

# خودهای انگیزشی، اضطراب یادگیری زبان فارسی و علاقه به فرهنگ ایرانی در میان فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی

دکتر شراره خالقی زاده

دکتری زبانشناسی و مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه فردوس  
Khaleghizadeh.sh@gmail.com

## 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: ۶۷۷). در نظریه‌های آموزشی انگیزه یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که به صورت تعبیرهای مختلفی از جمله انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و یا انگیزش تحصیلی به کار رفته است. هرچند متخصصان همواره در متمایز نمودن این اصطلاحات فعالیت‌هایی انجام داده‌اند. از جمله اینکه انگیزش یادگیری را به معنای معنادار بودن، ارزشمند بودن کارهای آموزشی برای یادگیرنده تعریف نموده‌اند.

در مدل‌های اجتماعی - تربیتی<sup>۱</sup> یادگیری زبان، انگیزش یک متغیر پنهان است که از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل شده است (گاردنر و ترمبلی، ۱۹۹۴). بر اساس نظر گاردنر (۱۹۸۵) انگیزش یادگیری زبان ترکیبی است از یک هدف، تمایل به دستیابی به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان و تلاش برای رسیدن به هدف. وی انگیزش یادگیری زبان را به دو گونه‌ی انگیزش یکپارچه<sup>۲</sup> و انگیزش ابزاری<sup>۳</sup> طبقه‌بندی می‌کند. در انگیزش یکپارچه، هدف یادگیرنده، هماوایی با زبان، همانندی با مردم و مشارکت در فرهنگ زبان مورد مطالعه است (ارام و هرینگتون، ۲۰۰۲). به زبان ساده‌تر زبان‌آموز مایل است همانند بومیانی شود که زبان مورد مطالعه، زبان مادری آنهاست (گاردنر، ۱۹۸۵). در انگیزش ابزاری یادگیرنده به یادگیری زبان، به دلیل منافع خاص، همچون پیشرفت حرفه‌ای، علمی و تحصیلی علاقه‌مند است (ارام و هرینگتون، ۲۰۰۲؛ گاردنر، ۱۹۸۵). در دوره‌های بعدی نظریه‌ی دیگری تحت عنوان نظریه‌ی خودتعیین‌گری<sup>۴</sup> مطرح گردید. این نظریه توسط دسی و رایان (۱۹۸۵) مطرح شده است و بر اساس آن، یادگیرندگان به لحاظ جهت‌گیری‌های انگیزشی در سه طبقه قرار می‌گیرند: جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، جهت‌گیری انگیزشی درونی، و افراد بدون انگیزه. اگر چه طبقه‌بندی فوق، رایج‌ترین طبقه‌بندی در زمینه‌ی انگیزش یادگیری زبان است، اما این طبقه‌بندی همه دلایلی را که برای یادگیری زبان خارجی وجود دارد، در بر نمی‌گیرد (آکسفورد و شی رین، ۱۹۹۴). به همین دلیل پژوهشگران و محققان 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 الی، ۱۹۸۶ و 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، فضای اندکی برای بررسی مستقیم رابطه‌ی انگیزه‌ی زبان دوم و متغیرهای عاطفی<sup>۵</sup> مانند نگرش و اضطراب زبان دوم وجود داشته است (دورنی، ۲۰۰۵، ۲۰۰۹). خودسامانه‌های انگیزشی زبان دوم<sup>۶</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

<sup>1</sup> Socio-Educational Models

<sup>2</sup> Integrative motivation

<sup>3</sup> Instrumental motivation

<sup>4</sup> Self-determination theory

<sup>5</sup> Affective variables

<sup>6</sup> Motivational self-systems

موقعیت‌های مختلف قابل اعمال در عصر کنونی جهانی‌سازی و مفهوم‌های نوین هویت کاملاً قابل توجیه می‌باشد، با دیگر تئوری‌های زبان دوم، در ارتباط نزدیک است و همچنین با دیگر مفهوم سازی‌های انگیزه‌ی زبان دوم سازگار، و با تئوری‌های مهم روان‌شناسی انگیزشی عمومی یعنی تئوری‌های خود-تناقضی<sup>۱</sup> و تئوری خودهای ممکن<sup>۲</sup> هماهنگ می‌باشد. (به نقل از عبدالله زاده و پاپی، ۱۳۸۸: ۱۹۴). از اینرو، در پژوهش حاضر انگیزش تحصیلی بر مبنای نظریه‌ی دورنی (۲۰۰۵، ۲۰۰۹) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد دورنی با اساس قرار دادن الگوهای قبلی و شواهدی تجربی از مطالعات روانشناسی پیرامون انگیزه و انگیزه‌ی زبان دوم را به عنوان مدلی با سه جنبه‌ی اصلی یعنی خود-آرمان زبان دوم، خود-باید زبان دوم، و تجربه یادگیری زبان دوم پیشنهاد داد (یو و دورنی، ۲۰۱۴). طی سالهای اخیر چند عامل یا مولفه‌ی دیگر نیز به این مدل اضافه گردید و تکمیل کننده‌ی سنجش انگیزه‌ی زبان دوم شد. از میان سازه‌ها یا عوامل مربوط به سیستم خودهای انگیزشی که طی مطالعات پیشین مورد بررسی قرار گرفته اند، عوامل یا سازه‌های خودآرمان، خودباید، اضطراب زبانی<sup>۳</sup>، و علاقه به فرهنگ ایرانی<sup>۴</sup> را به عنوان عوامل انگیزشی انتخاب کرده و در فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در دانشگاه فردوسی مشهد مورد بررسی و مقایسه قرار دادیم. خود-آرمان زبان دوم<sup>۵</sup>، مربوط به تصویر مطلوبی است که زبان‌آموز از آینده‌ی خودش به عنوان کاربر آن زبان در ذهن دارد. خود-باید زبان دوم<sup>۶</sup>، بیانگر ویژگی‌هایی است که باید زبان‌آموز به آن‌ها دست یابد تا انتظارات دیگران را برآورده کند و از حضور نتایج منفی (مانند تنبیه) جلوگیری کند. اضطراب زبانی برای زبان فارسی مربوط به مواقعی می‌باشد که فارسی جهت استفاده از زبان فارسی در داخل یا خارج کلاس دچار اضطراب می‌شود. علاقه به فرهنگ ایرانی هم عبارت است از میزان علاقه‌ی فارسی‌آموزان به فرهنگ ایرانی که همانند چند سازه‌ی قبل، بر اساس پاسخ‌های فارسی‌آموزان به چند سوال، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در خصوص انگیزه‌ی یادگیری زبان انگلیسی و همچنین یادگیری زبان‌های دیگر در میان ملیت‌های مختلف از قبیل آلمانی (باسه، ۲۰۱۳)، مجارستانی (کورموس و شایزر، ۲۰۰۸) اندونزیایی (لمب، ۲۰۱۳) ژاپنی، چینی و ایرانی (تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹) 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 و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی زبان پرداخته اند. و هیچ پژوهشی تاکنون به بررسی سیستم خودهای انگیزشی و مساله انگیزش از دیدگاه شناختی و فرآیند-محوری نپرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی چهار عامل خودآرمان، خودباید، اضطراب و علاقه فرهنگی فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی می‌پردازد و بدین منظور شش سوال مطرح گردید:

۱. آیا بین خودباید‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
  ۲. آیا بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
  ۳. آیا بین میزان اضطراب فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
  ۴. آیا بین میزان علاقه‌ی فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی به فرهنگ ایرانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
  ۵. آیا بین میزان علاقه‌ی دانشجویان اندونزیایی و پاکستانی به فرهنگ ایرانی و خودآرمان آنها رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
  ۶. آیا بین خودباید فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی و میزان اضطراب آنها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
- و متناظر با پرسش‌های فوق فرضیه‌های زیر مطرح گردید:

<sup>1</sup> self-discrepancy

<sup>2</sup> possible selves

<sup>3</sup> Persian Anxiety

<sup>4</sup> Cultural interest

<sup>5</sup> Ideal L2 Self

<sup>6</sup> Ought-to L2 Self

۱. به نظر می‌رسد بین خودبایدهای فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۲. به نظر می‌رسد بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۳. به نظر می‌رسد بین میزان اضطراب فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۴. به نظر می‌رسد بین میزان علاقه‌ی فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی به فرهنگ ایرانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
۵. به نظر می‌رسد بین خودآرمان فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی و میزان علاقه‌ی آنها به فرهنگ ایرانی رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۶. به نظر می‌رسد بین خودباید فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی و میزان اضطراب آنها در یادگیری زبان فارسی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در طول سال‌ها تحقیقات در مورد یادگیری زبان خارجی ادامه داشته است به طوری که بعضی محققان انگیزش را عامل اولیه‌ی یادگیری و پیشرفت در زبان به حساب می‌آورند (گاردنر، ترمبلائی و ماسگورت، ۱۹۹۷). همه‌ی پژوهش‌ها بیانگر این مطلب است که انگیزش متغیر کلیدی در موفقیت یادگیرندگان زبان محسوب شده و شناسایی انگیزه‌ی زبان‌آموزان جهت نهایی کردن اهداف یادگیری زبان و داشتن یک محیط کلاسی مناسب، ضروری است (زهید و همکاران، ۲۰۱۲؛ گاردنر، ۲۰۰۶).

در خارج از ایران لیو و هوانگ (۲۰۱۱) در پژوهش خود که به بررسی مولفه‌ی انگیزش یادگیری زبان انگلیسی بر روی ۹۸۰ دانشجوی چینی (۶۱۷ مرد و ۳۶۳ زن) از رشته‌های مدیریت، اقتصاد، مکانیک و حقوق پرداختند و بیان داشتند که با بالا رفتن انگیزش یادگیری در دانشجویان، عملکرد یادگیری در آنان نیز افزایش می‌یابد که این عامل، اضطراب آنان را در کلاس‌های زبان انگلیسی کاهش می‌دهد.

دورنای (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود بر روی یادگیری زبان در کلاس‌های کره‌ای بیان داشت که هرچه انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان بیشتر شود، اضطراب آنها نیز به حداقل خود خواهد رسید. وی نشان داد که بین انگیزش و یادگیری زبان ارتباط معناداری وجود دارد زیرا بدون یک محرک درونی برای یادگیری یک زبان جدید طولی نمی‌کشد که دانش‌آموز میل خود را به یادگیری زیر سوال برده و فرآیند یادگیری متوقف می‌شود ولی اگر دانش‌آموز دارای انگیزه باشد و ارزش زیادی برای یادگیری زبان خارجی قایل شود، آن‌وقت زمان و تلاش بیشتری را برای یادگیری زبان اختصاص می‌دهد که این خود منجر به شانس موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری می‌شود.

یانگ (۲۰۰۸) نیز با استفاده از ۳۴۱ دانشجوی دانشگاه، انگیزش را در میان نوآموزان شرق آسیا مورد بررسی قرار داد و بیان کرد زبان‌آموزان در آسیای شرقی بسیار تحت تاثیر علاقه مندی و انگیزش یکپارچه بوده و همچنین نوآموزان کره‌ای دارای انگیزش بیشتری نسبت به نوآموزان چینی و ژاپنی هستند.

لمب (۲۰۱۳) برخی مولفه‌ها را در مدل خود سامانه‌های انگیزشی دورنی (۲۰۰۹) در میان انگلیسی‌آموزان اندونزیایی مورد بررسی قرار داد و دریافت که بین خود-آرمان زبان‌آموزان و انگیزه‌های اجتماعی آنها ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین، زبان‌آموزان مناطق روستایی که حمایت آموزشی کمتری از سوی والدینشان دریافت می‌کردند، خودآرمان ضعیف‌تری داشتند. گرچه این زبان‌آموزان دیدگاه ایده‌ال‌گرایانه‌تری نسبت به یادگیری زبان انگلیسی داشتند (مثل آرزوی دیدن یک سوپراستار)، ولی با این حال نشانه‌هایی از فرهنگ جمعی در آنها بیشتر مشاهده شد. به عنوان مثال آنها تصور می‌کردند با یادگیری زبان انگلیسی، خانواده‌شان به آنها بیشتر افتخار می‌کند و این اطلاعاتشان از زبان انگلیسی برای حفظ جامعه محلی مفید است و با وطن‌دوستی ارتباط دارد.

ریان و اریه (۲۰۱۴) در پژوهش شان بیان کردند که همپوشانی مولفه‌های خود-آرمان و خود-باید، در وضعیت که فرد به گروهی تعلق دارد و سعی می‌کند خود را با نرم‌های آن مطابقت دهد، امری طبیعی است. همچنین آن‌ها معتقدند که این فرآیند دستخوش هماهنگی و تضاد بین خود-آرمان و خود-باید می‌باشد و تأثیرات عوامل بیرونی می‌تواند همگام و مطابق با خودآرمان هر فرد باشد و یا آنکه در تضاد با آن قرار گیرد.

چن (۲۰۱۲) در تایوان در یک پژوهش کیفی، انگلیسی‌آموزان تایوانی را مورد بررسی قرار داد و بین خودهای سامانه‌ی انگیزشی یادگیری زبان انگلیسی در میان این زبان‌آموزان نوعی عدم سازگاری مشاهده کرد. همچنین او دریافت که در این گروه زبان‌آموزان خود-باید هم به عنوان عامل بازدارنده و هم عامل ارتقادهنده عمل می‌کند، این در حالی است که در نظریه‌ی خودسامانه‌های انگیزشی زبان دوم خودآرمان به عنوان یک عامل ارتقادهنده و خود-باید به عنوان مولفه‌ای بازدارنده مطرح شده است.

آذرنوش (۲۰۱۴) مولفه‌های خودسامانه‌ی انگیزشی دورنی (۲۰۰۵، ۲۰۰۹) را در ۱۴۶۲ زبان‌آموزان دبیرستانی در ایران مورد بررسی قرار داده است و به این نتیجه رسید که نگرش مثبت این زبان‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی مهمترین مولفه‌ی تعیین‌کننده‌ی میزان انگیزه‌ی آن‌ها جهت یادگیری زبان بود. همچنین وی در پژوهش خود دریافت که در میان این زبان‌آموزان، کسانی که به موسسه‌ی خصوصی زبان انگلیسی می‌روند خود-آرمان قوی‌تری دارند. در حالی که خود-باید در میان همه‌ی زبان‌آموزان-چه کسانی که از کلاس خصوصی هم استفاده می‌کنند و چه کسانی که در موسسات خصوصی شرکت نمی‌کنند- یکسان می‌باشد.

روحبخش فر و همکاران (۲۰۱۲) رابطه‌ی بین خودسامانه‌های انگیزشی زبان دوم و یادگیری را در میان دانشجویان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در ایران مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها در پژوهش خود از پرسشنامه‌ی کوتاه شامل ۵ مولفه‌ی روانشناختی (۳۳ پرسش) استفاده کردند و ۱۰۸ دانشجوی رشته‌ی زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد مشهد به پرسشنامه پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که خودها و بویژه خود-آرمان مهمترین مولفه‌ی تعیین‌کننده‌ی انگیزه در این گروه از زبان‌آموزان بود.

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 (ره) بود. آن‌ها جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه‌ی مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) و میانگین نمرات آزمون‌های چهار مهارت زبانی (خواندن، شنیدن، نگارش، و مکالمه) استفاده کردند. نتایج پژوهش شان نشان داد که در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم، بین انگیزش دورنی و مولفه‌های 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، نتایج تحلیل رگرسیون چندمنغیره نشان داد که عامل انگیزش دورنی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی دارد. نتایج پژوهش حاضر گویای اهمیت و تأکید بر انگیزش دورنی فارسی‌آموزان در کلاس‌های درس و نیز در منابع آموزشی می‌باشد که این به نوبه‌ی خود پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان را نیز به همراه خواهد داشت.

پژوهش‌ها پیرامون انگیزه و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی در ایران، بیشتر بر اساس مفهوم و نظریه‌ی گاردنری پیرامون انگیزه (انگیزه‌ی یکپارچه و ابزاری) می‌باشد (به عنوان نمونه: چالاک و کسایان، ۲۰۱۰؛ معین‌وزیری، ۲۰۰۷؛ واعظی، ۲۰۰۸) و بیشتر شامل دانشجویان رشته‌ی زبان انگلیسی و زبان‌آموزان موسسات خصوصی زبان انگلیسی در سطوح مختلف می‌باشد (به عنوان نمونه: بیرجندی و هدیدی، ۲۰۱۰؛ قوام‌نیاف، کسایان، و دباغی، ۲۰۱۱؛ کسایان و قدیری، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، پژوهش‌ها بر اساس خودسامانه‌های انگیزشی یادگیری زبان دوم (L2MSS) تقریباً کم می‌باشند و پژوهش‌هایی معدودی از قبیل: پای (۲۰۱۰)، روحبخش، رجب، و اعتمادزاده (۲۰۱۱) و همچنین تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) از جمله پژوهش‌هایی هستند که ارتباط مولفه‌های مدل خودسامانه‌ی انگیزشی زبان دوم (دورنی، ۲۰۰۹) و عوامل انگیزش/هیجانی را مورد بررسی قرار داده‌اند (به نقل از آذرنوش، ۲۰۱۴: ۷۹).

از آنجایی که هنوز پژوهش‌ها پیرامون جدیدترین مدل و نظریه‌ی سنجش انگیزه یادگیری زبان دوم (L2MSS) بسیار جدید و کم می‌باشند و در ایران نیز به جز معدودی از پژوهش‌ها بر روی زبان انگلیسی، تاکنون پژوهشی بر روی فارسی‌آموزان و زبان فارسی (به عنوان زبان دوم/خارجی) صورت نگرفته است، پژوهش حاضر بر آن است به این مهم بپردازد.

### ۳. چارچوب نظری

در طول دهه‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ پژوهش‌ها پیرامون انگیزش یادگیری زبان تحت تسلط رویکرد روانشناسی اجتماعی گاردنر و هم‌تایان کانادایی او قرار داشت. این رویکرد، به دنبال ادغام روانشناسی اجتماعی و روانشناسی فردی به منظور توضیح تفاوت‌های انگیزشی افراد در تسلط یافتن بر زبان یک جامعه دیگر، بود.

در اواخر دهه‌ی ۱۹۹۰، یک دوره‌ی جدید فرایند-محور<sup>۱</sup> در تحقیقات انگیزشی زبان دوم آغاز شد. این دوره با تأکید بیشتر بر انگیزه‌ی مشاهده‌<sup>۲</sup>، نه فقط به عنوان یک محصول استاتیک، بلکه به عنوان یک فرآیند پویا که در طول زمان تغییر می‌کند، متمایز می‌گردد. پژوهش انجام شده توسط دورنی، یوشیودا و همکارانش در اروپا، پیشروی این جنبش است. رویکردهای جدید به سمت یکپارچگی مفاهیم روان‌شناسی انگیزشی، روان‌شناسی شخصیت و حتی نورویبولوژی در حرکت هستند (دورنی، ۲۰۰۵). از این رو، با در نظر گرفتن آخرین تحولات در تحقیقات شخصیتی و انگیزشی، 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>۳</sup> پیشنهاد شده توسط دورنی (۲۰۰۹) از سه بعد ساخته شده است که خودآرمان زبان دوم، خود باید، و تجربه یادگیری زبان دوم نامگذاری شده‌اند.

مفاهیم روانشناختی که بر نظریه‌ی دورنی تأثیر گذاشت توسط مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) در نظریه‌ی خودهای ممکن<sup>۴</sup> و توسط نظریه‌ی هیگینز (۱۹۸۷) و خودبایدها<sup>۵</sup> ارائه شده بودند. مفهوم «خودهای ممکن» سه نوع خود اصلی را در بر می‌گرفت: اینکه تمایل داریم چگونه شویم، چه چیزی می‌توانیم بشویم و می‌توانیم که چگونه شویم. با مفهوم سازی خودهای ممکن، تحلیل افکار و احساساتی که افراد در زمان دارا بودن رفتاری انگیزشی تجربه می‌کنند، آسان‌تر شد. نظریه انگیزشی هیگینز (۱۹۸۷) میان خودآرمان و خودباید تمایز قائل شد. به عبارت دیگر، خودآرمان به خصوص صیاتی اشاره دارد که یک فرد تمایل دارد داشته باشد، و خودباید به خصوص صیاتی اشاره می‌کند که یک فرد باید طبق تعهدات و مسئولیت‌هایش ارایه دهد و ممکن از تمایلات او نیز فاصله داشته باشد. به عبارت دیگر، خودآرمانی به شخصیتی اشاره دارد که مایل به تبدیل شدن به آن هستیم، در حالی که خودباید به معنای کسی است که احساس می‌کنیم وظیفه داریم به او تبدیل شویم (هیگینز ۱۹۹۸).

مقیاس علاقه فرهنگی نشان دهنده جوانب مهمی از خصوصیات اجتماعی-فرهنگی جامعه‌ی زبان دوم در سنت‌های اجتماعی-روانشناختی تحقیق انگیزشی زبان دوم بود. آگاهی درباره آیت‌های فرهنگی جامعه زبان دوم بر علاقه‌ی یادگیرندگان به زبان دوم تأثیر داشت و این به عنوان یک دروازه به سوی آشنایی با جامعه‌ی زبان دوم ارایه گردید (دورنی ۲۰۰۵؛ رایان و همکاران، ۲۰۰۹؛ تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹). حتی در آن محیط‌های یادگیری زبان به عنوان زبان خارجی جزو این موارد هستند، محصولات یا جامعه‌ی زبان هدف نادر است (معمولاً بافت‌های یادگیری زبان به عنوان زبان خارجی جزو این موارد هستند)، محصولات فرهنگی از قبیل کتاب‌ها، رسانه (هم چاپی و هم الکترونیک) و موسیقی این فرصت را برای یادگیرندگان زبان دوم فراهم می‌کند تا با جامعه زبان دوم آشنا شوند و یک تماس غیر مستقیم را با آن حفظ نمایند. از این رو این عامل یا سازه که شامل چهار آیت است بر اساس پژوهش تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است.

اضطراب زبان شامل واکنش‌های اضطرابی هنگام استفاده از زبان دوم است (گاردنر، ۲۰۰۱، ص ۸). اضطراب زبانی در کلاس یا خارج از کلاس از جمله عوامل تأثیرگذار بر بکارگیری زبان و انگیزش زبانی می‌باشد که در ابتدا در اوایل دهه‌ی ۹۰، توسط گاردنر و مک‌ایتنایر (۱۹۹۳) مورد بررسی قرار گرفت. این عامل به دنبال بازبینی و تجدیدنظر در مدل آموزش-اجتماعی گاردنر، و تحت عنوان نسخه‌ی گسترش یافته‌ی مدل آموزشی-اجتماعی مطرح گردید. انگیزه و اضطراب زبان، تأثیر متقابلی بر یکدیگر دارند و این رابطه از نوع همبستگی منفی می‌باشد. به عبارت دیگر، سطح بالای اضطراب می‌تواند انگیزه را

<sup>1</sup> process-oriented period

<sup>2</sup> Viewing motivation

<sup>4</sup> possible selves

<sup>5</sup> ought selves

کاهش دهد و سطح بالای انگیزش می‌تواند اضطراب زبان را کاهش دهد. گاردنر و مک ایتایر (۱۹۹۳: ص ۹) توضیح می‌دهند که:

این [ارتباط مستقیم با بافت فراگیری زبان رسمی] نشان می‌دهد که در هرگونه شرایط آموزشی که در آن دانش یا مهارت به نوعی به زبان آموز منتقل می‌شود، تفاوت‌های فردی در هوش، استعداد زبان، استفاده از راهبردهای یادگیری زبان، انگیزش و اضطراب زبان بر میزان موفقیت فرد در دستیابی به آن مهارت تاثیر می‌گذارد.

#### ۴. روش پژوهش:

پژوهش حاضر به صورت توصیفی و میدانی می‌باشد. بدین منظور، از میان فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در مراکز آموزش زبان فارسی در ایران، فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی مشغول به تحصیل در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شدند. از این رو نمونه آماری پژوهش ۲۰ فارسی‌آموز اندونزیایی و پاکستانی زن و مرد هستند که در سطح میانی و پیشرفته، در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۶ در حال یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بوده‌اند. ابزار پژوهش نیز پرسشنامه می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو بخش اطلاعات فردی و سوالات اصلی می‌باشد که بخش سوالات شامل ۲۴ پرسش یا ایتیم می‌باشد و از چهار بخش تشکیل شده است که عبارتند از: بخش خودآرمان فارسی‌آموزان (شامل ۶ ایتیم)، بخش خودباید فارسی‌آموزان (شامل ۸ ایتیم)، بخش مربوط به سنجش اضطراب زبان فارسی (شامل ۶ ایتیم)، و بخش مربوط به سنجش میزان علاقه فارسی‌آموزان به فرهنگ ایرانی (شامل ۴ ایتیم). قابل ذکر است که بخش‌های پرسشنامه اصلی برگرفته از پژوهش دورنی (۲۰۰۵)، و تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) می‌باشد. فارسی‌آموزان به پرسشنامه مذکور پاسخ دادند و سپس پاسخ‌های فارسی‌آموزان بر اساس طیف لیکرت کدگذاری گردید. سپس یا استفاده از نرم افزار اسپس پی اس اس داده‌ها و فرضیه‌های مطرح شده در پژوهش، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند.

#### ۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، داده‌های گردآوری‌شده توسط پرسشنامه، با استفاده از نرم‌افزار اسپس پی اس اس تجزیه و تحلیل شدند. این پژوهش شامل شش فرضیه است که برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه آماره‌ی 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.

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹  
جدول ۱- نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

متغیرها	تعداد	آماره آزمون K-S	سطح معنی داری
خود آرمان	۲۰	۰/۵۹۳	۰/۸۷۴
خود باید	۲۰	۰/۷۴۸	۰/۶۳۱
اضطراب	۲۰	۱/۰۵۷	۰/۲۱۴
علاقه فرهنگی	۲۰	۰/۶۵۷	۰/۷۸۱

با توجه به نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف (جدول ۱) چنین نتیجه می‌شود که چون مقدار سطح معنی داری برای متغیرها بیشتر از سطح آزمون یعنی  $\alpha=0/05$  می‌باشد، بنابراین این متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند. فرضیه اول پژوهش، پیرامون تفاوت معنی دار بین خودبایدهای فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی است که 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) آمده است.

جدول ۲ نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به خودبایدهای فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف استاندارد	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس ها	F آماره			
			سطح معنی داری				
۰/۰۰۰	۱۸	۷/۸۶۱	۰/۵۲۵	۰/۴۲۰	۰/۳۹۶	۴/۷۰۰	پاکستانی
					۰/۳۳۴	۳/۴۱۳	اندونزیایی

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان پاکستانی ۴/۷۰۰ و اندونزیایی ۳/۴۱۳ می باشد. برای بررسی معناداری این تفاوت ها از آزمون آماری T-Test مستقل استفاده شده است.

یکی از پیش فرض های اساسی در آزمون آماری T-Test مستقل بررسی برابری واریانس ها می باشد که بدین منظور از آزمون لون استفاده شده است. در آزمون لون آماره F برابر ۰/۴۲۰ و سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض برابری واریانس ها پذیرفته می شود. براساس جدول فوق مقدار آماره t برابر با ۷/۸۶۱ و مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین خودبایدهای فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی وجود دارد به طوریکه خودبایدهای فارسی‌آموزان پاکستانی بیشتر از خودبایدهای فارسی‌آموزان اندونزیایی می باشد.

فرضیه دوم بیانگر تفاوت معنی داری بین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی می باشد. برای 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 T-TEST مستقل مربوط به خودآرمان‌های فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف استاندارد	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس ها	F آماره			
			سطح معنی داری				
۰۰/۰۰	۱۸	۴/۴۷۰	۰/۴۸۹	۰/۴۹۹	۰/۲۹۹	۴/۹۸۳	پاکستانی
					۰/۴۱۰	۴/۲۶۷	اندونزیایی

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان پاکستانی ۴/۹۸۳ و اندونزیایی ۴/۲۶۷ می باشد. براساس جدول فوق مقدار آماره t برابر با ۴/۴۷۰ و مقدار سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی وجود دارد به گونه‌ای که خودآرمان‌های فارسی‌آموزان پاکستانی بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی می باشد.

در فرضیه سوم به تفاوت معنی داری بین میزان اضطراب فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی اشاره می شود. برای بررسی این فرضیه از آزمون پارامتری T دو جامعه مستقل استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول ۴ نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به میزان اضطراب فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف استاندارد	میانگین	
			برای بررسی برابری واریانس ها	F آماره			
			سطح معنی داری				

۰/۷۴۵	۱۸	-	۰/۹۸۵	۰/۰۰۰۳	۰/۷۸۳	۳/۲۳۳	پاکستانی
		۰/۳۳۰			۰/۷۹۹	۳/۳۵۰	اندونزیایی

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین اضطراب فارسی آموزان پاکستانی ۳/۲۳۳ و اندونزیایی ۳/۳۵۰ می باشد. بر اساس جدول فوق مقدار آماره  $t$  برابر با  $۰/۳۳۰-$  و مقدار سطح معنی داری بیشتر از  $۰/۰۵$  است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین اضطراب فارسی آموزان پاکستانی و اندونزیایی وجود ندارد. فرضیه‌ی چهار مبنی بر تفاوت معنی دار بین میزان علاقه‌ی فارسی آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی است که برای بررسی این فرضیه 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 میزان علاقه‌ی فارسی آموزان پاکستانی و اندونزیایی

سطح معنی داری	درجه آزادی	t آماره	آزمون لون		انحراف استاندارد	میانگین	
			سطح معنی داری	آماره F			
۰/۰۱۱	۱۸	۲/۸۱۹	۰/۹۳۵	۰/۰۰۷	۰/۴۵۹	۴/۹۰۰	پاکستانی
					۰/۴۱۲	۴/۳۵۰	اندونزیایی

بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین علاقه‌ی فارسی آموزان پاکستانی ۴/۹۰۰ و اندونزیایی ۴/۳۵۰ می باشد. بر اساس جدول فوق مقدار آماره  $t$  برابر با ۲/۸۱۹ و مقدار سطح معنی داری کمتر از  $۰/۰۵$  است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت تفاوت معنی داری بین میانگین علاقه‌ی فارسی آموزان پاکستانی و اندونزیایی وجود دارد. به طوری که علاقه‌ی فارسی آموزان پاکستانی بیشتر از علاقه‌ی فارسی آموزان اندونزیایی می باشد. در فرضیه‌ی پنجم به رابطه‌ی معنی داری بین میزان علاقه‌ی دانشجویان اندونزیایی و پاکستانی به فرهنگ ایرانی و خودآرمان آنها اشاره می شود. برای بررسی این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۶ نتایج آزمون پیرسون بین خودآرمان و میزان علاقه

سطح معنی داری	ضریب پیرسون	
۰/۸۲۴	۰/۰۸۱	دانشجویان پاکستانی
۰/۲۱۷	۰/۱۲۸	دانشجویان اندونزیایی

همانگونه که در جدول ۶ قابل مشاهده است، سطح معنی داری آزمون در دو گروه دانشجویان پاکستانی و اندونزیایی بیشتر از  $۰/۰۵$  می باشد بنابراین می توان گفت رابطه معنی داری بین خودآرمان فارسی آموزان اندونزیایی و پاکستانی و میزان علاقه‌ی آنها به فرهنگ ایرانی رابطه‌ی معنی داری وجود ندارد. فرضیه ششم بیانگر رابطه معنی داری بین خودباید فارسی آموزان اندونزیایی و پاکستانی و میزان اضطراب آنها در یادگیری زبان فارسی است.

جدول ۷ نتایج آزمون پیرسون بین خودباید و میزان اضطراب

سطح معنی داری	ضریب پیرسون	
۰/۰۱۵	۰/۷۳۶	دانشجویان پاکستانی
۰/۰۴۲	۰/۶۴۹	دانشجویان اندونزیایی

بر اساس نتایج به دست آمده مطابق جدول شماره ۷، سطح معنی داری آزمون در دو گروه دانشجویان پاکستانی و اندونزیایی کمتر از  $۰/۰۵$  می باشد و همچنین ضرایب همبستگی مثبت می باشد بنابراین می توان گفت رابطه معنی دار مثبتی بین خودباید و میزان اضطراب آنها در یادگیری زبان فارسی وجود دارد.



## ۶. نتیجه

پژوهش حاضر به بررسی خودآرمان، خودباید، اضطراب یادگیری زبان فارسی، و علاقه به فرهنگ ایرانی در میان فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی پرداخته است که بدین منظور از آزمون‌های آماری مناسب استفاده کردیم. نخست از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج آزمون نشان داد که این متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند.

سپس برای بررسی نخستین فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر عدم تفاوت بین خودباید‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی، از آزمون پارامتری تی و آزمون لون استفاده شد. نتایج این آزمون‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین خودباید‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی وجود دارد به طوری که خودباید‌های فارسی‌آموزان پاکستانی بیشتر از خودباید‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی می‌باشد. از این رو فرضیه‌ی اول پژوهش مورد تایید قرار گرفت. برای بررسی فرضیه‌ی دوم نیز از آزمون پارامتری تی دو جامعه مستقل استفاده شد و نتایج نشان داد بین میانگین خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد به طوری که خودآرمان‌های فارسی‌آموزان پاکستانی بیشتر از خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی می‌باشد. از این رو فرضیه‌ی دوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌داری میان خودآرمان‌های فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم، مورد تایید قرار گرفت.

فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌داری بین میزان اضطراب فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی در یادگیری زبان فارسی، می‌باشد که نتایج آزمون آماری نشان داد تفاوت معنی‌داری بین میانگین اضطراب فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی وجود ندارد. بنابراین فرضیه سوم پژوهش مورد تایید قرار نگرفت. فرضیه چهارم پژوهش مربوط به تفاوت معنی‌داری در علاقه‌ی فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی به فرهنگ ایرانی است که نتایج آزمون آماری نشان داد تفاوت معنی‌داری بین میانگین علاقه‌ی فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی وجود دارد به گونه‌ای که علاقه‌ی فارسی‌آموزان پاکستانی بیشتر از علاقه‌ی فارسی‌آموزان اندونزیایی می‌باشد. از این رو فرضیه‌ی چهارم پژوهش مورد تایید قرار گرفت.

فرضیه‌ی پنجم پژوهش پیرامون رابطه‌ی معنی‌داری بین میزان علاقه‌ی دانشجویان پاکستانی و اندونزیایی به فرهنگ ایرانی و خودآرمان آن‌ها است که آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین میزان علاقه‌ی دانشجویان پاکستانی و اندونزیایی به فرهنگ ایرانی و خودآرمان آن‌ها رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در نتیجه، این فرضیه مورد تایید قرار نگرفت. فرضیه ششم پژوهش مبنی بر وجود رابطه معنی‌داری بین خودباید فارسی‌آموزان پاکستانی و اندونزیایی، و میزان اضطراب آن‌ها در یادگیری زبان فارسی می‌باشد. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد در هر دو گروه از فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری مثبتی بین خودباید و میزان اضطراب آن‌ها در یادگیری زبان فارسی وجود دارد. از این رو فرضیه ششم پژوهش هم مورد تایید قرار گرفت.

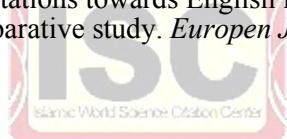
از محدودیت‌های پژوهش حاضر میتوان به تعداد فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی اشاره کرد. چون تعداد این دو گروه از فارسی‌آموزان در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد حداکثر ۲۰ فارسی‌آموز در سال می‌باشد. در نهایت، شایان ذکر است که پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان اندونزیایی و پاکستانی پرداخته است؛ به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها مورد بررسی قرار بگیرند. همچنین می‌توان سایر عوامل انگیزشی مرتبط با یادگیری زبان دوم را در خصوص فارسی‌آموزان غیرایرانی، به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد و با یکدیگر مقایسه کرد و در این صورت می‌توان آموزش را به فراخور نوع انگیزش مرتبط، برنامه‌ریزی کرد.

## منابع:

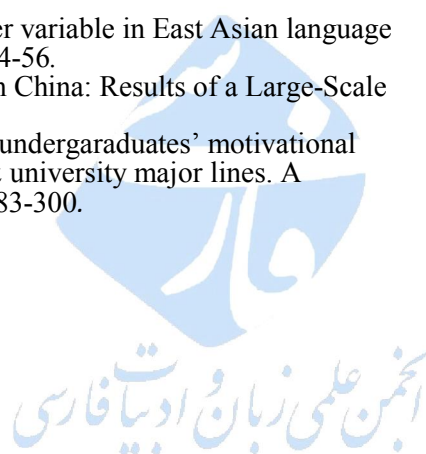
- صدیقی فر و خالقی زاده (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال پنجم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۲)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵،
- عبدالله‌زاده، اسماعیل و پای، مصطفی (۱۳۸۸). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، *مجله فناوری آموزش*، ۳ (۳)، ۲۰۴-۱۹۳.
- قادری، بهاره (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان آموزان غیرفارسی زبان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

- Azarnoosh, Maryam (2014). Public Schools and Private Language Institutes: Any Differences in Students' L2 Motivational Self System?, *Journal of Language and Translation* Volume 4, Number 1(7), pp.77-90
- Birjandi, P. & Hadidi Tamjid, N. (2010). The role of self-assessment in promoting Iranian EFL learners' motivation. *English Lan-guage Teaching*, 3(3), 211- 220.
- Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41, 379-398.
- Chalak, A. & Kassaian, Z. (2010). Motivation and attitudes of Iranian undergraduate EFL students towards learning English. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 10(2), 37-56.
- Chen, S.-A. (2012). Motivation and possible selves: an interview study of Taiwanese EFL Learners. *Language Education in Asia*, 3(1), 50-59.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign Language classroom. *The Modern Language Journal*. 78. 3. 274-284
- 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
- Duvernay, N. (2009). Motivation & Anxiety in the Korean EFL classroom. *Kling*, 3,1-20. Retrieved from <http://www.kling.or.kr/pds/kling200902/1-19.pdf>
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd end. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. (1986). Language Learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern language Journal*. 70. 28-35
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, Research Agendas, and theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*. 78. 359-368
- 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. C., TREMBLAY, P. F. and MASGORET, A.-M. (1997), Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81: 344-362. doi: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x
- 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. (2006). "The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm". Annual conference of the European Second Language Association, *EUROSLA Year book* , 6(1), 237-260.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z., & Dabaghi, A. (2011). The relationship between language learning strategies, language learning be-liefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Lan-guage Teaching and Research* 2(5), 1156-1161, doi:10.4304/jltr.2.5.1156-1161.
- Higgins, E. T.(1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 1-46). New York: Academic Press.
- Kassaian, Z., & Ghadiri, M. (2011). An investi-gation of the relationship between motiva-tion and metacognitive aware-ness strate-gies in listening comprehension: The case of Iranian EFL learners. *Journal of Lan-guage Teaching and Research*, 2(5), 1069-1079. doi:10.4304/jltr.2.5.1069-1079
- Kormos, J., & Csizer, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a FL: attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Langauage Learning*, 58(2), 327-355.
- Lamb, M. (2013). 'Your mum and dad can't teach you!': constraints on agency among rural learners of English in developing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 14-29.
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety & English learning motivation. *Education Research International*, 3(2),1-8.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Moiinvaziri, M. (2007). Motivational orientation in English language learning: A study of Iranian undergraduate students. Retrieved on July 10, 2011 from: <http://www.usingenglish.com/articles/motivational-orientation-in-englishlanguage-learning.html>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations & Self- Determination Theory. *Language Learning*, 53(1), 33-63.
- Oram, P. & Harrington, M. (2002). Learning styles and strategies, SLAT 6805. *Second language Aquisition. semester 2*

- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation. Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 1, 12-28
- Papi, M. (2010) The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.  
doi:10.1016/j.system.2010.06.011.
- Roohbakhsh Far, H., Rajab, A. B., & Etemadzadeh, A. (2011). The relationship between L2 Motivational Self System and L2 learning among TESL students in Iran. Pa-per presented at The 4th Biennial International Conference on the Teaching & Learning of English in Asia: Forging Ahead.
- Ryan, R. M., Williams, G. C, Patrick, H. & Deci, E. (2009). Self-Determination theory and physical activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 6, pp. 107-124.
- Ryan, S., & Irie, K. (2014). Imagined and possible selves: stories we tell ourselves about ourselves. In Mercer, S. & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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.
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Sciences Journal*, 375(1), 54-61.
- Weiner, B. (1992). "History of motivational Research in Education", *Journal of Educational Psychology*, 82: 16-22.
- Yang, J. S. R. (2008). Motivational orientation & selected learner variable in East Asian language learners in the united stated. *Foreign Language Annals*, 36(1), 44-56.
- You, C. & Dörnyei, Z. (2014). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey, *Applied Linguistics*, August 24: 1-26.
- Zahid Javid, Ch., Al. Asmari, A. R. & Farooq, U. (2012). Saudi undergraduates' motivational orientations towards English language learning along Gardner & university major lines. A comparative study. *European Journal of social sciences*, 27(2), 283-300.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام



چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

[www.anjomanfarsi.ir](http://www.anjomanfarsi.ir)