

بررسی انگیزش یادگیری زبان عربی دانشجویان دانشگاه شیراز بر مبنای سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم

نوع مقاله: پژوهشی

یوسف نظری*، دانش محمدی^۲، حمید زارعی فرد^۳

۱. استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز

۲. استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز

۳. استادیار بخش آمار دانشگاه جهرم

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۳

چکیده

این پژوهش به بررسی انگیزش یادگیری زبان عربی به عنوان زبان خارجی در میان دانشجویان این رشته در دانشگاه شیراز می‌پردازد و بر پایه نظریه «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم» دورنیه انجام شده است. برای شناسایی عوامل انگیزشی، متغیرهای شانزده‌گانه دورنیه مطالعه گردید. ابزار این بررسی پرسشنامه‌ای است که دورنیه (۲۰۱۰) برای سنجش یادگیری زبان دوم ارائه داده است. به این منظور ۹۶ دانشجوی رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز که بین سالهای ۹۴ تا ۹۷ وارد دانشگاه شده‌اند مورد بررسی قرار گرفته‌اند. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد و مدل ساختاری روابط بین متغیرها با نرم‌افزار AMOS طراحی گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که عامل «تلاش هدف» به ترتیب بیشترین همبستگی مثبت را با متغیرهای «مشوق‌های ابزاری»، «نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی»، «نگرش به یادگیری زبان عربی» و «خود آرمانی» فرد دارد. از سوی دیگر «نفوذ خانواده» بیشترین همبستگی منفی را با این عامل نشان داده است. تلاش هدف بیشترین اثرپذیری مستقیم را از عامل «رویکرد به یادگیری زبان عربی» داشته است و ما بقی تاثیرات مستقیم آن ناشی از عامل «مشوق‌های ابزاری» است. برهم‌کنش عوامل غالباً به صورت مثبت بوده و صرفاً متغیر «نفوذ خانواده» ضمن اثرپذیری کاهشی از متغیر «رویکرد به یادگیری زبان عربی» اثری کاهنده بر روی متغیر «مشوق‌های ابزاری» داشته است.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، خودهای انگیزشی زبان دوم، زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز.

۱. مقدمه

یادگیری زبان اول یا زبان مادری با یادگیری زبان دوم و زبان خارجی، تفاوت دارد. یوشیدا (۲۰۱۰) این تفاوت را در مقوله انگیزش می‌داند. فرآیند فراگیری زبان اول خودکار و خودانگیخته است و به تعبیری، زبان مادری اکتساب می‌شود اما زبان دوم یاد گرفته می‌شود. (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶: ۳۹) این تفاوت به خاطر نقش نگرش‌های یادگیرنده در یادگیری یک زبان خاص است. نگرش مثبت یا منفی به یک زبان و گویشوران آن در یادگیری آن زبان تاثیر دارد. (Brown, 2007: 170) بنابراین هر یادگیری نیازمند داشتن انگیزه است و این مساله در آموختن زبان دوم نقش کلیدی و اساسی دارد. زبان عربی از جمله زبان‌هایی است که در سیستم آموزشی مدارس و دانشگاه‌های ایران به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود. هر ساله تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان برای تحصیل در رشته زبان و ادبیات عربی وارد دانشگاه‌های کشور می‌شوند. گروه زبان و ادبیات عربی در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری پذیرای دانشجویان هستند و پذیرش در گرایش‌های زبان و ادبیات، ادبیات، مترجمی و رشته آموزش زبان عربی انجام می‌شود. یکی از پرسش‌های مهم این است که این دانشجویان با چه انگیزه‌هایی وارد این رشته شده‌اند و چه عواملی باعث افزایش و یا کاهش انگیزه دانشجویان در طول دوران تحصیل می‌شود. در همین راستا در پژوهش حاضر تلاش شده است تا به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

- ۱- بر اساس سیستم خودهای انگیزشی، در خصوص دانشجویان دانشگاه شیراز، کدام عامل‌ها بیشترین همبستگی را با عامل‌های دیگر دارند؟
 - ۲- اثرگذارترین عامل‌های انگیزشی دانشجویان دانشگاه شیراز در تلاش صورت گرفته برای یادگیری زبان عربی کدام است؟
- برای پاسخگویی به این پرسش‌ها از «مدل سیستم انگیزشی زبان دوم» زولتان دورنیه استفاده شده است.

۲. پیشینه

انگیزه از مقوله‌هایی است که تا کنون پژوهش‌های بسیاری در خصوص آن انجام شده است. در همین راستا و در زمینه انگیزش زبان دوم، پژوهش‌هایی بر مبنای نظریه «سیستم خودهای

انگیزشی» انجام شده است. البته اغلب این پژوهش‌ها درباره زبان انگلیسی است. تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹) در پژوهش خود به بررسی سیستم خودهای انگیزشی در سه کشور ژاپن، چین و ایران پرداخته‌اند که از نظر جمعیت، تاریخ، اقتصاد و دین متفاوت هستند. نتیجه این پژوهش حاکی از این است که «خودآرمانی زبان دوم» نه تنها با انگیزه یکپارچه^۱ به طرز معناداری همبستگی دارد بلکه واریانس بیشتری را در تلاش هدف یادگیرندگان شرح می‌دهد و از این رو می‌تواند جایگزین انگیزه یکپارچه شود. عبدالله زاده و پاپی (۱۳۸۸) با تکیه بر سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، به بررسی مقوله انگیزش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داده است که «خود آرمانی زبان دوم» به صورت معناداری در یادگیری زبان دوم بیشترین نقش را داشته است. از طرف دیگر، «خود بایسته زبان دوم» بیشترین سهم را در افزایش اضطراب زبان دوم به خود اختصاص داده است. یوسفی، عبادی و ساعدی دویسه (۱۳۹۶) نیز از دیدگاه نظریه «نظام خودانگیزشی زبان دوم» به بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که عنصر «تجربیات یادگیری زبان دوم» قوی‌ترین عامل انگیزشی برای این دسته از فراگیران زبان دوم بوده است. و اینکه توجه به مواد آموزشی و برنامه درسی متناسب با «خودهای ممکن» می‌بایست بیشتر مورد اهتمام قرار گیرد. پرستار اسکی و همکاران (۱۳۹۷) با تکیه بر نظریه خودهای انگیزشی زبان دوم به بررسی نقش وضعیت اجتماعی و اقتصادی زبان‌آموزان ایرانی پرداخته‌اند. این پژوهش به این نتیجه رسید که وضعیت اجتماعی و اقتصادی «خود آرمانی» را تعدیل کرده و بر یادگیری زبان دوم تاثیرگذار است. در نتیجه افرادی که طبقه اجتماعی-اقتصادی بالاتری داشتند، از «خود آرمانی» بالاتری بهره‌مند بودند و این مساله بر بهبود عملکردشان تاثیرگذار بوده است. در کنار این پژوهش‌ها که به زبان انگلیسی اهتمام داشتند، حقانی و مالکی (۱۳۹۷) با مبنا قرار دادن این نظریه به واکاوی یادگیری زبان آلمانی در ایران پرداخته‌اند. مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌هایی که درباره زبان انگلیسی انجام شده است، نشان داده که انگیزش یادگیری زبان آلمانی رابطه معناداری با مؤلفه‌های نظریه «خودانگیزشی زبان دوم» دارد. اما در زمینه انگیزه یادگیری زبان عربی بنابر اطلاعات نویسندگان، تا کنون پژوهشی مبتنی بر نظریه «خودهای انگیزشی» انجام نشده است.

۳. ادبیات نظری پژوهش

زبان بخشی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد و بر این اساس یادگیری زبان دوم فراتر از یادگیری یک مجموعه مهارت‌ها یا قواعد دستوری است و نیازمند تغییر در تصویر خویش از «خود»^۲ است و منشأ اصلی انگیزش تلاش برای رفع ناهمخوانی بین خود فعلی و خودهای ممکن (آینده) است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶: ۳-۲). حقانی و مالکی (۱۳۹۷) سیر تحولات پژوهش‌های انگیزش در آموزش زبان خارجی را در سه برهه تاریخی دسته‌بندی می‌کنند. دوره اول از سال ۱۹۵۸ تا ۱۹۹۰ که تحت تاثیر دیدگاه‌های گاردنر است. انگیزش از دیدگاه گاردنر شامل چهار بعد هدف، تلاش مجدانه، تمایل برای دستیابی به هدف، نگرش مطلوب نسبت به فعالیت مدنظر است (Gardner, 1985: 50). بر همین اساس گاردنر سه عنصر را در این امر دخیل می‌داند: الف) تلاش صرف شده برای رسیدن به هدف ب) تمایل برای آموختن زبان ج) خشنودی از یادگیری زبان. وجود هر سه این عناصر در کنار هم ضروری است؛ زیرا هیچ یک به تنهایی نمی‌تواند بیانگر انگیزش در یادگیری زبان باشد. (پرستار اسکی، ۱۳۹۷: ۱۱۶-۱۱۷). انگیزش از دیدگاه وی به دو نوع انگیزش ابزاری و انگیزش یکپارچه و به تعبیر دیگر، سوگیری‌های ابزاری و یکپارچه یا جمعی تقسیم می‌شود (Gardner & Lambert, 1972). در نوع اول یادگیری زبان ابزاری است برای رسیدن به اهدافی چون شغل، مطالعه فنی یا ترجمه. اما در نوع یکپارچه یادگیرندگان علاقه‌مندند تا به گروه فرهنگ زبان دوم بپیوندند و در تعاملات اجتماعی آنان شرکت کنند و به تعبیری انگیزه انضمامی داشته باشند. (Brown, 2007: ۱۷۰). در همین دهه است که دسی و رایان (۱۹۸۵)؛ به نقل از زلالی و قربانی، ۱۳۹۳؛ حسن‌زاده و مهدی-نژاد گرگی، ۱۳۹۳) دو مقوله انگیزش درونی^۳ و انگیزش بیرونی^۴ را مطرح می‌سازند. انگیزش درونی رفتاری را در پی دارد که صرف نظر از نتایج آن فعالیت، با کسب لذت و رضایت خاطر همراه است که برای آن یک رده‌بندی سه قسمتی مطرح می‌شود. این نوع انگیزش در سه سطح دانش^۵، موفقیت^۶، و تحریک^۷ مطرح می‌شود. در مقابل، رفتارهای ناشی از انگیزش بیرونی برای کسب یک هدف ابزاری مانند کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه، انجام داده می‌شود. بدین معنا که فعالیت نه به خاطر خود آن، بلکه برای رسیدن به یک نتیجه صورت می‌پذیرد. این نوع انگیزش نیز در سه سطح تنظیم بیرونی^۸، تنظیم درون‌فکنی شده^۹ و تنظیم همانندسازی شده^{۱۰} بررسی می‌شود (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرگی، ۱۳۹۳: ۴۱-۴۲).

دوره دوم مطالعات انگیزش شامل دهه ۹۰ میلادی است. در این دوره دسته‌بندی انگیزش گاردنر مورد انتقاد قرار می‌گیرد. از جمله ایراداتی که بر این دسته‌بندی وارد شده است نادیده گرفتن پدیده شناختی در موقعیت‌ها و وضعیت‌های مختلف آموزش زبان است. در همین راستا دورنیه و اتو (۱۹۹۸) «مدل فرایند»ی را در فرایند آموزش زبان خارجی مطرح می‌سازند (حقانی و مالکی، ۱۳۹۷: ۶۳۰). طبق این مدل، انگیزش زبان‌آموز در دوران یادگیری و در فرایند زبان‌آموزی، پویا بوده و مدام در حال دگرگونی است. بنابراین می‌توان گفت توجه به ماهیت پویای تعامل بین یادگیرنده و عوامل محیطی مختلف، وجوه مشخصه دوره‌ی فعلی در بررسی انگیزش زبان دوم است و در این میان «نظام خودانگیزشی زبان دوم»^{۱۱} زولتان دورنیه‌ی (۲۰۰۵، ۲۰۰۹) فراگیرترین مدلی است که ارائه شده است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶: ۳). اما دوره سوم متأثر از ورود نظریه‌های جدید و تعاریف نو درباره‌ی انگیزش بر اساس نظریه‌های «روانشناسی خود» است (حقانی و مالکی، ۱۳۹۷: ۶۲۹-۶۳۱).

مدل گاردنر (۱۹۸۵) و مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم دورنیه (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹)، از نظریه‌های مطرح در زمینه انگیزش زبان دوم است. دورنیه نتیجه تحقیقات خود را در قالب نظریه «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» ارائه داد. استفاده از تأملات نظری مرتبط با «خودهای ممکن» (مارکوس و نوریوس ۱۹۸۶) به درک عمیقی از پدیده فراگیری زبان دوم منجر شده است (حقانی و مالکی، ۱۳۹۷: ۶۲۸). از طرفی بخش مهم و چارچوب نظری مدل دورنیه مبتنی بر نظریه خود ناهمسانی هیگنز (۱۹۸۷) است. مضمون نظریه این است که وقتی یادگیرنده میان خود واقعی^{۱۲} و خود آینده^{۱۳} 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. (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶: ۴۲) در همین راستا چهار نوع خود آینده تعریف می‌شود که عبارتند از: ۱- خود آرمانی / شخصی^{۱۴}: به معنای تصویری که فرد در نظر دارد در آینده با آنها تطبیق یابد و تصورات شخصی خود او هستند. ۲- خود آرمانی دیگران (دیگر محور)^{۱۵}: تصویری آرمانی که فرد می‌پندارد دیگران از او دارند. ۳- خود الزامی / شخصی^{۱۶}: الزاماتی که خود فرد تصور می‌کند دارد یا باید به آنها برسد. ۴- خود الزامی / دیگران^{۱۷}: الزاماتی که فرد دارد یا باید به آنها دست یابد چون دیگران این را از او می‌خواهند. (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶: ۴۳) نظریه دورنیه سه عنصر اصلی دارد که دو عنصر آن از نظریه خودهای ممکن و عنصر دیگر از مطالعات یادگیری زبان دوم گرفته

شده است. این سه عنصر عبارتند از خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته زبان دوم و تجربیات یادگیری زبان دوم. خود آرمانی زبان دوم آن جنبه از خود آرمانی فرد است که مستلزم یادگیری زبان دوم است. یعنی خودی که فرد برای آینده‌اش تصور می‌کند یک زبان دوم هم می‌داند. مؤلفه‌ی دوم این مدل مربوط به ویژگی‌ها و صفاتی است که شخص معتقد است باید به دست بیاورد تا انتظارات دیگران را برآورده سازد یا از پیامدهای منفی به دور باشد. عنصر سوم این مدل که تجربیات یادگیری زبان دوم نام دارد به انگیزه‌های موقعیتی ایجادشده در محیط یادگیری توجه دارد مانند تاثیر معلم، برنامه درسی، گروه همسالان و تجربه‌ی موفقیت در یادگیری زبان دوم (دورنیه، ۲۰۱۰، یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶: ۴؛ حقانی، ۱۳۹۷: ۶۳۲).

۴. روش

۴-۱- جامعه آماری و نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش را دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز تشکیل دادند که در زمان انجام پژوهش ۱۳۴ نفر بودند. بر اساس فرمول کوکران ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، ۴ مورد فاقد اعتبار بود و کنار گذاشته شد و در نهایت ۹۶ نفر نمونه آماری پژوهش را شکل دادند. فراوانی نمونه آماری در جدول شماره ۱ بر اساس سال تحصیلی و جنسیت ارائه شده است. دامنه سنی این افراد از ۱۸ سال تا ۳۳ سال و با میانگین ۲۰٫۹ است که سه مورد داده گمشده با میانگین دو مشاهده نزدیک به آن جایگزین شده است.

جدول ۱: فراوانی نمونه آماری بر اساس متغیرهای سال تحصیلی، جنسیت و سطح توانایی

جنسیت		مرد		زن		مجموع	
سال تحصیلی	اول کارشناسی	۰	۱۸	۱۸	۱۸٫۸٪		
	دوم کارشناسی	۱	۲۷	۲۸	۲۹٫۲٪		
	سوم کارشناسی	۱	۲۲	۲۳	۲۴٫۰٪		
	چهارم کارشناسی	۰	۱۴	۱۴	۱۴٫۶٪		
	کارشناسی ارشد	۵	۵	۱۰	۱۰٫۴٪		

۳,۱٪	۳	۳	۰	دکتر	
۱۰۰,۰٪	۹۶	۸۹	۷	مجموع	
۱۸,۱٪	۱۷	۱۴	۳	فرا متوسط	تعیین سطح
۳۹,۴٪	۳۷	۳۵	۲	متوسط	
۲۱,۳٪	۲۰	۱۹	۱	پیش متوسط	
۱۶,۰٪	۱۵	۱۴	۱	فرا مبتدی	
۵,۳٪	۵	۵	۰	مبتدی	
۱۰۰,۰٪	۹۴	۸۷	۷	Total	

در پاسخ به این سوال که آیا تا کنون در یک کشور عربی برای مدت حداقل ۳ ماه حضور داشته اید یا خیر، تنها ۲ نفر جواب مثبت داشته‌اند و در خصوص شاغل بودن نیز تنها ۹ نفر شاغل بوده‌اند. بنابراین این متغیرها به دلیل فراوانی بسیار کم در تحلیلها کنار گذاشته شده‌اند. از سوی دیگر از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی انگیزش یادگیری زبان دوم است دانشجویانی که زبان مادری آنها عربی بود در نمونه آماری قرار داده نشدند. تعیین سطح دانشجویان هم بر اساس چند سوال توصیفی خود ارزشیابی در پرسشنامه انجام شد که فقط به عنوان اطلاعات زمینه‌ای از دانشجویان مطرح شده است و به عنوان یک متغیر در تحلیلها دخیل نبوده است.

۲-۴- ابزار تحقیق

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه دورنیه و تاگوچی (۲۰۱۰) استفاده شد و الگوی پژوهش تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۱۰) مورد استناد قرار گرفت. در خصوص پرسشنامه ذکر دو نکته حائز اهمیت است. نکته اول اینکه طراحان پرسشنامه تصریح کرده‌اند که متغیرهای مربوط به سنجش معلمان را از پرسشنامه حذف نموده‌اند؛ چراکه انجام این پروژه نیاز به همکاری طیف وسیعی از معلمان و مدرسان داشته است و وجود سوالاتی که عملکرد معلمان را می‌سنجد حساسیت ایجاد می‌کرده و اصولاً برخی از معلمان تمایلی به چنین بررسی نشان نمی‌دهند (Dornyei & Taguchi, 2010: 114). نکته دوم اینکه پرسشنامه با اندکی تفاوت در تعداد و نوع سوالات و دسته‌بندی، برای سنجش یادگیری زبان انگلیسی در ژاپن، چین و ایران طراحی شده است که نسخه فارسی آن در پیوست B کتاب آورده شده است. نسخه اصلی پرسشنامه دورنیه

دارای ۷۵ سوال است که در چهار بخش تنظیم شده است. بخش اول شامل ۴۲ جمله خبری با طیف شش وجهی «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم». بخش دوم ۱۱ جمله پرسشی است با طیف لیکرت «نه به هیچ وجه» تا «بله بسیار زیاد». بخش سوم مانند بخش اول است اما با ۱۴ جمله خبری و بخش چهارم شامل ۸ سوال در مورد اطلاعات زمینه‌ای.

اما پرسشنامه‌ای که برای ایران طرح‌ریزی شده است این تفاوت را دارد که در سه بخش تنظیم شده است. بخش اول ۵۳ جمله خبری، بخش دوم ۲۳ جمله پرسشی، بخش سوم ۱۰ سوال در مورد اطلاعات زمینه‌ای. بنابراین جملات خبری پرسشنامه فارسی ۳ آیتم از اصل آن کم دارد ولی در مقابل ۱۲ جمله پرسشی بیش‌تر از پرسشنامه اصلی تعریف شده است. افزون بر اینکه ۲ سوال نیز به قسمت اطلاعات زمینه‌ای افزوده شده است. بنابراین به طور کلی پرسشنامه دورنیه برای کشور ژاپن ۷۵ آیتم دارد اما پرسشنامه‌ای که برای جامعه ایرانی طراحی شده است ۸۶ آیتم دارد که این بیانگر تفاوت ۱۱ آیتمی دو پرسشنامه است.

از آنجاکه زبان عربی نیز برای دانشجویان ایرانی زبان خارجی محسوب می‌شود در این پژوهش نسخه ایرانی این پرسشنامه بعد از اعمال تغییرات لازم برای سنجش انگیزه یادگیری زبان عربی مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۸۶ آیتم است که از مقیاس لیکرت شش درجه‌ای برای سنجش استفاده شده است. آیت‌ها در سه بخش دسته‌بندی شده است. بخش اول شامل ۵۳ جمله خبری است که با شش طیف (۱- کاملاً مخالفم ۲- مخالفم ۳- تاحدودی مخالفم ۴- تاحدودی موافقم ۵- موافقم ۶- کاملاً موافقم) سنجیده می‌شود. بخش دوم ۲۳ جمله پرسشی دارد که طیف آن شامل (۱- نه به هیچ وجه ۲- نه زیاد ۳- احساس خاصی ندارم ۴- تاحدودی بله ۵- بله زیاد ۶- بله بسیار زیاد) است. بخش سوم شامل ۱۰ سؤال درباره‌ی اطلاعات زمینه‌ای (جنسیت، ملیت، سن، وضعیت تحصیلی و شغلی، رشته تحصیلی، سال تحصیلی، داشتن یا نداشتن معلم زبان اصلی، تجربه حضور در خارج از کشور، سطح توانایی کنونی فرد) است. اصل پرسشنامه جامع برای سنجش ۱۶ متغیر یا عامل طراحی شده است که عبارتند از: تلاش هدف (تلاش آماج)^{۱۸} خود آرمانی زبان دوم^{۱۹}، خود بایسته زبان دوم^{۲۰}، تشویق والدین^{۲۱}، مشوق‌های ابزاری^{۲۲}، تعهدات و ممانعت‌های ابزاری^{۲۳}، اعتماد به نفس زبانی^{۲۴}، نگرش به یادگیری زبان دوم^{۲۵}، علاقه به سفر^{۲۶}، ترس از همانندی^{۲۷}، عرق و قوم‌گرایی^{۲۸}، علاقه به زبان دوم^{۲۹}، اضطراب زبان^{۳۰}، انعطاف‌پذیری^{۳۱}، علایق فرهنگی^{۳۲}، رویکرد

به جامعه زبان دوم^{۳۳}. (Dornyei & Taguchi, 2010: 112) البته دو عامل «اعتماد به نفس زبانی» و «علاقه به یادگیری زبان» در پرسشنامه فارسی لحاظ نشده است. بنابر این پرسشنامه فارسی ۱۴ عامل را ارزیابی می‌کند.

شایان ذکر است علی‌رغم اینکه این پرسشنامه ۱۴ عامل را می‌سنجد اما در پژوهش تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۱۰: ۷۵) تنها به ۱۰ عامل تصریح شده است و از سوی دیگر در مدل‌سازی آموس به ۸ عامل اکتفا شده است که این مساله می‌تواند نتیجه معنادار نشدن برخی عامل‌ها و همچنین ارائه یک مدل مطمئن و پایدار باشد.

داده‌ها در اسفندماه ۱۳۹۷ جمع‌آوری شدند و پاسخ دادن به آنها به طور تقریبی و متوسط ۲۰ دقیقه زمان برد. داده‌ها بوسیله نرم افزار SPSS نسخه شماره‌ی ۲۳ بررسی شده است و برای طراحی مدل ساختاری از نسخه ۲۲ AMOS استفاده شد. پایایی عامل‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: پایایی عامل‌ها قبل و بعد از حذف برخی گویه‌ها

عامل‌ها	پیش از حذف گویه‌ها				پس از حذف گویه‌ها			
	شماره گویه	α	VAR %	Min. Extraction	شماره گویه	α	VAR %	Min. Extraction
۱ تلاش آماج	۱۶، ۸ ۳۲، ۲۴ ۵۰، ۴۰	۰، ۸۲	۶۵	۰، ۳۱	۱۶، ۸ ۲۴، ۲۴ ۳۲	۰، ۸۲	۵۵	۰، ۴۴
۲ خود آرمانی	۱۷، ۹ ۳۳، ۲۵ ۵۱، ۴۱	۰، ۸۱	۷۰	۰، ۲۵	۱۷، ۹ ۵۱	۰، ۷۸	۷۰	۰، ۶۶
۳ خود بایسته	۱۰، ۱ ۲۶، ۱۸ ۴۳، ۳۴	۰، ۷۳	۶۱	۰، ۳۷	۱۰، ۱ ۱۸، ۱۸ ۳۴	۰، ۶۷	۶۱	۰، ۵۱
۴ نفوذ خانواده	۱۱، ۲ ۲۷، ۱۹ ۴۴، ۳۵	۰، ۶۴	۷۵	۰، ۲۸	۲۷، ۴۴	۰، ۶۵	۷۵	۰، ۷۵
۵ مشوق‌های ابزاری	۱۲، ۳ ۲۸، ۲۰ ۴۵، ۳۷	۰، ۷۳	۶۶	۰، ۳۱	۱۲، ۳ ۲۰	۰، ۷۴	۶۶	۰، ۶۵
۶ ممانعت-	۱۳، ۴ ۲۹، ۲۱	۰، ۷۹	۵۹	۰، ۲۶	۱۳، ۴ ۳۶	۰، ۷۶	۵۹	۰، ۵۵

			۴۲ ۴۸				۴۲، ۳۶ ۵۳، ۴۸	های ایزاری	
			۵۴ ۵۹ ۶۳ ۶۷	۰،۴۲	۵۹	۰،۸۶	۵۹، ۵۴ ۶۷، ۶۳ ۷۵، ۷۱	نگرش به یادگیری زبان عربی	۷
			۵۸ ۶۱ ۶۲ ۶۵ ۶۶	۰،۱۸	۴۵	۰،۸۵	۵۸، ۵۷ ۶۲، ۶۱ ۶۶، ۶۵ ۷۴، ۷۰	نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی	۸

در جدول فوق α = آلفای کرونباخ، % Var. = درصد واریانس تبیین شده توسط عامل مورد بحث، و Min. Extraction = مینیمم اشتراک در میان گویه‌های متناظر با هر عامل است. چنانچه از جدول ۱ دانسته می‌شود در پژوهش حاضر تنها ۸ عامل دخیل است و عوامل دیگر به منظور کاهش پیچیدگی و بهبود مدل حذف شدند. همانطور که در این جدول قابل مشاهده است اگر بخواهیم بر مبنای همه گویه‌های متناظر با هر عامل تحلیل‌ها را پیش بگیریم، اگرچه بنا به معیار آلفای کرونباخ، تقریباً برای همه عوامل گویه‌ها از سطح روایی مناسبی برخوردار هستند، اما درصد واریانس تبیین شده توسط بیشتر عوامل چندان مناسب نیست. بعلاوه آنکه در چنین شرایطی، برخی از گویه‌های متناظر با هر عامل از سطح اشتراک مناسبی نیز برخوردار نیستند. بنابراین تصمیم گرفته شد برخی از گویه‌های متناظر با هر عامل را به گونه‌ای حذف کنیم که در روایی گویه‌های متناظر با هر عامل خللی ایجاد نشود (آلفای کرونباخ) و هر عامل بر مبنای گویه‌های مورد تایید قرار گیرد (یعنی در طی یک تحلیل عاملی تاییدی، هر عامل بتواند حداقل ۵۰ درصد تغییرات موجود در گویه‌های متناظرش را پوشش دهد و بعلاوه اشتراک متناظر با گویه‌های هر عامل بیش از ۴۰ درصد شود). البته باید خاطر نشان کنیم که یک دلیل دیگر برای حذف گویه‌ها، کاهش پیچیدگی در برازش مدل و کشف روابط ساختاری بین عوامل بود. همچنین شایان ذکر است که عامل «نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی» تلفیقی از دو عامل «علاقه فرهنگی» و «رویکرد به جامعه زبان دوم» است. همچنین لازم به یادآوری است که دورنیه عامل چهارم را که ۶ گویه دارد «تشویق والدین» نامیده است؛ چرا که پرسش‌ها غالباً ناظر بر نگاه ایجابی خانواده است اما از آنجاکه در این پژوهش تنها دو گویه ۲۷ و ۴۴ آن

که به نگاه توییخی و تنبیهی خانواده دلالت دارد، استفاده شده است، نام این عامل تبع پژوهش تاگوچی، مجید و پای (۲۰۱۰) به «نفوذ خانواده»^{۳۴} تغییر یافت.

۵. یافته‌ها

۱-۵- ماتریس ضریب همبستگی

جدول شماره ۳، ماتریس همبستگی پیرسون بین ۸ عامل را نشان می‌دهد. چنانچه در جدول نیز آمده است مقادیری که با یک ستاره مشخص شده‌اند مقدار p-value آن در سطح ۰,۰۱ معنادار است و مقادیری که با دو ستاره مشخص شده‌اند در سطح ۰,۰۵ معنادار هستند.

جدول ۳: ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین عوامل

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
تلاش هدف	۱						
خود آرمانی	۰/۵۶۰**	۱					
خود بایسته	۰/۱۵۲	۰/۱۸۱	۱				
نفوذ خانواده	-۰/۳۷۰**	-۰/۳۱۸**	۰/۳۹۸**	۱			
مشوق‌های ابزاری	۰/۶۱۶**	۰/۳۳۹**	۰/۲۸۵**	-۰/۲۸۳**	۱		
ممانعت‌های ابزاری	۰/۱۰۳	۰/۰۳۵	۰/۴۰۲**	۰/۳۱۵**	۰/۲۳۵	۱	
نگرش به یادگیری زبان عربی	۰/۵۸۱**	۰/۴۵۴**	۰/۰۹۶	-۰/۲۹۷**	۰/۴۰۱**	-۰/۰۸۲	۱
نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی	۰/۵۸۵**	۰/۵۳۱**	۰/۰۳۹	-۰/۳۰۲**	۰/۳۰۵**	-۰/۰۸۶	۰/۶۴۲**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

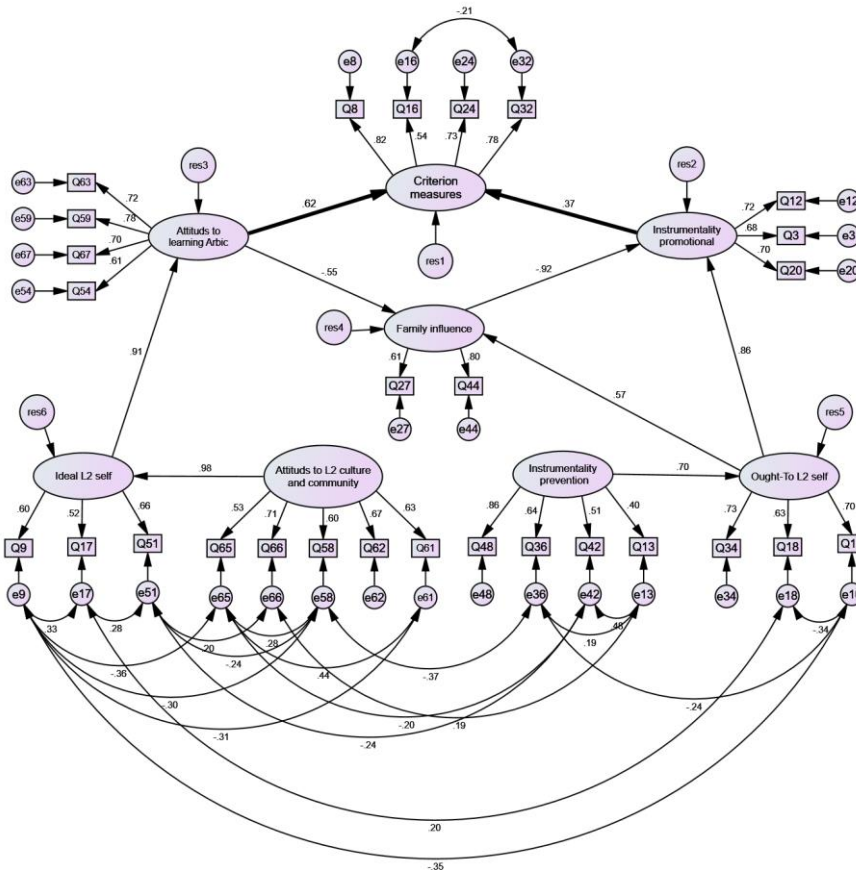
«تلاش هدف» یا «تلاش آماج» حاکی از میزان تلاش است که زبان آموز برای یادگیری زبان عربی به کار می‌بندد. چنانچه در ماتریس همبستگی نیز مشهود است به ترتیب عامل‌های «مشوق‌های ابزاری»، «نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی»، «نگرش به یادگیری زبان عربی» و «خود آرمانی» بیشترین همبستگی مثبت را با این عامل نشان داده‌اند. از سوی دیگر «نفوذ خانواده» بیشترین همبستگی منفی را از خود نشان داده است.

۲-۵- مدل ساختاری

هدف اصلی از طراحی مدل‌های ساختاری سنجش متغیرهای پنهان است که به طور مستقیم قابل مشاهده و اندازه‌گیری نیستند و از سایر متغیرهایی که به صورت مستقیم اندازه‌گیری می‌شوند تفسیر می‌گردد. از خلال مدل می‌توان دریافت که این متغیرها به صورت مستقیم یا غیر مستقیم چگونه بر روی دیگر متغیرهای اثر می‌گذارند. (Taguchi, Magid & Papi, 2010: ۷۶).

چنانچه در مدل ساختاری زیر آشکار است، هدف اصلی این پژوهش بررسی تلاش هدف و میزان اثرگذاری عامل‌ها بر روی آن می‌باشد. عامل‌ها به صورت مستقیم و غیر مستقیم، یک سویه و گاه دو سویه می‌توانند برهم‌کنش داشته باشند. در پژوهش حاضر «تلاش هدف» بیشترین اثرپذیری مستقیم (۰,۶۲) را عامل «رویکرد به یادگیری زبان عربی» دریافت کرده است و (۰,۳۷) اثرپذیری مستقیم باقیمانده ناشی از عامل «مشوق‌های ابزاری» است. پنج عامل دیگر با واسطه و به صورت غیر مستقیم بر روی این عامل اثر داشته‌اند.

چنانچه در مدل نیز تصریح شده است، برهم‌کنش عوامل غالباً به صورت مثبت و ایجابی بوده است و صرفاً متغیر «نفوذ خانواده» ضمن اثرپذیری کاهشی از متغیر «رویکرد به یادگیری زبان عربی» اثری کاهنده بر روی متغیر «مشوق‌های ابزاری» دارد.



همه ضرایب این مدل در سطح $P < 0.002$ معنادار بودند. همچنین آزمون خی دو به نتایج

زیر منجر شد:

$$\chi^2(350) = 434.23 \left(\frac{\chi^2}{DF} = 1.24 \right) \rightarrow P = 0.001$$

این نتیجه نشان می دهد که برازش داده ها نسبت به مدل فرضی مناسب نیست و به عبارت دیگر بین مدل فرضی و مدل مشاهده شده اختلاف معناداری وجود دارد. اما باید به این نکته توجه شود که آزمون برازش نیکویی مدل که بر اساس آماره خی دو بنا نهاده می شود، به نظر برخی به مقدار زیادی به حجم نمونه حساس است. به عبارت دیگر این آزمون با حجم نمونه کوچک، در تشخیص تناسب مدل با مشکلاتی مواجه است که البته این مشکلات امروزه تا حد زیادی شناخته شده است. تشخیص عدم تناسب مدل از طریق آماره خی دو، تنها زمانی حائز

اهمیت است که حجم نمونه آماری بزرگ باشد (بایرن، ۲۰۰۹). یک شاخص مناسب آماری که برای اجتناب از مشکلات شاخص سطح معناداری خی-دو به کار برده می‌شود، نسبت آماره خی-دو به درجه آزادی (χ^2/DF) است. این شاخص توسط برخی به عنوان یک معیار نیکویی برازش توصیه شده است. به توصیه کارمینز و مککلور (۱۹۸۱) و ویتون و همکاران (۱۹۷۷) اگر مقدار این شاخص در بازه ۱ تا ۳ قرار گیرد، مدل از برازش خوبی برخوردار است. مقدار این معیار برای مدل ما برابر ۱/۲۴ بوده است که حکایت از نیکویی برازش مدل دارد. در کنار این نتیجه، در ادامه چهار معیار نیکویی برازش دیگر نیز آورده شده است:

$$CFI = ۰.۹۴, \quad RMSE = ۰.۰۵, \\ PCLOSE = ۰.۴۷, \quad TLI = ۰.۹۳$$

مقدار هر چهار معیار در سطحی هست که بتوان اعتبار مدل را پذیرفت. بنابراین می‌توان گفت که بر مبنای این معیارها مدل ما نسبتاً پایدار است و می‌تواند منشا تفاسیر بعدی ما قرار گیرد. بنابراین ما به استناد این معیارها در ادامه به تفسیر ضرایب و روابط ساختاری پرداخته‌ایم.

۶. تحلیل و بررسی

گویه‌های مربوط به «نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی» به این نکته اشاره دارد که میزان علاقه فرد به مردم کشورهای عربی و تمایل به ملاقات با آنها، علاقه به فیلم‌ها و برنامه‌های تلویزیونی ساخته شده به این زبان و همچنین تمایل به مسافرت به این کشورها چه میزان است. از سوی دیگر گویه‌های «خود آرمانی» در پی دریافت این نکته است که زبان‌آموز چه میزان تصور می‌کند که روزی به زبان عربی صحبت کند و در یک کشور عربی‌زبان به راحتی از زبان عربی برای ارتباط با مردم و بیان نظرات و احساسات خود استفاده می‌نماید. از طرف دیگر در ادبیات نظری پژوهش تبیین شد که زبان بخشی از هویت فرد را شکل می‌دهد و در یادگیری زبان دوم فرد صرفاً یکسری مهارت‌ها یا قواعد را فرامی‌گیرد بلکه تصویر خویش از «خود» را دستخوش تغییر می‌کند. بدیهی است که فرایند تغییر «خود»، نوع نگاه زبان‌آموز به جامعه و فرهنگ زبان دوم تاثیر بسیار قابل توجه‌ای بر روی یادگیری دارد. اگر زبان‌آموز نگاه مثبتی به مقوله‌های فرهنگی زبان دوم نداشته باشد در مقابل تغییر تصویر «خود» مقاومت می‌کند و این مقاومت خود را در بی‌انگیزگی و گاه در احساس تنفر و انزجار از زبان دوم بروز می‌دهد. در مدل ارائه شده نیز می‌بینیم که خود آرمانی ۹۸ درصد تحت تاثیر این نگرش و

رویکرد است. از سوی دیگر «خود آرمانی» شکل گرفته از این نگرش تاثیر بسیار شایانی بر روی «نگرش به یادگیری زبان عربی» دارد. این نتایج گواه این نکته است که زبان آموزان به شدت به داشتن نگرش مثبت به جامعه و فرهنگ زبان دوم نیازمندند و نوع نگاهشان به یادگیری زبان عربی کاملا تحت تاثیر این نگاه است.

اما اگر از سمت راست مدل به سمت تلاش هدف مسیر را دنبال کنیم با سه عامل اصلی روبرو هستیم. مقصود از ممانعت‌ها و تعهدات آن وظایفی است که زبان آموز برای رسیدن به هدف اصلی خود چاره‌ای جز عمل به آن و گذر از آن ندارد. مواردی همچون مطالعه و یادگیری زبان برای پاس کردن یک امتحان. (Taguchi, Magid & Papi, 2010: 75) در پرسشنامه گویه‌های این عامل به سنجش این نکات اختصاص یافته است که چه میزان از یادگیری زبان آموز نتیجه مسائلی از جمله پاس کردن درس به قصد فارغ‌التحصیلی، موفقیت در آزمون‌های بسندگی و گرفتن نمره قبولی و خوب است. از طرف دیگر «خود بایسته» به صفات و ویژگی‌هایی اشاره دارد که فرد معتقد است باید داشته باشد. (Ibid: 74) که گویه‌های مورد استناد این تحلیل یعنی پرسش‌های (۱۰، ۱۸ و ۳۴) ناظر بر خود آرمانی دیگران دیگر محور است یعنی همانگونه که پیش از این گفته شد مقصود آن تصورات آرمانی‌ای است که فرد می‌پندارد دیگران از او دارند. برای نمونه از زبان آموز پرسیده شده است که چه میزان یادگیری زبان عربی ناشی از این ترس است که دیگران از او مایوس شوند. و یا چه میزان یادگیری زبان عربی به این دلیل است که اطرافیان زبان آموز و افرادی که برایشان ارزش قائل است، چنین تصور و انتظاری از او دارند.

چنانچه در مدل دیده می‌شود اثر استاندارد شده‌ی مستقیم «ممانعت‌ها و تعهدات ابزاری» بر روی «خود بایسته» ۰/۷۰ بوده است. این نتیجه حاکی از این است که زبان آموز هرچه اهمیت بیشتری برای ممانعت‌ها و تعهدات داشته است تصورات و انتظارات اطرافیان نیز از وی بیشتر شده است. و این مساله در جامعه دانشجویی امری کاملا ملموس و بدیهی است. اصولا اطرافیان زبان آموز توجه خاصی به نمرات دارند و در این خصوص اینکه فراگیر بتواند آن وظایف و تعهدات سازمانی که برایش تعریف شده است را به نحو خوبی ادا نماید حساسیت ویژه‌ای از خود نشان می‌دهند.

از طرف دیگر عامل «مشوق‌های ابزاری» ناظر بر اهدافی است که فرد با یادگیری زبان بتواند آن را محقق سازد. مواردی همچون ایجاد ثروت بیشتر و یا یافتن یک شغل بهتر. (همان) در پرسشنامه حاضر گویه‌های مربوط به این عامل نشان می‌دهند که انگیزه زبان‌آموز از یادگیری زبان چه میزان به مسائلی همچون یافتن شغل و درآمد مناسب، پیشرفت و ترقی و ادامه تحصیلات مربوط است. چنانچه در مدل می‌بینیم این عامل ۸۶ درصد تحت تاثیر «خود بایسته» ای است که برای فرد شکل گرفته است. این بدین معناست که تصورات و انتظاراتی که اطرافیان زبان‌آموز از وی دارند سهم بسیار بسزایی در توجه زبان‌آموز به این مشوق‌ها دارد.

آخرین متغیر این مدل «نفوذ خانواده» است. دو گویه این عامل عبارتند از: ۱- خانواده برای یادگیری زبان عربی فشار زیادی به من وارد می‌کنند ۲- باید زبان عربی یاد بگیرم در غیر این صورت خانواده از من قطع امید می‌کنند. طبق مدل این عامل از دو عامل دیگر تاثیر می‌پذیرد و بر روی عامل سوم تاثیر می‌گذارد. تاثیر این عامل از «خود بایسته» به صورت مثبت و به میزان ۰,۵۷ است. این نشان می‌دهد که هرچه انتظارات اطرافیان از زبان‌آموز بیشتر می‌شود فشارهای خانواده نیز بر زبان‌آموز افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر انتظاراتی که اطرافیان و فامیل از زبان‌آموز دارند باعث می‌شود که والدین به هر دلیلی بر فراگیر فشار بیشتری وارد کنند. اما از طرف دیگر هرچه خود زبان‌آموز نگرش و رویکرد بهتری به یادگیری زبان عربی داشته است فشار خانواده بر زبان‌آموز کاهش می‌یابد. به عبارت دیگر از آنجاکه زبان‌آموز خود روی خوشی به یادگیری نشان می‌دهد خانواده دلیل کمتری برای ایجاد فشار می‌یابد. اما در نهایت نفوذ منفی و تویخی خانواده - که این عامل ناظر بر آن است - باعث می‌شود که انگیزه و تمایل زبان‌آموز به مشوق‌های ابزاری به شدت کاهش یابد. یعنی بر خلاف آنچه والدین انتظار دارند که با اعمال فشار بر زبان‌آموز او را به یادگیری بهتر و در نتیجه پیشرفت و ترقی و دستیابی به شغل و آینده بهتر راغب‌تر سازند، این فشارها باعث می‌شود که تمایل زبان‌آموز به این اهداف به شدت کاهش یابد.

۷. نتیجه‌گیری

نتایج مؤید این دستاورد پژوهش‌های تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹) و عبدالله زاده و پاپی (۱۳۸۸) است که خود آرمانی فرد، نقش بسیار بسزایی در تلاش هدف دارد. البته با در نظر

گرفتن این نکته که در پژوهش حاضر مشخص شد که عامل «نگرش به فرهنگ و جامعه هدف» است که بیشترین تاثیر را در شکل‌گیری خود آرمانی فرد ایفا می‌کند و سپس خود آرمانی شکل گرفته به شدت بر روی نگرش به یادگیری زبان عربی اثر می‌گذارد. بنابر ضرایب به دست آمده در ماتریس همبستگی به ترتیب عامل‌های «مشوق‌های ابزاری»، «نگرش به فرهنگ و جامعه زبان عربی»، «نگرش به یادگیری زبان عربی» و «خود آرمانی» بیشترین همبستگی مثبت و «نفوذ خانواده» بیشترین همبستگی منفی را با «تلاش هدف» نشان داده‌اند. طبق مدل استخراج شده، «تلاش هدف» بیشترین اثرپذیری مستقیم را از عامل «رویکرد به یادگیری زبان عربی» دارد و باقیمانده اثرات مستقیم آن ناشی از عامل «مشوق‌های ابزاری» است. در این میان پرواضح است که داشتن نگرش مثبت به جامعه و فرهنگ زبان دوم نقش کلیدی و سرنوشت‌سازی در فرایند یادگیری زبان‌آموز دارد. برهم‌کنش عوامل صرفاً در ارتباط با متغیر «نفوذ خانواده» منفی است. نگاه مثبت زبان‌آموز به یادگیری زبان عربی از فشارهای خانواده بر روی زبان‌آموز می‌کاهد اما در مقابل انتظاراتی که اطرافیان همچون فامیل از زبان‌آموز دارند افزایش فشار والدین بر زبان‌آموز را در پی دارد. و چنانچه مدل اثبات می‌نماید این فشارها تاثیر منفی شدیدی بر انگیزه زبان‌آموز برای دستیابی به مشوق‌های ابزاری از جمله پیشرفت و ترقی و شغل بهتر می‌شود. شایان ذکر است مساله نمره و پاس کردن دروس عواملی هستند که باعث افزایش انتظارات اطرافیان از زبان‌آموز می‌شود.

۸. پیشنهادات

- ۱- آشنایی هرچه بیشتر دانشجویان با فرهنگ معاصر کشورهای عربی؛ که غالباً در آداب و رسوم، غذاها، نظام خانواده و... تبلور می‌یابد، کمک شایانی به تغییر دیدگاه آنها و حس ارتباط بیشتر با زبان عربی خواهد کرد.
- ۲- از آنجاکه یکی از عوامل افزایش انگیزه احساس کاربردی بودن مطالب درسی در زندگی است، تغییر برنامه درسی بر اساس نیازهای زبان‌آموزان و کاربردی کردن دروس، باعث افزایش انگیزه دانشجویان خواهد شد.

۹. پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ۱. The integrative motivation | ۱۹. Ideal L2 self |
| ۲. Self | ۲۰. Ought-to L2 self |
| ۳. Intrinsic | ۲۱. Parental encouragement |
| ۴. Extrinsic | ۲۲. Instrumentality promotion |
| ۵. IM-Knowledge | ۲۳. Instrumentality-prevention |
| ۶. IM-Accomplishment | ۲۴. Linguistic self-confidence |
| ۷. IM-Stimulation | ۲۵. Attitudes toward learning English |
| ۸. External Regulation | ۲۶. Travel orientation |
| ۹. Introjected Regulation | ۲۷. Fear of assimilation |
| ۱۰. Identified Regulation | ۲۸. Ethnocentrism |
| ۱۱. L2 Motivational Self-System | ۲۹. Interest in the English language |
| ۱۲. Real Self | ۳۰. English anxiety |
| ۱۳. Future Self | ۳۱. Integrativeness |
| ۱۴. Ideal Self | ۳۲. Cultural interest |
| ۱۵. Other's Ideal self | ۳۳. Attitudes toward L2 community |
| ۱۶. Ought- to self | |
| ۱۷. Others ought- to self | |
| ۱۸. Criterion measures (related to intended effort) | |
| ۳۴. Family Influence | |

۱۰. منابع

الف) کتاب‌ها

- Brown, H, (2007), **Principles of language learning and teaching**, Fifth edition, White Plains, NY: Pearson.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010), **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**, (second Ed.), London: Routledge.
- Gardner, R. C, (1985), **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**, London, GB: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E, (1972), **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M, (2009), **The L2 Motivational Self-System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study**, In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds, (2012), **Motivation, Language Identity and the L2 Self**, Multilingual Matters, Bristol, p. 66-97.

ب) مجلات

پرستار اسکی، علی؛ محمدحسین عبدالهی؛ علیرضا مرادی؛ حمیدرضا حسن‌آبادی، (۱۳۹۷)، «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی در زبان-آموزان ایرانی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۳، ص ۱۱۵-۱۳۸.

حسن‌زاده، رمضان؛ گلین مهدی‌نژاد گرجی، (۱۳۹۳)، «رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی»، مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۳، شماره ۳، ص ۳۸-۶۰.

حقانی، نادر؛ مصطفی مالکی، (۱۳۹۷) «واکاوی یادگیری زبان آلمانی در ایران بر مبنای نظریه خود انگیزشی زبان دوم»، پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی، دوره ۸، شماره ۲، ص ۶۴۳-۶۲۷. سعدی‌پور، اسماعیل؛ زهره ملایی؛ امیررضا وکیلی‌فرد، (۱۳۹۶)، «تدوین مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان دوم»، پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۳۷، ص ۵۷-۳۷.

عبدالله زاده، اسمعیل؛ مصطفی پایی، (۱۳۸۸)، «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی»، مجله فناوری آموزش، جلد ۳، شماره ۳، ص ۱۹۳-۲۰۴.

یوسفی، نورالدین؛ سامان عبدی؛ مجید ساعدی دویسه، (۱۳۹۶)، «بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه نظام خودانگیزشی زبان دوم»، فصلنامه علمی پژوهشی تدریس-پژوهی، سال ۵، شماره ۳، ص ۲۱-۱.

دراسة دوافع تعلم اللغة العربية لدى طلاب جامعة شيراز بناءً على نظام التحفيز

الذاتي للغة الثانية

نوع المقالة: أصيلة

يوسف نظري^١، دانش محمدي^٢، حميد زارعي فرد^٣

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز

٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز

٣- أستاذ مساعد في قسم الإحصاء بجامعة جهرم

الملخص

تبحث هذه الدراسة دوافع تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى طلاب جامعة شيراز وتستند على نظرية دورني في "نظام التحفيز الذاتي للغة الثانية". تمت دراسة ستة عشر متغيراً قَدَمها دورني في نظريته للتعرف على الحوافز. وتستخدم الدراسة المنهج المسحي واستبيان قدمه دورني (٢٠١٠) لتقييم تعلم اللغة الثانية. تمت دراسة ٩٦ طالباً وطالبة من طلاب اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، الذين التحقوا بالجامعة بين عامي ٢٠١٥ و ٢٠١٨. تم استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات وتم تصميم نموذج هيكلية للعلاقات بين المتغيرات باستخدام برنامج AMOS. تشير النتائج إلى أن عامل "الهدف" له أشد علاقة إيجابية بمتغيرات "الحوافز الآلية" و "الاتجاه نحو الثقافة والمجتمع العربي" و "الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية" و "الذات المثالية" على التوالي. من ناحية أخرى، أظهر ل"تأثير الأسرة" الارتباط الأكثر سلبية مع هذا المتغير. وقد تأثر "الهدف" بشكل مباشر بمتغير "موقف تعلم اللغة العربية". وغالباً ما يكون تفاعل المتغيرات إيجابياً، و فقط ل"تأثير الأسرة" أثر سلبى على متغير "الحوافز الآلية" بينما يقلل من تأثير متغير "الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية".

الكلمات الرئيسية: الدافعية، نظام التحفيز الذاتي للغة الثانية، اللغة العربية وآدابها، جامعة شيراز.

Investigating the Motivation of Learning Arabic Language of Shiraz University Students Based on the L2 Motivational Self-System

Article Type: Research

Yusuf Nazari^{1*}, Danesh Mohammadi², Hamid Zareifard³

۱. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University

۲. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University

۳. Assistant Professor in Department of Statistics, Jahrom University

Abstract

This study was conducted aimed at investigating the motivation of learning Arabic as a foreign language (L2) among the students of this field at Shiraz University based on the Dörnyei's L2 Motivational Self System (L2MSS) Theory. Dörnyei's 16 variables were studied to identify motivational factors using a questionnaire developed by Dörnyei (2010) to measure learning the L2. To this end, 96 students of Arabic Language and Literature at Shiraz University, who were admitted to the university between 2015 and 2018, were examined. Data were analyzed using SPSS software, and the structural model of the relationships between variables was designed with AMOS software. According to the findings, criterion measures had the most positive correlation with the variables of instrumentality promotion, attitudes toward L2 community, attitudes toward learning Arabic, and ideal self, respectively. Moreover, parental encouragement had the most negative correlation with this factor. The criterion measures were most directly affected by the attitudes toward learning Arabic and then by the instrumentality promotion. There was often a positive interaction between the factors, and only the parental encouragement had a declining effect on the instrumentality promotion while being affected by the attitudes toward learning Arabic.

Keywords: motivation, L2 Motivational Self, Arabic Language and Literature, Shiraz University.

