



The effect of Cooperative Learning on Motivational Variables in Teaching Persian as a Second Language

Zohreh Sedighifar*

Assistant Professor in Teaching Persian Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

sedighifar@PLC.ikiu.ac.ir

ZahraSadat Hoseini

Corresponding author, Assistant Professor in Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University of Tehran, Iran.

zs.hoseini@cfu.ac.ir

Abstract:

In the 21st century, educational methods have pushed learners towards interactive and cooperative learning, and looking at the research, it is clear that one of the most effective learning methods in this regard is cooperative or interactive learning. Cooperative learning is a method in which language learners, in small groups, learn course content with each other's help and evaluate their current knowledge through exchanging opinions and dialogue. This critical issue can be raised: what are the methods of increasing learning motivation in language learners, and what solutions can be taken to pay special attention to psychological issues involved in learning and educational issues? Looking at the conducted studies, it is obvious that one of the most effective learning methods in this regard is cooperative or interactive learning. Cooperative learning is a method in which language learners learn the lesson content with the help of each other and evaluate their current knowledge through exchanging opinions and dialogue with each other. Harvey (1986) states that the main core of cooperative learning is providing suitable environments for interacting learning members with each other. Cooperative learning tries to make the learner understand that the teacher is not the only source of knowledge and information; Rather, he can be effective in learning and solving his educational problems. The basis of cooperative learning theory is a foundation of various theories of sociology, psychology, political science, economics, and other branches of social sciences. Therefore, Johnson & Johnson(2009) introduce cooperative learning as a method that includes the richest theoretical, practical, and research basis.

***Cite this article:** Sedighifar, Zohreh. Hoseini, ZahraSadat. The effect of Cooperative Learning on Motivational Variables in Teaching Persian as a Second Language. *Vol. 12, No. 2 (Tome 26), October 2023*,59-88.

DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.18652.1636



Received on: 05/07/2023

Accepted on: 19/04/2023

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

According to some experts, many factors involved in learning a second/foreign language play their role due to the existence of a psychological-emotional factor, i.e. motivation. Therefore, it is necessary to be aware of the methods through which one can help to strengthen the motivation of language learners in language education. Several factors affect the motivation for progress. One of these factors is the teaching-learning category. Knowledge and awareness of language teachers regarding learning-teaching theories and teaching methods is of particular importance because, in addition to educational strategies and evaluation, the teacher must be aware of the methods that improve the progress of the important factor of motivation. So that he/she can improve the learning of language learners by using them.

On the other hand, language teaching is considered a profession in the current century. To perform this profession, different methods are in competition with each other and research has been done to prove their efficiency in this competition.

In the 21st century, educational methods have pushed language learners towards interactive and cooperative learning, and looking at the research, it is clear that one of the most effective learning methods in this regard is cooperative or interactive learning. Cooperative learning is a method in which language learners, by being in small groups, learn course content with each other's help and evaluate their current knowledge through exchanging opinions and dialogue with each other.

Researchers state that the main core of cooperative learning is to provide suitable environments for the interaction of learning members with each other. In cooperative learning, efforts are made to make the learner understand that the teacher is not the only source of knowledge and information, but can also be effective in learning and solving educational problems.

Now this important issue can be raised what are the methods of increasing learning motivation in language learners and what solutions can be taken to pay special attention to psychological issues involved in learning in addition to educational issues?

In the current research, we are looking to investigate the effectiveness of the cooperative learning method on the variables of attitude to a second language community, self-confidence, interest in second language learning, and The Ideal L2

Self, which are among the variables of Dornyei's (2005) self-motivation system model in the second language, among non-Iranian Persian learners. In this regard, the following question was formed:

- What effect does cooperative learning have on non-Iranian Persian learners' motivational elements (Attitude to second language community, Self-Confidence, Interest in Second Language Learning, and The Ideal L2 Self)?

Methodology

The research design is a pre-test and post-test experiment with a control group and consists of the independent variable of collaborative learning and the variables considered from the self-motivational system of second language learning Dornyei (2005) as dependent variables.

The statistical population was collected among the International College of Tehran University of Medical Sciences students. Forty-two middle-level Persian language learners were randomly divided into two experimental and control groups. In order to ensure the ability of Persian language learners to read educational texts, a test was held among language learners who had completed the intermediate level. In this research, four pre-test tools, researcher-made lessons, a post-test and a motivation questionnaire were used.

A pre-test was held to measure the Persian language skills of the students to place them in two control and experimental groups and to start the research process. On the other hand, this pre-test helped the researchers to ensure the uniformity of the language learners. The designed test was a set of questions in two sections: closed text and reading comprehension. The number of language learners at this stage was 46. After analyzing the results of this stage, 4 language learners who scored 25 out of 40 and did not achieve a passing grade were eliminated. In the end, 42 subjects were considered to carry out the research, and they were randomly divided into two groups of 21 people.

Cooperative learning in the experimental group was carried out in four ways: learning the Persian language with each other, cooperation in teaching, and jigsaw practice and instructional training.

Persian language learners in this class were divided into seven groups of three people. Lessons begin with homework as a pre-reading activity. In this way, several questions were designed concerning the subject of the lesson, which the language learners should think about, consult with each other and answer orally. In fact, by bringing up the topic of the lesson and presenting the keywords, the teacher helps the language learners to activate whatever they have in their minds about the subject under discussion, so that they can use those materials during teaching and words and structures. It introduces the language that may be new to language learners and helps language learners to find the meaning of each word and use their previous knowledge so that their mind is more ready to receive the content and learn the word. After the teacher's teaching, the assigned tasks in these groups were done in cooperation with each other, and the groups were asked to write down the work results in a sheet at the end of each task. After completing this method, they participated in individual tests to measure their learning. In the method of cooperation in teaching, each of the groups explained what they had learned in the role of a teacher to the other members of their group according to the teacher's guidance. Other members raised their questions so that there would be no ambiguity. In the guidance method, the teacher would set assignments for the groups to do. These assignments included solving the assignment and discussing the correctness or incorrectness of the answers. In the jigsaw method, the educational materials were divided among the groups and each member was responsible for mastering the section related to him and teaching others.

In the control group, in the traditional way and without grouping and the methods that were mentioned above, the teacher had a central role in the class and the language learners did not participate in their learning and there was no interaction and participation from them with the teacher and No more language learners. Like the experimental group, in the control group, at the end of each topic, a test was held individually to measure the learning of each member of the group.

To investigate the research question, Kolmogorov-Smirnov tests were used to check the normality of the distribution of variables, and correlation and regression tests were used to check the relationship between components, and independent t-tests were used to compare components according to the type of teaching. It has been used collaboratively and individually. Also, SPSS.26 software was used for

analysis. The results obtained from the research are presented in two parts: descriptive and inferential statistics.

Results

After the statistical analysis of the data, it was determined that first, according to the average scores in two levels of cooperative and traditional (individual) learning regarding all four components of Ideal L2 Self, interest, attitude, and self-confidence, the average scores of the cooperative learning level were It was more significant than the level of individual learning, which indicates that cooperative learning is more efficient than traditional (individual) learning. The result is consistent with the results of Millis (2010), Olodip and Aowokoy (2010), Smith et al. (2005), and Keramati and colleagues (Keramati et al., 2012). Among the internal studies, it is in line with the findings of Sayyadpour and Sayyadpour (Sayyadpour & Sayyadpour, 2017) and Hasanalizadeh and colleagues (Hasanalizade et al., 2021).

Conclusion

In the explanation of findings, it can be said that learning language concepts and grammar happens more easily in learning environments based on participation and interaction. In that space, in addition to individual exercises, groups can also help each other in learning, provide the learning model to other group members, and encourage them. Overcome difficult assignments and experience deeper learning.

Appropriate teaching method and the use of active methods, which is considered to be a cooperative method, leads to progress in learning, and the present study also showed that this is important not only in It also applies to scientific courses, but also to the discussion of teaching Persian as a second language.

Conflict of Interest

The authors have no conflict of interest.

Acknowledgment

We are grateful to the Persian language Learners of the International College of Tehran University of Medical Sciences, who helped us in this research.

Keywords: Cooperative learning, Traditional learning, Dornye's self-motivation system model, non-Iranian Persian learners.



تأثیر یادگیری مشارکتی بر متغیرهای انگیزشی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم (پژوهشی)

زهره صدیقی‌فر*

استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)، قزوین، ایران.

sedighifar@PLC.ikiu.ac.ir

زهره سادات حسینی

نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

zs.hoseini@cfu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر متغیرهای انگیزشی فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی انجام گرفت. طرح پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با گروه کنترل و آزمایش، متشکل از متغیر مستقل یادگیری مشارکتی و متغیرهایی از پرسشنامه دورنیه و تاگوچی (۲۰۱۰) که بر اساس مدل نظام خودانگیزشی دورنیه (۲۰۰۵) طراحی شده است، مشتمل بر نگرش به جامعه زبان دوم، اعتماد به نفس، علاقه به یادگیری زبان دوم و خودآرمانی، به‌عنوان متغیرهای وابسته بود. جامعه آماری پژوهش فارسی‌آموزان کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران بودند که ۴۲ نفر از میان آن‌ها، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در گروه آزمایش، روش یادگیری به شیوه مشارکتی و در گروه کنترل به شیوه سنتی (انفرادی) صورت پذیرفت. یافته‌های به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، همبستگی، رگرسیون و آزمون تی مستقل، حاکی از برتری شیوه یادگیری مشارکتی بر تقویت عوامل انگیزشی مورد بررسی در این پژوهش، نسبت به روش سنتی بود. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر یادگیری مشارکتی، نقش پررنگ و تأثیر بسزایی در تقویت عوامل انگیزشی دارد. اهمیت جایگزین ساختن روش‌های یادگیری تعاملی؛ همچون مشارکتی با روش‌های انفرادی و سنتی و نیز توجه به عوامل افزایش‌دهنده انگیزه در یادگیری آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، از رهیافت‌های مطالعه حاضر به‌شمار می‌روند.

کلیدواژه‌ها

یادگیری مشارکتی، یادگیری سنتی، مدل نظام خودانگیزشی دورنیه، فارسی‌آموزان غیرایرانی.

* استناد: صدیقی‌فر، زهره. حسینی، زهراسادات. تأثیر یادگیری مشارکتی بر متغیرهای انگیزشی در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان

دوم، سال دوازدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۶)، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، ۵۹-۸۸.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2023.18652.1636

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۱۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۳۰

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

۱. مقدمه

به باور برخی صاحب‌نظران، بسیاری از عوامل دخیل در یادگیری زبان دوم/ خارجی به‌دلیل وجود عاملی روان‌شناختی - عاطفی؛ یعنی انگیزه نقش خود را ایفا می‌کنند. بنابراین، آگاهی از راهکارهایی که به‌وسیلهٔ آن‌ها می‌توان به تقویت انگیزه در زبان‌آموزان کمک کرد، در آموزش زبان ضروری می‌نماید. عوامل متعددی، انگیزهٔ پیشرفت را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. یکی از این عوامل، فرایند یادگیری است. شناخت و آگاهی مدرسان زبان نسبت به نظریه‌های یادگیری - یاددهی و روش‌های تدریس، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا مدرس افزون بر راهبردهای آموزشی و ارزشیابی، ضروری است از راهکارهایی که سبب بهبود پیشرفت عامل مهم انگیزش می‌شود، آگاهی داشته تا بتواند با کاربرت آن‌ها، یادگیری زبان‌آموزان را ارتقا بخشد.

از سوی دیگر، تدریس زبان در قرن حاضر، به‌عنوان یک حرفه مطرح می‌شود. جهت انجام این حرفه، روش‌های مختلفی وجود دارد که با یکدیگر در رقابت بوده و جهت اثبات کارآمدی آن‌ها در این رقابت، پژوهش‌هایی نیز به انجام رسیده است.

بی‌تردید، هر روش یا رویکرد آموزشی که پا به عرصهٔ زبان‌آموزی می‌گذارد، یک پیش‌فرض دارد؛ بدین نحو که از روش یا رویکردهای پیشین، خواه از منظر نظری و خواه علمی، کارآمدتر است. از سوی دیگر، باید بدین مهم توجه داشت که تغییراتی که در روش‌های تدریس رخ داده است، حاصل تغییر در رویکردهای مهارت‌آموزی بوده است. برای نمونه، در برهه‌ای از تاریخ آموزش زبان، تنها آموختن دستور زبان و واژه‌ها، با بهره‌گیری از روش دستور - ترجمه ملاک بود و پس از آن، آموزش زبان به روش ارتباطی مورد توجه قرار گرفت که طی آن، کسب مهارت در ارتباط با گویشوران بومی زبان مقصد اولویت قرار گرفت و هدف از یادگیری، از آموزش صرف دستور زبان و واژه‌ها فراتر رفت. این در حالی است که در قرن ۲۱، روش‌های آموزشی، زبان‌آموزان را به سوی یادگیری متعاملانه و هم‌یارانه سوق داده و با نگاهی بر پژوهش‌های انجام شده، آشکار است که یکی از کارآمدترین روش‌های یادگیری در این خصوص، یادگیری مشارکتی یا تعاملی است. یادگیری مشارکتی عبارت است از: روشی که در آن زبان‌آموزان با قرار گرفتن در گروه‌های کوچک، محتوای درسی را با کمک یکدیگر یاد می‌گیرند و از طریق تبادل نظر و گفت‌وگو با یکدیگر، دانش جاری خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (Slavin, 1995). هاروی (Harvey, 1986)، هستهٔ اصلی یادگیری مشارکتی را فراهم آوردن محیط‌های مناسب جهت تعامل اعضای یادگیرنده با یکدیگر عنوان می‌کند. در یادگیری مشارکتی، کوشیده می‌شود تا یادگیرنده به این درجه از درک برسد که مدرس، تنها منبع دانش و اطلاعات نیست؛ بلکه خود او نیز می‌تواند در یادگیری و رفع مشکلات آموزشی‌اش مؤثر باشد. اکنون این مسئله مهم قابل طرح است که روش‌های افزایش انگیزش یادگیری در زبان‌آموزان چیست و چه راهکارهایی را می‌توان در پیش‌گرفت تا علاوه بر مسایل آموزشی، به مسائل روان‌شناختی دخیل در یادگیری نیز توجهی ویژه داشت.

از این رو، در پژوهش حاضر، در پی بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر متغیرهای خودآرمانی^۱ زبان دوم، اعتماد به نفس^۲، نگرش به جامعه زبان دوم^۳، علاقه به یادگیری زبان دوم^۴ که از جمله متغیرهای در نظر گرفته شده از پرسش‌نامه دورنیه^۵ و تاگوچی^۶ (Dornyei & Taguchi, 2010) که بر اساس نظریه نظام خودانگیزی دورنیه در زبان دوم طراحی شده است، در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی هستیم. در همین راستا، پرسش ذیل شکل گرفت:

- شیوه یادگیری مشارکتی، بر متغیرهای انگیزی (خودآرمانی، اعتماد به نفس، نگرش به جامعه زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان دوم) فارسی‌آموزان غیرایرانی چه تأثیری دارد؟

۲. بررسی تحلیلی مبانی نظری

۲.۱. مبنای نظری یادگیری مشارکتی

از میان صاحب‌نظران معاصر که یادگیری مشارکتی را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند، کوهن (Kohn, 1994)، جانسون و جانسون (Johnson & Johnson, 1999) و اسلاوین (Slavin, 1995)، از سرشناس‌ترین ایشان هستند. در میان این سه نظریه‌پرداز، اسلاوین که توجه ویژه‌ای نیز به حوزه زبان‌آموزی دارد و در این حوزه، دیدگاه‌های مختلف و کاربردی‌ای را نیز ارائه کرده است، یادگیری مشارکتی را نوعی یادگیری تعریف می‌کند که طی آن، یادگیرنده در قالب گروه‌های کوچک و با کمک هم‌گروهی‌های خود، به همراه مباحثه و گفت‌وگو به یادگیری می‌پردازد. اسلاوین، نظریات یادگیری مشارکتی را از منظر فراتحلیلی، بر اساس چهار دیدگاه تعریف کرده است: ۱- انگیزی^۷ ۲- پیوستگی اجتماعی^۸ ۳- توسعه‌ی شناختی^۹ ۴- تفصیل (شرح) شناختی^{۱۰}. وی در بحث انگیزه، به سیستم پاداش‌دهی، تحسین و تشویق گروهی، همیاری و تعاملات گروهی تأکید دارد. در حقیقت، اسلاوین، فعالیت در بستر گروه را امکانی برای یادگیرنده می‌داند که با رفتاری هدف‌گرایانه، هم به پاداش فردی و هم به پاداش گروهی می‌رسد. درمقابل، از نقطه‌نظر دیدگاه پیوستگی اجتماعی، یادگیری مشارکتی، به کار گروهی و آنچه که در بستر گروه اتفاق می‌افتد، وابسته است. مطابق این دیدگاه، اعضای گروه با یاری یکدیگر در فرایند یادگیری به خودآگاهی رسیده و کار گروهی سرآغازی برای رشد اطلاعاتی فردی و گروهی می‌شود. پس

1. The Ideal L2 Self

2. Self-Confidence

3. Attitude to second language community

4. Interest in second language learning

5. Dornyei

6. Taguchi

7. Motivation

8. Social cohesion

9. Cognitive development

10. Cognitive elaboration

از آن، یادگیرندگان، طی کار گروهی یاد می‌گیرند که خود را مورد ارزیابی قرار داده و بر یادگیری، نقاط ضعف و قوت خود نظارت داشته باشند.

در ارتباط با دیدگاه توسعه شناختی باید گفت که اسلاوین، بر اساس نظر اندیشمندانی؛ همچون پیازه و ویگوتسکی، این دیدگاه را بنا نهاده است. در دیدگاه توسعه شناختی، دو رکن ساختار شناختی^۱ و بازسازی شناختی^۲ یادگیرندگان در یادگیری مشارکتی، از ارکان اساسی آن به‌شمار می‌روند. ساختار شناختی، بر اطلاعات، مفاهیم و اصولی تعمیم‌یافته در زمینه یک رشته علمی خاص دلالت دارد که فرد پیش‌تر آموخته است. بازسازی شناختی، نیز به منزله روشی توصیف شده است که طی آن، فرد می‌تواند احساسات و رفتارهای غیرمنطقی یا ناسازگارانه خود را در رویارویی با دیگران، شناخته و در جهت اصلاح آن‌ها برآید.

در خصوص تفصیل یا شرح شناختی، اسلاوین بر این باور است که یادگیرنده، پس از توضیحات و آموزه‌های مدرس، می‌تواند خود نقش آموزش‌دهنده را ایفا کند و مطالب را به دیگران، به‌صورتی تفصیلی و با جزئیات کامل تشریح کرده و بیاموزد. از هم‌آموزی و باهم‌آموزی، دو رکن این دیدگاه هستند. از هم‌آموزی، فرصت یادگیری از دیگران و باهم‌آموزی، فرصت یادگیری در کنار دیگران را فراهم می‌کند.

پرواضح است، مطابق مطالبی که در بالا عنوان شد، بنیان نظریه یادگیری مشارکتی، شالوده‌ای از نظریات مختلف جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم سیاسی، اقتصاد و دیگر شاخه‌های علوم اجتماعی است. از این‌رو، جانسون (Johnson & Johnson, 2009) یادگیری مشارکتی را روشی که شامل غنی‌ترین بنیان نظری، عملی و تحقیقی است، معرفی می‌کنند. از نظر این دو پژوهش‌گر، ویژگی‌های چهارگانه یادگیری مشارکتی که در سطور پیشین بدان اشاره گردید، آن را به یکی از کارآمدترین روش‌های تدریس تبدیل ساخته است.

۲.۲. ابعاد نظری یادگیری مشارکتی در آموزش زبان

امروزه مسئله آموزش زبان و روش‌های مؤثر آن که بتواند در دوره زمانی معین، بیشترین کارآمدی در یادگیری را داشته باشد، به یک چالش تبدیل شده است. کلیموا (Klimova, 2014)، اصولی را برشمرده است که در آموزش زبان و در دهه‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته‌اند. محوریت زبان‌آموز، توجه به مفاهیم چندفرهنگی و چندزبانی، نقش همیارانه مدرس در آموزش، برنامه تدریسی تلفیقی و همیاری و مشارکت در امر یادگیری از آن اصول است. لیانگ (Liang, 2002)، نظر به تحولی که در تاریخچه آموزش زبان روی داده است، رویکرد ساخت‌گرایی را که یادگیری مشارکتی نیز نشأت گرفته از آن است، رویکرد مسلط قلمداد کرده و آن را تلفیقی از علوم زبان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی اطلاق می‌کند.

1. Cognitive Structure

2. Cognitive restructuring

یادگیری مشارکتی، مؤلفه‌های تدریس زبان را متحول و با ارائه تعریف نوینی از تدریس و یادگیری، روش‌های سنتی را دچار چالش ساخته است. از منظر آموزش/ یادگیری زبان دوم، ژانگ (Zhang, 2010)، این نوع یادگیری را با یادگیری سنتی مقایسه کرده است. مؤلفه‌هایی که ژانگ برمی‌شمرد؛ عبارتند از: نقش یادگیرنده، نقش مدرس، امکانات، نوع فعالیت، نوع تعاملات، ترتیب کلاسی، استقلال، انتظارات یادگیرنده و ارتباط میان یادگیرنده و مدرس. از نظر نقش یادگیرنده، در روش مشارکتی، با فعالیت و دخیل بودن وی در امر یادگیری مواجهیم؛ این در حالی است که در روش سنتی، یادگیرنده منفعلانه برخورد کرده و بدون دخالت در آنچه فرامی‌گیرد، تنها یک پذیرنده اطلاعات است. همچنین از منظر ژانگ، نقش مدرس در یادگیری مشارکتی، به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری، سازمان‌دهنده و مشاور و در روش سنتی، کنترل‌کننده، هدایتگر و ارزیابی‌کننده عنوان شده است. کار گروهی، مذاکره، اشتراک‌گذاری اطلاعات و درگیر گشتن در یادگیری، از ویژگی‌های فعالیتی در یادگیری مشارکتی می‌باشد؛ نقطه مقابل آن در یادگیری سنتی، به‌کارگیری جملات و عبارات الگو و ترجمه صورت می‌گیرد. از منظر نوع تعاملات، تعاملات یادگیرندگان با یکدیگر، در یادگیری مشارکتی پررنگ بوده و در یادگیری سنتی تعاملات کاملاً مدرس‌محور است. در یادگیری مشارکتی، ترتیب کلاسی، به‌صورت تشکیل گروه‌های کوچک و در روش سنتی، به‌شکل میز و نیمکت‌های جداگانه است. در روش مشارکتی، شاهد استقلال و در شیوه سنتی، شاهد عدم استقلال یادگیرنده در یادگیری خود هستیم. در خصوص انتظارات یادگیرنده، همکاری گروهی، جهت نائل آمدن به موفقیت کل اعضای گروه، شرط اصلی می‌باشد؛ در حالی که در یادگیری به روش سنتی، تلاش برای موفقیت فردی ملاک است. تشریک مساعی و برابری مدرس و یادگیرنده، ارکان اساسی یادگیری مشارکتی و اتخاذ روابط نابرابر میان مدرس و یادگیرنده و باور این موضوع که مدرس جایگاه بالاتری در یادگیری دارد، از ویژگی‌های روش سنتی است.

ابعاد کارکردی روش مشارکتی در آموزش زبان نیز شامل: ظرفیت‌سازی در بافت شناختی^۱، تغییر در درون‌داد^۲ و برون‌داد^۳‌های زبانی، پیدایش فضایی پویا و اثربخش، تنوع‌بخشی به فعالیت‌های یادگیری و مسئولیت‌پذیری و عدم وابستگی یادگیرنده زبان به مدرس می‌باشد که هر یک از منظری مورد توصیف قرار گرفته است. بر اساس نظر مک‌گروتی (Mc Groarty, 1993)، ظرفیت‌سازی در بافت‌شناختی، بر ایجاد فضا جهت کاربرد زبان اول زبان‌آموز در کلاس درس دلالت دارد. یادگیری مشارکتی باعث می‌شود، زبان‌آموز این فرصت را داشته باشد تا با توجه به مهارت‌هایی که در زبان اول دارد، زبان دوم خود را توسعه بخشد. مک‌گروتی بر این باور است که افراد با استفاده از زبان اول می‌توانند زبان دوم را بهتر یاد بگیرند. از سوی دیگر، در یادگیری مشارکتی زبان از منظر چیس (Gaith, 2003)، از آن‌جا که در آن پرسش‌گری، تعامل و شرح مسائل وجود دارد، زبان‌آموزان با

۱. Cognitive Context

۲. Input

۳. Output

استفاده از این تعاملات، به درک بیشتر درون‌دادهای زبانی نائل شده و با تغییراتی که در این درون‌دادها ایجاد می‌کنند، می‌توانند یادگیری را برای هم‌گروهی‌های خود آسان نمایند. فضای صمیمی و گفت‌وگومحور، در یادگیری مشارکتی نیز سبب ایجاد جوی پویا خواهد شد. همچنین، ژانگ (Zhang, 2010) فضای یادگیری مشارکتی را به گونه‌ای توصیف می‌کند که در آن، برخلاف روش سنتی که معلم‌محور و دستوری اداره می‌گردد، با استفاده از انواع فعالیت‌های متنوع، زبان‌آموزان می‌توانند یک محیط اجتماعی را تجربه کرده و توانایی‌های شناختی خود را توسعه بخشند. وی می‌افزاید؛ ویژگی مسئولیت‌پذیری و عدم وابستگی یادگیرنده به مدرس، در نوع یادگیری مشارکتی، باعث تقویت مهارت کنترل‌گری زبان‌آموز بر روی یادگیری خود و کاهش وابستگی وی بر مدرس شده و استقلال در یادگیری را برای وی رقم خواهد زد.

در جدول ذیل، به صورت خلاصه ویژگی‌های دو روش تدریس مشارکتی و سنتی در آموزش زبان از منظر ژانگ (2010) آورده شده است:

جدول ۱. مقایسه دو روش تدریس سنتی و مشارکتی در آموزش زبان (Zhang, 2010)

روش تدریس سنتی	روش یادگیری مشارکتی	روش تدریس متغیرها
منفعل و پذیرنده	فعال و خودگردان	نقش زبان‌آموز
گرداننده واحد کلاس (آموزش استادمحور)، کنترل‌کننده، هدایت‌کننده و ارزیاب	تسهیل‌گر و سازمان‌دهنده کار گروهی، مشاور و واسط یادگیری	نقش معلم
تدارکات مطابق اهداف هر درس	مجموعه‌ای از لوازم برای تمام دروس	امکانات
یادآوری و بازبینی، ایفای نقش، به-کارگیری جملات و عبارات الگو و ترجمه	هر نوع فعالیت آموزشی کار گروهی، به اشتراک‌گذاری و درگیر شدن در یادگیری، مذاکره و فعالیت‌های معناگرا	نوع فعالیت
گفت‌وگو با برخی از زبان‌آموزان و تعاملات مدرس‌محور	گفت‌وگو با همه زبان‌آموزان و تعاملات زبان‌آموز‌محور	نوع تعاملات
میز و صندلی‌های جداگانه	گروه‌های یادگیری کوچک	ترتیب کلاسی
عدم وجود استقلال	وجود استقلال	استقلال
تمام اعضای کلاس برای موفقیت گروه مشارکت دارند و فرایند پیشرفت در یادگیری، پاداش‌بخش است.	ارزیابی انفرادی پیشرفت در یادگیری و تلاش برای موفقیت فردی، فرد یا موفق می‌شود یا خیر	انتظارات دانش‌آموزان
روابط نابرابر و مافوق و زیردست	تشریک مشاعی و برابری	ارتباط دانش‌آموز-مدرس

۳.۲. انگیزه و مدل نظام‌خودانگیزی دورنیه در آموزش زبان دوم

عامل انگیزه و تأثیر آن در آموزش زبان دوم، از جایگاه مهمی برخوردار است و توسط پژوهش‌گران زیادی مورد تعریف قرار گرفته است. اسپادا و لایت بون ([Spada & Lightbown, 1999](#))، انگیزه در یادگیری زبان دوم را بدین صورت تعریف می‌کنند:

« انگیزه در یادگیری زبان دوم، پدیده‌ای پیچیده است و با دو عامل قابل تعریف است: ۱- نیازهای ارتباطی زبان‌آموز و ۲- نگرش زبان‌آموز به فرهنگ و جامعه زبان دوم^۱. اگر زبان‌آموزان در دامنه گسترده‌ای از موقعیت‌های اجتماعی یا برای تحقق اهداف حرفه‌ای، خود را نیازمند گفت‌وگو به زبان دوم بدانند، به ارزش برقراری ارتباط به زبان دوم پی خواهند برد. در نتیجه می‌توان گفت؛ احتمالاً ایشان انگیزه مورد نیاز جهت کسب مهارت لازم در زبان هدف را کسب خواهند کرد. به همین ترتیب، چنانچه زبان‌آموزان، نگرش مطلوبی نسبت به گویشوران زبان هدف داشته باشند، به برقراری ارتباط با آن‌ها تمایل بیشتری نشان می‌دهند.»

سیر تکوینی مطالعات انگیزشی در زبان دوم؛ شامل سه دسته‌بندی است: دوره نخست آن، از سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۰، بر اساس نظریات گاردنر شکل گرفته است. انگیزه در دوره نخست، بر چهار جنبه؛ یعنی ۱- هدف^۲ ۲- تلاش مجدانه^۳ ۳- تمایل برای دستیابی به هدف^۴ و ۴- نگرش مطلوب به فعالیت پایه‌ریزی شده^۵ است که سه عنصر تلاش شده برای نیل به هدف، خوشنودی نسبت به یادگیری زبان و تمایل برای آموختن در تبیین آن‌ها دخیل است. از نگاه گاردنر و لمبرت ([Gardner & Lambert, 1972](#))، انگیزه به دو نوع ابزاری^۶ و یکپارچه^۷ تقسیم می‌شود. در مورد نخست، یادگیری زبان به‌منزله ابزاری جهت نائل آمدن به یافتن شغل، مطالعه فنی یا کسب حرفه ترجمه در نظر گرفته می‌شود و در مورد دوم، این یادگیری در جهت پیوستن به جامعه فرهنگی زبان هدف و شرکت در تعاملات زبانی با گویشوران آن تلقی می‌گردد.

دوره دوم از مطالعات انگیزشی در زبان دوم، مربوط به دهه ۹۰ میلادی است. در این دوره، دسته‌بندی انگیزشی گاردنر که در آن، پدیده‌های شناختی در موقعیت‌ها و وضعیت‌های مختلف آموزش زبان نادیده گرفته شده بود، مورد انتقاد قرار می‌گیرد. پیرو انتقادهای به‌وجود آمده، دورنیه و اتو ([Dornyei & Otto, 1998](#)) مدل دیگری را عرضه می‌کنند که بر اساس آن، در بحث آموزش زبان که به‌عنوان یکی از موقعیت‌های مهم روان‌شناختی تلقی می‌گردد، یادگیری به شکلی پویا مد نظر قرار می‌گیرد که دائم در حال تغییر و دگرگونی است. نام این مدل،

1. Attitudes to 12 culture and community
2. Purpose
3. Diligently effort
4. Desire to achieve the purpose
5. Favorable Attitude to based activity
6. Instrumental
7. Integrated

«مدل فرایندی^۱» است که مدل «نظام خودانگیزشی زبان دوم» از دورنیه ۲۰۰۵ و ۲۰۰۹ برآمده از مدل فرایندی، فراگیرترین مدل ارائه شده است که مورد پذیرش پژوهش‌گران مختلف است. درحقیقت دورنیه، نتیجه پژوهش‌های خود را در قالب نظریه «نظام خودانگیزشی زبان دوم» ارائه داده است. گفتنی است؛ دورنیه چهارچوب نظری خود را بر اساس نظریه خودناهمسانی^۲ هیگینز^۳ (Higgins, 1987) بنا نهاده است. بر اساس نظریه خودناهمسانی هیگینز، چنانچه یادگیرنده میان آنچه که اکنون است، با آنچه که در آینده باید باشد فاصله ببیند، احساس ناآرامی و ناهم‌خوانی کرده و در صدد پوشش و رفع این فاصله برآمده و به سوی مطلوب خود حرکت می‌کند. نظریه دورنیه، سه عنصر اصلی دارد: ۱- خودآرمانی زبان دوم، ۲- خودبایسته زبان دوم^۴ و ۳- تجربیات یادگیری زبان دوم^۵.

اعطار شرقی (۲۰۱۹) به نقل از پژوهش‌گران مختلف، خود آرمانی را این‌طور تعریف می‌کند:

«خود آرمانی زبان دوم یا به بیان برخی پژوهش‌گران، خود آرمان یا خود ایده‌آل، تصویر شخصی است که زبان‌آموز از خود در یادگیری زبان دوم دارد و می‌خواهد در آینده به آن برسد و با آن تصور شخصی خودش تطبیق یابد؛ یعنی در تصورات مربوط به آینده‌اش الزاماً خود را مسلط به آن زبان می‌بیند.» (ن.ک. Atar Sharghi, 2019: 100).

گفته بالا بدین معنی است که زبان‌آموز در فرایند یادگیری زبان دوم/ خارجی، خود را طوری تصور می‌کند که در آینده به آن زبان دوم/ خارجی به‌راحتی تکلم می‌کند. بر اساس این مؤلفه، چنانچه شخصی بخواهد به یک سخنگوی ماهر در زبان دوم، به‌صورتی که قادر به تعامل با گویشوران بومی آن زبان باشد، تبدیل شود؛ آن تصویری که شخص از مهارت و توانایی خود در این زمینه دارد، به‌منزله نیروی محرکه قدرتمندی می‌شود که باعث کاهش فاصله میان خود واقعی و خودآرمانی او خواهد بود. خودبایسته زبان دوم به انتظاراتی که دیگران از فرد دارند، ارتباط دارد که بر اساس آن، فرد سعی در کسب ویژگی‌هایی کرده تا بتواند آن انتظارات را تأمین ساخته و از پیامدهای منفی به دور باشد. تجربیات یادگیری زبان دوم؛ شامل تجربیات برآمده از کیفیت اجرای برنامه درسی توسط فرد، رقابت و نوع همکاری او با سایر همکلاسی‌ها و تأثیرات مدرس است (Dornyei, 2009).

همان‌طور که پیش‌تر ذکر آن رفت، در مطالعه حاضر از پرسشنامه دورنیه و تاگوچی (۲۰۱۰) که بر اساس مدل خودانگیزشی دورنیه (۲۰۰۵) طراحی گردیده، استفاده شده و متغیرهایی از این پرسش‌نامه، جهت مقایسه اثرگذاری دو نوع یادگیری مشارکتی و سنتی (انفرادی) روی این متغیرها لحاظ شده است: ۱- خودآرمانی، ۲- نگرش به جامعه زبان دوم، ۳- علاقه به یادگیری زبان دوم و ۴- اعتماد به نفس. علاوه بر متغیر خودآرمانی که در

1. Processing Model

2. Self heterogeneity

3. Higgins

4. Ought-to L2 Self

5. L2 Learning experiences

سطور پیشین شرح داده شد، نگرش، به طرز تلقی زبان‌آموز نسبت به جامعه گویشوران زبان هدف دلالت دارد که به سه صورت می‌تواند وجود داشته باشد: ۱- منفی، ۲- مثبت و ۳- خنثی. تعریف نگرش بر اساس تصویر و سابقه ذهنی زبان‌آموز نسبت به زبان دوم و فرهنگ زبان‌آموز و دور یا نزدیک بودن آن به فرهنگ زبان هدف شکل گرفته است. اگر این تصویر ذهنی مثبت باشد، یادگیری را تسهیل بخشیده و اگر منفی یا خنثی باشد، عدم یادگیری را در پی خواهد داشت. علاقه یا میل به یادگیری نیز تعیین‌کننده میزان تمایل زبان‌آموز نسبت به یادگیری زبان دوم است که با احساس رضایت‌مندی عجین شده باشد. بی‌شک، این مؤلفه، تأثیر بسزایی در تلاش او جهت آموختن داشته و چنانچه در یادگیری خود احساس ناکارآمدی و عدم رضایت کند، به سبب همین عنصر سعی در برنامه‌ریزی جهت رفع مشکلات و بهبود وضعیت یادگیری را در خود خواهد داشت. اعتماد به نفس در یادگیری زبان، یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که در پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است. اعتماد به نفس، به احساس و شناختی دلالت دارد که فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌های خود دارد. بر این اساس، زبان‌آموزی که از حس اعتماد به نفس مثبت در طی فرایند یادگیری برخوردار است، به توانایی و استعداد خود در زبان‌آموزی باور داشته و این امر موجب پیشرفت در یادگیری وی خواهد شد.

۳. پیشینه پژوهش

به طور کلی، اثرگذاری روش تدریس و یادگیری مشارکتی، بر عوامل روان‌شناختی مختلفی؛ از جمله انگیزه یادگیرندگان، موضوع پژوهش‌هایی قرار گرفته است که از تازه‌ترین پژوهش‌های داخلی می‌توان به حسنعلیزاده و همکاران (Hasanalizade et al., 2021)، اشاره کرد. این پژوهش، به تعیین اثربخشی یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دوره اول متوسطه شهر بابل پرداخته است. نمونه آماری مطالعه ۶۰ دانش‌آموز از شهر بابل بوده است که در دو گروه سی نفری آزمایش و کنترل قرار گرفته بودند. در گروه آزمایش به روش یادگیری، مشارکتی و در گروه کنترل به روال همیشگی و بدون دخالت دانش‌آموزان در یادگیری و تعامل با معلم آموزش داده شده است. نتایج حاکی از آن بود که در گروه آزمایش یادگیری مشارکتی توانسته است در افزایش انگیزه تحصیلی، کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش سرزندگی در دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد.

در پژوهشی دیگر، صیادپور و صیادپور (Sayyadpour & Sayyadpour, 2017) به موضوع اثربخشی یادگیری مشارکتی بر متغیرهای اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی دختران پایه ششم تحصیلی در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران پرداخته‌اند. در این پژوهش به مدت دو ماه به شیوه مشارکتی به دانش‌آموزان آموزش داده شد و نتایج نشان داد یادگیری مشارکتی، اضطراب در دانش‌آموزان را کاهش داده و انگیزه پیشرفت در ایشان را ارتقا بخشیده است. در همین راستا، الداغی (Aldaaghi, 2020)، نیز بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی را بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸

آموزش و پرورش شهر تهران را در دستور کار خود قرار داده و نتایج پژوهش وی نشان‌گر آن بوده است آموزش خواندن به شیوه یادگیری مشارکتی بر همه سطوح درک مطلب یعنی تمرکز، بازیابی صریح اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و بررسی و ارزیابی محتوا در دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. در پژوهش‌های خارجی نیز پژوهش‌هایی یافت شد؛ مانند نیگ و هوربی (Ning & Hornby, 2014)، دات‌ترن (Tran, 2019) که هر دو مطالعه اثرگذاری یادگیری مشارکتی بر تقویت انگیزه زبان‌آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی فرامی‌گرفتند، گزارش کرده‌اند. از دیگر پژوهش‌ها که یادگیری مشارکتی را منجر به یادگیری بهتر می‌دانند، می‌توان ون‌مان (Veenman & et al, 2002)، کوهن (Kohn, 1994)، چن (Chen, 2005) و داکسبری و همکاران (Duxbury & Ling-ling, 2010) را نام برد.

در پایان لازم به یادآوری است؛ اگرچه در پژوهش حاضر، به بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر متغیرهای انگیزشی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته شده است؛ اما جهت تأکید بر اهمیت توجه به عامل انگیزه در آموزش زبان دوم/خارجی، لازم است به پژوهش‌هایی که در همین حوزه و به نقش عوامل انگیزشی در ارتقای سطح کیفی یادگیری پرداخته‌اند، نیز توجه شود. از این‌رو، برای نمونه می‌توان به اخیرترین این مطالعات اشاره کرد؛ در پژوهش اعطار شرقی و اکبری (Atar Shargi & Akbari, 2020) به بررسی رابطه میان خودهای شخصیتی و عوامل انگیزشی یاد شده در نظریه دورنیه (۲۰۰۵) در یادگیری زبان فارسی پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد؛ متغیر اضطراب با متغیرهای ترفیع‌محور، تجربیات یادگیری، خودآرمانی و تلاش فردی ارتباط مستقیم داشته، در حالی که میان یادگیری زبان فارسی و متغیرهای پیشگیری‌محور، علاقه به صحبت کردن و میزان صحبت کردن، ارتباط معناداری یافت نشده است.

۴. روش پژوهش

طرح پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با گروه کنترل و متشکل از متغیر مستقل یادگیری مشارکتی و متغیرهای در نظر گرفته شده از پرسش‌نامه نظام خودانگیزشی یادگیری زبان دوم دورنیه و تاگوچی (Dornyei & Taguchi, 2010) به‌عنوان متغیرهای وابسته است.

۱.۴. جامعه آماری و شیوه گزینش

جامعه آماری پژوهش، فارسی‌آموزان کالج بین‌الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران هستند که ۴۲ نفر از فارسی‌آموزان سطح میانی، به‌طور تصادفی به ۲ گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. جهت اطمینان خاطر از توانایی فارسی-آموزان نسبت به مهارت در خواندن متون آموزشی میان زبان‌آموزانی که سطح میانی را تمام کرده بودند، آزمونی برگزار شد.

۲.۴. ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، از چهار ابزار پیش‌آزمون، درس‌های محقق‌ساخته، پس‌آزمون و پرسش‌نامه انگیزش استفاده شده است.

الف) پیش‌آزمون: پس از انتخاب تصادفی زبان‌آموزان سطح میانی، پیش‌آزمونی طراحی و اجرا شد که شامل ۴۰ سؤال در دو بخش بود. بخش واژه که شامل ۲۰ سؤال از واژه‌های متن‌های آزمایشی در قالب آزمون بسته یا کلوز و ۲۰ سؤال دیگر از حوزه درک مطلب بود.

هدف از پیش‌آزمون، همگن بودن ایشان از منظر سطح زبانی مد نظر بوده است که پس از فرایند مداخله، محرز گردد. نتایج اکتسابی تنها به دلیل ورود مداخله بوده است و نه تفاوت سطح زبانی میان دو گروه.

ب) متون محقق‌ساخته: در این پژوهش، ده متن آموزشی با موضوع ایران‌شناسی، با توجه به دو عامل جدید بودن و تناسب سطح متون با سطح زبانی فارسی‌آموزان تهیه شد. علت تأکید بر جدید بودن متن‌ها این بود که اطلاعات قبلی آزمودنی‌ها، تأثیری در نتایج نداشته باشد.

پ) پس‌آزمون: در پایان هر درس، آزمونی با پرسش‌های یکسان از هر گروه کنترل و آزمایش به روشی واحد گرفته شد. براساس محتوای متون آزمایشی، سؤال‌هایی به منظور بررسی درک مطلب آزمودنی‌ها تهیه شد. سؤال‌های این آزمون براساس و با استفاده از جدول مشخصات آزمون و طبقه‌بندی تجدید نظر شده هدف‌های آموزشی طرح شده از سوی فرهادی و همکاران (Farhady, Jafarpur, & Birjandi, 1994) تهیه شد. ایشان، سه روش مهم را برای آزمون‌های درک خواندن برشمرده‌اند که عبارتند از: پرسش‌های چندگزینه‌ای، آزمون کلوز یا تکمیل متن و آزمون کوتاه‌پاسخ. از میان این سه روش، برای این پژوهش، روش پرسش‌های چندگزینه‌ای درک مطلب و کلوز، به دلایل مختلف؛ از جمله آن‌که این پرسش‌ها انعطاف‌پذیری زیادی دارند و محدوده وسیعی از توانایی‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند و زبان‌آموزان آن‌ها را به آزمون‌های دیگر ترجیح می‌دهند و از همه مهم‌تر این‌که با عینیت بالایی قابل تصحیح هستند، در نظر گرفته شد. پس از طراحی آزمون درک مطلب مجدداً آزمون جهت بررسی روایی صوری و محتوایی آن در اختیار ۷ نفر از استادان درس خواندن مرکز آموزش زبان فارسی امام خمینی (ره) قزوین قرار داده شد و آن‌ها نیز نکات مهمی را به پژوهش‌گران گوشزد کردند که موجب ایجاد اصلاحاتی در آزمون شد. با اتمام این روند، آزمون درک خواندن برای اجرا به صورت آزمایش اولیه در یکی از کلاس‌های درس خواندن که تقریباً شرایط یکسانی را با گروه زبان‌آموزان اصلی (از نظر سطح دانش زبانی) داشتند، آماده گردید و پس از اجرای آزمایشی آماده اجرای نهایی گردید.

ت) پرسش‌نامه خود انگیزشی دورنیه و تاگوچی (Dornyei & Taguchi, 2010): پرسش‌نامه مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل بخش‌هایی از پرسش‌نامه نظام خودانگیزشی زبان دوم دورنیه و تاگوچی (۲۰۱۰) است. متغیرهای علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم، اعتماد به نفس و خودآرامی زبان از پرسش‌نامه در نظر گرفته شده است.

پرسش نامه توسط مقیاس شش درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۶ درجه‌بندی شده است. عدد ۶ نشان دهنده «کاملاً موافقم» و عدد ۱ نشان گر «کاملاً مخالفم» می‌باشد. این پرسش نامه در پیوست آمده است. روایی و پایایی پرسش نامه نظام خودانگیزی دورنیه و تاگوچی (۲۰۱۰) در پژوهش‌های مختلف تأیید گشته است. نسخه فارسی پرسش نامه، به وسیله پاپی و تیموری (Papi & Teimouri, 2012)، اعتبارسنجی شده است. ضمن تأیید روایی محتوایی توسط پاپی و تیموری، آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های خودآرمانی، اعتماد به نفس، نگرش به جامعه زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان دوم، به ترتیب معادل ۰.۸۸، ۰.۸۹، ۰.۸۷ و ۰.۸۳ به دست آمده است.

۳.۴. شیوه اجرای پژوهش

الف) مرحله نخست: اجرای پیش‌آزمون

جهت سنجش مهارت زبانی فارسی‌آموزان پیش‌آزمونی برگزار گردید. آزمون طراحی شده، مجموعه‌ای از پرسش‌ها در دو بخش متن بسته یا کلوز و درک مطلب بود. تعداد زبان‌آموزان در این مرحله ۴۶ نفر بود. پس از تحلیل نتایج این مرحله، ۴ زبان‌آموزی که نمره ۲۵ از ۴۰ را کسب کردند و به حد نصاب نمره قبولی دست نیافتند، حذف شدند. در پایان، ۴۲ آزمودنی جهت اجرای پژوهش در نظر گرفته شدند که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۱ نفری قرار گرفتند. پس از وارد ساختن هر دو گروه کنترل و آزمایش در فرایند پژوهش و شروع اجرای روش مشارکتی در گروه آزمایش، گروه‌ها به پرسش‌نامه انگیزشی دورنیه نیز پاسخ دادند.

ب) مرحله دوم: فرایند آموزش در گروه‌های کنترل و آزمایش

یادگیری مشارکتی در گروه آزمایش، به چهار روش صورت پذیرفت: یادگیری فارسی‌آموزان با یکدیگر، همکاری در یادگیری یکدیگر، و تمرین جیگ‌ساو^۱ و آموزش رهنمودی^۲. فارسی‌آموزان در این کلاس، به هفت گروه سه نفری تقسیم شدند. درس‌ها با تکالیفی به عنوان فعالیت پیش از خواندن آغاز می‌شوند. بدین نحو که چند پرسش در رابطه با موضوع درس طراحی شده بود که می‌بایست زبان‌آموزان درباره آن‌ها فکر کرده، با یکدیگر مشورت نموده و به آن‌ها به صورت شفاهی پاسخ دهند. در واقع، مدرس با مطرح کردن موضوع درس و ارائه واژه‌های کلیدی به زبان‌آموزان کمک می‌کند، هرآنچه در ذهن خود راجع به مطلب مورد بحث دارند، فعال کنند تا در خلال تدریس از آن مطالب استفاده کنند و کلمات و ساختارهای زبانی که شاید برای زبان‌آموزان جدید باشد را مطرح می‌کند و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا معنی هر واژه را بیابند و از دانش پیشین خود استفاده کنند تا ذهن‌شان آمادگی بیشتری برای دریافت مطالب و یادگیری واژه‌های جدید پیدا کنند.

1. Jig Saw

2. Instructional Training

بعد از تدریس مدرس، انجام تکالیف محوله در این گروه‌ها، به صورت همکاری با یکدیگر صورت می‌گرفت و از گروه‌ها خواسته می‌شد، در پایان هر تکلیف نتایج کار در یک برگه یادداشت شود. پس از اتمام این روش، در آزمون انفرادی شرکت می‌کردند تا یادگیری آن‌ها سنجیده شود. در روش همکاری در تدریس، هریک از گروه‌ها با توجه به راهنمایی مدرس، آنچه که آموخته بودند، در نقش مدرس برای سایر اعضای گروه خود شرح دهند. دیگر اعضا، پرسش‌های خود را مطرح می‌کردند تا ابهامی باقی نماند. در روش رهنمودی نیز آموزش با توضیحات روشن‌کننده و مبسوط در رابطه با موضوعات درس آغاز می‌شد. فارسی‌آموزان در قالب گروه، روی تکالیفی که توسط مدرس در مورد موضوع درس تعیین شده بود، کار و با یکدیگر همکاری می‌کردند. سپس، زبان‌آموزان، مسائل و تمرین‌ها را با همکاری یکدیگر تصحیح کرده و به ابراز نظر در ارتباط با درستی یا نادرستی آن می‌پرداختند.

مطابق روش جیگ‌ساو، مواد آموزشی میان گروه‌ها تقسیم می‌شد و هر عضو وظیفه داشت بر بخش مربوط به خود مسلط شده و به دیگران یاد دهد. به عبارت دیگر، در این روش، زبان‌آموزان در بخشی از موضوعات زبانی که موظف به یادگیری آن بودند، مهارت لازم را کسب کرده و اقدام به یاد دادن آموخته‌های خود به سایر اعضای گروه می‌کردند.

در گروه کنترل، به روش سنتی و بدون گروه‌بندی و روش‌هایی که در بالا بدان اشاره شد، مدرس نقش محوری در کلاس داشت و زبان‌آموزان در یادگیری خود سهیم نبودند و هیچ‌گونه تعامل و مشارکتی از سوی ایشان با مدرس و دیگر زبان‌آموزان صورت نمی‌گرفت. در گروه کنترل نیز مانند گروه آزمایش، در پایان هر مبحث، آزمونی جهت سنجش یادگیری هریک از اعضای گروه‌ها به صورت تک‌نفری برگزار می‌شد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی سؤال تحقیق، از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها و از آزمون‌های همبستگی و رگرسیون، برای بررسی رابطه بین مؤلفه‌ها و از آزمون تی مستقل، برای مقایسه مؤلفه‌ها بر حسب نوع تدریس مشارکتی و انفرادی استفاده شده است. همچنین از نرم‌افزار SPSS.26 جهت تجزیه و تحلیل استفاده شده است. نتایج بدست آمده از پژوهش، در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی ارائه شده است.

۵.۱. آمار توصیفی

با توجه به اطلاعات به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۴۲ نفر نمونه پژوهش، میانگین سن افراد ۲۴/۰۲۴ سال با انحراف معیار ۴/۸۸۶ سال، از نظر جنسیت ۳۳ نفر معادل ۷۸/۶ درصد مرد و ۹ نفر معادل ۲۱/۴ درصد زن و از نظر زبان مادری، ۲۱ نفر معادل ۵۰/۰ درصد عرب زبان و ۲۱ نفر معادل ۵۰/۰ درصد غیرعرب‌زبان بوده‌اند.

۵.۲. آمار استنباطی

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق این آزمون، جهت بررسی ادعای مطرح شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اگر متغیرها دارای توزیع نرمال باشند، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک؛ نظیر آزمون میانگین تی مستقل و همبستگی استفاده نمود. اگر متغیرها دارای توزیع نرمال نباشند، از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده می‌شود. با توجه به جدول ۲ و با توجه به این که سطح معناداری متغیرهای تحقیق برای هر دو سطح سنتی (انفرادی) و مشارکتی، بزرگتر از ۰/۰۵ است، نرمال بودن توزیع این متغیرها پذیرفته می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق

وضعیت	سطح معناداری	آماره آزمون	گروه یادگیری	متغیرهای تحقیق
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۸۶	انفرادی	علاقه به یادگیری زبان دوم
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۶۰	مشارکتی	
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۰۱	انفرادی	نگرش به جامعه زبان دوم
نرمال	۰/۱۲۹	۰/۱۲۱	مشارکتی	
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۴	انفرادی	اعتماد به نفس
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۰	مشارکتی	
نرمال	۰/۰۶۲	۰/۱۳۲	انفرادی	خودآرمان
نرمال	۰/۰۶۹	۰/۱۳۰	مشارکتی	

* حداقل سطح معنی‌داری محاسبه شده.

۵.۳. بررسی فرضیات تحقیق

جهت بررسی رابطه‌ای بین مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به فرهنگ جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) با یادگیری در دو سطح مشارکتی و انفرادی، از آزمون ضرایب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول (۳)، ماتریس ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به فرهنگ جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) با یادگیری در دو سطح مشارکتی و سنتی (انفرادی) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که در سطح انفرادی، همبستگی بین ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به فرهنگ جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) با یادگیری معنی‌دار می‌باشد. همچنین با توجه به مقادیر ضرایب بالاترین همبستگی و رابطه در سطح انفرادی مربوط به رابطه بین یادگیری انفرادی با نگرش و کمترین ضریب رابطه مربوط به خودآرمان بوده است.

در سطح مشارکتی نیز همبستگی بین ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) با یادگیری معنی‌دار می‌باشد. همچنین با توجه به مقادیر ضرایب، بالاترین همبستگی و رابطه در سطح مشارکتی، مربوط به رابطه بین یادگیری مشارکتی با انگیزه و کمترین ضریب رابطه، مربوط به یادگیری مشارکتی با علاقه بوده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه، نگرش و اعتماد به نفس) با یادگیری در سطح سنتی و مشارکتی

متغیرهای پژوهش	خودآرمان	علاقه	نگرش	اعتماد به نفس
یادگیری انفرادی	۰/۳۶۲*	۰/۴۶۹*	۰/۷۱۲*	۰/۴۵۴*
یادگیری مشارکتی	۰/۴۹۸*	۰/۲۸۹*	۰/۴۹۶*	۰/۴۶۸*

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

۵.۳.۱. پیش‌بینی یادگیری به‌وسیله مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه

زبان دوم و اعتماد به نفس) با استفاده از رگرسیون خطی

با توجه به وجود رابطه همبستگی بین مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) با یادگیری در گام دوم، برای بررسی شدت روابط، از رگرسیون خطی استفاده نموده‌ایم.

با توجه به جدول (۴)، در مورد رگرسیون یادگیری انفرادی به‌وسیله مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس)، ملاحظه می‌شود که عامل تورم واریانس هریک از مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) کمتر از عدد ۱۰ می‌باشد؛ لذا مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) دارای هم‌خطی خودهمبستگی نیستند؛ لذا شرایط اولیه رگرسیون برقرار است. آزمون آنالیز واریانس ($\text{sig} = 0/001 = 15/630$)

(f) معنی‌دار می‌باشد. بنابراین رگرسیون در حالت کلی، معنی‌دار است و میزان ضریب تعیین نیز ۰/۴۷۳ است؛ بدین معنی که حدود ۴۷ درصد تغییرات متغیر یادگیری انفرادی توسط ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) تبیین می‌شود. در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی، تأثیر هر ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) در رابطه با یادگیری انفرادی، معنی‌دار می‌باشد. ضرایب رگرسیونی ۴ مؤلفه خودآرمان، علاقه، نگرش و اعتماد به نفس، مثبت است؛ بدین معنی که با ثابت بودن سایر شرایط، با یک واحد افزایش هریک از این ۴ مؤلفه، یادگیری انفرادی به‌ترتیب به میزان ۰/۲۳۹، ۰/۳۰۶، ۰/۴۴۸ و ۰/۲۵۱ افزایش می‌یابد.

جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون رگرسیون یادگیری انفرادی بوسیله مولفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس)

روابط بین متغیرها	میزان عامل تورم واریانس	ضریب رگرسیونی	آماره آزمون	سطح معنی داری
اثر خودآرمان بر یادگیری انفرادی	۲/۵۶۸	۰/۲۳۹	۶/۰۲۰	۰/۰۰۱
اثر علاقه به یادگیری زبان دوم انفرادی	۱/۴۶۴	۰/۳۰۶	۴/۰۶۹	۰/۰۰۱
اثر نگرش به جامعه زبان دوم بر یادگیری انفرادی	۱/۹۵۲	۰/۴۴۸	۸/۳۶۴	۰/۰۰۱
اثر اعتماد به نفس بر یادگیری انفرادی	۲/۷۲۶	۰/۲۵۱	۵/۳۷۸	۰/۰۰۱
آماره‌های تشخیصی مدل	$F=۱۵/۶۳۰$	$Sig=۰/۰۰۱$	$D.W=۱/۹۰۳$	$R^2=۰/۴۷۳$

با توجه به جدول (۵)، درباره رگرسیون یادگیری مشارکتی به وسیله مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس)، ملاحظه می‌شود که عامل تورم واریانس هر یک از مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) کمتر از عدد ۱۰ می‌باشد؛ لذا مولفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) دارای هم‌خطی نیستند. همچنین میزان آماره دوربین واتسون نیز حدود عدد ۲ می‌باشد و این بدان معنی است که خطاها دارای خودهم‌بستگی نیستند؛ لذا شرایط اولیه رگرسیون برقرار است. آزمون آنالیز واریانس ($f=۱۹/۲۳۶$ ، $sig=۰/۰۰۱$) معنی‌دار می‌باشد؛ لذا رگرسیون در حالت کلی معنی‌دار است و میزان ضریب تعیین نیز $۰/۴۳۹$ است؛ بدین معنی که حدود ۴۴ درصد تغییرات متغیر یادگیری مشارکتی توسط ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) تبیین می‌شود. در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی تأثیر هر ۴ مؤلفه (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس) در رابطه با یادگیری مشارکتی معنی‌دار است. ضرایب رگرسیونی ۴ مؤلفه خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس مثبت است؛ بدین معنی که با ثابت بودن سایر شرایط، با یک واحد افزایش، هریک از این ۴ مؤلفه، یادگیری انفرادی به ترتیب به میزان $۰/۴۰۱$ ، $۰/۲۴۹$ ، $۰/۳۸۵$ و $۰/۳۷۶$ افزایش می‌یابد.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون رگرسیون یادگیری مشارکتی به وسیله مؤلفه‌های (خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس)

روابط بین متغیرها	میزان عامل تورم واریانس	ضریب رگرسیونی	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
اثر خودآرمان بر یادگیری مشارکتی	۳/۷۰۱	۰/۴۰۱	۷/۳۰۳	۰/۰۰۱
اثر علاقه به یادگیری زبان دوم بر یادگیری مشارکتی	۲/۰۳۹	۰/۲۴۹	۳/۸۰۷	۰/۰۰۱
اثر نگرش به جامعه زبان دوم بر یادگیری مشارکتی	۱/۸۰۶	۰/۳۸۵	۶/۷۰۵	۰/۰۰۱
اثر اعتماد به نفس بر یادگیری مشارکتی	۳/۱۵۶	۰/۳۷۶	۶/۴۷۶	۰/۰۰۱
آماره‌های تشخیصی مدل	F=۱۹/۲۳۶	Sig=۰/۰۰۱	D.W=۱/۹۶۷	R ² =۰/۴۳۹

۵.۳.۲. مقایسه مؤلفه‌های تحقیق بر حسب نوع یادگیری (انفرادی و مشارکتی)

جهت بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های پژوهش بر حسب نوع یادگیری؛ یعنی انفرادی و مشارکتی از آزمون تی مستقل استفاده شده است.

با توجه به جدول (۶) و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت مؤلفه‌های پژوهش بر حسب نوع یادگیری؛ یعنی انفرادی و مشارکتی ملاحظه می‌شود که میانگین ۴ مؤلفه خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس، دارای تفاوت معنی‌داری ($sig < 0.05$) در دو سطح یادگیری انفرادی و مشارکتی می‌باشد. با توجه به میانگین نمرات در دو سطح یادگیری و جدول ۱، در مورد ۴ مؤلفه خودآرمان، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به فرهنگ جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس، میانگین نمرات سطح یادگیری مشارکتی به‌طور معنی‌داری بیشتر از سطح یادگیری انفرادی بوده است.

جدول ۶. مقایسه مؤلفه‌های پژوهش بر حسب نوع یادگیری (انفرادی و مشارکتی)

نتیجه آزمون تی مستقل	مشارکتی		انفرادی		گروه یادگیری
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌های تحقیق
۰/۰۰۱ sig=۷/۸۶۹=t	۹/۹۹۹	۸۷/۹۵۲	۱۱/۴۷۰	۶۹/۴۷۶	خودآرمان
۰/۰۰۱ sig=۵/۶۰۴=t	۱/۷۰۶	۱۰/۳۳۳	۱/۶۴۲	۸/۲۸۵	علاقه به یادگیری زبان دوم
۰/۰۰۱ sig=۶/۶۸۹=t	۴/۲۵۵	۲۹/۸۰۹	۵/۷۱۷	۲۲/۴۵۲	نگرش به جامعه زبان دوم
۰/۰۰۱ sig=۶/۶۷۲=t	۲/۷۴۸	۱۵/۷۶۱	۲/۳۷۳	۱۲/۰۲۳	اعتماد به نفس

۶. بحث و نتیجه‌گیری

روش تدریس، از جمله عناصر پراهمیت در بحث آموزش زبان دوم/خارجی است. چنانچه روش تدریس مناسب بوده و از کارایی لازم برخوردار باشد، می‌توان این امید را داشت که به زبان‌آموز در خودیادگیری یاری رساند. به بیان دیگر می‌توان گفت؛ روش‌های تدریس، ابزاری جهت یادگیری معنادار محسوب می‌شوند؛ لذا هراندازه که مدرسان از این ابزارها و چگونگی اجرای آن‌ها در کلاس درس آگاهی داشته باشند، ابزارهای متعددی نیز در اختیار دارند که از رهیافت آن‌ها می‌توانند محتوای آموزشی را به شکل کارآمدتر در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند. یکی از این روش‌های تدریس که زبان‌آموزان را جهت شرکت در کارهای گروهی، کسب موفقیت و پیشرفت در مهارت‌های زبانی آماده می‌سازد، روش یادگیری تعاملی یا مشارکتی است. از سوی دیگر، عامل انگیزه نیز به‌عنوان عاملی روان‌شناختی که مسیر آموزش را در زبان دوم/خارجی هموار ساخته و به‌عنوان نیروی محرکه در میل به ارتقا و پیشرفت در یادگیری عمل می‌کند، معرفی می‌شود. لذا در پژوهش حاضر، در پی یافتن پاسخ به این پرسش بودیم که:

شیوه یادگیری مشارکتی بر خودهای انگیزشی (خودآرمانی، اعتماد به نفس، نگرش به جامعه و علاقه به یادگیری زبان دوم) فارسی‌آموزان غیرایرانی چه تأثیری دارد؟

پس از تحلیل آماری داده‌ها مشخص شد که اولاً با توجه به میانگین نمرات در دو سطح یادگیری مشارکتی و سنتی (انفرادی) در مورد تمام ۴ مؤلفه خودآرمانی، علاقه به یادگیری زبان دوم، نگرش به جامعه زبان دوم و اعتماد به نفس، میانگین نمرات سطح یادگیری مشارکتی، به‌طور معنی‌داری بیشتر از سطح یادگیری انفرادی بوده است که این نتیجه بر کارآمدتر بودن یادگیری مشارکتی نسبت به یادگیری سنتی (انفرادی) دلالت دارد. نتیجه حاصل، با نتایج حاصل از پژوهش میلیس (Millis, 2010)، اولودیپ و اوکوی (Olodip & Aowokoy, 2010) و از (Smith & et al, 2005) و کرمی و همکاران (Karami et al., 2013) و از میان مطالعات داخلی همسو با یافته‌های صیادپور و صیادپور (Sayyadpour & Sayyadpour, 2017) و حسنعلیزاده و همکاران (Hasanalizade et al., 2021)، می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، از آنجا که در محیط‌های یادگیری مبتنی بر مشارکت و تعامل یادگیری مفاهیم زبانی و دستور زبان با سهولت بیشتری اتفاق می‌افتد، و در آن فضا علاوه بر تمرین‌های انفرادی، هم‌گروهی‌ها نیز می‌توانند به یکدیگر در یادگیری یاری نمایند، الگوی یادگیری را در اختیار دیگر افراد گروه قرار داده و ایشان را تشویق کنند، همه افراد گروه این فرصت را پیدا می‌کنند تا هم با کمک مدرس و نیز با کمک دیگر زبان‌آموزان، بر تکالیف سخت فائق آمده و یادگیری عمیق‌تری را تجربه نمایند. پژوهش گیس (۲۰۰۰) نیز نشان داد؛ روش تدریس مناسب و استفاده از روش‌های فعال که روش مشارکتی در زمره آن‌ها محسوب می‌گردد، باعث پیشرفت در یادگیری می‌شود که پژوهش حاضر

نشان می‌دهد، این مهم نه تنها در دروس علمی، بلکه در بحث آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم نیز صدق می‌کند.

فهرست منابع:

- اعطار شرقی، نوید. (۱۳۹۸). مقایسه‌ی سطح انگیزش و عوامل انگیزشی مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن و نظام خودانگیزشی زبان دوم بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۸ (۲) (پیاپی ۱۸)، ۹۳-۱۱۷.
- اعطار شرقی، نوید و اکبری، بیتا. (۱۳۹۹). بررسی نقش عوامل انگیزشی و خودهای شخصیتی در یادگیری زبان فارسی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۹ (۲): ۶۵-۸۶.
- الداغی، آنی‌تا. (۱۴۰۰). تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۷، ۱۶۳-۱۸۲: (۳).
- حسنعلی‌زاده روشن، شیوا، علاف اصغری، فرانک، محمدزاده ادملائی، رجب‌علی، نجفی پور تابستانق، عباس، و صوابی نیری، وحید. (۱۴۰۰). تأثیر یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال‌کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول متوسطه شهر بابل. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰ (۱۰): ۲۹۷-۲۸۷.
- صیادپور، زهره و صیادپور، مرجان. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱ (۳۹): ۹۷-۱۱۲.
- کریمی، مرتضی، محمدزاده قصر، اعظم، و افشاری، معصومه. (۱۳۹۲). تأثیر روش‌های تدریس مشارکتی در ادغام گروهی و رشد دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد. *تحقیق در برنامه درسی*، ۹ (۲) (پیاپی ۶)، ۲۵-۵۸.

References:

- Aldaaghi, Anita. (2021). Improving Fourth Graders Literary and Informational Comprehension Skills through cooperation While Teaching and Learning. *QJOE*; 37 (3), 163-182. [In Persian.]
- Atar Sharghi, Navid. (2019). Comparison of motivational level and motivational factors retrieved from Possible Selves theory and L2 Motivational Self System among Chinese and Lebanese Persian Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*, 2 (19), 93-117. [In Persian.]
- Atar Sharghi, Navid & Akbari, Bita. (2020). Examining the role of motivational factors and personal selves in Persian language learning. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*, 9 (2), 65-86. [In Persian.]
- Chen, Shu-Fen. (2005). Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Proficiency: Application in College English Language Teaching and Learning. *Trescowthick School*
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation, In: *Working Papers in Applied Linguistics*, (4). Thames Valley University, 43-69

- Dörnyei, Z.** (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dörnyei, Z.** (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushida (EDS.), *Motivation, Language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T.** (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, (2nd ed.). London: Routledge.
- Duxbury, J. G., & Ling-ling, T.** (2010). The effects of Cooperative Learning on foreign language anxiety: a Cooperative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1).
- Farhady, H., Jafarpur, A., & Birjandi, P.** (1994). *Testing language skills: From theory to practice*. Tehran: SAMT.
- Gaith, Gh. M.** (2003). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *Journal Of System*, 30, 263-273
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E.** (1972). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272.
- Higgins, E. T.** (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Harvey, M.** (1986). Developing a Framework for an Online Education. *Instructional Journal Management*, 16(1), 460-53.
- Hasanalizadehroashan, Shiva, Alaf Asghari, Faranak, Mohamadzadeh Admalaii, Rajabali, Najafipoor tabestanagh, Abbas & Savabi niri Vahid.** (2022). The effect of participatory learning on academic motivation, procrastination and academic vitality of high school students in Babol. *Rooyesh*, 10 (10) :287-297. [In Persian.]
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researchers*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.** (1999). *Methods Cooperative learning: what can we prove works?* Edina, Minn: Cooperative learning institute
- Klimova, B. F.** (2014). Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 85-92.
- Kohn, A.** (1994). *Punished by rewards?* *Educational Leadership*, 53(1).
- Karami, Morteza, Mohammadzadeh Ghasar, Azam, & Afshari, Masume.** (2013). The impact of participatory teaching methods in the group integration and the development of secondary school students in Mashhad. *Research on curriculum*, year 9, vol 2, No. 6, 25-48. [In Persian.]
- Liang, T.** (2002). *Implementing Cooperative Learning in EFL teaching: process and effect*: National Taiwan Normal University.
- McGroarty, M.** (1993). *Cooperative learning and second language acquisition*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Millis, B.** (2010). *Cooperative learning in high education*. Publisher: Stylus Publishing.

- Ning, H., & Hornby, G.** (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners. *Effective education*, 2(2), 99-116.
- Olodip, K & Aowokoy, I.** (2010). *Journal of the Learning Science*, 2, 235-276.
- 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*. Vol. 22 No. 3. pp. 287-309.
- Sayyadpour, Zohreh & Sayyadpour, Marjan.** (2017). The effect of collaborative learning on students' anxiety and academic achievement motivation, *Research in educational systems*, 11 (39): 97-112. [In Persian.]
- Slavin, R. E.** (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research & practice*.
- Smith, K, Waller, A, & Alisha, A.** (2005). Cooperative Learning for New College Teachers. [On Line]. <http://www.ERIC Abstracts on Cooperative Learning>.
- Spada, N., & Lightbown, P. M.** (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *The modern Language Journal*. 83 (1): 1-22.
- Tran, Van Dat.** (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning?, 8(5), 12-20.
- Veenman, S., & et al.** (2002). The effects of cooperative learning on students learning. *Educational Studies*, 26(3).
- Zhang, Y.** (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Learning Language Learning and Teaching. *Journal Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83.

پیوست ۱

فارسی آموزان گرامی به این نکته‌ها توجه کنید:

- این پژوهش جهت ارزیابی نگرش و باورهای شما در مورد یادگیری زبان فارسی طراحی شده است.
- این پژوهش، نمره منفی ندارد. همچنین، هیچ پاسخی درست یا غلط نیست.
- لطفاً با دقت به پرسش‌ها پاسخ داده و اگر سوالی داشتید از استاد خود پرسید.

سن: سال ملیت: زبان مادری: جنسیت: زن مرد

مقطع تحصیلی: کارشناسی کارشناسی ارشد دکتری
رشته تحصیلی:

Ideal L2 self

۱- من می‌توانم خودم را در حال تحصیل در دانشگاهی تصور کنم که همه کلاس‌هایم به زبان فارسی است.

I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲- وقتی به شغل آینده‌ام فکر می‌کنم، خودم را در حال استفاده از زبان فارسی تصور می‌کنم.

Whenever I think of my future career, I imagine myself using Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳- می‌توانم خودم را تصور کنم که با دوستان یا همکاران خارجی‌ام به زبان فارسی صحبت می‌کنم.

I can imagine myself speaking Persian with international friends or colleagues.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴- می‌توانم خودم را در حالی تصور کنم که در کشورهای فارسی‌زبان زندگی می‌کنم و برای برقراری ارتباط با مردم آن کشورها از زبان فارسی استفاده می‌کنم.

I can imagine myself living abroad and using Persian effectively for communicating with the locals.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۵- می‌توانم تصور کنم که روزی زبان فارسی را مثل فارسی‌زبانان صحبت می‌کنم.

I can imagine myself speaking Persian as if I were a native speaker of Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۶- می‌توانم تصور کنم که به راحتی به زبان فارسی ایمیل و نامه می‌نویسم.

I can imagine myself writing Persian e-mails fluently.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

Linguistic self-confidence

۱- اگر تلاش کنم حتماً بر زبان فارسی تسلط پیدا می‌کنم.

If I make more effort, I am sure I will be able to master Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲- من باور دارم که اگر یادگیری زبان فارسی را ادامه دهم، می‌توانم بیشتر متن‌های فارسی را بخوانم و بفهمم.

I believe that I will be capable of reading and understanding most texts in Persian if I keep studying it.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳- من مطمئنم اگر به یادگیری زبان فارسی ادامه دهم، می‌توانم به راحتی به زبان فارسی بنویسم.

I am sure I will be able to write in Persian comfortably if I continue studying.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴- من مطمئنم توانایی خوبی برای یادگیری زبان فارسی دارم.

I am sure I have a good ability to learn Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

Interest in the Persian language

۱- وقتی زبان فارسی را می‌شنوم هیجان‌زده می‌شوم.

I feel excited when hearing Persian spoken.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۲- به شیوه استفاده از زبان فارسی برای گفتگو علاقه‌مند هستم.

I am interested in the way Persian is used in conversation.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۳- به نظر من تفاوت بین واژه‌های زبان فارسی و واژه‌های زبان من، جالب است.

I find the difference between Persian vocabularies and vocabularies in my language interesting.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

۴- من ریتم زبان فارسی را دوست دارم.

I like the rhythm of Persian.

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

Attitudes toward L2 community

1- آیا دوست دارید به کشورهای فارسی‌زبان سفر کنید؟

Do you like to travel to Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

2- آیا مردم کشورهای فارسی‌زبان را دوست دارید؟

Do you like the people who live in Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

3- آیا دوست دارید مردم کشورهای فارسی‌زبان را ملاقات کنید؟

Do you like meeting people from Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

4- آیا دوست دارید بیشتر در مورد کشورهای فارسی‌زبان بدانید؟

Would you like to know more about people from Persian-speaking countries?

کاملاً مخالفم مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم موافقم کاملاً موافقم

موافقم