



باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی^۱

امیررضا وکیلی فرد^۲، شهاداد وکیلی فرد^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

چکیده

باورهای زبان آموزان در مورد یادگیری زبان می‌تواند تأثیرات مهمی بر توانایی و انتظارات آن‌ها برای یادگیری زبان داشته باشد. به نظر می‌رسد که تاکنون پژوهشی در مورد باورهای فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری فارسی در حوزه زبان دوم انجام نشده است. هدف این پژوهش، بررسی باورهای این زبان آموزان است. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه باورهای یادگیری هورویتز (Horwitz, 2008) مشتمل بر ۳۴ گویه و دربرگیرنده ۵ سویگان استعداد یادگیری زبان خارجی، سویگان دشواری یادگیری زبان، سویگان سرشت یادگیری زبان، سویگان راهبردهای یادگیری و ارتباطی و سویگان انگیزه‌ها و انتظارات است. روایی و پایایی پرسشنامه پس از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴۲ به دست آمد. ۱۶۷ زبان آموز غیر فارسی در بازه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و با سابقه یادگیری زبان فارسی از ۶ ماه تا یک سال در این پژوهش شرکت کردند. یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که از دیدگاه زبان آموزان غیرایرانی، یادگیری زبان فارسی کمی دشوار است. بر اساس دیگر یافته‌های این پژوهش، متغیرهایی چون سن و جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری زبان فارسی زبان آموزان ندارد. یافته‌های دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که میانگین سویگان استعداد یادگیری گروه فارسی آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی، به طور معناداری با میانگین گروه فارسی آموزان بدون تحصیلات

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.43829.2292

^۲ دانشیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)؛

vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

^۳ دانش‌آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران؛

sh.vakilifard@edu.ikiu.ac.ir

دانشگاهی تفاوت دارد. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیر عربی‌زبان، بین میانگین سویگان استعداد یادگیری و میانگین سویگان انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری وجود ندارد. به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد یادگیری زبان و انگیزه و انتظارات نداشته‌است. ولی آزمون‌های آماری در مورد سویگان‌های دشواری یادگیری زبان، سرشت یادگیری زبان و راهبردهای ارتباطی و یادگیری معنادار بوده‌است. مدرسان با شناخت باورهای یادگیری زبان بهتر می‌توانند روش‌ها و شیوه‌های یاددهی خود را با باورهای فارسی‌آموزان خارجی سازگار و هماهنگ سازند.

واژه‌های کلیدی: باورها، یادگیری زبان، جنسیت، زبان مادری، تحصیلات.

۱. مقدمه

یادگیری زبان تحت تأثیر متغیرهای بسیاری از جمله باورها، نگرش‌ها و ارزش‌های فرهنگی گوناگون روی می‌دهد. باورها به همراه ارزش‌ها، هنجارها و کالاهای مادی که عموماً میان اعضای یک گروه مشترک است، مجموعه‌آموخته‌شده‌ای را به نام فرهنگ تشکیل می‌دهد. فرهنگ از دو بخش مادی و غیرمادی تشکیل شده‌است. فرهنگ مادی شامل هنر، معماری، فناوری و دیگر کالاهای ملموسی است که مردم می‌آفرینند و به آن‌ها معنا می‌دهند. فرهنگ غیرمادی به طرحواره‌های ذهنی اشاره دارد که به‌عنوان راهنمای رفتار گروهی عمل می‌کند و دربرگیرنده باورها، انگاشت‌های جمعی، زبان‌ها، ارزش‌ها، سنت‌ها و نگرش‌های اعضای یک گروه اجتماعی است. در این میان، برخلاف دانسته‌های علمی که مبتنی بر درک تجربی هستند، باورها ممکن است به‌وسیله‌اعضای یک گروه به‌عنوان «حقیقت» پنداشته شوند و نیز ممکن است که، نه بر اساس واقعیت عینی، بلکه بر اساس توافق اجتماعی شکل گرفته باشند (Thompson et al., 2019, p. 66-62).

روان‌شناسی فرهنگی، باورهای آشکار و باورهای پنهان را از یکدیگر متمایز می‌کند. باورهای آشکار آن دسته از باورها هستند که زبان‌آموزان از آن‌ها آگاه بوده و می‌توانند آن‌ها را به‌شکلی معقول، مؤثر و روشن بیان کنند. باورهای پنهان دارای همان میزان از قدرت هستند، هرچند زبان‌آموزان همیشه از آن‌ها آگاه نیستند یا قادر به بیان روشن آن‌ها نیستند (Dornyei & Ryan, 2015, p. 189). باورهای یادگیرندگان معمولاً از تجربه‌های یادگیری پیشین آنان سرچشمه می‌گیرد و تحت تأثیر زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های فرهنگی یادگیرندگان و محیط‌های آموزشی آنان شکل می‌گیرند (Borg, 2006).

باورهای فرد نیز بر ادراک وی از جهان و نیز بر چگونگی برقراری ارتباط با جهان تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه گاوین (Gauvain, 2005, p. 15)، فرهنگ یادگیرنده و باورهای وی بر فرآیندهای اجتماعی که به یادگیری زبان و رشد شناختی یادگیرنده کمک می‌کند، تأثیر می‌گذارد. از همین رو، باورهای زبان‌آموزان با عملکرد فکری و واکنش آنان به درون‌دادهای زبانی و اجتماعی زبان و جامعه مقصد ارتباط پیچیده‌ای دارند. از سوی دیگر، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مشترک در چگونگی بهره‌گیری اعضای گروه از زبان بازنمایی می‌شود (Genc & Bada, 2005, p. 75). از این رو، یادگیری زبان از یادگیری فرهنگ، یا به بیان دیگر، یادگیری چگونگی اندیشه و کنش یک گروه اجتماعی جداشدنی نیست. زبان در درون خود بسیاری از این کنش‌های اجتماعی را در بردارد و ارزش‌ها و باورهای زیربنایی یک جامعه را بیان می‌کند (Byram & Morgan, 1994). یادگیری زبان فراتر از یادگیری دانش موضوعی است. یادگیری زبان می‌تواند هم‌دلی و درک زبان‌آموزان را در میان شکاف‌های اجتماعی و سیاسی موجود تقویت کند و آنان را در دنیای دیگران غوطه‌ور سازد (Kim, 2020, p. 1).

نقش مهم باورهای یادگیری زبان به‌طور گسترده در فرآیند یادگیری زبان دوم پذیرفته شده‌است. این باورها که به‌عنوان درک و نگرش ذهنی زبان‌آموزان در مورد یادگیری زبان تعریف می‌شوند، می‌توانند تأثیر چشمگیری بر انگیزه، مشارکت و موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان داشته باشند. با این حال، نقش فرهنگ در شکل‌دهی به این باورها در پژوهش‌های یادگیری زبان دوم کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است. فرهنگ بر اهمیت زمینه‌های فرهنگی در شکل‌دهی به باورها، ارزش‌ها و رفتارهای افراد تأکید می‌کند و تأثیر متقابل پیچیده میان عوامل فرهنگی و فرآیندهای روان‌شناختی را گواهی می‌کند. بنابراین، تأثیر متقابل میان باورهای یادگیری زبان و فرهنگ، می‌تواند یک حوزه پژوهشی اساسی در یادگیری زبان دوم باشد، زیرا این توانمندی را دارد که بینش‌های ارزشمندی را در مورد عواملی که باورهای زبان‌آموزان را شکل می‌دهند و مسیر یادگیری زبان آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ارائه دهد.

فارسی‌آموزان خارجی با فرهنگ‌های گوناگون و همراه با باورها، رویکردها و دیدگاه‌های ویژه خویش درباره یک زبان جدید، وارد کلاس‌های آموزش زبان فارسی می‌شوند. به‌ویژه باورهای زبان‌آموز در مورد میزان کنترل فرآیند یادگیری و توانایی‌اش در یادگیری زبان بر انگیزه وی برای شرکت در کلاس‌های زبان و دستیابی به سطوح مهارت بالاتر تأثیر می‌گذارد. زبان‌آموزی که کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری دارد، به‌طور منظم در کلاس‌ها شرکت می‌کند، بیشتر بررسی می‌کند و به سطح‌های بالاتری از مهارت دست می‌یابد (Alhamami, 2019, p. 1).

هم‌نواخت نبودن باورها منجر به کاهش کارایی روند یادگیری و نیز سرعت آن در کلاس‌های زبان فارسی می‌گردد. در واقع، گاهی شکست‌ها در امر یادگیری زبان فارسی به دلیل باوری است که زبان‌آموز از دشواری زبان فارسی دارد، بی‌آنکه فرد از جنبه‌ی استعداد زبانی دچار کاستی‌هایی باشد. گاهی، حتی اگر مدرسان از اهمیت عوامل روان‌شناختی یادگیرندگان آگاه باشند، به نظر می‌رسد که از نظریه‌های دقیق روان‌شناسی در حوزه‌های مرتبط بی‌اطلاع هستند و از مفاهیم درک درستی ندارند. برای اینکه مدرسان زبان بتوانند از جنبه‌ی روان‌شناختی زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی آماده کنند، به نظر می‌رسد که در گام نخست باید از باورهای هر گروه از زبان‌آموزان شناخت به دست آورند و در گام پسین، بتوانند با انجام مداخله‌های مناسب و حرفه‌ای به زبان‌آموزان کمک نمایند تا بر موانع چیره شوند و سریعتر به اهداف آموزشی خویش دست یابند (Rahmati, Talkhab & Moradi, 2021, p. 142).

هورویتز (Horwitz, 2008) بر این باور است که زبان‌آموزان به مفهوم توانایی در یادگیری زبان خارجی باور دارند و برخی از زبان‌ها را آسان‌تر از دیگران یاد می‌گیرند و گوش دادن و تکرار امری تأثیرگذار در یادگیری است. باور زبان‌آموزان درباره‌ی یادگیری زبان می‌تواند کیفیت فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد. برای نمونه، اگر زبان‌آموز بر این باور باشد که همیشه باید بدون خطا صحبت کند، تا هنگامی که از درستی گفتار خود آسوده‌خاطر نباشد، صحبت نخواهد کرد. همچنین، تارون و یول (Tarone & Yule, 1989) بیان می‌کنند، زبان‌آموزانی که در مورد درستی^۱ دستوری نگران هستند، ممکن است در مورد درست یا نادرست بودن دچار تردید شوند. در نتیجه، در تلاش برای رسیدن به متن دستوری بدون اشتباه و همچنین، اثربخشی ارتباطی در بهره‌گیری از زبان سرخورده می‌شوند. ولی از سوی دیگر، باورهای آموزنده می‌توانند به‌عنوان عوامل میانجی قوی در تجربه‌ی کلاس درس عمل کنند (Lightbown & Spada, 2006). زبان‌آموزان با توجه به تجربیات پیشین و نیازها و هدف‌های خود، فعالیت‌های کلاس درس را تفسیر می‌کنند و باورهای آنان نیز ممکن است تحت تأثیر نیازهای واقعی آن‌ها باشد. پژوهش‌ها در حوزه‌ی باورهای یادگیری، به‌ویژه در مورد یادگیری زبان، نشان می‌دهد که روش یادگیری و ادراک‌ها و باورهایی که بر انتخاب نوع روش یادگیری موثر است، ممکن است تأثیر عمیقی بر رفتارها و یافته‌های یادگیری داشته باشند. بنابراین، آگاهی از باورهای زبان‌آموزان اهمیت دارد، زیرا ممکن است برخی باورها تأثیر مثبتی در یادگیری داشته باشند و برخی دیگر که سبب اضطراب شده، فرایند یادگیری را مختل نمایند. یادگیرندگان زبان دوم و خارجی، در همه‌ی سنین،

¹ accuracy

چه یادگیری آنان در محیط‌های رسمی مانند کلاس‌های معمولی زبان، چه در محیط‌های غیررسمی مانند خانه و محل کار باشد، با باورها و نگرش‌های ویژه خویش در مورد یادگیری زبان به کلاس می‌آیند. از این رو، باورها نقش مهمی در یادگیری در یادگیری زبان‌های دوم یا خارجی ایفا می‌کنند، چراکه امکان پیشرفت یا برعکس، بازدارندگی تحصیلی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورند (Kalaja & Barcelos, 2019).

امروزه، همگام با افزایش یادگیرندگان زبان فارسی، در پژوهش‌ها توجه بیشتری به جنبه‌های شناختی یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم انجام پذیرفته‌است. یادگیری زبان دوم فارسی آموزان بزرگسال از جنبه‌های بسیاری همچون رشد مفهومی بزرگسالان، درون‌داد زبانی و انتقال از زبان اول با یادگیری فارسی به‌عنوان زبان اول فارسی‌زبان‌ها متفاوت است. تفاوت‌های فردی، باورهای زبان‌آموزان درباره‌ی زبان مقصد، استعداد، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری، فرهنگ و شخصیت زبان‌آموز از جمله عوامل مؤثری هستند که بر میزان موفقیت زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارند. از میان این عوامل، پژوهشگران بر باورهای فارسی‌آموزان درباره‌ی زبان فارسی آن‌چنان‌که باید و شاید تمرکز نکرده‌اند و روشن نیست که باورهای یادگیری زبان فارسی باتوجه به زبان مادری، جنسیت و سن چه تأثیری بر یادگیری زبان فارسی آنان دارد.

بعضی از باورها می‌توانند تأثیر مثبتی در یادگیری داشته باشند، برخی دیگر می‌توانند فرایند یادگیری را مختل کنند و موجب اضطراب گردند (Bernat & Hall, 2009). از همین روست که برای بررسی تأثیر باورها بر یادگیری زبان دوم یا خارجی، ضروری است که باورهای یادگیری و میزان تأثیر آن‌ها بر یادگیری مورد شناسایی قرار گیرد. این پژوهش، با هدف بررسی باورهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در مورد یادگیری زبان فارسی انجام پذیرفته‌است. این پژوهش افزون بر مطالعه باورهای کلی فارسی‌آموزان در دوره‌های آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های کشور، به نقش متغیرهایی همچون زبان مادری، جنسیت و سن در باورها می‌پردازد. از همین رو، پژوهش حاضر به کمک پرسشنامه باورهای یادگیری هورویتز (Horwitz, 2008) که شامل ۵ سویگان^۱ و ۳۴ گویه است، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است که پرسش‌های ۲ تا ۵ به بررسی ارتباط میان متغیرهای جمعیت‌شناختی و باورهای یادگیری زبان فارسی می‌پردازند. ۱. باور زبان‌آموزان غیرایرانی در مورد یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم چیست؟ ۲. چه تفاوتی میان باورهای یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی فاقد تحصیلات دانشگاهی (پذیرفته شده برای ورود به رشته‌های مقطع کارشناسی دانشگاه‌های ایران) و دارای تحصیلات دانشگاهی (پذیرفته شده برای مقاطع

¹ dimension

کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های دانشگاهی) وجود دارد؟؛ ۳. زبان مادری چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟؛ ۴. جنسیت چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟؛ ۵. سن چه تأثیری بر باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی دارد؟ همسو با پرسش‌های اصلی و فرعی بالا فرضیه‌های زیر مطرح می‌گردد: ۱. زبان آموزان غیرایرانی بر این باورند که یادگیری زبان فارسی دشوار است؛ ۲. تحصیلات دانشگاهی تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۳. زبان مادری تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۴. جنسیت تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد؛ ۵. سن تأثیر معناداری بر باورهای یادگیری زبان آموزان غیرایرانی درباره یادگیری زبان فارسی ندارد.

فارسی آموزان با ویژگی‌های گوناگون در کلاس‌های آموزش زبان فارسی حضور دارند. درک باورهای زبان آموزان در مورد یادگیری زبان برای درک رویکردهای زبان آموز و رضایت از آموزش زبان مهم است. شناخت و دسته‌بندی آن‌ها به مدرسان زبان فارسی کمک می‌کند تا بازدهی و کارایی خویش را به مراتب افزایش دهند. یافته‌های علمی این پژوهش، به افزایش آگاهی مدرسان آموزش زبان فارسی در مورد باورهای فارسی آموزان و کاهش برداشت نادرست میان آن‌ها و بکارگیری راهکارهای آموزشی بایسته یاری می‌رساند. افزون بر آن، یافته‌های این پژوهش را می‌توان در طراحی هدف‌های دوره‌های درسی، برنامه‌ریزی درسی و تدوین کتاب‌های آموزشی و توسعه روش‌های تدریس متناسب با باورهای هر یک از گروه‌های زبان آموز هدف به کار گرفت.

۲. مبانی نظری

باورها: از دیدگاه اسکات (Skott, 2015, p. 19)، باورها سازه‌های فکری شخصی هستند و فرد از نظر ذهنی آن‌ها را درست و دارای ارزش می‌انگارد. باورها از پیامدهای نسبتاً پایدار تجربه‌های مهم اجتماعی فرد بر می‌آید. در مورد زبان آموزان، باورها بر تفسیرهای آن‌ها از فعالیت‌های کلاسی و مشارکت‌شان در این فعالیت‌ها تأثیر چشمگیری می‌گذارند. از دیدگاه وی، این تعریف در مورد باورها دارای چهار ویژگی کلیدی است: نخست اینکه باور سازه‌ی فکری یا ساختار شناختی است که شخص از دیدگاه ذهنی خویش آن را درست می‌داند، به بیان دیگر، باورها در ذهن فرد دارای استحکام یا قطعیتی هستند، حتی اگر خود باور از نظر عینی نادرست یا نادرست

باشد. یک فرد می تواند هوشمندانه و عقلاً یک باور اشتباه را عاقلانه و هوشمندانه بپندارد و حفظ کند، زیرا با درک ذهنی و پذیرش آن به عنوان حقیقت همسو است. دوم اینکه، به عنوان یک سازه فکری هر دو جنبه شناختی و عاطفی را دربرمی گیرد و پیوند ناگسستنی میان باورها و سایر اجزا را به رسمیت می شناسد. سوم اینکه چون باورها مستلزم درجه مشخصی از تعهد مثبت یا منفی فرد به چیزی یا کسی هستند، برای فرد دارای ارزش هستند. افزون بر آن، گاهی وابسته به بافت و نسبتاً پایدار در نظر گرفته می شوند که احتمالاً در نتیجه مشارکت در فعالیت های اجتماعی ممکن است تغییر کنند. در نهایت، تأثیر چشمگیری بر نحوه تفسیر و برخورد فرد با مسائل در عمل دارد.

باورها تأثیر عمیقی بر رفتارها و نتایج یادگیری زبان آموزان دارد. همان گونه که برخی از پژوهش ها (Dubravac & Latić, 2019, p. 36) نشان می دهند، باورهای یادگیرندگان از پیچیدگی خاصی برخوردار هستند و به دلیل سرشت^۱ در حال تغییر آنها، پیامدهای گوناگونی بر مشارکت در کلاس، گزینش راهبردها در حوزه یادگیری زبان دوم و خارجی برجای می گذارند. برای نمونه، پژوهشگران بیان کرده اند که دانش آموزان چینی در برابر فعالیت هایی مانند اجرای نقش ممکن است مقاومت کنند، زیرا آنان بر این باورند که مدرسان باید دانش را انتقال دهند و نمی توان «انجام بازی»^۲ را یک روش یادگیری مناسب دانست. در باور دانش آموزان و مدرسان چینی، یادگیری و یاددهی تعهدی جدی به شمار می آید که کمتر با خوش و بش و شادمانی همراه است؛ یادگیری و یاددهی نیازمند پایداری عمیق و کوشش بسیار از سوی یادگیرنده و یاددهنده است (Richards, 2015, p. 137).

زبان آموزان موفق نگرش مثبتی به باورهای یادگیری خود دارند و از توانایی های خود و راهبردهای یادگیری زبان به خوبی آگاهند. باورها می توانند پایه های خود را بسازند و از بی اعتبار شدن شواهدی که الهام بخش آنها بوده اند، مصون بمانند؛ پدیده ای که به آن پایداری باور^۳ گفته می شود. شواهد جدید می توانند باور افراد را تغییر دهند، اما در بیشتر موارد، به شواهد قانع کننده تری برای تغییر دادن یک باور نیاز است تا برای ایجاد آن. در این راستا، بر اساس نظریه ناهماهنگی شناختی^۴ در حوزه روان شناسی اجتماعی، تعارض بین دو شناخت در درون فرد، اساس تغییر نگرش را تشکیل می دهند. تغییر نگرش حاصل تناقض بین باورها است. دو شناخت، موقعی ناهماهنگی پیدا می کنند که تأیید یکی موجب نفی دیگری می شود. این حالت زمانی پیش می آید که باورهای متضاد داشته باشیم یا حتی نگرش و رفتار ما مخالف یکدیگر باشند

¹ nature

² playing games

³ Belief perseverance

⁴ Cognitive Dissonance Theory

(Sigillo et al., 2011, p. 67).

باورهای یادگیری از دیدگاه هورویتر (Horwitz, 2008) دارای سویگان‌هایی است که در اینجا به صورت مختصر به آن‌ها می‌پردازیم.

سویگان انگیزه و انتظارات: از عوامل مؤثر در یادگیری زبان انگیزه است که با موفقیت در یادگیری زبان دوم رابطه مستقیم دارد. زبان‌آموزانی که انگیزه یا نیاز بیرونی یا درونی بیشتری برای یادگیری دارند، در مقایسه با دانشجویانی که انگیزه کمتری دارند، به سطح مهارت بالاتری دست می‌یابند و هر چه انگیزش‌های زبان‌آموزان درونی تر شود، تمایل آن‌ها برای ادامه یادگیری زبان افزایش می‌یابد و همچنین، احساس شایستگی در آن‌ها در مورد یادگیری زبان نیز افزایش می‌یابد (Noels et al., 2000). در انگاره‌های اجتماعی- تربیتی^۱ یادگیری زبان، انگیزش یک متغیر پنهان در نظر گرفته می‌شود که متشکل از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری است (Gardner & Tremblay, 1994). انگیزش یادگیری زبان ترکیبی از یک هدف، تمایل به دست یافتن به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان و کوشش برای رسیدن به آن هدف است. انگیزش یادگیری زبان به دو گونه انگیزش یکپارچه و انگیزش ابزاری طبقه‌بندی می‌شود. در انگیزش یکپارچه، هدف زبان‌آموز، هم‌آوایی با زبان، مشابهت‌های فرهنگی و مشارکت در فرهنگ زبان مقصد است و در انگیزش ابزاری، زبان‌آموز برای منافع ویژه‌ای همچون پیشرفت حرفه‌ای، علمی یا تحصیلی به یادگیری زبان می‌پردازد (Oram & Harringtonm, 2002).

باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک کنش به آن‌ها مراجعه می‌کنند. این باورها در برگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد برای انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و دیگر عوامل، آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در موقعیت‌های گوناگون تغییر می‌کنند (Ghadampoor & Sarmad, 2003). در واقع، باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و کاربردهای راهبردهای شناختی و یادگیری خودنظم‌دهی تأثیر بسیاری دارد و از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید (Ostovar & Khayyer, 2004). یکی از ابعاد باورهای انگیزشی، ارزش‌گذاری درونی است. دانشجو با توجه به این باور معتقد است که پیامدهای پیشرفت، وابسته به کوشش شخصی فرد به‌جای عوامل خارجی همچون مدرس یا اقبال است. رویکرد انگیزشی دیگر، رویکرد اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف است.

¹ Socio – Educational Models

منظور از جهت گیری هدف، قصد یا انگیزه‌ای است که فراگیر در ورای تلاش در موقعیت پیشرفت پی می‌گیرد. اهمیت این سازه به سبب پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری، و هیجانی آن بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی است (Rabbani & Yousefi, 2012).

فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهای دانش آموزان در مورد خود و تکالیفشان در ارتباط است. این باورها در برگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد برای انتخاب روش‌های انجام دادن تکالیف است. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می‌روند، از این رو، باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز هر کنش به آن‌ها مراجعه می‌کنند (Pintrich & Schunk, 2002). در کنار آن، یادگیرنده در پی برآورده کردن انتظارات و اجتناب از نتایج منفی احتمالی در فرایند یادگیری است. انتظارات فرد با امیدها یا خواسته‌های شخص و نیز تجربه‌های یادگیری متفاوت است. آگاهی از باورهای زبان آموزان در تدریس اهمیت ویژه‌ای دارد. زبان آموزان زبان‌های مختلف در فرهنگ‌های مختلف مجموعه‌ای از باورهای جمعی کاملاً مشابه در مورد یادگیری زبان دارند. برای مدرس زبان مهم است که در نظر بگیرد که زبان آموزان از کلاس‌های زبان خود چه انتظاراتی دارند و احتمالاً چه رفتارهای یادگیری را پی می‌گیرند (Nikitina & Furuoka, 2006, p. 218).

راهبردهای ارتباطی و یادگیری زبان: راهبردهای ارتباطی مجموعه کنش‌هایی مانند بازگویی، رویگردانی^۱ به زبان نخست، جایگزینی، خودداری، ترجمه مستقیم از زبان نخست، درخواست توضیح و کمک از مخاطب و موارد مشابه هستند که یادگیرندگان برای رسیدن به هدف‌های ارتباطی خود یا چیرگی بر موانع برقراری ارتباط برای انتقال معنای مورد نظر خود از آن‌ها بهره می‌گیرند (VanPatten & Benati, 2015, p. 103). یک عامل مهم در دیدگاه شناختی راهبردهای یادگیری است. سودت (Cevdet, 2010) بر این باور است که راهبردهای یادگیری زبان به معنای افکار یا رفتارهای آگاهانه‌ای است و در طول یادگیری به وسیله زبان آموزان برای کمک بیشتر به فهم و یادگیری به کار گرفته می‌شوند. روان‌شناسان تربیتی راهبردهای یادگیری را مشتمل بر همه افکار، رفتارها، باورها یا احساساتی می‌دانند که به دست آوردن و نیز درک دانسته‌ها و مهارت‌های جدید را آسان می‌کند (Weinstein et al., 2000, p. 727). البته، همان‌گونه که ماکارو (Macaro, 2006, p. 332) بیان می‌کند، یادگیری موفق فقط به فراوانی بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری به وسیله یادگیرنده بستگی ندارد، بلکه در گروی هماهنگی میان

¹ switching

راهبردهایی است که در اختیار وی است. در همین راستا، ارتقای آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران به‌ویژه در محیط آموزشی یک روش برای بهبود آگاهی و انگیزه، هم در زبان اول و هم در زبان دوم است تا توجه زبان‌آموزان را به راهبردهای گوناگون یادگیری در طول فرآیند یادگیری زبان جلب کند و از سویی دیگر نیز آنان را با انگیزه‌تر و در نهایت مستقل و خودتنظیم‌گر می‌سازد (Razavi et al., 2022).

دشواری یادگیری زبان: در بررسی ارتباطات میان فرد، محیط و زبان، شومان (schuman, 2013) استدلال می‌کند از آنجایی که تقریباً همه انسان‌ها با کمی دشواری به زبان اول تسلط می‌یابند، می‌توان فرض کرد که باید برخی از منفعتهای تکاملی مرتبط با فراگیری زبان وجود داشته باشد و در نتیجه، توانایی تسلط بر زبان نخست به‌طور ژنتیکی به نسل‌های آینده منتقل می‌شود و در نهایت، به یک ویژگی جهانی بشر تبدیل می‌شود. ولی آنچه یادگیری زبان خارجی را دشوار می‌نماید، کوششی است که یادگیرندگان برای انتقال میان ساختارهای پیچیده زبانی بایستی انجام دهند و چگونگی اندیشیدن به زبان دیگر را بیاموزند.

استعداد یادگیری زبان فارسی: استعداد زبان به ظرفیت و توانایی کلی و آمادگی انسان برای یادگیری بازمی‌گردد. در حوزه یادگیری زبان دوم، استعداد به‌عنوان توانمندی شناختی فردی یادگیرنده برای پردازش اطلاعات در طول یادگیری و کنش زبان دوم در زمینه‌ها و مرحله‌های گوناگون گفته می‌شود (Robinson, 2005, p. 46). یک توافق کلی وجود دارد که استعداد زبان به سادگی پیش‌بینی نمی‌کند که آیا فرد می‌تواند یک زبان خارجی را بیاموزد یا خیر. ولی میزان پیشرفتی را پیش‌بینی می‌کند که فرد احتمالاً در شرایط بهینه انگیزه و یادگیری به آن دست خواهد یافت (Dornyei & Ryan, 2015, p. 38). شایسته است یادآوری شود که تفاوت‌های بیشتری در میان افرادی که زبان دوم را یاد می‌گیرند، نسبت به افرادی که زبان نخست یا مادری را فرامی‌گیرند، دیده می‌شود.

سرشت یادگیری زبان: هر زبان‌آموز به روش ویژه خود می‌تواند مفاهیم جدید را بیاموزد، اطلاعات جدید دریافت کند، به خاطر بسپارد و به یاد آورد (Vakilifard, 2019). از همین رو، بیشتر یادگیرندگان درباره فرایند یادگیری خویش به ژرف‌نگری پرداخته و به این می‌اندیشند که چگونه باورهای آنان می‌تواند با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری‌شان هماهنگ باشد. گاهی ممکن است یک یادگیرنده باورهای خاصی در مورد سرشت یادگیری زبان داشته باشد، ولی این باورها را با سبک یادگیری ترجیحی ناسازگار بیابد. برای نمونه، ممکن است که یک یادگیرنده تحلیل‌گرا بر این باور باشد که یادگیری از راه از برکردن مؤثرترین روش یادگیری برای یک زبان

ویژه است، در صورتی که این روش برای یک یادگیرنده متمرکز بر حافظه مناسب تر است. یادگیرندگان اندیشه‌ورز ممکن است در مورد این تضادها و تعارضات درونی بیاندیشند یا در مورد آن‌ها با دیگر زبان‌آموزها یا مدرسان گفت‌وگو کنند (Dornyei & Ryan, 2015, p. 135).

۳. پیشینه پژوهش

مانند هر بافت اجتماعی و فرهنگی، باورهای زبان‌آموزان بزرگسال در محیط آموزشی و کلاس احتمالاً تحت تأثیر انگاره‌ها و تجربه‌های پیشین یادگیری آن‌ها قرار می‌گیرند که بر اساس متغیرهایی همچون جنسیت، زبان مادری و سن افراد می‌توانند متفاوت باشند. در ادامه، به پژوهش‌هایی در این حوزه اشاره می‌گردد.

دوبروات و لاتیچ (Dubravac & Latić, 2019) با ابزار فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان^۱ در کشور بوسنی و هرزگوین به بررسی باورهای یادگیری زبان ۲۳۳ دانش‌آموز ابتدایی و دانشگاهی با در نظر گرفتن تأثیر متقابل سه عامل جنسیت، نمره‌ها و سطح تحصیلی پرداختند. تحلیل آماری یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که تأثیر نمره‌ها بر نگرش‌های مربوط به سویگان انگیزش و انتظارات معنادار است، ولی سطح تحصیلات به‌طور معناداری بر سویگان سرشت یادگیری زبان تأثیرگذار است. این پژوهش از اندک پژوهش‌هایی است که در مورد تأثیر سطح تحصیلات بر باورهای یادگیری دانش‌آموزان سطح ابتدایی (۱۱۸ نفر) و دانشجویان دانشگاهی (۱۱۵ نفر) انجام گرفته است. افزون بر آن، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میان این سه عامل در شکل‌گیری باورهای یادگیرندگان، تأثیر متقابل وجود دارد.

سو (Cui, 2014) به مطالعه باورهای یادگیری زبانی ۲۱۸ زبان‌آموز دوره دبیرستان با پس‌زمینه متفاوت زبانی و فرهنگی (غیرآسیایی، چینی اصیل و آسیایی غیرچینی) به کمک فهرست‌واره بازنگری‌شده باورهای یادگیری زبان پرداخت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که دانشجویان چینی و آسیایی بیشتر از دانشجویان غیرآسیایی باورهای مشابهی دارند. واکاوی داده‌های کمی میانگین بیشتری را برای چهار سویگان از باورهای یادگیری زبان یعنی انگیزه یادگیری زبان چینی، راهبردهای یادگیری زبان رسمی، راهبردهای یادگیری ارتباطی زبان و دشواری یادگیری زبان نشان می‌دهد. روی هم رفته، زبان‌آموزان انگیزه بالایی را برای یادگیری زبان چینی نشان می‌دهند، ولی همزمان، زبان چینی را یک زبان دشوار می‌دانند. زبان‌آموزان آسیایی با منشأ چینی و غیرچینی نسبت به زبان‌آموزان غیرآسیایی بیشتر موافق بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان رسمی هستند.

¹ Beliefs about Language Learning Inventory

در مقابل، غیرآسیایی‌ها از راهبردهای یادگیری ارتباطی زبان نسبت به هم‌تایان چینی اصیل بیشتر استفاده کردند.

البطاینه (AI Bataineh, 2019) پژوهشی را با شرکت ۸۳ دانشجوی اردنی (۳۵ پسر و ۴۸ دختر) در سنین بین ۱۸ تا ۴۵ سال انجام داد. این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به دو پرسش پژوهشی انجام شد. داده‌های نخستین پرسش، در مورد باورهای یادگیری زبان نشان می‌دهد که زبان‌آموزان در پژوهش حاضر، بالاترین میانگین رتبه را در باورهای انگیزه و انتظار (۴/۳۳) و کمترین میانگین رتبه را در باورها در مورد دشواری یادگیری زبان (۳/۱۷) دارند. آن‌ها به داشتن باورهای مثبت در مورد استعداد زبان انگلیسی تمایل داشتند، از همین رو، بر این باور بودند که استعداد بالایی در زبان انگلیسی دارند. دانشجویان با اینکه از دشواری زبان انگلیسی مطمئن نبودند، به نظر می‌رسد که در یادگیری زبان انگلیسی بسیار باانگیزه و دارای اعتمادبه‌نفس هستند، زیرا از اهمیت زبان انگلیسی در کشور اردن آگاه هستند. هم‌چنین، روشن شد که پاسخ‌دهندگان این پژوهش در مورد چگونگی تسلط بر زبان انگلیسی باورهای مثبتی دارند. آنان بر اهمیت حدس‌زدن در زبان، تکرار و تمرین و استفاده از مواد شنیداری و دیداری تأکید دارند. افزون بر این، باورهای دانشجویان دختر و پسر تنها در دو سویگان از پرسشنامه فهرستواره باورهای یادگیری، یعنی انگیزه و انتظارات و نیز دشواری یادگیری زبان نتایج متفاوتی را در برداشته‌است و در مورد سه سویگان دیگر، باورهای آنان یکسان بوده‌است.

ضیف‌الله (Daif-Allah, 2012) پژوهشی در مورد باورهای دانشجویان و تأثیر جنسیت بر باورها با استفاده از پرسشنامه بالی انجام داد. در پژوهش وی، ۱۲۵ پسر و ۱۱۱ دختر زبان‌آموز در برنامه فشرده زبان انگلیسی دانشگاه قصیم عربستان در سال شرکت کردند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از نظر سرشت یادگیری زبان، راهبردهای ارتباطی و انگیزه و انتظارات در مورد یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، باورهای مثبت و واقعی در مورد زبان خارجی دارند. یافته‌ها هم‌چنین نشان می‌دهند که روی هم رفته مردان و زنان باورهای مشابهی در مورد یادگیری زبان از نظر دشواری و سرشت یادگیری زبان دارند. با این حال، در زمینه‌های استعداد زبان، راهبردهای یادگیری و ارتباط و انگیزه و انتظارات تفاوت‌های آماری معنادار میان آنان وجود دارد.

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی انجام گرفته‌اند. ولی تاکنون در پیوند با باورهای زبان‌آموزان در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، پژوهشی انجام نگرفته‌است. به نظر می‌رسد که در میان پژوهش‌های انجام‌شده در

زبان‌های دیگر، پژوهشی به مقایسه تأثیر باورهای یادگیری دو گروه با زبان متفاوت مادری پرداخته‌است. افزون بر این، همان‌گونه که از پژوهش‌های این بخش بر می‌آید، بیشتر پژوهش‌ها در مورد جنسیت انجام گرفته‌است که یافته‌های آن‌ها عموماً با هم‌دیگر همپوشانی ندارند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک پژوهش میدانی است که با بهره‌گیری از ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. ۱۶۷ نفر از زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به صورت تصادفی در این پژوهش شرکت کردند. بر اساس داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌ها، بیشترین فراوانی جنسیت با (۶۴/۷ درصد) را مردان تشکیل داده‌اند. همچنین، ۳۵/۳ درصد از نمونه‌های پژوهش زن بوده‌اند. بیشترین فراوانی سن با (۴۹/۱ درصد) را افراد با سن ۲۰ تا ۳۰ سال تشکیل داده‌اند. ۱۲/۶ درصد نیز افراد بالای ۳۰ سال سن (کمترین فراوانی) داشته‌اند. بیشترین فراوانی تحصیلات با (۵۹/۹ درصد) را افراد با سطح کارشناسی تشکیل داده‌اند. همچنین، کمترین فراوانی با (۱۳/۲ درصد) مربوط به افراد با سطح تحصیلی دکتری بوده‌است. بیشترین فراوانی زبان با (۶۶/۵ درصد) را غیرعربی‌زبانان (۱۱۱ نفر) تشکیل داده‌اند. ۳۳/۵ درصد از نمونه‌های پژوهش نیز عربی‌زبانان (۵۶ نفر) بوده‌اند. همچنین، افراد با سابقه ۶ تا ۱۲ ماه بیشترین فراوانی سابقه یادگیری زبان فارسی با (۴۰/۱ درصد) را تشکیل داده‌اند و نیز، ۲۵/۲ درصد افراد بالای ۱ سال سابقه (کمترین فراوانی) داشته‌اند. افرادی که کمتر از ۶ ماه سابقه یادگیری زبان فارسی دارند، ۳۴/۷ درصد آزمودنی‌ها را تشکیل می‌دهند.

ابزار سنجش باورها در این پژوهش، فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان است که هورویتز (Horwitz, 2008) طراحی کرده‌است. در طول دو دهه گذشته، جنبه‌های مختلف باورهای یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفته‌است و بسیاری از پژوهش‌ها از این فهرست‌واره بهره گرفته‌اند. این واقعیت نشان می‌دهد که پژوهشگران این پرسشنامه را به عنوان یک ابزار پژوهشی قابل اعتماد و دارای کیفیت مناسب از جنبه روان‌سنجی می‌شناسند (Nikitina & Furuoka, 2006, p. 212; Santos & Veiga, 2022). در سال‌های کنونی، این پرسشنامه همچنان پرکاربردترین ابزار برای سنجش باورهای یادگیری است (Kalaja & Barcelos, 2019, p. 676).

فهرست‌واره باورهای یادگیری زبان مشتمل بر دو بخش‌اند. بخش نخست پرسشنامه شامل اطلاعات جامعه آماری در خصوص سن، میزان تحصیلات و ... و بخش دوم پرسشنامه دربرگیرنده ۵ سویگان است: استعداد زبان^۱ خارجی (گویه‌های ۱، ۲، ۱۰، ۱۵، ۲۲، ۲۹، ۳۲، ۳۳، ۳۴)، دشواری

^۱ Language Aptitude

یادگیری زبان^۱ (گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۱۴، ۲۴، ۲۸)، انگیزه و انتظارات^۲ (گویه‌های ۶، ۲۳، ۲۷، ۳۰، ۳۱)، راهبردهای یادگیری و ارتباطی^۳ (۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱) و سرشت یادگیری زبان^۴ (۸، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۵، ۲۶) و در مجموع، دارای ۳۴ گویه است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده و پاسخگویی به پرسش‌ها از میان گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، نمی‌دانم، موافقم و کاملاً موافقم یکی انتخاب می‌گردد، به جز گویه‌های ۴ و ۱۴. گویه ۴ در مورد یادگیری زبان فارسی است و زبان‌آموزان باید یکی از گزینه‌های خیلی دشوار و سخت است، دشوار است، کمی دشوار است، آسان است، خیلی آسان است را انتخاب کنند و گویه ۱۴ در مورد مدت روزهایی است که از نظر زبان‌آموز برای مطالعه زبان خارجی کافی است. در ضمن، با توجه به بافت یادگیری و هدف این پژوهش، در گویه‌های پرسشنامه اصلی واژه‌های زبان فارسی و ایرانیان جایگزین شد.

۵. یافته‌ها

بررسی پایایی پرسشنامه: در این بخش به بررسی پایایی ابزار مورد استفاده در پژوهش پرداخته‌ایم. برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی در این پژوهش، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون گردید و سپس ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار اندازه‌گیری شد که مقدار آن در جدول (۱) قابل دیدن است. با توجه به اینکه ضرایب آلفای بالاتر از ۰/۷ قابل قبول است، از این رو، می‌توان پایایی پرسشنامه مورد اشاره را مطلوب ارزیابی نمود.

جدول ۱: محاسبه آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی پرسشنامه

نتیجه	آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	سویگان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۸۶	۶	دشواری در یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۲۱	۹	استعداد برای یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۲۹	۶	سرشت یادگیری زبان
پایایی تأیید می‌شود	۰/۷۶۳	۸	راهبردهای ارتباطی و یادگیری
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۶۹	۵	انگیزه و انتظارات
پایایی تأیید می‌شود	۰/۸۹۳	۳۴	کل پرسشنامه

¹ The Difficulty of Language Learning

² Motivations and Expectations

³ Learning and communication strategies

⁴ Nature of Language

آمار استنباطی: در این بخش با استفاده از روش‌های آماری ویژه‌ای به بررسی گویه‌ها و پرسش‌های پژوهش پرداخته می‌شود. در سه بخش جداگانه بر مبنای زبان مادری (عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان)، جنسیت و بازه‌های سنی به‌عنوان متغیرهای مستقل برای پنج باور یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آزمون تی مستقل برای بررسی و مقایسه متغیرها بر اساس زبان مادری و جنسیت و آزمون آنالیز واریانس برای بررسی و مقایسه متغیرها بر اساس رده‌های سنی بهره گرفته شده است.

بررسی فرضیه نخست پژوهش: این فرضیه مبنی بر اینکه از نظر یادگیرندگان غیرایرانی، یادگیری زبان فارسی دشوار است، در پرسشنامه در قالب چهارمین گویه و به این شکل تبیین شده است که یادگیری زبان فارسی...

□ خیلی دشوار و سخت است. □ دشوار است. □ کمی دشوار است. □ آسان است.
□ خیلی آسان است.

میانگین به دست آمده از پاسخ‌ها ۳/۴۰۷، انحراف معیار ۰/۸۲۹ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان آموزان یادگیری زبان فارسی را دشوار می‌انگارند. بر این مبنای فرضیه اصلی تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه دوم: برای بررسی تفاوت میان فارسی آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی و دارای تحصیلات دانشگاهی از نظر سویگان‌های باور یادگیری از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه جدول (۲) و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی آموزان با تحصیلات مختلف از جنبه سویگان‌های باور یادگیری، مشاهده می‌شود که میانگین سویگان‌های دشواری، ماهیت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیره و انتظارات در بین دو گروه فارسی آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی و دارای تحصیلات دانشگاهی تفاوت معناداری ندارد ($sig > 0.05$). به این معنا که تحصیلات دانشگاهی تأثیری بر سویگان‌های دشواری، ماهیت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیره و انتظارات ندارد. ولی آزمون در مورد مولفه استعداد معنادار بوده است ($sig < 0.05$). با توجه به میانگین نمره سویگان استعداد در دو گروه، میانگین نمره سویگان استعداد گروه فارسی آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی به‌طور معناداری از گروه فارسی آموزان بدون تحصیلات دانشگاهی بالاتری بوده است. از این رو، فرضیه دوم تأیید می‌شود.

جدول ۲: مقایسه سوئگان‌های باور یادگیری بر مبنای مقطع تحصیلی

نتیجه آزمون تی	دارای تحصیلات		فاقد تحصیلات		گروه
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
مستقل					سوئگان‌های باورهای یادگیری
$t=0.717$					دشواری
$\text{sig}=0.475$	0.444	3/691	0.533	3/635	
					استعداد
$t=2.648$					
$\text{sig}=0.009$	0.531	3/900	0.615	3/656	
					ماهیت
$t=1.361$					
$\text{sig}=0.175$	0.659	4/131	0.785	3/973	
					راهبردهای ارتباطی و یادگیری
$t=0.222$					
$\text{sig}=0.824$	0.399	3/222	0.422	3/207	
					انگیزه و انتظارات
$t=1.953$					
$\text{sig}=0.052$	0.512	3/477	0.563	3/310	

بررسی فرضیه سوم: در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از زبان مادری گوناگون (عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان) وجود دارد. برای بررسی تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از نظر سوئگان‌های باور یادگیری از آزمون تی مستقل بهره گرفته شده‌است که یافته‌ها در جدول (۳) نشان داده شده‌است.

جدول ۳: مقایسه سوئگان‌های باور یادگیری بر مبنای زبان مادری

نتیجه آزمون	غیرعربی‌زبان		عربی‌زبان		گروه
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
					سوئگان‌های باورهای یادگیری
$\text{sig}=0.001$					دشواری
$t=3.448$	0.537	3/566	0.352	3/839	
					استعداد
$\text{sig}=0.106$					
$t=1.626$	0.672	3/701	0.376	3/859	
					ماهیت
$\text{sig}=0.022$					
$t=2.305$	0.854	3/944	0.370	4/220	
					راهبردهای ارتباطی و یادگیری
$\text{sig}=0.001$					
$t=3.293$	0.407	3/140	0.387	3/357	
					انگیزه و انتظارات
$\text{sig}=0.737$					
$t=0.336$	0.578	3/387	0.486	3/357	

آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین ۲ سویگان استعداد و نیز انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان ندارد ($\text{sig} > 0/05$). به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد یادگیری زبان و انگیزه و انتظارات نداشته است. ولی در مورد سویگان‌های دشواری در یادگیری زبان، سرشت یادگیری زبان و راهبردهای ارتباطی و یادگیری آزمون معنادار بوده است ($\text{sig} < 0/05$). به این معنا که میان باورهای عربی‌زبانان و غیرعربی‌زبانان در مورد دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد و در این سه سویگان عربی‌زبانان نسبت به غیرعربی‌زبانان از نمره بالاتری برخوردار بوده‌اند. بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید نمی‌شود.

بررسی فرضیه چهارم: برای بررسی فرضیه چهارم مبنی بر اینکه در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان با جنسیت مختلف (زن و مرد) وجود ندارد، از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد که یافته‌های آن در جدول (۴) آورده شده است.

جدول ۴: مقایسه سویگان‌های باور یادگیری بر مبنای جنسیت

نتیجه آزمون	مرد		زن		گروه
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
$1/786=t$ $0/076\text{sig}=\text{}$	$0/512$	$3/708$	$0/463$	$3/565$	سویگان‌های باورهای یادگیری
$0/019=t$ $0/985\text{sig}=\text{}$	$0/592$	$3/755$	$0/601$	$3/753$	دشواری
$0/512=t$ $0/609\text{sig}=\text{}$	$0/736$	$4/058$	$0/750$	$3/997$	استعداد
$1/312=t$ $0/191\text{sig}=\text{}$	$0/405$	$3/244$	$0/422$	$3/156$	ماهیت
$0/253=t$ $0/801\text{sig}=\text{}$	$0/538$	$3/385$	$0/569$	$3/362$	راهبردهای ارتباطی و یادگیری
					انگیزه و انتظارات

آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان زن و مرد از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای

۲۶ / باورهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی / وکیلی‌فرد و ...

ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$). این یافته به این معناست که جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته است. فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه پنجم: در زمینه باورهای یادگیری، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف وجود دارد. برای بررسی تفاوت بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از نظر سویگان‌های باور یادگیری از آزمون آنالیز واریانس بهره گرفته شده است که یافته‌ها در جدول (۵) آمده است.

جدول ۵: مقایسه سویگان‌های باور یادگیری بر مبنای رده‌های سنی

گروه	زیر ۲۰ سال	۲۱ تا ۳۰ سال	بالای ۳۰ سال	نتیجه آزمون
سویگان‌های باورهای یادگیری	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	
دشواری	۳/۶۹۲	۳/۶۸۰	۳/۴۶۰	$1/909f=$ $0/152sig=$
	۰/۴۹۱	۰/۴۷۶	۰/۵۸۱	
استعداد	۳/۶۹۹	۳/۸۰۰	۳/۷۴۰	$0/525f=$ $0/592sig=$
	۰/۵۰۵	۰/۶۱۷	۰/۷۴۷	
ماهیت	۴/۰۲۰	۴/۰۷۱	۳/۹۵۲	$0/238f=$ $0/788sig=$
	۰/۶۸۳	۰/۷۰۷	۱/۰۱۱	
راهبردهای ارتباطی و یادگیری	۳/۲۱۶	۳/۲۴۷	۳/۰۷۱	$1/526f=$ $0/220sig=$
	۰/۴۰۹	۰/۳۸۵	۰/۵۰۷	
انگیزه و انتظارات	۳/۳۲۸	۳/۴۴۸	۳/۲۴۷	$1/553f=$ $0/215sig=$
	۰/۵۷۹	۰/۵۰۷	۰/۵۸۹	

آزمون‌های آنالیز واریانس در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از نظر سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف ندارد ($\text{sig} > 0/05$). به این معنا، که سن تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته است. در نتیجه فرضیه پنجم تأیید می‌گردد.

۶. تفسیر داده‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که به‌طور کلی زبان‌آموزان یادگیری زبان فارسی را کمی دشوار می‌انگارند. این نتیجه با یافته‌های سو (Cui, 2014) به‌نوعی هم‌پوشانی دارد که یادگیرندگان با وجود گرایش بسیار به یادگیری زبان چینی، آن را دشوار یافته بودند. هر چند بایسته است در مورد این یافته افزوده شود که دشواری یادگیری زبان یک مسأله ذهنی است و می‌تواند به عامل‌های گوناگونی همچون زبان مادری زبان آموز، سطح قرارگرفتن در معرض زبان و ترجیح‌های شخصی بستگی داشته باشد. هر دو زبان فارسی و چینی زبان‌های پیچیده‌ای با ویژگی‌ها و جنبه‌های منحصر به فرد هستند که می‌تواند یادگیری آن‌ها را برای افراد مختلف چالش‌برانگیز کند. درک این نکته الزامی است که هر زبانی چالش‌ها و مزایای ویژه خود را دارد و در نهایت به اهداف و انگیزه زبان‌آموز بستگی دارد.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر در طول دوره آموزشی اجرا شده‌است، باور زبان‌آموزان در مورد دشواری زبان فارسی یا در طول دوره شکل گرفته‌است یا اینکه اگر این باور در میان زبان‌آموزان پیش از ورود به ایران وجود داشته‌است، پس از ورود تغییر نیافته‌است. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که نیاز مبرم وجود دارد که از منابع آموزش زبان فارسی که به‌صورت علمی نگاشته شده‌اند، مدرسان با تخصص آموزشکاو زبان فارسی که درس‌هایی چون روان‌شناسی یادگیری زبان، آموزش کلاس‌های چندفرهنگی و چندزبانه، مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی و موارد مشابه را گذرانده‌اند، بهره‌گیرند. در کاهش باورهای منفی در مورد دشواری زبان، عوامل گوناگونی می‌توانند تأثیرگذار باشند، از جمله اینکه اگر زبان‌آموزان تجربیات یادگیری مثبت با زبان داشته باشند، به احتمال بالا باور مثبتی نسبت به آن در زبان‌آموزان ایجاد خواهد شد. تشویق، بازخورد مثبت و موفقیت در یادگیری زبان می‌تواند به کاهش باورهای منفی در مورد مشکل زبان کمک کند. قرار گرفتن در معرض زبان نیز می‌تواند به فارسی‌آموزان کمک کند تا با زبان فارسی بیشتر آشنا شوند و نگرانی در مورد یادگیری آن را کاهش دهد. چنین باوری را می‌توان از طریق گوش دادن به موسیقی، تماشای فیلم یا یافتن دوست ایرانی به دست آورد. یک محیط یادگیری حمایت‌گرانه نیز می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا در توانایی‌های یادگیری زبان احساس راحتی و اطمینان داشته باشند. معلمان، آشنایان و هم‌کلاس‌هایی که از یادگیری زبان را تشویق می‌کنند، می‌توانند به کاهش باورهای منفی در مورد مشکل بودن زبان کمک کنند.

یافته‌های این پژوهش با دستاوردهای پژوهش البطاینه (Al Bataineh, 2019) که نشان می‌دهد سطح تحصیلات بر باورها تأثیر دارد، دست‌کم در سویگان استعداد همپوشانی دارد.

پژوهش حاضر جزء نادر پژوهش‌هایی است که در آن، تفاوت باورهای دانشجویان کارشناسی که عملاً هنوز وارد رشته‌های دانشگاهی نشده‌اند، با دانشجویان تحصیلات تکمیلی بررسی شده‌است. این احتمال وجود دارد که همانند پژوهش دوبراوت و لاتیچ (Dubravac & Latić, 2019)، چنان‌چه باورهای یادگیری زبان میان دانشجویان وارد رشته‌های دانشگاهی با افرادی که در مقطع‌های دیگر آموزشی از جمله دبیرستان یا ابتدایی بررسی گردد، یافته‌های متفاوتی به دست آید. ولی در آن صورت، متغیرهایی دیگری از جمله سن، مداخله خواهند کرد که باید پژوهشگران در پژوهش‌های پسین برای دست‌یابی به یافته‌های رواتر از تأثیرات چنین متغیرهایی بکاهند.

در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان از جنبه‌ سوئیگان‌های باور یادگیری می‌توان گفت در مورد دو سوئیگان استعداد و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان وجود ندارد، به این معنا که زبان مادری تأثیری بر استعداد و انگیزه و انتظارات آن‌ها نداشته‌است. این یافته‌ها نقش فرهنگ‌ها را در شکل‌دادن به باورهای یادگیرندگان و نیز دیدگاه آنان را به یادگیری نشان می‌دهد. زبان‌آموزان خارجی با پیش‌اندیشی‌های مشخصی در مورد یادگیری زبان فارسی به یادگیری می‌پردازند و آشکار می‌کنند که آنان با انتظارات و نیازهای ویژه خود در کلاس‌ها شرکت می‌کنند. بایسته است که عدم تطابق میان باورهای یادگیرندگان باید مورد توجه قرار گیرد، زیرا می‌تواند منجر به از بین رفتن انگیزه‌ها شود. مدرسان می‌توانند با توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، از کلاس‌های جداگانه، روش‌های تدریس و منابع آموزشی ویژه از یکی از گروه‌های زبانی در یک دوره درسی بهره‌گیرند. بر اساس این یافته‌ها، بایسته است که مدرسان زبان از داشتن پنداشت‌های از پیش تعیین شده در مورد زبان‌آموزان خارجی با پیشینه فرهنگی و اجتماعی خودداری کنند، زیرا این مفاهیم ممکن است بر چگونگی تدریس تأثیر بگذارند. ولی در مورد سوئیگان‌های دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری آزمون معنادار بوده‌است، به این معنا که میان عربی‌زبانان و غیرعربی‌زبانان در مورد دشواری، سرشت و راهبردهای ارتباطی و یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد و این ۳ سوئیگان در میان عربی‌زبان‌ها نسبت به غیر عربی‌زبان‌ها میانگین بالاتری داشته‌اند.

در مورد تفاوت بین فارسی‌آموزان زن و مرد از نظر سوئیگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سوئیگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد، بنابراین، جنسیت تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته‌است. این یافته با یافته‌های پژوهش دوبراوت و لاتیچ

(Dubravac & Latić, 2019) که وجود تفاوت‌های جنسیتی را در تمام سویگان باورهای یادگیری زبان آموزان رد می‌کنند، همپوشانی کامل دارد. ولی در مورد پژوهش‌های دیگر که در برخی از سویگان‌های باورهای یادگیری زبان آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری را نشان داده‌است، از جمله البطاینه (Al Bataineh, 2019) در سویگان‌های انگیزه و انتظارات و نیز دشواری یادگیری و ضیف‌الله (Daif-Allah, 2012) شامل سویگان‌های استعداد زبان، راهبردهای یادگیری و ارتباط، و انگیزه و انتظارات همپوشانی ندارد. یافته‌ها روی هم رفته، این نگاه را رد می‌کند که یادگیری زبان یا ورود به رشته‌های زبان بیشتر در حوزه مورد علاقه دختران است. افزون بر آن، این یافته‌ها از این تصور دست کم برای این گروه از فارسی‌آموزان بزرگسال غیرایرانی پشتیبانی نمی‌کند که می‌توان فعالیت‌های کلاسی زبان را بر اساس جنسیت ارائه کرد.

در بررسی‌های انجام گرفته درباره تفاوت میان فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف از دید سویگان‌های باور یادگیری مشاهده می‌شود که میانگین هر ۵ سویگان دشواری، استعداد، سرشت، راهبردهای ارتباطی و یادگیری و انگیزه و انتظارات تفاوت معناداری در بین فارسی‌آموزان با رده‌های سنی مختلف ندارد، به این معنا که سن تأثیری بر باورهای یادگیری نداشته‌است. با این حال، همه زبان‌آموزان باورها و اندیشه‌های ویژه خود را دارند. آن‌ها ممکن است به شیوه یا سبک تدریس ویژه‌ای عادت داشته باشند. مدرس زبان باید تا اندازه ممکن الگوی تدریس خود را با خواسته‌ها، نگرش‌ها و نیز باورهای زبان‌آموزان منطبق کند.

۷. نتیجه‌گیری

این پژوهش برای بررسی ارتباط میان متغیرهای جمعیت‌شناختی و باورهای زبان‌آموزان خارجی در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم انجام گرفت. باورهای زبان‌آموزان بر انگیزه، نگرش و روش‌های یادگیری و کنش‌های آنان تأثیر می‌گذارند. به کوتاه سخن، می‌توان گفت که باورهای یادگیری دارای سویگان‌های شناختی هستند. افزون بر سویگان‌های شناختی، باورها دارای سویگان‌های عاطفی، اجتماعی و مذهبی نیز هستند. سویگان‌های عاطفی، اجتماعی و مذهبی به پیشینه فرهنگی و اجتماعی هر یادگیرنده وابسته است.

عوامل بسیاری در باورهای فارسی‌آموزان غیرایرانی موثر هستند که در این جا می‌توان به برنامه‌های کلان در سطح ملی، برنامه‌های آموزشی نامناسب، مواد آموزشی غیرعلمی و مبتنی بر رویکردهای قدیمی آموزش زبان، بکارگیری مدرسان دانش‌آموخته رشته‌های غیر آموزش زبان و مانند آن، اشاره کرد. شناخت و مطالعه باورهای زبان‌آموزان به همگان کمک خواهد کرد تا با

تقویت باورهای مثبت و محو ساختن باورهای منفی زمینه‌رشد و یادگیری بهتر زبان‌آموزان را فراهم آورد.

مطالعه باورهای زبان‌آموز در مورد یادگیری زبان از این نظر مهم است که چنین باورهایی ممکن است بر انتظارات و تعهد زبان‌آموزان به یادگیری زبان تأثیر مثبت یا منفی بگذارد. دست‌اندرکاران با بهره‌گیری از یافته‌های این پژوهش می‌توانند از باورهای مؤثر بر آموزش زبان و بکارگیری این باورها توسط فارسی‌آموزان خارجی آگاه گردند تا بتوانند آنان را به یادگیرنده‌های موفق‌تری تبدیل کنند و باورهای آنان را برای لزوم داشتن روانی^۱ و درستی هنگام صحبت کردن تغییر دهد که ممکن است مانع شرکت آنان در بحث‌ها و گفتگوهای کلاسی شود یا مانع برقراری ارتباط با ایرانیان گردد. افزون بر آن، چنین باورهایی ممکن است که بیش از متغیرهای دیگر چون سبک‌های شناختی تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار گیرند و تغییر یابند. با شناخت سویگان جنسیتی باورهای یادگیری زبان، مدرسه‌های بهتر می‌توان روش‌ها و شیوه‌های آموزشی خود را با باورهای زبان‌آموزان سازگار سازند و با انعطاف‌پذیری همگام با تغییر باورهای یادگیرنده‌ها در زمینه آموزش علمی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس اصول دانش‌های آموزش و پرورش پیش بروند.

سخن پایانی اینکه باورهای یادگیری زبان به طور خلاصه نقش مهمی در فرآیند فراگیری زبان دوم بر عهده دارند و به وسیله عامل‌های مختلفی همچون روان‌شناسی فرهنگی شکل می‌گیرند. تأثیر متقابل باورهای زبان‌آموزی و روان‌شناسی فرهنگی پیچیده و چندوجهی است، زیرا ارزش‌ها، باورها و هنجارهای فرهنگی بر نحوه برخورد زبان‌آموزان با یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد. پیشینه فرهنگی فارسی‌آموزان خارجی بر درک آنها از مهارت زبان، نقش زبان در ارتباطات و اهمیت یادگیری زبان فارسی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، دست‌اندرکاران، برنامه‌ریزان، نگارندگان و همه افرادی که پیش از رویدادهای کلاس، در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی زبان فارسی نقش دارند، می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره بگیرند و نیز با درک تعامل میان باورهای یادگیری زبان و روانشناسی فرهنگی، می‌توانند انگیزه، مشارکت و موفقیت زبان‌آموزان را در یادگیری زبان دوم افزایش دهند. از همین رو، شایسته است برنامه‌ریزان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی در سرفصل‌های برنامه‌های توانمندسازی مدرسان بخش‌هایی را بگنجانند که آگاهی مدرسان را در مورد بسیاری از متغیرهای روانشناختی زبان‌آموزان از جمله باورهای آنان افزایش دهد.

محدودیت و پیشنهادها: پژوهش حاضر بر بررسی متغیرهایی چون زبان مادری، جنسیت و سن

^۱ fluency

در پیوند با باورهای یادگیری زبان فارسی آموزان غیرایرانی تمرکز کرده است. هر چند شمار ۱۶۷ زبان آموز غیرایرانی (۵۹ دختر و ۱۰۸ پسر) شرکت کننده در این پژوهش، تعداد نسبتاً بالایی به شمار می رود، ولی با توجه به محدودیت تعداد زبان آموز غیرایرانی در کشور، تعمیم دادن یافته های این پژوهش به همه فارسی آموزان و دیگر موقعیت ها باید با دوراندیشی انجام شود.

در پایان، پیشنهاد می شود که با توجه به پیچیدگی باورها، برای درک بهتر سرشت باورهای زبانی و مفاهیم آموزشی آنها و تفاوت های فردی با جزئیات بیشتر، پژوهش های طولی و کیفی بیشتری در کنار این پژوهش کمی انجام گیرد. افزون بر آن، از آنجایی که باورهای زبان آموزان ممکن است بر گوناگونی و انعطاف پذیری راهبردهای یادگیری زبان که زبان آموزان به کار می گیرند تأثیر بگذارند، شایسته است که ارتباط باورهای آنان با بکارگیری راهبردهای یادگیری و متغیرهای دیگری چون اضطراب زبان آموزان مورد بررسی قرار گیرند.

فهرست منابع

ربانی، زینب و فریده یوسفی (۱۳۹۱). «بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی». *مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۴. شماره ۲.

صص ۴۹-۸۰. <https://doi.org/10.22099/jсли.2013.1576>

رحمتی، زینب، محمود تلخابی و علیرضا مرادی (۱۴۰۰). «بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس». *تازه های علوم شناختی*. دوره ۲۳. شماره ۲. صص ۱۳۱-۱۴۳.

<https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10>

رضوی، غزاله سادات، ابراهیم فخری علمداری و مهرشاد احمدیان (۱۴۰۱). «بهبود آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری و انگیزه در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به واسطه زبان اول». *زبان پژوهی*.

دوره ۱۴. شماره ۴۴. صص ۸۷-۱۱۳. <https://doi.org/10.22051/jlr.2022.37183.2069>

قدم پور، عزت ا... و زهره سرمد (۱۳۸۲). «نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی

دانش آموزان». *روان شناسی*. شماره ۲۶. صص ۱۱۲-۱۲۶. <https://sid.ir/paper/417123/fa>

References

- Al Bataineh, Kh. B. (2019). English Language Learning Beliefs of Jordanian Students: The Effect of Gender, *International Journal of English Linguistics*, 9(2), 219-228. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p219>.
- Alhamami, M. (2019). Learners' beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0162-1>
- Bernat, E. & Hall, D. (2009). Beliefs about language learning: Exploring links to personality traits, *University of Sydney Papers in TESOL*, 4, 115-148. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_632.

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, England: Continuum.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1189752>.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Multilingual Matters.
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Teaching-and-Learning-Language-and-Culture/?k=9781853592119>.
- Cevdet, Y. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 682-687.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.084>
- Cui, Y. (2014). Beliefs about Language Learning: A Study of Post-secondary Non-Native Learners of Chinese and Teachers of Chinese in North America. Unpublished thesis, University of Victoria, *Linguistics*, 25, 45-73.
<https://hdl.handle.net/1828/5208>.
- Daif-Allah, A. (2012). Beliefs about Foreign Language Learning and Their Relationship to Gender, *English Language Teaching*, 5(10), 20 - 33.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p20>.
- Dornyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>.
- Dubravac, V., & Latić, E. (2019). The Plasticity of Students' Language Learning Beliefs: The Interplay of Gender, Grade and Educational Level. *Journal of Language and Education*, 5(4), 36-53. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9732>
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, Research Agendas, and theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02050.x>.
- Gauvain, M. (2005). Sociocultural Contexts of Learning. In A. E. Maynard & M. I. Martini (Eds), *Learning in cultural context: family, peers, and school* (pp. 11-40), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
https://doi.org/10.1007/0-387-27550-9_2.
- Genc, B. & Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-85.
https://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf
- Ghadampoor, E., o. & Sarmad, Z. (2003), The role of motivational beliefs in seeking help behavior and student achievement, *Journal of Psychology*, 7(2), 112-126. <https://sid.ir/paper/417123/fa> [In Persian].
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
<https://www.amazon.com/Becoming-Language-Teacher-Practical-Learning/dp/0132489988>.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2019). Learner beliefs in second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *the Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 674-681), John Wiley & Sons. <https://zero.sci-hub.se/3508/6084d6681b3ab4f4821701cc8a810abe/kalaja2012.pdf>.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3, 1-23.
<https://doi.org/10.1177/2096531120936693>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. (3rd Ed). Oxford: Oxford University Press.

https://e-library.namdu.uz/81%20%D0%A2%D0%B8%D0%BB_%D1%88%D1%83%D0%BD%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%BA/How%20Languages%20are%20Learned.%20Lightbown%20and%20Nina%20Spade.pdf

- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 209-219. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=064bfc5a3a9a466c6f3cf59949b22e2dda6f10db>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determinations theory. *Language Learning* 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Oram, P., & Harrington, M. (2002). Learning styles and strategies, SLAT 6805. *Second Language Acquisition*. Semester 2.
- Ostovar, S., & Khayyer, M. (2004). Relations of motivational beliefs and self-regulated learning outcomes for Iranian college students. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 2), 1202-1204. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3c.1202-1204>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Retrieved from <<https://searchworks.stanford.edu/view/6774934>>
- Rabbani, Z. & Yousefi, F. (2012). Examining the mediating role of goal orientation in the relationship between self-efficacy and task value with various cognitive strategies. *Learning and Teaching Studies*, 4(2). 49-80. <https://doi.org/10.22099/jqli.2013.1576> [In Persian].
- Rahmati Z, Talkhabi M, Moradi A. (2021). Investigating Iranian teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in Cognitive Sciences*, 23(2), 131-143. <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10> [In Persian].
- Razavi, G., Fakhri Alamdari, E., & Ahmadian, M. (2022). Enhancing metacognitive awareness in listening and EFL motivation through L1-mediated metacognitive intervention. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 14(44), 87-113. <https://doi.org/10.22051/jlr.2022.37183.2069> [In Persian].
- Richards J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Issues-Language-Teaching-Jack-Richards/dp/110745610X>.
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied*, 25, 46-73. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
- Santos, J. C., & Veiga, V. (2022). Tertiary Ecuadorian Students' Beliefs about Learning a Foreign Language: A Descriptive Study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 22-29. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.1.2>
- Schumann, J. H. (2013). Societal responses to adult difficulties in L2 acquisition: Toward an evolutionary perspective on language acquisition. *Language Learning*, 63, 190-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00744.x>.
- Sigillo, A. E., Miller, M. K., & Jehle, A. (2011). Cognitive Dissonance Theory (Fessinger). In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp.

- 67-68). UK: John Wiley & Sons Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc058.pub2>.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/266774641_The_promises_problems_and_prospects_of_research_on_teachers_beliefs.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.amazon.com/Focus-Language-Learner-Education/dp/0194370615>.
- Thompson, W. E., Hickey J. V. & Thompson, M. L. (2019). *Society in Focus: An Introduction to Sociology (9th Ed)*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishers. <https://rowman.com/ISBN/9781538116234/Society-in-Focus-An-Introduction-to-Sociology-Ninth-Edition>.
- Vakilifard, A. (2019). Perceptual Learning Styles Preferences: A Comparison between Persian Language Learners in Second and Foreign Language Settings. *Journal of English language Teaching and Learning*, 11(24), 303-323. https://journals.tabrizu.ac.ir/article_9639.html.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. (Key Terms). New York: Bloomsbury Publishing Company.
<https://www.bloomsbury.com/us/key-terms-in-second-language-acquisition-9781474227506/>.
- Weinstein, C. L., Hausman, J., & Dierking, D. (2000). Self-regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeider, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego, Calif: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>

