

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال پنجم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۲)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵

جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان

زهره صدیقی‌فر

عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)

شراره خالقی‌زاده

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

انگیزش از جمله عواملی است که می‌تواند در فرایند زبان‌آموزی، نقشی مؤثر و قابل بررسی داشته باشد. از این‌رو، پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداخته است. نمونه‌ی آماری پژوهش شامل ۶۴ فارسی‌آموز از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) و میانگین نمرات آزمون‌های چهار مهارت زبانی (خواندن، شنیدن، نگارش، و مکالمه) می‌باشد. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط فارسی‌آموزان، داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج پژوهش نشان داد که در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم، بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد، اما بین انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. علاوه بر این، نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که عامل انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی دارد. نتایج پژوهش حاضر گویای اهمیت و تأکید بر افزایش انگیزش درونی فارسی‌آموزان در کلاس‌های درس و نیز در منابع آموزشی می‌باشد که این به نوبه‌ی خود پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان را نیز به همراه خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری‌های انگیزشی، پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی

۱. مقدمه

عوامل مختلفی بر یادگیری تأثیر دارند که از آن جمله می‌توان به شخصیت و توانایی‌های یادگیرندگان، آمادگی، انگیزه، تجارب گذشته، موقعیت و محیط یادگیری، روش تدریس معلم، رفتارهای آموزگار، تمرین و تکرار، خصوصیات تکالیف خاص یادگیری، مشوق‌ها و... اشاره کرد. در میان عوامل مختلف مؤثر بر یادگیری، می‌توان گفت که انگیزش نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ به همین خاطر برخی بر این باور هستند که انگیزش عامل اصلی یادگیری محسوب می‌شود؛ سه عامل مهم در یادگیری عبارتند از (۱) انگیزش، (۲) انگیزش و (۳) انگیزش (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۸: ۱۶). در واقع، انگیزش، موتور محرک تلاش و فعالیت برای یادگیری است و میزان یادگیری دانش‌آموزان را به حداکثر می‌رساند (سیف، ۱۳۸۷: ۳۳۶).

در سال‌های اخیر، توجه محققان و مدرسان بیش از پیش به نقش عوامل عاطفی در یادگیری زبان خارجی و دوم جلب شده است (شیربگی و عزیزی، ۱۳۸۹: ۸۰). در میان این عوامل عاطفی، انگیزش به اندازه‌ی استعداد زبان برای پیش‌بینی دستاوردهای زبان دوم حائز اهمیت است (گاردنر، ۱۹۸۵: ۵۳). تحقیقات نشان داده است که انگیزش درونی رابطه‌ی معناداری با راهبردهای یادگیری زبان دارد (ضیاءحسینی و صالحی، ۱۳۸۶: ۹۸). موفقیت فرد در تسلط به زبان دوم به سبب سرمایه‌گذاری خود فرد از نظر زمان، تلاش و توجه به زبان مقصد است که به شکل مجموعه‌ای از راهبردها برای درک و تولید زبان صورت می‌گیرد. در واقع، راهبردهای یادگیری زبان ابزاری برای درگیری مستقیم و فعالانه با یادگیری است که باعث توانایی بیشتر دانش‌آموزان در برقراری ارتباط شده و انگیزش آنها را در حوزه‌ی یادگیری زبان افزایش می‌دهد (پیشقدم، ۱۳۸۷: ۴۰؛ صحرایی و خالقی‌زاده، ۱۳۹۱: ۲۰).

در نظریه‌های آموزشی، انگیزه یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که به صورت تعبیرهای مختلفی از جمله انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری یا انگیزش تحصیلی به کار رفته است، هرچند کارشناسان تلاش کرده‌اند که این اصطلاحات را از هم متمایز کنند؛ به عنوان مثال، برخی انگیزش یادگیری را به معنای معنادار بودن و ارزشمند بودن کارهای آموزشی برای یادگیرنده تعریف نموده‌اند. تاکنون تعاریف و مدل‌های گوناگونی جهت انگیزه و ارزیابی آن ارائه شده است که در این پژوهش انگیزش تحصیلی بر مبنای نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی^۱ تعریف و ارزیابی می‌شود. این نظریه توسط دسی و رایان (۱۹۸۵) مطرح شده است و براساس آن، یادگیرندگان به لحاظ جهت‌گیری‌های انگیزشی در سه طبقه قرار می‌گیرند: دارای انگیزش بیرونی^۲، دارای انگیزش درونی^۳، و افراد بدون انگیزه^۴. از این‌رو، با توجه به طبقه‌بندی انگیزش بیرونی و

1. self-determination theory
2. extrinsic motivation
3. intrinsic motivation
4. amotivation

درونی در تعیین انگیزش یادگیری زبان، پژوهش حاضر در تلاش است تا این طبقه‌بندی را در ارتباط با یادگیری زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، در این تحقیق ارتباط بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی (شامل تنظیم بیرونی^۱، تنظیم درون‌افکن^۲ و تنظیم همانندسازی^۳) و انگیزش درونی (شامل دانش^۴، پیشرفت^۵ و تحریک^۶) با یادگیری زبان فارسی در فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۶) مورد مطالعه قرار می‌گیرد. نتایج چنین پژوهش‌هایی به دست‌اندرکاران آموزش زبان فارسی کمک می‌کند تا با سرمایه‌گذاری بر روی این انگیزش‌ها، فراگیران را به سمت یادگیری هر چه بهتر این زبان سوق دهند. در نتیجه، پژوهش حاضر درصدد پاسخ دادن به پرسش‌های زیر است:

۱) بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم چه رابطه‌ای وجود دارد؟

۲) بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم چه رابطه‌ای وجود دارد؟

۳) بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم چه رابطه‌ای وجود دارد؟

۴) سهم هر یک از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان برای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم چگونه است؟
براساس پرسش‌های فوق، فرضیه‌های زیر مطرح شده‌اند:

فرضیه ۱: بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ۲: بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ۳: بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

1. external regulation
2. introjected regulation
3. indentity regulation
4. knowledge
5. accomplishment
6. stimulation

فرضیه‌ی ۴: سهم هر یک از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم متفاوت است.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) در پژوهش خود، ارتباط بین جهت‌گیری‌های انگیزشی، شامل وضعیت بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی، درونی و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی را مورد بررسی قرار دادند. نمونه‌ی آماری این پژوهش، ۱۹۹ دانشجو از دانشگاه شیراز بوده است. پژوهشگران برای اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های انگیزشی، از مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان ال‌ا‌اس^۱ از نولز، پلتیر و والراند (۲۰۰۰) استفاده کردند و مجموع نمرات امتحان میان ترم و پایان ترم درس انگلیسی عمومی را نیز به‌عنوان شاخص میزان یادگیری زبان انگلیسی منظور کردند. نتایج حاصل از پژوهش آنان نشان داد که جهت‌گیری بی‌انگیزشی دارای ارتباط منفی و معناداری با نمرات انگلیسی عمومی است و دو جهت‌گیری انگیزشی بیرونی و درونی ارتباط معناداری با یادگیری زبان انگلیسی ندارند.

قادری (۱۳۹۱) به بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت فارسی‌آموزان خارجی پرداخته است. وی در این خصوص، با استفاده از بخش مربوط به عامل انگیزه در پرسشنامه‌ی سبک‌های یادگیری ورمونت و دبلیو (۱۹۹۸)، نوع انگیزه‌ی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی بین پیشرفت، ملیت و جنسیت فارسی‌آموزان را با نوع انگیزه‌ی آنها مورد بررسی قرار داده است. در پژوهش وی، ۷۰ فارسی‌آموز خارجی در دو مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا و دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) شرکت کردند. وی در پژوهش خود با در نظر گرفتن میانگین نمرات دو ترم تحصیلی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی پیشرفت تحصیلی و نوع انگیزه‌ی آنها را مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که بین میزان پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی درونی آنها رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. او همچنین، در پژوهش خود به منظور ارزیابی رابطه‌ی میان ملیت (نوع زبان اول) فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی آنها برای فارسی‌آموزی، زبان‌آموزان را به دو گروه عربی‌زبان و غیرعربی‌زبان تقسیم کرده است؛ نتایج پژوهش نشان داد که غیرعربی‌زبان‌ها برای فارسی‌آموزی از انگیزه‌ی بیشتری نسبت به عربی‌زبان‌ها برخوردار هستند.

حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی (۱۳۹۳) به بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی، و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی ۳۵۴ دانش‌آموز دختر مقاطع متوسطه‌ی اول، دوم و سوم در شهرستان بابل در درس زبان انگلیسی پرداختند. پژوهش آنها به شیوه‌ی توصیفی-همبستگی انجام شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) بود و نتایج نشان داد که

1. Language Learning Orientation Scale (=LLOS)

بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد و بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌هایش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی مثبت بسیار ضعیفی وجود دارد. از دیگر یافته‌های این پژوهش آن بود که بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد. همچنین آنها به این نکته اشاره کرده‌اند که انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی ایفا می‌کند.

دوورنای (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود بر روی یادگیری زبان انگلیسی در کلاس‌های زبان‌آموزان کره‌ای به این نتیجه رسیده است که هر چه انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان بیشتر شود، اضطراب آنها نیز به حداقل خود خواهد رسید. وی نشان داد که بین انگیزش و یادگیری زبان ارتباط معناداری وجود دارد، زیرا بدون یک محرک درونی برای یادگیری یک زبان جدید (که نیازمند سرمایه‌گذاری قابل توجه در زمان، انرژی و احتمالاً پول است) طولی نمی‌کشد که دانش‌آموز میل خود را به یادگیری زیر سوال برده و فرایند یادگیری متوقف می‌شود، ولی اگر دانش‌آموز دارای انگیزش باشد و ارزش زیادی برای یادگیری زبان خارجی قائل شود، آن وقت زمان و تلاش بیشتری را برای یادگیری زبان اختصاص می‌دهد که این خود منجر به پیشرفت و پیشرفت تحصیلی بیشتری می‌شود.

گونزالس (۲۰۱۱) جهت‌گیری‌های انگیزشی را در میان زبان‌آموزان فیلیپینی که در حال یادگیری یک زبان خارجی بودند، مورد بررسی قرار داد. وی تأثیر متغیرهای سن و جنسیت زبان‌آموزان را نیز در نظر گرفت. نمونه‌های آماری پژوهش وی ۱۵۰ دانشجو از سه دانشگاه اصلی در شهر مترومانیلا شامل ۸۰ دانشجوی زن (۵۳،۳٪) و ۷۰ دانشجوی مرد (۴۶،۷٪) بودند، که ۲۶ دانشجو (۱۷،۳٪) در حال یادگیری زبان چینی، ۴۰ دانشجو (۲۶،۷٪) در حال یادگیری زبان فرانسه، ۵۰ دانشجو (۳۳،۳٪) در حال یادگیری زبان ژاپنی، و ۳۴ دانشجو نیز مشغول یادگیری زبان اسپانیایی به عنوان زبان خارجی بودند. نتایج پژوهش نشان داد که متغیرهای سن، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی بر جهت‌گیری‌های انگیزشی تأثیر دارند به گونه‌ای که جوان‌ترها در مقایسه با زبان‌آموزان مسن‌تر در مواردی مانند درک فرهنگی، انسجام فرهنگی و رضایت از خود دارای انگیزه بیشتری می‌باشند. همچنین، زبان‌آموزان زن در مقایسه با زبان‌آموزان مرد در موارد ارتباطی، وابستگی و نیز خودکارآمدی دارای انگیزه بیشتری بودند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که زبان‌آموزان ژاپنی در مواردی مثل شغل و پیشرفت اقتصادی دارای انگیزه بیشتر بودند، در حالی که زبان‌آموزان فرانسوی در مواردی مانند وابستگی به خارجی‌ها دارای جهت‌گیری انگیزشی بودند، اما زبان‌آموزان اسپانیایی در مواردی مانند خودکارآمدی از این نوع انگیزش برخوردار بودند.

کریشان و الضیمات (۲۰۱۳) انگیزش درونی و بیرونی و نیز جهت‌گیری‌های یکپارچه را در زبان‌های انگلیسی، فرانسه، و آلمانی (به عنوان زبان خارجی) مورد بررسی قرار دادند. آنها همچنین، در پژوهش خود به بررسی ارتباط بین زیرسازه‌های انگیزه‌ی درونی و بیرونی با موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان پرداختند. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۶۶ دانشجوی رشته‌های انگلیسی، فرانسه و آلمانی بودند که به پرسشنامه‌ی جهت‌گیری‌های یادگیری زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) پاسخ دادند. نتایج پژوهش آنها حاکی از آن بود که بین جهت‌گیری‌ها و انگیزش درونی و بیرونی با موفقیت تحصیلی هیچ ارتباط معناداری وجود ندارد.

مدیرخامنه و فیروزمند (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «تمایل ایرانی‌ها (به‌عنوان انگلیسی‌آموزان) برای برقراری ارتباط و جهت‌گیری‌های یادگیری زبان»، ارتباط بین جهت‌گیری‌های یادگیری زبان و مهارت‌های نوشتاری، خوانداری، گفتاری و شنیداری را مورد بررسی قرار دادند. آنها در پژوهش خود از پرسشنامه‌ی تمایل برای برقراری ارتباط^۱ مکینتایر و همکاران (۲۰۰۱) و همچنین پرسشنامه‌ی جهت‌گیری‌های یادگیری زبان مکینتایر و همکاران (۲۰۰۱) استفاده کردند؛ ۱۲۸ دانشجوی ایرانی رشته‌ی زبان‌شناسی و زبان انگلیسی در دانشگاه ارومیه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۹۴ دانشجوی زن و ۳۴ دانشجوی مرد بودند که در بازه‌ی سنی ۱۹ تا ۳۱ سال قرار داشتند. در نهایت، نتایج نشان داد که پنج جهت‌گیری یادگیری زبان (سفر، مسائل شغلی، دوستی، دانش شخصی، و موفقیت تحصیلی) با تمایل برای برقراری ارتباط (در داخل یا خارج کلاس) ارتباط بسیار ضعیفی دارند. همچنین، نتایج نشان داد که جهت‌گیری‌ها یا علت‌های یادگیری زبان با تمایل برای برقراری ارتباط در داخل کلاس در مقایسه با خارج کلاس، ارتباط نزدیک‌تری دارند.

کاراتاس، آلسی، یورتسون و یوکسل (۲۰۱۵) با استفاده از جهت‌گیری‌های یادگیری زبان، میزان موفقیت تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۸۳ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی از دو دانشگاه مختلف ترکیه بودند. تعداد شرکت‌کنندگان زن (۷۵٫۹٪) بیشتر از نمونه‌های مرد (۲۴٫۱٪) بود. همچنین، از این افراد، ۲۵ دانشجو در سال اول، ۵۶ نفر در سال دوم، ۶۳ نفر در سال سوم، و ۳۹ نفر در سال چهارم مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌ی جهت‌گیری یادگیری زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) و نیز پرسشنامه‌ی یادگیری مستقل مک اسکیل و تیلور (۲۰۱۰) پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزه‌ی درونی با موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، یادگیری مستقل نیز با موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت معناداری دارد. در واقع، تحلیل رگرسیون نشان داد که یادگیری مستقل و انگیزه‌ی درونی به میزان زیادی تعیین‌کننده‌ی موفقیت تحصیلی می‌باشند.

^۱. Willingness To Communicate (WTC)

۳. چارچوب نظری

انگیزش در انگاره‌های اجتماعی-تربیتی^۱ یادگیری زبان، یک متغیر پنهان محسوب می‌شود که از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل شده است (گاردنر و ترمبلی، ۱۹۹۴: ۳۶۱). گاردنر (۱۹۸۵) بر این باور است که انگیزش در یادگیری زبان، ترکیبی از یک هدف، تمایل به دستیابی به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان و تلاش برای رسیدن به هدف است. وی، انگیزش در یادگیری زبان را به دو گونه‌ی انگیزش یکپارچه^۲ و انگیزش ابزاری^۳ طبقه‌بندی می‌کند. در انگیزش یکپارچه، هدف یادگیرنده هم‌آوایی با زبان، همانندی با مردم و مشارکت در فرهنگ زبان مورد مطالعه است. به زبان ساده‌تر زبان‌آموز مایل است همانند گویشوران بومی زبان صحبت کند (گاردنر، ۱۹۸۵). در انگیزش ابزاری، یادگیرنده به یادگیری زبان، به دلیل منافع خاص، هم‌چون پیشرفت علمی و تحصیلی علاقه‌مند است (گاردنر، ۱۹۸۵). طبقه‌بندی فوق، رایج‌ترین طبقه‌بندی در زمینه‌ی انگیزش یادگیری زبان است، اما این طبقه‌بندی همه‌ی دلایلی را که برای یادگیری زبان خارجی وجود دارد، دربر نمی‌گیرد (آکسفورد و شی رین، ۱۹۹۴). به همین دلیل، پژوهشگران همواره انگاره‌های مختلفی از انگیزش یادگیری زبان ارائه داده‌اند تا انواع دلایلی را که زبان‌آموزان برای یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم گزارش می‌کنند، شامل شود (برای مثال الی، ۱۹۸۶ و دورنی، ۱۹۹۴). از جمله این انگاره/مدل‌ها، مدل انگیزش بیرونی و انگیزش درونی است که نولز، پلیتر و والرند (۲۰۰۰) آن را مطرح کرده‌اند. این مدل به دنبال نظریه‌ی خود تعیین‌کنندگی دسی و رایان (۱۹۸۵) شکل گرفته است و براساس آن می‌توان جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم را به نسبت میزان «خودتعیین‌کنندگی» که در هدف از یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم نهفته است، به سه نوع «بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و درونی» تقسیم کرد. حالت بی‌انگیزشی در واقع، نشانگر فقدان هدف‌مندی در انجام یک عمل است (رایان و دسی، ۲۰۰۰a و ۲۰۰۰b). به بیان دیگر، در هنگام یا حالت بی‌انگیزشی، فرد برای انجام فعالیت ارزشی قایل نیست (رایان، ۱۹۹۵). در حالت بی‌انگیزگی همانند جهت‌گیری بیرونی انگیزش، افراد خود را شایسته و تعیین‌کننده نمی‌دانند. این افراد از پایداری در انجام تکلیف برخوردار نیستند. ادراک شایستگی و کنترل در آن‌ها چنان پایین است که در موقعیت‌های مختلف احساس درماندگی می‌کنند. کوشش برای این افراد یک عامل بی‌فایده است. آنان پیشرفت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه‌ی عوامل بیرونی و کنترل‌ناپذیر می‌دانند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). فرد، در انگیزش بیرونی فعالیتی را انجام می‌دهد تا به پیامدی خارج از آن فعالیت دست یابد (رایان و دسی، ۲۰۰۰a). براساس نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی، انگیزش بیرونی به چهار

1. socio-educational models

2. integrative motivation

3. instrumental motivation

گونه تقسیم می‌شود. در کنترل‌کننده‌ترین نوع انگیزش بیرونی، افراد تحت عنوان «تنظیم بیرونی» به دنبال برآورده ساختن تقاضاهای بیرونی هم‌چون دریافت پاداش و یا اجتناب از تنبیه هستند که این نخستین انگیزش محسوب می‌شود. اما دومین نوع آن، «تنظیم درون‌افکن» است که برخورداران از این جهت‌یابی، فعالیتی را تحت فشار انجام می‌دهند تا از این طریق از احساس گناه و اضطراب اجتناب کنند و یا به احساس غرور دست یابند. سومین نوع که مستقلانه و خود تعیین‌کننده‌تر است، «تنظیم از راه همانندسازی» است. فرد در این نوع تنظیم خود را با توجه به اهمیت و ارزشی که یک رفتار یا فعالیت برای وی دارد، همانندسازی می‌کند. سرانجام، خود تعیین‌کننده‌ترین نوع انگیزش بیرونی، «تنظیم یکپارچه»^۱ است. این نوع تنظیم، هنگامی رخ می‌دهد که تنظیم‌های همانندسازی به‌طور کامل درونی شده باشد. در واقع، در تنظیم یکپارچه، روش‌های تنظیمی با نیازها و ارزش‌های شخصی هماهنگ و یکپارچه می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۰a و ۲۰۰۰b).

به اعتقاد رایان و دسی، ۲۰۰۰a، نوع تأثیری که انگیزش‌های بیرونی بر عملکرد بر جای می‌گذارند، به اثر آنها بر احساس استقلال^۲ و شایستگی^۳ افراد بستگی دارد. انگیزش‌ها بیرونی که احساس استقلال و شایستگی را افزایش می‌دهند، تأثیر مثبتی بر عملکرد دارند.

انگیزش درونی به معنای انجام فعالیت به خاطر احساس رضایتی است که در خود فعالیت نهفته است (آمالی، هیل، هنسای و تابگه، ۱۹۹۴). این نوع انگیزش از درون شخص و با فعالیت وی نشأت می‌گیرد (باتمن و کرانت، ۲۰۰۴). درحقیقت، این تمایل، منبعی برای اکتشاف، یادگیری، گسترش توانایی و جستجوی پدیده‌های نو و چالش‌برانگیز است (رایان و دسی، ۲۰۰۰b). والرند و همکاران (۱۹۹۲) انگیزش درونی را در سه مقوله طبقه‌بندی کردند: اولین مقوله‌ی انگیزش درونی، دانش نام دارد. دانش را می‌توان انگیزش انجام فعالیتی مبتنی بر احساسات در جهت کشف ایده‌های جدید تعریف کرد. دومین مقوله‌ی انگیزش درونی، پیشرفت نام دارد. پیشرفت به معنای احساسات مرتبط با اقدام، برای تسلط بر یک تکلیف و یا دستیابی به یک هدف است. تحریک، سومین مقوله‌ی انگیزش درونی است که با احساساتی مرتبط است که با یک فعالیت همانند احساس هیجان‌زدگی تحریک می‌شود. (نقل از نولز و همکاران، ۲۰۰۰).

همان‌گونه که اشاره شد در سال‌های اخیر مدل انگیزش بیرونی- درونی به گستره‌ی آموزش زبان نیز راه یافته است و سودمندی این مدل در تشریح و تبیین انواع انگیزش‌های یادگیری زبان مورد تأیید قرار گرفته است. به طور کلی، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که هر چه نوع جهت‌یابی‌های انگیزشی خود تعیین‌کننده‌تر می‌شود، می‌توان مشارکت بیشتر در فعالیت (کنل و ول برن، ۱۹۹۱؛ نقل از رایان و دسی،

1. integrated regulation

2. autonomy

3. competency

b (۲۰۰۰)، عملکرد بهتر (میسران‌دینو، ۱۹۹۶) و کیفیت‌های بالاتر در یادگیری (گرولینک و رایان، ۱۹۸۷) را انتظار داشت. نولز و همکاران (۲۰۰۰) پژوهشی را با هدف اعتباریابی مقیاس انگیزش بیرونی و درونی برای یادگیری زبان خارجی انجام دادند؛ یافته‌های آنان نشان داد که هر چه دلایل یادگیری زبان درونی‌تر شود، دانش‌آموزان احساس آرامش و پشتکار بیشتری را به هنگام یادگیری گزارش می‌کنند. همچنین، مطالعه‌ی نولز (۲۰۰۱) بر روی انگلیسی‌زبانانی که به یادگیری زبان اسپانیایی مشغول بودند به این نتیجه رسید که انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی با افزایش تمایل به ادامه‌ی یادگیری زبان اسپانیایی مرتبط است؛ علاوه بر این، تنظیم درون افکن و بی‌انگیزشی با کاهش تمایل به ادامه‌ی یادگیری زبان ارتباط دارد. با توجه به سودمندی مدل انگیزش بیرونی و درونی در فهم سازه‌ی انگیزش یادگیری زبان، پژوهش حاضر این مدل را در ارتباط با یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. بدین منظور، از بین چهار مرکز آموزش زبان فارسی در ایران (دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)، دانشگاه فردوسی در مشهد، موسسه‌ی دهخدا و دانشگاه شهید بهشتی در تهران)، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۶۳ فارسی‌آموز زن و مرد در دوره‌ی پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۶۳ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد (۴۸ مرد و ۱۵ زن) بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۳۴ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۴ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین لازم به ذکر است که این فارسی‌آموزان در همین مرکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی پیشرفته راه یافته بودند. قبل از اجرای پرسشنامه، به منظور آشنایی فارسی‌آموزان غیرایرانی، توضیحاتی در ارتباط با پرسشنامه ارائه شد. سپس از فارسی‌آموزان خواسته شد تا با دقت پرسشنامه را کامل کرده و تا حد امکان، هیچ گزینه‌ای را بی‌پاسخ نگذارند. پاسخ‌ها طبق مقیاس لیکرت تقسیم‌بندی شده بود. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شدند و در نهایت، داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین، برای تعیین رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی فارسی‌آموزان با میزان پیشرفت تحصیلی آنها، از نمرات‌شان در آزمون‌های هماهنگ پایان ترم (در مهارت‌های شنیداری، خوانداری، نوشتاری و گفتاری) در ترم پاییز ۹۴ استفاده شد.

۲.۴. ابزار گردآوری داده‌ها

۴.۲.۱. پرسشنامه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰)

در این پژوهش از پرسشنامه‌ی ۲۱ گویه‌ای جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان نولز و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری توسط نولز و همکاران در سال ۲۰۰۰ طراحی شد. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس «بی‌انگیزشی»، «انگیزش بیرونی» و «انگیزش درونی» است. انگیزش درونی دارای ۹ گویه، انگیزش بیرونی دارای ۹ گویه و بی‌انگیزشی دارای سه گویه می‌باشد. پاسخ‌ها به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم» طراحی شده است.

به‌عنوان یک نمونه از گویه‌های مربوط به بی‌انگیزشی، می‌توان به این گویه اشاره کرد که «نمی‌دانم چرا زبان فارسی را مطالعه می‌کنم»؛ این گویه نشانگر حالت بی‌انگیزشی است.

انگیزش بیرونی نیز دارای ۹ گویه با سه مؤلفه‌ی (تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌افکن، و تنظیم همانندسازی) می‌باشد. برای مثال، گویه‌ی «زبان فارسی را یاد می‌گیرم تا در آینده شغل بهتری به دست آورم» نشانگر تنظیم بیرونی و گویه‌ی «اگر زبان فارسی را بلد نباشم، احساس خجالت می‌کنم»، نشانگر تنظیم درون‌افکن و گویه‌ی «زبان فارسی را یاد می‌گیرم برای این که فکر می‌کنم برای پیشرفت و رشد فردی‌ام مفید است»، نشان‌دهنده‌ی تنظیم همانندسازی است.

انگیزش درونی دارای ۹ گویه با سه مؤلفه تحت‌عنوان انگیزش درونی برای موفقیت، انگیزش درونی برای دانستن، و انگیزش درونی برای تجربه‌ی تحریک است. برای نمونه، این گویه که «زبان فارسی را یاد می‌گیرم برای این که وقتی مفهوم مشکلی را به زبان فارسی می‌فهمم، لذت می‌برم»، نشان‌دهنده‌ی انگیزش درونی برای موفقیت و گویه‌ی «زبان فارسی را یاد می‌گیرم، زیرا از یافتن چیزهای جدید، احساس رضایت می‌کنم» نشانگر انگیزش درونی برای دانستن، و گویه‌ی «فارسی را یاد می‌گیرم، زیرا با شنیدن صدای زبان فارسی احساس بسیار خوبی به من دست می‌دهد» نیز نشانگر انگیزش درونی برای تجربه‌ی تحریک است. نمره‌گذاری پرسش‌ها نیز برای عبارات مثبت از ۵ تا ۱ و برای عبارات منفی به‌طور معکوس (در رابطه با سه گویه‌ی اول این مقیاس) محاسبه می‌شود. مجموع نمرات هر خرده‌مقیاس، نشانگر نوع جهت‌گیری انگیزشی زبان‌آموز است.

نولز و همکاران (۲۰۰۰) برای محاسبه‌ی پایایی این مقیاس‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و مقدار این ضریب را برای خرده‌مقیاس‌های سه‌گانه، بین ۰.۶۷ تا ۰.۸۸ و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) ضرایب پایایی به دست آمده برای خرده‌مقیاس‌های بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی به ترتیب برابر ۰.۷۰، ۰.۷۸ و ۰.۷۹ بوده است. ضرایب آلفای کرونباخ

محاسبه شده برای انواع جهت‌گیری‌ها نیز بدین شرح بوده است: بی‌انگیزشی ۰,۸۹، تنظیم بیرونی ۰,۶۱، تنظیم درون‌افکن ۰,۷۲، تنظیم همانندسازی ۰,۸۵، دانش ۰,۸۲، پیشرفت ۰,۷۵ و تحریک ۰,۸۲.

۴.۲.۲. شاخص پیشرفت تحصیلی زبان آموزان

در این پژوهش، میانگین نمرات زبان‌آموزان در آزمون‌های هماهنگ پایان‌ترم (در مهارت‌های شنیدن، خواندن، نگارش و مکالمه) در ترم پاییز ۹۴ به‌عنوان ملاک و شاخص پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان در نظر گرفته شده است. این آزمون‌ها توسط گروه آزمون‌سازی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) که متشکل از پنج نفر از مدرسان با سابقه‌ی این مرکز بود، طراحی شده بودند و یک گروه دیگر از مدرسان باسابقه، آزمون‌ها را مجدداً بررسی و بازبینی نمودند و در صورت نیاز آزمون‌ها به اصلاح، آنها را اصلاح کردند. همه‌ی مدرسان، روایی هر یک از چهار آزمون مهارتی را خوب گزارش کرده بودند. بنابراین، اعتبار میانگین حاصل از این چهار آزمون برای استفاده در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت.

۵. تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی ارتباط بین انگیزش‌های درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی با پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان به‌عنوان زبان دوم در میان فارسی‌آموزان، داده‌های حاصل با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس و تحلیل‌های آماری ضریب همبستگی، تحلیل واریانس و رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول (۱) بیانگر نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی می‌باشد. این نتایج نشان می‌دهد که ارتباط قوی و معناداری بین پیشرفت تحصیلی و هر یک از مؤلفه‌های مربوط به سنجش انگیزش درونی وجود دارد. از این‌رو، با توجه به وجود رابطه‌ی معنادار بین این مؤلفه‌ها و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان، فرضیه‌ی اول پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی فارسی‌آموزان تأیید می‌شود.

جدول (۲) نتایج حاصل از محاسبه‌ی ضریب همبستگی پیرسون بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش بیرونی را نشان می‌دهد. این جدول بیانگر این است که بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی در زمینه‌ی یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه‌ی دوم پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین جهت‌گیری انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی تأیید نمی‌گردد.

جدول (۳) نشان می‌دهد که ارتباط منفی، قوی و معناداری بین پیشرفت تحصیلی و بی‌انگیزشی وجود دارد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که بین این دو متغیر (بی‌انگیزشی فارسی‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها) رابطه‌ی معکوس مشاهده می‌شود. در نتیجه، هر چه فارسی‌آموز بی‌انگیزه‌تر باشد، از پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تری برخوردار خواهد بود. بنابراین، فرضیه‌ی سوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی

پیشرفت تحصیلی		
۰/۸۲۴*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش درونی
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۷۳۱*	ضریب همبستگی پیرسون	تحریک
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۷۴۳**	ضریب همبستگی پیرسون	موفقیت
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۸۱۷**	ضریب همبستگی پیرسون	دانش
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	

** ضریب همبستگی در سطح ۰,۰۰۱ معنادار است.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش بیرونی

پیشرفت تحصیلی		
۰/۸۰۹*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش بیرونی
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۷۵۵**	ضریب همبستگی پیرسون	همانند سازی
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۷۳۷**	ضریب همبستگی پیرسون	تنظیم درون افکن
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	
۰/۶۹۹**	ضریب همبستگی پیرسون	تنظیم بیرونی
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	

** ضریب همبستگی در سطح ۰,۰۰۱ معنادار است.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین پیشرفت تحصیلی و بی‌انگیزشی

پیشرفت تحصیلی		
-۰/۸۱۱*	ضریب همبستگی پیرسون	بی‌انگیزشی
۰/۰۰۰	احتمال	
۶۴	تعداد	

** ضریب همبستگی در سطح ۰,۰۰۱ معنادار است.

به منظور بررسی فرضیه‌ی چهارم پژوهش مبنی بر تعیین سهم هر یک از انواع جهت گیری های انگیزشی در پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان، در گام اول، انگیزش درونی وارد معادله‌ی رگرسیون شد. نتایج تحلیل رگرسیون (جدول ۴) نشان می‌دهد که انگیزش درونی می‌تواند ۶۷٫۹٪ از پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان را پیش‌بینی کند. در گام دوم، بی‌انگیزشی وارد معادله‌ی رگرسیون شده است تا قدرت پیش‌بینی را به ۷۱٫۸٪ افزایش دهد. شایان ذکر است که انگیزش بیرونی به دلیل ناچیز بودن تأثیر آن، در معادله وارد نشده است.

جدول ۴. قدرت جهت گیری های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

مدل	R	مجذور R	اصلاح شده	خطای معیار
گام اول	۰/۸۲۴ ^a	۰/۶۷۹	۰/۶۷۴	۱/۲۱۲
گام دوم	۰/۸۴۸ ^b	۰/۷۱۸	۰/۷۰۹	۱/۱۴۴

a. پیش‌بینی کننده: انگیزش درونی

b. پیش‌بینی کننده: انگیزش درونی و بی‌انگیزشی

نتایج آزمون تحلیل واریانس (جدول ۵) در جدول زیر نشان می‌دهد که معادله‌ی رگرسیون در گام اول ($F=۱۳۱/۰۰۱, P=۰/۰۰۰$) و در گام دوم ($F=۷۷/۷۸۳, P=۰/۰۰۰$) است؛ بنابراین، هر دو مدل رگرسیون دارای اهمیت آماری هستند.

جدول ۵. تحلیل واریانس: معنادار بودن مدل رگرسیون

احتمال	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	مدل	
					رگرسیون	تفاضل
۰/۰۰۰ ^b	۱۳۱/۰۰۱	۱۹۲/۴۸۷	۱	۱۹۲/۴۸۷	رگرسیون	گام اول
		۱/۴۶۹	۶۲	۹۱/۱۰۰	تفاضل	
			۶۳	۲۸۳/۵۸۸	جمع	
۰/۰۰۰ ^c	۷۷/۷۸۳	۱۰۱/۸۵۵	۲	۲۰۳/۷۱۰	رگرسیون	گام دوم
		۱/۳۰۹	۶۱	۷۹/۸۷۸	تفاضل	
			۶۳	۲۸۳/۵۸۸	جمع	

a. متغیر وابسته= پیشرفت تحصیلی

b. پیش‌بینی کننده= انگیزش درونی

c. پیش‌بینی کننده= انگیزش درونی و بی‌انگیزشی

نتایج جدول (۶)، ضریب استاندارد و استاندارد نشده‌ی رگرسیون و ثابت آنها را نشان می‌دهد که از آنها برای تشکیل معادله‌ی رگرسیون استفاده می‌شود. همان‌طور که در ردیف اول جدول و در گام اول و درباره‌ی متغیر انگیزش درونی مشخص شده است، ضریب رگرسیون استاندارد نشده (مقدار بتا) برابر با ۰٫۲۰۹ می‌باشد؛ این مقدار از نظر آماری بدین معنی است که اگر نمره‌ی انگیزش درونی یک زبان‌آموز به میزان یک

نمره افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی به میزان ۰,۲۰۹ واحد افزایش می‌یابد. همچنین، در گام اول ضریب رگرسیون استاندارد شده (مقدار بتا) برابر با ۰,۸۲۴ است که نشان می‌دهد چنانچه نمره‌ی انگیزش درونی یک فرد یک انحراف استاندارد افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی ۰,۸۲۴ انحراف استاندارد افزایش می‌یابد.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون

احتمال	t	ضرایب استاندارد نشده		مدل		
		ضریب استاندارد بتا	خطای معیار بتا	ثابت		
۰,۰۰۰	۱۵/۴۱۰		۰/۵۷۴	۸/۸۴۴	ثابت	گام اول
۰,۰۰۰	۱۱/۴۴۶	۰/۸۲۴	۰/۰۱۸	۰/۲۰۹	انگیزش درونی	
۰,۰۰۰	۷/۴۷۷		۱/۸۹۳	۴/۱۵۴	ثابت	گام دوم
۰,۰۰۱	۳/۶۳۳	۰/۴۸۶	۰/۰۳۴	۰/۱۲۳	انگیزش درونی	
۰,۰۰۵	-۲/۹۲۷	-۰/۳۹۲	۰/۱۰۲	-۰/۲۹۹	بی‌انگیزشی	

a. متغیر وابسته = پیشرفت تحصیلی

در ردیف دوم جدول و در گام دوم، متغیرهای انگیزش درونی و بی‌انگیزشی بررسی شده‌اند. ضریب رگرسیون استاندارد نشده برای متغیر انگیزش درونی، عدد ۰,۱۲۳ را نشان می‌دهد؛ این بدان معناست که اگر نمره‌ی انگیزش درونی یک فرد یک نمره افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی به میزان ۰,۱۲۳ واحد بالا می‌رود. در همین ردیف و در گام دوم، ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با ۰,۴۸۴ می‌باشد که می‌توان چنین نتیجه گرفت که چنانچه نمره‌ی انگیزش درونی یک فرد یک انحراف استاندارد افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی او به میزان ۰,۴۸۴ انحراف استاندارد زیاد می‌شود.

نتایج آماری به دست آمده برای متغیر بی‌انگیزشی حاکی از آن است که ضریب رگرسیون استاندارد نشده برابر با -۰,۲۹۹ می‌باشد؛ این بدان معناست که اگر نمره‌ی بی‌انگیزشی یک فرد به میزان یک نمره افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی‌اش به میزان ۰,۲۹۹ واحد کاهش می‌یابد. در همین گام، ضریب رگرسیون استاندارد شده برابر با -۰,۳۹۲ است و این میزان نشان می‌دهد که اگر نمره‌ی بی‌انگیزشی یک فرد یک انحراف استاندارد افزایش یابد، نمره‌ی پیشرفت تحصیلی به میزان ۰,۳۹۲ انحراف استاندارد کم می‌شود؛ پس می‌توان گفت که بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی و بی‌انگیزشی ارتباط معکوس، منفی و معناداری وجود دارد.

به‌طور کلی، از مجموع نتایج به دست آمده از جدول (۶)، می‌توان چنین نتیجه گرفت که انگیزش درونی باعث افزایش معنادار پیشرفت تحصیلی می‌شود و بی‌انگیزشی به صورت معناداری کاهش پیشرفت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت؛ همچنین، انگیزش بیرونی تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی ندارد.

۶. نتیجه‌گیری و بحث

در پژوهش حاضر، رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، چهار فرضیه مطرح گردید که برای بررسی آنها از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندمتغیره و تحلیل واریانس استفاده شد. نخستین فرضیه‌ی پژوهش مربوط به ارتباط بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان بود. در این خصوص، نتایج پژوهش نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم، و انگیزش درونی، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از آن بود که جهت‌گیری درونی انگیزش با برخورداری از انگیزش درونی می‌تواند ضامن یادگیری و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان باشد. از این‌رو، افرادی که خودانگیخته هستند و برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند، از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردار هستند. علاوه بر این، «افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، بیشتر به قضاوت‌های خود اتکا می‌کنند و به کیفیت و خود فعالیت اهمیت می‌دهند. همین امر موجب می‌شود توجه خود را به کمیت‌پاداشی که می‌خواهند دریافت کنند، معطوف نکنند؛ در نتیجه، از موفقیت بالاتری برخوردار خواهند شد» (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳: ۶۱-۳۸). از این نظر، یافته‌ی پژوهش حاضر با یافته‌های گونزالس (۲۰۱۰)، بولز و همکاران (۲۰۰۰)، حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی (۱۳۹۳)، قادری (۱۳۹۱) و کاراتاس و همکاران (۲۰۱۵) هم‌راستا می‌باشد. این پژوهشگران در مطالعه‌ی خود از انگیزش درونی به‌عنوان عاملی تأثیرگذار، مثبت و قوی بر پیشرفت تحصیلی یاد کرده‌اند. البته شایان ذکر است که نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) و کریشان و الضیمات (۲۰۱۳) به ارتباط منفی بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی اذعان کرده‌اند که از این جهت یافته‌ی پژوهش حاضر با نتیجه‌ی مطالعات این پژوهشگران همخوانی ندارد.

دومین فرضیه‌ی مطرح شده در پژوهش حاضر مربوط به ارتباط بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان بوده است. در این زمینه، تحلیل و بررسی داده‌ها نشان داد که انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی ندارند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش بیرونی نمی‌تواند پیشرفت تحصیلی را در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم تعیین نماید. این یافته با یافته‌های پژوهش حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (۱۳۹۳) و کریشان و الضیمات (۲۰۱۳) همخوانی دارد. آنها در تحقیق خود روی زبان انگلیسی به رابطه‌ی منفی و معنادار بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش بیرونی اذعان کرده‌اند.

سومین فرضیه‌ی پژوهش حاضر مربوط به ارتباط بین بی‌انگیزشی با پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان می‌باشد. در این خصوص، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی

فارسی‌آموزان ارتباط منفی معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، بی‌انگیزشی به صورت معناداری باعث کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. چنانچه عامل بی‌انگیزشی در فارسی‌آموز بالا برود، پیشرفت تحصیلی در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم کاهش می‌یابد و برعکس، با کاهش این عامل، پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. بنابراین، مدرسان زبان فارسی همواره باید به عوامل انگیزشی، به‌ویژه عوامل ایجاد انگیزش درونی توجه خاص داشته باشند.

چهارمین فرضیه‌ی پژوهش حاضر مربوط به سهم هریک از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی عربی‌زبانان در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم می‌باشد. در این خصوص، بررسی داده‌ها و نتایج حاصل شده نشان داد که تغییرات انگیزش درونی از بین دیگر جهت‌گیری‌های انگیزشی، در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی نقش بیشتری دارد. حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (۱۳۹۳)، و قادری (۱۳۹۱) نیز نقش انگیزش درونی را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مؤثرتر از جهت‌گیری‌های انگیزشی یعنی بی‌انگیزشی و انگیزش بیرونی قلمداد می‌کنند. دسی و رایان (۲۰۰۰) عنوان می‌کنند که یک کودک از بدو تولد خود، حتی در صورت فقدان محرک‌های بیرونی، موجودی با توانایی بالا در یادگیری به شمار می‌رود. این ویژگی باعث می‌شود حتی اگر عوامل انگیزشی در محیط بیرونی زندگی وجود نداشته باشد، افراد دست از تلاش برندارند و به اهداف خود برسند. از این‌رو، نتیجه‌ی پژوهش حاضر در این زمینه با پژوهش‌های مذکور همسو می‌باشد.

براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر و با توجه به راهکارهایی که اسپالدینگ (۱۳۸۱) به آنها اشاره می‌کند، موارد ذیل جهت افزایش انگیزش درونی فارسی‌آموزان پیشنهاد می‌شود:

- ۱- به‌کارگیری راهبردهای افزایش انگیزش درونی همچون فعالیت‌های سرگرم‌کننده
- ۲- ارائه‌ی بازخوردهای مثبت به فعالیت‌های پیشرفت‌دهنده‌ی فارسی‌آموزان
- ۳- گروه‌بندی و مشارکت فارسی‌آموزان در تدریس
- ۴- بازی نقش‌های مختلف اجتماعی به‌ویژه به منظور تقویت مهارت مکالمه
- ۵- جلوگیری از تمسخر فارسی‌آموزانی که به هر دلیلی از سایر فارسی‌آموزان از سطح زبانی پایین‌تری برخوردار هستند.

۶- مسئولیت دادن به فارسی‌آموزان جهت ارتقای اعتماد به نفس آنها

همچنین، همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، طبق پژوهش‌های صحرایی و خالقی‌زاده (۱۳۹۱) و پیشقدم (۱۳۸۷)، راهبردهای یادگیری زبان بر انگیزه‌ی زبان‌آموزی تأثیر می‌گذارند؛ بنابراین، به مدرسان زبان پیشنهاد می‌شود از زبان‌آموزان خود بخواهند تا با کمک گرفتن از راهبردهای یادگیری زبان تلاش کنند راهکارهای حفظ کردن (از قبیل ایجاد رابطه‌ی ذهنی، استفاده از تصویر و صدا، مرور کردن و به‌کار بردن

کلمات در محیط طبیعی)، راهکارهای شناختی (همانند تمرین، دریافت و فرستادن پیام، تحلیل و ساختارسازی)، راهکارهای جبرانی (از جمله حدس زدن و غلبه بر محدودیت‌های کلامی و نوشتاری)، راهکارهای فراشناختی (مانند تأکید بر یادگیری، برنامه‌ریزی برای یادگیری و ارزیابی از یادگیری)، راهکارهای عاطفی (شامل کاهش اضطراب، تشویق خود و آگاهی از احساسات) و راهکارهای اجتماعی (از قبیل سؤال کردن، همکاری کردن و همدردی کردن) را در خود افزایش دهند و از این طریق دریافت، ذخیره‌سازی، بازیابی و استفاده از اطلاعات جدید را در یادگیری زبان برای خود تسهیل کنند.

شایان ذکر است که پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان عربی‌زبان پرداخته است؛ به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها مورد بررسی قرار گیرند. می‌توان نقش انگیزش را در مهارت‌های مختلف زبانی (در مهارت‌های درک شنیداری، درک خوانداری، نگارش و مکالمه) به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد و با یکدیگر مقایسه کرد؛ از این طریق می‌توان دریافت که فارسی‌آموزان از کدام یک از جهت‌گیری‌های انگیزشی در این مهارت‌ها بهره می‌برند. در این صورت، می‌توان آموزش مهارت‌ها را به فراخور نوع انگیزش مرتبط، برنامه‌ریزی کرد.

منابع:

- اسپالدینگ، ج. ل. (۱۳۸۱). *انگیزش در کلاس درس*. ترجمه‌ی محمدرضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد. تهران: انتشارات مدرسه.
- پیشقدم، ر. (۱۳۸۷). ارتباط راهبرهای یادگیری زبان انگلیسی با جنسیت و راهبردهای غالب یادگیری زبان انگلیسی در زبان‌آموزان ایرانی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۵۱، صص: ۵۱-۲۳.
- حسن‌زاده، ر. و مهدی‌نژاد گرجی، گ. (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی. *مجله روانشناسی مدرسه*، دوره‌ی ۳، شماره ۳، صص: ۳۸-۶۰.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین؛ روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران، نشر دوران.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۷۸). *یادداشت‌هایی درباره نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش*. تهران: نشر نی، چاپ اول.
- شیربگی، ن. و عزیزی، ن. (۱۳۸۹). بررسی انگیزش و نگرش دو نمونه از دانشجویان ایرانی نسبت به فراگیری زبان انگلیسی. *فصلنامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۱): ۸۵-۸۰.
- شیخ‌الاسلامی، ر. و خیر، م. (۱۳۸۶). نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۳۹: ۹۴-۸۳.
- صحرايي، ر و خالقي‌زاده، ش. (۱۳۹۱). راهبردهای یادگیری زبان دوم: در جستجوی نمایه‌ای برای زبان فارسی. *فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۶، سال هشتم، ۳۴-۱.

ضیاءحسینی، س. م. و صالحی، س. م. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی بین انگیزه و راهبرهای یادگیری زبان. پژوهش زبان‌های خارجی، ۴۱: ۱۰۷-۸۵.

قادری، ب. (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. رساله‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M.** (1994). The work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Bateman, T. S. & Crant, J. M.** (2004). *Revisiting Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Retrieved from: www.Commerce.Virgina/.edu/faculty_research/papers/MOBHDP24.pdf.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic Motivation & Self-determination in Human Behavior*. New York, Plenum press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dörnyei, Z.** (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Duvernay, N.** (2009). Motivation & Anxiety in the Korean EFL Classroom. Retrieved from: <http://www.kling.or.kr/pds/kling200902/1-19.pdf>.
- Ely, C.** (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social Psychology & Second Language Learning: The Role of Attitude & Motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F.** (1994). On motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Gonzales, R. D. L. C.** (2011). Motivational Orientation in Foreign Language Learning: The Case of Filipino Foreign Language Learners. *TESOL Journal*, 3, 3-28.
- Grolink, W. S. & Ryan, R. M.** (1987). Autonomy in Children’s Learning: An Experimental and Individual Difference Investigations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Karatas, H., Alci, B., Yurtseven, N. & Yuksel, H. G.** (2015). Prediction of ELT Students’ Academic (Language) Achievement: Language Learning Orientation and Autonomous Learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 160-171.
- Kreishan, L. J. & Al-Dhaimat, Y.** (2013). Intrinsic and Extrinsic Motivation, Orientation and Achievements in L2 of Arab Learners of English, French and German: A Study from Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 52-63.
- Miserandio, M.** (1996). Children Who Do Well in School: Individual Differences in Percieved Competence and Autonomy in Above-average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Modirkhameneh, S. & Firouzmand, A.** (2014). *Iranian EFL Learners’ Willingness to Communicate and Language Learning Orientations*. Available online at: www.sciencedirect.com.

- Noels, K. A., Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning A Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as A Second Language: Learner's Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*. 78(1), 12-28.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*. 55(1), 68-78.

دانشگاه
پیش
کار

پیوست

پرسشنامه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی

فارسی‌آموز گرامی، از اینکه با پر کردن صحیح پرسشنامه‌ی حاضر، ما را در پژوهش‌مان یاری می‌دهید، سپاسگزاریم.

نام و نام خانوادگی: _____ جنسیت: _____ ملیت: _____ سن: _____
 برای ادامه‌ی تحصیل در مقطع کارشناسی کارشناسی ارشد دکتری به ایران آمده‌ام.

کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
					تا به حال به این فکر نکرده‌ام که چرا دارم زبان دوم یاد می‌گیرم؛ صادقانه می‌گویم، یاد گرفتن زبان دوم برایم اصلاً مهم نیست.
					صادقانه بگویم، وقتی را در یادگیری زبان دوم تلف می‌کنم.
					من واقعاً تا کنون درک نکرده‌ام علت این که در حال یادگیری زبان دوم هستم، چیست.
					زبان دوم را یاد می‌گیریم زیرا خانواده و اطرافیانم چنین انتظاری از من دارند.
					هدفم از آموزش زبان دوم رسیدن به شغل بهتر در آینده است.
					هدفم از آموزش زبان دوم، رسیدن به درآمد بیشتر است.
					هدفم از آموزش زبان دوم این است که نشان دهم آدم خوبی هستم و می‌توانم به دو زبان صحبت کنم.
					زبان دوم را برای آن یاد می‌گیرم چون می‌خواهم دقیقاً با لهجه دوستانم زبان‌شان را صحبت کنم.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون اگر زبان دوم بلد نباشم احساس حقارت می‌کنم.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون دوست دارم فردی را برای ارتباط انتخاب کنم که با چندین زبان آشنا باشد.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون احساس می‌کنم یادگیری زبان دوم برای پیشرفت من بهتر است.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون دوست دارم فردی را برای ارتباط و دوستی انتخاب کنم که دو زبانه باشد.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون درباره متون ادبی زبان دوم چیزهای بیشتری خواهم آموخت.
					برای این زبان دوم می‌آموزم چون آموختن چیزهای جدید برایم بسیار مطلوب و لذت بخش است.

				برای این زبان دوم می آموزم چون از احساس کسب دانش درباره جامعه و سبک و شیوه زندگی مربوط به زبان دوم بسیار لذت می برم.
				برای این زبان دوم می آموزم چون از تجربه پیشرفت در یادگیری زبان دوم لذت می برم.
				برای این زبان دوم می آموزم چون تجربه درک ساختارهای زبانی سخت در زبان دوم برایم بسیار لذت بخش خواهد بود.
				برای این زبان دوم می آموزم چون از اینکه در یادگیری زبان دوم بتوانم تمرینات سخت را به صورت موفقیت آمیز انجام دهم، لذت می برم.
				برای این زبان دوم می آموزم چون می خواهم صحبت افراد با زبان دیگر را بهتر درک کنم.
				برای این زبان دوم می آموزم چون از این که به خوبی در حال صحبت به زبان دیگری هستم لذت می برم.
				برای این زبان دوم می آموزم چون گفت و شنود خوب با بومی های زبان دوم، برایم لذت بخش است.

پایس چاپ