ب.، محمودی، خ.، و میر، ف. (۱۳۸۹). تفاوت های فردی دانشجویان و رابطه آنها با یادگیری زبان انگلیسی. *فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر*، ۱، ۱۱۱-۱۳۰.

References

- Atar Sharghi, N., & Akbari, B. (2020). Examining the role of motivational factors and personal selves in Persian language learning. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(20), 65-86.[In Persian]
- Clément, R., Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophone learning English. *Canadian Journal of*

Behavioral Science, 9: 123-133.

- Csizér, K., & Kormos, J., (2009). *Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English*. In: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Clevedon, 98-119.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 40: 46-78.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics. 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Nemeth, N. (2006). Motivation, language, attitudes and globalisation: A Hungarian perspective. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self-system*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis, *The Modern language Journal*, 70: 28-35.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second*

language learning. Rowley, Mass: Newbury House.

- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31: 218–230.
- Gonzales, R. D. (2011). Motivational orientation in foreign language learning: The case of Filipino foreign language learners. *TESOL Journal*, 3: 3-28.
- Gorjian, B., & Mahmoudi, K., & Mir, F. (2010). Students' individual differences and its relationship with English language learning. *Journal Of Social Sciences*, 4(8), 111-130. [In Persian]
- Henry, A. & Cliffordson, C. (2013). Motivation, gender, and possible selves, *Language Learning*, 63 (2): 271-295.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94: 319–340.
- Julkunen, K. (1989). *Situation and task-specific motivation in foreign language learning and teaching*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Khaleghizadeh, S., Pahlavannejad, M., Vakilifard, A., & KamyabiGol, A. (2020). Ideal self, Ought-to self, Integrative and instrumental motivation among Persian Language Learners: Case study of Chinese and Korean Learners. *Language Related Research*, 11(2), 287-314. [In Persian]
- Khaleghizadeh, S., pahlavannezhad, M., Vakilifard, A., Kamyabi Gol, A. (2020). Validation of Persian language learning motivation questionnaires as a second language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(20), 25-63. [In Persian]
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62: 997–1023.
- MacIntyre, P. D. (1999). *Language anxiety: A review of the research for language teachers*. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9):

954-969.

- McClelland, N. (2000). *Goal orientations in Japanese college students learning EFL*. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99-115). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching.
- Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3): 357-375.
- Noels, K. A., Pelletier, L.G., Clément, R., & Vallerand, R.J. (2003). Why are you learning a second language? Motivation orientation and self-determination theory. *Language Learning*, 50: 57-85.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38: 467-479.
- Papi, M., Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves & motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of applied Linguistics*, 22(3): 287-309.
- 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.
- Taguchi, T. (2010). *The L2 motivational self -system among Japanese university learners of English: a mixed methods approach*, (Unpublished doctoral dissertation), University of Nottingham.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *The Journal of Asia TEFL*, 10(1): 25-45.
- Warden, C., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33: 535-547.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories & research*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Xie, H. (2010). From EFL to ESL: The influence of context on learners' motivational profiles, *123 Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 17: 123-142.
- You, Ch, & Dornyei, Z. (2014). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey, *Applied Linguistics*, 37 (4): 495-519.