

## واکاوی یادگیری زبان آلمانی در ایران بر مبنای نظریه «خود انگیزشی زبان دوم»

نادر حقانی\*

دانشیار گروه زبان آلمانی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مصطفی مالکی\*\*

دکتری تخصصی آموزش زبان آلمانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۶/۰۴، تاریخ تصویب: ۹۷/۰۷/۰۷، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷

### چکیده

واکاوی دلایل افزایش تعداد ایرانیانی که به یادگیری زبان آلمانی می‌پردازند و بسترسازی نظری برای آن، موضوع تحقیق پیش روست. در این راستا ۳۷۰ نفر زبان‌آموز ایرانی «مؤسسه زبان آلمانی تهران»<sup>۱</sup> انتخاب شدند و انگیزه آن‌ها بر اساس نظریه «خود انگیزشی زبان دوم»<sup>۲</sup> مورد بررسی قرار گرفت. بررسی‌های این تحقیق بر اساس «خودهای ممکن»<sup>۳</sup> و مقایسه آن با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در زبان انگلیسی نشان می‌دهد که انگیزش یادگیری زبان آلمانی رابطه معناداری با مؤلفه‌های نظریه فوق، یعنی «خود آرمانی زبان دوم»<sup>۴</sup>، «خود بایسته زبان دوم»<sup>۵</sup> و «تجربیات یادگیری زبان دوم»<sup>۶</sup> دارد. دستاورد این تحقیق می‌تواند در اتخاذ سیاست‌های زبان خارجی در گستره‌های آموزشی رسمی و غیررسمی مؤثر افتد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش، خودهای ممکن، یادگیری زبان آلمانی در ایران، جهت‌گیری‌های ابزاری.

\* نویسنده مسئول: E-mail: nhaghani@ut.ac.ir

\*\* E-mail: mostafamaleki@ut.ac.ir

1. Deutsches Sprachinstitut Teheran (DSIT)

2. L2 Motivational Self System

3. Possible Selves

4. L2 Ideal-Self

5. L2 Ought-to Self

6. L2 Learning Experiences

## ۱- مقدمه

پژوهشگران گستره آموزش زبان خارجی به وجود «متغیرهای هم‌تافت»<sup>۱</sup>، که بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارند، پی‌برده و بر پایه آن‌ها نظریه‌های مختلفی را ارائه داده‌اند. «تفاوت‌های فردی»<sup>۲</sup> در زمره عوامل تأثیرگذار در فرایند آموزش زبان خارجی است و در این میان «انگیزه»<sup>۳</sup> زبان‌آموز (کلپین<sup>۴</sup> ۲۰۰۶، ریمر<sup>۵</sup> ۲۰۰۶) و نوع و میزان آن از اهمیت بسیاری برخوردار است. از جمله محققانی که تلاش کرده‌اند چارچوبی نظری برای گستره تحقیقاتی فوق طراحی کنند، «زولتان دورنیه»<sup>۶</sup> است. وی در سال ۲۰۰۵ نتیجه تحقیقات خود را در قالب نظریه «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» به محققان گستره آموزش زبان خارجی معرفی کرد. استمرار بهره‌گیری از یافته‌های «روان‌شناسی خود»<sup>۷</sup> و استفاده از تأملات نظری مرتبط با «خودهای ممکن» (مارکوس و نوریوس<sup>۸</sup> ۱۹۸۶) در چهار دهه گذشته به درکی عمیق‌تر از پدیده انگیزش فراگیری زبان دوم منجر شده است.

اگر چه انگیزه‌های یادگیری زبان انگلیسی با تکیه بر نظریه دورنیه در ایران نیز مورد تحقیق قرار گرفته است، اما این موضوع در زبان آلمانی تاکنون بررسی نشده است. بایسته یادآوری است که تحقیقات دورنیه نیز بر یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان محاوره بین‌المللی<sup>۹</sup> استوار است. در پژوهش حاضر عوامل انگیزشی ۳۷۰ نفر از فراگیران زبان آلمانی در «مؤسسه زبان آلمانی تهران» در سطوح مختلف با استفاده از پرسشنامه‌های طراحی شده مورد تحقیق قرار گرفتند. رویکرد اصلی این پژوهش، واکاوی سه مؤلفه اصلی نظریه دورنیه (۲۰۰۵) یعنی «خود آرمانی زبان دوم»، «خود بایسته زبان دوم» و «تجربیات یادگیری زبان دوم» در میان زبان‌آموزان آلمانی در ایران است. در این راستا، بررسی عوامل انگیزشی در افراد مزبور مانند «جهت‌گیری ابزاری» و «گرایش یکپارچه» بر اساس نظریه دورنیه نیز مد نظر می‌باشد. در پژوهش پیش‌رو،

1. Factor Complex
2. Individual Differences (IDs)
3. Motivation
4. Klepin, Karin
5. Riemer, Claudia
6. Dörnyei, Zoltán
7. Psychology of Self
8. Markus and Nurius
9. Lingua Franca

نتایج به دست آمده در تحقیقات گستره زبان انگلیسی در ایران با داده‌های مرتبط با فراگیران زبان آلمانی نیز مقایسه شده‌اند.

از آنجا که نقد و بررسی موضوع فوق نیاز به شناخت دقیق‌تری از مفهوم انگیزش، «خودهای ممکن» و آشنایی بیشتر با بافت پیرامونی یادگیری زبان آلمانی در ایران، به ویژه در مؤسسه زبان آلمانی تهران دارد، ابتدا نگاهی اجمالی به تحقیقات انجام شده از دهه پنجاه میلادی سده گذشته تا به امروز صورت می‌گیرد و سپس نظریه «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» معرفی می‌شود. در پایان به شیوه انجام این پژوهش، روش پژوهش، معرفی جامعه آماری و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود.

## ۲- پیشینه تحقیق

تحقیقات «انگیزش» در آموزش زبان خارجی را می‌توان به سه دوره تقسیم کرد: دوره اول (۱۹۵۸ تا ۱۹۹۰م) متأثر از پژوهش‌های گاردنر<sup>۱</sup> است. در این دوره، تحقیقات بیشتر در قالب «مدل اجتماعی - تربیتی»<sup>۲</sup> صورت گرفته‌اند و انگیزش یک متغیر هم‌تافت تلقی می‌شود که از تمایل به آموزش زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل می‌شود (گاردنر و ترمبلی<sup>۳</sup> ۱۹۹۴). گاردنر (۱۹۸۵) باور دارد که انگیزش یادگیری زبان، ترکیبی است از یک هدف، تمایل به دستیابی به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان و تلاش برای رسیدن به هدف. وی این انگیزش را به دو گونه؛ «انگیزش یکپارچه»<sup>۴</sup> و «انگیزش ابزاری»<sup>۵</sup> طبقه‌بندی می‌کند. در اولی، هدف یادگیرنده هماوایی با زبان، همانندی با مردم، و مشارکت در فرهنگ زبان مورد مطالعه است و در دومی، یادگیرنده به یادگیری زبان، به دلیل سودمندی، همچون پیشرفت پیشه‌ای، درسی و آموزشی علاقمند است (گاردنر و مک اینتر<sup>۶</sup> ۱۹۹۱).

بنمایه مدل فوق این است که یادگیری زبان دوم، در بستر و محیط فرهنگی خاصی روی می‌دهد. باورهای جامعه و شخص نسبت به اهمیت و معنای یادگیری زبان دوم، انتظارات از سطح آموزش زبان و تفاوت‌های فردی، یادگیری زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این

1. Gardner, Robert C.
2. Socio-educational Model
3. Trmblay, Paul F
4. Integrative Motivation
5. Instrumental Motivation
6. MacIntyre, Peter. D.

راستا، تفاوت‌های فردی «هوش»، «استعداد زبانی»، «انگیزش» و «اضطراب» قلمداد می‌شوند. متغیرهای مزبور هنگامی که فرصت یادگیری و امکان توسعه مهارت‌زبانی فراهم باشد، تأثیری مستقیم بر عملکرد زبان‌آموز خواهند گذاشت. در «مدل اجتماعی- تربیتی» بین آموزش رسمی و غیر رسمی زبان، تفاوت قائل می‌شوند. از آنجا که هدف اولیه محیط‌های رسمی آموزش است، در نتیجه هر چهار متغیر بالا در فرایند یادگیری اثر می‌گذارند. در حالی که هدف محیط‌های غیررسمی، بیشتر با اهدافی چون سرگرمی، یا برقراری ارتباط مرتبط است.

دوره دوم در طول دهه ۹۰ میلادی شکل می‌گیرد و با ورود نظریه‌های شناختی و تأملات انگیزش- محور در فرایند یادگیری همراه است. در این راستا، طبقه‌بندی انگیزش‌گاردنر مورد انتقاد پژوهشگران قرار می‌گیرد و گفته می‌شود که این طبقه‌بندی همه عواملی را که در یادگیری زبان خارجی تأثیر دارند، در بر نمی‌گیرد. از جمله ایراداتی که به مدل اجتماعی- تربیتی گرفته می‌شود، نادیده انگاشتن پدیده شناختی در موقعیت‌ها و وضعیت‌های مختلف آموزش زبان است. به همین دلیل پژوهشگران و کارشناسان، طرح‌واژه‌های گوناگونی از انگیزش یادگیری زبان را با دو نگاه «زبان خارجی» و «زبان دوم» ارائه می‌کنند. از جمله این طرح‌واژه‌ها، مدل «انگیزش بیرونی و درونی»<sup>۱</sup> است که نولز<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۰ مطرح می‌کند. این مدل به دنبال نظریه «خود تعیین‌کنندگی»<sup>۳</sup> توسط دسی<sup>۴</sup> و رایان<sup>۵</sup> در سال ۱۹۸۵م معرفی و مطرح می‌شود. انگیزش درونی به معنای انجام فعالیت به خاطر علاقه و احساس رضایتی است که در خود فعالیت نهفته است. این نوع انگیزش، از درون شخص و یا فعالیت وی نشأت می‌گیرد. مدل انگیزش بیرونی و درونی در سال‌های اخیر به گستره آموزش زبان راه یافته است و سودمندی این مدل در تشریح و تبیین گونه‌های انگیزش‌های یادگیری زبان مورد تأیید قرار گرفته است. به طور کلی نتایج پژوهش‌های مدل یادشده، حاکی از آن است که هر چه نوع جهت‌یابی‌های انگیزشی درونی تعیین‌کننده‌تر باشد، علاقه و فعالیت بیشتری در یادگیری و در پایان عملکرد بهتر و کارایی و کیفیت بالاتر در زبان‌آموزان قابل مشاهده است. در دهه ۹۰ میلادی «مدل فرایند»<sup>۶</sup> توسط دورنیه و اتو<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) وارد گستره پژوهش انگیزش در فرایند

1. extrinsic and intrinsic motivation

2. Noels, Kimberly A.

3. Self-determination

4. Deci Edward L.

5. Ryan, Richard M.

6. Process Model

7. Otto, Istvan

آموزش زبان خارجی می‌شود. بر اساس این مدل، انگیزش زبان‌آموز در دوران یادگیری و در فرایند زبان‌آموزی پویا بوده و مدام در حال دگرگونی است.

دوره سوم متأثر از ورود نظریه‌های جدید و تعاریف نو درباره انگیزش بر اساس نظریه‌های «روانشناسی خود» است. این مطالعات در چند سال اخیر شکل جدیدی به‌خود گرفته، به‌صورتی که نظریات روان‌شناسی و علوم شناختی و دیگر نظریه‌های مرتبط در پژوهش‌ها، به‌صورت هماهنگ و در ارتباط با یکدیگر، بررسی می‌شوند. در سال‌های اخیر به انگیزش برای یادگیری زبان خارجی به‌عنوان پدیده پیچیده و دارای ساختاری شامل مؤلفه‌های در پیوند با یکدیگر نگریسته می‌شود (ریمر و شلاک<sup>۱</sup> ۲۰۰۴). این پیچیدگی و نقش عوامل مختلف باعث شده است تغییراتی نیز در شیوه پژوهش و بررسی این فاکتور، صورت پذیرد. محققان در سال‌های اخیر بیش از پیش رو به «روش‌های کیفی پژوهش»<sup>۲</sup> و روند تحقیقات در زمینه انگیزش تحت تأثیر تغییرات کلی پژوهشی در این زمینه و به عبارتی «چرخشی»<sup>۳</sup> به سوی رویکرد کیفی در تحقیقات علوم روانشناسی و اجتماعی قرار گرفته است.

### ۳- سامانه خود انگیزشی زبان دوم

طبقه‌بندی گاردنر به دو انگیزش ابزاری و یکپارچه همیشه مورد بحث پژوهشگران بوده است. یکی از عبارات‌های کلیدی در این نظریه «یکپارچگی»<sup>۴</sup> است، و عدم تحقق کامل این ویژگی در موقعیت‌هایی که فراگیران امکان ارتباط با مردم و فرهنگ مقصد را ندارند، موضوع بحث پژوهش‌های بسیاری در بسترهای متفاوت فرهنگی و زبانی قرار گرفته است. با وجود این، طبقه‌بندی (یکپارچه و ابزاری) امروزه با اهمیت بعد ابزاری زبان خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، نمی‌تواند به‌طور کامل بیان‌کننده جهت‌گیری‌های زبان‌آموزان باشد. بنابراین، دورنیه در سال ۲۰۰۵ نظریه‌های روان‌شناسی مربوط به «خودهای ممکن» و دیگر یافته‌های گسترده روان‌شناسی درباره «خود»<sup>۵</sup>، را وارد حیطه پژوهش‌های انگیزش - محور کرد و نظریه و مدل جدید «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» را ارائه داد. این نظریه دارای سه عامل اصلی است:

- 
1. Schlak, Torsten
  2. Qualitativ Survey
  3. Narrative Turn
  4. Integrativeness
  5. Self

۱. «خود آرمانی زبان دوم»: این عامل شامل انگیزش‌هایی می‌شود که فراگیران را برای رسیدن به آینده‌ای بهتر کمک می‌کنند. فراگیران زبان به طور معمول تصویری از آینده خود در ذهن دارند. این آینده جنبه‌های علمی، شخصی و شخصیتی، زبانی، شغلی و فرهنگی را شامل می‌شود. فراگیری زبان دوم در حقیقت راهی است برای رسیدن به آینده‌ای که فراگیران در ذهن خود و آرزوی رسیدن به آن را دارند و برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند.
۲. «خود بایسته زبان دوم»: این عامل اشاره به اهدافی دارد که بهتر است، و یا باید، به آن‌ها دست یافت. وجود این خودهای انگیزشی بیشتر ناشی از عوامل دیگر بیرونی از قبیل خانواده و جامعه است و این انتظار را در فراگیر ایجاد می‌کند تا برای رسیدن به آن‌ها تلاش کند.
۳. «تجربیات یادگیری زبان دوم»: این عامل شامل هرگونه تجربه‌ای می‌شود که زبان‌آموز در برخورد با محیط یادگیری و زبان و فرهنگ مقصد در فرایند یادگیری داشته و دارد.

#### ۴- یادگیری زبان آلمانی و انگلیسی در ایران

به دلیل ارتباطات دیرینه سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، علمی و بازرگانی بین دو کشور ایران و آلمان، زبان آلمانی در ایران از اهمیت بسیاری از لحاظ تاریخی و همچنین آموزشی پیدا کرده است (حقانی ۲۰۰۹، مالکی ۲۰۱۶). زبان آلمانی در پنج دانشگاه ایران و با گرایش‌های تحصیلی متفاوت در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری ارائه می‌شود. البته بخش عمده علاقه‌مندان به زبان آلمانی، این زبان را در موسسه‌های خصوصی آموزش زبان فرا می‌گیرند. در این راستا، موسسه آموزش زبان آلمانی تهران با حدود ۹۰۰۰ ثبت‌نام در سال ۲۰۱۶ و همچنین فهرست انتظار طولانی در زمره موسسه‌های پر مخاطب به حساب می‌آید. همان گونه که نتایج این پژوهش نیز نشان می‌دهد، بیشتر زبان‌آموزان آلمانی این مؤسسه به دنبال فراهم نمودن شرایط برای ادامه تحصیل و اشتغال در کشورهای آلمانی‌زبانند. وضعیت درباره زبان انگلیسی به گونه دیگری است. آشنایی با زبان انگلیسی هم‌راستا با موفقیت (بیشتر) فرد در اجتماع، تحصیل و شغل تلقی می‌شود. آموزش زبان انگلیسی هم‌چنین یکی از مواد درسی (و نیز ماده آزمون) در مدارس و دانشگاه‌ها است. اگرچه در برنامه درسی آموزش و پرورش، آموزش زبان انگلیسی از کلاس هفتم آغاز می‌شود، کلاس‌های فوق برنامه زبان یادشده قبل از آن، در مدرسه برنامه‌ریزی و ارائه می‌شوند. کودکان ۵ تا ۶ سال نیز در

موسسه‌های خصوصی، زبان خارجی را یاد می‌گیرند. علاوه بر این دانشگاه‌های متعددی در ایران زبان انگلیسی را در شاخه‌های مختلف ادبیات، ترجمه، زبان‌شناسی و یا آموزش به عنوان یک رشته تحصیلی در مقاطع مختلف ارائه می‌دهند. خارج از فضای آموزشی دانشگاه، زبان انگلیسی در بسیاری از مؤسسات آموزش زبان خارجی در صدر محبوبیت قرار دارد. وضعیت نیازسنجی آموزش زبان انگلیسی و آلمانی در آموزش رسمی در ایران از دیدگاه انگیزشی در جدول شماره یک درج شده است. همان‌گونه که از جدول مزبور بر می‌آید، انگیزش فردی زبان‌آموزان اغلب عامل ثبت نام در کلاس‌های زبان است. در چنین بستری انتظار می‌رود جهت‌گیری ابزاری و همچنین اهمیت کاربردی زبان آلمانی نسبت به سایر جهت‌گیری‌های انگیزشی پررنگ‌تر باشد.

جدول ۱: یادگیری زبان انگلیسی و آلمانی در محیط‌های مختلف

در خانواده/ نزد والدین		زبان مادری
اغلب فارسی به‌عنوان زبان اول وابستگی احساسی، بدیهی بودن یادگیری دائمی - انگیزش ذاتی و طبیعی ضرورت: احتیاجات ارتباطی با و در محیط		
خارج از مدرسه	در مدرسه	زبان خارجی
انگلیسی در صدر محبوبیت توسعه‌ی بستر ارتباطی به‌کارگیری اندک زبان خارجی ضرورت: ارزش‌گذاری جامعه، خانواده و ...	انگلیسی و عربی به‌عنوان درس مدرسه به‌کارگیری بسیار اندک زبان خارجی در مدرسه آلمانی تنها در ۵ مدرسه تهران به‌عنوان فوق برنامه ضرورت: جبر برنامه تحصیلی، نمره	
خارج از دانشگاه	در دانشگاه	
زبان‌های خارجی متعدد، به ویژه انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان یادگیری آلمانی با انگیزش بالا همراه با اهداف مشخص به‌ندرت احتیاج و کاربرد ارتباطی در ایران ضرورت: اهداف فردی، تحصیل و کار در آلمان، مهاجرت، ...	زبان‌های خارجی بسیار به‌عنوان نظام آموزشی مقاطع متعدد در رشته انگلیسی آلمانی در ۵ دانشگاه انگیزش هدفمند- به‌ندرت ضرورت: اهداف گروهی، کار، مدرک و تحصیل	

انگیزه فراگیری زبان آلمانی تا کنون در ایران مورد بررسی قرار نگرفته است. اما انگیزش فراگیری زبان انگلیسی موضوع چندین پژوهش بوده است. در این راستا می‌توان به دستغیب (۱۹۹۶) اشاره کرد که رابطه مثبت بین طرز نگرش نسبت به فراگیری زبان انگلیسی به صورت کلی و به خصوص در مقابل فرهنگ و جامعه مورد نظر با مصاحبه با دانشجویان پزشکی ایرانی انجام داده است. این طرز نگرش مثبت، اغلب با سودمندی‌های شخصی همراه است. افزون بر این جهت‌گیری‌های ابزاری و یکپارچه در یک رابطه معنادار و مشخص بالا نسبت به یکدیگر قرار دارند. واعظی (۲۰۰۸) پژوهشی در ارتباط با زبان انگلیسی به عنوان نظامی آکادمیک در دانشگاه انجام داده است که نشان می‌دهد، دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی در طبقه‌بندی‌های ابزاری و یکپارچه بسیار با انگیزه‌اند. اندیشه پیشرفت، شناخت مردمان دیگر کشورها و استفاده از اینترنت، از دلایل اصلی برای این دانشجویان به حساب آمده است. نتایج پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که دانشجویانی که جهت‌گیری یکپارچه دارند، موفقیت‌های بهتری نسبت به دانشجویان با جهت‌گیری ابزاری در آزمون زبان «آیلتس»<sup>۱</sup> به دست می‌آورند (صادقی و مقصودی ۲۰۰۰). همچنین محقق بر این عقیده است که فراگیران زبان انگلیسی به دنبال اهداف دانشگاهی و اجتماعی نیز می‌باشند. اگر چه بررسی انگیزش فراگیری زبان انگلیسی در ایران اغلب در راستای تمایز گاردنر بین انگیزش ابزاری و یکپارچه صورت گرفته است، پژوهش‌هایی نیز در زمینه بررسی و پیاده‌سازی «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» در زمینه فراگیری زبان انگلیسی انجام شده است.

پاپی (۲۰۱۰) پس از مصاحبه با بیش از ۱۰۰۰ فراگیر ایرانی زبان انگلیسی در مقطع متوسطه، اولین دلایل اثبات «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» در بستر یادگیری ایران برای فراگیری زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. وی بر این باور است که هر سه عامل نظریه دورنیه تأثیری مثبت بر روی «تلاش برای یادگیری»<sup>۲</sup> در فراگیری زبان انگلیسی دارد، اما تأثیر آنها بر روی متغیر «ترس» در فرآیند یادگیری متفاوت است. درحالی که «خود آرمانی» و «تجربه‌های یادگیری» اضطراب و ترس را کاهش می‌دهند، ترس در فرآیند یادگیری در بین زبان‌آموزان با انگیزش متأثر از «خود بایسته زبان انگلیسی» بیشتر است. پاپی و عبداللّه‌زاده (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر ارتباطات معنادار بین رفتارهای انگیزشی و «راهبردهای انگیزشی»<sup>۳</sup> به کار برده

1. IELTS

2. Intended Efforts

3. Motivation Strategies

شده توسط معلمان زبان انگلیسی در بستر مدرسه را نشان می‌دهند و عنوان می‌کنند که دانشجویان کم انگیزه دارای میانگین پایین‌تری در مؤلفه «خود بایسته زبان دوم» اند و بین دانشجویان با انگیزه بالا و کم درباره مؤلفه‌های «خود آرمانی زبان دوم» و «تجربه‌های یادگیری زبان دوم» تفاوت چندانی وجود ندارد. این موضوع با این احتمال که فراگیری زبان انگلیسی رابطه مستقیمی با میزان ارزش‌گذاری از سوی خانواده و جامعه دارد مطابقت می‌کند.

در پژوهش حاضر، انگیزش فراگیران زبان آلمانی در یک جامعه آماری ۳۷۰ نفره مورد پرسش قرار گرفته و بررسی کارکرد نظریه دورنیه در زمره هدف‌های اصلی پژوهش بوده است. پرسش تحقیق، ناظر بر این موضوع بود که آیا ارتباطی میان فراگیری زبان آلمانی و تعریف «خودهای ممکن» فرد در میان فراگیران زبان آلمانی وجود دارد، و آیا رابطه معناداری میان مؤلفه‌های نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» و سایر متغیرهای مهم انگیزش همچون انگیزش «یکپارچه و ابزاری» وجود دارد؟

پرسشنامه تحقیق، حاوی چهار بخش عمومی، انگیزش زبان دوم، ارتباط با زبان آلمانی، و پرسش‌های مستقیم درباره انگیزه یادگیری زبان آلمانی است، که به ترتیب شامل ۱۸، ۸۶، ۱۰ و ۸ آیت می‌شود. بخش اول سؤالات مربوط به اطلاعات عمومی مانند سن، سطح زبانی، مقطع تحصیلی، ... است. آیت‌های بخش دوم پرسشنامه ۱۷ متغیر انگیزش را تشکیل می‌دهند و ناظر بر بررسی مؤلفه‌های نظریه دورنیه‌اند. پاسخ جامعه آماری از طریق انتخاب یکی از اعداد ۱ تا ۷ امکان‌پذیر است، با این توضیح که عدد ۱ «کاملاً مخالف» و عدد ۷ «کاملاً موافق» را نشان می‌دهد. در بخش سوم میزان ارتباط فراگیران زبان آلمانی با آلمانی‌زبانان و سایر رسانه‌های آلمانی زبان پرسیده می‌شود. بخش چهارم پرسشنامه شامل سؤالات مستقیم در زمینه انگیزش برای یادگیری زبان آلمانی است.

#### ۵- بحث و بررسی

همان گونه که در جدول شماره دو قابل مشاهده است، تفاوت معناداری ( $p=0.000 < .05$ ) میان میانگین متغیرهای این نظریه و «مقدار خاص»<sup>۱</sup> تعیین شده در آزمون  $t$  تک نمونه‌ای (جدول ۳) برای هر یک از مؤلفه‌ها بر اساس تعداد آیت‌های هر کدام از آن‌ها برای این آزمون وجود دارد. این اختلاف متفاوت از صفر بوده و می‌توان نتیجه گرفت که فراگیران زبان آلمانی

1. test value

در این جامعه آماری به هر سه مؤلفه نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» به صورت مثبت و معناداری واکنش نشان داده‌اند. قبل از آزمون *t* بررسی نرمال بودن هر سه مؤلفه صورت گرفت و مشخص شد هر سه مؤلفه از توزیع نرمال پیروی می‌کنند. جدول ۲ مقدار، میانگین و همچنین انحراف معیار سه مؤلفه و همچنین متغیر کلی مربوط به نظریه «سامانه خود انگیزشی زبان دوم» نشان داده شده است. اگر چه بررسی داده‌های انگیزشی مربوط به مفهوم «خود» در آموزش زبان خارجی تفاوت معناداری میان زن و مرد را نشان نمی‌دهد، مقایسه میانگین‌های مرد و زن نشان می‌دهند که مردها ( $M = 2.82; SD = 0.64$ ) به صورت نسبی مقادیر بالاتری را درباره مؤلفه‌های این مفهوم نسبت به زنان ( $M = 2.60; SD = 0.55$ ) نشان می‌دهند.

جدول ۲: مقادیر مؤلفه‌های نظریه «سامانه خود انگیزشی زبان دوم»

	N	Mean	Std. Deviation
<i>L2 Ideal Self</i>	311	28.6849	5.89289
<i>L2 Learning Experiences</i>	334	27.7156	6.42302
<i>Ought-To L2 Self</i>	322	21.1677	10.16882
<i>L2 Motivational Self System</i>	265	77.2415	16.81861

جدول ۳: آزمون *t* تک نمونه‌ای نظریه «خود انگیزشی زبان دوم»

	Test Value = 20 (L2 Ideal Self and L2 Learning Experiences), 24 (L2 Ought-To), 72 (L2 Motivational Self System)					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
L2 Ideal Self	25.991	310	.000	8.68489	8.0274	9.3424
L2 Learning Experience	21.953	333	.000	7.71557	7.0242	8.4069
Ought-to L2 Self	-4.998	321	.000	-2.83230	-3.9472	-1.7174
L2 Motivational Self System	5.073	264	.000	5.24151	3.2072	7.2758

جدول ۴ مقادیر متفاوت میانگین داده‌ها مربوط به مؤلفه «خود آرمانی زبان آلمانی» و همچنین آیت‌های موجود در این مؤلفه را نشان می‌دهد. این مقادیر همچنین در سه مقطع یادگیری A, B و C مورد مقایسه قرار می‌گیرند. همان گونه که مقادیر جدول نشان می‌دهند، میانگین مقادیر در آیت‌های مختلف مؤلفه «خود آرمانی» در مردان به طور نسبی بالاتر از زنان است. با این وجود از نظر آمایش آماری در «آزمون t دو نمونه مستقل»<sup>۱</sup> این تفاوت معنادار نبوده ( $p=0.095$ ) و نمی‌توان به آن اعتنا کرد. آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) نیز نشانگر آن است که هیچ‌گونه تفاوت معناداری ( $p=.893$ ) میان توزیع مقادیر این مؤلفه بین سطوح مختلف یادگیری وجود ندارد.

جدول ۴: آیت‌های متغیر «خود آرمانی زبان آلمانی»

جنسیت		سطح یادگیری			آیت‌های متغیر "خود آرمانی زبان دوم"
زن	مرد	سطح A	سطح B	سطح C	
5.78 (1.64)	5.95 (1.34)	5.99 (1.51)	5.75 (1.45)	5.48 (1.72)	من می‌توانم متصور شوم در کشوری آلمانی زبان زندگی می‌کنم و با ساکنان شهر به آلمانی صحبت می‌کنم.
5.63 (1.55)	5.75 (1.51)	5.74 (1.54)	5.65 (1.58)	5.48 (1.39)	می‌توانم متصور شوم که همانند یک آلمانی زبان به آلمانی می‌توانم صحبت کنم.
5.83 (1.58)	5.96 (1.38)	5.93 (1.49)	5.81 (1.59)	5.85 (1.40)	می‌توانم تصور کنم که همه‌ی ایمیل‌ها و نامه‌های خود را به زبان آلمانی می‌نویسم.
5.82 (1.76)	5.95 (1.72)	5.86 (1.71)	6.5 (1.63)	5.90 (1.73)	می‌توانم تصور کنم که در دانشگاهی در آلمان تحصیل می‌کنم که همه‌ی کلاس‌ها به زبان آلمانی است.
5.32 (1.96)	5.54 (1.70)	5.37 (1.91)	5.40 (1.90)	5.60 (1.53)	می‌توانم تصور کنم که با همه‌ی دوستانم در سرتاسر دنیا به زبان آلمانی صحبت کنم.

به نظر می‌رسد همه فراگیران در سطوح مختلف یادگیری، به‌شکلی مشابه و با مقادیر بالا به آیت‌های این مؤلفه پاسخ گفته‌اند. مقدار بالای میانگین آیت‌م «می‌توانم تصور کنم که در دانشگاهی در آلمان تحصیل می‌کنم که همه کلاس‌ها به زبان آلمانی است» در سطح B زبان آلمانی، می‌تواند حداقل از دو جهت حائز اهمیت باشد: این میانگین بالا (6.5) از یک رو نشان می‌دهد که بررسی خودهای آرمانی زبان آلمانی با در نظر گرفتن انگیزش‌های ابزاری و اهداف مشخصی چون تحصیل در آلمان می‌بایست بحث و بررسی شود. وجود بالاترین میانگین در این سطح یادگیری این فرض را بیش از پیش محتمل می‌کند که بیشتر فراگیران زبان آلمانی در پی دریافت «مدرک سطح B1 زبان آلمانی» برای تحصیل و یا کار در آلمانند، زیرا پایین‌ترین مدرک مورد نیاز برای دریافت پذیرش و همچنین روادید برای دوره‌های آلمانی زبان تحصیلی در دانشگاه‌های آلمان مدرک B1 زبان آلمانی است.

جدول ۵ مقادیر میانگین مؤلفه «خود بایسته زبان دوم» به‌عنوان دومین مؤلفه نظریه فوق نشان می‌دهد که این مقادیر نیز به‌صورت معنادار از مقدار میانگین تعیین شده در آزمون t بیشترند، البته این مقادیر در مقایسه با مؤلفه «خود آرمانی زبان دوم» به شکل قابل توجهی کم‌ترند و می‌توانند نشان‌دهنده این موضوع باشند که خودهای انگیزشی رابطه بیشتری با اهداف، اولویت‌ها و آرمان‌ها و آرزوهای فراگیران دارد تا به‌تأثیرپذیری آن‌ها از محیط اطراف (فشار جامعه، خانواده و دوستان و سایر).

جدول ۵: آیتم‌های متغیر «خود بایسته انگیزشی زبان آلمانی»

جنسیت		سطح یادگیری			آیتم‌های متغیر "خود بایسته زبان آلمانی"
زن	مرد	سطح A	سطح B	سطح C	
3.52 (2.35)	3.89 (2.42)	3.49 (2.42)	3.93 (2.36)	3.78 (2.25)	عدم موفقیت من در فراگیری زبان آلمانی باعث ناامیدی افراد دور و ور من نسبت به من خواهد شد.
3.93 (2.22)	4.07 (2.36)	4 (2.31)	3.99 (2.26)	3.88 (2.14)	فراگیری زبان آلمانی برای من مهم است چرا که در نگاه دیگر افراد که بنده برای آنها احترام قائل هستم، نیز این موضوع اهمیت دارد.
3.30 (2.27)	3.32 (2.40)	3.35 (2.38)	3.21 (2.25)	3.34 (2.23)	اطرافیانم این انتظار را دارم که من آلمانی را یاد بگیرم.
3.52 (2.27)	3.93 (2.31)	3.79 (2.36)	3.44 (2.15)	3.76 (2.31)	یادگیری زبان آلمانی برای من مهم است چرا که من ازین طریق تحسین رئیس/کارفرما/معلم و یا همکارانم را برمی‌انگیزم.
3.31 (2.17)	3.93 (2.23)	3.52 (2.23)	3.57 (2.18)	3.59 (2.24)	اطرافیان احترام بیشتری برای من قائل هستند، وقتی مشغول فراگیری زبان آلمانی هستم.
2.89 (2.01)	3.18 (2.20)	2.96 (2.12)	3.12 (2.08)	2.88 (1.96)	من آلمانی یاد می‌گیرم چرا که دوستانم معتقدند فراگیری آلمانی مهم است.

نگاهی به جدول مقادیر میانگین مؤلفه سوم «تجربه‌های یادگیری زبان آلمانی» نشان می‌دهد که این متغیر طبق آمار یکی از عوامل تعیین‌کننده در شکل‌دهی انگیزش فراگیران زبان آلمانی بر مبنای نظریه «خودهای انگیزشی» است. برخلاف دو متغیر اول نظریه مورد نظر مؤلفه «تجربه‌های یادگیری» بر طبق آمایش داده‌ها در آزمون t دو نمونه‌ای مستقل مقادیر متفاوت معناداری ( $p=0.037$ ) را در بین زنان و مردان نشان می‌دهد. مردان به‌صورت نسبی نسبت به زنان تأثیر بیشتری از تجربه‌های خود در روند فراگیری زبان می‌گیرند. مقادیر داده‌های این مؤلفه در سطوح مختلف زبانی تفاوت چندانی ندارند ( $p=0.244$ ).

جدول ۶: آیتم‌های متغیر «تجربیات یادگیری زبان آلمانی»

جنسیت		سطح یادگیری			آیتم‌های متغیر "تجربیات یادگیری زبان آلمانی"
زن	مرد	سطح A	سطح B	سطح C	
5.48 (1.63)	5.97 (5.19)	5.58 (1.65)	6 (5.86)	5.30 (1.34)	معلم زبان من را در فرایند یادگیری زبان آلمانی حمایت می‌کند.
5.76 (2.55)	5.85 (1.28)	5.86 (1.55)	5.73 (1.42)	5.65 (1.23)	از جو کلاس درس خوشم می‌آید.
5.61 (1.42)	5.76 (1.49)	5.79 (1.48)	5.58 (1.38)	5.32 (1.43)	فکر می‌کنم زمان به سرعت می‌گذرد وقتی در کلاس درس آلمانی می‌آموزم.
4.92 (1.57)	5.42 (1.65)	5.34 (1.76)	4.73 (1.81)	5.05 (1.83)	من کلاس درس خود را همانند محلی می‌بینم که افراد مختلف در جوی صمیمی و فضایی آرام مشغول یادگیری هستند.
5.35 (1.73)	5.62 (1.51)	5.55 (1.71)	5.41 (1.51)	5.12 (1.68)	من آلمانی می‌خوانم چراکه معلم زبان خوبی دارم.

جدول ۷ دید کلی درباره همبستگی را نشان می‌دهد که در این پژوهش برای بررسی انگیزش زبان‌آموزان ایرانی دیده می‌شود. نگاهی به ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های مختلف نشان می‌دهد، متغیر «انگیزش یکپارچه» با تجربه یادگیری به طرز قابل توجهی به متغیر خودهای انگیزشی آلمانی در رابطه با زبان دوم وابسته است. در داده‌های انگیزش فراگیران زبان آلمانی همبستگی موجود بین فاکتورهای خودهای انگیزشی آلمانی زبان آلمانی و سایر مؤلفه‌ها همچون انگیزش ابزاری و یکپارچه بالاست.

جدول ۷: ضریب همبستگی مؤلفه های نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» و انگیزش «ابزاری و یکپارچه»

		انگیزش ابزاری	انگیزش یکپارچه	خود بایسته	خود آرمانی	تجربه های یادگیری
انگیزش ابزاری	Pearson Correlation	1	.561**	.362**	.620**	.390**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
انگیزش یکپارچه	Pearson Correlation	.561**	1	.359**	.553**	.483**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
خود بایسته زبان آلمانی	Pearson Correlation	.362**	.359**	1	.245**	.254**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
خود آرمانی زبان آلمانی	Pearson Correlation	.620**	.553**	.245**	1	.407**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
تجربه های یادگیری	Pearson Correlation	.390**	.483**	.254**	.407**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	

این همبستگی به صورت ویژه با انگیزش های ابزاری وجود دارد. مقایسه این آمار با نتایج پژوهش ها در زمینه زبان انگلیسی نشان می دهد، برای جامعه آماری زبان آموزان آلمانی و زبان آموزان انگلیسی اهمیت نظریه «خودهای انگیزشی زبان دوم»، با در نظر گرفتن انگیزش های ابزاری و کاربرد زبان برای نیل به اهداف مشخص در آینده، بارزتر است. بایسته یادآوری است که انگیزش یکپارچه میان فراگیران زبان آلمانی به وضوح به چشم می خورد، اما نظر به فقدان امکان ارتباط مستقیم با آلمانی زبانان باید بررسی شود که انگیزش یکپارچه تا چه حد متأثر از نگاه عام و مثبت ایرانیان نسبت به جامعه آلمان و آلمانی ها است.

تفاوت دیگر انگیزش فراگیری زبان انگلیسی و آلمانی بنابر نظریه «خودهای ممکن» این است که در یافته های انگیزش زبان انگلیسی مقادیر مؤلفه های «خود-باید زبان دوم» بالاست، در حالی که مقادیر فراگیران زبان آلمانی پایین تر است. شاید بتوان نتیجه گرفت که انگیزش فراگیری زبان انگلیسی بیشتر متأثر از فضای حاکم در جامعه، و برای زبان آلمانی حاکمیت نگاه ابزاری از زبان مزبور در آینده است. اهمیت یادگیری زبان انگلیسی بیشتر ناظر بر نگرش

جامعه و ضرورت (احتمالی) زبان مزبور برای پیشرفت در تحصیل و شغل آتی از جمله در داخل کشور است. در برابر، ارزش‌های آرمانی در یادگیری زبان آلمانی وجود دارد، اما کاربرد زبان مزبور در خارج از ایران بیشتر مد نظر است.

#### ۶- نتیجه‌گیری

استفاده و بررسی «خود انگیزشی زبان دوم» در جامعه آماری زبان‌آموزان ایرانی در موسسه زبان آلمانی تهران نشان می‌دهد این نظریه می‌تواند به‌احتمال بسیار در آشکارسازی انگیزش زبان‌آموزان مزبور نیز کارایی داشته باشد، با این تأکید که، واکاوی انگیزشی یادگیری زبان آلمانی، بدون در نظر گرفتن مؤلفه‌های ابزاری، امکان‌پذیر نیست.

فراگیران زبان آلمانی بیشتر دارای انگیزش ابزاری بوده و در عین حال جهت‌گیری مثبتی نسبت به جامعه آلمانی زبان دارند، اما به‌ندرت از عوامل خارجی، مانند محیط و خانواده، تأثیر می‌پذیرند. در مقایسه، متغیرهای اصلی انگیزش همچون انگیزش یکپارچه، از جمله جامعه و خانواده، و انگیزش ابزاری در میان زبان‌آموزان انگلیسی رابطه معنادارتری با عوامل انگیزشی نظریه فوق قرار دارند پژوهش حاضر می‌تواند در برنامه ریزی فعالان آموزش زبان خارجی (آلمانی) و سیاست‌گذاران گستره زبان خارجی کارایی داشته باشد.

#### ۷- منابع

- Dastgheib, A. (1996). *The Role of Attitudes and Motivation in Second/Foreign Language Learning. Unpublished doctoral dissertation*, Islamic Azad University, Tehran.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, UAS: Plenum.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation, In: *Working Papers in Applied Linguistics*, (4). Thames Valley University, 43-69.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Gardner R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?, In: *Studies in Second language acquisition*, 13 (1), 57-72.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On Motivation: Measurement and conceptual considerations, In: *Modern Language journal*, 78, 524-527.

- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude Motivation Test Battery: Technical Report 1*. London, England: University of Western Ontario.
- Haghani, N. (2009). Deutsch als Fremdsprache im deutsch-iranischen Spannungsfeld von Wissenschaft, Kultur und Politik. In: J. Roche (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches* (159-173). Münster: LIT.
- Klepin, K. (2006). Der Faktor Motivation in der individuellen Sprachlernberatung, In: A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke* (S.57-68). Berlin:LIT.
- Maleki, M. (2016). Lernkultur im Deutschunterricht im iranischen Schulkontext: Form und Inhalt als Herausforderung. Regionale Lehrwerke für regionale Lernkultur, In: A. Feldmeier & A. Eichstaedt (Hrsg.), *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern* (65-85) *MatDaF* 94, Göttingen:Universitätsverlag.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Noels, K. A. et. al. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self determination theory, In: *Language learning*, (50)1, 57-85.
- Papi, M. & Abdollahyadeh, E. (2011). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: an examination in the Iranian EFL context. In: *Language Learning*,(62) 2, 571–594.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach, In: *System* (38), 467–479.
- Riemer, C. & Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (9).2, 1-3.
- Riemer, C. (2006). Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung, In: A. Küppers, J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited* (35-48). Münster: LIT.
- Sadighi, F. & Maghsoudi, N. (2000). The relationship between motivation and English proficiency among Iranian EFL Learners, In: *Indian Journal of Applied Linguistics*, (26)1, 39–52.
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students, In: *World Applied Sciences Journal*, (5)1, 54–61.

