

Investigating the L2 Motivation of the Undergraduate Students from the Perspective of the "L2 Motivational Self System"

N. Yousofi¹, S. Ebadi², M. Saedi Dovaise^{3*}

1. Assistant Professor, English Department, Razi University, Kermanshah, Iran; 2. Associate Professor, English Department, Razi University, Kermanshah, Iran; 3. PhD Student, English Department, Razi University, Kermanshah, Iran

بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم»

نورالدین یوسفی^۱، سامان عبادی^۲، مجید ساعدی دویسه^{۳*}

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه؛ ۲. دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه؛ ۳. دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه

Abstract

Purpose: This study aims to investigate the L2 motivation of the undergraduate non-English major students from the perspective of the "L2 Motivational Self System". The qualitative and journal keeping were method of interview used to determine the motivational factors. After reviewing the related literature and receiving the opinions of a panel of experts, the questions of the semi-structured interview were prepared. 40 non-English majors from state universities of Kurdistan and Kermanshah in the 2015-2016 academic year participated in the study. The criterion-based sampling was used for selecting the sample. The transcribed interview and the journals were content analyzed to locate the key themes in the data. The themes were then coded and based on the theoretical framework of the study several categories were determined. The findings of the study provide some evidence for the validation of the "L2 Motivational Self System" in this specific context. Also, the findings showed that the "L2 Learning Experiences" element of this model is the strongest motivational factor for the non-English majors. This element appeared in the data in four themes. The "L2 Ideal Self" was also proved to be a stronger motivational factor than the "Ought-to L2 Self". The findings have implications in designing syllabuses and materials compatible with "possible selves" of students and foreground the importance of teachers' characteristics.

Keywords: L2 Motivation, the L2 Motivational Self System, Motivational Factors, Undergraduate Students

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی از دیدگاه نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم» است.

روش: برای شناسایی عوامل انگیزشی از رویکرد کیفی شامل مصاحبه و یادداشت روزانه در گردآوری داده‌ها استفاده شده است. پس از بررسی پیشینه پژوهش، نظریات گروهی از کارشناسان دریافت و سوالات مصاحبه که از نوع نیمه سازمان یافته است از این منابع تهیه شدند. شرکت‌کنندگان ۴۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه کردستان و رازی کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بودند. از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر تکنیک معیار استفاده شده است و معیار تعیین شده تحصیل در مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی بود. با روش تحلیل محتوا موضوعات کلیدی در داده‌ها شناسایی و کدبندی شدند. سپس بر مبنای چارچوب نظری پژوهش چند طبقه محتوایی تعیین شدند.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش به اعتبارسنجی نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم» در این بافت خاص کمک می‌کند و نشان می‌دهد که این نظریه می‌تواند در تبیین و ارزیابی انگیزش جامعه هدف این پژوهش مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهند که عنصر «تجربیات یادگیری زبان دوم» قوی‌ترین عامل انگیزشی برای دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی است که به صورت چهار مضمون اصلی خود را نشان داد. همچنین مشخص شد که خود آرمانی زبان دوم عامل انگیزشی قوی‌تری است تا خود بایسته زبان دوم. این نتایج اهمیت توجه به مواد آموزشی و برنامه درسی متناسب با «خودهای ممکن» و اهمیت توجه به ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای معلم در راستای ایجاد انگیزش را نشان می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: انگیزش زبان دوم، نظام خود انگیزشی زبان دوم، عوامل انگیزشی، دانشجویان مقطع کارشناسی

Accepted Date: 2017/11/22

Received Date: 2017/06/01

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۱۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۰۱

Email: majidsaedi2@gmail.com

* نویسنده مسؤول:

مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسؤول می‌باشد.

مقدمه و بیان مسأله

اگر از معلمان بخواهید که فهرستی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری را تهیه کنند، احتمالاً انگیزش از نخستین عواملی خواهد بود که در لیست خود ذکر خواهند کرد. با این وجود تعریف انگیزش به‌خاطر چندوجهی بودن آن کار ساده‌ای نیست و تعریف مشترک و یکسانی از آن وجود ندارد (Williams & Burden, 1997). بررسی انگیزش در اصل برای پاسخ به این دو سؤال اساسی است که چه چیزی موجب شروع رفتار خاصی می‌شود و چرا شدت این رفتار تغییر می‌کند (Reeve, 2014). به‌عبارت‌دیگر انگیزش به چرایی انتخاب یک عمل یا فعالیت خاص و مقدار پشتکار و استقامت در انجام آن اشاره دارد. نظریات اولیه انگیزش بیشتر بر سائق‌ها، عواطف و غرایز ناخودآگاه تکیه داشتند که موجب بروز رفتارهای خاصی در افراد می‌شدند. رفتارگرایان بیشتر بر عوامل بیرونی در ایجاد انگیزش توجه داشتند و بر این باور بودند که پیامدهای رفتار یعنی تشویق و تنبیه نقش اصلی انگیزشی را دارند (Ortega, 2009). با انقلاب شناختی در روانشناسی فرایندهای شناختی خودآگاه در کانون توجه قرار گرفتند و عواملی همچون اهداف و انتظارات، باورهای خود کارایی و ارزش‌های درک شده توسط فرد به‌عنوان عوامل شکل‌دهنده رفتار مطرح شدند. مهم‌ترین نظریات انگیزشی هم از همین رویکردهای شناختی سرچشمه گرفتند. نظریات شناختی انگیزش بر نقش اساسی ساختارهای ذهنی، مکانیسم‌های پردازش اطلاعات و باورها در شکل دادن به اقدام و رفتار فرد توجه دارند و از این‌رو برای انگیزش منبع درونی قائل هستند. اگرچه این منبع درونی طبیعتاً تحت تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی قرار می‌گیرد. در واقع نقش میانجی‌گرایانه فرایندهای ذهنی وجه مشترک بیشتر رویکردهای شناختی به انگیزش است. در دو دهه اخیر در کنار اهمیت بعد شناختی نقش عواطف در روانشناسی انگیزشی مجدداً توجه روانشناسان را به خود جلب کرده است (Dörnyei & Ushioda, 2011).

یادگیری زبان دوم یک تفاوت اساسی با یادگیری دیگر موضوعات درسی دارد و این تفاوت به خاطر نقش نگرش‌های یادگیرنده در یادگیری یک زبان خاص است. نگرش مثبت یا منفی به یک زبان خاص و گویشوران آن در یادگیری آن زبان تأثیر دارد؛ و توجه به همین تفاوت بود که سرآغاز پژوهش‌های انگیزش در مطالعات زبان دوم شد. گاردنر و همکارانش (Gardner & Lambert, 1959, 1972) در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل ۱۹۶۰ به نقش تعیین‌کننده نگرش‌ها در یادگیری زبان دوم علاقه‌مند شدند و به‌این‌ترتیب بررسی انگیزش زبان دوم به‌عنوان موضوعی مستقل از انگیزش در روانشناسی ظهور و رشد پیدا کرد. زبان بخشی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد و بر این اساس یادگیری زبان دوم کاری فراتر از یادگیری یک مجموعه مهارت‌ها یا قواعد دستوری است و مستلزم تغییر در تصویر شخص از «خود»^۱ است؛ یعنی کسب یک هویت دیگر یا حداقل کسب رفتارهای

فرهنگی و اجتماعی جدیدی که ممکن است بر ماهیت اجتماعی و هویت فعلی فرد تأثیر بگذارد (Williams & Burden, 1997). گاردنر (Gardner, 1985) انگیزش زبان دوم را ترکیبی از تلاش و میل به پیشرفت در یادگیری یک زبان به اضافه نگرش‌های مطلوب نسبت به یادگیری آن می‌داند. مدل پیشنهادی گاردنر موسوم به مدل اجتماعی-آموزشی الگوی اصلی در بررسی انگیزش زبان دوم در دهه‌های بعدی بود (Ortega, 2009).

انتقادات وارد بر مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر در اوایل دهه ۱۹۹۰ منجر به بررسی انگیزش و کیفیت و ویژگی‌های آن در محیط کلاس درس شد (Brown, 1990, Crookes & Schmidt, 1991, Julkunen, 1989, Oxford & Shearin, 1994). این تغییرات منجر به ظهور دوره دوم در مطالعات انگیزش زبان دوم شد، دوره‌ای که شناختی- موقعیتی نامیده می‌شود و همان‌طور که از نام آن پیداست وجه مشخصه آن تأثیر و کاربرد نظریات شناختی روانشناسی و همچنین توجه به تحلیل موقعیتی انگیزش در محیط کلاس زبان دوم می‌باشد. تمرکز بر انگیزش در محیط‌های آموزشی خود منجر به توجه به ماهیت متغیر آن در طول جلسات یادگیری شد؛ بنابراین نوسانات انگیزشی و ساختارگذرای آن موضوع اصلی دوره سوم مطالعات انگیزش زبان دوم شد. دوره‌ای که دوره فرایندمحور نام گرفت و شروع آن تقریباً از سال ۲۰۰۰ به بعد بود (Dörnyei & Ushioda, 2011). تلاش برای تجزیه و تحلیل ماهیت پویای انگیزش زبان دوم در این دوره رویکردهای کمی در روش‌شناسی آن را زیر سؤال برد. پیش‌تر هم اشاراتی به ناکارآمدی استفاده صرف از روش‌های کمی در مطالعات انگیزش زبان دوم شده بود. به‌عنوان مثال اوشیودا (Ushioda, 1996) معتقد بود که ماهیت کیفی انگیزش زبان دوم را نمی‌توان تنها با تکیه بر رویکردهای کمی بررسی کرد. علاوه بر این، توجه به جنبه فرایندی انگیزش زبان دوم لزوم گذر از مدل‌های خطی سنتی در یادگیری را برجسته ساخت زیرا در نشان دادن پیچیدگی‌های پویای فرایند یادگیری زبان کارایی کافی را نداشتند (Dörnyei & Ushioda, 2011). فاصله گرفتن از مدل‌های خطی و توجه به ماهیت پویای تعامل بین یادگیرنده و عوامل محیطی مختلف وجوه مشخصه دوره‌ی فعلی در بررسی انگیزش زبان دوم هستند و یکی از مؤثرترین الگوهای معرفی‌شده در این دوره «نظام خود انگیزشی زبان دوم»^۱ است که توسط زولتان دورنیه ی معرفی شده است (Dörnyei, 2005, 2009).

پژوهش حاضر بر مبنای همین نظریه‌ی «نظام خود انگیزشی زبان دوم» است. این مدل عمدتاً بر اساس نظریات «خود» در روانشناسی خصوصاً نظریه «خودهای ممکن» مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986) است. همچنین از پژوهش‌های موجود در مطالعات یادگیری زبان دوم هم بهره برده است. مارکوس و نوریوس (Markus & Nurius, 1986) و نیز هیگینز (Higgins, 1987, 1996) تلاش برای رفع ناهمخوانی بین خود فعلی و خودهای ممکن (آینده) را منشأ اصلی انگیزش

می‌دانند. نظریه دورنیة 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 عبارت‌اند از خود آرمانی زبان دوم^۱، خود بایسته زبان دوم^۲ و تجربیات یادگیری زبان دوم^۳. 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. به عبارت دیگر دانستن زبان دوم بخشی از ویژگی کسی است که می‌خواهد بشود؛ مانند من دوست دارم از منابع زبان اصلی استفاده بکنم یا تصور من این است که در آینده می‌توانم به زبان انگلیسی مقاله بنویسم. 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. این بخش از مدل دورنیة ی بر این جنبه متمرکز است که فرد تلاش دارد زبان دوم را یاد بگیرد چون می‌داند که دیگران از او چنین انتظاری دارند یا ممکن است در صورت شکست در یادگیری زبان دوم با پیامدهای ناخوشایندی روبرو شود. مثلاً من می‌خواهم زبان دوم را یاد بگیرم چون از یک مهندس ماهر چنین انتظاری می‌رود یا من می‌خواهم زبان دوم را یاد بگیرم تا والدینم را مأیوس نکنم. عنصر سوم این مدل که تجربیات یادگیری زبان دوم نام دارد به انگیزه‌های موقعیتی ایجادشده در محیط یادگیری توجه دارد مانند تأثیر معلم، برنامه درسی، گروه همسالان و تجربه موفقیت در یادگیری زبان دوم.

مدل دورنیة ی در چندین پژوهش مربوط به بررسی و ارزیابی انگیزش زبان دوم دانش‌آموزان و دانشجویان در کشورهای مختلف استفاده شده است و این مطالعات علاوه بر اعتبارسنجی این مدل تفاوت‌های محیطی فرهنگ‌های مختلف در برجسته‌سازی هرکدام از سه عنصر آن را در تکوین انگیزش نشان داده‌اند (Cszizér & Kormos, 2009, Ryan, 2009, Taguchi, Magid, & Papi, 2009). با این وجود بیشتر پژوهش‌های انگیزش زبان دوم در ایران از همان مدل سنتی گاردنر استفاده کرده‌اند و عمدتاً به رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و یا نگرش‌های یادگیرنده و موفقیت و پیشرفت او در یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند (Aliakbari & Monfared, 2014, Chalak & Kassaian 2010, Matin 2007, Sadighi and Maghsud 2000, Sayadian & Lashkarian 2010). البته پژوهشگرانی هم از مدل نظام خود انگیزشی زبان دوم استفاده کرده‌اند. به عنوان مثال پاپی در پژوهشی که بخشی از یک پژوهش گسترده‌تر به منظور اعتبارسنجی و مقایسه این مدل در بین دانش‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی است از آن برای سنجش و نمایش انگیزش دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان استفاده کرده است (Taguchi, Magid, & Papi, 2009). پاپی همچنین به بررسی یک مدل پیشنهادی پرداخته است که عناصر نظریه دورنیة و نیز اضطراب و تلاش قصد شده برای

1. Ideal L2 Self
2. Ought to L2 Self
3. L2 Learning Experiences

یادگیری را دربر می‌گیرد (Papi, 2010). نتایج پژوهش پاپی نشان دادند که خودآرمانی زبان دوم و تجربیات یادگیری به کاهش اضطراب در یادگیری زبان کمک می‌کنند در حالی که خود بایسته زبان دوم باعث اضطراب بیشتر می‌شود. رجب و همکاران هم رابطه بین سه عنصر اصلی این مدل و تلاش‌های قصد شده یادگیرندگان برای یادگیری زبان دوم را بررسی کرده‌اند. نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که بین خود آرمانی زبان دوم و تلاش‌های قصد شده برای یادگیری زبان همبستگی بالایی وجود دارد (Rajab, Far, & Etemadzade, 2012). رجب پور و همکاران جنبه انگیزشی استفاده از زبان را در چارچوب نظریه دورنیه مورد مطالعه قراردادده‌اند و با استفاده از تحلیل رگرسیون دریافتند که خودآرمانی زبان دوم می‌تواند پیش‌بینی کننده استفاده از زبان دوم باشد (Rajabpour, Ghanizadeh, & Ghonsooly, 2015).

رشد فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات موجب گسترش مبادلات بین‌المللی و تحول در فرصت‌های شغلی و یادگیری شده است و دانشگاه‌ها از اولین نهادهایی هستند که نمی‌توانند بی‌توجه به این تحولات برنامه‌های خود را پیش ببرند. ارزیابی و بازنگری مستمر در برنامه‌های آموزشی برای همگام شدن با این تغییرات و به‌ویژه بازنگری در برنامه‌های آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه یک ضرورت انکارناپذیر است. آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه از جنبه‌های مختلفی قابل‌بررسی است که انگیزش یکی از این جنبه‌ها است. انگیزش یکی از مؤلفه‌های مهم در یادگیری زبان‌های خارجی است که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیرزبان‌های خارجی از دیدگاه نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم» است تا مشخص شود که محتوای هر کدام از عناصر این نظریه برای این دانشجویان چیست و در شکل دادن به انگیزش زبان دوم آن‌ها کدام‌یک از این عوامل انگیزشی تأثیر بیشتری دارند. مدل‌های نظری مختلفی برای بررسی و تبیین انگیزش زبان دوم تحت تأثیر رشد نظریات انگیزش در روانشناسی از یک‌سو و یافته‌های پژوهشی در مطالعات یادگیری زبان دوم از دیگر سو مطرح شده‌اند. مدل «نظام خود انگیزشی زبان دوم» از جدیدترین مدل‌ها در این زمینه است که توسط زولتان دورنیه در دهه اول سده بیست و یکم معرفی شد (Dörnyei, 2005, 2009) و همان‌گونه که گفته شد در چندین بافت مختلف برای بررسی انگیزش زبان دوم استفاده شده است. اگرچه انگیزش زبان همان‌گونه که در بالا اشاره شد در ایران مورد مطالعه قرار گرفته است اما دو نکته اساسی در مورد بیشتر پژوهش‌های قبلی وجود دارد. اولاً، اکثر این پژوهش‌ها در قالب الگوی سنتی موسوم به مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر انجام گرفته‌اند که پدیده جهانی شدن و رشد و گسترش ارتباطات جهانی و نیز ظهور زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی باعث کم‌رنگ شدن کارایی این مدل در تبیین ابعاد مختلف انگیزش زبان دوم شده است (Dörnyei & Ushioda, 2011). ظهور زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی به این معنی است که

این زبان دیگر صرفاً متعلق به کشوری خاص (مانند بریتانیا و آمریکا) و فرهنگ خاصی (مانند فرهنگ آنگلو ساکسون) نیست و تمام کشورها و فرهنگها از آن استفاده می‌کنند. از این رو مؤلفه اصلی مدل اجتماعی-آموزشی که به نزدیک شدن یا شبیه شدن یادگیرندگان زبان دوم به جامعه و فرهنگ گویشوران زبان دوم می‌پردازد یعنی انگیزه آمیختگی اعتبار خود را در تبیین انگیزش زبان دوم از دست داده است. ثانیاً، جامعه هدف در بیشتر این پژوهش‌ها دانشجویان گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی یعنی ادبیات، مترجمی، و آموزش زبان است. دانشجویان سایر رشته‌ها نیازها و انگیزه‌های متفاوتی برای یادگیری زبان دوم دارند و لازم است که در این بررسی‌ها آن‌ها را نیز در نظر داشت. علاوه بر این محتوای تشکیل‌دهنده سه عنصر اصلی این نظریه در مورد این دانشجویان بررسی نشده است. از این رو پژوهش‌های بیشتر در مورد انگیزش زبان دوم در بین دانشجویان سایر رشته‌ها خصوصاً بر مبنای مدل‌های جدید انگیزش زبان دوم ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش حاضر تلاشی است در این راستا و برای پاسخ به دو پرسش اصلی زیر:

۱. محتوای هر کدام از عناصر تشکیل‌دهنده این مدل برای دانشجویان کارشناسی چیست؟
۲. کدام یک از این عناصر تأثیر انگیزشی بیشتری دارد و آیا جنسیت بر این عناصر تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

برای بررسی و شناسایی عوامل انگیزشی دانشجویان کارشناسی از یک رویکرد کیفی استفاده شد که شامل مصاحبه و یادداشت روزانه^۱ برای گردآوری داده‌ها می‌شد. ابتدا پیشینه پژوهشی موجود در زمینه انگیزش زبان دوم بررسی شد، سپس از گروهی از کارشناسان خواسته شد تا نظریات خود را در مورد جنبه‌های مختلف انگیزش زبان دوم بیان دارند. نهایتاً سؤالات مصاحبه که از نوع مصاحبه نیمه سازمان‌یافته^۲ بود از این منابع تهیه شدند. مصاحبه‌ها برای بررسی این موضوع بودند که انگیزش دانشجویان برای یادگیری زبان دوم از چه عواملی تشکیل شده و کدام عوامل برجسته‌تر هستند.

شرکت‌کنندگان: شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های کردستان و رازی کرمانشاه بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر تکنیک معیار انتخاب شدند. معیار شرکت در پژوهش تحصیل در مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی بود در سه دانشکده علوم انسانی، علوم پایه و فنی مهندسی. به شرکت‌کنندگان در مورد اهداف و اهمیت پژوهش اطلاع‌رسانی شد و رضایت کتبی از آنان برای شرکت در پژوهش اخذ شد.

1. Journal
2. Semi-structured

همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که هویتشان ناشناس باقی خواهد ماند. جدول ۱ ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

جدول (۱): مشخصات شرکت‌کنندگان

تعداد	مشخصات شرکت‌کنندگان
۱۹	جنسیت پسر
۲۱	دختر
۱۵	علوم انسانی
۱۲	علوم پایه
۱۳	فنی و مهندسی
۱۷	فارسی
۲۳	غیرفارسی
۸	سال اول
۱۱	سال دوم
۱۲	سال سوم
۹	سال چهارم
	سال تحصیل در دانشگاه

ابزارها: برای جمع‌آوری داده‌های متناسب با موضوع پژوهش از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شده تا شرکت‌کنندگان نظریات و افکار خود را در مورد این‌که عوامل انگیزشی برای آن‌ها چیست و چه چیزهایی انگیزش زبان دوم و «خود» های آن‌ها را تشکیل می‌دهد بیان بکنند. سؤالات مصاحبه بر عناصر مختلف انگیزش زبان دوم در چهارچوب نظری پژوهش تمرکز داشتند. بر مبنای سؤالات پژوهش و با مراجعه به ابزارهای موجود در ادبیات موضوع (Dörnyei, 2009, Ryan, 2009) سؤالات به‌گونه‌ای طراحی شدند که جواب‌های مفید را تا آن‌جا که امکان دارد واضح و مختصر دریافت دارند. ابتدا یک بانک متشکل از ۳۵ سؤال در مورد موضوعات کلیدی تهیه شد و سپس برای ارزیابی بیشتر به گروهی از کارشناسان داده شد که شامل ۵ استاد در زمینه‌های یادگیری زبان دوم و مسائل مربوط به آن بودند. سپس مصاحبه به‌صورت آزمونه‌ای (پایلوت)^۱ با شرکت ۵ دانشجو که در پژوهش شرکت نداشتند ولی شبیه به نمونه پژوهش بودند انجام گرفت. از افراد شرکت‌کننده در آزمونه مصاحبه خواسته شد تا در مورد مصاحبه و تجربه خود به‌عنوان مصاحبه‌شونده نظر بدهند. در بازبینی سؤالات مصاحبه از بازخوردهای دریافتی مرحله پایلوت و همچنین نظریات گروه کارشناسی استفاده شد. یادداشت‌های روزانه شرکت‌کنندگان ابزار دیگر مورد استفاده در این پژوهش بود.

شیوه کار: برای گردآوری داده‌ها مجموعه‌ای از مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته در زمان‌هایی که شرکت‌کنندگان تعیین کرده بودند در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ اجرا شد. این مصاحبه‌ها که ۵ هفته طول کشیدند در همان محیط دانشگاه انجام می‌گرفتند. قبل از اجرای مصاحبه راهنمای مصاحبه هم تهیه شد. از لحاظ طول زمانی برای هر مصاحبه تفاوت‌هایی بین مصاحبه‌ها وجود داشت چون از هر شرکت‌کننده مجموعه‌ای از سؤالات اکتشافی تکمیلی پرسیده می‌شد تا این اطمینان حاصل شود که جواب‌ها واقعاً درست درک شده‌اند. مصاحبه‌ها به زبان فارسی و به صورت چهره به چهره و انفرادی اجرا شدند. برای ایجاد جو مصاحبه و ایجاد ارتباط راحت با مصاحبه‌شونده‌ها در فضایی مناسب هر مصاحبه با چند سؤال مقدماتی ساده در مورد مصاحبه‌شونده شروع می‌شد. مصاحبه‌ها متمرکز بر این بودند که چرا دانشجویان می‌خواهند (یا نمی‌خواهند) زبان دوم را یاد بگیرند. همچنین رضایت‌نامه کتبی مبنی بر ضبط صوتی مصاحبه‌ها از مصاحبه‌شوندگان گرفته شد. برای این‌که شرکت‌کنندگان راحت‌تر نظریات و عقایدشان را ابراز دارند به آن‌ها مجدداً یادآوری شد که هویتشان ناشناس باقی خواهد ماند و اطلاعات محرمانه خواهد بود. همراه با ضبط مصاحبه از یادداشت‌برداری هم استفاده شد. یادداشت‌ها بلافاصله بعد از پایان هر مصاحبه و برای ثبت نکات لازم غیرکلامی نوشته می‌شدند. هدف اصلی این یادداشت‌ها جبران محدودیت‌های ضبط صوتی مصاحبه‌ها بود. این یادداشت‌ها همچنین در یادآوری موضوعات پوشش داده‌شده در هر مصاحبه و کمک به تحلیل بهتر متن پیاده شده مصاحبه‌ها مفید بودند. هر مصاحبه در فایلی که حامل زمان و مکان مصاحبه بود ذخیره می‌شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه با پیروی از دستورالعمل‌های موجود خصوصاً رهنمودهای سایدمن (Seidman, 2006) ابتدا تمام مصاحبه‌ها برگزار و سپس مطالب ضبط‌شده بر روی کاغذ پیاده شدند و برای یافتن عوامل انگیزشی در چارچوب نظری پژوهش محتوای آن‌ها از طریق روش تحلیل محتوا بررسی شد.

برای اعتباربخشی به مرحله مصاحبه از دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش خواسته شد به مدت ۴ هفته از تجربه خود در کلاس زبان یادداشت روزانه^۱ تهیه کنند. نمونه‌هایی از چنین یادداشت‌هایی به شرکت‌کنندگان نشان داده شد و شیوه تهیه یادداشت روزانه به آن‌ها آموزش داده شد. از آن‌ها خواسته شد تا از واکنش‌ها، برداشت‌ها، و نظریات خود در کلاس درس در مراحل مختلف آن یادداشت‌برداری کنند. تأکید بیشتر بر جنبه‌هایی از کلاس بود که در ایجاد، حفظ و یا تضعیف انگیزش زبان دوم آنان در حین حضور در کلاس تأثیر می‌گذارد. یادداشت‌ها هم به زبان فارسی بودند و در نهایت در مرحله تحلیل محتوا یادداشت‌ها هم جداگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

گام اول در تجزیه و تحلیل داده‌های یک مصاحبه تبدیل مصاحبه ضبط شده به متن نوشتاری یا به عبارتی پیاده‌سازی مصاحبه است. این فرایند با گوش دادن به هر مصاحبه‌ی ضبط شده و پیاده‌سازی آن انجام می‌شود. دغدغه اصلی در این مرحله حفظ داده‌های صوتی هنگام تبدیل به نوشتار بود. برای این منظور از دستورالعمل‌های موجود (Berg, Lune, & Lune, 2004, Lapadat, 2000, Roberts, 1997, Schiffrin, 1994) استفاده شد ولی بیشتر تلاش بر این بود تا سیستم پیاده‌سازی خاصی تهیه شود که به بهترین شکل مواد ضبط شده را نشان دهد. شیوه‌ای که برای پیاده‌سازی مطالب ضبط شده استفاده شد شامل شیوه سنتی گوش دادن، توقف، پخش کردن می‌شد.

برای تحلیل مطالب پیاده شده از شیوه تحلیل محتوا استفاده شد تا مضامین کلیدی در داده‌ها شناسایی و کدبندی شوند. با پیروی از تحلیل مفهومی یک مفهوم انتخاب می‌شد و فراوانی آن تعیین می‌گردید. سپس بر مبنای چارچوب نظری پژوهش چند طبقه محتوایی یا مضمون کلی تعیین شدند. در تحلیل این داده‌ها پاسخ‌های چند مصاحبه‌شونده با توجه به موضوعاتی که در مصاحبه‌ها مطرح شده بودند سازمان‌دهی می‌شدند (Patton, 1990). این شیوه تحلیل برای پژوهش حاضر مناسب‌تر بود چون همان‌گونه که مک کی اشاره می‌کند (McKay, 2006) هنگامی که پژوهش‌گر می‌خواهد جنبه‌های خاصی از موضوع تحقیق را برجسته کند این شیوه مناسب‌تر است. بعد از این مرحله تحلیل محتوای کیفی یا تحلیل تفسیری سطح دوم معانی عمیق‌تر داده‌ها (Dörnyei, 2007, Graneheim & Lundman, 2004) انجام گرفت. این نوع تحلیل از ترتیب کلی زیر پیروی می‌کند: کدگذاری مضامین شناسایی شده، پیدا کردن الگوها، تفسیر و نظریه‌سازی (Ellis & Barkhuizen, 2005). در پژوهش حاضر به پیروی از گرانه‌ایم و لاندمن (Graneheim & Lundman, 2004) کار تجزیه و تحلیل داده‌ها در چهار مرحله انجام گرفت. مرحله اول بررسی متن برای مشخص کردن عناصر اصلی یا واحدهای معنایی بود. سپس این واحدهای معنایی استخراج و به مفاهیم ساده یا واحدهای معنایی فشرده تبدیل شدند. در گام بعدی برای هر کدام از این واحدهای معنایی فشرده کد خاصی در نظر گرفته شد و سپس با توجه به اشتراکاتشان کدها مرتب شدند تا مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها به دست آیند. در گام آخر، برای یافتن ارتباطات مشترک و در نتیجه ایجاد مضامین، مقوله‌های تولید شده بر مبنای مفاهیم زیر بنایی خود دسته‌بندی شدند. سؤالاتی که از پیشینه پژوهش و ادبیات موجود گرفته شده بودند در بررسی داده‌ها در مرحله اول استفاده شدند. در این پژوهش ۱۰ مضمون پایه شناسایی شدند که از ترکیب آن‌ها ۳ مضمون فراگیر خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته زبان دوم و تجربیات یادگیری استخراج گردیدند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای مصاحبه‌ها

تحلیل مضمون^۱ مصاحبه‌های انجام‌شده منجر به ایجاد مضمون‌ها یا موضوعاتی شدند که در جدول ۲ نشان داده شده‌اند.

جدول (۲): عوامل انگیزشی مشخص‌شده در مصاحبه‌ها

شماره*	مضمون	فراوانی
۱	مواد آموزشی (کتاب و فعالیت‌های آموزشی)	۳۳
۲	ویژگی‌های حرفه‌ای و شخصی استاد	۳۲
۳	آرزوهای شخصی و شغلی	۳۰
۴	تجربه موفقیت	۲۸
۵	محیط یادگیری (کلاس درس)	۲۸
۶	انگیزه‌های ابزاری	۲۵
۷	انتظارات والدین و جامعه	۲۱
۸	ترس از پیامدهای منفی	۲۰
۹	فشار همسالان	۱۸
۱۰	انگیزه‌های آمیختگی	۱۸

همان‌گونه که در جدول ۲ آمده است، یکی از مضمون‌های رایج در مصاحبه‌ها مواد آموزشی است. آن‌گونه که در اظهارات مصاحبه‌شونده‌ها آمده است برای آنان مواد آموزشی خصوصاً کتاب‌های مورد استفاده در درس‌های زبان عمومی و زبان تخصصی تأثیر انگیزشی بسیاری دارد. کتابی که در راستای ایدئال‌ها و آرمان‌هایی باشد که در مصاحبه‌ها بیان کرده‌اند، به آن‌ها تجربه موفقیت در یادگیری بدهد و منطبق با انتظاراتی باشد که از یک شخص تحصیل‌کرده وجود دارد منبع مناسبی جهت ایجاد انگیزه برای یادگیری زبان دوم است. در این مصاحبه‌ها آن‌ها علاوه بر کلاس‌های زبان دانشگاه به دیگر کلاس‌های زبان در خارج از دانشگاه یا کلاس درس زبان انگلیسی دوره دبیرستان هم اشاره کرده‌اند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها اظهار داشته است که «متن‌های کتاب درسی خیلی کودکانه و نامرتب هستند». مصاحبه‌شونده دیگری گفته است «محتوای کتاب‌ها جذابیت ندارند». یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان معتقد است که «کتاب‌ها فقط از چند متن ساده و تعدادی سؤالات تکراری و نکات گرامری تشکیل شده‌اند و مهارت‌های شفاهی زبان را نادیده گرفته‌اند».

ویژگی‌های استاد (معلم) مضمون رایج دیگری است که در اظهارات شرکت‌کنندگان تکرار شده است. بسیاری از مصاحبه‌شونده‌ها بر اهمیت ویژگی‌های شغلی و شخصیتی معلم بر انگیزش یا عدم انگیزش به یادگیری زبان دوم تأکید کرده‌اند. مصاحبه‌شونده‌ها معتقدند که ویژگی‌های شخصیتی و شغلی معلم در ایجاد انگیزه یا تضعیف آن نقش مهمی دارند. به‌عنوان مثال یکی از شرکت‌کنندگان گفته است: «استاد زبان ما مشخص است که بدون برنامه وارد کلاس می‌شود». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گوید: «استاد زبان تخصصی ما سطح دانش زبانی پایینی دارد و مطالب را غلط تلفظ می‌کند». مصاحبه‌شونده دیگری هم گفته است: «نظم و دیسیپلین استاد زبان و حس شوخ‌طبعی جالبش من را به یادگیری زبان علاقه‌مند کرده است».

مضمون رایج دیگری که در مصاحبه‌ها ظاهر شده است تجربه موفقیت است. اگر یادگیرنده احساس بکند که در یادگیری زبان موفقیت‌های ملموسی را کسب کرده است خود این احساس و این تجربه باعث ایجاد انگیزه و در نتیجه تلاش بیشتر می‌شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفته است: «تکالیف تعیین شده باعث شده تا من لغات بسیاری را یاد بگیرم و لذت یادگیری را احساس بکنم». شرکت‌کننده دیگری گفته است: «جمله‌سازی‌هایی که در کلاس انجام می‌دهیم مهارت صحبت کردن من را تقویت کرده و احساس خوبی در من ایجاد کرده است»؛ اما اگر تکالیف و فعالیت‌های کلاسی به‌گونه‌ای باشد که یادگیرندگان احساس بکنند که در یادگیری آن‌ها تأثیری ندارد و یا به یادگیری کمک زیادی نمی‌کند این احساس موجب تضعیف انگیزش می‌شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفته است: «در کلاس جمله‌های زیادی را به فارسی ترجمه می‌کنیم ولی این کار هیچ فایده‌ای ندارد». دیگری گفته است که «من هر چه هم می‌خوانم موفقیت زیادی به دست نمی‌آورم و انگیزه‌ای برای تلاش ندارم».

محیط یادگیری یا کلاس درس مضمون دیگری بود که در مصاحبه‌ها قابل توجه بود. یکی از شرکت‌کنندگان بیان داشته است که «من جو و فضای کلاس زبان را دوست دارم». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گوید: «در کلاس زبان فرصت مشارکت و کار گروهی بیشتر است و من این نوع کلاس‌ها را دوست دارم». شرکت‌کننده دیگری گفته است: «در مقایسه با درس‌های دیگر تعداد غیبت‌های من در کلاس زبان کمتر است چون کلاس زبان را دوست دارم». اگرچه در مورد ویژگی‌های شخصیتی و شغلی استاد و مواد آموزشی بیشتر نظریات جنبه انتقادی داشتند اما به نظر می‌آید که در مورد محیط یادگیری و فضای کلاس زبان انگلیسی دانشجویان اکثراً نظریات مثبتی داشتند؛ اما نظریات انتقادی هم البته وجود دارد. مثلاً یکی از مصاحبه‌شونده‌ها گفته است که «جو کلاس زبان را دوست ندارم چون فقط کسانی که وضعیت بهتری دارند و بیشتر بلدند می‌توانند از آن استفاده کنند».

چهار مضمون گرفته شده از تحلیل محتوای متن مصاحبه‌ها که مواد آموزشی، ویژگی‌های معلم، تجربه موفقیت و محیط یادگیری نام گرفتند را می‌توان زیرمجموعه عنصر کلی «تجربیات یادگیری زبان دوم» به حساب آورد که یکی از سه عنصر اصلی تشکیل‌دهنده نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» است.

مضمون عمده دیگری که در تحلیل متن مصاحبه‌ها خود را نشان می‌دهد را می‌توان آرزوهای شخصی و شغلی نام نهاد. آرزوها و تصوراتی که افراد در مورد آینده خود دارند همان گونه که هیگینز می‌گوید (Higgins, 1987) منبع انگیزشی قدرتمندی است که می‌تواند به تلاش‌های فعلی افراد نیرو و جهت ببخشد. یکی از شرکت‌کنندگان گفته است: «برنامه‌هایی برای آینده خود دارم که تحقق آن مستلزم یادگیری زبان است» و شرکت‌کننده دیگری گفته است: «شغلی که برای آینده‌ام در نظر دارم به دانستن زبان نیاز دارد». مصاحبه‌شونده دیگری بیان داشته است که «می‌خواهم در آینده با هم رشته‌ای‌های خودم در سراسر جهان در ارتباط باشم».

یکی دیگر از مضمون‌های رایج در داده‌ها مضمونی بود که به تبعیت از دورنیه (Dörnyei, 2005) انگیزه‌های ابزاری درونی شده نام گرفته است. منظور از انگیزه‌های ابزاری درونی شده انگیزه‌هایی است که اگرچه جنبه ابزاری دارد یعنی دانشجو می‌خواهد زبان دوم را برای رسیدن به هدف دیگری یاد بگیرد اما این اهداف تا حدودی درونی شده و بخشی از ارزش‌های شخصی افراد را تشکیل می‌دهند. مثلاً مصاحبه‌شونده‌ای گفته است: «دوست دارم در دانشگاهی ادامه تحصیل دهم که بیشتر درس‌ها را به زبان انگلیسی ارائه می‌دهند» و دیگری اظهار داشته است که «در رشته من بدون دانستن زبان خارجی ادامه تحصیل و پیشرفت امکان ندارد». شرکت‌کننده دیگری گفته است: «من دوست دارم پروژه‌ها و مطالب خود را به زبان انگلیسی منتشر کنم».

انگیزه‌های آمیختگی به تصورات و آرزوهای افراد برای آمیخته شدن و نزدیک شدن یا شبیه شدن به جامعه گویشوران زبان خارجی اشاره دارد (Dörnyei, 2005). این مضمون هم در تحلیل متن مصاحبه‌ها خود را نشان داد اگرچه در مقایسه با دیگر مضمون‌ها فراوانی پایینی داشت. مصاحبه‌شونده‌ای گفته است: «رؤیای من بازی در فیلم‌های انگلیسی‌زبان است» و دیگری بیان داشته است که «من آرزویم این است که آلبوم موسیقی به زبان خارجی هم بیرون بدهم». شرکت‌کننده‌ای گفته است: «من سبک زندگی انگلیسی‌زبانان را می‌پسندم» و دیگری گفته است که «من در کل به یادگیری زبان خارجی علاقه‌مندم، هر زبانی که باشد».

مضمون‌های آرزوهای شخصی و شغلی، انگیزه‌های ابزاری و درونی شده و انگیزه‌های آمیختگی را می‌توان زیرمجموعه عنصر دیگر نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» یعنی «خود آرمانی زبان دوم» جای داد چون در این سه مضمون مصاحبه‌شونده‌ها در مورد اهداف، آرزوها و تصورات خود و آنچه

از خود در آینده انتظار دارند یا می‌خواهند بشوند صحبت می‌کنند. این خود در واقع خود بالقوه آنان است و از خود بالفعل آن‌ها متمایز است.

فشار همسالان هم مضمون رایج دیگری است که در نتیجه تحلیل محتوای متن مصاحبه‌ها به دست آمده است. بعضی از دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر اظهار داشته‌اند که بخشی از انگیزش آن‌ها برای یادگیری زبان دوم به خاطر انتظاری است که همسالان و همکلاسی‌هایشان از آنان دارند یعنی در واقع یادگیری زبان دوم تبدیل به یک هنجار شده است و برای ورود به بعضی گروه‌های دوستی سطحی از دانستن آن مورد انتظار است. مثلاً مصاحبه‌شونده‌ای گفته است: «من باید انگلیسی یاد بگیرم تا در جمع دوستانم خودی نشان بدهم» یا «در جمع همکلاسی‌ها کسانی که یک زبان دیگر بلدند احترام بیشتری دارند». شرکت‌کننده دیگری هم بیان داشته است که «اگر من در یادگیری زبان موفق نشوم ممکن است دوستانم از من دلسرد شوند».

انتظارات والدین و جامعه هم مضمون دیگری است که خیلی شبیه فشار همسالان است یعنی در اینجا هم یادگیرنده صرفاً به خاطر انتظارات دیگران خود را ملزم به یادگیری زبان دوم می‌داند با این تفاوت که در اینجا منبع فشار نه دوستان و همسالان بلکه خانواده و جامعه است و از این لحاظ نوع این فشار و ماهیت آن متفاوت است. مثلاً شرکت‌کننده‌ای اظهار داشته است: «من باید زبان خارجی را یاد بگیرم چون والدینم فکر می‌کنند برای پیشرفت من لازم است» یا شرکت‌کننده دیگری گفته است: «این روزها والدین فکر می‌کنند یادگیری زبان برای بچه‌ها یک ضرورت است و من به خاطر خواست خانواده به کلاس زبان می‌روم». یکی دیگر از دانشجویان هم گفته است: «من باید زبان خارجی را یاد بگیرم چون از شخص تحصیل کرده انتظار می‌رود یک زبان خارجی بلد باشد».

ترس از پیامدهای منفی ندانستن یا بلد نبودن زبان دوم هم مضمون رایج دیگری در مصاحبه‌ها است. مصاحبه‌شونده‌ای گفته است: «اگر زبان خارجی را خوب یاد نگیرم نمی‌توانم در آینده موفق شوم» یا «اگر زبان را خوب یاد نگیرم بسیاری از فرصت‌های خوب را از دست می‌دهم». شرکت‌کننده دیگری هم اظهار داشته است که «عدم موفقیت در یادگیری زبان قطعاً مسیر زندگی و کار من را تغییر خواهد داد».

سه مضمون فشار همسالان، انتظارات والدین و جامعه و ترس از پیامد منفی را می‌توان در زیرمجموعه عنصر دیگر نظریه سه عنصری «نظام خود انگیزشی زبان دوم» در نظر گرفت. چون در اینجا هم فرد برای رسیدن به «خود»ی که دیگران از او انتظار دارند یا احساس می‌کند نسبت به رسیدن به آن یک وظیفه و تعهد دارد انگیزش پیدا می‌کند. تعهدی که منبع آن نه از آرمان‌های شخصی که از هنجارهای جامعه و خانواده است.

یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای یادداشت‌های روزانه

تحلیل مضمون یادداشت‌های روزانه تمام شرکت‌کنندگان منجر به شناسایی مقولاتی شد که در جدول ۳ آمده‌اند. شایان‌ذکر است که بعضی از مضامین موجود در تحلیل مصاحبه‌ها به خاطر ماهیت خاص خود و نیز ماهیت این نوع ابزار طبیعتاً در تحلیل یادداشت‌ها به دست نیامدند و یا فراوانی بسیار کمی داشتند. نکته قابل‌توجه دیگر در یادداشت‌های روزانه این است که عوامل انگیزشی ذکرشده بیشتر موقعیتی است و بیشتر معطوف به ویژگی‌های موقعیت یادگیری مانند مواد آموزشی، ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلم، فضای محیط یادگیری، تجربه موفقیت در اثر انجام یک تکلیف خاص در کلاس و پیامدهای کوتاه‌مدت عدم موفقیت در یادگیری می‌باشند.

جدول (۳): عوامل انگیزشی مشخص شده در یادداشت‌های روزانه

شماره	مضمون	فراوانی
۱	مواد آموزشی	۱۹
۲	ویژگی‌های معلم	۱۸
۳	محیط یادگیری	۱۵
۴	تجربه موفقیت	۱۳
۵	ترس از پیامد منفی	۱۱

همان‌گونه که در جدول ۳ آمده است مضمونی که در تحلیل محتوای یادداشت‌های روزانه بیشترین فراوانی را دارد مواد آموزشی است. یکی از دانشجویان شرکت‌کننده نوشته است: «کتاب زبان عمومی ما اصلاً کتاب جالبی نیست. چند تا متن با موضوعات بچه‌گانه و همان سؤالات کلیشه‌ای درک مطلب و لیست مترادف و متضاد. با چنین کتابی من همان یک مقدار علاقه‌ام را هم از دست می‌دهم». دانشجوی دیگری نوشته است: «کتاب زبان تخصصی ما در واقع کتاب نیست بلکه قسمت‌هایی از چند منبع مختلف است که کنار هم قرار گرفته و به صورت یک جزوه درآمده است. من این نوع جزوه‌ها را دوست ندارم». شرکت‌کننده دیگری نوشته است: «کتاب زبان عمومی ما واقعاً کتاب متفاوتی است و به نظر من کتاب بسیار خوبی است. موضوعات آن به روز و جالب هستند و از آن مهم‌تر لوح فشرده هم دارد. این کتاب سه سطح دارد و کتابی که ما می‌خوانیم سطح اول آن است. در پشت جلد کتاب دو سطح دیگر هم معرفی شده‌اند تا اگر کسی علاقه داشت و خواست ادامه بدهد آن‌ها را تهیه کند. فعالیت‌های آن‌هم متنوع و جذاب هستند». شرکت‌کننده دیگری هم نوشته است: «استاد زبان عمومی به جای آنکه خودشان مطالب را بخوانند فایل صوتی متن درس را پخش کردند. من فکر می‌کنم این کار در ایجاد علاقه و انگیزه بی‌تأثیر نیست».

مضمون قابل توجه دیگری که شرکت‌کنندگان در یادداشت‌های روزانه خود به آن پرداخته‌اند ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای مدرس زبان است. یکی از شرکت‌کنندگان نوشته است: «امروز استاد درس زبان تخصصی ما بخش زیادی از وقت کلاس را به مطالب و موضوعاتی اختصاص دادند که هیچ ربطی به موضوع کار ما ندارند. من شخصاً در چنین کلاس‌هایی علاقه‌ام را از دست می‌دهم». شرکت‌کننده دیگری نوشته است: «امروز تعدادی از دانشجویان در مورد حجم مطالب درسی با استاد صحبت کردند که ایشان هم برای دومین بار چند قسمت دیگر از کتاب اصلی را حذف کردند. هرچند من خودم از این بابت خیلی ناراحت نیستم ولی فکر می‌کنم این کار باعث کم‌اهمیت شدن این درس می‌شود». دانشجوی دیگری نوشته است: «مثل همیشه استاد ما با انرژی و نشاط خاص خودشان کلاس را برگزار کردند. این شیوه تدریس در من ایجاد علاقه و انگیزه می‌کند».

در تحلیل محتوای یادداشت‌های روزانه مضمون دیگری که فراوانی قابل توجهی دارد و در بیشتر یادداشت‌ها به آن اشاره شده محیط یادگیری است. به‌عنوان مثال یکی از شرکت‌کنندگان نوشته است: «در درس زبان عمومی اولین چیزی که به چشم می‌خورد جمعیت زیاد کلاس بود تا جایی که بخش از وقت کلاس صرف حضور و غیاب شد. خبری از کار گروهی و مشارکتی هم نبود. استاد بیشتر انگلیسی صحبت می‌کردند که برای من جالب بود و به نظر من ایجاد علاقه می‌کرد». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان هم نوشته است: «استاد زبان ما جو بسیار جالبی را در کلاس ایجاد کرده است و خیلی‌ها را به زبان علاقه‌مند کرده است».

تجربه موفقیت هم یکی دیگر از مضامین موجود در یادداشت‌های روزانه بود. شرکت‌کننده‌ای نوشته است: «موضوع درس امروز مشکل ترافیک بود. صحبت‌ها به زبان انگلیسی بود. استاد کلمات موردنیاز این موضوع و چند جمله نمونه را ارائه کردند و ما هم می‌بایستی در مورد این مشکل و راه‌حل‌های پیشنهادی چند جمله صحبت می‌کردیم. فعالیت بسیار خوبی بود. هم کلی لغت یاد گرفتیم و هم از این که توانستیم در یک بحث گروهی به زبان انگلیسی صحبت بکنم احساس خیلی خوبی داشتم. حالا که فکرش را می‌کنم می‌بینم صحبت کردن به انگلیسی خیلی هم سخت و نشدنی نیست».

یکی دیگر از مضامین مورد اشاره در یادداشت‌ها ترس از پیامد منفی است. شرکت‌کنندگان به نتایج منفی عدم موفقیت در یادگیری اشاره داشته‌اند اما بیشتر این اشارات به عواقب موقعیتی و کوتاه‌مدت است. مانند ترس از شرم‌منده شدن در کلاس، ترس از نمره، ترس از پایین آمدن سطح معدل و ترس‌هایی از این قبیل که بیشتر در محدوده یک جلسه یا یک نیمسال تحصیلی است. یکی از شرکت‌کنندگان نوشته است: «من قبل از کلاس مطالب درس جدید را می‌خوانم و حتی تلفظ کلمات مهم را هم پیدا می‌کنم چون اگر در کلاس اشتباه بخوانم در دسر می‌شود». دانشجوی دیگری

هم نوشته است: «حتماً باید درس را خوب بخوانم چون این یک درس سه واحدی است و به معدلم خیلی کمک می‌کند».

رابطه جنسیت و عوامل انگیزشی

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر رابطه بین این عوامل انگیزشی و جنسیت است. جدول ۴ فراوانی مضمون‌های کسب‌شده از مصاحبه‌ها را با توجه به جنسیت دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش نشان می‌دهد.

جدول (۴): فراوانی عوامل انگیزشی مشخص شده در مصاحبه با توجه به جنسیت

ردیف	مضمون	جنسیت	فراوانی
۱	مواد آموزشی (کتاب)	دختر	۱۹
		پسر	۱۴
۲	ویژگی‌های استاد (معلم)	دختر	۱۹
		پسر	۱۳
۳	آرزوهای شخصی و شغلی	دختر	۱۷
		پسر	۱۳
۴	تجربه موفقیت	دختر	۱۵
		پسر	۱۳
۵	محیط یادگیری (کلاس درس)	دختر	۱۶
		پسر	۱۲
۶	انگیزه‌های ابزاری درونی شده	دختر	۱۳
		پسر	۱۲
۷	انتظارات والدین و جامعه	دختر	۱۰
		پسر	۱۱
۸	ترس از پیامد منفی	دختر	۱۳
		پسر	۷
۹	فشار همسالان	دختر	۱۱
		پسر	۷
۱۰	انگیزه‌های آمیختگی	دختر	۶
		پسر	۱۲

همان‌گونه که از جدول ۴ می‌توان دریافت، تفاوت‌هایی بین دختران و پسران در زمینه عوامل انگیزشی مؤثر دیده می‌شود. مثلاً آرزوهای شغلی و شخصی برای دختران بیشتر از پسران به‌عنوان عامل انگیزشی در یادگیری زبان دوم ذکر شده است. انگیزه‌های آمیختگی اما در پسران بیشتر دیده

می‌شود تا دختران؛ اما در مورد انگیزه‌های ابزاری درونی شده تفاوت زیادی بین پسران و دختران دیده نمی‌شود. فشار همسالان به‌نظر می‌آید که برای دختران عامل انگیزشی مهم‌تری است تا پسران در حالی که در مورد انتظارات والدین و جامعه تفاوت زیادی وجود ندارد و به‌نظر می‌رسد هر دو گروه بخشی از انگیزش خود را از انتظارات والدین و جامعه دریافت می‌کنند. دختران همچنین بیشتر از پیامد منفی عدم موفقیت در یادگیری نگران هستند تا پسران. در مورد محیط یادگیری به‌نظر می‌رسد که دختران وابستگی بیشتری به محیط یادگیری دارند و بخشی از انگیزش خود را از کلاس درس می‌گیرند. ویژگی‌های معلم هم به‌نظر می‌آید که برای دختران مهم‌تر باشد تا پسران. همچنین در مقایسه با پسران، مواد آموزشی برای دختران عامل انگیزشی مؤثرتری است. نهایتاً، تجربه موفقیت برای دختران بیشتر ایجاد انگیزش می‌کند تا پسران هرچند برای پسران هم نقش انگیزشی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

انگیزش در یادگیری زبان دوم از مهم‌ترین و مؤثرترین عوامل موفقیت است. در واقع در بیشتر موارد با هر مقدار از استعداد زبانی^۱ فراگیرانی که از سطح مناسب انگیزش برخوردار باشند می‌توانند به پیشرفت زیادی در یادگیری زبان دوم برسند. در حالی که بدون انگیزش کافی حتی کسانی که دارای استعداد بالایی باشند پشتکار و استقامت لازم را برای یادگیری زبان نخواهند داشت (Hadfield & Dörnyei, 2013). با در نظر داشتن این نقش مهم برای انگیزش طبیعی است که برنامه ریزان درسی، تهیه‌کنندگان مواد آموزشی و مدرسان درس زبان خارجی نباید آن را در برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی خود نادیده بگیرند.

یافته‌های این پژوهش پیش از هر چیز به اعتبارسنجی نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم» در این بافت خاص کمک می‌کند و نشان می‌دهد که این نظریه می‌تواند در تبیین و ارزیابی انگیزش جامعه هدف این پژوهش مورداستفاده قرار گیرد. هرچند این نظریه قبلاً در پژوهش‌هایی در ایران استفاده شده؛ اما پژوهش‌های قبلی یا به دانشجویان گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی پرداخته‌اند مانند پژوهش رجب، روح‌بخش فر و اعتمادزاده (Rajab, Roohbakhsh Far, & Etemadzade, 2012) و یا به دانش‌آموزان دبیرستانی مانند تحقیق پاپی (Taguchi, Magid, & Papi 2009). یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهند که هر سه عنصر این نظریه یعنی خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته زبان دوم و تجربیات یادگیری زبان دوم بر انگیزش این دانشجویان تأثیر دارند.

مضمون‌های به‌دست آمده در تحلیل داده‌های پژوهش با بررسی ادبیات موجود در این زمینه درباره محتوای عناصر سه‌گانه آن ذیل سه عنصر اصلی نظریه «نظام خود انگیزشی زبان دوم» جای گرفتند (Dörnyei, 2005, 2009, Dörnyei & Ushioda, 2011). به‌این ترتیب محتوای هر کدام از سه مؤلفه مدل خود انگیزشی زبان دوم مشخص شدند. مؤلفه تجربیات یادگیری زبان دوم محتوی چهار عنصر مواد آموزشی، ویژگی‌های معلم، تجربه موفقیت، و محیط یادگیری است که مواد آموزشی و ویژگی‌های معلم بیشترین تأثیر را بر انگیزش زبان دوم دارند. دو مؤلفه دیگر این نظریه یعنی خود آرمانی زبان دوم و خود بایسته زبان دوم بر مبنای ناهمخوانی بین خود فعلی افراد و خودی که در آینده دوست دارند بشوند یا فکر می‌کنند باید بشوند قرار دارد که این دو مؤلفه هم در تحلیل محتوای داده‌های پژوهش به‌صورت چند مضمون کلی پدیدار شدند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که خود آرمانی زبان دوم دارای سه عنصر آرزوهای شخصی و شغلی، انگیزه‌های ابزاری درونی شده و انگیزه‌های آمیختگی است. که در بین این عناصر آرزوهای شخصی و شغلی تأثیر انگیزشی بالاتری دارند. مؤلفه سوم این نظریه یعنی خود بایسته زبان دوم هم از سه عنصر فشار همسالان، انتظارات والدین و جامعه، و ترس از پیامد منفی تشکیل شده است که به نظر می‌رسد انتظارات والدین و ترس از پیامد منفی تأثیر انگیزشی یکسانی دارند و تأثیرشان از فشار همسالان بیشتر است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که تجربیات یادگیری زبان دوم نیرومندترین منبع انگیزشی است که این یافته با نتایج پژوهش پاپی (Papi, 2010) همسو است. خود آرمانی و خود بایسته زبان دوم در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. البته از یافته‌های پژوهش مشخص است که خود آرمانی زبان دوم عامل انگیزشی قوی‌تری است تا خود بایسته زبان دوم. این یافته پژوهش با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش رجب و همکاران (Rajab, Roohbakhshfar, & Etemadzade, 2012) همسو است. این پژوهشگران نشان دادند که خود آرمانی زبان دوم بیشترین تأثیر را بر تلاش‌های قصد شده برای یادگیری زبان دارد. در مورد خود آرمانی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که آرزوهای شخصی و شغلی بیشترین منبع برای ایجاد انگیزش است. ممکن است این مسائل به خاطر نقش زبان‌های خارجی خصوصاً زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی در پیشرفت‌های شخصی، تحصیلی و شغلی باشد و شاید همین جهانی‌شدن زبان انگلیسی علتی برای کمرنگ شدن نقش انگیزش آمیختگی یا همان نزدیکی به جامعه گویشوران زبان باشد. چون بین‌المللی شدن زبان انگلیسی آن را از مالکیت یک جامعه خاص خارج ساخته است و دیگر نمی‌توان گفت که منظور از جامعه گویشوران زبان انگلیسی بریتانیایی‌ها و آمریکایی‌ها هستند. این یافته پژوهش یعنی کمرنگ شدن تأثیر انگیزشی انگیزه‌های آمیختگی با نتایج پژوهش صیادیان و لشکریان (Sayadian & Lashkarian, 2010) همخوانی ندارد. مهم‌تر از همه، یافته‌های پژوهش حاضر مشخص می‌کند که

عنصر سوم نظریه دورنیه ی یعنی «تجربیات یادگیری زبان دوم» قوی ترین عامل انگیزشی برای دانشجویان مقطع کارشناسی رشته های غیر زبان است که در این پژوهش به صورت چهار مضمون اصلی خود را نشان دادند. این مسأله می تواند اهمیت توجه به مواد آموزشی و برنامه درسی جذاب و متناسب با «خودهای ممکن» را نشان دهد. همچنین اهمیت ویژگی های شخصیتی و حرفه ای معلم و نیز جذابیت فعالیت های یادگیری-یاددهی را برجسته ساخته است.

یافته های پژوهش همچنین نشان دادند که اگرچه پسران و دختران تحت تأثیر عوامل انگیزشی مشترکی هستند اما تأثیر این عوامل انگیزشی با توجه به جنسیت متغیر است. مثلاً اگرچه مؤلفه تجربیات یادگیری زبان دوم برای هر دو گروه عامل انگیزشی مهمی است اما به نظر می رسد که دختران از نظر انگیزشی بیشتر به کلاس و فعالیت های کلاسی وابسته هستند. همچنین به نظر می رسد که تأثیر انگیزشی ترس از پیامد منفی و فشار همسالان برای دختران بیشتر است. این یافته پژوهش هم با یافته های آذر نوش و بیرجندی (Azarnoosh & Birjandi, 2012) همخوانی دارد. آن ها هم در پژوهش خود بر روی دانش آموزان دبیرستانی به این نتیجه رسیده بودند که در مقایسه با دختران خود آرمانی زبان دوم برای پسران عامل انگیزشی مهم تری است و از این لحاظ تفاوت زیادی بین این دو گروه دیده می شود. از طرف دیگر، به نظر می رسد در مقایسه با دختران انگیزه های آمیختگی و انتظارات والدین و جامعه برای پسران تأثیر انگیزشی بیشتری داشته باشد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

۱. جدیت و توجه بیشتر به تهیه منابع آموزشی مناسب و روزآمد برای تدریس زبان های خارجی در دانشگاه به ویژه درس زبان عمومی و زبان تخصصی و افزایش تعداد واحدهای درس زبان در سطح آموزش عالی.
۲. توجه بیشتر به صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز و نیز ویژگی های شخصیتی در انتخاب اساتید.
۳. مرتبط ساختن متون و مواد آموزشی با آرزوهای شغلی دانشجویان. این امر مستلزم تهیه و تدوین مطالب درسی با توجه به مقطع و رشته دانشجویان است.
۴. توجه به ایجاد انگیزش در طرح درس های روزانه و فعالیت های تدریس در هر جلسه آموزشی.
۵. گنجاندن تکالیف و فعالیت هایی که به ایجاد تجربه موفقیت کمک می کنند.
۶. کمک به دانشجویان برای ایجاد خود آرمانی زبان دوم با طراحی فعالیت هایی که شبیه به موقعیت های طبیعی استفاده از زبان در بافت واقعی آن باشد.

References:

- Aliakbari, M., Monfared, M. (2014). Iranian students' beliefs and motivations towards English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98: 200-6.
- Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J. E. Alatis (Ed.). *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 383-93). Washington, DC: Georgetown University Press
- Chalak, A., Kassaian, Z. (2010). Motivation and Attitudes of Iranian Undergraduate EFL Students towards Learning English. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10: 37-56.
- Crookes, G., Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4): 469-512.
- Csizér, K., Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Dastgheib, A. (1996). *The role of attitudes and motivation in second/foreign language learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Islamic Azad University, Tehran.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3): 9-11.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 13: 266.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. MA: Newbury House.
- Graneheim, U. H., Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Higgins, E. T. (1996). The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (6), 1062-83.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94: 319-40.
- Julkunen, K. (1989). *Situation and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*: Joensuu: University of Joensuu.
- Lapadat, J. C. (2000). Problematizing transcription: Purpose, paradigm and quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3): 203-219.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9): 954.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. London: Routledge.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- 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(3): 467-479.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.

- Rajab, A., Far, H. R., Etemadzadeh, A. (2012). The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66: 419-424.
- Rajabpour, M., Ghanizadeh, A., Ghonsooly, B. (2015). A study of motivational facet of language use in the light of Dornyei's L2 Motivational Self-system. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(5): 179-196.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. *Motivation, language identity and the L2 self*, 120-143.
- Sadighi, F., Maghsudi, N. (2000). The relationship between motivation and English proficiency among Iranian EFL learners. *Indian Journal of Applied Linguistics* 26 (1): 39-52.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse* (Vol. 8). Oxford: Blackwell.
- Sayadian, S., Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian university learners toward English as a foreign language. *Contemporary issues in education research*, 3(1): 137.
- 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.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Williams, M., Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.