Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages Print Issn:5394-2322 Electronic Issn:2676-3354

Testing a Model of WTC Based on Ideal L2 Self and Grit among Learners of Persian as a Foreign Language

Ali Derakhshan
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran.
a.derakhshan@gu.ac.ir
Jalil Fathi*
Corresponding Author. Department of English and Linguistics, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
j.fathi@uok.ac.ir
Saeed Nourzadeh
English Department, Damghan University, Damghan, Iran.
saeednourzadeh@du.ac.ir

Extended Abstract:

Because of its fundamental role in improving learners' communicative competence, willingness to communicate (WTC) has been the focus of attention in the field of second language acquisition (SLA). A bulk of SLA research has investigated the antecedents of WTC in the English-as-a-Foreign-Language setting. However, this construct has not received much attention with respect to the learners of other foreign languages. As an attempt to shed more light on this domain of research, the present study sought to investigate the effects of grit and ideal self as predictors of second language (L2) WTC among learners of Persian as a Foreign Language. For this purpose, a number of 153 learners of the Persian language among the international students majoring in the University of Kurdistan were sampled as the participants. The sampled participants were of different genders, ages, and academic backgrounds. The required data were collected by distributing the instruments measuring the three target constructs (i.e., WTC, grit, and ideal L2 self). For the purpose of data analysis, a structural equation modeling (SEM) approach was utilized to test the hypothesized structural models for the relations between these variables .

The SEM results obtained in this study indicated that although both variables significantly affected WTC, the unique effects of the ideal L2 self were greater than those of grit with respect to Persian-as-a-Foreign-Language learners. This means that those learners of the Persian language that have a clearer image of their future ideal self as L2 learners and users will have a greater tendency to communicate in the Persian

*Cite this article: Derakhshan, A.& Fathi, J.& Nourzadeh, S. (2022). Testing a Model of WTC Based on Ideal L2 Self and Grit among Learners of Persian as a Foreign Language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Vol. 11, No. 1 (Tome 23), April 2022*,29-50
DOI: 10.30479/jtpsol.2022.16425.1561
Received on: 08/11/2021 Accepted on: 14/06/2022
© The Author(s).
Publisher: Imam Khomeini International University

language in the classroom context. Further, according to the findings, learners with higher levels of grit would tend to exhibit greater perseverance when faced with opportunities to participate in communicative activities in the classroom, despite the various setbacks they encounter in the course of learning Persian as a Foreign Language. Overall, the findings of the current study highlight the important role of both ideal L2 self and grit in communicating via the L2 Persian inside the instructional context.

There were a number of limitations in this study that would constrain the generalizability of the findings. First of all, the data collected in this study were based on the participants' self-report responses; the problem is that the participants might have yielded responses that were socially desirable and would save their face. In addition, the quantitative data of the study would not provide a chance for assessing the incentives behind the participants' L2 communication behaviors in the classroom (e.g., the reasons for being reticent and unwilling to communicate in the Persian language). Therefore, a natural progression of this quantitative study is to triangulate its findings with qualitative data collection and analysis through, for example, semi-structured interviews or focus-group discussion. Nonetheless, the obtained findings on the relationship between the ideal L2 self and grit, on one hand, and L2 WTC, on the other hand, provide us with fruitful insights into the psychology of learning Persian as a foreign or an additional language within instructional settings. In addition, the topic of the study would give impetus to further exploration of the role that other individual difference factors play in learning Persian as a Foreign Language, with potentially significant repercussions for research on foreign languages other than English.

The findings of this study also have a number of significant pedagogical implications for the practice of L2 Persian teaching and learning. Given that the construct of ideal L2 self was found to be positively associated with the participants' WTC, L2 Persian teachers should be more sensitive about helping their learners develop a vision of a future self as a competent and confident learner and user of the Persian Language. It follows that the pedagogical strategies for achieving this goal should enhance L2 Persian learners' WTC, both within the L2 classroom and beyond. For example, having students meet tangible and achievable objectives for L2 Persian learning through more active participation in the classroom communication can be particularly helpful. In a similar vein, teachers should equip themselves with repertoires of classroom activities aimed at enhancing L2 Persian learners' ideal L2 self and grit. The existing literature (e.g., Dörnyei, 2018) can help L2 Persian teachers with developing positive L2 selves in their learners. For boosting L2 Persian learners' awareness of the importance of grit, narrating stories about gritty individuals who are fluent in the L2 and holding meeting sessions with fluent nonnative speakers of the Persian language can be very inspiring (see Lee, 2020; Keegan, 2017).

Keywords: Grit, Ideal L2 Self, L2 Willingness to Communicate, Persian as a Foreign Language, Structural Equation Modeling.

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (علمی- پژوهشی)
شاپا چاپی: ۲۳۲۲-۵۳۹۴
شاپا الکترونیکی: ۲۶۷۶-۲۳۵۴

بررسی مدل تمایل به برقراری ارتباط براساس عزم و خودِ آرمانی زبان دوم در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی(پژوهشی)

علی درخشان
دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان
a.derakhshan@gu.ac.ir
جلیل فتحی*
نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان
j.fathi@uok.ac.ir
سعید نورزاده
استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان
saeednourzadeh@du.ac.ir

چکیده

تمایل به برقراری ارتباط در حوزهٔ فراگیری زبان دوم به‌دلیل نقش کلیدی آن در بهبود توانش ارتباطی فراگیران، مورد توجه ویژه‌ای بوده است. در این راستا، تحقیقات زیادی عوامل اثرگذار بر تمایل به برقراری ارتباط در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بررسی کرده‌اند. باوجوداین، این سازه بر روی فراگیران زبان‌های خارجی دیگر موردتوجه زیادی قرار نگرفته است. به‌عنوان تلاشی برای شفاف‌سازی این حیطهٔ تحقیقاتی، پژوهش حاضر به بررسی تأثیرات عزم و خودِ آرمانی زبان دوم به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کنندهٔ تمایل به برقرای ارتباط در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی پرداخته است. به این منظور، تعداد ۱۵۳ فراگیر زبان فارسی، به‌عنوان زبان خارجی، از میان دانشجویان بین‌الملل دانشگاه کردستان، به‌مثابهٔ شرکت‌کننده انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها با پخش سه پرسش‌نامهٔ تمایل به برقراری ارتباط، عزم و خودِ آرمانی زبان دوم انجام شد. برای تحلیل داده‌ها و بررسی مدل ساختاری، از روش مدلِ معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج این تحلیل‌ها بیانگر این بود که هرچند هردو متغیر به‌طور معناداری بر تمایل به برقراری ارتباط اثرگذار بودند، تأثیر منحصربه‌فرد خودِ آرمانی زبان دوم، در میان فراگیران زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی بیشتر از عزم بود. درپایان، پیامدهای این یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها:

عزم، خودِ آرمانی زبان دوم، تمایل به برقراری ارتباط، فارسی به‌عنوان زبان خارجی، مدل معادلات ساختاری.

***استناد**: درخشان، فتحی، نورزاده. (۱۴۰۱)، بررسی مدل تمایل به برقراری ارتباط براساس عزم و خودِ آرمانی زبان دوم در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال یازدهم، شماره‌ی اول (پیاپی ۲۳)، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۵۰-۲۹

شناسه دیجیتال (DOI):10.30479/jtpsol.2022.16425.1561

تاریخ دریافت مقاله:۱۴۰۰/۰۸/۱۷ تاریخ پذیرش نهایی مقاله:۱۴۰۱/۰۳/۲۴

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)

۱. مقدمه

تقویت برقراری ارتباط به زبان دوم (L2) در یادگیری موفق زبان، نقش کلیدی دارد. فرضیهٔ تعامل[۱] (Long, 1996)، فرضیهٔ برون‌داد[۲] (Swain, 1985) و طرفداران آموزش زبان ارتباطی[۳] (Savignon, 1997) از اظهارات اسکیهان[۴] (1989) مبنی‌بر اینکه «زبان‌آموزان برای یادگیری باید صحبت کنند»، پشتیبانی می‌کند (Skehan, 1989, p. 48). بااین‌حال، تکرار ارتباط به زبان دوم تاحد زیادی به تمایل فراگیران برای برقراری ارتباط[۵] بستگی دارد (MacIntyre & Charos, 1996). تمایل به برقراری ارتباط به‌منزلهٔ پیش‌زمینهٔ هرگونه رفتار ارتباطی، نقش مهمی در تسهیل فرآیند یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی ایفا می‌کند. زبان‌آموزانی که تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند، فرصت‌های بیشتری برای یادگیری از طریق تمرین زبان دوم در کلاس پیدا می‌کنند (Fathi et al., 2021; MacIntyre et al., 1998). مطالعات قبلی، طیف وسیعی از فاکتورهای تفاوت‌های فردی مؤثر بر تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم یا یک زبان خارجی را شناسایی کرده‌اند که این عوامل عبارتند از: انگیزه (Peng & Woodrow, 2019)، کم‌رویی (Fallah, 2014)، عزم[۶]، اعتمادبه‌نفس و اضطرابِ صحبت‌کردن به زبان دوم (Lee & Drajati, 2019).

به‌رغم اهمیت برقراری ارتباط به زبان دوم برای میلیون‌ها زبان‌آموز دبیرستانی در سراسر جهان که انگلیسی را به‌منزلهٔ زبان خارجی[۷] فرامی‌گیرند، بسیاری از زبان‌آموزان اغلب ساکت هستند. سکوت اغلب به‌منزلهٔ ویژگی‌ای منفی در کلاس‌های درسِ زبان دوم تلقی می‌شود؛ زیرا سکوت مانع توسعهٔ توانایی‌های ارتباطی، به‌ویژه در شرایطی که کلاس درس تنها مکان برای تعامل به زبان دوم است، می‌شود. با توجه به اهمیت نقش تمایل به برقراری ارتباط در یادگیریِ موفق زبان خارجی، یافتن وسیله‌ای مؤثرتر برای تقویت تمایل به برقراری ارتباط در زبان‌آموزان، امری ضروری به نظر می‌رسد.

ازآنجاکه اولین پیوند بین تمایل به برقراری ارتباط به زبان اول و زبان‌شناسی کاربردی در طول دههٔ ۱۹۹۰ ایجاد شد، موضوع تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم از مدت‌ها قبل مورد توجهِ زیادی قرار گرفته است. براساس مدل اولیهٔ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم (MacIntyre et al., 1998)، تابه‌امروز تحقیقات بر روی تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، به‌طور گسترده‌ای، از منظر دیدگاه‌های ویژگی[۸] (Yashima,

---

1. interaction hypothesis
2. output hypothesis
3. communicative language teaching
4. Skehan
5. willingness to communicate
6. grit
7. EFL
8. trait-like

2002)، پویایی و بافت‌محوربودن (Kang, 2005) مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به‌طورخاص، به‌دلیل نقش مهم عوامل روان‌شناختی در برقراری ارتباط به زبان دوم، برخی از محققان رابطهٔ بین تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم و متغیرهای عاطفی؛ مانند اعتمادبه‌نفس در زبان دوم، اضطرابِ صحبت‌کردن، انگیزه، و عزم را بررسی کرده‌اند (Lee & Hsieh, 2019).

در بین این متغیرها، انگیزه[1] مورد بررسی بیشتری قرار گرفته است و تأثیر آن بر تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، به‌صورت تجربی تأیید شده است (Peng & Woodrow, 2010). بااین‌حال، مطالعاتِ نسبتاً معدودی به‌طور صریح بر بررسی رابطهٔ بین ساختارِ خودِ آرمانی زبان دوم[2] و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم تمرکز کرده‌اند (Lee & Lee, 2020). خودِ آرمانی زبان دوم، ساختاری کلیدی در چهارچوبِ زبان دوم (سیستم خودانگیزشی زبان دوم[3]) دارد که توسط دورنی[4] (2005, 2009) پیشنهاد شده است. این موضوع می‌تواند به‌منزلهٔ انگیزه‌ای قوی برای یادگیری زبان دوم باشد که به‌دلیل تمایلِ فراگیران زبان برای کاهش تفاوت بین خودِ آرمانی زبان دوم کنونی و خودِ آرمانی زبان دوم آیندهٔ آن، است (Dörnyei, 2009). به‌تازگی، برخی از مطالعات پیشنهاد کرده‌اند که خودِ آرمانی زبان دوم با تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، ارتباطی مثبت دارد (Lee & Lee, 2020; Fathi & Mohammaddokht, 2021).

در بین انواعِ سازه‌های تفاوتِ فردی، عزم موضوع جالبی برای بررسی به نظر می‌رسد. در این راستا می‌توان تأثیرِ مشترک آن را با خودِ آرمانی زبان دوم بر روی تمایل به برقراری ارتباط به زبان مقصد بررسی کنیم. عزم، ویژگی‌ای است که به تلاش، پشتکار و اشتیاقِ فرد برای پیگیری اهداف بلندمدت خود، به‌رغم موانع موجود در این راه مربوط می‌شود (Duckworth, 2016). داک ورث درکنار خویشتن‌داری و مقاومت در برابر وسوسه، عزم را در خوشهٔ ابعاد درون‌فردی شخصیت افراد قرار می‌دهد. او معتقد است که این ویژگی‌ها، افراد را قادر می‌سازند تا به اهدافِ شخصی دست پیدا کنند و عواملی پیش‌بینی‌کننده برای پیشرفتِ تحصیلی هستند. به‌طور مشابه، کیگان[5] (2017) تأکید کرد که عزم، یک ویژگی شخصیتی است که افراد را از دیگران متمایز می‌کند.

تاآنجاکه پژوهشگران حاضر اطلاع دارند، هیچ‌یک از مطالعات پیشین، روابط بین خودِ آرمانی زبان دوم، عزم، و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم را بر روی زبان‌آموزانِ زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی، مورد بررسی قرار نداده‌اند. بنابراین، این مطالعه پرسش‌های تحقیق زیر را مطرح می‌کند:

---

1. motivation
2. ideal L2 self
3. motivational L2 self system
4. Dörnyei
5. Keegan

(۱) آیا خودِ آرمانی زبان دوم با تمایل به برقراری ارتباط، در بین فراگیران زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی، رابطهٔ مثبتی دارد؟

(۲) آیا عزم با تمایل به برقراری ارتباط در بین فراگیران فارسی، رابطهٔ مثبتی دارد؟

(۳) آیا خودِ آرمانی زبان دوم و عزم، تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم را در بین فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی، پیش‌بینی می‌کنند؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم

سازهٔ تمایل به برقراری ارتباط به‌منزلهٔ آخرین گام قبل از رفتارهای آشکار ارتباطی تصور شده است و تصور می‌شود که زبان‌آموزان را به‌سمت برقراری ارتباط به زبان دوم سوق می‌دهد و درنتیجه، فرصت‌های یادگیری بیشتری را برای آنها فراهم می‌کند (Peng, 2015). باتوجه به شواهد موجود مبنی‌بر اینکه بروندادِ زبان دوم و تعامل با دیگران، نیروهای محرکهٔ یادگیری زبان دوم هستند، اهمیت زیادی به این سازه داده شده است (Long, 1996). مدل اولیهٔ تمایل به برقراری ارتباط در زمینهٔ زبان دوم (MacIntyre et al., 1998) بر این اساس بود که چندین عاملِ شناختی، موقعیتی و عاطفی ممکن است به‌طور هم‌زمان بر تمایل به برقراری ارتباط تأثیر بگذارند. این موضوع باعث آن شده است که مجموعهٔ وسیعی از نشریه‌ها، دربارهٔ پیشینه‌های احتمالی (یا پیش‌بینی‌کننده) تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، ایجاد شوند (Peng, 2015).

مفهوم تمایل به برقراری ارتباط در ابتدا برای توضیح اینکه چرا برخی افراد بیشتر از دیگران از طریق زبان اولِ خود صحبت می‌کنند، ارائه شد و آن را به‌منزلهٔ یک تمایلِ ویژگی‌مانند که در شرایط مختلف پایدار است، در نظر می‌گیرند (McCroskey & Baer, 1985). بااین‌حال، تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، به عواملِ زبانی، اجتماعی و روانی زیادی بستگی دارد که با زبان اول ارتباط ندارند (MacIntyre et al., 1998). بنابراین، تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، به‌صورتِ هرمی مدل‌سازی شده است که به‌طور نظام‌مند، تعاملات بین تأثیراتِ موقعیتی (حالت[1]) و پایدار (ویژگی[2]) را ارائه می‌دهد. نقطهٔ اوج این تأثیرات، تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم است که تعیین‌کنندهٔ فوری ارتباطِ واقعی زبان دوم است. تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، به‌منزلهٔ «آمادگی برای گفت‌وگو در یک زمان خاص با شخص یا افراد خاص، با استفاده از زبان دوم» تعریف شده است (MacIntyre et al., 1998: 547). با استفاده از این مدل، مکینتایر

---

[1]. state
[2]. trait

و همکاران (1999) به این نتیجه رسیدند که تمایل به برقراری ارتباط، ویژگی و حالت مکمل هم هستند. این امر به این دلیل است که، تمایل به برقراری ارتباط موجب تمایل به شروع ارتباط در شرایطی است که در آن، احتمالِ وقوع ارتباط وجود دارد. این درحالی است که تمایل به برقراری ارتباط، تعیین می‌کند که آیا ارتباط در موقعیت‌های خاصی صورت می‌گیرد یا خیر.

مدل هرمی با شناسایی عوامل مؤثر بر تمایل به برقراری ارتباط، توانسته است بر بیشتر تحقیقات دربارهٔ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم تأثیر بگذارد. مطالعات کمّی با استفاده از پرسش‌نامه‌ها، به بررسی روابط علّت و معلولی بین تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم و سایر متغیرهای مرتبط با تمایل به برقراری ارتباط، پرداخته‌اند. این مطالعات نشان داد که تمایل به برقراری ارتباط تحت‌تأثیر نگرانی ارتباطی (MacIntyre et al., 2003)، مهارتِ ارتباطی (Yashima, 2002)، اعتمادبه‌نفس زبانی (Peng & Woodrow, 2010)، انگیزه، نگرش فرد نسبت به جامعهٔ بین‌المللی (Ghonsooly et al., 2012)، خودِ آرمانی زبان دوم (Munezane, 2016; Peng, 2012) و تجربهٔ یادگیری زبان دوم (Peng, 2012; Peng & Woodrow, 2010) است. با استفاده از رویکردهای بافتی[1] مطالعات موقعیتی، بیشتر با تحقیقاتِ روش‌های کیفی یا ترکیبی، همراه بوده‌اند. مطالعات بافتی نشان داده است که تمایل به برقراری ارتباط از فعالیتی به فعالیتی دیگر یا از درسی به درسی دیگر، در نتیجهٔ عواملی مانند گفت‌وگوها و زمینه (Cao, 2014)، موضوع و زمان (Cao, 2014)، فرهنگ (Peng, 2012)، هیجان، مسئولیت و امنیت (Kang, 2005) تغییر می‌کند. مطالعات بافتی نشان داده است که تمایل به برقراری ارتباط، پویا و متغیر است. در یک مطالعه، از زبان‌آموزان خواسته شد که میزان تمایل به برقراری ارتباطِ خود را براساس مکالمات ضبط‌شدهٔ ویدئویی رتبه‌بندی کنند. نتایج این مطالعه نشان داد که تمایل به برقراری ارتباط، به عواملی مانند یادآوری واژگان و اضطراب بستگی دارد (MacIntyre & Legato, 2011). در مطالعهٔ دیگری، محققان از زبان‌آموزان خواستند که در کلاسِ مکالمه، میزان تمایل به برقراری ارتباطِ خود را رتبه‌بندی کنند. نتایج این مطالعه نشان داد که دو عاملِ گفت‌وگوکنندگان و موضوع، بر تمایل به برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد (Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015). اگرچه این مطالعات تأثیراتِ عوامل مختلف بر تمایل به برقراری ارتباط را نشان داده‌اند؛ اما مطالعاتی که با هدفِ توسعهٔ تمایل به برقراری ارتباط در کلاس درس انجام می‌شوند، ممکن است نتایج عملی‌تری داشته باشند.

---

[1]. contextual

۲. ۲. عزم

در زمینه‌های روان‌شناسی و آموزشِ عمومی، روان‌شناسی مثبت‌گرا در دو دهۀ گذشته مورد توجه بسیاری قرار گرفته است (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). روان‌شناسان مثبت‌گرا تلاش کرده‌اند تا دانش ما را دربارۀ «نحوۀ رشد افراد عادی در شرایط خوشایندتر» با هدف «تغییر سریع در تمرکز روان‌شناسی از تمرکز صرف بر بهبود بدترین حوادث زندگی به‌سمت ایجاد ویژگی‌های مثبت» افزایش دهند (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). در مقابل این زمینه، عزم به‌منزلۀ ویژگی‌ای مثبت و غیرشناختی، به‌تازگی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. عزم شامل دو جزء مرتبۀ پایین، به نام‌های «پشتکار در تلاش و سازگاری علایق» است (Duckworth et al., 2007). اولین مؤلفه؛ یعنی پشتکار در تلاش[1]، نشان‌دهندۀ توانایی حفظِ تلاش برای مدت طولانی در مواجهه با مشکل یا شکست است. مؤلفۀ دوم، سازگاری علایق[2] به توانایی حفظِ منافع برای مدت طولانی با وجود چالش‌ها یا عقب‌ماندگی‌ها اشاره دارد. تمایز بین این دو مؤلفه، در مقیاس عزم (Duckworth et al., 2007) و مقیاس عزم کوتاه‌شده (Duckworth & Quinn, 2009) آشکار می‌شود.

از نظر تجربی، داک ورث و همکاران (2007) دریافتند که افرادی که دارای عزم بیشتری هستند، تمایل بیشتری به تحصیل در سطوح بالاتر دارند، تغییرات شغلی کمتری ایجاد می‌کنند، معدل بالاتری کسب می‌کنند و میزان ماندگاری بالاتری در آکادمی نظامی ایالات متحده (معروف به وست پوینت) دارند. بررسی عمیق‌تر این موضوع نشان می‌دهد که پشتکار و تلاش، عوامل پیش‌بینی‌کنندۀ بهتری برای معدل و فعالیت‌های فوق‌برنامه بودند، درحالی‌که سازگاریِ علایق، پیش‌بینی‌کنندۀ بهتری برای تغییرات شغلی و نتایج مسابقۀ ملی املای زنبور عسل بود (Duckworth & Quinn, 2009).

دربارۀ مفهوم عزم، دانش‌آموزانی که سطح عزم بالایی دارند، تمایل بیشتری برای کارکردن دارند و تعهد خود را به اهداف بلندمدت حفظ می‌کنند. آنها تسلیم نمی‌شوند و درحالی‌که با مشکلات، موانع یا دلسردی‌ها روبه‌رو می‌شوند، با پشتکار ادامه می‌دهند (Duckworth et al., 2007). همچنین، ادعا می‌شود که عزم عملکردِ زبان خارجی زبان‌آموزان و رفاه ذهنی آنها را افزایش می‌دهد (Li et al., 2018). ازآنجایی‌که دانش‌آموزانی که دارای عزم بیشتر هستند، رابطۀ مثبت‌تری با معلم خود دارند، آنها بیشتر درگیر یادگیری هستند و از رضایت مدرسه لذت می‌برند (Lan & Moscardino, 2019). بر این اساس، عزم، سطحِ پیشرفتِ تحصیلی فراگیران را در حوزه‌های مختلف تعیین می‌کند (Duckworth & Quinn, 2009).

---

[1]. perseverance of effort
[2]. consistency of interests

برای افزایش دانش این مفهوم در یادگیری، گامیفای و لای[1] (2020) مطالعه‌ای ترکیبی برای بررسی تأثیر متغیرهای مختلف بر عزم انجام دادند. به این منظور، مقیاس اقتباس‌شده از مقیاس Grit-O (Duckworth et al., 2007) و Grit-S (Duckworth & Quinn, 2009) استفاده شد. شرکت‌کنندگان این مطالعه، دانشجویان زبان انگلیسی سال دوم و سوم دانشگاه در تایلند بودند. از هردو پرسش‌نامهٔ نام‌برده در بالا و ابزار بحث گروهی متمرکز، برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌های کمّی نشان داد که باوجود همهٔ شکست‌ها و موانع پیش روی، شرکت‌کنندگان مایل به ادامهٔ یادگیری زبان انگلیسی بودند. نتایج تجزیه‌وتحلیل کیفی، نقش اثرگذارِ محیط بر میزان علاقهٔ مستمر فراگیران و همچنین پشتکار در تلاش را نشان داد. بنابر گزارش‌ها، محیط‌های فرهنگی اجتماعی و تجربیات شخصی زبان‌آموزان تایلندی، نقش مهمی در میزان عزم آنها دارد. نتیجهٔ جالب دیگر این بود که شرکت‌کنندگان به دلایلی مانند شهرت دانشجوی زبان انگلیسی، نیازهای اجتماعی و مشاغل آینده، علاقه‌مند به تحصیل در رشتهٔ دانشگاهی زبان انگلیسی بودند.

وی[2] و همکاران (۲۰۱۹) دربارهٔ بررسی ارتباط بین عزم و پیشرفت زبان دوم، تحقیقی را برای تجزیه‌وتحلیل هم‌بستگی بین لذت‌بردن از زبان و عزم انجام دادند. در این مطالعه، نمونه شامل ۸۳۲ زبان‌آموز بود. یافته‌های مطالعه نشان داد که، عزم با عملکردِ زبان خارجی و لذت‌بردن از زبان خارجی، ارتباط مثبت دارد؛ علاوه‌براین، محیط کلاسی تاحد زیادی تحت تأثیر عملکرد زبان خارجی بوده است. همچنین، مشخص شد که عزمِ بالای دانش‌آموزان موجب لذت‌بردن از زبان خارجی و بهبود عملکرد زبان خارجی آنها در محیط کلاسی می‌شود. ازسوی‌دیگر، عزم تأثیر کمی بر عملکرد تحصیلی در محیط کلاسی داشت؛ علاوه‌براین، زنان عزم بیشتری نسبت به مردان داشتند که موجب لذت‌بردن از زبان خارجی و بهبود عملکرد زبان خارجی آنها در محیط کلاسی شد. از این منظر، اشاره شد که جنسیت با این متغیرها مرتبط است. این درحالی بود که سن، نقش مهمی در این رابطه ایفا نکرد. دربارهٔ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، تعداد کمی از محققان ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط و عزم را بررسی کرده‌اند (Lee & Drajati, 2019; Lee & Lee, 2020).

باوجود حجم زیادی از تحقیقات، درک ما از نقش عزم در یادگیری زبان دوم هنوز در حال توسعه است. در یکی از تحقیقات اولیه، کیگان با تکیه بر دیدگاه روان‌شناسان (۲۰۱۷) ادعا کرد که ارتباط مثبتی بین نتایج عزم و یادگیری زبان دوم وجود دارد. او ادعا می‌کند که ادغام هرچه بیشتر تفکر فراگیر با تمام فعالیت‌ها یا ارزیابی‌های کلاسی [زبان دوم]، می‌تواند به افزایش عزم کمک کند. وی و همکاران (۲۰۱۹)، یکی از اولین روابط تجربی بین عزم و عملکرد زبان انگلیسی ازجمله گوش‌دادن، خواندن و نوشتن را در میان ۸۳۲ دانش‌آموز

---

[1]. Gyamfi & Lai
[2]. Wei

راهنمایی چینی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بررسی کردند. این محققان دریافتند که عزم، نقش برجسته‌ای در افزایشِ عملکرد دانش‌آموزان انگلیسی دارد. ازآنجاکه برای شروع ارتباط زبان دوم در فراگیران انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، عزم زیادی لازم است به‌تازگی، لی و درجاتی[1] (۲۰۱۹) با بررسی رابطهٔ بین عزم و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم در بین دانشجویان دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی در اندونزی که در رشتهٔ زبان انگلیسی مشغول به تحصیل بودند، تحقیقات موجود را گسترش داده‌اند. این مطالعه نشان داد که عزم یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم است. به‌طور مشابه، لی و حسیه[2] (۲۰۱۹) دریافتند که گرایش‌های غیرانگلیسی تایوانی با سطوح بالاتری از تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم در محیط‌های ارتباطی آنلاین و آفلاین ارتباط دارند. بااین‌حال، کرید[3] و همکاران (۲۰۱۷) تأکید کردند عزم باید به‌منزلهٔ دو جنبهٔ مستقل برای مسائل اعتباری در نظر گرفته شود. درمقابل، مطالعات قبلی (Lee & Hsieh, 2019 ; & Drajati, 2019)، وجود معیارهای ترکیبی عزم (ترکیبی از پشتکار در تلاش و سازگاری علایق) را گزارش کردند.

عزم یک ویژگی روان‌شناختی است که مربوط به پشتکار و اشتیاق افراد در پیگیری هدفی بلندمدت است (Duckworth, 2016). مطالعات انجام‌شده در زمینهٔ فراگیری زبان دوم نشان می‌دهد که عزم شامل دو جزء است: پشتکار در تلاش و سازگاری علایق (Lee, 2020). پشتکار در تلاش به توانایی فرد برای حفظ سطح تلاش، صرف‌نظر از شکست‌ها و سختی‌هایی که با آن روبه‌رو می‌شود، در زمان تلاش برای نیل به اهداف بلندمدت اشاره دارد. سازگاری علایق، به حفظ علاقه و اشتیاق برای دستیابی به اهداف در مدت‌زمان طولانی باوجود موانع و عقب‌ماندگی‌ها اشاره دارد.

شواهد تجربی نشان می‌دهد که عزم یکی از عوامل تعیین‌کنندهٔ عملکرد فوق‌العاده در طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های انسانی و پی‌گیری‌های فردی (Duckworth, 2016)؛ ازجمله یادگیری زبان جدید است (Lee, 2020). بااین‌حال، به‌طور نسبی، تنها تعداد کمی از مطالعات نقش عزم را در فرآیند یادگیری زبان بررسی کرده‌اند (Keegan, 2017). برخی از مطالعات رابطهٔ بین عزم و خودِ آرمانی زبان دوم را بررسی کرده‌اند. آنها یک رابطهٔ آماری مثبت بین این دو ساختار تشخیص دادند (Feng & Papi, 2020; Papi & Teimouri, 2012).

به‌تازگی محققان شروع به بررسی ارتباط بین عزم و تمایل به برقراری به زبان دوم کرده‌اند (Lee, 2020). یافته‌های مطالعهٔ حاضر که بعدتر در این مطالعه توضیح داده خواهد شد، هم‌راستا با نتایج گزارش‌شده توسط لی و درجاتی (۲۰۱۹) و لی و حسیه (۲۰۱۹) است. مطالعهٔ اول روی ۱۸۳ دانشجوی دانشگاه اندونزی رشتهٔ

---

1. Lee & Drajati
2. Lee & Hsieh
3. Credé

زبان انگلیسی انجام شد و مطالعهٔ دوم روی ۲۶۱ دانشجوی کارشناسی تایوانی رشته‌های مختلف دانشگاهی انجام شد. هردو مطالعه عزم را در بین سایر متغیرهای عاطفی مانند اعتمادبه‌نفس، انگیزهٔ زبان دوم و اضطراب در نظر گرفتند.

۲. ۳. خودِ آرمانی زبان دوم

دورنیه (۲۰۰۹) براساس نظام خودانگیزشی زبان دوم، بین دو نوع خودِ راهنما در یادگیری زبان؛ یعنی خودِ آرمانی زبان دوم و خودی که باید باشد[1]، تمایز قائل شد. این تمایز عمدتاً با مفهوم «خود» از دیدگاه مارکوس، نوریوس[2] (۱۹۸۶) و هیگینز[3] (۱۹۸۷) مرتبط بود. مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) بحث «خود» را بر مفهوم خودِ احتمالی متمرکز کردند. خودِ احتمالی با دیدگاه‌های فرد دربارهٔ اینکه چه کسی می‌تواند شود، چه کسی می‌خواهد شود و چه کسی می‌ترسد شود، ارتباط دارد و نشان‌دهندهٔ «امیدها، ترس‌ها و خیال‌های مهم فرد» است (Markus & Nurius, 1986: 954). با این تعریف، خودِ احتمالی نشان‌دهندهٔ یک بُعد شخصی منحصربه‌فرد است که در توانایی‌های بالقوّهٔ تحقق‌نیافته‌ای ریشه دارد که توسط خود شخص درک می‌شود. از سوی دیگر، هیگینز (۱۹۸۷: ۳۲۱-۳۲۰) بر این اصل استوار بود که مردم به‌دنبال لذت و اجتناب از درد هستند تا خودِ احتمالی را به انواع بیشتری از خود بسط دهند: الف) خودِ واقعی بازنمایی فرد از ویژگی‌هایی است که شخص (خود یا دیگری) معتقد است واقعاً آنها را دارد؛ ب) خودِ آرمانی، بازنمایی فرد از ویژگی‌هایی است که شخص (خود یا دیگری) دوست دارد در حالت آرمانی آنها را داشته باشد (یعنی نشان‌دهندهٔ امیدها، آرزوها یا خواسته‌های فرد است) و ج) خودی که باید باشد، بازنمایی فرد از ویژگی‌هایی است که شخص (خود یا دیگری) معتقد است باید آنها را داشته باشد (یعنی نشان‌دهندهٔ احساس شخص دربارهٔ وظیفه، تعهدات یا مسئولیت‌های اوست).

به‌طور خاص، تمایز هیگینز (۱۹۸۷) بین خودِ آرمانی و خودی که باید باشد، برای محققان زبان دوم بسیار جذاب بوده است؛ زیرا اعتقاد بر این است که این دو نوع خود دارای تأثیرات انگیزشی قوی بر رفتارهای یادگیری زبان هستند (Dörnyei, 2009). پس از تصور هیگینز (۱۹۸۷) از خود، دورنیه بین خودِ آرمانی زبان دوم و خودی که باید در زبان دوم باشد، تمایز قائل شد. خودِ آرمانی زبان دوم، مربوط به آن تصویر آرمانی از زبان‌آموز یا گویندهٔ زبان دوم است که فرد می‌خواهد در آینده به آن تبدیل شود که ناشی از انگیزه‌های یکپارچه و درونی فرد برای یادگیری زبان است. از این نظر، خودِ آرمانی زبان دوم، متمرکز بر ارتقاست و «مربوط به امیدها، آرزوها، پیشرفت‌ها، رشد و دستاوردهاست». از طرف دیگر، خودی که باید در زبان دوم

---

1. ought to self
2. Markus & Nurius
3. Higgins

باشد، به ویژگی‌هایی توجه می‌کند که شخص معتقد است باید برای برآوردن انتظارات دیگران از خود داشته باشد یا از پیامدهای منفی قابل پیش‌بینی باید اجتناب داشته باشد که ناشی از انگیزه‌های بیرونی و انگیزه‌های ابزاری درونی‌شده کمتر برای یادگیری زبان هستند. از این نظر، خودی که باید در زبان دوم باشد، دارای تمرکز پیشگیرانه است که «عدم وجود یا حضور پیامدهای منفی مرتبط با عدم انجام وظایف و تعهدات مختلف» را تنظیم می‌کند.

این باور که تمایل به برقراری ارتباط پیش‌نیاز رفتارهای ارتباطی واقعی دانش‌آموزان زبان دوم است، مورد توجه بسیاری از محققان و مربیان قرار گرفت. برخی از مطالعات (Fallah, 2014; Peng & Woodrow, 2010) پیش‌بینی‌های بالقوّه تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، ازجمله انگیزهٔ زبان دوم، نگرش‌های زبانی، اضطراب ارتباطی و اعتمادبه‌نفس را بررسی کردند. برای تجهیز محققان زبان دوم به یک دستگاه اکتشافی کارآمد، مکینتایر و همکاران (۱۹۹۸) یک مدل مفهومی از نوع هرمی ایجاد کردند که شامل طیف وسیعی از عوامل زبانی، موقعیتی و روانی است که ممکن است بر تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم در زبان‌آموزان تأثیر بگذارد.

در بین متغیرهای کمک‌کنندهٔ تمایل به برقراری ارتباط با زبان دوم، انگیزهٔ زبان دوم به‌منزلهٔ عاملی تعیین‌کننده و کلیدی شناخته‌شده است (Lee & Drajati, 2019; Peng & Woodrow, 2010). چهارچوبِ سیستمِ خودِانگیزشی در زبان دوم (L2MSS) که توسط دورنیه (2005, 2009) توسعه یافته است، به‌طور ویژه‌ای برای تحقیق دربارهٔ تمایل به برقراری ارتباط با زبان دوم مناسب است. این چهارچوب از مطالعات مربوط به خودِپنداره، در زمینهٔ روان‌شناسی، مشتق شده است (Markus & Nurius, 1986) و شامل مفاهیم مربوط به ادراک و دیدگاه دانش‌آموزان زبان دوم از خودِ کنونی و آیندهٔ آنهاست (برای مثال، خودِ آرمانی زبان دوم و خودی که باید در زبان دوم باشد) که ممکن است بر رفتارهای یادگیری زبان آنها تأثیر بگذارد. دورنیه (۲۰۰۵، ۲۰۰۹) پیشنهاد کرد که خودِ آرمانی زبان دوم جزء کلیدی سیستمِ خودِانگیزشی در زبان دوم خواهد بود؛ زیرا این خود، مربوط به امیدها، آرزوها و خواسته‌های زبان‌آموزان در رابطه با خودِ زبان دومِ بلندمدت آنها می‌شود. یافته‌های مطالعات اخیر بر روی تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم (Kanat-Mutluoglu, 2016) یافتند که خودِ آرمانی زبان دوم می‌تواند به‌منزلهٔ پیش‌زمینه‌ای از تمایلِ زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط به زبان مقصد عمل کند. چنین زمینه‌های نظری و تجربی، برای تشخیص ساختار خودِ آرمانی زبان دوم به‌منزلهٔ متغیری مستقل در مطالعهٔ حاضر توضیح ارائه می‌دهند.

با توجه به اهمیت انواعِ سازه‌های تفاوتِ فردی و بررسی پیشینه، به نظر می‌رسد که مطالعات تجربی بیشتری در زمینهٔ متغیرهای عزم، خودِ آرمانی زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط به زبان مقصد لازم است که انجام شود. با توجه به اینکه مطالعات این متغیرها در بافت‌های متفاوت ممکن است نتایج متفاوتی به دست

دهد، بررسی بیشتر این متغیرها به‌خصوص در بافت زبان خارجی بسیار موردنیاز است. تاآنجاکه نویسندگان جستار حاضر مطلعند، مطالعات قبلی، روابط بین خودِ آرمانی زبان دوم، عزم و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم را در بافت زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی مورد بررسی قرار نداده‌اند.

۳. روش پژوهش

۳. ۱. شرکت‌کنندگان

نمونهٔ به‌کارگرفته‌شده برای مطالعهٔ حاضر، تعداد ۱۵۳ نفر از بین حدود ۲۵۰ نفر فراگیر زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران با جنسیت، سن و پیشینهٔ تحصیلی متفاوت بودند. این فراگیران، دانشجویانِ بین‌المللی دانشگاه کردستان بودند که با استفاده از روشِ نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان دانشجویانِ رشته‌های مختلف و عمدتاً از کشورهای عراق، سوریه و لبنان بودند که در مقطع ارشد یا دکتری در دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. دانشجویان خارجی در دانشگاه کردستان ملزم به گذراندن ۵۰۰ ساعت آموزش زبان فارسی هستند. این نمونهٔ آماری شامل آقایان (۸۶ نفر) و خانم‌ها (۶۷ نفر) بود و دامنهٔ سنی آنها بین ۲۳ تا ۴۱ سال با میانگین سنی ۲۵/۶۱ بود. همهٔ این فراگیران حداقل ۱۵۰ ساعت آموزش فارسی به‌عنوان زبان خارجی را گذرانده بودند. این شرکت‌کنندگان در گروه تلگرامی مرکز زبان فارسی دانشگاه عضو بودند و از آنها درخواست شد تا با دقت و صداقت به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دهند. پرکردن پرسش‌نامه و شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود.

۳. ۲. ابزارهای گردآوری داده‌ها

پرسش‌نامهٔ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم: به‌منظور اندازه‌گیری تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، از یک پرسش‌نامهٔ ۲۷ سؤالی استفاده شد که توسط خطیب و نورزاده[1] (۲۰۱۵) طراحی شده است. طراحان پرسش‌نامه برای اثبات روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. همچنین، انسجام درونی مقیاس، قابل قبول گزارش شده بود. سؤالات این پرسش‌نامه براساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ تمایلی ندارم) تا ۵ (کاملاً تمایل دارم) طراحی شده بود. انسجام درونی این مقیاس در مطالعهٔ حاضر با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ بالا بود (α =۰.۸۶).

پرسش‌نامهٔ خودِ آرمانی زبان دوم: به‌منظور سنجش خودِ آرمانی زبان دوم، از یک پرسش‌نامهٔ شش‌سؤالی روایی‌شده توسط پاپی[2] (۲۰۱۰) استفاده شد. پاپی (۲۰۱۰) روایی و پایایی این مقیاس را بررسی

---

[1]. Khatib & Nourzadeh
[2]. Papi

کرد و شاخص‌های آنها را قابل قبول می‌داند. سؤالات این پرسش‌نامه براساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت، از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) طراحی شده بود. پایایی این مقیاس در مطالعهٔ حاضر، با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ، قابل‌قبول بود (α =۰/۸۱).

پرسش‌نامهٔ عزم: به‌منظور سنجیدن میزان عزم فراگیران در یادگیری زبان خارجی، مقیاس کوتاه عزم[1] (Grit-S) طراحی‌شده توسط داکورث و کوین[2] (۲۰۰۹) استفاده شد. این مقیاس داری هشت سؤال است که دو مؤلفهٔ پایداری علاقه[3] (G-CI) و پشتکار در تلاش[4] (G-PE) را می‌سنجد. سؤالات براساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت سنجش می‌شدند. انسجام درونی این مقیاس در مطالعهٔ حاضر، با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ پذیرفتنی بود (α =۰/۷۶).

۳. ۳. روش گردآوری داده‌ها

درواقع، فرآیند جمع‌آوری داده‌ها برای این مطالعه از طریق توزیع نسخهٔ الکترونیکی پرسش‌نامه‌ها در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی در دانشگاه کردستان انجام شد. جمع‌آوری داده‌ها حدود سه هفته، در سال تحصیلی ۱۳۹۹ به طول انجامید. ابتدا برخی توضیحات لازم دربارهٔ نحوهٔ تکمیل پرسش‌نامه به فراگیران داده شد و سپس لینک پرسش‌نامه‌ها در فضای مجازی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. به‌منظور سهولت در جمع‌آوری داده‌ها و همچنین، به‌دلیل شیوع کرونا، پژوهشگران از پرسش‌نامه‌های برخط Google Docs برای دست‌یابی به داده‌های مطالعه استفاده کردند.

۳. ۴. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری‌شده به کمک نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. و ایموس نسخهٔ ۲۲ تحلیل شد. به‌عنوان بررسی اولیه داده‌ها، ابتدا داده‌های گم‌شده[5] و داده‌های پرت[6] بررسی شد. همچنین اطمینان حاصل شد که هیچ سؤالی اشتباه کدگذاری نشده است. از الگوریتم حداکثرسازی امید[7] ریاضی برای پرداختن به داده‌های گم‌شده استفاده شد. سپس برای بررسی روابط بین متغیرها مدل معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت؛ به‌علاوه چندین شاخص نیکویی برازش بررسی شدند. شاخص‌های نیکویی برازش استفاده‌شده در این تحقیق عبارتند

---

1. short grit scale
2. Duckworth & Quinn
3. consistency of interest
4. perseverance of effort
5. missing data
6. outliers
7. expectation– maximization (EM) algorithm

از: X^2/df (مجذور کای نسبی)، GFI (شاخص نیکویی برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیق)، TLI (شاخص توکلر لویس) و RMSEA (شاخص ریشهٔ خطای تقریب میانگین مجذورات).

۴. یافته‌ها

ابتدا به‌منظور بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه‌های به‌کاربرده‌شده تحلیل عاملی تأییدی (CFA) اجرا شد. شاخص‌های به‌دست‌آمده برای آزمون‌های نیکویی برازش پس از اجرای تحلیل عاملی تأییدی به این صورت بود: $(X^2/df = 1.79, p = 0.000, GFI = 0.94, CFI = 0.95, TLI = 0.96, RMSEA = 0.04)$. همچنین، ضرایب انسجام درونی (آلفای کرونباخ) برای همهٔ پرسش‌نامه‌ها بیشتر از ۰/۷۰ بود که بیانگر این است که همهٔ مقیاس‌ها به اندازهٔ کافی پایایی دارند. سپس آمار توصیفی و همبستگی بین متغیرها بررسی شد. آمار توصیفی و ەبستگی میان عزم، خودِ آرمانی زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی و همبستگی‌ها

	میانگین(انحراف معیار)	همبستگی		
		عزم	خودِ آرمانی زبان دوم	تمایل به برقراری ارتباط
عزم	۳/۳۹ (۰/۹۲)	۱		
خودِ آرمانی زبان دوم	۳/۱۳ (۰/۸۹)	*۰/۳۳	۱	
تمایل به برقراری ارتباط	۳/۵۵ (۱/۰۹)	**۰/۴۴	**۰/۵۶	۱

* p <.05; ** p <.01

همان‌طور که در جدول (۱) قابل مشاهده است، همبستگی میان تمایل به برقراری ارتباط (WTC) و خودِ آرمانی زبان دوم (Ideal L2 self) (r=.56, p < .01) بیشتر از همبستگی میان عزم (Grit) و تمایل به برقراری ارتباط (r =.44, p <.01) است. البته هردو مقدار، دارای همبستگی معنی‌دار هستند. برای بررسی بیشتر نقش پیش‌بینی‌کنندهٔ عزم و خودِ آرمانی زبان دوم بر تمایل به برقراری ارتباط، روش مدل معادلات ساختاری (SEM) به کار گرفته شد.

مدل معادلات ساختاری روشی قویِ چندمتغیره است که به‌منظور به‌کارگیری رویکرد فرضیه‌آزمایی تأییدی[1] برای بررسی نظریهٔ ساختاری[2] مورد استفاده قرار می‌گیرد. وجود برخی ویژگی‌های مهم در مدل معادلات ساختاری، آن را از سایر رویکردهای چندمتغیره متمایز می‌سازد. نخست، این مدل «یک روش تأییدی را به جای یک شیوهٔ اکتشافی در تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در نظر می‌گیرد» (Byrne, 2001: 3). بنابراین، برخلاف سایر رویکردهای چندمتغیره که ماهیت توصیفی دارند (نظیر تحلیل عاملی اکتشافی)، مدل معادلات ساختاری می‌تواند یک فرضیه را مورد آزمایش قرار دهد. دوم، درحالی‌که رویکردهای چندمتغیرهٔ سنتی، قادر به ارزیابی خطای اندازه‌گیری نیستند، مدل معادلات ساختاری، پارامترهای واریانس خطا را تخمین می‌زند. سوم، اگرچه سایر روش‌ها تنها براساس اندازه‌گیری‌های مشاهده‌شده هستند، این روش هم متغیرهای مشاهده‌شده و هم متغیرهای نهفته[3] را مورد بررسی قرار می‌دهد (Byrne, 2010).

دو مدل برای تحلیل آماری در این مطالعه ارائه شد (شکل ۱) که ساختار روابط هریک از این دو مدل با هم یکسان است. بنابراین، هردو مدل از نظر آماری یکسان محسوب می‌شوند؛ اما به‌منظور مشخص‌کردن بهتر نتایج، هردو مدل امتحان شد. جهت ارزیابی اثرهای منحصربه‌فرد هریک از متغیرهای عزم و خودِ آرمانی زبان دوم، شاخص‌های نیکویی برازش[4] برای بررسی کفایت مدل‌ها به کار گرفته شدند. شاخص‌های به‌کاررفته در این مطالعه، عبارتند از: $\chi 2/df$ (تقسیم مجذور خی بر درجهٔ آزادی)، شاخص نیکویی برازش مدل (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص توکر-لوئیس (TLI) و ریشهٔ میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA). یک مدل ساختاری قابل قبول باید شاخص‌های برازش آن به این صورت باشد: $\chi 2/ df <3$, GFI>.95, TLI>.95, CFI>.95، و RMSEA<.06 (Hu & Bentler, 1999). مقادیر مندرج در جدول (۲) نشان می‌دهد که مدل ساختاری مطرح‌شده در این مطالعه دارای برازش مطلوبی بود. همان‌طور که در مدل A نشان داده شده است، روابط میان سه متغیر نهفته، معنادار است. خودِ آرمانی و عزم فراگیران، دارای ۷/۵ درصد واریانس مشترک بودند ($R^2 = 0.274$). خودِ آرمانی و تمایل به برقراری ارتباط نیز دارای ۱۸/۸ درصد واریانس مشترک بودند ($R^2 = 0.434$). همچنین، عزمِ فراگیران و تمایل به برقراری ارتباط، ۱۰/۶ درصد واریانس مشترک داشتند ($R^2 = 0.326$). بنابراین، با توجه به این مقادیر می‌توان گفت که، خودِ آرمانی یک عامل پیش‌بینی‌کنندهٔ قدرتمندتری نسبت به عزم، برای تمایل به برقراری ارتباطِ فراگیران است.

---

1. confirmatory hypothesis-testing approach
2. structural theory
3. latent
4. goodness of fit

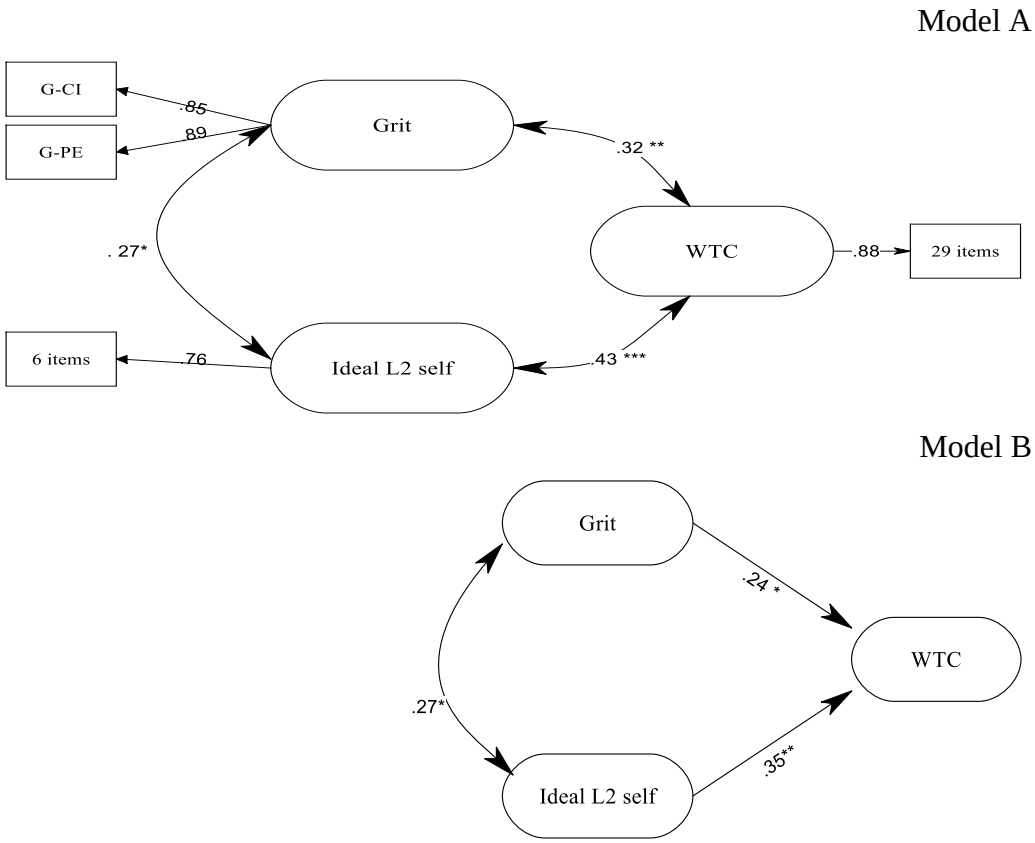
برای بررسی اینکه تأثیر منحصربه‌فرد کدام یک از دو متغیر خودِ آرمانی و عزمِ فراگیران بیشتر از دیگری است، مقادیری افزایشی[1] R^2 براساس مقایسهٔ درصد تغییرپذیری در تمایل به برقراری ارتباطِ نشان‌داده‌شده در هر دو مدل (A وB) بررسی شد. در مدل B، براساس محاسباتِ مدلِ معادلاتِ ساختاری، خودِ آرمانی و عزمِ فراگیران با هم‌دیگر ۲۹ درصد از واریانس در تمایل به برقراری ارتباط را تبیین کردند. باوجوداین، عزم توجیه‌کنندهٔ ۱۱ درصد واریانسِ اضافی در تمایل به برقراری ارتباط بود که این مقدار علاوه‌بر تأثیر تک‌عاملی خودِ آرمانی بود (ΔR^2=.29 −.18=.11). همچنین، تأثیر منحصربه‌فرد خودِ آرمانی در پیش‌بینی تمایل به برقراری ارتباط، ۱۹ درصد بیشتر از عامل عزم بود (ΔR^2=.29 −.10=.19). همان‌طورکه نتایج نشان می‌دهند، تأثیر منحصربه‌فرد خودِ آرمانی در پیش‌بینی تمایل به برقراری ارتباط، بیش از عامل عزم بود. در ادامهٔ تحلیل آماری، نقش منحصربه‌فرد خودِ آرمانی و عزمِ فراگیران بر تمایل به برقراری ارتباط با محدودکردن[2] وزن‌های بتا[3] به مقدار صفر، مورد بررسی و سپس تغییرات مربوط به $\chi2$ در مدل B مورد ارزیابی قرار گرفت. چنانچه محدودکردن وزن‌های بتا به مقدار صفر به کاهش معناداری در مقادیر $\Delta\chi2$ منجر شود، تأثیر منحصربه‌فرد هریک از متغیرها در پیش‌بینی تمایل به برقراری ارتباط معنادار خواهد بود. شاخص‌های برازش برای مدل‌ها در جدول (۲) نمایش داده شده‌اند. محدودکردن وزن‌های بتا در هردو مدل A1 (عزم[4] β =۰) و A2 (خودِ آرمانی[5] β =۰)، به تغییراتِ معنادار در مقادیرِ مجذورِ خی[6] ($\Delta\chi2$) منجر شد (β) model A1 (Grit = 0): $\Delta\chi2$ =5.11, p<.05; model A2 (β Ideal self=0): $\Delta\chi2$ = 5.82, p<.05.

جدول ۲. شاخص‌های نکویی برازش

	$\chi2$	$\chi2$/df	GFI	TLI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi2$
مدل A و B	۵/۸۳	۱/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۰۴	
مدل A1 (β Grit = 0)	۱۰/۹۴	۲/۸۱	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۴	*۵/۱۱
مدل A2 (β Ideal self = 0)	۱۱/۶۵	۳/۰۱	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۰۵	*۵/۸۲

* *p* <.05.

[1]. increments
[2]. constraining
[3]. Beta weights
[4]. β grit = 0
[5]. β ideal L2 self = 0
[6]. chi-square



شکل ۱. خودِ آرمانی و عزمِ فراگیران به‌منزلهٔ عوامل پیش‌بینی‌کنندهٔ تمایل به برقراری ارتباط.
*p <.05.** p <.01. ***.p <.001

این نتایج، تأثیر منحصربه‌فرد و معنادارِ عزم و خودِ آرمانی را به‌منزلهٔ عوامل پیش‌بینی‌کنندهٔ تمایل به برقراری ارتباط، نشان می‌دهد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به اولین پرسش تحقیق، ما دریافتیم که خودِ آرمانی زبان دوم، با تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، ارتباط مثبت دارد. این یافته، با نتایجِ گزارش‌شده توسط کانات ـ موتلوگلو[1] (۲۰۱۶) مطابقت دارد که کشف کرد خودِ آرمانی زبان دوم به‌منزلهٔ پیش‌زمینهٔ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم، در زبان‌آموزان جوانِ تُرک زبان انگلیسی عمل کرده است. همچنین، این با یافته‌های مطالعهٔ لی و لی (۲۰۲۰) مطابقت دارد که نشانگر ارتباط آماری معنی‌دارِ مثبتی بین خودِ آرمانی زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم در بین

[1]. Kanat-Mutluoglu

زبان‌آموزان کره‌ای انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بود؛ به‌عبارت دیگر، مطالعات انجام‌شده در زمینه‌های مختلف فرهنگی و آموزشی نشان می‌دهد که احساس قوی‌تر از خودِ آرمانی زبان دوم می‌تواند تمایلِ زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط به زبان مقصد را افزایش دهد. سازگاری یافته‌ها در مطالعات مختلف نشان می‌دهد که ساختار خودِ آرمانی زبان دوم که در سیستم خودانگیزشی زبان دوم توسط دورنیه (۲۰۰۹، ۲۰۰۵) معرفی شده، چهارچوب مناسبی برای مطالعات تجربی دربارۀ تمایل زبان‌آموزان برای مشارکت فعال در ارتباطات کلامی در زبان مقصد است.

پرسش دوم تحقیق به تأثیر عزم بر تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم پرداخت. همان‌طورکه توسط لی و درجاتی (۲۰۱۹) ذکر شده است، عزم در تحقیقات فراگیری زبان دوم نادیده‌گرفته شده است. یافته‌های ما نشان داد که عزم نقش مهمی در تأثیر تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم دارد. این نتیجه مطابق با یافته‌های تجربی گزارش‌شده در مطالعات لی و هسیه (۲۰۱۹) و لی و درجاتی (۲۰۱۹) است که در آن زبان‌آموزانِ دارای عزم بیشتر، تمایل بیشتری برای برقراری ارتباط به زبان مقصد داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های لی (۲۰۲۰)، لی و درجاتی (۲۰۱۹) و لی و لی (۲۰۲۰) مطابقت دارد. یافته‌های به‌دست‌آمده از یافته‌های قبلی دربارۀ نقش مثبت عزم در تعیین تمایل به برقراری ارتباط حمایت می‌کند (Lee, 2020; Lee & Drajati, 2019; Lee & Lee, 2020). نتیجۀ مشابهی با زبان‌آموزان تایوانی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی گزارش شد (Lee & Hsieh, 2019) که ارتباط مثبتی بین عزم و تمایل به برقراری ارتباط آنها نشان داد. این یافته، مطالعۀ قبلی انجام‌شده توسط لی و لی(۲۰۲۰) را تأیید می‌کند که نقش اثرگذار عزم در افزایش سطح تمایل به برقراری ارتباط در کلاس درس را نشان می‌دهد. براساس یافته‌های حاضر، به نظر می‌رسد دو تفسیر از این یافته درست است: نخست، پشتکار و عزم زیاد دانش‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم ممکن است بتواند موجب انجام خستگی‌ناپذیر کارهای چالش‌برانگیز و اولویت‌بندی فعالیت‌های هدفمند شود. این تفسیر مجدد ادعای داکورث و همکاران (۲۰۰۷) را تکرار می‌کند که افراد دارای عزم در انجام وظایف خود پایدار هستند و تا پایان کار، به انجام آن کارها پای‌بند هستند. باتوجه به نتایج مربوط به تأثیر مثبت عزم بر تمایل به برقراری ارتباطِ شرکت‌کنندگان، می‌توان ادعا کرد که یادگیرندگان دارای عزم بالاتر، می‌توانند به دنبال فرصت‌هایی برای برقراری ارتباط به زبان انگلیسی با همسالان و معلمان خود باشند تا بتوانند سطح مهارت خود را ارتقا دهند. آنها ممکن است تصور کنند که مشارکت آنها در فعالیت‌های عملکردمحور می‌تواند به آنها در تکمیلِ کاری چالش‌برانگیز (برای مثال، بهبود زبان انگلیسی) کمک کند.

درمجموع، یافته‌های مطالعات فعلی و قبلی نشان می‌دهد که نخست، زبان‌آموزانی که تصویری واضح‌تر از خودِ آرمانی زبان دوم در آینده دارند و تمایل بیشتری به پیگیری اهداف بلندمدت خود در زمینۀ یادگیری زبان و دستیابی به دیدگاه مطلوب خود به‌منزلۀ کاربر زبان دوم عزم بیشتری داشته باشند، تمایل بیشتری

برای برقراری ارتباط در زبان دوم خواهد داشت. دوم، فراگیرانی که عزم بالاتری دارند، هنگام مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز، مانند صحبت‌کردن به زبان دوم و شرکت در فعالیت‌های ارتباطی در کلاس زبان، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند. این یافته‌ها نقش مهم عزم را در تلاش برای یادگیری زبان نشان می‌دهد. آنها همچنین ضرورت شناخت عزم، به‌منزلهٔ یک متغیر عاطفی برجسته در فرآیند یادگیری زبان جدید را نشان می‌دهند. از دیدگاهی وسیع‌تر، یافته‌های مطالعات فعلی و قبلی، از این پیشنهاد کیگان (۲۰۱۷) حمایت می‌کند که بررسی نقش عزم در یادگیری زبان ممکن است درک ما را از موفقیت بیشتر برخی از یادگیرندگان زبان دوم در مقایسه با همسالان خود تقویت کند. مهم‌تر از همه، همان‌طور که کیگان معتقد است، بررسی و درک نقش عزم می‌تواند به پرورش یادگیرندگان زبانِ بسیار موفق، کمک کند.

یافته‌های این مطالعه نشان‌دهندهٔ چندین مفهوم آموزشی است. باتوجه به اینکه ساختار خودِ آرمانی زبان دوم رابطهٔ مثبتی با تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم زبان‌آموزان فارسی به‌عنوان زبان خارجی دارد، مدرسان زبان فارسی می‌توانند به فراگیران کمک کنند تا با ساخت چشم‌انداز آیندهٔ آنها، تبدیل به فردی شوند که به شایستگی و با اعتمادبه‌نفس به زبان دوم صحبت می‌کند؛ علاوه‌براین، تکنیک‌های آموزشی با تلاش برای دستیابی به این هدف، باید بتوانند تمایل زبان‌آموزان را برای برقراری ارتباط به زبان مقصد، در کلاس‌های زبانِ دوم و فراتر از آن، افزایش دهند. کمک به فراگیران برای تعیین اهداف معقول کوتاه‌مدت و میان‌مدت دست‌یافتنی، از طریق مشارکت فعالانه‌تر در زمینهٔ ارتباطات کلاسی (برای مثال، اعتمادبه‌نفس در استفاده از واژگان و ساختارهای دستوری موردمطالعه) ممکن است یک استراتژی آموزشی مناسب باشد؛ برای مثال، مدرسان زبان می‌توانند مجموعه‌ای از فعالیت‌های ارتباطی طراحی کنند که مربوط به زبان کشوری باشد که زبان‌آموزان قصد سفر به آن را دارند. تصور فراگیران از خود به‌منزلهٔ یک بازدیدکننده از یک کشور زبان دوم و همچنین، شناخت ارزش عملی خود و قابلیت دستیابی به این شایستگی زبانی خاص، می‌تواند زبان‌آموزان را مجبور کند تا مشارکت فعالانه‌تری در کار مورد نظر داشته باشند و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم را در خود تقویت کنند؛ علاوه‌بر استفاده از زبان دوم هنگام سفر به کشور زبان مقصد، سایر دیدگاه‌های الهام‌بخش از خودِ آیندهٔ زبان دوم ممکن است مربوط به دستیابی به یک شغل رؤیایی، تحصیل در خارج از کشور یا درک و تقدیر بهتر فرهنگ زبان دوم باشد. منابع زیادی (Dörnyei, 2018) برای راهنمایی مربیان زبان وجود دارد تا به فراگیران برای ایجاد دیدگاهی مثبت نسبت به خودِ آیندهٔ زبان دوم کمک کند که می‌تواند به بهبود یادگیری زبان منجر شود.

یکی از یافته‌های قابل توجه این مطالعه که در زمینهٔ آموزش زبان به دست آمد، این بود که عزم نقشی کلیدی در تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم ایفا کرد. این نشان می‌دهد که فراگیرانِ باعزم بیشتر که اهداف طولانی‌مدتی برای یادگیری زبان دوم داشتند و در پیگیری این اهداف پافشاری می‌کردند، به‌رغم

شکست‌های مختلفی که با آنها روبه‌رو شدند، از فرصت‌های بیشتری برای صحبت و برقراری ارتباط به زبان مقصد در کلاس استفاده می‌کردند. در محیط‌های آموزشی امتحان‌محور که زبان دوم در خارج از کلاس درس صحبت نمی‌شود، زبان‌آموزان به پشتکار و تلاش اهمیت زیادی می‌دهند. بنابراین، آن دسته از یادگیرندگان زبان دوم که عزم بیشتر دارند، ممکن است مایل باشند تلاش بیشتری کنند و از همهٔ فرصت‌ها برای برقراری ارتباط به زبان مقصد؛ ازجمله در کلاس زبان استفاده کنند. مهم‌تر از همه، افرادی که دارای عزم بیشتری هستند، بدون توجه به استعداد ذاتی، فعالیت بیشتری در کارهای مختلف انجام می‌دهند و به موفقیت بیشتری دست می‌یابند (Duckworth, 2016). مربیان زبان ممکن است به زبان‌آموزان خود بگویند که استعداد یادگیری زبان دوم و «استعداد ویژه» در مقایسه با سخت‌کوشی، اشتیاق و پشتکار، ویژگی‌های چندان مهمی برای دستیابی به موفقیت در یادگیری زبان نیستند؛ به‌عبارت دیگر، داشتن «استعداد» برای یادگیری زبان، تعیین‌کنندهٔ نهایی موفقیت در تلاش برای یادگیری زبان نیست (Keegan, 2017). لی (۲۰۲۰) و کیگان (۲۰۱۷) به‌منظور ارتقای آگاهی و درک زبان‌آموزان از اهمیت عزم توصیه می‌کنند که مربیان زبان در کلاس‌های خود، داستان‌هایی دربارهٔ افراد مشهوری که غیربومیان مسلط به زبان دوم هستند و همچنین، دارای عزم راسخ، روایت کنند. برگزاری جلساتی برای به‌اشتراک‌گذاری تجربیات با دانش‌آموختگانی که زبان دوم را روان صحبت می‌کنند نیز می‌تواند الهام‌بخش باشد؛ علاوه‌بر شنیدن داستان‌هایی دربارهٔ موفقیت در زبان، زبان‌آموزان می‌توانند از مشاوره دربارهٔ چگونگی غلبه بر چالش‌ها و مقابله با شکست‌ها در هنگام یادگیری زبان جدید بهره‌مند شوند.

محدودیت‌هایی در این مطالعهٔ کمّی وجود دارد. در مرحلهٔ اوّل، داده‌ها براساس خودگزارشی شرکت‌کنندگان تهیه شده است که می‌تواند پاسخ‌های اجتماعی مطلوبی را ارائه دهد. دوم، صرفاً با داده‌های کمّی نمی‌توان «چرا»های پشت رفتارهای زبان‌آموزان در کلاس درس را ارزیابی کرد (مثلاً دلایل کم‌حرفی و عدم تمایل به برقراری ارتباط به زبان مقصد). بنابراین، نوعی بهبود این مطالعهٔ کمّی می‌تواند به‌دست‌آوردن و تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی از طریق مصاحبه با تک‌تک فراگیران یا گروه‌های متمرکز باشد. به‌رغم محدودیت‌های موجود، این مطالعهٔ تجربی، بینش‌های ارزشمندی دربارهٔ روان‌شناسی یادگیری یک زبان جدید ارائه می‌دهد. بسی جای امیدواری است که این مطالعه به کاوش‌های بیشتری دربارهٔ نقش عزم و خجالت در یادگیری زبان منجر شود که می‌توانند در زمینهٔ تحقیقات زبان دوم مؤثر باشند.

References:

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, *1* (1), 55-86.

Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, *48* (4), 789-814.

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and social Psychology*, *113* (3), 492-511.

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, *55* (1), 5-14.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9e42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6). John Wiley & Sons.

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). New York, NY: Scribner.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92* (6), 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, *91* (2), 166-174.

Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, *30*, 140-147.

Fathi, J., & Mohammaddokht, F. (2021). Foreign language enjoyment and anxiety as the correlates of the ideal L2 self in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 5509.

Fathi, J., Mohammaddokht, F., & Nourzadeh, S. (2021). Grit and foreign language anxiety as predictors of willingness to communicate in the context of foreign language learning: A structural equation modeling approach. *Issues in Language Teaching*, *10* (2), 1-30.

Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences*, *81*, 101904.

Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non–English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, *31* (2), 197-211.

Gyamfi, G., & Lai, Y. (2020). Beyond Motivation: Investigating Thai English Major Students' Grit. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, *60*, 60-96.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94* (3), 319-340.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6* (1), 1-55.

Kanat-Mutluoğlu, A. (2016). The influence of ideal L2 self, academic self-concept and intercultural communicative competence on willingness to communicate in a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *2* (2), 27-46.

Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, *33* (2), 277-292.

Keegan, K. (2017). Identifying and Building Grit in Language Learners. In *English Teaching Forum* (Vol. 55, No. 3, pp. 2-9). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, *50* (1), 154-180.

Khatib, M., & Nourzadeh, S. (2015). Development and validation of an instructional willingness to communicate questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 *(3)*, 266-283.

Lan, X., & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, *69*, 129-137.

Lee, J. S. (2020). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, *35* (5), 168-182.

Lee, J. S., & Hsieh, J. C. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, *82*, 63-73.

Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, *24* (6), 813-833.

Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychologica Belgica*, *58* (1), 51-66.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). New York, NY: Academic Press.

MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, *59* (4), 589-608.

MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clement, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, *47* (2), 215–229.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, *15*, 3–26.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, *82* (4), 545–562.

MacIntyre, P. D., & Legato, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, *32* (2), 149–171.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41* (9), 954-969.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (November, 1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the amual convention ofttre Speeeh Comnunication Associatioo. Deuver.

Munezane, Y. (2013). Attitudes, affect and ideal L2 self as predictors of willingness to communicate. *EUROSLA Yearbook*, *13* (1), 176-198.

Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, *22* (3), 287-309.

Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, *50*, 1-9.

Peng, J. E. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, *40* (2), 203-213.

Peng, J. E. (2015). L2 motivational self system, attitudes, and affect as predictors of L2 WTC: An imagined community perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24* (2), 433-443.

Peng, J. E., &Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, *60* (4), 834-876.

Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London, England: Edward Arnold.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1508.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, *86*, 54–66.