

# خودآرمان، خودباید، انگیزه‌ی یکپارچه<sup>۳</sup> و انگیزه‌های ابزاری<sup>۴</sup> در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای

شراره خالقی زاده<sup>۱</sup>، محمدرضا پهلوان‌نژاد<sup>۲\*</sup>، امیررضا وکیلی فرد<sup>۳</sup>، عطیه کامیابی گل<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشیار و عضو هیات علمی، دانشگاه فردوسی مشهد

۳. استادیار و عضو هیات علمی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۴. استادیار و عضو هیات علمی، دانشگاه فردوسی مشهد

## چکیده

در تئوری‌سازی مربوط به انگیزش زبان دوم، خودهای ممکن و انگیزش یکپارچه به مثابه چارچوب‌های مکمل در نظر گرفته می‌شوند، و تحقیقات انگیزشی‌ای که تئوری‌های مربوط به خودها و هویت زبان‌آموزان را به ارمغان آوردند، بسیار نویدبخش بوده‌اند (مکینتایر، مکینون و کلمنت ۲۰۰۹: ۱۴). از اینرو، 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 (۲۰۰۹) و تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) پاسخ دادند. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم افزار اس پی اس اس مورد تحلیل قرار گرفت. 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 کره‌ای‌ها است. علاوه بر این، بین انگیزه‌ی ابزاری ارتقادهنده‌ی فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معنی‌داری مشاهده گردید 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 انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای می‌باشد. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها

در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، بین خودباید و انگیزه‌ی ابزاری بازدارنده‌ی فارسی‌آموزان کره‌ای رابطه‌ی معنی‌دار معکوسی مشاهده شد در حالی که در بین دانشجویان چینی، بین این دو متغیر رابطه معنی‌داری مشاهده نگردید.

کلیدواژه: خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه، انگیزه ابزاری ارتقادهنده، انگیزه ابزاری بازدارنده، فارسی-آموزان چینی و کره‌ای،

## ۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم بدون انگیزه قابل تعریف نیست؛ در واقع، " در خصوص یادگیری زبان، هیچ کدام از عوامل تفاوت‌های فردی به اندازه‌ی «انگیزه» مورد توجه نبوده است" (الیس، ۲۰۰۸: ۲۷۷). از این رو، پژوهشگران، مدل‌های مختلفی از انگیزش یادگیری زبان را ارائه داده‌اند تا شامل انواع دلایلی شود که زبان‌آموزان برای یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم گزارش می‌کنند (برای مثال دورنی، ۱۹۹۴). تاکنون تعاریف و مدل‌های گوناگونی جهت انگیزه و ارزیابی آن ارائه شده است، ولی علی‌رغم پیشینه‌ی غنی مطالعات حول این محور و همچنین به دلیل مفهوم‌سازی‌های متعدد در این زمینه، بخصوص اتکای بیش از حد به مدل پیشنهادی گاردنر با مرکزیت مفهوم انگیزه‌ی یکپارچه<sup>۱</sup>، فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه‌ی انگیزه‌ی زبان دوم و متغیرهای شناختی<sup>۲</sup> مانند خودباید و خودآرمان دوم، وجود داشته است (دورنی ۲۰۰۵، ۲۰۰۹). خودسامانه‌های انگیزشی زبان دوم<sup>۳</sup>، مدل ارائه شده توسط زولتان دورنی (۲۰۰۵)، این فرصت را برای محققین جهت تحقیق در این قلمرو هنوز ناشناخته فراهم می‌آورد (تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹). این مدل بسیط بر اساس مدل‌های قبلی بنا نهاده شده و برطرف‌کننده‌ی نقص‌های موجود در آنهاست. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که بر خلاف تئوری‌های قبلی، این مدل در موقعیت‌های مختلف و بادر نظر گرفتن مفهوم‌های نوین پیرامون هویت، کاملاً قابل توجیه می‌باشد، علاوه بر این، این مدل با دیگر تئوری‌های زبان دوم، در ارتباط نزدیک بوده و همچنین با دیگر مفهوم‌سازی‌های انگیزه‌ی زبان دوم سازگار می‌باشد، همچنین این مدل با تئوری‌های مهم روان‌شناسی انگیزشی عمومی یعنی تئوری‌های خود-تناقضی<sup>۴</sup> و تئوری خودهای ممکن<sup>۵</sup> هماهنگ می‌باشد. (به نقل از عبدالله زاده 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، به

عنوان یک عامل انگیزشی عمل می‌کند، زیرا ما تمایل داریم اختلاف بین خود واقعی و خود مطلوب- مان 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، زبان-آموز مایل است همانند بومیانی شود که زبان مورد مطالعه، زبان مادری آنهاست (گاردنر، ۱۹۸۵). در جهت بررسی جوانب متعدد ابزارسازی و نقش آنها در شکل‌دهی خودهای زبان دوم فارسی‌آموزان، این تحقیق نیز مطابق پژوهش دورنی (۲۰۰۹)، تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹)، مقیاس سنتی انگیزش ایزاری را به دو نوع سازه یا عامل تقسیم کرده است: ایزاری-ارتقادهنده و ایزاری-بازدارنده. اولین نوع انگیزه ایزاری (ارتقادهنده)، با امید یادگیرندگان و اشتیاق آنها درباره آینده‌شان همراه است و به نظر می‌رسد نشان‌دهنده خودآرمان زبان دوم آنها باشد. این درحالی است که دومین نوع انگیزه ایزاری (بازدارنده)، نشان‌دهنده ترس‌های زبان‌آموزان، وظایف و تعهدات آنها است و در نتیجه می‌تواند مرتبط با خودبایدی‌های آنها باشد. این تمایز براساس مفاهیم هیگینز (۱۹۹۸) در خصوص ارتقاء و بازدارندگی است.

در خصوص انگیزه‌ی یادگیری زبان انگلیسی و همچنین یادگیری زبان‌های دیگر در میان ملیت‌های مختلف از قبیل، مجارستانی (کورموس و شایزر، ۲۰۰۸) اندونزیایی (لمب، ۲۰۰۴) اسپانیایی (تورت کالو، ۲۰۱۵) پژوهش‌هایی انجام شده است، ولی تا آنجا که نگارنده جستجو کرده است در خصوص بررسی انگیزه‌ی فارسی‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی، فقط قادری (۱۳۹۱) با استفاده از پرسشنامه سبک‌های یادگیری جهت‌گیری‌های فارسی‌آموزان عرب زبان را مورد بررسی قرار داده است و صدیقی فر و خالقی زاده (۱۳۹۵) به بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی<sup>۱</sup> و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی زبان پرداخته‌اند. و هیچ پژوهشی تاکنون به بررسی سیستم خودهای انگیزشی و مساله‌ی انگیزش از دیدگاه شناختی و فرآیند-محوری در فارسی‌آموزان نپرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی چهار عامل خودآرمان، خودباید، یکپارچگی و ایزاری‌سازی (ارتقا دهنده<sup>۱</sup> و بازدارنده<sup>۲</sup>) در میان دو گروه از فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای می‌پردازد. بدین منظور شش سوال مطرح گردید:

۱. آیا بین خودبایدی‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای دریادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۲. آیا بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای دریادگیری زبان فارسی تفاوت معنی-

داری وجود دارد؟

۳. آیا بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۴. آیا بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۵. آیا بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی 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 فوق فرضیه‌های زیر مطرح گردید:

۱. به نظر می‌رسد بین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.

۲. به نظر می‌رسد بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.

۳. به نظر می‌رسد بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد.

۴. به نظر می‌رسد بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

۵. به نظر می‌رسد بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

۶. به نظر 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 انگلیسی-آموزان 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 غیر قابل تمایز هستند. وی ادعا می‌کند که انگلیسی ارتباط خود را با فرهنگ‌های خاص وابسته به انگلیسی-زبانان 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 (به عنوان زبان خارجی) از دست داده است. همچنین، لمب دریافت که اکثر زبان‌آموزان تمایل به هویت دوفرهنگی دارند که شامل یک نسخه از انگلیسی جهانی به همراه فرهنگ محلی اندونزیایی می‌باشد.

لای (۲۰۰۵) یک تحقیق پرسشنامه‌ای در مقیاس بزرگ‌تر با ۱۰۴۸ شرکت‌کننده انجام داد تا نگرش دانش‌آموزان مقطع راهنمایی را برحسب گرایش ابزاری و یکپارچه‌ی 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، گرچه آنها نگرش مثبتی نسبت به انگلیسی و انگلیسی زبانان 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 به عنوان 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 به عنوان دربان حرکت‌های رو به بالا و رو به پایین اجتماعی حفظ می‌کند» (ص ۳۷۷).

کورموس و شایزر (۲۰۰۸) انگیزه برای یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی را در سه گروه متمایز در مجارستان ارزیابی کردند که شامل دانش‌آموزان مدارس متوسطه، دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان بزرگسال بودند. نتایج نشانگر آن بود که عوامل اصلی موثر بر انگیزش زبان‌آموزان، نگرش‌های یادگیری زبان، و خودآرمان زبان دوم بودند که ساختار اصلی نظریه‌ی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم<sup>۱۳</sup> را فراهم کرده‌اند. نتایج همچنین نشان داد که مدل‌های رفتار انگیزه‌ای در میان سه گروه زبان‌آموز مورد مطالعه متفاوت بود، از این رو، به جای علاقه‌ای که دانش‌آموزان مدارس متوسطه به محصولات فرهنگی انگلیسی‌زبان داشتند، برای دانشجویان دانشگاه و همچنین برای زبان‌آموزان بزرگسال، "موقعیت بین‌المللی" یک متغیر پیش-

بینی کننده مهم به شمار می‌رفت. علاوه بر این، شایزر و کورموس (۲۰۰۸) نقش تماس و برخورد بین فرهنگی را در انگیزش زبان‌آموزان مجارستانی بررسی کردند. نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که درک اهمیت ایجاد ارتباط، با تجربه‌ی تماس مستقیم دانش‌آموزان با سخنگویان زبان هدف ارتباطی ندارد، بلکه تحت تأثیر محیط دانش‌آموز، یعنی تأثیر اجتماعی محیط اطراف زبان-آموزان (حمایت والدین و نگرش دوستان نسبت به یادگیری زبان دوم) و ارتباط غیرمستقیم با بکارگیری رسانه‌های خارجی قرار دارد. در میان متغیرهای تماس، تنها تماس از طریق محصولات رسانه‌ای بود که موقعیت قابل توجهی 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 (۲۰۱۴) نقش انگیزه را در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در میان زبان‌آموزان پاکستانی مورد بررسی قرار دادند. 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 می‌باشد. در خصوص اجرای پژوهش ۵۰ زبان‌آموز پاکستانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند به پرسشنامه پاسخ دادند که از این میان ۳ پرسشنامه به علت پاسخ نادرست حذف گردید و ۴۷ پرسشنامه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در نهایت، نتایج پژوهش نشان داد که میزان درصد انگیزه ابزاری (۷۰٪) در زبان‌آموزان پاکستانی بیشتر از میزان درصد انگیزه یکپارچه (۲۴٪) می‌باشد. به عبارت دیگر در بافت و محیط پاکستان، زبان‌آموزان پاکستانی انگیزه ابزاری قوی‌تری برای یادگیری زبان انگلیسی دارند.

یعقوبی نژاد 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 به‌عنوان 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 شرکت کنندگان متشکل از مجموعه‌ای از عوامل پویا و به هم وابسته بود که طی بازه‌های زمانی مختلف نوسان داشتند.

تورت کالو<sup>(۲۰۱۵)</sup> اثر انگیزش در موفقیت دانش‌آموزان اسپانیایی را با استفاده از سیستم خود انگیزشی زبان دوم/خارجی دورنی (۲۰۰۹) مورد بررسی قرار داد. هدف پژوهش وی یافتن ارتباط میان ابعاد سیستم خود انگیزشی زبان دوم و موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان، و همچنین ارایه‌ی انواع انگیزش فراگیران بر اساس این نظریه بود. پرسشنامه‌ای ۲۴ آیتمی در 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 مولفه‌ی خود-آرمان همبستگی وجود داشت و این دو مولفه بر نمرات زبان‌آموزان نیز اثرگذار بود، این در حالی بود که خود-باید زبان دوم تأثیر معناداری ناچیزی در میزان موفقیت زبان-آموزان داشت. یافته‌ها حاکی از آن است که قدرت زبان‌آموز در تجسم‌سازی خود به عنوان سخنگوی زبان دوم دارای اهمیت زیادی در یادگیری زبان می‌باشد. همچنین وی معتقد است که معلمان می‌توانند از این یافته‌ها استفاده کنند تا بتوانند به بهبود خود-آرمان 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 پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری ورمونت و دلبلیو (۱۹۹۸)، نوع انگیزه‌ی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی بین پیشرفت، ملیت و جنسیت فارسی‌آموزان را با نوع انگیزه‌ی آنها مورد بررسی قرار داده است. در پژوهش وی، ۷۰ فارسی‌آموز خارجی در دو مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا و دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> شرکت کردند. وی در پژوهش خود با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو ترم تحصیلی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی پیشرفت تحصیلی و نوع انگیزه‌ی آنها را مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که بین میزان پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی درونی آنها رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. او همچنین، در پژوهش خود به منظور ارزیابی رابطه‌ی میان ملیت (نوع زبان اول) فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی آنها برای فارسی‌آموزی، زبان‌آموزان را به دو گروه عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان تقسیم کرده است؛ نتایج پژوهش نشان داد

که غیرعربی‌زبان‌ها برای فارسی‌آموزی از انگیزه‌ی بیشتری نسبت به عربی‌زبان‌ها برخوردار هستند.

صدیقی فر و خالقی زاده (۱۳۹۵) رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم را بر اساس نظریه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی نولز و همکاران (۲۰۰۰) مورد بررسی قرار دادند. نمونه‌ی آماری پژوهش شامل ۶۴ فارسی‌آموز از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۹)</sup> بود. ابزارهای پژوهش نیز، پرسشنامه‌ی مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) و میانگین نمرات آزمون‌های چهار مهارت زبانی (خواندن، شنیدن، نگارش، و مکالمه) بودند. نتایج پژوهش‌شان نشان داد که در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد، اما بین انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. 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 (۲۰۱۰: ۸) اشاره می‌کند، «تعریفی ساده [...] ممکن نیست». گاردنر (۲۰۱۰) مدل اجتماعی-آموزشی خود پیرامون فراگیری زبان دوم، و برخی از ویژگی‌های افراد با-انگیزه را توضیح می‌دهد. با این حال، تاکنون تعریفی ساده و دقیق از این مفهوم آرایه داده نشده است. گاردنر (۲۰۱۰) به تعریف کِلر (۱۹۸۳: ۳۸۹) پیرامون انگیزه اشاره می‌کند: «انگیزه به انتخاب‌های افراد در مورد اینکه آنها به چه تجربیاتی یا اهدافی نزدیک یا از آنها دور خواهند شد و به میزان تلاشی که در این زمینه اعمال خواهند کرد، اشاره می‌کند». با این وجود و همانطور که گاردنر (۲۰۱۰) 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<sup>۱۴</sup> یافت می‌شود. در این فرهنگ لغت، انگیزه به صورت زیر تعریف شده است:

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

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

ب) انگیزه‌ی یکپارچه: فرد می‌خواهد به منظور ارتباط با افرادی از فرهنگی دیگر، زبانی را یاد بگیرد (۱۹۸۵:۱۸۵).

این تعریف پیرامون انگیزه به وضوح مطابق با نظریه‌ی انگیزه‌ی یکپارچه‌ی گاردنر (۲۰۱۰) می‌باشد و دو نوع کلاسیک انگیزه‌ی ابزاری/یکپارچه‌ای که گاردنر و لمبرت (۱۹۵۹) مطرح کردند را در بر می‌گیرد.

### ۲-۳. نظریه‌های مطرح شده پیرامون انگیزش در زبان دوم

اولین تحقیقات تجربی در ارتباط با انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم در کانادا انجام گرفت و هدف آن شناسایی و ارزیابی متغیرهایی بود که با مقیاس‌های دوزبانگی انگلیسی-فرانسوی تفاوت‌های مشترکی دارند (لامبرت و گاردنر، ۱۹۵۹). بسیاری از این مطالعات منجر به آرایه‌ی مدل پیشگام اجتماعی-آموزشی گاردنر و همکاران (۱۹۷۶) در مورد فراگیری زبان دوم در بافت مدرسه شدند که چندین بار نیز مورد اصلاح قرار گرفته‌اند (به عنوان مثال گاردنر و مکینتایر، ۱۹۹۲؛ گاردنر و ترمبلی، ۱۹۹۴). شایان توجه است که طبق نظر گاردنر «فراگیری» شامل «توسعه مهارت دو زبانی در زبان است و این امر مستلزم زمان، تلاش و پشتکار می‌باشد» (گاردنر ۲۰۰۱، ص ۴). بعد از دهه‌ی 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 حوزه‌ی انگیزه از ایالات متحده آمریکا و اروپا، اظهاراتی روبه گسترش از نمونه‌های تحقیقاتی را آغاز کردند.

دوره شناخت-محور در دهه‌ی ۱۹۹۰ در حوزه‌ی انگیزش زبان دوم مطرح شد اما در همان زمان دچار تغییراتی نیز گردید. این تغییرات، مستلزم رد کردن رویکرد روانشناسی اجتماعی نبود، بلکه با پیشنهاد در نظرگیری آنچه در آن زمان در روانشناسی انگیزشی درحال 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 (۱۹۹۸) به وقوع پیوست. در نتیجه، در اواخر دهه‌ی ۱۹۹۰، یک دوره‌ی جدید فرایند-محور<sup>۱۶</sup> در تحقیقات انگیزشی زبان دوم آغاز شد. این دوره با تأکید بیشتر بر انگیزه‌ی مشاهده<sup>۱۶</sup>، نه فقط به عنوان یک محصول استاتیک، بلکه به عنوان یک فرآیند پویا که در طول زمان تغییر می‌کند، متمایز می‌گردد. این رویکردهای جدید به سمت یکپارچگی مفاهیم روان‌شناسی انگیزشی، روانشناسی شخصیت و حتی نوروبیولوژی در حرکت بوده‌اند.

در نهایت، در زمینه‌ی تغییر پژوهش‌های انگیزشی در جهت ادغام شدن در فراگیری زبان دوم، دورنی (۲۰۰۵) ادعا می‌کند که رویکرد محصول-محور<sup>۱۷</sup> (یعنی تمرکز بر پاسخ به این سوال که «انگیزه چیست») در تحقیقات انگیزشی زبان دوم سنتی، به ویژه تحقیقاتی که در درون روانشناسی اجتماعی انجام می‌شوند، چیزی است که تا حد زیادی مانع ادغام کامل آن با حوزه‌ی فراگیری زبان دوم شده است. دورنی (۲۰۰۵) به طور متقاعدکننده‌ای استدلال می‌نماید که این رویکرد به شدت 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-زبان‌آموز از دیدگاه موقعیتی و منظر فرایند-محور قرار دهند.

از این رو، سیزر و دورنی (۲۰۰۵) یک نظریه خود<sup>۱۸</sup> برای درک بهتر محتوای انگیزش در بافت انگلیسی به عنوان زبان خارجی ارائه کردند. آنها آنرا در چارچوب وسیع‌تری از خودهای ممکن بررسی نمودند که توالی مهمی از تحقیقات در زمینه روانشناسی اجتماعی است (مارکوس و نوریوس ۱۹۸۶؛ اویسرمان، ای، تری و هارت-جانسون، ۲۰۰۴).

در این دوره، دورنی (۲۰۰۵) 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 خود انگیزشی زبان دوم<sup>۱۹</sup> پیشنهاد شده توسط دورنی (۲۰۰۹) از سه بعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم، خود باید، و تجربه یادگیری زبان دوم نامگذاری شده اند.

### ۳-۳- عوامل انگیزشی در پژوهش حاضر

همانگونه که ذکر گردید انگیزه یکپارچه و ابزاری اساس پژوهشهای نخستین در حوزه انگیزه یادگیری زبان دوم می‌باشند، و خودباید و خودارمان دو عامل انگیزشی مهم در پژوهش‌های جدید در این حوزه به شمار می‌روند. در پژوهش حاضر بر اساس سیستم خودهای انگیزشی دورنی (۲۰۰۵) و پژوهش تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹)، این ۴ عامل انگیزشی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفته اند.

#### ۳-۳-۱. خودآرمان در زبان دوم

خودآرمان زبان دوم، جنبه یا بعد خودآرمان یک شخص در یادگیری زبان دوم است (دورنی، ۲۰۰۹: ۲۰) و تصور ایده‌آلی یک یادگیرنده را نشان می‌دهد که می‌خواهد در آینده داشته باشد. به عنوان مثال، اگر فردی بخواهد تبدیل به سخنگوی 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 به عنوان یک سخنگوی خوب ایجاد می‌کند به عنوان یک محرک قدرتمند عمل نماید، زیرا این تصور می‌تواند تضاد بین خود واقعی و خودآرمان را کاهش دهد (پاپی، ۲۰۱۰). این سازه در مرکز سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم دورنی (۲۰۰۵) قرار دارد. در این پژوهش، شش آیتم برای بررسی این سازه در نظر گرفته شده است که از پژوهش‌های دورنی (۲۰۰۵) و تاگوچی (۲۰۰۹) گرفته شده‌اند.

#### ۳-۳-۲. خود باید

درباره خصوصیتی است که یک فرد باور دارد باید برای برآورده کردن انتظارات و برای پرهیز از نتایج احتمالی منفی داشته باشد (دورنی، ۲۰۰۹، ۲۹). تعهدات، مسئولیت‌ها و وظایف درک شده خصوصیتی هستند که این بعد را کنترل می‌کنند. به عنوان 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 بعد می‌تواند با عوامل انگیزشی برونی ارتباط داده شود زیرا آرزوی گرفتن پاداش یا تبریک از جانب دیگران چیزی است که می‌تواند باعث موفقیت در یادگیری زبان شود. به منظور بررسی این عامل، شش آیتم مربوط به سنجش خودباید از پژوهش‌های دورنی (۲۰۰۵) و تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) گرفته شده است.

### ۳-۳-۳ یکپارچگی

به علت ارتباط مهم آن با نگرانی‌های نظریه‌ای سیستم خود انگیزشی زبان دوم و تحقیقات سنتی انگیزشی که تا کنون 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 می‌نمایند ممکن است بخواهند در فرهنگ زبان دوم ادغام شوند و مشابه با صحبت کنندگان زبان دوم شوند (دورنی و همکاران، ۲۰۰۶، ص. ۱۰). با این وجود، این اندیشه مورد انتقاد قرار گرفته است که به علت تناسب آن در بسیاری از بافت‌های زبان دوم بوده است، بخصوص در آن‌هایی که تماس مستقیم با صحبت‌کنندگان مادری زبان هدف امکان‌پذیر نیست. از آنجاییکه ایران بافتی است که در آن یادگیری فارسی به عنوان زبان دوم و نه خارجی محسوب می‌شود، این تحقیق قصد دارد این اندیشه را در میان شرکت‌کنندگان بررسی نماید و نیز بر ارتباط آن با خودآرمان‌ها تمرکز کند. این مقیاس شامل سه آیتم می‌شود که از پژوهش تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) گرفته شده است.

### ۳-۳-۴ ابزاری (ارتقاءدهنده و بازدارنده)

انگیزش ابزاری یکی از مهمترین‌ترین و پذیرفته‌ترین جوانب تحقیق انگیزشی در بافت‌های زبان دوم است. همچنین به عنوان 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 به عنوان 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 (تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹، دورنی، ۲۰۰۹). ابزاری-

ارتقاءدهنده شامل ۷ آیتم می‌باشد درحالی که ابزاری-بازدارنده دارای ۵ آیتم است که این آیتها از پژوهش‌های تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) گرفته شده‌اند.

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴-۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. بدین منظور، از بین مراکز آموزش زبان فارسی در ایران، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی به عنوان نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۲۰ فارسی‌آموز چینی و کره‌ای (۱۰ فارسی‌آموز چینی و ۱۰ فارسی‌آموز کره‌ای) در دوره‌ی پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۲۰ فارسی‌آموز چینی و کره‌ای زن و مرد (۸ مرد و ۱۲ زن) بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۳۰ سال قرار داشتند و در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین لازم به ذکر است که این فارسی‌آموزان در همین مرکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی 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 کرده و تا آنجا که ممکن است هیچ گزینه‌ای را بی‌پاسخ نگذارند. پاسخ‌ها طبق مقیاس لیکرت تقسیم‌بندی شده بود. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شدند و در نهایت داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

##### ۴-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

##### ۴-۲-۱. پرسش‌نامه‌ی خودسیستم‌های انگیزشی دورنی (۲۰۰۹)

در این پژوهش، بخشی از پرسش‌نامه‌ی دورنی (۲۰۰۹) استفاده شده است؛ پرسش‌نامه‌ی وی به-طور کلی ۱۶ بخش دارد که عوامل یا سازه‌ی تاثیرگذار بر انگیزش زبان‌آموزان را نشان می‌دهد. از میان این عوامل، ۴ عامل اصلی (شامل ۲۴ گویه) در خصوص انگیزش فارسی‌آموزان انتخاب گردید. دو عامل نخست، خودباید (۸ گویه) و خودآرمان (۶ گویه) می‌باشد که سازه‌های اصلی سیستم خودهای انگیزشی دورنی (۲۰۰۵) هستند. دو سازه‌ی دیگر، انگیزش یکپارچه (۳ گویه) و انگیزش ابزاری (۳ گویه) می‌باشند که علاوه بر اینکه در تئوری‌های جدید انگیزشی مطرح شده‌اند،

بخش عمده‌ی مدل‌های پیشین انگیزش از جمله مدل اجتماعی-تربیتی گاردنر (۱۹۵۹) را تشکیل می‌دهند. قابل ذکر است که در مدل‌های جدید انگیزشی، انگیزش ابزاری به دو نوع ارتقا دهنده (۱۱) گویه) و بازدارنده (۸ گویه) تقسیم شده‌اند، از این رو، در پژوهش حاضر هر دو نوع مورد بررسی قرار می‌گیرد.

## ۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری‌شده توسط پرسش‌نامه، تجزیه و تحلیل و درخصوص فرضیه‌های مطرح‌شده نتیجه‌گیری آماری شده است. این پژوهش شامل شش فرضیه است که با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده‌اند.

برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه آماره آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره فرضیه‌های پژوهش مهمترین قدم قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است. برای این منظور آگاهی از توزیع داده‌ها از اولویت اساسی برخوردار 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 فرضیه‌ها از روش‌های پارامتری استفاده می‌شود.

جدول ۱- نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

متغیرها	تعداد	آماره آزمون K-S	سطح معنی داری
خود آرمان	۲۰	۰/۶۷۴	۰/۷۵۳
خود باید	۲۰	۰/۸۸۷	۰/۴۱۱
انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده	۲۰	۰/۵۱۳	۰/۹۵۵
انگیزه‌های ابزاری بازدارنده	۲۰	۰/۶۷۲	۰/۷۵۷
یکپارچگی	۲۰	۰/۸۲۷	۰/۵۰۰

با توجه به جدول (۱) پیرامون نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف، چنین نتیجه می‌شود که چون مقدار سطح معنی‌داری برای متغیرها بیشتر از سطح آزمون یعنی  $\alpha=0/05$  می‌باشد، بنابراین

این متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند.

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

جدول ۲ نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس‌ها	آماره F			
0/001 <	۸۱	۶۲۶۸	0/۲	۲/۵۵۸	0/۲۴۲	۳/۹۷۵	چینی
					0/۵۸۹	۲/۷۱۳	کره‌ای

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

یکی از پیش فرض‌های اساسی در آزمون آماری T-Test مستقل بررسی برابری واریانس‌ها می‌باشد که بدین منظور از آزمون لون استفاده شده است. در آزمون لون آماره F برابر ۲/۵۵۸ و سطح معنی داری بیشتر از 0/05 می‌باشد بنابراین فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. بر اساس جدول فوق مقدار آماره t برابر با ۶/۲۶۸ و مقدار سطح معنی داری کمتر از 0/05 است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد به طوریکه خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی بیشتر از خودبایدهای فارسی‌آموزان کره‌ای می‌باشند.

فرضیه‌ی 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 (۳) آمده است

جدول ۳ نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس ها	سطح معنی داری			
			F آماره				
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 می‌باشد. براساس جدول فوق مقدار آماره t برابر با ۳/۴۷۸- و مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای وجود دارد به طریقه خودآرمان‌های فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی می‌باشد.

به منظور بررسی فرضیه‌ی سوم پژوهش پیرامون تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی، و کره‌ای دریادگیری زبان فارسی، نیز از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول (۴) آمده است.

جدول ۴- نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به انگیزه‌های ابزاری فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای

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



بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده فارسی آموزان چینی ۴/۷۲۷ و کره ای ۴/۰۶۴ می باشد. براساس جدول فوق مقدار آماره  $t$  برابر با ۲/۱۴۵ و مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده چینی و کره‌ای وجود دارد به طوریکه انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده فارسی آموزان چینی بیشتر از فارسی آموزان کره‌ای می‌باشد همچنین میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی آموزان چینی ۵/۲۱۳ و کره ای ۵/۱۳۸ می باشد. براساس جدول فوق 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 فرضیه‌ی فرضیه‌ی چهارم که در ارتباط با تفارت معنی‌دار بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی آموزان چینی، و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی می‌باشد، از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره (۵) آمده است.

جدول ۵- نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی آموزان چینی و کره‌ای

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	فارسی آموزان
			برای بررسی برابری واریانس ها	آماره F			
			سطح معنی داری				
۰/۰۳۰	۱۸	-۲/۳۵۱	۰/۷۷۵	۰/۰۸۴	۰/۳۱۶	۴/۹۰۰	چینی
					۰/۳۷۸	۵/۲۶۷	کره ای

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی آموزان چینی ۴/۹۰۰ و کره ای ۵/۲۶۷ می باشد. براساس جدول فوق مقدار آماره  $t$  برابر با ۲/۳۵۱- و مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی آموزان چینی و کره ای وجود دارد به طوریکه انگیزه‌ی

یکپارچه‌ی فارسی آموزان کره ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی آموزان چینی می باشد برای بررسی فرضیه پنجم پیرامون رابطه‌ی معنادار بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دانشجویان چینی، و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، از آزمون آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۶) ارایه گردیده است.

جدول ۶- نتایج آزمون پیرسون بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی و خودآرمانی

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

همانگونه که مشاهده می‌شود براساس نتایج به دست آمده، سطح معنی‌داری آزمون در دو گروه دانشجویان چینی و کره ای بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین می توان گفت رابطه معنی داری بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دانشجویان چینی و کره‌ای و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی وجود ندارد.

فرضیه ششم مبنی بر رابطه‌ی 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 ارتقا دهنده

سطح معنی داری	ضریب پیرسون	
۰/۴۵۰	۰/۱۷۰	دانشجویان چینی
۰/۰۵۱	-۰/۳۲۹	دانشجویان کره‌ای

همانگونه که در جدول (۷) قابل مشاهده می‌باشد، براساس نتایج به دست آمده، سطح معنی‌داری آزمون در دو گروه دانشجویان چینی و کره ای بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین می‌توان گفت در این دو گروه از فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده وجود ندارد.

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

سطح معنی داری	ضریب پیرسون	
۰/۰۱۲	۰/۱۳۶	دانشجویان چینی
۰/۰۱۷	-۰/۷۲۶	دانشجویان کره‌ای

در جدول شماره (۱۱) نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی‌آموزان ارایه شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود میزان ضریب همبستگی بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی آموز کره‌ای ۰/۷۲۶- و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی دار معکوسی بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی آموز کره‌ای وجود دارد اما در رابطه با دانشجویان چینی بین این دو متغیر رابطه معنی داری مشاهده نگردید.

## ۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه و انگیزه ابزاری در میان فارسی-آموزان چینی و کره‌ای، می‌پردازد. بدین منظور شش فرضیه مطرح گردید که جهت بررسی فرضیه‌ها از آزمون‌های آماری استفاده کردیم.

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

در نخستین فرضیه پژوهش تفاوت معنی دار بین خودبایدهای فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای دریادگیری زبان فارسی مطرح گردید. نتایج آزمون‌ها نشان داد که تفاوت معنی داری 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 معنی دار میان خودبایدهای فارسی‌آموزان کره‌ای، و چینی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم، در این دو گروه از فارسی‌آموزان مورد تایید قرار گرفت.

در فرضیه دوم پژوهش، تفاوت معنی دار بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی، و کره‌ای دریادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون‌ها بیانگر آن بود که بین میانگین

خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی، و کره‌ای تفاوت معنی‌داری وجود دارد به گونه‌ای که در این دو گروه از فارسی‌آموزان، خودآرمان‌های فارسی‌آموزان کره ای بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان چینی بود. از این رو فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان خودآرمان‌های این دو گروه از فارسی‌آموزان مورد تایید قرار گرفت.

نتایج آزمون‌های مورد استفاده جهت بررسی تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌های ابزاری فارسی-آموزان چینی، و کره‌ای، نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده چینی و کره ای وجود دارد به طوری که انگیزه‌های ابزاری ارتقا دهنده فارسی‌آموزان چینی بیشتر از فارسی‌آموزان کره‌ای می‌باشد. این در حالی بود که تفاوت معنی‌داری بین میانگین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده فارسی‌آموزان چینی و کره ای مشاهده نگردید.

از این رو فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان انگیزه‌های ابزاری فارسی-آموزان کره‌ای و چینی در استفاده از زبان فارسی به عنوان زبان دوم، فقط در خصوص انگیزه ابزاری بازدارنده مورد تایید قرار نگرفت.

فرضیه‌ی چهارم پژوهش در ارتباط با تفاوت معنی‌دار بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان چینی، و کره‌ای در یادگیری زبان فارسی است. در خصوص این فرضیه، نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد بین میانگین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان چینی، و کره ای تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به طوری که انگیزه‌ی یکپارچه‌ی فارسی‌آموزان کره ای بیشتر از فارسی‌آموزان چینی می‌باشد. از این رو فرضیه‌ی چهارم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار میان انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دو گروه از فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی مورد تایید قرار گرفت.

فرضیه‌ی پنجم به بررسی رابطه‌ی معنادار بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی این دو گروه از فارسی-آموزان و خودآرمان آن‌ها می‌پردازد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی این فارسی-آموزان و خودآرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. از این رو فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر رابطه‌ی معنادار بین انگیزه‌ی یکپارچه فارسی‌آموزان و خودآرمان آن‌ها مورد تایید قرار نگرفت.

نتایج آزمون‌های مورد استفاده جهت بررسی رابطه معنی‌داری بین انگیزه‌های ابزاری فارسی-آموزان کره ای و چینی، و خودباید آن‌ها در یادگیری زبان فارسی، نشان داد که رابطه‌ی معنی-داری بین خودباید فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی ابزاری ارتقا دهنده‌ی آن‌ها وجود ندارد. علاوه بر

این، نتایج پژوهش حاکی از آن است که رابطه معنی دار معکوسی بین خودباید و انگیزه‌های ابزاری بازدارنده دانشجویان فارسی آموز کره ای وجود دارد، در حالی که در رابطه با دانشجویان چینی بین این دو متغیر رابطه معنی داری مشاهده نگردید.

علاوه بر این، مقایسه‌ی میانگین‌های مربوط به هر چهار عامل انگیزشی در این دو گروه از فارسی‌آموزان نشان داد که به طور کلی 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، نشانگر این است که در این دو گروه از فارسی‌آموزان، عامل خودآرمان قوی‌تر از خودباید است. مقایسه‌ی بین عامل انگیزشی یکپارچگی و ابزارسازی، نیز نشان داد که عامل انگیزشی ابزاری-بازدارنده قوی‌تر از یکپارچگی و عامل یکپارچگی قوی‌تر از عامل ابزاری-ارتقادهنده است.

در نهایت، شایان ذکر است که پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای پرداخته است؛ به‌همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها مورد بررسی قرار بگیرند. همچنین تعداد فارسی‌آموزان بویژه فارسی‌آموزان کره‌ای یکی از مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌باشد که امید است در پژوهش‌های آتی با تعداد بیشتری از فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار بگیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌گردد سایر عوامل انگیزشی مرتبط با یادگیری زبان دوم را در خصوص فارسی‌آموزان غیرایرانی، به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و با یکدیگر مقایسه شوند. در این صورت می‌توان چگونگی آموزش‌ها و بکارگیری منابع آموزشی را به فراخور نوع انگیزش مرتبط، برنامه‌ریزی کرد.

## ۸. 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

## ۹. منابع

- صدیقی فر و خالقی زاده (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی-زبان، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال پنجم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۲)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵.
- عبدالله‌زاده، اسماعیل و پاپی، مصطفی (۱۳۸۸). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، *مجله فناوری آموزش*، ۳ (۳)، ۱۹۳-۲۰۴.
- قادری، بهاره (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان آموزان غیرفارسی زبان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- یعقوبی نژاد، هادی، معین زاده، احمد، براتی، حسین. (۱۳۹۶). چشم اندازی تعاملی و پویا از انگیزش زبان دوم در جریان انجام تکالیف در بازه های زمانی مختلف. *جستارهای زبانی*، ۸ (شماره ۶ (پیاپی ۴۱))، ۱۳۷-۱۶۰.

## References:

- Alshahrani, Ali Ayed S. (2016). L2 Motivational Self System Among Arab EFL Learners: Saudi Prespective, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 5 No. 5; September 2016
- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41, 379-398.
- 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), 19-36.
- Dörnyei, Z. (1994), Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z. (1998), Motivation in second and foreign language, *Language Teaching Journal*, 31, pp117-135.
- 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, 266–272.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- 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, 1–11.
- Gardner, R., Smythe, P., Clément, R., & Gliksmann, L. (1976), Second language acquisition: a social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review* 32, 198-213.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, Research Agendas, and theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 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.
- Higgins, E. T. (1987b). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- 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 behaviour. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Lai, M. L. (2005). Language attitudes of the first postcolonial generation in Hong Kong secondary schools. *Language in Society*, 34, 363-388.
- Lamb, M. (2004), Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Richards, J. C. Platt, J. Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman dictionaries: Longman.
- 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), 954–969.

- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart–Johnson, T. (2004), Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130–149..
- Prasangani, K.S.N.(2014). MALAYSIAN L2 LEARNERS’ ENGLISH LEARNING MOTIVATION: A STUDY OF GOALS, ATTITUDES AND SELF , *Issues in Language Studies* ,Vol. 3 No. 1 , 23-35
- Rehman, A., Bilal, H. A., Sheikh, A., Bibi,N., Nawaz, A. The Role of Motivation in Learning English Language for Pakistani Learners, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 4 No. 1; January 2014
- 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 MA dissertation , Autonomia university of Barcelona