

تدوین مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

اسماعیل سعدی پور*

زهره ملایی**

امیررضا وکیلی فرد***

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل انگیزشی متشکل از متغیرهای خود الزامی، خودکارآمدی، تجربه‌ی یادگیری و رفتار انگیزنده‌ی یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بود. برای این منظور، یک مطالعه‌ی همبستگی با نمونه‌ی ۲۴۲ نفری از زبان‌آموزان نیمسال تحصیلی اول ۹۵-۹۶ مرکز آفای دانشگاه بین‌المللی امام خمینی که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند، به اجرا درآمد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی خود سامانه‌ی انگیزشی زبان فارسی، در چهار محور خود الزامی، خودکارآمدی زبان فارسی و تجربه‌ی یادگیری زبان فارسی و رفتار انگیزنده‌ی یادگیری بود. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد که پرسشنامه از روایی سازه مناسبی برخوردار است. همچنین مقدار پایایی به‌دست‌آمده برای کل پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹ بود. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر میان چهار محور پیش گفته، نشان داد که تأثیر تجربه‌ی یادگیری بر خودکارآمدی، تجربه‌ی یادگیری بر رفتار انگیزنده‌ی یادگیری زبان فارسی، خود الزامی بر رفتار انگیزنده و خودکارآمدی بر رفتار انگیزنده، مثبت و در سطح ۵ درصد معنادار است. درحالی‌که تأثیر خود الزامی بر خودکارآمدی معنادار نیست. بیشترین تأثیر را تجربه‌ی یادگیری و سپس خودکارآمدی بر متغیر وابسته یعنی رفتار انگیزنده‌ی یادگیری نشان داد. اثر غیرمستقیم خود الزامی بر رفتار انگیزنده یادگیری از طریق خودکارآمدی معنادار نبود اما اثر غیرمستقیم تجربه‌ی یادگیری بر رفتار انگیزنده یادگیری از طریق خودکارآمدی معنادار بود.

واژه‌های کلیدی: زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، خود الزامی، خودکارآمدی، تجربه‌ی یادگیری، رفتار انگیزنده‌ی یادگیری

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی است.

* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران (نویسنده مسئول)

پست الکترونیک: e.biabangard@yahoo.com

** دانش‌آموخته‌ی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

*** استادیار مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین.

مقدمه

یوشیودا^۱ (۲۰۱۰)، معتقد است که آنچه تفاوت میان فرآیند یادگیری زبان اول (زبان مادری)^۲ و زبان دوم^۳ را ایجاد می‌کند انگیزش^۴ است، چراکه معمولاً زبان مادری در فرآیندی خودکار آموخته می‌شود؛ وی بر این باور است که سال‌ها از ورود انگیزش به پژوهش‌های زبان دوم می‌گذرد اما همچنان دغدغه‌ی مهم پژوهشگران زبان دوم نیست؛ وی به نقل از دورنیه^۵ (۲۰۰۳) می‌گوید با آن‌که الیس^۶ (۱۹۹۴) از انگیزش با عنوان «عامل کلیدی یادگیری زبان دوم» یاد می‌کند اما تنها ۱۰ صفحه از کتاب حدوداً ۷۰۰ صفحه‌ای خود را در زمینه‌ی یادگیری زبان دوم به انگیزش اختصاص می‌دهد. گویی با وجود اهمیت انگیزش در مطالعات زبان دوم، همچنان جایگاه ویژه و شایسته‌ای به این موضوع اختصاص نیافته است. این فقدان و شکاف عمده در گستره‌ی آموزش و یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم که دانشی نوپا محسوب می‌شود، پررنگ‌تر نیز جلوه می‌کند. تاکنون هیچ مدلی (اعم از ساختاری/مفهومی یا رگرسیونی) برای انگیزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، ارائه نشده است و پژوهش‌های داخلی نیز بیشتر معطوف به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بودند، از سوی دیگر اغلب پژوهش‌های خارجی نیز به انگیزش به‌عنوان متغیر وابسته نپرداخته‌اند.

در اینجا و پیش از ورود به پیکره‌ی اصلی پژوهش، اشاره به تعاریف اولیه مانند انگیزش و زبان دوم ضروری می‌نماید.

واژه‌ی انگیزش، از کلمه‌ی لاتین مووره^۷، به معنای «حرکت کرد» گرفته شده است (دورنیه و یوشیودا، ۲۰۱۱). در واژه‌نامه‌ی انجمن روانشناسی آمریکا، انگیزش این‌طور

-
1. Ushioda
 2. maternal tongue
 3. second language
 4. motivation
 5. Dornyei
 6. Ellis
 7. movere

تعریف می‌شود: «نیروی محرکی که به رفتار انسان یا حیوان، هدف و جهت می‌دهد و در سطح هوشیار یا ناهشیار عمل می‌کند.» (وندن بوس^۱، ۲۰۰۲)

در واژه‌نامه‌ی برخط این انجمن^۲ انگیزش این‌طور تعریف می‌شود: «فرآیند آغاز، هدایت و حفظ فعالیت‌های فیزیکی یا روان‌شناختی که دربرگیرنده‌ی مکانیسم‌های اولویت‌بندی و ترجیح یک فعالیت بر دیگری و حفظ و تداوم پاسخ‌ها است.»

و اما در توضیح اصطلاح زبان دوم باید گفت که منظور از زبان دوم، زبانی غیر از زبان مادری است که معمولاً پس از یادگیری زبان مادری آموخته می‌شود و فرآیند آموختن آن با زبان مادری که به‌نوعی خودکار و خودانگیخته است تفاوت دارد. زبان مادری اکتساب^۳ می‌شود و زبان دوم یاد گرفته^۴ می‌شود. باید دقت داشت که زبان دوم با زبان خارجی تفاوت دارد و در همین راستا، امروزه حتی از دو اصطلاح متفاوت EFL و ESL به ترتیب معادل انگلیسی به‌عنوان زبان دوم^۵ و انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی^۶، استفاده می‌شود. منظور از یادگیری زبان دوم، یادگیری زبان بیگانه در محیط اصلی یا محیط زبان مقصد است درحالی‌که زبان خارجی در محیط غیر اصلی و در کشور خود به‌دوراز فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد آموخته می‌شود.

در اینجا لازم به ذکر است که متأسفانه کاوش‌های نگارندگان نشان داد که تاکنون پژوهش‌های علمی محدودی به موضوع انگیزش در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم اختصاص یافته است که در ادامه‌ی این بخش به آن‌ها اشاره خواهد شد.

آذرپناه، (۱۳۸۷) به مطالعه‌ی انگیزش یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم در بین دانش‌آموزان دختر آذری‌زبان راهنمایی نقده پرداخته است. نتایج وی حاکی از آن بود که بین معدل کل دانش‌آموزان دوزبانه به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی و نگرش، انگیزه‌ی

1. VandenBos

۲. نشانی این واژه‌نامه در منابع آمده است

3. acquisition
4. learning
5. English as second language
6. English as Foreign Language

ابزاری، انگیزه‌ی یکپارچگی و علاقه‌ی رابطه‌ی معناداری وجود نداشته و بین نمره‌ی زبان فارسی با عوامل انگیزشی و نگرش، انگیزه‌ی ابزاری و یکپارچگی و علاقه نیز رابطه‌ی معنادار دیده نشده است؛ اما بین نمره‌ی زبان فارسی و معدل کل دانش‌آموزان رابطه‌ی معنادار وجود دارد. در ادامه بین عوامل انگیزشی رابطه‌ی معنادار گزارش می‌شود و میان انگیزه‌ی یکپارچگی و انگیزه‌ی ابزاری از یک‌سو و بین علاقه، نمره‌ی زبان فارسی و معدل کل و انگیزه‌های ابزاری و یکپارچگی هیچ رابطه‌ی معناداری گزارش نمی‌شود. در این پژوهش، زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی و نه زبان دوم بررسی شده است.

رقیب دوست و اصغر پور ماسوله (۱۳۸۸) به بررسی تأثیر متغیرهای دانش‌پیشین و انگیزش خواندن در پیش‌بینی درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در مورد زبان فارسی پرداختند. در این پژوهش ۴۲ نفر از زبان‌آموزان سطح پیشرفته‌ی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی قزوین در آزمون خواندن زبان فارسی و دانش‌پیشین و انگیزش خواندن شرکت کردند. نتیجه‌ی این پژوهش این بود که دانش‌پیشین نسبت به انگیزش خواندن رابطه‌ی قوی‌تری با درک خواندن زبان‌آموزان داشته است.

قادری (۱۳۹۱)، پس از معرفی عامل انگیزش و انواع آن به بررسی رابطه‌ی میان انگیزش، با پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان، ملیت و جنسیت آن‌ها می‌پردازد. او با انتخاب دو نمونه‌ی مجزا و متشکل از ۳۵ نفر از مرکز آموزش زبان فارسی دهخدا و مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی قزوین، در مجموع به این نتیجه می‌رسد که برخلاف تصور افرادی که زبان و رسم‌الخط زبان مادری آن‌ها (زبان نخست) به زبان فارسی نزدیک است یعنی افراد عرب‌زبان از سطح انگیزش بالاتری برخوردار نبوده‌اند و بالعکس هرچه این تفاوت افزون‌تر بوده میزان انگیزش هم بیشتر بوده است. در مورد رابطه‌ی جنسیت و انگیزش نتایج وی نشان داد که در سطوح انگیزش پایین و میانی مردان انگیزش بیرونی بالاتری دارند و در سطوح بالای انگیزش زنان از سطح بالاتری برخوردار هستند. همچنین رابطه‌ی میان پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی یک رابطه‌ی مثبت معنادار گزارش شده است.

پژوهش قادری حجم نمونه‌ی محدودی دارد که امکان تعمیم نتایج را کاهش می‌دهد. به‌ویژه آن‌که در یکی از نمونه‌ها تعداد افراد عرب‌زبان تنها یک نفر بوده است. نقطه‌ی مثبت این پژوهش، ارائه‌ی تاریخچه‌ای نسبتاً کامل از نظریات و پژوهش‌های موجود انگیزشی است اما قادری هم تنها به بررسی متغیرهایی چون جنس و ملیت می‌پردازد که قابل دست‌کاری در پروسه‌ی آموزشی نیستند و به بررسی روابط همبستگی اکتفا می‌کند. قادری، از پژوهش‌های داخلی مربوط به انگیزش (به لفظ ایشان انگیزه) شامل پژوهش‌هایی در مورد رابطه‌ی انگیزه با راهبردهای یادگیری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، تلفظ، جنسیت و خلاقیت یاد می‌کند. در پژوهش وی، پیشینه‌ی مربوط به انگیزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم در کنار انگیزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم آمده است.

ملایی، سعدی پور، درتاج و وکیلی فرد (۲۰۱۶)، در پژوهش خود به ساخت یک ابزار خود سامانه‌ی انگیزشی و تعیین روایی و پایایی آن پرداختند. این ابزار که در قالب یک پرسش‌نامه‌ی ۳۴ سؤالی، برای زبان‌آموزان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم طراحی شد، از شش آیتم خود الزامی، خود آرمانی، تجربه‌ی یادگیری زبان دوم، رفتار انگیزشی یادگیری و خودکارآمدی زبان دوم تشکیل شده بود. ضریب پایایی این ابزار ۰/۹۴ و روایی آن مناسب گزارش شده است.

با همین مرور کوتاه می‌توان دید که پژوهش‌چندانی در خصوص انگیزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان یا به‌عنوان زبان دوم انجام‌نشده و هیچ مدلی هم ارائه نشده است. سایر پژوهش‌های داخلی مانند علی‌زاده (۱۳۸۴)، شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶)، ضیا حسینی و صالحی (۲۰۰۸)، عبد... زاده و پاپی (۱۳۸۸)، پاپی (۲۰۱۰)، گرجیان، محمودی و میر (۱۳۸۹)، قانع، زراعت‌پیشه و حسن قانع (۲۰۱۱)، دباغ قزوینی و خواجه پور (۲۰۱۱)، پاپی و تیموری (۲۰۱۴)، پیشقدم و خواجه‌جوی (۲۰۱۴)، حسن‌زاده و مهدی نژاد گرجی (۱۳۹۳)، به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته‌اند. طبیعی است که پژوهش‌های خارجی نیز به سایر زبان‌ها و به‌ویژه زبان انگلیسی اختصاص یافته است.

در پژوهش حاضر مدلی مفهومی بر مبنای نظریه‌ی خود ناهمسانی هیگینز (۱۹۸۷) و خودهای ممکن مارکوس و نوریوس^۱ (۱۹۸۶) نقل از خواجوی و قنسولی، (۲۰۱۷) و مدل انگیزشی خود سامانه‌ی دورنیه (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) طراحی شد و از متغیر رفتار انگیزشی یادگیری^۲ با عنوان معادل رفتاری و قابل مشاهده و اندازه‌گیری انگیزش زبان فارسی بهره گرفته شده است. دورنیه (۲۰۰۵)، دورنیه، سیزر و نمت (۲۰۰۶) رفتار انگیزشی یادگیری زبان دوم را معادل، میزان تلاشی می‌دانند که یادگیرنده قصد دارد برای یادگیری زبان دوم به کار گیرد. این موضوع با طرح پرسش‌هایی مانند دوست دارم زمان زیادی را به مطالعه و یادگیری زبان فارسی اختصاص دهم، یا نسبت به سایر همکلاسانم زمان بیشتری صرف مطالعه‌ی زبان می‌کنم، مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد.

از آنجا که نظریات هیگینز^۳ بخش مهم چارچوب نظری و پشتوانه‌ی مدل خود سامانه‌ی دورنیه و مدل پژوهش حاضر را تشکیل داده است، در ادامه اشاره‌ای به این نظریه خواهیم داشت مضمون نظریه این است که وقتی یادگیرنده میان خود واقعی^۴ و خود آینده^۵ و مطلوب خود فاصله می‌بیند، احساس ناهمخوانی و ناآرامی دارد و سعی می‌کند این احساس و فاصله را کاهش دهد و به سمت خود مطلوب یا آرمانی گام بردارد.

این نظریه به تفاوت‌های افراد در خودتنظیمی و نحوه‌ی دستیابی به اهداف اختصاص یافته است. مطابق نظریه‌ی خودتنظیمی هیگینز، جهت‌گیری افراد را در خودتنظیمی می‌توان به دو دسته‌ی ترویجی^۶ و پرهیزی^۷ تقسیم کرد که نشانگر تفاوت‌های انگیزشی، هیجانی و رفتاری فرد هستند (کریور، لارنس و شایر^۸، ۱۹۹۹ نقل از تیموری، ۲۰۱۶). این دو جهت‌گیری که به باور تیموری، ارتباط نزدیکی با خودهای آینده در نظریه‌ی دورنیه (۲۰۰۵) دارند می‌توانند به‌طور هم‌زمان هم در یک فرد حضور داشته

-
1. Hazel Markus & Paula Nurius
 2. motivated learning behavior
 3. Higgins
 4. real self
 5. future self
 6. promotion
 7. prevention
 8. Craver, Lawrence & Scheier

باشند. فردی که تمرکز ترویجی دارد به پیشروی، رشد و انجام امور گرایش دارد و حساسیت او حضور یا عدم حضور نتایج و خروجی‌های مثبت است. درحالی‌که فردی که تمرکز پرهیزی دارد به امنیت و آرامش، گرایش دارد و حساسیت او به حضور یا عدم حضور نتایج منفی است (هیگینز، ۱۹۸۷، ۱۹۹۷؛ هیگینز، شاه و فریدمن^۱، ۱۹۹۷، به نقل از تیموری، ۲۰۱۶). مطابق نظریه‌ی هیگینز، چهار نوع خود آینده، تعریف می‌شود که عبارت‌اند از:

۱. خود آرمانی/شخصی^۲: به معنای، تصوراتی که فرد در نظر دارد در آینده با آن‌ها تطبیق یابد و تصورات شخصی خود او هستند.
 ۲. خود آرمانی/دیگران (دیگر محور)^۳: تصوراتی آرمانی که فرد می‌پندارد دیگران از او دارند.
 ۳. خود الزامی/شخصی^۴: الزاماتی که خود فرد تصور می‌کند دارد یا باید به آن‌ها برسد.
 ۴. خود الزامی/دیگران^۵: الزاماتی که فرد دارد یا باید به آن‌ها دست یابد چون دیگران این را از او می‌خواهند.
- اوبری^۶ (۲۰۱۴)، نشان داد که خود الزامی بر رفتار انگیزخته، اثر مثبت و معنادار دارد. خود الزامی زبان دوم، جنبه‌ای از خود زبان دوم است که جنبه‌ی بیرونی دارد و به ویژگی‌هایی اشاره دارد که فرد باور دارد به سبب وظایف ادراکی خود، اجبارها یا مسئولیت‌ها باید دارا باشد (دورنیه، ۲۰۰۵). تاگوچی، مجید و پاپی^۷ (۲۰۰۹) و پیگوت^۸ (۲۰۱۱) تأثیر خود الزامی را بر روی انگیزش یادگیری بسیار قدرتمند می‌یابند. این در

1. Shah & Friedman
 2. ideal self
 3. other s Ideal sel
 4. ought- to self
 5. Other s Ought- to self
 6. Aubrey
 7. Taguchi, Majid & Papi
 8. Piggo t

حالی است که برخی پژوهش‌ها (مانند سیزر و کورموز^۱، ۲۰۰۹؛ دورنیه و سیزر و نِمِت^۲، ۲۰۰۶؛ کورموز و سیزر، ۲۰۰۸) هیچ رابطه‌ی معناداری میان خود الزامی و رفتار انگیزنده‌ی یادگیری نیافتند و حتی برخی آن را اصولاً سازه‌ای انگیزشی ندانستند (سیزرو لوکاس^۳، ۲۰۱۰؛ دورنیه و چان^۴، ۲۰۱۳؛ سیزر و کورموز ۲۰۰۹؛ لمب، ۲۰۱۲).

همچنین پژوهش‌ها (سیزر و کورموز و ۲۰۰۹؛ تاگوچی، مجید و پاپی، ۲۰۰۹) نشان دادند که تجربه‌ی یادگیری زبان دوم^۵، بیشترین تأثیر را روی رفتار انگیزنده داشته است. تجربه‌ی یادگیری عبارت است از «نگرش یادگیرندگان نسبت به یادگیری زبان دوم که می‌تواند تحت تأثیر محرک‌های بی‌واسطه‌ی موقعیتی (بافتی) محیط‌های یادگیری و تجربه‌ی فردی قرار گیرد» (پاپی^۶، ۲۰۱۰). دورنیه (۲۰۰۹) نیز در این زمینه توضیح می‌دهد که در مورد برخی زبان‌آموزان انگیزه‌ی اولیه‌ی زبان از تصویرهای شخصی درونی یا بیرونی شکل نمی‌گیرد، بلکه این انگیزش محصول درگیری موفق فرد با فرآیند واقعی یادگیری زبان است. یافته‌های اشمیتکه-بود^۷ و اشتوبر (۲۰۱۶)، نشان داد که در قیاس با خود الزامی و خود آرمانی قوی‌ترین رابطه میان متغیر تجربه‌ی یادگیری با متغیر رفتار انگیزنده‌ی یادگیری وجود داشته است.

گی‌تان، هنگ لیم و ترنگ هو^۷ (۲۰۱۷)، نشان می‌دهند تجربه‌ی یادگیری زبان، یعنی لذت یادگیری، لذت بردن از فضای کلاس و روش آموزشی، نقش کلیدی در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. آن‌ها از تجربه‌ی یادگیری زبان به‌عنوان عامل حفظ و تقویت انگیزش یادگیری زبان دوم نیز یاد می‌کنند، چراکه در شرایط مطلوب و با بهره‌مندی از تجربه‌ی یادگیری دلپذیر، زبان‌آموز بهتر به هدف یادگیری دست خواهد یافت.

-
1. Cziser & Kormos
 2. Nemeth
 3. Lukas
 4. L2 learning experience
 5. Papi
 6. Schmidtke-Bode, Stöber
 7. Ghee Tan, Heng Lim & Terng Hoe

میچیکو یوکی و اوزامو تاکچی^۱، (۲۰۱۳)، دریافتند که خودکارآمدی اثر مثبت روی رفتار انگیزنده‌ی یادگیری دارد.

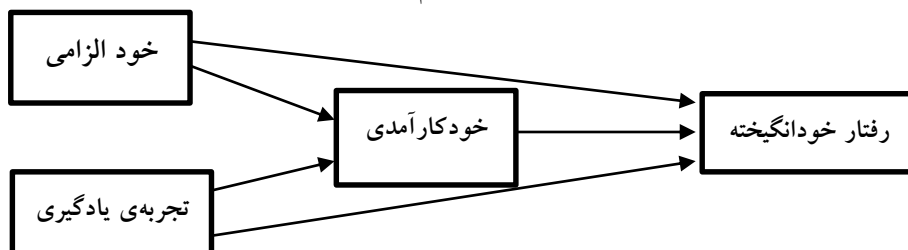
دورنیه و یوشیودا (۲۰۱۱) معتقدند خودکارآمدی بالا تلاش فرد را برای یادگیری زبان افزایش می‌دهد. کورموز، کیدل^۲ و سیزر (۲۰۱۱) معتقدند که باورهای خودمحور فرد و به‌ویژه خودکارآمدی او نقش مهمی در شکل‌گیری خود آرمانی ایفا می‌کنند. آنان هم‌چنین بر این باورند که می‌توان همبستگی مثبتی را میان خودکارآمدی و خود آرمانی^۳ متصور شد چراکه در اغلب عبارات بیانی خود آرمانی از «توانایی انجام یک کار مشخص» استفاده می‌شود، یعنی همان خودکارآمدی (مانند این جمله: دوست دارم خود را طوری ببینم که توانایی انگلیسی صحبت کردن را دارم). خودکارآمدی، میزان باور یا اطمینان یادگیرنده را به توانایی انجام یک فعالیت مشخص نشان می‌دهد. پینتریش و دگروت^۴ (۱۹۹۰). تعریفی که وندن بوس (۲۰۰۲) در واژه‌نامه‌ی روانشناسی انجمن روانشناسی آمریکا ارائه می‌کند این است: «خودکارآمدی به ادراک فرد از قابلیت خود برای عمل مؤثر و کسب نتایج مطلوب» گفته می‌شود.

همان‌طور که اُنادا (۲۰۱۴) می‌گوید خودکارآمدی مفهومی است که از نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) گرفته شده و به ادراکات فرد از توانایی انجام امور اشاره دارد و همین ادراکات بر میزان پی‌گیری اهداف، میزان انگیزش، پشتکار فرد، انتخاب و استفاده از راهبردها اثر می‌گذارند. در این پژوهش خودکارآمدی نقش متغیر میانجی را دارد.

نظر به آنکه تا زمان نگارش این مقاله هیچ مدلی مختص انگیزش زبان فارسی در مقام زبان دوم ارائه نشده است، ضرورت طراحی یک مدل انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی بیشتر رخ می‌نماید. چراکه وجود مدل‌های انگیزشی امکانی مهم برای مربیان و استادان زبان فارسی، طراحان برنامه‌ها و فضاهای آموزشی و حتی گاه خود زبان‌آموز را

-
1. Ueki & Tackeuchi
 2. Kidel
 3. ideal self
 4. Pintrich & Degroot

فراهم می‌آورد تا با در دست داشتن یک نقشه‌ی مناسب از روابط میان متغیرهای انگیزشی مؤثر، گام بردارد؛ بنابراین این پژوهش به دنبال برآزش مدل ساختاری انگیزشی خودسامانه برای یادگیرندگان زبان فارسی، به‌عنوان زبان دوم است.



روش

این پژوهش از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی همبستگی محسوب می‌شود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمام زبان‌آموزان نیمسال تحصیلی اول ۹۵-۹۶ مرکز آذفای دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین، تشکیل داده بود که تعداد کل آن‌ها برابر ۶۵۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از جدول مورگان یک نمونه‌ی ۲۴۲ نفری از میان آن‌ها انتخاب شد که ۱۶۳ نفر آن‌ها دختر و ۷۹ نفر آن‌ها پسر بودند. دامنه‌ی سنی این افراد از ۱۷ سال تا ۲۵ سال و انحراف معیار سن آن‌ها، ۴/۲ و تعداد ۱۲۲ نفر زیر ۲۰ سال و ۱۲۰ نفر بالای ۲۰ سال بودند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته خود سامانه‌ی انگیزشی زبان فارسی استفاده شد. روش تحلیل داده‌ها روش تحلیل مسیر و از نرم‌افزار ایموس ۲۴ برای انجام آن استفاده شد.

برای گردآوری داده در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته‌ی خود سامانه‌ی انگیزشی زبان فارسی استفاده شد. این پرسشنامه دارای این پرسش‌نامه شامل ۴۱ سؤال است که از یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای برای سنجش پاسخ‌های پاسخ‌دهندگان ساخته شده است. این پرسشنامه چهار عامل خود الزامی، تجربه‌ی یادگیری زبان دوم، رفتار انگیزشی یادگیری و خودکارآمدی زبان دوم را می‌سنجد. در پژوهش حاضر به‌منظور

سنجش روایی صوری نظرخواهی و مصاحبه با ۱۵ نفر از اساتید، مربیان و صاحب‌نظران آرفا در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (با تخصص‌های اغلب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و مابقی ادبیات فارسی و زبانشناسی) انجام شد، نتایج نشان داد که پرسشنامه از روایی صوری مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر برای سنجش روایی محتوا از روش س. اچ. لاوشه که یک روش پرکاربرد برای سنجش روایی محتوا است و به‌اختصار به آن نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR) گفته می‌شود، استفاده شد. جهت محاسبه این نسبت از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون موردنظر استفاده می‌شود که در این پژوهش نیز از ۱۲ نفر ارزیاب و خبره استفاده گردید؛ حداقل مقدار قابل قبول نسبت روایی محتوا با این تعداد ارزیاب بر اساس جدول لاوشه، ۰/۵۶ است. برای این پژوهش نسبت روایی محتوا ۰/۹۵ به دست آمد که مقدار خیلی بالایی است.

برای بررسی روایی سازه آزمون نیز از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد ساختار چهار عاملی پرسشنامه دارای روایی سازه مناسبی است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش روایی سازه

شاخص برازندگی	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب، (RMSEA)	کای دو بر درجه آزادی
۰/۹ و بالاتر	۰/۹ و بالاتر	۰/۱ و کمتر	غیر معنی‌دار
۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۰۲۲	۱۱/۱۷

برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی به‌دست‌آمده برای هر یک از عامل‌های خود آرمانی (۰/۸۳)، خود الزامی (۰/۸۴)، تجربه یادگیری (۰/۹۰)، خودکارآمدی (۰/۸۴)، نگرش بین‌المللی (۰/۸۶)، رفتار خودانگیخته (۰/۸۴)

است و پایایی کل پرسشنامه هم برابر ۰/۹ است که مقدار خیلی بالایی محسوب می‌شود، بنابراین می‌توان گفت که این پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردار است.

یافته‌ها

آیا مدل ساختاری انگیزشی خود-سامانه برای یادگیرندگان زبان فارسی دارای برازش مناسبی است؟

در این بخش، ابتدا آمارهای توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۲. ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	
۳/۵۰	۳/۳۲	خود الزامی
4	۳/۸۶	تجربه‌ی یادگیری
۴/۳۳	۴/۳۱	خودکارآمدی
۳/۵۰	۳/۳۸	رفتار انگیزخته یادگیری

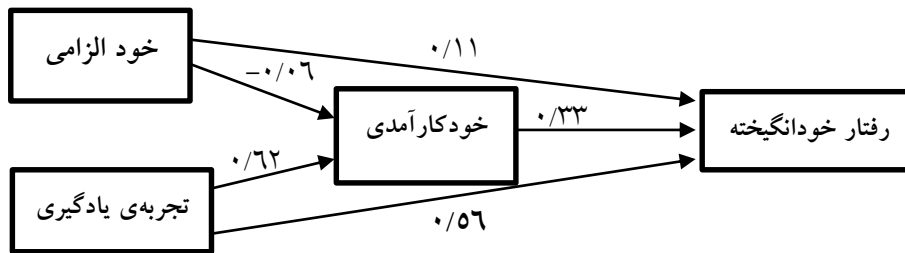
در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق ارائه شده که از تعداد ۲۴۲ نمونه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند به دست آمده و در بین آن‌ها خودکارآمدی بالاترین میانگین با میزان ۴/۳۱ را دارد و کمترین مقدار میانگین را خود الزامی با میانگین ۳/۳۲ دارا است.

در ادامه پیش فرض نرمال بودن داده‌ها، به عنوان یکی از پیش فرض‌های مدل رگرسیونی بررسی شد.

جدول ۳. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده

خود الزامی	تجربه‌های یادگیری	خودکارآمدی	رفتار خودانگیزخته یادگیری	
۰/۱۰۱	۰/۱	۰/۱۶	۰/۱۲	مقدار Z اسمیرنوف کولموگروف
۰/۳۸۴	۰/۳۸۱	۰/۵۸۳	۰/۴۰۳	سطح معنی داری

به منظور بررسی این پیش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد. با توجه به جدول سه مشخص است که تمام متغیرها از توزیع پراکندگی نرمال برخوردار هستند، چراکه اندازه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمام متغیرها معنی دار نیست. در ادامه به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر پرداخته می‌شود.



شکل ۱. مدل تحلیل مسیر خود سامانه‌ی انگیزشی یادگیرندگان

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

CFI	GFI	RMSE	X ²	شاخص‌های برازش
۰/۹۰	۰/۹۳۴	۰/۰۵۶	۵۴/۶۹	مقدار به دست آمده

جدول ۴ شاخص‌های به دست آمده برای برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار خوبی به دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار هست. شاخص RMSE نیز کمتر از ۰/۱ است، این شاخص هم نشان دهنده‌ی برازش مدل با داده‌ها است. شاخص‌های برازش و برازش تطبیقی هم بالاتر از سطح مطلوب قرار دارند، بنابراین با توجه به شاخص‌های به دست آمده می‌توان گفت که مدل از اعتبار لازم برخوردار هست.

1. Kolmogorov° Smirnov test (K° S test)

جدول ۵. مقادیر استاندارد اثرهای مستقیم و غیرمستقیم برای متغیرهای حاضر در مدل

مقدار معناداری	مقدار استاندارد				
.۰۱	.۱۱	رفتار خودانگیخته	←	خود الزامی	اثر مستقیم
.۰۱	.۵۵	رفتار خودانگیخته	←	تجربه یادگیری	اثر مستقیم
.۰۱	.۳۳	رفتار خودانگیخته	←	خودکارآمدی	اثر مستقیم
.۲۸	-۰/۰۶	خودکارآمدی	←	خود الزامی	اثر مستقیم
.۰۰۷	.۶۲	خودکارآمدی	←	تجربه یادگیری	اثر مستقیم
.۱۹	-۰/۰۲	رفتار خودانگیخته	←	خودکارآمدی ← خود الزامی	اثر غیرمستقیم
.۰۰۵	.۲۰	رفتار خودانگیخته	←	خودکارآمدی ← تجربه یادگیری	اثر غیرمستقیم

در جدول ۵ میزان اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر و سطوح معناداری گزارش شده که بر مبنای آن به بررسی فرضیات و ارائه‌ی مدل رگرسیونی (ضرایب استاندارد) در شکل ۲، پرداخته شده است.

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۵، میزان اثر مستقیم خود الزامی بر رفتار انگیخته یادگیری برابر ۰/۱۱ است که در سطح ۰/۰۵ معنی دار هست؛ بنابراین می توان گفت که خود الزامی اثر مستقیم و معناداری بر روی رفتار خودانگیخته دارد.

همچنین میزان اثر مستقیم تجربه‌ی یادگیری بر رفتار انگیخته یادگیری برابر ۰/۵۵ است که در سطح ۰/۰۵ معنی دار هست؛ بنابراین می توان گفت که تجربه یادگیری اثر مستقیم و معناداری بر روی رفتار خودانگیخته دارد.

نتایج جدول نشان می دهد که میزان اثر مستقیم خودکارآمدی بر رفتار انگیخته یادگیری برابر ۰/۳۲ است که در سطح ۰/۰۵ معنی دار هست. این نتایج نشان می دهد که خودکارآمدی اثر مستقیم و معناداری بر روی رفتار خودانگیخته دارد.

همچنین نتایج جدول ۲، نشان می دهد که اثر مستقیم خود الزامی بر خودکارآمدی برابر ۰/۰۶۲- است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنی دار نیست و نشان می دهد خود الزامی بر خودکارآمدی اثر مستقیم و معنی داری ندارد. همچنین میزان اثر مستقیم تجربه

یادگیری بر خودکارآمدی برابر $0/62$ هست که این مقدار در سطح $0/05$ معنی‌دار هست، بنابراین می‌توان گفت تجربه یادگیری اثر مستقیم و معنی‌داری بر روی خودکارآمدی دارد. جدول ۵ نتایج مربوطه به اثر غیرمستقیم خود الزامی بر روی رفتار خودانگیخته با واسطه‌گری خودکارآمدی را نشان می‌دهد. مقدار اثر غیرمستقیم خود الزامی بر روی رفتار خودانگیخته برابر $0/02-$ که در سطح $0/05$ معنادار نیست؛ بنابراین می‌توان گفت که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه بین خود الزامی و رفتار خودانگیخته ندارد. همچنین مقدار اثر غیرمستقیم تجربه یادگیری بر روی رفتار خودانگیخته با واسطه‌گری خودکارآمدی برابر $0/20$ که در سطح $0/05$ معنادار هست؛ بنابراین می‌توان گفت که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه بین تجربه‌ی یادگیری و رفتار خودانگیخته دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، ارائه‌ی مدلی از متغیرهای انگیزشی خود سامانه، بر مبنای نظریه‌ی خود ناهمسانی هیگینز (۱۹۸۷) و خودهای ممکن مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) و مدل انگیزشی خود سامانه‌ی دورنیه (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) برای یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بود. همان‌گونه که دیدیم بر مبنای یافته‌های پژوهش، خود الزامی، تأثیر مستقیم و معنادار روی رفتار انگیزشی یادگیری به‌عنوان متغیر وابسته یا همان انگیزش یادگیری زبان فارسی داشت. این نتیجه با نتایج پژوهش تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹) اوبری، (۲۰۱۴)، پاپی (۲۰۱۰) و دورنیه (۲۰۰۶) که این اثر را قدرتمند یافته‌اند، مطابقت دارد؛ اما با یافته‌های سیزر و کورموز (۲۰۰۹)؛ کورموز و همکاران (۲۰۱۱)؛ پاپی و تیموری (۲۰۱۲) نقل از تیموری، (۲۰۱۶) که هیچ رابطه‌ی معناداری را بین این دو متغیر گزارش نکردند در تناقض است. این نتایج متعارض سبب شد که برخی پژوهشگران به قابلیت استفاده‌ی متغیر خود الزامی یا روایی سازه‌ی آن، شک کنند (تاگوچی، مجید و پاپی، ۲۰۰۹ نقل از تیموری، ۲۰۱۶) و آن را سازه‌ی درهم‌آمیخته با بافت اجتماعی آموزشی قلمداد کنند. برای مثال به دلیل آزمون محور بودن آموزش، اهمیت اجتماعی اقتصادی یادگیری زبان انگلیسی در کشورهایی مانند چین، ژاپن و ایران، خود الزامی می‌تواند در تنظیم

تلاش و پشتکار فرد در یادگیری خود را نشان دهد. درحالی‌که در بافت آموزشی غرب که چنین فشار اجتماعی‌ای وجود ندارد، عملاً اثرات خود الزامی محو می‌شود مانند پژوهش حاضر که یادگیرندگان اغلب فشاری خارجی را برای یادگیری زبان فارسی حس نکرده‌اند و نمرات آیتم خود الزامی آن‌ها و نتایج تحلیل‌ها حاکی از این واقعیت مهم است. یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر وجود رابطه‌ای نیرومند میان تجربه‌ی یادگیری زبان فارسی با رفتار انگیزنده‌ی یادگیری، با نتایج پژوهش‌های متعدد مانند سیزر و کورموز (۲۰۰۹)، تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹)، هیروموری^۱ (۲۰۰۹)، پاپی و تیموری (۲۰۱۲)، پاپی (۲۰۱۰)، اشمیتکه-بود و اشتوبر (۲۰۱۶) و خواجه‌ی و قنسولی^۲ (۲۰۱۷) همسو بود. همچنین همان‌طور که در مقدمه اشاره شد و پژوهش گی تان، هنگ لیم و ترنگ هو (۲۰۱۷)، اشاره می‌کنند، لازم است مراکز آموزشی و مربیان زبان، با طراحی مناسب تجربه‌ی آموزش و یادگیری مطبوعی برای زبان‌آموز ایجاد کنند. تأیید رابطه‌ی خودکارآمدی با رفتار انگیزنده‌ی یادگیری با نتایج یوکی و تاکچی (۲۰۱۳) و اُنادا^۳ (۲۰۱۴) که رابطه‌ی میان خودکارآمدی و راهبردهای تنظیم تلاش^۴ (با تعریف یکسان با تلاش هدفمند و رفتار انگیزنده‌ی یادگیری) را تأیید می‌کند هماهنگی دارد. اُنادا تنظیم تلاش را این‌گونه تعریف می‌کند که اراده‌ی فرد در تنظیم تلاش، تجلی می‌یابد یعنی در زیرمجموعه‌ای از خودتنظیمی که به فرد کمک می‌کند تا هنگام رسیدن به هدف یادگیری، در فرآیند یادگیری، استمرار نشان دهد. تنظیم تلاش موجب می‌شود فرد حتی هنگام خستگی، کسالت و یا حتی انجام فعالیت‌های ملال‌آوری که به آن‌ها علاقه‌مند نیست، از خود استمرار و پشتکار نشان دهد.

تبیین احتمالی این فرضیه آن است که افرادی که احساس کفایت و خودمختاری (خودکارآمدی) بالاتری دارند، اغلب انگیزش درونی بیشتری هم دارند (آمابلی^۵، ۱۹۸۳

-
1. Hiromori
 2. Khajavy & Ghonsooly
 3. Onoda
 4. effort regulation strategy
 5. Amabely

نقل از حسن‌زاده و مهدی نژاد گرجی، (۱۳۹۳). همچنین پژوهش رضایی و سیف (۱۳۸۴) با نتایج پژوهش حاضر هم سو محسوب می‌شود.

رابطه‌ی خود الزامی با خودکارآمدی، رد شد. به باور دسی و رایان (۲۰۰۰)، هرگونه انگیزش بیرونی‌ای که به احساس شایستگی و استقلال فرد آسیب بزند انگیزش درونی و در نتیجه عملکرد کلی فرد را کاهش می‌دهد، (نقل از حسن‌زاده و مهدی نژاد گرجی، ۱۳۹۳). چندان دور از انتظار نخواهد بود که خود الزامی در وجه بیرونی خود، رابطه‌ی مثبتی با خودکارآمدی زبان دوم نداشته باشد. چراکه در تعریف خودکارآمدی آمده، میزان باور یا اطمینان یادگیرنده به توانایی انجام یک فعالیت مشخص و لذا فرد برخوردار از خودکارآمدی بالا کمتر تحت تأثیر الزامات و انگیزه‌های بیرونی است.

با توجه به نتایج حاصله در خصوص اهمیت تجربه‌ی یادگیری در ایجاد انگیزش زبان دوم (رفتار انگیزخته‌ی یادگیری و تنظیم تلاش) و رابطه‌ی این دو با پیشرفت تحصیلی و یادگیری، توجه به طراحی آموزشی مناسب از اهمیتی ویژه برخوردار خواهد بود. گی تان (۲۰۱۷)، در این رابطه می‌گوید، مراکز آموزشی و مربیان می‌بایست طراحی آموزشی شایسته‌ای داشته باشند تا بتوانند تجربه‌ی یادگیری بهتری برای زبان‌آموزان زبان دوم فراهم کنند. به اعتقاد ملایی (۱۳۹۵)، توجه به تفاوت‌های فردی در نگرش، نوع انگیزش، علایق و نگرانی‌ها و نظرسنجی‌های پیوسته از زبان‌آموزان و اصلاح و بهینه‌سازی مستمر شرایط آموزشی و تشویق به مشارکت زبان‌آموز، ارائه‌ی مطالب درسی جذاب و چالش‌برانگیز، می‌تواند در شکل‌گیری یک تجربه‌ی یادگیری مثبت و مفید مؤثر باشد. با توجه به اهمیت خودکارآمدی که نتایج پژوهش حاضر نیز آن را تأیید کرد، ایجاد فضای امن و به‌دوراز استرس، دادن اجازه‌ی بیان و مشارکت می‌تواند در افزایش خودکارآمدی هم مؤثر باشد. دسی و رایان^۱ (۱۹۸۴)، معتقدند که وقتی انگیزش درونی فعال می‌شود که کنجکاوی طبیعی و علاقه‌مندی تحریک شود و در این حالت، یادگیری سرعت می‌گیرد. هنگامی که محیط آموزشی چالش مناسب و محرک‌های قوی و محیطی غنی، حمایتگر و

آکنده از استقلال فراهم کند این انگیزش رخ می‌نماید. با توجه به نظریه‌های عدم تعادل شناختی و ناهمسانی فستینگر و نیز نتایج پژوهش‌های متعدد فراهم آوردن میزان مناسبی از چالش و تحریک متعادل در تکالیف نه‌چندان دشوار و نه بسیار آسان می‌تواند نقش انگیزشی داشته باشد.

پژوهش حاضر نیز همانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است، برای مثال دشواری پاسخ‌گویی زبان‌آموزان خارجی به پرسش‌نامه‌های فارسی، طبیعتاً درصد خطای پرسش‌نامه‌های خود گزارش ده، مانند بدفهمی، اهمال‌کاری، بی‌دقتی و مانند آن را افزایش می‌دهد.

نظر به نتایج پژوهش حاضر که در همخوانی با بسیاری از پژوهش‌های ذکر شده به وجود تأثیر نیرومند تجربه‌ی یادگیری بر انگیزش زبان دوم، لزوم شکل‌دهی و حفظ یک تجربه‌ی یادگیری مثبت و حتی در صورت لزوم اصلاح یک تجربه‌ی منفی بیش‌ازپیش خودنمایی می‌کند. ممکن است در وهله‌ی نخست، دست‌کاری تجربه‌ی یادگیری که متغیری درون فردی است دشوار جلوه کند، به همین سبب، پیشنهاد می‌شود با رصد دقیق نیازها و تفاوت‌های فردی از طریق گفت‌وگو، فرم‌های نظرسنجی مناسب و طراحی شایسته‌ی آموزشی در تمام ابعاد شامل طراحی فضای آموزشی، برنامه‌های درسی، امکانات کمک آموزشی، انتخاب مربیان و حتی کمک به پیشرفت یادگیری و شکل‌دهی تدریجی یک تجربه‌ی مثبت یادگیری و در نتیجه انگیزش به یادگیری کمک شود.

منابع

- آذر پناه، لیلا. (۱۳۸۷). مطالعه‌ی انگیزش یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم در بین دانش‌آموزان دختر آذری‌زبان راهنمایی شهرستان نقده، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.
- حسن‌زاده، رمضان؛ و مهدی نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۳). رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان درس زبان انگلیسی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳، ۶۰-۳۸.

رقیب دوست، شهلا؛ اصغرپور ماسوله، مهرداد. (۱۳۸۸). رابطه‌ی انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. *دو فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی زبان پژوهی*، (۱)۱، ۷۲-۵۱.

رضایی، اکبر؛ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، ۸۴، ۸۶-۴۴.

قادری، بهاره. (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

Assessment Reform Group (2002). *Testing, motivation & learning*. Cambridge:University.

Aubrey, S. (2014). Development of the L2 motivational self system: English at a university in Japan. *Jalt Journal*, 36(2), 153-174.

Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1-13.

Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters*. Bristol: Multilingual Matters, 98-119.

Deci, E. L., Ryan, S. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.

DOI: 10.1017/S026144480001315X, Published online: 12 June 2009.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*, 2nd edition. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63, 437° 462.
doi:10.1111/lang.12005

Tan, T. G., Lim, T. H., & Hoe, F. T. (2017). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Self System and Achievement in Mandarin.

International Academic Research Journal of Social Science, 2(1), 104-108.

Ghonsooly, Behzad.; Khajavy, Gholam Hassan.; Mohaghegh Mahjoobi, Fatemeh. (2014). Self-efficacy and Metacognition as predictors of Iranian teacher trainees academic performance: a path analysis approach. *Procedia-social and behavioral sciences*, 98, 590-598.

Glossary of Psychological Terms:

<http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx?tab=13>

Khajavy, G. H., & Ghonsooly, B. (2017). Predictors of willingness to read in English: testing a model based on possible selves and self-confidence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 871-885.

Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62, 997-1023. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x

Molaei, Z., Sadipour, E., Dortaj, F., Vakilifard, A. R. (2016). Construction of a motivational Self-System instrument for the learning of Persian as a L2. *The European proceedings of Social & Behavioral Sciences, EpSBS*, 16, 896-905.

Onoda, S. (2014). Examining the Relationships between Self-Efficacy, Effort Regulation Strategy Use, and English Vocabulary Skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 357-371. <http://sisaljournal.org/archives/dec14/onoda>.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety and motivated behavior: a structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.

Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Schmidtke-Bode, K., & Stöber, G. (2016). Exploring the motivational antecedents of Nepales learners of L2 English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1-33.

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. Motivation, language identity and the L2 self, 36. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), (2010). *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters

Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709.

- Hiromori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: from the perspectives of general tendency & individual differences. *System*, 37, 313-321.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the Ideal L2 Self in an Asian EFL context: the case of Japanese university students. *The journal of Asia TEFL*, 10(1), 25-45.
- VandenBos, G. R. (2002). *APA Dictionary of psychology*. Washington DC. American Psychological association.



A motivational Self-System Model Construction for Persian Language Learners as L2

**Esmail Sadipour
Zohreh Molaee
Amir Reza Vakilifard**

Abstract

The main purpose of this research was to develop a motivational model for Persian language learners as a second language (L2). To do this, a correlation research design has been selected with a simple random sampling method and sample size of $n=242$ among all of Persian instruction center of Imam Khomeini, International University language learners on first semester of 2016-2017. The applied instrument was an author made, Persian Language Motivational Self-System questionnaire in four items of ought-to Self, Persian language, Self-Efficacy, Persian Learning Experience & Motivated Learning Behavior. The instrument reliability here, Cronbach alpha was 0.90 & its content validity mean was, CVR=0.95 which had been estimated with confirmatory factor analysis method. The results of regression analysis affirmed a significant effect of learning experience on self-efficacy, and also effect of learning experience on motivated learning behavior, Ought-to self on motivated behavior and self-efficacy on motivated behavior. However, the ought-to self, had no significant effect on self-efficacy. The most powerful effect has been reported in the case of learning experience and secondly self-efficacy on motivated behavior. The indirect effect of ought-to self on motivated behavior via self-efficacy was not significant, the indirect effect of learning experience on motivated behavior via self-efficacy was significant.

Keywords: Persian as L2; Ought-to Self; Self-Efficacy; Learning Experience; Learning Motivated Behavior