

سنجش انگیزه فراگیران زبان آلمانی در ایران و پیامدهای آموزشی آن

فاطمه روحی*

مدرس مدعو گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

هدی درگاهی ترکی**

مدرس مدعو گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۲/۲۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۷/۳۰، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

پژوهش حاضر با سنجش انگیزه فراگیران ایرانی به دو سؤال زیر پاسخ داده است: اول، آیا انگیزه فراگیران از یادگیری زبان آلمانی در انتخاب مؤسسه زبان، نقش دارد؟ دوم، انگیزه و اهداف زبان‌آموزان از یادگیری زبان آلمانی چه پیامدهایی در فرایند آموزش دارد؟ در این پژوهش، با رویکرد توصیفی - پیمایشی و با کمک مقیاس «لیکرت»، ۱۵۰ نفر از فراگیران ایرانی (زبان آلمانی)؛ در دو گروه هدف - که یکی از آنان در مؤسسات ایرانی، مشغول به تحصیل بودند و گروه دیگری در یک مؤسسه آلمانی در ایران - شرکت کردند. یافته‌های اولیه، حاکی از تفاوت در انگیزه‌های یادگیری و علت انتخاب مؤسسه در دو گروه بوده است؛ بنابراین نقش «تفاوت انگیزه» در انتخاب محل زبان‌آموزی محرز و همچنین مشخص شد که انگیزه زبان‌آموزان، صرفاً سفر به خارج نیست و از این آموزش، برای کسب فرصت‌های بومی نیز استفاده می‌کنند. از دیگر نتایج حاصل، این مهم بود که کتب آموزش زبان آلمانی در ایران، همگی تألیف کشور آلمان‌اند و مناسب زبان‌آموزانی هستند که قصد مهاجرت به آن مناطق را دارند؛ بنابراین برای پاسخ به نیاز فراگیران بومی، طراحی و تألیف محتوای بومی نیز لازم است.

واژه‌های کلیدی: انگیزه، زبان خارجی، زبان‌آموز، مؤسسات زبان، محتوای آموزشی بومی.

* E-mail: fatemeh_rouhi77@yahoo.com

** E-mail: hoda.dargahi@gmail.com نویسنده مسئول

۱- مقدمه

یادگیری نوعی فرایند است و در هر فرایند عوامل و متغیرهای مختلفی نقش دارند. در فرایند یادگیری زبان خارجی نیز متغیرهای متعددی دخیل هستند. این متغیرها نه تنها از لحاظ تعداد زیاد هستند، بلکه تحت تأثیر یکدیگرند و رابطه‌ی تعاملی دارند. از این رو هر دگرگونی در این رابطه‌ی تعاملی، تغییرات گوناگونی را به دنبال می‌آورد.

در کنار عوامل متعدد سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و سازمانی، عوامل فردی نیز در یادگیری زبان‌های خارجی و در نتیجه در برنامه‌ریزی آموزشی زبان مربوط، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. از این میان، یکی از مهم‌ترین عواملی که تأثیر آشکاری در روند یادگیری دارد، انگیزه یادگیرنده است.

عامل انگیزشی یا به عبارتی علاقه‌ی شخص به یادگیری یک زبان خارجی، می‌تواند عامل بسیار مؤثری در جریان یادگیری محسوب شود. امروزه، با توجه به افزایش روند جهانی‌سازی ارتباطات بین‌المللی، یادگیری زبان‌های خارجی، ضرورتی انکارناپذیر است و افراد قطعاً به علل متنوع و زیادی، تصمیم به یادگیری یک زبان خارجی می‌گیرند.

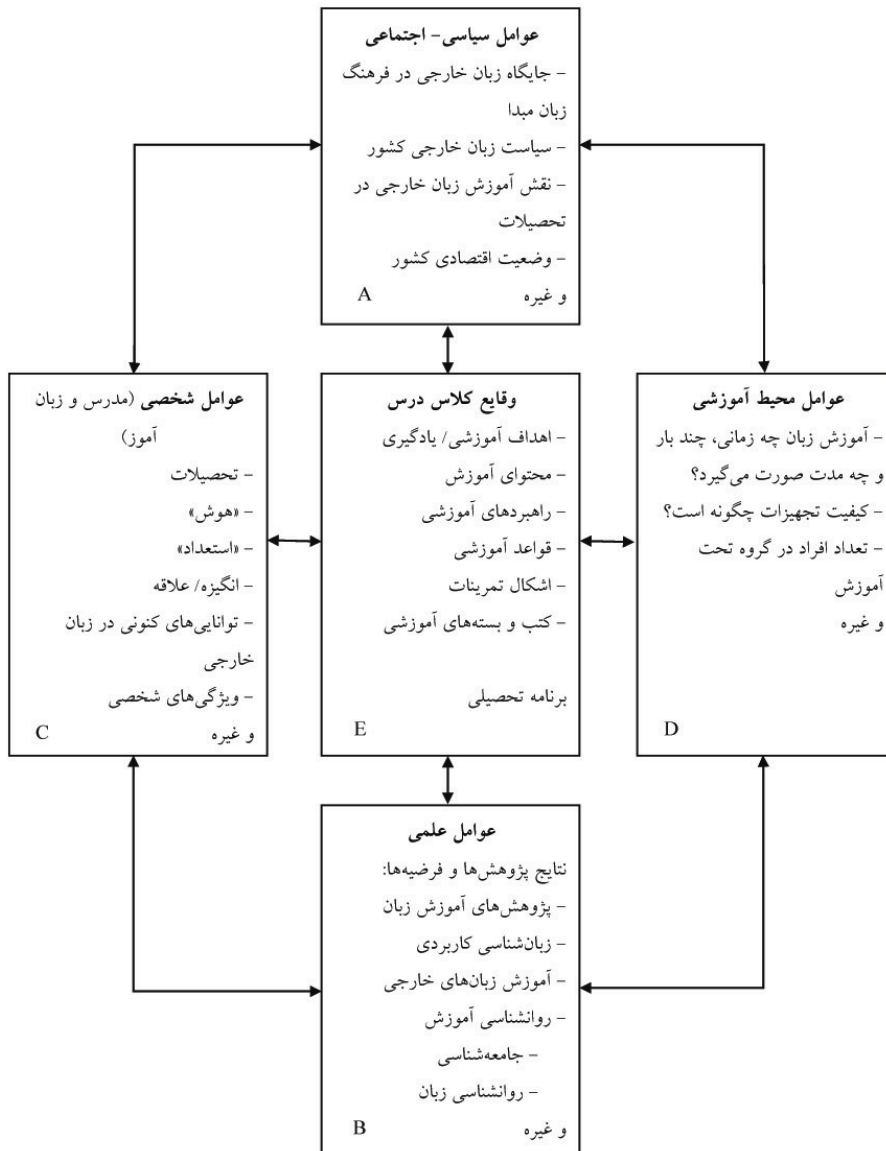
برای مثال برخی افراد، برای یادگیری زبان‌های خارجی انگیزه اقتصادی دارند و فرصت‌های پیشرفت شغلی خود را در گرو آن می‌دانند؛ برخی دیگر ممکن است صرفاً به خاطر علاقه‌ی شخصی یا برای آشناسدن و برقراری ارتباط با افراد جامعه‌ی زبان مقصد، به این کار روی آورند؛ عده‌ای هم به علت ورزیده‌کردن ذهن و مغزشان به یادگیری زبان‌های بیگانه می‌پردازند.

بنابراین اهداف فراگیران برای یادگیری زبان خارجی، می‌تواند کاملاً متفاوت باشد یا حتی چند هدف به‌طور همزمان داشته باشند. انگیزه و هدف زبان‌آموزان طبیعتاً اهداف آموزشی را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. با توجه به این امر که کتب آموزشی بر مبنای اهداف آموزشی طراحی می‌شوند، قابل ذکر است که در صورت تغییر اهداف آموزشی جامعه‌ی مخاطب، مفاد آموزشی کتب نیز باید متناسب با نیازهای آنها تغییر کند.

بنابر آنچه از نظر گذشت، در مقاله‌ی پیش رو تلاش شده است تا پاسخی برای سه سؤال عمده‌ی ذیل یافت شود:

۱. اولین موضوع مورد پژوهش، سنجش انگیزه‌های فراگیران ایرانی برای یادگیری زبان آلمانی است؛ به عبارت دیگر، زبان‌آموزان از یادگیری زبان آلمانی چه اهدافی را دنبال می‌کنند؟
۲. در مرحله‌ی دوم می‌خواهیم به این مهم دست یابیم که تنوع و تفاوت اهداف و انگیزه‌ی زبان‌آموزان برای یادگیری زبان آلمانی، چه بازتابی در بازار عرضه‌ی آموزش زبان آلمانی در ایران

دارد و اینکه آیا انگیزه‌های مختلف در انتخاب یک مؤسسه زبان خاص به‌توسط زبان‌آموز، نقشی ایفا می‌کند یا خیر؟



تصویر ۱: عوامل مؤثر در فرایند یادگیری زبان خارجی (Edmondson/ House, 2000:27)

۳. در آخر این مهم مورد بررسی قرار می‌گیرد که انگیزه و اهداف زبان‌آموزان چه پیامدی برای آموزش زبان آلمانی به دنبال دارد؟ در پژوهش پیش رو در این خصوص، صرفاً پیامدهای آن در زمینه کتب آموزشی زبان آلمانی در ایران مد نظر قرار دارد؛ بنابراین در نهایت این سؤال مطرح می‌شود که آیا در جهت پاسخ‌گویی به اهداف و نیاز جامعه مخاطب ایرانی، لازم است تغییراتی در کتب آموزشی اعمال شود یا خیر؟
برای پاسخ‌گویی به سؤالات مطرح‌شده باید در گام اول، به این مهم پرداخت که مفهوم انگیزه چیست و از چه جایگاه و ابعادی در آموزش زبان‌های خارجی برخوردار است.

۲- پیکره اصلی مقاله

۲-۱- تعریف انگیزه

از دیرباز برای دانشمندان و پژوهشگران این سؤال مطرح بوده است که چه چیزی انسان را وادار به انجام یک عمل می‌کند و چه چیزی ایجاد تحرک و رفتار انسان را هدایت می‌کند؟ در واقع پژوهش‌های مربوط به انگیزه برای پاسخ‌گویی به این سؤالات شکل گرفت و در نتیجه آن، تعاریف و نظریه‌های متعددی پدید آمدند.

انگیزه به‌مثابه پدیده‌ای پیچیده در رشته‌های مختلف، تعاریف گوناگونی دارد. از جمله می‌توان به علم زیست‌شناسی، فلسفه، روان‌شناسی و دیگر رشته‌ها مانند علم زبان‌شناسی اشاره کرد. همه این رشته‌ها، با شیوه‌ای مخصوص به خود، واژه انگیزه را تعبیر می‌کنند. همین امر موجب شده تا تعریف واحدی برای آن یافت نشود و در پی آن، نظریه‌پردازی‌های متفاوتی نیز شکل گیرند.

تاکنون هیچ تعریف واحد و جامعی برای عبارت انگیزه تعیین نشده است. دورنی (Dörnyei, 1998:117) در این باره می‌گوید: «با وجود اینکه موضوع انگیزه مکرراً، هم در بستر تحقیقات و هم آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد، بسیار تعجب‌برانگیز است که تا چه حد، در خصوص معنای دقیق این مفهوم اتفاق نظر کمی در منابع وجود دارد.»

البته در این باره که انگیزه پویا و چند بعدی است، اتفاق نظر وجود دارد. منظور از چند بعدی بودن انگیزه، این است که باید آن را به‌مثابه دسته‌ای از عوامل معنی‌کرد که فرد را به سوی رفتاری سوق می‌دهد.

عبارت «انگیزه» در زبان محاوره، با الفاظی مانند محرک، هدف، نیاز، علاقه و امثال این‌ها تعبیر می‌شود؛ همچنین به نظر یا علل افراد برای یادگیری مطالب و افزایش توانایی‌های خاص و اقدام به برخی افعال یا خودداری از آن‌ها نیز اطلاق می‌شود.

هم در روان‌شناسی انگیزشی^۱ و هم در منابع تخصصی دانش آموزش زبان‌های خارجی، پیشنهادهای زیادی در خصوص تعریف لغت انگیزه وجود دارد که شباهت‌ها و تفاوت‌هایی نیز با یکدیگر دارند؛ بنابراین، لازم به نظر رسید که حداقل در چارچوب این نوشتار، تعریفی اجمالی از «انگیزه» ارائه شود.

انگیزه در لغتنامه آلمانی‌زبان «دودن»^۲ به این گونه معنی شده است:

«... مجموعه دلایل و محرک‌هایی که تصمیمات و اعمال یک فرد را تحت تأثیر قرار

می‌دهد.» (Dose, 1990)

از این تعریف برداشت می‌شود که برای رسیدن به یک هدف و انجام فعالیت مد نظر، بعضاً چندین انگیزه یا محرک نیاز است.

در لغتنامه روان‌شناسی^۳ (آلمانی‌زبان) تعریف ذیل را مشاهده می‌کنیم:

فراوندهایی که به رفتار شخص شدت و سمت و سو و روال مشخصی می‌دهند و به شکل قسمت‌های برجسته‌ای از روند فعالیت‌های فرد پدیدار می‌شوند. به‌طور کلی، ساختار انگیزه برای توضیح این امر آمده که چرا و چگونه رفتارها در شرایط خاص به اهداف خاص گره می‌خورند و برای رسیدن به هدف مشخص، هدایت می‌شوند. (Fröhlich, 2010:328)

طبق این تعریف نظریه‌های انگیزشی سعی دارند تا رفتار انسان را با توجه به جهت، شدت و مدت دوام آن پیش‌بینی کنند (Schneider/ Schmalt 2000).

در برخی منابع، انگیزه به رفتار هدفمند نیز اطلاق شده است؛ زیرا انگیزه در واقع انرژی پیچیده‌ای در درون فرد است که به صورت کمابیش خودآگاه، هدفی را مشخص می‌کند و در ادامه، به فعالیتی منجر می‌شود که برای رسیدن به هدف مد نظر صورت می‌گیرد (Heckhausen 2006). حال باید دید که انگیزه در آموزش زبان‌های خارجی چه نقشی دارد.

1. Motivationpsychology
2. Duden
3. Wörterbuch Psychologie

۲-۲- انگیزه در فراگیری زبان‌های خارجی

انگیزه در هر شخص به صورت منحصر به فرد، یادگیری زبان دوم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اهمیت آن از این رو است که مانند یک موتور، روند یادگیری را استارت می‌زند و فراگیر را، چه در کوتاه مدت و چه در بلند مدت، به حرکت وامی‌دارد تا مسیر خود را به سوی هدف طی کند. به همین علت، هنگام پایه‌ریزی محتوای آموزشی و تعیین اهداف روش‌مند آموزشی مربوط به آن، باید به «انگیزه یادگیری» نیز به طور خاص توجه شود. عوامل زیادی وجود دارند که انگیزه زبان‌آموزان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. این عوامل را می‌توان به صورت کلی به عوامل خارجی و داخلی تقسیم کرد؛ یعنی عللی که مربوط به خود زبان‌آموز هستند و عواملی که به پیرامون او، از افراد دیگر گرفته تا شرایط مختلف دیگر برمی‌گردند:

۱. عوامل داخلی شامل اعتماد به نفس، ترس، کنجکاوی، علاقه به زبان دوم، سن و دانش قبلی شخص هستند.
۲. عواملی همچون محیط آموزشی، مدرس، افراد کلاس، افراد مهم در جامعه، امکان برقراری ارتباط با افراد زبان مقصد و از این قبیل، موارد مربوط به ملاک‌های خارجی می‌شوند.^۱

۲-۲-۱- پیشینه تحقیق

به طور قطع می‌توان گفت که پژوهش‌های انگیزه‌شناسی هم در روان‌شناسی و هم در جامعه‌شناسی و علوم تربیتی از تاریخچه‌ای غنی برخوردار هستند. در خصوص دانشمندان صاحب نام و تعیین‌کننده در این زمینه می‌توان به فروید (Freud 1923)، هال (Hull 1943) و اسکینر (Skinner 1953) اشاره کرد. از دانشمندانی که بر روی تفاوت‌های فردی یادگیرندگان تحقیق کردند، می‌توان هفرنان (Heffernan 1981) و کراشن (Krashen 1982) مازلو (Maslow 1995)، گاردنر (Gardner 1985)، مایرز (Myers 1994) و مادرید (Madrid 1995) را نام برد.

این پژوهش‌ها، به خصوص در زمینه انگیزه زبان‌آموزی، در دهه‌های اخیر دستاوردهای

۱. برای جزئیات بیشتر در این خصوص و درباره موارد مشابه به کتاب ریمر (Riemer, 1997) یا (Williams/ Burden, 1997) مراجعه شود.

چشمگیری داشته‌اند و مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران گستره آموزش زبان بوده‌اند، مانند: کلمنت (Clement 1994)، یانگ (Yang 1999)، وارتون (Wharton 2000)، نوئلز (Noels 2001) و اورام و هرینگتون (Oram & Harrington 2002). علاوه بر اینکه محرک‌ها و انگیزه‌های موجود از نگاهی متفاوت مورد بررسی قرار گرفتند، نظریه‌های جدیدی نیز پا به عرصه علم گذاشتند.

در دهه ۵۰ نظریه‌های روان-جامعه‌شناختی (Gardner/ Lambert 1972) به پژوهش‌های موجود اضافه شدند و بعدها نیز طرح‌هایی از سوی علوم تربیتی و روان‌شناسی وارد این عرصه شدند. این طرح‌ها علاوه بر تکمیل و افزودن بر دانش نظریه‌های پیشین، بعضاً جانشین طرح‌های قدیمی‌تر شدند (به عنوان مثال: Crookes/ Schmidt 1991; Dörnyei 1994; Oxford/ Shearin 1994). با توجه به نظریه‌های متفاوتی که به مرور زمان شکل گرفت و کلاس درس و وقایع آن، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شد، در نظریه‌های جدیدتر، بیشتر به جنبه‌هایی توجه می‌شد که برای افزایش انگیزه آموزندگان در کلاس درس نیاز بود. (به عنوان مثال: Lightbown, 2000; Dörnyei, 2001).

تا مدت‌ها رشته‌های مشابه دیگر، توجه خاصی به مفهوم انگیزه نداشتند و دلیلی برای اتخاذ تعریفی مشخص برای حیطه کاری خود نمی‌دیدند. در واقع درک این واژه، به‌ویژه پس از وقوع «تحول اجتماعی در یادگیری زبان دوم» مورد توجه قرار گرفت (Block 2003). پس از این تحول، درک واژه انگیزه و تعیین تعاریف تخصصی‌تر برای آن از سوی این رشته‌ها اهمیت خاصی پیدا کرد. در حال حاضر، در این خصوص، پژوهش‌های مختلفی در دسترس است. در پی این پژوهش‌های متعدد، نظریه‌های بسیاری شکل گرفتند که به صورت کارآمدی مکمل یکدیگر بودند. این نظریه‌ها که هیچ‌کدام یکدیگر را نقض نمی‌کنند، غالباً به صورت دوقطبی مطرح می‌شوند. از این قبیل می‌توان به تقسیم‌بندی‌های «انگیزه» به ابزاری^۱ و ادغامی^۲ به‌توسط گاردنر (Gardner 1985)، درونی^۳ و برونی^۴ به‌وسیله دچی و رایان (Deci/ Ryan 1985) و درون‌زا^۵ و برون‌زا^۶ از سوی ریمر (Riemer 1997) اشاره کرد. علاوه بر این‌ها تقسیم‌بندی‌های

1. instrumental
2. integrative
3. intrinsic
4. extrinsic
5. endogenous
6. exogenous

فراوان دیگری نیز وجود دارد. یانکه (Jahnke 1977) نیز تلاش کرده است تا نگاهی اجمالی درباره عبارات موجود عرضه کند.

۲-۲-۲- نظریه‌های انگیزه در زبان‌آموزی

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، نظریات متعددی در علوم مرتبط با زبان‌آموزی در خصوص انگیزه در زبان‌آموزی به‌وجود آمده‌اند. هریک از این نظریه‌های گوناگون، ابعاد مختلفی را در محوریت مباحث خود قرار می‌دهند. نظریه‌های قدیمی‌تر به این سؤال می‌پردازند که زبان‌آموزان چگونه و چرا تصمیم به یادگیری یک زبان می‌گیرند. در واقع انگیزه‌ها و اهداف زبان‌آموزان، برای یادگیری زبان خارجی در مرکز توجه آن‌ها قرار دارد. نظریه‌پردازان و مؤلفان جدیدتر تلاش می‌کردند تا در مدل خود، انگیزه را بیشتر در بستر روند کلاس درس و طی آموزش، مورد بررسی قرار دهند (رجوع شود به: Dörnyei/ Ottó 1998).

با توجه به این امر در پژوهش پیش رو نظریه‌ها و مدل‌های سنتی، کارایی بیشتری دارند و در بین این نظریه‌ها معروف‌ترین آن‌ها، تقسیم‌بندی انگیزه به ابزاری و ادغامی است که گاردنر و لامبرت (Gardner/ Lambert 1972) صورت داده‌اند.

از آنجا که پرداختن به همه نظریه‌ها در این مجال نمی‌گنجد، در ادامه صرفاً به برخی از مهم‌ترین نظریه‌های موجود که در راستای این پژوهش قرار دارند، خواهیم پرداخت.^۱

الف) انگیزه ابزاری و ادغامی

این تقسیم‌بندی بیش از هرچیز، مدیون تحقیقات میدانی گاردنر و لامبرت است که به‌ویژه در امریکا، کانادا و فیلیپین انجام شد. البته در پژوهش‌های مربوط به یادگیری زبان‌های خارجی، مسئله نظر و دیدگاه افراد به کشور زبان مقصد و افرادی که به آن زبان سخن می‌گویند و همچنین نقش آن در شکل‌گیری انگیزه، به‌صورت ویژه مطرح بود. در این بین نظریه روان‌شناسی-اجتماعی گاردنر و لامبرت اهمیت ویژه‌ای یافت که انگیزه را در سال ۱۹۵۹ به ابزاری و ادغامی تقسیم‌بندی کردند. این دو واژه به نظریه ماورر (Mowrer 1950) برمی‌گردد. وی مدعی بود انگیزه هر کودک برای یادگیری زبان مادری (زبان اول)، به علت این است که می‌خواهد با پیوستن به یک گروه، به خود هویت ببخشد (Glöckner, 2013:12).

۱. برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به (Glöckner, 2013)

در انگیزه ادغامی، دو دیدگاه به وجود آمد: یک دیدگاه بسیار قوی که معتقد بود فرد آرزو دارد جزئی از افراد فرهنگ زبان مقصد و در آن ادغام شود. ادموندسن و هاوس نیز (Edmonson/ House, 2000:202) انگیزه ادغامی را تلاش زبان آموز در همزادپنداری خود با فرهنگ زبان مقصد می دانند؛ دیدگاه دیگر به نسبت ضعیف تر است و صرفاً علاقه مندی زبان آموز به فرهنگ و افراد زبان مقصد را مد نظر قرار می داد.

در آموزش زبان خارجی موقعی سخن از انگیزه ابزاری می شود که شخص با هدف و برای کسب منفعت خاصی، این کار را انجام دهد؛ مثلاً برای کسب موقعیت های بالاتر شغلی یا هنگامی که برای ادامه تحصیل به آن زبان احتیاج دارد. بلمچری و هومل (Belmechri/ Hummel 1998) موارد «مدرسه» و «پیشرفت شغلی» را تحت انگیزه ابزاری تعریف می کنند. این دو مدل در رقابت با یکدیگر نیستند، بلکه می توانند مکمل یکدیگر باشند. انگیزه ابزاری می تواند به موازات انگیزه ادغامی وجود داشته باشد یا در طول یادگیری، به آن تبدیل شود. این مدل های انگیزه، هر دو می توانند به رفتاری مشابه از سوی شخص منجر بشوند، اما فردی که دارای انگیزه ادغامی است، به احتمال زیاد خواهان درجه بالاتری از توانمندی زبانی خواهد بود (Huneke/ Steinig, 2013:19) و در راستای پژوهش مقاله پیش رو، این فرد مؤسسات بنام تری را انتخاب خواهد کرد.

ب) انگیزه خودمختاری و تأثیرپذیری از غیر (درونی و برونی)

عبارات درونی و برونی از روان شناسی انگیزه اقتباس شده اند و هدف گذاری های متفاوت در یادگیری یک زبان خارجی را مد نظر دارند (Düwell 1979). در واقع انگیزه رفتار و اعمال افراد، یا درونی نامیده می شود یا برونی. اگر محرک به خاطر انجام خود آن عمل یا برای ارضای علائق شخصی باشد، به آن درونی می گویند. در مقابل، اگر محرک خارجی باشد، به آن برونی گفته می شود. انگیزه برونی می تواند علاوه بر این از سوی خود شخص تعیین شود؛ مانند علاقه به کسب مقام و شهرت یا به دست آوردن ثروت؛ یا غیر، آن را رقم بزند؛ مانند اقدامات تشویقی و تنبیهی از سوی غیر. در هر صورت، در انگیزه برونی دلیل و انگیزه به نفس آن عمل بر نمی گردد.

در اینجا نیز ابعاد و قطب های نام برده کاملاً مجزا از یکدیگر نیستند، بلکه می توانند در شرایط خاص بر یکدیگر اثر بگذارند و موجب تقویت یا تضعیف دیگری شوند. این موارد، به

شکل زنجیره‌ای عمل می‌کنند و هریک می‌توانند در زبان‌آموز به‌طور متغیر و با شدت متفاوتی موجود باشند. باید به این مهم توجه داشت که انگیزه به‌طور کل، ثابت نیست و می‌تواند با توجه به شرایط درونی و بیرونی افراد تغییر ملموس داشته باشد؛ بنابراین، به علت مبهم‌بودن مرزهای بین آن‌ها نگاه دقیق‌تر به آن ضروری به نظر می‌رسید. از این رو دچی و رایان (Deci/ Ryan 1985) نسخه‌ای از نظریه خودمختاری خود عرضه کردند که طی آن، انگیزه برونی با افزایش خودمختاری به چهار زیرمجموعه تقسیم می‌شود:

- تنظیم بیرونی^۱: شخص رفتاری از خود نشان می‌دهد که در بیرون از او خواسته شده است. (با تشویق، جریمه، تحریک، اجبار و فشار خارجی)
- تنظیم درون‌فکنی شده^۲: رفتار درونی شده است و از روی احساس وظیفه انجام می‌شود، بدون اینکه شخص واقعاً بخواهد. این کار برای مثال به خاطر فرار از عذاب وجدان و ترس، تقویت عزت نفس یا احساس غرور انجام می‌شود.
- تنظیم خودپذیر^۳: شخص اهمیت و ارزش رفتار را درک و هدفمند عمل می‌کند.
- تنظیم آمیخته^۴: رفتار به‌مثابه جزئی از شخصیت شخص پذیرفته و داوطلبانه انجام می‌شود؛ زیرا نفس آن عمل خوشایند و جالب توجه است.

۲-۳- اهداف و انگیزه برای یادگیری زبان آلمانی

ریمر (Riemer 2006/ 2011) سال‌هاست در مطالعات کیفی-تفسیری خود به‌صورت تجربی محرک‌ها و انگیزه‌های مربوط به یادگیری زبان آلمانی را بررسی می‌کند. طی این سالیان، فهرستی با جزئیات بسیاری درباره این انگیزه‌ها به‌وجود آمده است. در بین آن‌ها موارد ۲ و ۳ و ۴ به‌طور مشخص به زبان آلمانی پرداخته‌اند. زبان‌آموزان آلمانی، حس مثبتی نسبت به زبان دارند و یادگیری آن را با انگیزه‌های ابزاری توجیه می‌کنند؛ همچنین زبان‌آموزان به فرهنگ و کشورهای آلمانی‌زبان علاقه‌مندند. ساختار این فهرست، تا حدودی از تئوری‌های مربوط به انگیزه که پیش از این گذشت، الگوبرداری کرده است. در سال ۲۰۱۲ این مطالعات ۱۹ کشور را در برمی‌گرفت. (Glöckner, 2013:16)

1. external regulation
2. introjected regulation
3. identified regulation
4. integrated regulation

ریمر (Riemer, 2011:333)، در مقاله خود، علت گرایش افراد به یادگیری زبان آلمانی را محرک‌های ذیل معرفی می‌کند:

(۱) نظر کلی درباره یادگیری زبان خارجی مثبت است.

(۲) نظر درباره زبان آلمانی:

(آ) جایگاه زبان آلمانی در اتحادیه اروپا مهم است.

(ب) آلمانی زبان دشواری است.

(ج) زبان آلمانی زیبا و جذاب است.

(د) زبان آلمانی چالش برانگیز است.

(ه) تسلط به زبان آلمانی از جایگاه و مقام خاصی برخوردار است.

(و) زبان آلمانی خاص است؛ زیرا هرکسی آن را بلد نیست.

(ز) بلد بودن زبان آلمانی کلاس و پرستیژ دارد؛ چون زبان سختی است.

(۲) منافع ابزاری:

(آ) مدرس زبان آلمانی

(ب) ترجمه همزمان و کتبی

(ج) همکاری در اقتصاد و نهادهای بین‌المللی

(د) صنعت جهانگردی

(۳) علاقه به فرهنگ آلمان و کشورهای آلمانی زبان:

(آ) انگیزه آموزشی (فرهنگ، ادبیات)

(ب) انگیزه سفر

(ج) انگیزه برقراری ارتباط

(۴) درون کلاس:

(آ) تجربه مثبت

(ب) کسب موفقیت

(ج) جانشین‌های غیرجذاب یا نداشتن جانشین

(د) اهمیت خانواده و اعضای خانواده (سنت‌های خانوادگی)

(ه) اهمیت همسالان

(۵) انگیزه مهاجرت

۲-۴- انگیزه زبان‌آموزان ایرانی برای یادگیری زبان آلمانی

در پژوهش حاضر، برای پاسخ به سؤال اول و دوم، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد؛ بنابراین، در این بررسی، ابزاری که برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کردیم تا علایق و انگیزه‌های فراگیران زبان را به دست بیاوریم، یک پرسشنامه بود. همه پرسشنامه‌ها به صورت چاپی، در دسترس شرکت‌کنندگان قرار گرفتند.

این پرسشنامه سنجش انگیزه با کمک مقیاس «لیکرت» است. سؤالات رتبه‌بندی که با پاسخ‌های ۱ تا ۷، از یک حد بالا تا حد پایین، میزان انگیزه فراگیران زبان آلمانی را مشخص می‌کند.

در رابطه با این سؤال که «چرا زبان آلمانی را می‌آموزید؟» زبان‌آموزان می‌توانستند انگیزه خود را طبق اولویت‌بندی خود از بین هفت مورد مشخص شده علامت بزنند:

۱. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ زیرا به دلایل شغلی یا شخصی (مرتب) به آلمان یا کشورهای آلمانی زبان سفر می‌کنم.
۲. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ چون در آینده نزدیک برای تحصیل (ادامه تحصیل) به کشورهای آلمان، اتریش یا سوئیس سفر خواهم کرد.
۳. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ برای اینکه ممکن است در سال‌های آتی به آلمان، اتریش یا سوئیس برای تحصیل (ادامه تحصیل) سفر کنم.
۴. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ زیرا از لحاظ شغلی به آن احتیاج دارم.
۵. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ چون موجب افزایش فرصت‌های شغلی من در بازار کار می‌شود.
۶. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ برای اینکه در آینده، برای زندگی یا کار (ازدواج، مهاجرت...) به آلمان خواهم رفت.

۷. من زبان آلمانی می‌آموزم؛ چون به این زبان علاقه دارم.

با یک نگاه به گزینه‌های فوق، می‌توان تشخیص داد که این موارد جزو مهم‌ترین دلایلی هستند که می‌توان برای یادگیری زبان آلمانی در نظر گرفت. برای اینکه بتوانیم بفهمیم زبان‌آموزان ایرانی چه اهدافی را از یادگیری زبان آلمانی دنبال می‌کنند، همین موارد کافی هستند؛ چون هم علل شخصی و هم علل شغلی را دربرمی‌گیرند.

در مقاله حاضر، آموزش زبان آلمانی در بستر مؤسسات زبان‌آموزی مورد بحث است. برای اینکه بتوانیم مقیاسی داشته باشیم، پرسشنامه در مؤسسات غیر ایرانی نیز اجرا شد؛ بنابراین،

آموزشگاه‌ها به دو گروه تقسیم شدند: در گروه اول یعنی مؤسسات ایرانی، کانون زبان ایران، مؤسسه سیمین و مؤسسه ایران‌مهر قرار داشتند و در گروه دوم یعنی آموزشگاه غیر ایرانی، مؤسسه آموزش زبان آلمانی در تهران جای گرفت^۱.

در گروه اول حدود ۱۵۰ پرسشنامه پخش شد. نرخ پاسخ‌دهی در این پژوهش پیمایشی با عددی برابر ۱۰۸، روی ۷۲٪ قرار داشت. سن همه شرکت‌کنندگان بین ۲۲-۲۸ سال بود. از بین آنان ۱۳٪ دانشجوی مقطع لیسانس بودند؛ ۵۴٪ مدرک لیسانس داشتند و ۲۴٪ در حال تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد و ۹٪ دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. این اطلاعات هنگام تحویل گرفتن پرسشنامه از شرکت‌کنندگان پرسیده و پشت صفحه پرسشنامه یادداشت شد.

در کنار پرسشنامه ساختاریافته برای افزایش اعتبار و پایایی داده‌ها، از مصاحبه برای دریافت پیش‌زمینه‌های فکری در خصوص علل پاسخ داده شده، نیز استفاده شد. در مصاحبه، منبع اصلی اطلاعات از طریق زبان گفتاری است و برخلاف پرسشنامه، بازه گسترده‌ای از جواب‌ها را امکان‌پذیر می‌کند؛ همچنین دیدگاه‌های مختلفی مد نظر قرار می‌گیرند و امکان سؤال مجدد وجود دارد.

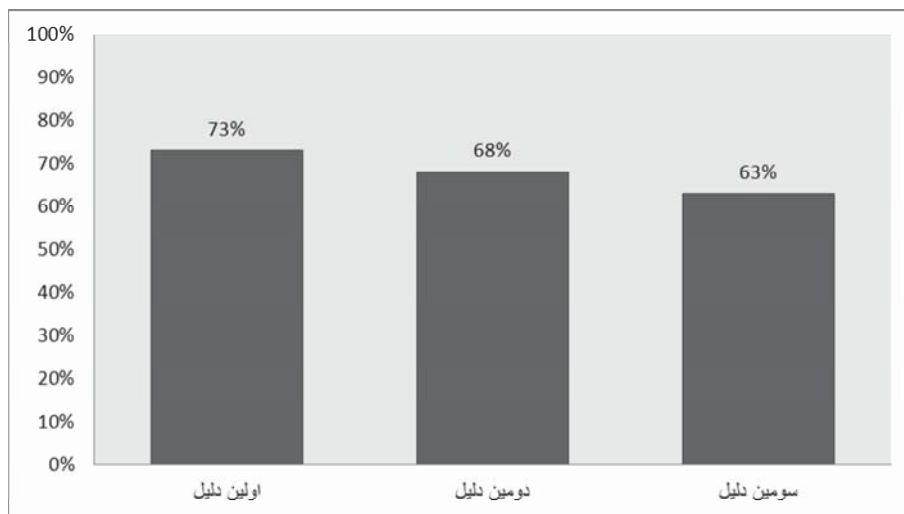
از این رو، مصاحبه‌های کوتاه در فضایی آرام و دوستانه در مؤسسات مد نظر صورت گرفت. در کنار سن و تحصیلات، دلایل اولویت‌بندی‌های صورت‌گرفته مصاحبه‌شوندگان برای یادگیری زبان آلمانی بررسی شد تا سوءتفاهمی باقی نماند. افزون بر این، علت انتخاب یک مؤسسه خاص به‌توسط زبان‌آموز نیز مورد پرسش قرار گرفت. در قدم اول نتایج گروه اول ارزیابی و سپس نتایج گروه دوم بررسی شدند. در آخر نتایج دو گروه متقابلاً ارزیابی و تجزیه و تحلیل شد.

۲-۴-۱- نتایج گروه اول

نتایج سه مؤسسه زبان‌آموزی ایرانی (کانون زبان، سیمین، ایران‌مهر) به شکل ذیل به دست آمد. (انگیزه‌ها طبق اولویت‌بندی زبان‌آموزان صورت گرفته است):
(۱) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ زیرا ممکن است در سال‌های آتی به آلمان، اتریش یا سوئیس برای تحصیل (ادامه تحصیل) سفر کنم.

(۲) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ چون موجب افزایش فرصت‌های شغلی من در بازار کار می‌شود.

(۳) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ زیرا به این زبان علاقه دارم.



نمودار ۱: نتایج بررسی اول در مؤسسات زبان‌آموزی ایرانی در باره انگیزه یادگیری زبان آلمانی در ایران.

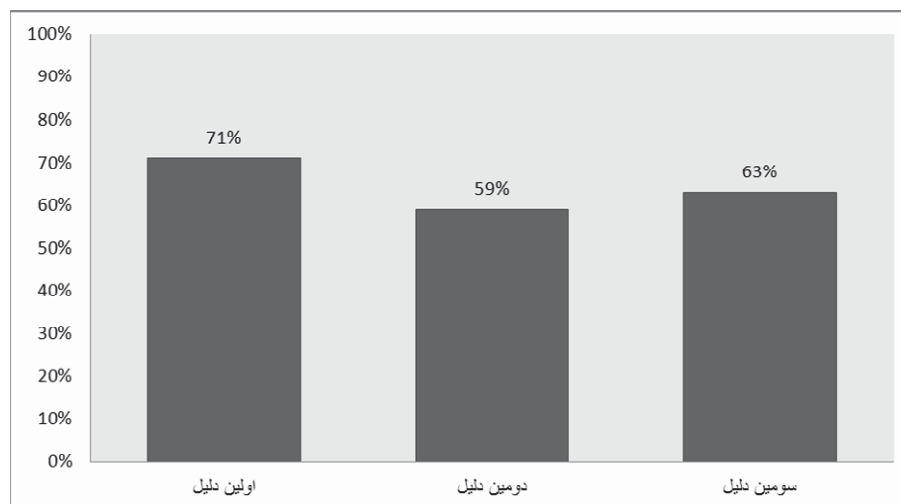
۲-۴-۲- نتایج گروه دوم

در مؤسسه زبان‌آموزی آلمانی در ایران نتایج زیر به دست آمد و اولویت جواب‌ها به شکل ذیل است:

(۱) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ زیرا در آینده نزدیک برای تحصیل (ادامه تحصیل) به کشورهای آلمان، اتریش یا سوئیس سفر خواهم کرد.

(۲) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ چون در آینده برای زندگی یا کار (ازدواج، مهاجرت...) به آلمان خواهم رفت.

(۳) من زبان آلمانی می‌آموزم؛ برای اینکه ممکن است در سال‌های آتی به آلمان، اتریش یا سوئیس جهت تحصیل (ادامه تحصیل) سفر کنم.



نمودار ۲: نتایج گروه دوم در مؤسسه زبان‌آموزی آلمانی در ایران درباره انگیزه یادگیری زبان آلمانی در ایران

۲-۵- بحث و نتیجه‌گیری

۲-۵-۱- انگیزه فراگیران از یادگیری زبان آلمانی و نقش آن در انتخاب مؤسسه

با بررسی نتایج دو گروه که تا حدودی با هم متفاوت هستند و همچنین مصاحبه‌های شخصی که با شرکت‌کنندگان انجام شد، در خصوص دو سؤال اول این مقاله، یعنی اینکه انگیزه و اهداف زبان‌آموزان ایرانی از یادگیری زبان آلمانی چیست و دیگر اینکه آیا انگیزه و اهداف متفاوت آن‌ها در انتخاب مؤسسه مد نظر تأثیری دارد یا خیر، نتایج ذیل به دست آمد:

افراد گروه اول به علل متفاوتی در زبان آلمانی سرمایه‌گذاری می‌کنند. برخلاف آن، افراد گروه دوم که به‌زودی اقامتی در آلمان جهت (ادامه) تحصیل یا زندگی برای خود پیش‌بینی می‌کنند، مؤسسه آموزش زبان آلمانی (DSIT) را در ایران برای یادگیری این زبان ترجیح داده‌اند. این مؤسسه در زمینه آموزش تخصصی زبان آلمانی در جامعه ایران، معروفیت خاصی کسب کرده است.

بسیاری از دانشجویان در زمان تحصیل خود خیلی زود متوجه می‌شوند که رقابت سختی پیش رو دارند؛ چه بخواهند ادامه تحصیل بدهند و چه بخواهند وارد بازار کار بشوند. یادگیری

یک زبان خارجی دیگر، در کنار زبان انگلیسی، روزبه‌روز از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود؛ چون تسلط داشتن به زبان انگلیسی در بین قشر تحصیل کرده به‌ر صورت، جزو پیش‌نیازها محسوب می‌شود.

این دسته از زبان آموزان بر این عقیده‌اند که این سرمایه‌گذاری چندساله بر روی زبان، در ادامه تحصیلات احتمالی آن‌ها در آینده نتیجه خواهد داد؛ چرا که پیش‌نیاز ادامه تحصیل آن‌ها، تسلط بر زبان آلمانی است یا حداقل با یادگیری زبان آلمانی شانس بیشتری برای ادامه تحصیل و اشتغال در بازار کار کشور خود خواهند داشت که این مورد را ۶۸٪ از شرکت‌کنندگان مد نظر قرار دادند.

در مقایسه با امریکا، انگلیس، کانادا و استرالیا که هزینه تحصیلی بالایی دارند، به نظر می‌آید که آلمان گزینه خوبی برای ادامه تحصیلات به حساب می‌آید؛ زیرا در آنجا تنها در دانشگاه‌های خصوصی، نیاز به پرداخت هزینه تحصیلی است. از همین رو تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان، یعنی ۷۳٪ از گروه اول و ۷۱٪ از گروه دوم، به یادگیری زبان آلمانی به‌مثابه نوعی سرمایه‌گذاری نگاه می‌کنند.

۲-۵-۲- پیامد اهداف زبان‌آموزان ایرانی بر محتوای آموزش زبان آلمانی

در خصوص سؤال سوم پژوهش پیش رو مبنی بر اینکه این تفاوت در انگیزه زبان‌آموزان، چه پیامدهایی را برای مفاد آموزشی زبان آلمانی در مؤسسات ما به دنبال دارد، باید به این نکته توجه داشت که در قالب این پژوهش، در واقع یک نیازسنجی صورت گرفته است تا بدانیم افراد به چه دلیلی این زبان را فرامی‌گیرند. طی این تحقیق ثابت شد که درصد بالایی از زبان‌آموزان ایرانی به‌خصوص افرادی که به مؤسسات وطنی مراجعه می‌کنند، آلمانی را برای این یاد نمی‌گیرند که در بازه زمانی کوتاه‌مدتی به آلمان مهاجرت کنند، بلکه می‌خواهند بر روی زبان آلمانی سرمایه‌گذاری آموزشی کنند تا در ایران، در بازار کار و برای ارتقاء فرصت‌های شغلی از آن استفاده کنند؛ لذا ممکن است هرگز هم به این کشورها سفر نکنند و از این دانش صرفاً در ایران استفاده کنند.

عده‌ای دیگر این سرمایه‌گذاری را انجام می‌دهند؛ چون احتمال دارد که در آینده دور برای ادامه تحصیل در مقاطع ارشد و دکترا بخواهند به آلمان بروند. در هر صورت، آن تعداد از افرادی که این توان را پیدا می‌کنند که به کشورهای آلمانی زبان بروند، به نسبت تعدادی که زبان آلمانی را می‌آموزند و در ایران باقی می‌مانند، اندک است و اکثریت امید دارند که در بازار کار و تحصیل در ایران، شانس بهتری داشته باشند.

در حال حاضر، برای آموزش زبان آلمانی در بازار ایران، از کتاب‌هایی استفاده می‌شود که تألیف کشورهای آلمانی‌زبان و در رأس آن، کشور آلمان هستند.^۱ این گونه کتب به صورت عام نگاشته شده‌اند؛ بدین معنا که برای گروه خاصی از مخاطب طراحی نشده‌اند و در سطح جهانی استفاده می‌شوند. اکثر این کتاب‌های آموزشی تألیف شده در آلمان، سعی دارند که افراد را برای زندگی در یک کشور آلمانی‌زبان و در رأس آن‌ها آلمان آماده کنند.

صرف نظر از کشورهایمانند فرانسه، انگلیس، امریکا و ژاپن که پیشینه و سنتی قدیمی در تألیف کتب آموزش زبان آلمانی دارند (بالأخص در مدارس خود) در دیگر کشورها تا دهه هفتاد میلادی، همچنان کتب آموزش زبان آلمانی از کشور آلمان وارد می‌شدند. در افریقا، آسیا و امریکای لاتین که هیچ‌کدام از پیشینه و ساختارهای لازم برای تألیف کتب آموزش زبان برخوردار نبودند، کتب غیربومی غالباً به وسیله «انستیتو گوته» از کشور آلمان وارد می‌شد و مورد استفاده قرار می‌گرفت. (Breitung/Lattavo 2001:1043). در سال ۱۳۶۱ مؤلفین داخلی (صدیقه وجدانی، توران فیض‌الله‌زاده) با همکاری مؤسسه گوته و با نظارت وزارت آموزش و پرورش، کتب آموزش زبان آلمانی برای دوره راهنمایی و متوسطه تألیف کردند.^۲

زیرساختارهای مورد نیاز برای طراحی کتب آموزش زبان‌های خارجی، طی سالیان متوالی توسعه یافته است و متناسب با آن‌ها خود کتب نیز دستخوش تغییرات محسوس و گاهی ساختاری شدند؛ برای مثال دو امر موجب شد تا از مدل‌های استعماری صادراتی در آموزش زبان فاصله گرفته شود و به مسائل فرهنگی و سنت‌های آموزشی و نیازهای بومی مناطق مختلف جهان، توجه بیشتری شود (Breitung/ Lattavo 2001):

۱. تغییر نگرش از منظر مدرس به دیدگاه زبان‌آموز، که در آن، به‌طور مضاعف، پیشینه فرهنگی زبان‌آموز مورد توجه قرار گرفت.

۲. روند توجه به گرایش بین فرهنگی در دهه‌های هشتاد و نود میلادی، که موجب دور شدن از طراحی آموزشی - متدیک کتب آموزشی برای مخاطب عام در سطح جهانی شد. (Neuner 1999:161)

۱. در دو دهه گذشته در ایران برای آموزش زبان آلمانی به بزرگسالان به ور عمده از کتب ذیل استفاده شده است: Planet, Menschen, Studio D, Tangram, DaF Kompakt, Moment Mal, Optimal

کتب آموزشی دوره میانی و پیشرفته: Sicher, em neu, Aspekte, Mittelpunkt
۲. در مدارس دولتی از سال ۱۳۶۲ برای آموزش زبان آلمانی در مقطع راهنمایی کتاب "Deutsches Lehrbuch" و برای دوره سه ساله دبیرستان کتاب "Wir lernen Deutsch" و در دوره پیش‌دانشگاهی کتاب "Deutsch für die Kollegstufe" تدریس می‌شود.

در اواخر دهه ۷۰ در جلد دوم مانهایمر گوت‌آختن^۱ این‌گونه آمده: «برای جواب‌گو بودن به نیاز فراگیران، دست کم کتبی آموزشی لازم است که مسائل بومی و فرهنگی را مد نظر قرار دهد یا درنهایت، به کتبی نیاز است که مسائل فرهنگی و زبانی را به شکل تطبیقی مد نظر قرار داده باشند.» (Engel et al. 1979:10)

به گفته گریگ‌هاوزن و سیل (Engel et al. 1979:10): «هدف از تولید کتب آموزشی بومی این است که اهداف و محتویات آموزشی، روش‌ها و اشکال تدریس و یادگیری دیگر صادر و به ملل دیگر تحمیل نشوند، بلکه در آموزش زبان نیز به نیازهای خاص و تجربیات آن ناحیه رجوع شود.»

در پی پدیدآمدن رویکردها و نظریات ارتباطی و بین‌فرهنگی، در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ میلادی، شاهد بحث‌هایی پیرامون بومی‌شدن آموزش زبان به‌طور تخصصی و همچنین ساخت و توسعه منابع و ابزار آموزشی به شکلی که متناسب با شرایط موجود در به اصطلاح «جهان سوم» باشد، بودیم (Rössler 1994).

برایتونگ و لاتاو (Breitung/Lattavo 2001:1043f) در این راستا نقدهای زیادی به کتب آموزشی جامع و جهانی وارد کردند. از جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

● کتب آموزشی مختص مخاطب عام به سیاست‌های آموزشی و گرایش‌های اجتماعی کشورها توجهی ندارند و نه تنها نیاز کلی آن کشور، بلکه نیازها، علایق و اهداف فراگیران آن منطقه را نیز در نظر نمی‌گیرند.

● کتب و روش‌ها در کشور توسعه‌یافته آلمان برای فراگیران در داخل آلمان و با انگیزه فوق‌طراحی شده‌اند و قاعدتاً برای بسیاری از مناطق جهان مناسب نیستند؛ زیرا سنت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌های غرب را بدون تأمل بیشتر، عرضه می‌کنند.

در حال حاضر، بسیاری از کشورها مدت‌هاست این روند بومی‌سازی کتب آموزش زبان آلمانی را در پیش گرفته‌اند. آن‌ها تألیف کتب زبان را به نویسندگان بومی خود سپرده‌اند و اکنون جای خالی تألیف کتب بومی در ایران خودنمایی می‌کند. ما نیز باید محتوای کتب آموزشی خود را با توجه به نیازهای زبانی، بومی، اجتماعی، فرهنگی، تاریخی، ملی و مذهبی زبان‌آموز ایرانی طراحی کنیم تا آنان بتوانند با توجه به دایره لغات فراگرفته، به راحتی در مورد مسائل روزمره خود و محیط زندگی خود صحبت کنند.

1. Mannheimer Gutachten

2. Gerighausen/Seel 1982 und 1984, Götze 1982, Hieber 1981, Krusche 1983, Osterloh 1978 und 1982

- کتاب تألیف داخلی که پیش‌تر به آن اشاره شد، به علل ذیل برای استفاده مناسب نیستند:
۱. کتب آموزشی که برای آموزش و پرورش تدوین شدند، از سال ۱۳۶۲ بدون تغییر و بازبینی همچنان تدریس می‌شوند.
 ۲. همراه این کتب هیچ گونه وسایل کمک‌آموزشی از قبیل نوار کمک‌آموزشی و دیگر موارد برای تسهیل امر آموزش در نظر گرفته نشده است.
 ۳. در این کتب تألیف داخل، دانش زبانی و کاربرد زبان برای زبان‌آموزان به‌طور جدی مورد توجه قرار نگرفته است.

۶-۲- جمع‌بندی

همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند، زبان‌آموزان در دو گروه آزمایشی، انگیزه‌های متفاوتی برای یادگیری زبان آلمانی دارند. علاوه بر این، تفاوت انگیزه زبان‌آموزان در انتخاب مؤسسه زبان‌آموزی نیز محرز شد. طبق این پژوهش بسیاری از زبان‌آموزان، زبان آلمانی را صرفاً به خاطر رفتن به یک کشور آلمانی‌زبان نمی‌آموزند و اکثراً از آن، در کشور خود به‌مثابه سرمایه‌گذاری آموزشی و در جهت کسب فرصت‌های شغلی بیشتر استفاده می‌کنند. بنابراین برای شرکت‌کنندگان گروه دوم، ملاک آینده، علت مهمی در ایجاد انگیزه برای یادگیری زبان آلمانی و همچنین انتخاب مؤسسه آموزش‌دهنده این زبان، محسوب می‌شود. از آنجا که این افراد، معمولاً زمان کمی را برای یادگیری زبان آلمانی در اختیار دارند و مجبورند خود را به‌سرعت برای امتحانات بین‌المللی (A1, A2, B1, B2, Test-DaF) آماده کنند، ترجیح می‌دهند در انتخاب مؤسسه اطمینان خاطر حاصل کنند تا بتوانند در مدت زمان مشخصی، سطح قابل قبولی از دانش آلمانی را کسب کنند. از این‌رو افرادی که انگیزه مهاجرت و تحصیل در خارج از کشور را در آینده نزدیک دارند، مؤسسات خارجی را بر داخلی ترجیح می‌دهند.

اکنون که به اهداف زبان‌آموزان پی بردیم و فهمیدیم افرادی که به مؤسسات وطنی مراجعه می‌کنند، اکثراً آلمانی را در ایران استفاده خواهند کرد نه الزاماً در آلمان، باید نویسندگان داخلی، کتب آموزشی زبان آلمانی را مختص زبان‌آموزان ایرانی، طراحی و تألیف کنند. محتوا و اهداف درسی کتب آموزشی، باید متناسب با نیاز و هدف زبان‌آموز ایرانی و با در نظر گرفتن مسائل بومی و فرهنگی کشور باشد. البته این بدان معنی نیست که این کتب برای آن دسته از زبان‌آموزانی که به آلمان خواهند رفت، نفع کمتری داشته باشد.

قابل ذکر است که در حال حاضر تعدادی کتب گرامر دوزبانۀ آلمانی-فارسی در بازار داخلی موجود است؛ از جمله:

1. *Intensivkurs Deutsche Grammatik (Rajaei 2016)*

2. *Vergleichende Grammatik (Yazdani 1996)*

با توجه به آنچه گذشت و در پی نتیجه حاصل‌شده از پژوهش پیش رو، این نتیجه را می‌گیریم که نیازی نیست خود را به چارچوب آموزشی کتب خارجی محدود کنیم، بلکه می‌توانیم محتوای کتب آموزشی را مطابق با نیازهای بومی مخاطب ایرانی طراحی کنیم.

۳- منابع

- Belmechri, F. & K. Hummel(1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec. *Language Learning*, 48(2). , 219-244.
- Block, D(2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 2003.
- Breitung, H. & E. Lattaro(2001). Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch, Part 2*. G. Helbig & L. Götze & G. Henrici & H. J. Krumm. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, 1041-1053.
- Clement R. & B. G. Kruidenier(1983). Orientations and Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu and their Target Language on their Emergence. *Language Learning*, 33,: 273- 290.
- Clement, R. & Z. Dörnyei & K. A. Noels(1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 3,: 417-448.
- Crookes, G. & R. W. Schmidt(1991). Motivation. Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41: 469-512.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei Z. & I. Otto(1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.: 43-69.
- Dörnyei, Z(1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31: 117-135.
- Dörnyei, Z(2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.

- Dörnyei, Z.(1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, No.4: 273-284.
- Dose, M. et. al.(1990). *Der Duden. Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG. Mannheim: Dudenverlag.*
- Edmonson, W. & J.House(2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Basel: Franke.
- Engel, U. et al (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.* Heidelberg: Groos Verlag.
- Freud, S. Das Ich und das Es(1923). *Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.*
- Fröhlich, W. D.(2010). *Wörterbuch Psychologie.* München: dtv.
- Gardner, R. C. & W. ELambert.(1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C.(1985). Social psychology and second language learning. *The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold Publishers.
- Gerighausen, J. & P. C. Seel.(1983). *Regionale Lehrwerke.*“ Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Krumm. München: Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts.
- Glöckner, S(2013). *Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Studie zu Gründen schwedischer Fremdsprachenlerner gegen das Lernen von Deutsch.* Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Heckhausen, J. & H(2006). *Heckhausen. Motivation und Handeln.* Heidelberg: Springer.
- Heffernan, N.(1981). Leadership in EFL: Time for a change. *Asian EFL Journal*,: 183-196.
- Hull, C. L(1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory.* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Huneke, H.-W. & W. Steinig(2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krashen, S.(1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon: Oxford.
- Lightbown, P. M.(2000) Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21: 431-462.
- Madrid, D.(1995). *Internal and external factors affecting foreign language Teaching & learning. Actas de Las I Jornadas de Estudios Ingleses.* University Of Granada, 59-82.

- Maslow, A.(1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mowrer, O. H.(1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.
- Myers, Cynthia L.(1994). *Question-Based Discourse in Science Labs: Issues for ITAs. Discourse and Performance of International Teaching Assistants*. Madden C. G. & C. L. Myers. Alexandria, VA: TESOL,,: 83-102.
- Neuner, G.(1999). Lehrmaterialforschung und –entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Bausch, K. R. et al. Tübingen: Gunter Narr Verlag,,: 158-167.
- Noels, K. A.(2001). „Learning Spanish as a second Language. Learner’s orientations and perceptions of their teachers’ communication style.” *Language Learning*. 51, 1: 107-144.
- Oram, P. & M Harrington.(2000). *Learning styles and strategies, SLAT 6805*. Second language Aquisition. semester 2.
- Oxford R. L. & J. Shearin(1994). Language Learning Motivation. Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78: 12-28.
- Riemer, C.(2006). Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. *Motivation revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Küppers, A. & J. Quetz. Berlin: Lit. Verlag,,: 35-48.
- Riemer, C.(2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird– Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. *Deutschbewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Barkowski, H. & S. Demmig & H. Funk & Würz U. Baltmannsweiler: Schneider: 327-340.
- Riemer, C.(1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rösler, D.(1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rouhi, F. (2015). Neue Anforderungen an das Deutschstudium im Iran.“ *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 87.
- Schneider, K. & H.-D. Schmalz.(2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Skinner, B. F.(1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Wharton, G.(2000). Language Learning strategy use of bilingual foreign language Learners in Singapore. *Language Learning*. 50, 2.: 203-243.

Williams, M. & Burden R(1997). Psychology for language teachers. Cambridge: CUP.

Wojdani, S. & Feyzollahzadeh, T.(1983). *Deutsches Lehrbuch*. Teheran: Chap wa nashre ketabhaye darsiye iran Verlag.

Yang. N. D.(1999). The relationship between EFL Learner's beliefs and Learning strategy use. *System*. 27: 515-535.

