



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۱۵، ش ۲ (پیاپی ۵۶)، خرداد و تیر ۱۳۹۹، صص ۲۸۷-۳۱۴

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

شراره خالقی‌زاده^۱، محمدرضا پهلوان‌نژاد^{۲*}، امیررضا وکیلی‌فرد^۳، عطیه کامیابی گل^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^(ع)، قزوین، ایران.

۴. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی و گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

پذیرش: ۹۷/۰۳/۳۰

دریافت: ۹۶/۱۲/۳۰

چکیده

در تئوری‌سازی مربوط به انگیزش زبان دوم، خودهای ممکن و انگیزش یکپارچه به‌مثابه چارچوب‌های مکمل در نظر گرفته می‌شوند و تحقیقات انگیزشی‌ای که تئوری‌های مربوط به خودها و هویت زبان‌آموزان را به ارمغان آوردند، بسیار نویدبخش بوده‌اند (Macintyre et al., 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 ارتقادهنده 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 فارسی‌آموزان کره‌ای رابطه معنی‌دار معکوسی 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، فارسی‌آموزان 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 زبان‌آموزان 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 پیشینه غنی مطالعات حول این محور و همچنین، به دلیل مفهوم‌سازی‌های متعدد در این زمینه، به خصوص اتکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر با مرکزیت مفهوم انگیزه یکپارچه^۵، فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه انگیزه زبان دوم و متغیرهای شناختی^۶ مانند خودباید و خودآرمان دوم، وجود داشته است (Dörnyei, 2005, 2009). خودسامانه‌های انگیزشی زبان دوم^۷، مدل ارائه‌شده 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 برطرف‌کننده نقص‌های 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^۸ و تئوری خودهای ممکن^۹ هماهنگ است (به نقل از عبدالله‌زاده و پاپی، ۱۳۸۸: ۱۹۴). خودآرمان زبان

دوم به معنای شخص یا سخن‌گوی ایده‌آل در زبان دوم است که زبان‌آموز می‌خواهد شبیه وی 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 فارسی‌آموزان، 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 - ارتقادهنده و ابزاری - بازدارنده. اولین نوع انگیزه ابزاری (ارتقادهنده)، با امید یادگیرندگان و اشتیاق آن‌ها درباره آینده‌شان همراه است و به‌نظر می‌رسد نشان‌دهنده خودآرمان زبان دوم آن‌ها باشد. این در حالی است که دومین نوع انگیزه ابزاری (بازدارنده)، نشان‌دهنده ترس‌های زبان‌آموزان، وظایف و تعهدات آن‌هاست و در نتیجه، می‌تواند مرتبط با خودبایدی‌های 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 ملیت‌های مختلف از قبیل مجارستانی (Kormos & Csizér, 2008)، اندونزیایی (Lamb, 2004) و اسپانیایی (Tort Calvo, 2015) پژوهش‌هایی انجام شده است؛ ولی تا آنجا که نگارندگان جست‌وجو کرده‌اند، درخصوص بررسی انگیزه فارسی‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی، فقط قادری (۱۳۹۱) با استفاده از پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری جهت‌گیری‌های فارسی‌آموزان عرب زبان را بررسی کرده است و صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (۱۳۹۵) به بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی^۱ و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی تاکنون به بررسی سیستم خودهای انگیزشی و مسئله انگیزش از دیدگاه شناختی و فرایند - محوری در فارسی‌آموزان نپرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی چهار عامل خودآرمان، خودباید، یکپارچگی و ابزاری‌سازی (ارتقادهنده^{۱۱} و بازدارنده^{۱۲}) در میان دو گروه از فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای می‌پردازد. بدین منظور شش پرسش مطرح شد:

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

۲. پیشینه پژوهش

لمب (۲۰۰۴) 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 جهت‌گیری‌های 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 (۲۰۰۵) 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 شرکت‌کنندگان نسبت به یادگیری زبان بیشتر گرایش ابزاری داشتند تا گرایش یکپارچه. اگرچه آن‌ها نگرش مثبتی نسبت به انگلیسی و انگلیسی‌زبانان داشتند. همچنین، مقایسه گرایش یکپارچه زبان‌آموزان 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 «این زبان نقش خود را به‌منزله دربان حرکت‌های رو به بالا و رو به پایین اجتماعی حفظ می‌کند» (۲۰۰۵: ۳۷).

کورموس و شایزر (۲۰۰۸) 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^{۱۲} را فراهم کرده‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که مدل‌های رفتار انگیزه‌ای در میان سه گروه زبان‌آموز مورد مطالعه متفاوت بود. از این رو، به‌جای علاقه‌ای که دانش‌آموزان مدارس متوسطه به محصولات فرهنگی انگلیسی‌زبان داشتند، برای دانشجویان دانشگاه و همچنین، برای زبان‌آموزان بزرگسال، «موقعیت بین‌المللی» یک متغیر پیش‌بینی‌کننده مهم به‌شمار می‌رفت. علاوه بر این، آن‌ها نقش تماس و برخورد بین‌فرهنگی را نیز در انگیزش زبان‌آموزان مجارستانی بررسی کردند. نتایج این مطالعه همچنین، نشان داد که درک اهمیت ایجاد ارتباط، با تجربه تماس مستقیم دانش‌آموزان با سخن‌گویان زبان هدف ارتباطی ندارد؛ بلکه تحت تأثیر محیط دانش‌آموز، یعنی تأثیر اجتماعی محیط اطراف زبان‌آموزان (حمایت والدین و نگرش دوستان نسبت به یادگیری زبان دوم) و ارتباط غیرمستقیم با به‌کارگیری 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 سخن‌گویان زبان دوم تأثیر ناچیزی بر رفتار و نگرش انگیزشی داشت.

رحمان و همکاران (2014) نقش انگیزه را در یادگیری زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی در میان زبان‌آموزان 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 زبان‌آموز پاکستانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند، به پرسش‌نامه پاسخ دادند که از این میان ۳ پرسش‌نامه به‌دلیل پاسخ نادرست حذف شد و ۴۷ پرسش‌نامه تحلیل و بررسی شد. درنهایت، نتایج پژوهششان نشان داد که میزان درصد انگیزه ابزاری (۷۰ درصد) در زبان‌آموزان پاکستانی بیشتر از میزان درصد انگیزه یکپارچه (۲۴ درصد) است. به عبارت دیگر، در بافت و محیط پاکستان، زبان‌آموزان پاکستانی انگیزه ابزاری قوی‌تری برای یادگیری زبان انگلیسی دارند.

یعقوبی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی پویایی انگیزشی موجود در گروهی از فراگیران زبانی در جریان بازه‌های زمانی طولانی پرداختند که خود این بازه‌ها متشکل از تعدادی 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 مقطعی در میزان انگیزش شرکت‌کنندگان 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 به‌منزله دو عامل انگیزشی آغازین به‌تدریج 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. علاوه بر این، انگیزش شرکت‌کنندگان متشکل از مجموعه‌ای از عوامل پویا و به‌هم‌وابسته بود که طی بازه‌های زمانی مختلف نوسان داشتند.

تورت کالو (۲۰۱۵) اثر انگیزش در موفقیت دانش‌آموزان اسپانیایی را با استفاده از سیستم خود انگیزشی زبان دوم/ خارجی دورنی (۲۰۰۹) 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 آیتی بین ۲۹ دانش‌آموز دبیرستانی 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 خودباید زبان دوم تأثر معناداری ناچیزی در میزان موفقیت زبان‌آموزان داشت. یافته‌ها حاکی از آن است که قدرت زبان‌آموز در تجسم‌سازی خود به‌منزله 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 دلبیو (۱۹۹۸)، نوع انگیزه فارسی‌آموزان، رابطه بین پیشرفت، ملیت 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^(۵) شرکت کردند. وی در پژوهش خود با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو ترم تحصیلی

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

صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (۱۳۹۵) رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی را به‌منزله 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^(۵) بود. ابزارهای پژوهش نیز، پرسش-نامه 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 به‌منزله زبان دوم، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی، رابطه منفی و 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 فارسی‌آموزان 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» (8: 2010). مدل اجتماعی - آموزشی خود درباره فراگیری زبان دوم و برخی از ویژگی‌های افراد با انگیزه را توضیح می‌دهد. با این حال، تاکنون تعریفی ساده و دقیق از این مفهوم ارائه داده نشده است. گاردنر (*ibid*) به تعریف کلر 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.

تعاریف 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 به‌صورتی 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 به‌صورت 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 به‌دست آوردن شغل، خواندن یک روزنامه خارجی، قبول شدن در یک امتحان مفید خواهد بود.

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

این تعریف درباره انگیزه به‌روشنی مطابق با نظریه انگیزه یکپارچه گاردنر (2010) است و دو نوع کلاسیک انگیزه ابزاری/ یکپارچه‌ای را که گاردنر و لمبرت (1959) مطرح کردند، در بر می‌گیرد.

۳-۲. نظریه‌های مطرح‌شده درباره انگیزش در زبان دوم

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

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

بعد از دهه ۱۹۸۰، رویکرد روان‌شناسی اجتماعی گاردنر در نهایت، به لحاظ توضیح اینکه انگیزش چگونه در کلاس‌های زبان واقعی اعمال اثر می‌کند، چندان کارآمد به نظر نمی‌رسید. در نتیجه، موج جدیدی از پژوهشگران حوزه انگیزه از ایالت متحد آمریکا 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 موقعیتی در کلاس درس، آن را غنی‌تر ساخت.

یکی دیگر از تغییرات در پژوهش‌های انگیزشی زبان، پس از انتشار مدل فرایند ابتکاری اوتو و دورنی (1998) به وقوع پیوست. در نتیجه، 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 به سمت یکپارچگی مفاهیم روان‌شناسی انگیزشی، روان‌شناسی شخصیت و حتی نوروبیولوژی در حرکت بوده‌اند.

در نهایت، در زمینه تغییر پژوهش‌های انگیزشی در جهت ادغام شدن در فراگیری 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 فراگیری زبان دوم شده است. دورنی (*ibid*) به‌طور متقاعدکننده‌ای استدلال می‌کند که این رویکرد به‌شدت مغایر با روش‌های فراگیری زبان دوم است؛ چون روش‌های فراگیری 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 دهند.

از این رو، سیزر 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 Oyserman 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 دومپیشنهادشده از سوی دورنی (2009) از سه بُعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم، خودباید 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 خودباید 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 تاگوچی 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: 20) 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، تصویری که این فرد از خود به‌منزله یک سخن‌گوی خوب ایجاد می‌کند، می‌تواند به‌منزله یک محرک قدرتمند عمل کند؛ زیرا این تصور می‌تواند تضاد بین خود 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 تاگوچی (2009) گرفته شده‌اند.

۳-۳-۲. خودباید

درباره خصوصیتی 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 درک‌شده خصوصیتی 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 برونی 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.

۳-۳-۳. یکپارچگی

به دلیل 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 به دلیل تناسب آن در بسیاری از بافت‌های زبان دوم بوده است، به خصوص 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.

۳-۳-۴. ابزاری (ارتقادهنده و بازدارنده)

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

زبان‌های 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 به‌منزله محرک مهمی برای یادگیرندگان عمل کند. به اختصار باید 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). ابزاری - ارتقادهنده 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. نمونه پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. بدین منظور، از بین مراکز آموزش زبان فارسی در ایران، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی به‌منزله نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۲۰ فارسی‌آموز چینی و کره‌ای (۱۰ فارسی‌آموز چینی و ۱۰ فارسی‌آموز کره‌ای) در دوره پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه آماری 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 پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین، گفتنی است که این فارسی‌آموزان در همین مرکز از دوره عمومی زبان فارسی به دوره پیشرفته 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. درپایان، 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؛ پرسش‌نامه وی به‌طور

کلی ۱۶ بخش دارد که عوامل یا سازه تأثیرگذار بر انگیزش زبان آموزان را نشان می دهد. از میان این عوامل، ۴ عامل اصلی (شامل ۲۴ گویه) در خصوص انگیزش فارسی آموزان انتخاب شد. دو عامل نخست، خودباید (۸ گویه) و خودآرمان (۶ گویه) است که سازه های اصلی سیستم خودهای انگیزشی دورنی (2005) هستند. دو سازه دیگر، انگیزش یکپارچه (۳ گویه) و انگیزش ابزاری (۳ گویه) هستند که علاوه بر اینکه در تئوری های جدید انگیزشی مطرح شده اند، بخش عمده مدل های پیشین انگیزش از جمله مدل اجتماعی - تربیتی گاردنر و همکاران (1976) را تشکیل می دهند. گفتنی است که در مدل های جدید انگیزشی، انگیزش ابزاری به دو نوع ارتقادهنده (۱۱ گویه) و بازدارنده (۸ گویه) تقسیم شده اند. از این رو، در پژوهش حاضر هر دو نوع بررسی می شود.

۵. تجزیه و تحلیل داده ها

داده های گردآوری شده از سوی پرسش نامه، تجزیه و تحلیل و در خصوص فرضیه های مطرح شده، نتیجه گیری آماری شده است. این پژوهش شامل شش فرضیه است که با استفاده از نرم افزار اس.پی.اس.اس. تجزیه و تحلیل شده اند.

برای اجرای روش های آماری و محاسبه آماره آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره فرضیه های پژوهش، مهم ترین قدم قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است. برای این منظور آگاهی از توزیع داده ها دارای اولویت اساسی است. در پژوهش حاضر، برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون معتبر کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. در صورت نرمال بودن متغیرها برای بررسی فرضیه ها از روش های پارامتری استفاده می شود.

جدول ۱: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

Table 1: Results of Kolmogorov-Smirnov test for variables

متغیرها	تعداد	آماره آزمون K-S	سطح معنی داری
خودآرمان	۲۰	۰/۶۷۴	۰/۷۵۳
خودباید	۲۰	۰/۸۸۷	۰/۴۱۱
انگیزه های ابزاری ارتقادهنده	۲۰	۰/۵۱۳	۰/۹۵۵
انگیزه های 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 برای 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 فارسی‌آموزان 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 فارسی‌آموزان 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	t آماره	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			سطح معنی‌داری	آماره F			
0/001<	۸۱	۶/۳۶۸	0/۲	۲/۵۵۸	0/۲۴۲	۳/۹۷۵	چینی
					0/۵۸۹	۲/۷۱۳	کره‌ای

بر اساس نتایج به‌دست آمده، میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان 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 ۶/۳۶۸ و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از 0/05 است. بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد، به‌طوری که خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی بیشتر از

خودبایدهای فارسی‌آموزان کره‌ای است.

فرضیه دوم، به تفاوت معنی‌دار بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان 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 فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای
Table 3: Independent T-test results related to Ideal Selves of Chinese and Korean learners of Persian

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس‌ها	آماره F			
۰/۰۰۳	۸۱	-۳/۴۷۸	۰/۷۶۸	۰/۰۹۰	۰/۲۷۲	۳/۵۰۰	چینی
					۰/۲۶۴	۳/۹۱۷	کره‌ای

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان 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 فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد، به طوری که خودآرمان‌های فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی است.

به منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش درباره تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان 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	t آماره	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		انحراف معیار	میانگین		
			سطح معنی‌داری	F آماره				
۰/۰۴۶	۱۸	۲/۱۴۵	۰/۱۳۹	۲/۳۹۸	۰/۷۹۴	۴/۷۲۷	چینی	ارتقادهنده
					۰/۵۷۲	۴/۰۶۴	کره‌ای	
۰/۷۷۸	۱۸	۰/۲۸۶	۰/۱۲۹	۲/۵۲۵	۰/۶۸۲	۵/۲۱۳	چینی	بازدارنده
					۰/۴۶۹	۵/۱۳۸	کره‌ای	

بر اساس نتایج به‌دست آمده، میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده فارسی آموزان چینی ۴/۷۲۷ و کره‌ای ۴/۰۶۴ 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 ارتقادهنده چینی و کره‌ای وجود دارد، به‌طوری که انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده فارسی آموزان چینی بیشتر از فارسی آموزان کره‌ای است.

همچنین، میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی آموزان چینی ۵/۲۱۳ و کره‌ای ۵/۱۳۸ 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 استفاده 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	t آماره	آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها		انحراف معیار	میانگین	فارسی‌آموزان
			سطح معنی- داری	آماره F			
۰/۰۳۰	۱۸	-۲/۳۵۱	۰/۷۷۵	۰/۰۸۴	۰/۳۱۶	۴/۹۰۰	چینی
					۰/۳۷۸	۵/۲۶۷	کره‌ای

بر اساس نتایج به‌دست 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، به‌طوری 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 به‌دست 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 خودباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی بود که به منظور بررسی این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون پیرسون بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده

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

سطح معنی‌داری	ضریب پیرسون	
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 خودباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده وجود ندارد.

جدول ۸: نتایج آزمون پیرسون بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده

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

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

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

۷۲۶/۰- و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ 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، انگیزه یکپارچه و انگیزه 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 فرضیه 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، فرضیه اول پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان خودباید‌های فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی در یادگیری زبان فارسی به‌منزله زبان دوم، در این دو گروه از فارسی‌آموزان تأیید شد.

در فرضیه 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، فرضیه 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 ارتقادهنده چینی و کره‌ای وجود دارد، به‌طوری که انگیزه‌های ابزاری ارتقای فارسی‌آموزان چینی

بیشتر از فارسی‌آموزان کره‌ای است. این در حالی بود که تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای مشاهده نشد.

از این رو، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی در استفاده از زبان فارسی به‌منزله زبان دوم، فقط در خصوص انگیزه ابزاری بازدارنده تأیید نشد.

فرضیه چهارم پژوهش در ارتباط با تفاوت معنی‌دار بین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی است. در خصوص این فرضیه، نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد، بین میانگین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌طوری که انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از فارسی‌آموزان چینی است. از این رو، فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان انگیزه یکپارچه دو گروه از فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی تأیید شد.

فرضیه پنجم به بررسی رابطه معنادار بین انگیزه یکپارچه این دو گروه از فارسی‌آموزان و خودآرمان آن‌ها می‌پردازد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد بین انگیزه یکپارچه این فارسی‌آموزان و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. از این رو، فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر رابطه معنادار بین انگیزه یکپارچه فارسی‌آموزان و خودآرمان آن‌ها تأیید نشد.

نتایج آزمون‌های مورد استفاده برای بررسی رابطه معنی‌داری بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی و خودباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، نشان داد که رابطه معنی‌داری بین خودباید فارسی‌آموزان و انگیزه ابزاری ارتقادهنده آن‌ها وجود ندارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاکی از آن است که رابطه معنی‌دار معکوسی بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی‌آموز کره‌ای وجود دارد، در حالی که در ارتباط با دانشجویان چینی بین این دو متغیر رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

علاوه بر این، مقایسه میانگین‌های مربوط به هر چهار عامل انگیزشی در این دو گروه از فارسی‌آموزان نشان داد که به‌طورکلی در این دو گروه از فارسی‌آموزان، 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 فارسی‌آموزان، عامل خودآرمان قوی‌تر از خودباید است. مقایسه بین عامل انگیزشی یکپارچگی و

ابزارسازی نیز نشان داد که عامل انگیزشی ابزاریِ بازدارنده قوی‌تر از یکپارچگی و عامل یکپارچگی قوی‌تر از عامل ابزاری ارتقادهنده 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، به‌صورت جداگانه 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

- صدیقی فر، زهره و شراره خالقی زاده (۱۳۹۵). «جهت گیری های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان عربی زبان». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. س ۵. ش ۲ (پیاپی ۱۲). صص ۷۵ - ۹۴.
- عبدالله زاده، اسماعیل و مصطفی پاپی (۱۳۸۸). «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران 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*. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- یعقوبی نژاد، هادی و همکاران (۱۳۹۶). «چشم اندازی تعاملی و پویا از انگیزش زبان دوم در جریان انجام تکالیف در بازه های زمانی مختلف». *جستارهای زبانی*. ش ۸ و ۶ (پیاپی ۴۱). صص ۱۳۷ - ۱۶۰.

References:

- Abdelazadeh, 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. & Gliksmann, 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". *Langauage 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.
- Sediqifar, 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.; Moinsade, 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.