



Investigating the motivation level and the orientations of Turkish-speaking learners of Persian

Ahmad Farshbafian¹

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Esmail Safaei Asl²

PhD Graduate in General Linguistics, AllamehTabatabai University, Tehran, Iran.

Abolfazl Gasemzadeh Alishahi³

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Counseling, Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Yousef Aram⁴

Assistant Professor, Department of Linguistics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Abstract

Motivation is one of the most important factors which plays a key role in the process of second language learning. According to some scholars, many of the factors involved in the mentioned process play their parts via the emotional factor of 'motivation'. It is noteworthy that 'motivation' is not a simple construct. In his 'socio-educational model of second language acquisition', Gardner (1985a) argues that motivation involves the following four aspects: a goal, effortless behavior, a desire to attain the goal, and favorable attitudes toward the activity in question. Gardner (ibid.) has grouped these four aspects into two conceptually distinct categories: (1) the goal and (2) the other three aspects. This grouping is based on the belief that although the goal is a stimulus giving rise to motivation, individual differences in motivation itself are reflected in the other three aspects, i.e. effort expended to achieve the goal, desire to achieve the goal, and attitudes toward the activity involved in achieving the goal. Accordingly, with regard to second language learning, it can be argued that motivation is a combination of effort, desire to learn the second language, and favorable attitudes toward learning the second language. According to Gardner (ibid.), in assessing motivation to learn a language, the three aspects listed above are reflected in the measures motivational intensity, desire to

Received on: 18/03/2018

Accepted on: 04/09/2018

¹. E-mail Address: farshbafian@tabrizu.ac.ir

². E-mail Address: safai.atu@gmail.com

³. E-mail Address: ghasemzadee@yahoo.com

⁴. E-mail Address: yousefaram@gmail.com

learn the language, and attitudes toward learning the language, respectively. The distinct aspect, i.e. the goal, is reflected in the individual's orientation to language study.

Drawing on Gardner's (1985a) theory, the present research strived to explore the motivation level and the orientations of Turkish-speaking students of Persian language and literature at Ankara University. The research sample included 80 BA students of Persian language and literature at Ankara University. In order to gather the data needed for analysis, a questionnaire taken from Gardner's (1985b) attitude/motivation questionnaire was distributed among the subjects. The questionnaire contained tests of 'attitudes toward language learning', 'motivational intensity', 'desire', and 'orientations'. The first three tests listed above were designed to measure the subjects' motivation level. The attitude scale contained 8 statements (4 positive and 4 negative statements). These statements appeared on a Likert scale which had five alternatives. The motivational intensity scale contained 8 three-choice statements and measured the amount of effort which the language learners expended on learning Persian language. The highest mark for each statement was 3 and the lowest mark was 1. Hence, the highest mark for the motivational intensity was 24. The desire scale had 7 three-choice statements which measured the subjects' desire to learn Persian language. The highest mark for each statement was 3 and the lowest mark was 1. Hence, the highest mark for the desire was 21. Finally, the orientation scale contained only 1 four-choice statement. Two choices measured instrumental orientation and the other two choices measured integrative orientation. To calculate the reliability of the three motivation scales and the orientation scale for Persian language learning, the internal consistency method was utilized (Cronbach's alpha test). The Cronbach's alpha reliability coefficients were above 0.70 for all the scales, indicating that the scales were reliable.

The results showed above the mean positive attitudes (36 out of 40), above the mean motivational intensity (22 out of 24), and a very strong desire (19.25 out of 21) for learning Persian among the subjects. The sum of the three scores (male subjects= 75.20 out of 85, female subjects= 79.30 out of 85) indicated the subjects' high level of motivation for learning Persian. In terms of the subjects' orientation or motivation type, it turned out that 77.5% of the subjects (females= 83%, males= 72%) possessed an integrative orientation and the rest of the subjects, i.e. 22.5% (females= 17%, males= 28%) had an instrumental orientation toward learning Persian language. In this research, the subjects who had very high motivations and adopted integrative orientation toward learning Persian language often sought information about the Persian-speaking community and its cultural values, expanded their communication through interaction with the community, and got closer to that community. This could be a very good ground to promote Persian language in Turkey. Indeed, the deep religious, cultural, and literary links between the two countries of Iran and Turkey on the one hand and the emotional readiness of the Turkish-speaking learners of Persian on the other hand provide a suitable platform for the better promotion of the Persian language and culture among Turkish-speaking learners of Persian in Turkey.

Key words: motivation; motivational intensity; desire; integrative orientation; instrumental orientation; Persian language.



بررسی میزان انگیزش و جهت‌گیری فارسی‌آموزان ترکی‌زبان در یادگیری زبان فارسی

احمد فرشبافیان^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تبریز

اسماعیل صفائی اصل^۲

دانش آموخته‌ی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه علامه طباطبائی

ابوالفضل قاسم‌زاده علیشاهی^۳

دانشیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه شهید مدنی، آذربایجان

یوسف آرام^۴

استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا

چکیده

به باور برخی صاحب‌نظران، بسیاری از عوامل دخیل در فرایند یادگیری زبان دوم به واسطه‌ی عامل عاطفی «انگیزش» نقش خود را ایفا می‌کنند. بر این اساس، آگاهی از انگیزش زبان‌آموزان می‌تواند به برنامه‌ریزان آموزش زبان دوم کمک کند تا در جهت افزایش کیفیت آموزش زبان دوم و دیگر جنبه‌های آن گام‌های مؤثرتری بردارند. در پژوهش حاضر، تلاش شده است میزان انگیزش و جهت‌گیری دانشجویان ترکی‌زبان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا در یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار گیرد. نمونه‌ی تحقیق شامل ۸۰ دانشجوی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا بود. به‌منظور گردآوری اطلاعات مورد نیاز برای تجزیه و تحلیل، پرسش‌نامه‌ای متشکل از آزمون‌های «نگرش نسبت به یادگیری زبان»، «شدت انگیزشی»، «اشتقاق» و «جهت‌گیری» که همگی برگرفته از پرسش‌نامه‌ی «نگرش/انگیزش» گاردنر (Gardner, 1985b) بود، بین آزمودنی‌ها توزیع شد. اطلاعات به دست آمده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاکی از وجود نگرش مثبت بالاتر از میانگین (نمره‌ی ۳۶ از ۴۰)، شدت انگیزشی بالاتر از میانگین (نمره‌ی ۲۲ از ۲۴)، و اشتقاق بسیار بالای (نمره‌ی ۱۹،۲۵ از ۲۱) آزمودنی‌ها بود. مجموع این سه نمره نشان‌گر بالا بودن میزان انگیزش (نمره‌ی آزمودنی‌های پسر ۷۵،۲۰ از ۸۵ و نمره‌ی آزمودنی‌های دختر ۷۹،۳۰ از ۸۵) آزمودنی‌ها در یادگیری زبان فارسی بود. در زمینه‌ی جهت‌گیری آزمودنی‌ها هم، این نتیجه به‌دست آمد که ۷۷،۵٪ آزمودنی‌ها (۸۳٪ دختر و ۷۲٪ پسر) دارای جهت‌گیری یکپارچه و بقیه‌ی آزمودنی‌ها، یعنی ۲۲،۵٪ آن‌ها (۱۷٪ دختر و ۲۸٪ پسر)، دارای جهت‌گیری ابزاری در یادگیری زبان فارسی بودند.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، شدت انگیزشی، اشتقاق، جهت‌گیری یکپارچه، جهت‌گیری ابزاری، زبان فارسی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۷

^۱ رایانامه: farshbafian@tabrizu.ac.ir

^۲ رایانامه: safai.atu@gmail.com

^۳ رایانامه: ghasemzadee@yahoo.com

^۴ رایانامه: youssefaram@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTSPOL.2018.1542

صص. ۲۲-۳

۱. مقدمه

در فرایند یادگیری زبان دوم^۱ عوامل متعددی نقش‌آفرینی می‌کنند. کومارواادیولو، مجموعه‌ای از عواملی را مطرح کرده است که به باور او می‌توانند رشد^۲ زبان دوم را تسهیل کنند. وی این عوامل را ذیل شش عنوان اصلی که هر یک مشتمل بر دو متغیر است دسته‌بندی کرده است. عوامل یادشده عبارتند از: (۱) عوامل فردی^۳: سن و تشویش^۴؛ (۲) عوامل گفتگو^۵: تعامل^۶ و تعبیر^۷؛ (۳) عوامل راه‌کنشی^۸: راه‌بردهای^۹ یادگیری و راه‌بردهای ارتباطی؛ (۴) عوامل عاطفی^{۱۰}: نگرش‌ها^{۱۱} و انگیزش^{۱۲}؛ (۵) عوامل دانش: دانش زبانی و دانش فرازبانی^{۱۳} و (۶) عوامل محیطی: بافت اجتماعی و بافت تربیتی^{۱۴} (Kumaravadivelu, 2006, p. 30).

در پژوهش حاضر، از میان عوامل یادشده در بالا عامل عاطفی «انگیزش» در کانون توجه قرار گرفته است، چراکه در میان عوامل دخیل در فرایند یادگیری زبان دوم، انگیزش جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. به گفته‌ی دورنی، انگیزش محرک اولیه برای شروع یادگیری زبان دوم است و در ادامه، نیروی محرکی است برای تحمل فرایند طولانی مدت و اغلب یکنواخت یادگیری (Dörnyei, 2005, p. 65). همچنین به باور وی تمام دیگر عوامل دخیل در یادگیری زبان دوم تا اندازه‌ای پیش‌انگاشته‌ی انگیزش هستند. وی افزوده است که انگیزش تأثیر چشم‌گیری بر موفقیت در زبان‌آموزی دارد و می‌تواند کمبودهای اساسی در استعداد زبانی زبان‌آموز و شرایط یادگیری را جبران کند (Dörnyei, ibid.). کومارواادیولو نیز معتقد است انگیزش

1. second language

به پیروی از اسمیت، اصطلاح «زبان دوم» در این پژوهش اصطلاحی پوششی است که هر زبانی غیر از زبان مادری یا بومی را شامل می‌شود (Smith, 1994, p. 7). بر این اساس، در پژوهش حاضر اصطلاح «زبان دوم» در مفهوم زبان غیربومی (non-native) یا غیرمادری به کار گرفته شده است. زبان دوم در این مفهوم زبان غیرایرانی (foreign language) را نیز شامل می‌شود.

2. development

اسمیت اصطلاحات رشد، فراگیری (acquisition)، و یادگیری (learning) زبان را تقریباً هم‌معنی تلقی کرده است. البته وی اصطلاح «رشد» را مناسب‌ترین اصطلاح پنداشته است، چراکه این اصطلاح به خود فرایند توجه دارد، یعنی چیزی که در درون زبان‌آموز رخ می‌دهد (Smith, ibid., p. 11).

3. individual factors

4. anxiety

5. negotiation factors

6. interaction

7. interpretation

8. tactical factors

9. strategies

10. affective factors

11. attitudes

12. motivation

13. metalanguage

^{۱۴} برای کسب اطلاعات بیشتر در خصوص این عوامل مراجعه کنید به (Kumaravadivelu, 2006, pp. 30-44).

شاید تنها متغیری است که در بافت‌های گوناگون و سطوح مختلف رشد زبان دوم به‌طور پیوسته همبستگی مثبتی با نتیجه‌ی موفقیت‌آمیز یادگیری دارد (Kumaravadivelu, *ibid.*, p. 38).

با توجه به اهمیت ویژه‌ی عامل عاطفی انگیزش در فرایند یادگیری زبان دوم، در این پژوهش تلاش شده است انگیزش دانشجویان ترکی‌زبان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار گیرد. در راستای این هدف، پژوهش حاضر درصدد پاسخ دادن به پرسش‌های زیر است:

(۱) در نمونه‌ی پژوهشی حاضر، میزان انگیزش فارسی‌آموزان ترکی‌زبان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم خود چقدر است؟

(۲) در نمونه‌ی پژوهشی حاضر، جهت‌گیری انگیزشی^۱ فارسی‌آموزان ترکی‌زبان در یادگیری زبان فارسی به تفکیک انگیزش یکپارچه^۲ و انگیزش ابزاری^۳ چگونه است؟

۲. چارچوب نظری

به باور گاردنر، اگرچه ارائه‌ی تعریفی ساده از انگیزش ممکن نیست؛ اما این امکان وجود دارد که بتوان به فهرستی از ویژگی‌های فردِ دارای انگیزش دست یافت (Gardner, 2007, p. 10). گاردنر به‌عنوان نمونه به چند مورد از این ویژگی‌ها اشاره کرده است. به گفته‌ی او، فردِ دارای انگیزش، فردی هدفمند، پرتلاش، سرسخت، دقیق، برانگیخته و برخوردار از خواسته، احساس مثبت، انتظارات، خودکارآمدی و انگیزه^۴ است. تمامی این ویژگی‌ها توصیف‌کننده‌ی فردی است که دارای انگیزش یادگیری زبان است. (Gardner, *ibid.*)

همچنین گاردنر چنین ابراز عقیده کرده است که تعدادی از این ویژگی‌ها ماهیتاً شناختی^۵، برخی عاطفی و تعدادی هم رفتاری هستند (Gardner, *ibid.*). بر این اساس، انگیزش یادگیری زبان دوم یک سازه‌ی ساده نیست. بنابراین، نمی‌توان آن را به کمک یک مقیاس اندازه‌گیری کرد. گاردنر در چارچوب «انگاره‌ی اجتماعی- تربیتی فراگیری زبان دوم»^۶ انگیزش یادگیری زبان دوم را متشکل از چهار مؤلفه‌ی اساسی «هدف»، «رفتار پرتلاش»، «اشتیاق به دستیابی به هدف»، و «نگرش مطلوب نسبت به فعالیت مورد نظر» می‌داند. وی این مؤلفه‌ها را به دو مقوله‌ی مجزا به لحاظ مفهومی دسته‌بندی کرده است: الف) هدف و ب) سه مؤلفه‌ی دیگر (Gardner, 1985a, pp. 50-51). به باور گاردنر، اگرچه «هدف» محرکی برای انگیزش است؛ اما تفاوت‌های فردی در خود انگیزش در سه مؤلفه‌ی دیگر، یعنی تلاش در جهت دستیابی به هدف، اشتیاق به

1. motivational orientation

2. integrative

3. instrumental

4. motive

5. cognitive

6. socio-educational model of second language acquisition

دستیابی به هدف و نگرش نسبت به فعالیت مورد نظر در دستیابی به هدف، بازتاب می‌یابند (Gardner, *ibid.*). بر این اساس، گاردنر انگیزش یادگیری زبان دوم را ترکیبی از تلاش، اشتیاق به دستیابی به هدف یادگیری زبان دوم و نگرش مطلوب نسبت به یادگیری زبان دوم می‌داند (Gardner, *ibid.*, p. 10). به بیانی دیگر، انگیزش یادگیری زبان دوم به میزان تلاش فرد در یادگیری زبان بر اساس اشتیاق آن فرد به انجام چنین کاری و نیز رضایتی که در این فعالیت کسب می‌کند اشاره دارد.

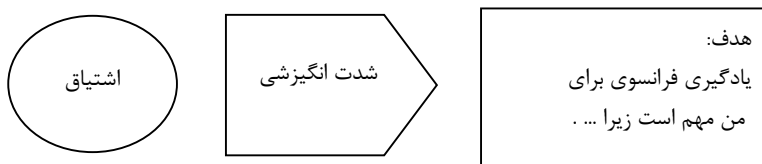
در چارچوب یادگیری زبان دوم، گاردنر «هدف» را برابر با «دلیل» یادگیری زبان دوم می‌داند. وی این نکته را متذکر شده است که برای این که بتوان «دلیلی» را با «هدف» برابر دانست ضرورت دارد که آن دلیل مرتبط با یادگیری زبان باشد. به‌عنوان نمونه، جواب «مجبورم» در پاسخ به سؤال «به چه دلیل زبان مورد نظر را یاد می‌گیری؟» آشکارا دلیلی برای حضور در کلاس است نه بیان‌گر نوعی انگیزش در یادگیری زبان. در واقع، چنین پاسخی نمایان‌گر عدم وجود انگیزش برای یادگیری زبان دوم است (Gardner, *ibid.*, p. 51). همچنین به اعتقاد وی، دلایل یا اهداف زیادی را می‌توان برای یادگیری زبان [دوم] فهرست کرد: توانایی صحبت با اعضای جامعه‌ی زبانی مورد نظر، به دست آوردن شغل، خرسند کردن والدین، به دست آوردن قدرت اجتماعی، توانایی مسافرت و دلایل دیگر (Gardner, *ibid.*). گاردنر برای اشاره به دلایل طبقه‌بندی شده‌ی یادگیری زبان دوم از اصطلاح «جهت‌گیری» استفاده می‌کند (Gardner, *ibid.*). این اصطلاح را گاردنر و لمبرت، به‌هنگام بحث پیرامون دو نوع جهت‌گیری، یعنی یکپارچه و ابزاری، وضع کردند (1959; cited in Gardner and Lambert, Gardner, *ibid.*). در واقع، جهت‌گیری‌ها «انواع» انگیزش را بیان می‌کنند. بر این اساس، می‌توان انگیزش یادگیری زبان دوم را به دو نوع الف) انگیزش یکپارچه و ب) انگیزش ابزاری، طبقه‌بندی کرد. انگیزش یکپارچه به مجموعه‌ای از دلایلی اشاره دارد که فرد در یادگیری زبان دوم بر اساس آن‌ها به دنبال کسب اطلاعاتی پیرامون جامعه‌ی زبان دوم، تعامل با آن‌ها و نزدیک‌تر شدن به آن جامعه است (Gardner, *ibid.*, p. 54). زبان‌آموز با این نوع انگیزش به دنبال یکپارچگی اجتماعی-فرهنگی با اعضای جامعه‌ی زبانی مقصد است (Kumaravadivelu, 2006, p. 40). به باور دورنی، این نوع انگیزش با گرایش مثبت به سمت گویشوران زبان دوم و اشتیاق به تعامل با آن جامعه و حتی همانند کردن خود با اعضای ارزشمند آن جامعه مرتبط است؛ ولی انگیزش ابزاری با دستاوردهای عملی مهارت زبان دوم، همچون به‌دست آوردن شغل بهتر و حقوق بالاتر در ارتباط است (Dörnyei, 1994). گاردنر وجود دیگر جهت‌گیری‌های معنی‌دار در یادگیری زبان از جمله جهت‌گیری همگون‌ساز^۱ و جهت‌گیری فریبکارانه^۲ را نیز محتمل دانسته

1. assimilative
2. manipulative

است (Gardner, 1985a, p. 54). بنابراین، می‌توان گفت که جهت‌گیری فرد به یادگیری زبان نمایان‌گر «هدف» او است (Gardner, ibid., p. 51).

همان‌طور که در پاراگراف اول بخش حاضر آمده است، سازه‌ی «انگیزش» از چهار مؤلفه تشکیل می‌شود. پاراگراف پیشین به بحث پیرامون مؤلفه‌ی «هدف» اختصاص یافت. در این پاراگراف هم، سه مؤلفه‌ی دیگر که در واقع عناصر اصلی سازه‌ی انگیزش هستند، مورد بحث قرار می‌گیرند. در نظریه‌ی انگیزش گاردنر که محور اصلی بحث ما تا به این جا بوده است، سه مؤلفه‌ی دیگر، یعنی تلاش در جهت دست‌یابی به هدف، اشتیاق به دست‌یابی به هدف و نگرش نسبت به فعالیت مورد نظر در دست‌یابی به هدف، به ترتیب به کمک مقیاس‌های «شدت انگیزشی»^۱، «اشتیاق به یادگیری زبان دوم»، و «نگرش نسبت به یادگیری زبان دوم» اندازه‌گیری می‌شوند (Gardner, ibid.). در حوزه‌ی فراگیری زبان دوم، «شدت انگیزشی» از طریق میزان تلاشی که فرد در جهت یادگیری زبان دوم انجام می‌دهد ارزیابی می‌شود. بازنمائی کامل انگیزش یادگیری زبان دوم در کنار شدت انگیزشی، نیازمند بررسی دو جنبه‌ی دیگر رفتار انگیزشی، یعنی اشتیاق به یادگیری زبان دوم و نگرش مطلوب نسبت به یادگیری آن زبان است (Gardner, ibid., p. 53). نکته‌ی مهمی که ذکر آن ضروری می‌نماید آن است که به‌منظور توصیف پدیده‌ی انگیزش به قدر کفایت هر چهار مؤلفه‌ی انگیزش، یعنی هدف، تلاش، خواسته (اشتیاق) و نگرش نسبت به فعالیت مورد نظر، باید در نظر گرفته شوند (Gardner, ibid.). گاردنر در (Gardner, ibid., p. 54)، برای بازنمائی سازه‌ی انگیزش در ارتباط با فراگیری زبان دوم شکل زیر را به دست داده است:

نگرش نسبت به یادگیری زبان فرانسوی (به عنوان زبان دوم)



شکل ۱: بازنمائی طرح‌واره‌ای مفهوم «انگیزش» در ارتباط با فراگیری زبان دوم (Gardner, 1985a, p. 54)

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، منظور از هدف، غایت نهائی یا همان دلایل یادگیری زبان است. در شکل بالا می‌بینیم که «هدف» بر اساس تکمیل یک جمله‌ی ناقص ارزیابی می‌شود. پیش‌تر نیز گفته شد که دلایل طبقه‌بندی شده‌ی یادگیری زبان دوم تحت عنوان «جهت‌گیری‌ها» مطرح می‌شوند. گاردنر با استفاده از این بازنمائی، تفاوت بین «جهت‌گیری» و «انگیزش» را تشریح کرده است. «جهت‌گیری» به مجموعه‌ای از دلایل

^۱. motivational intensity

یادگیری زبان دوم دلالت دارد؛ اما «انگیزش» به یک مجموعه‌ی سه‌مشخصه‌ای، یعنی نگرش نسبت به یادگیری زبان، اشتیاق به یادگیری زبان و شدت انگیزشی، دلالت دارد.^۱ بر این اساس، این امکان وجود دارد که بعضی افراد دارای جهت‌گیری یکپارچه، اما انگیزش نه چندان قوی در یادگیری زبان دوم باشند و یا برعکس (Gardner, *ibid.*). در ارتباط با همبستگی بین مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی انگیزش از یک سو و همبستگی بین انگیزش و جهت‌گیری از سوی دیگر، گاردنر چنین اظهار عقیده کرده است که مؤلفه‌های اشتیاق و نگرش می‌توانند بر مؤلفه‌ی شدت انگیزشی تأثیر بگذارند. به بیانی روشن‌تر، هرچه میزان اشتیاق به یادگیری زبان دوم بالاتر و نیز نگرش نسبت به یادگیری زبان دوم مثبت‌تر باشد، شدت انگیزشی، یعنی میزان تلاش زبان‌آموز هم بیش‌تر می‌شود (Gardner, *ibid.*, p. 53). هم‌چنین گاردنر با اشاره به پژوهش‌های (Gardner and Smythe, 1977a) و (Clement et al., 1980) اظهار داشته است که تفاوت‌های فردی در اشتیاق به یادگیری زبان فرانسوی و شدت انگیزشی همبستگی دارد (Gardner, *ibid.*). گاردنر در ارتباط با همبستگی بین انگیزش و جهت‌گیری چنین ابراز عقیده کرده است که افراد دارای جهت‌گیری یکپارچه ممکن است در مقایسه با افراد دارای سایر جهت‌گیری‌ها انگیزش بسیار بالاتری داشته باشند (Gardner, *ibid.*, p. 54). هم‌چنین مطالعاتی از قبیل (Gardner and Lambert, 1959) و (Gordon, 1980) نشان داده است که افراد دارای جهت‌گیری یکپارچه از شدت انگیزشی بیش‌تری برخوردارند (Gardner, *ibid.*, p. 53). پیش از پایان بحث پیرامون مفهوم انگیزش، این نکته نیز شایسته‌ی ذکر است که گاردنر سازه‌ی انگیزشی دیگری را با عنوان «انگیزش یادگیری کلاسی»^۲، به‌ویژه کلاس زبان، به سازه‌ی «انگیزش یادگیری زبان» افزوده است. منظور از انگیزش یادگیری کلاسی، انگیزش در بافت کلاس یا هر بافت خاصی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی از قبیل معلم، فضای کلاس، محتوای درسی و امکانات است. بدین شکل، گاردنر دو سازه‌ی انگیزشی را از هم متمایز کرده است: الف) انگیزش یادگیری زبان و ب) انگیزش یادگیری کلاسی (Gardner, 2007, pp. 10-11). گفتنی است که مقاله‌ی حاضر تنها به بررسی انگیزش یادگیری زبان [دوم] اختصاص یافته است.

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، در پژوهش حاضر تلاش شده است انگیزش دانشجویان ترکی‌زبان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار گیرد. ذکر این

^۱ این دیدگاه گاردنر درخصوص تمایز انگیزش (مشمول بر سه مؤلفه‌ی تلاش، اشتیاق و نگرش) از جهت‌گیری (مجموعه‌ای از دلایل یادگیری زبان دوم) هنوز به قوت خود باقی است. به‌عنوان نمونه، در گاردنر (2010; cited in Pineda, 2011, p. 56) Gardner, سازه‌ی انگیزش از سه مؤلفه‌ی اساسی یادشده شکل می‌یابد و این مؤلفه‌های سه‌گانه به ترتیب به کمک سه مقیاس شدت انگیزشی، اشتیاق، و نگرش سنجیده می‌شوند.

^۲ classroom learning motivation

نکته ضروری است که در این پژوهش که در چارچوب نظریه‌ی انگیزش‌گاردنر (Gardner, 1985a)، انجام شده است، انگیزش یادگیری زبان فارسی، از سه مؤلفه‌ی «تلاش در جهت یادگیری زبان فارسی»، «اشتیاق به یادگیری زبان فارسی» و «نگرش نسبت به یادگیری زبان فارسی» تشکیل شده است. مؤلفه‌ی دیگر سازه‌ی انگیزش، یعنی «هدف» هم، در قالب جهت‌گیری‌های یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس، نگارندگان با بررسی مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی یادشده به دنبال تعیین «میزان» انگیزش آزمودنی‌ها و با بررسی جهت‌گیری‌های آزمودنی‌ها به دنبال تعیین «نوع» انگیزش آن‌ها در یادگیری زبان فارسی بوده‌اند. از آن‌جاکه عامل عاطفی انگیزش دارای نقشی کلیدی در فرایند یادگیری زبان دوم است، پژوهش‌های فراوانی در خصوص تأثیر انگیزش بر موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم صورت گرفته است.

۱.۳. پژوهش‌های مربوط به زبان‌هایی غیر از فارسی

گاردنر و لمبرت پیش‌گام و الهام‌بخش پژوهش پیرامون ماهیت و نقش انگیزش در فرایند یادگیری زبان دوم هستند (Gardner and Lambert, 1972; cited in Dörnyei, 1994). به باور کوماروادیولو تمایز گاردنر و لمبرت (Gardner and Lambert, *ibid.*) بین انگیزش یکپارچه و ابزاری، الهام‌بخش اکثر مطالعات انجام یافته پیرامون انگیزش بوده است (Kumaravadivelu, 2006, p. 40). کوماروادیولو در (Kumaravadivelu, *ibid.*) اظهار داشته است که اگرچه گاردنر، لمبرت و همکاران آن‌ها در چندین مطالعه از جمله گاردنر (Gardner, 1985) مشاهده نموده‌اند که انگیزش یکپارچه به مراتب برتر از انگیزش ابزاری است؛ اما مطالعات انجام شده در دیگر بافت‌های یادگیری و آموزشی نظیر چیهارا و اولر (Chihara and Oller, 1978) و لوکمانی (Lukmani, 1972) نتوانسته‌اند برتری انگیزش یکپارچه را نشان دهند. در مطالعات بعدی خود گاردنر و همکارانش در (Gardner, 1988; Gardner and MacIntyre, 1991) آشکارا نشان دادند که هر دو انگیزش یکپارچه و ابزاری تأثیرات یک‌دست و معنی‌داری بر روی یادگیری [زبان] و شاخص‌های رفتاری یادگیری [زبان] دارند (Kumaravadivelu, *ibid.*). در این‌جا، به‌منظور پرهیز از ورود به جزئیات درخصوص پژوهش‌های انجام یافته در زمینه‌ی هم‌بستگی بین انگیزش و موفقیت در یادگیری زبان دوم، به ذکر این نکته بسنده می‌کنیم که تقریباً تمامی پژوهش‌گران (e.g. Dörnyei, 2001a, 2001b, 2005, Ehrman, Leaver and Oxford, 2003, Graham, 2004, Semmar, 2006, Masgoret and Gardner, 2003; cited in Çolak, 2008, p. 32; Duvernay, 2009, Karatas, Alci, Yurtseven and Yuksel, 2015: cited in Sedighfar and Khaleghizade, 2016) در پژوهش‌های خود به وجود رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار بین انگیزش و موفقیت در یادگیری زبان دست یافته‌اند.

۲.۳. پژوهش‌های مربوط به زبان فارسی

در این بخش، به مطالعات انجام شده پیرامون انگیزش زبان‌آموزان غیرایرانی در یادگیری زبان فارسی اشاره می‌شود. رقیب دوست و اصغرپور ماسوله در مقاله‌ی خود به بررسی رابطه‌ی انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن فارسی‌آموزان غیرایرانی در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که هر دو متغیر انگیزش خواندن و دانش پیشین رابطه‌ی معناداری با درک خواندن داشتند (Raghibdoust and Asgharpour Masule, 2009). بهنام و هاشمی در بررسی سطوح انگیزه‌های (انگیزش‌های) یکپارچه و وسیله‌ای (ابزاری) فارسی‌آموزان عراقی در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد به این نتیجه دست یافتند که زبان‌آموزان عراقی به‌ویژه دانشجویان رشته‌هایی غیر از رشته‌ی زبان و ادبیات عربی، هم از انگیزه‌ی یکپارچه و هم از انگیزه‌ی ابزاری بهره‌مند هستند. گفتنی است که فارسی‌آموزان رشته‌ی زبان و ادبیات عربی از انگیزه‌ی یکپارچه‌ی بسیار پایینی برخوردار هستند (Behnam and Hashemie, 2015). صدیقی‌فر و خالقی‌زاده در پژوهش خود رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی را بررسی کردند. نتایج این بررسی نشان داد که بین انگیزش درونی^۱ و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. این در حالی است که بین انگیزش بیرونی^۲ و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد (Sedighifar and Khaleghizade, 2016). همچنین فرجی، در تحقیق خود با هدف بررسی رابطه‌ی انگیزه (انگیزش) و بسندگی^۳ مهارت خواندن در فارسی‌آموزان غیرایرانی مؤسسه‌ی دهخدا تهران و دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(د)، به این نتیجه دست یافت که بین انگیزه و مؤلفه‌های آن شامل خودکارآمدی^۴ در خواندن، تلاش برای خواندن، اجتناب از خواندن، شناخت نسبت به خواندن و غیره با بسندگی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان غیرایرانی رابطه‌ی معنادار مثبتی وجود دارد (Faraji, 2017).

همان‌طور که مشاهده می‌شود و تا آن‌جا که نگارندگان این سطور بررسی کرده‌اند، مطالعات بسیار اندکی در خصوص انگیزش زبان‌آموزان غیرایرانی در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم انجام شده است. از این رو، انجام پژوهش‌هایی از این دست می‌تواند از یک سو خلأ یادشده را پر کند و از سوی دیگر، به شناخت هرچه بیشتر ماهیت انگیزش فارسی‌آموزان غیرایرانی در یادگیری زبان فارسی و در نتیجه، برنامه‌ریزی‌های دقیق در زمینه‌ی بالاتر بودن انگیزش یادشده کمک نماید.

1. extrinsic motivation

2. intrinsic motivation

3. adequacy

4. self-efficacy

۴. روش پژوهش

۴.۱. نمونه

نمونه‌ی پژوهش حاضر شامل ۸۰ دانشجوی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا بود. این نمونه مشتمل بر ۲۲ پسر و ۵۸ دختر بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۲۷ قرار داشتند و در ترم پاییز سال ۲۰۱۶/۱۳۹۵ مشغول تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد، به این صورت که از تمامی ورودی‌های دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا، آزمودنی‌هایی به نسبت جنسیت به طور تصادفی انتخاب و به‌عنوان نمونه منظور شدند.

۴.۲. ابزار پژوهش

در این پژوهش، با استفاده از سه مقیاس انگیزش و یک مقیاس جهت‌گیری که همگی با اعمال اندکی تعدیل برگرفته از «پرسش‌نامه‌ی نگرش/انگیزش»^۱ گاردنر (Gardner, 1985b) بودند به ترتیب میزان انگیزش و نوع انگیزش دانشجویان در یادگیری زبان فارسی مورد سنجش قرار گرفت.

مقیاس‌های انگیزش مشتمل بر شدت انگیزشی در یادگیری زبان، اشتیاق به یادگیری زبان و نگرش نسبت به یادگیری زبان هستند. شدت انگیزشی دارای ۸ گویه‌ی سه‌گزینه‌ای است که میزان تلاش زبان‌آموز در جهت یادگیری زبان فارسی را می‌سنجد. بیشینه‌ی نمره برای هر گویه ۳ و کمینه‌ی نمره برای آن ۱ است. بدین ترتیب، بیشینه‌ی نمره‌ی شدت انگیزشی ۲۴ است. به‌عنوان نمونه به یکی از این گویه‌ها نگاه می‌کنیم:

۱. بعد از این‌که اساتید تکالیف را به ما برمی‌گردانند، من:

الف) همیشه آن‌ها را بازنویسی می‌کنم و اشتباهاتم را تصحیح می‌کنم.

ب) آن‌ها را کنار می‌گذارم و فراموش می‌کنم.

پ) نگاهی به آن‌ها می‌اندازم، اما به خود زحمت نمی‌دهم اشتباهاتم را تصحیح کنم.

آزمودنی‌ها با انتخاب یکی از سه گزینه‌ی بالا شدت انگیزشی خود را نمایان می‌سازند. در گویه‌ی مورد نظر برای گزینه‌ی (الف) نمره‌ی ۳، گزینه‌ی (ب) نمره‌ی ۱ و گزینه‌ی (پ) نمره‌ی ۲ لحاظ شده است. بدین ترتیب، شدت انگیزشی آزمودنی‌ها بر اساس جمع نمرات به دست آمده‌ی آن‌ها از ۸ گویه‌ی یادشده مشخص می‌شود. مقیاس اشتیاق دارای ۷ گویه‌ی سه‌گزینه‌ای است که میزان اشتیاق آزمودنی‌ها به یادگیری زبان فارسی را می‌سنجد. بیشینه‌ی نمره برای هر گویه ۳ و کمینه‌ی نمره برای آن ۱ است. بدین ترتیب، بیشینه‌ی نمره‌ی اشتیاق ۲۱ است. برای مثال به یکی از این گویه‌ها نگاه می‌کنیم:

۱. Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)

۲. اگر در دانشگاه انجمن زبان فارسی وجود داشته باشد، من:

(الف) هر از چندگاهی در جلسات شرکت می‌کنم.

(ب) علاقه‌ی شدیدی به پیوستن به آن انجمن دارم.

(پ) قطعاً به آن ملحق نمی‌شوم.

آزمودنی‌ها با انتخاب یکی از سه گزینه‌ی بالا میزان اشتیاق خود را نمایان می‌سازند. در گویه‌ی مورد نظر، برای گزینه‌ی (الف) نمره‌ی ۲، گزینه‌ی (ب) نمره‌ی ۳ و گزینه‌ی (پ) نمره‌ی ۱ لحاظ شده است. بدین ترتیب، میزان اشتیاق آزمودنی‌ها بر اساس جمع نمرات کسب شده‌ی آن‌ها از ۷ گویه‌ی یادشده مشخص می‌شود. مقیاس نگرش هم دارای ۸ گویه (۴ گویه‌ی مثبت و ۴ گویه‌ی منفی) است. این گویه‌ها در قالب پاسخ پنج‌گزینه‌ای لیکرت^۱ طراحی شده‌اند. آزمودنی‌ها در پاسخ به این گویه‌ها کافی بود فقط یکی از پنج گزینه‌ی «کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم» را انتخاب می‌کردند. محاسبه‌ی نمره‌ی کلی برای هر آزمودنی بدین شکل صورت می‌گرفت که هر جا جهت گویه، هم‌سو با موضوع نگرش (یادگیری زبان فارسی) بود، نمره‌ی ۵ به «کاملاً موافقم» و نمره‌ی ۱ به «کاملاً مخالفم» داده می‌شد؛ اما در مواردی که جهت گویه، عکس موضوع نگرش بود نمره‌ی ۵ به «کاملاً مخالفم» و نمره‌ی ۱ به «کاملاً موافقم» داده می‌شد. بالاتر بودن نمره‌ی آزمودنی در گویه‌های هم‌سو با موضوع نگرش حاکی از مثبت بودن نگرش او نسبت به یادگیری زبان فارسی بود؛ اما پایین آمدن نمره‌ی او در موارد یادشده از میزان مثبت بودن نگرش او می‌کاست. بیشینه‌ی نمره برای هر گویه ۵ و کمینه‌ی نمره برای آن ۱ است. بدین ترتیب، بیشینه‌ی نمره‌ی نگرش ۴۰ است. در زیر دو نمونه از گویه‌های نگرش نسبت به یادگیری زبان فارسی را می‌بینیم:

۳. من از فارسی متنفرم. کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالف کاملاً مخالفم

۴. من از یادگیری فارسی واقعاً لذت می‌برم. کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالف کاملاً مخالفم

همان‌طور که می‌بینیم گویه‌ی ۳ در جهت منفی موضوع نگرش، یعنی یادگیری زبان فارسی است. بر این اساس، توزیع نمره برای گزینه‌های آن گویه به ترتیب از ۱ تا ۵ است؛ اما از آن‌جا که گویه‌ی ۴ هم‌سو با موضوع نگرش است، توزیع نمره در آن به ترتیب از ۵ تا ۱ می‌باشد.

مقیاس جهت‌گیری دارای تنها یک گویه‌ی چهارگزینه‌ای است که دو گزینه‌ی آن، یعنی گزینه‌های (الف) و (ت) جهت‌گیری ابزاری و دو گزینه‌ی دیگر، یعنی گزینه‌های (ب) و (پ) جهت‌گیری یکپارچه آزمودنی‌ها را می‌سنجند. در زیر به این گویه نگاه می‌کنیم:

۱. Likert five alternative response format

۵. من به این علت زبان فارسی را یاد می‌گیرم که:

- الف) فکر می‌کنم روزی در به دست آوردن یک شغل خوب سودمند خواهد بود.
 ب) فکر می‌کنم به من کمک خواهد کرد تا فارسی‌زبان‌ها و روش زندگی آن‌ها را بهتر درک کنم.
 پ) این امکان را برایم فراهم خواهد کرد تا با افراد بیش‌تر و متنوع‌تری آشنا شوم و گفتگو کنم.
 ت) دانش دو زبان از من یک فرد تحصیل‌کرده‌ی بهتری خواهد ساخت.

در گویه‌ی ۵ به دو گزینه‌ی (الف) و (ت) هریک نمره‌ی ۱ و دو گزینه‌ی (ب) و (پ) هریک نمره‌ی ۲ تعلق می‌گیرد. در واقع، نمرات آزمودنی‌ها در این گویه، نوع انگیزش آن‌ها را نمایان می‌سازد. برای محاسبه‌ی پایایی سه مقیاس انگیزش و مقیاس جهت‌گیری یادگیری زبان فارسی از روش هم‌سانی درونی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای همه مقیاس‌ها بالاتر از ۰٫۷۰، به‌دست آمد که حاکی از پایا بودن مقیاس‌ها بود.

۳.۴. روش آماری

روش آماری مورد استفاده در پژوهش حاضر توصیفی می‌باشد.

۵. یافته‌ها

در ارتباط با سؤال اول تحقیق، یعنی تعیین میزان انگیزش آزمودنی‌ها، یافته‌های زیر به دست آمد. در جدول شماره‌ی ۱، میانگین نمرات انگیزش دانشجویان دختر و پسر را می‌بینیم. یادآور می‌شویم که شدت انگیزشی، اشتیاق و نگرش سه مؤلفه‌ی سازه‌ی انگیزش را تشکیل می‌دهند. ستون پایانی جدول شماره‌ی ۱ هم، میانگین انگیزش، یعنی مجموع سه مؤلفه‌ی انگیزش، دانشجویان دختر و پسر را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین نمرات انگیزش دانشجویان (دختر و پسر)

انگیزش		نگرش		اشتیاق		شدت انگیزشی		مؤلفه
دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	جنسیت
۷۵٫۲۰	۷۹٫۳۰	۳۴٫۸۸	۳۷٫۱۲	۱۸٫۹۸	۱۹٫۵۲	۲۱٫۳۴	۲۲٫۶۶	میانگین نمرات
۷۷٫۲۵		۳۶		۱۹٫۲۵		۲۲		میانگین نمرات دو گروه جنسی
۸۵		۴۰		۲۱		۲۴		جمع نمرات

برر سی جدول ۱ نشان می‌دهد که نمرات آزمودنی‌های این پژوهش در هر سه مؤلفه‌ی سازه‌ی انگیزش، یعنی شدت انگیزشی (نمره‌ی ۲۲ از ۲۴)، اشتیاق (نمره‌ی ۱۹٫۲۵ از ۲۱)، و نگرش (نمره‌ی ۳۶ از ۴۰)، بسیار بالاتر از نمره‌ی میانگین است. حاصل جمع نمرات سه مؤلفه‌ی یادشده هم، نمره‌ی میزان انگیزش آزمودنی‌ها؛ یعنی ۷۷٫۲۵ از ۸۵، است. بر اساس این نمرات، آشکار است که آزمودنی‌های این پژوهش از انگیزش بالایی

در یادگیری زبان فارسی برخوردارند. برای حصول اطمینان از نتایج توصیفی بالا از آمار استنباطی تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد که به شرح زیر می‌باشد.

جدول ۲. داده‌های توصیفی متغیر میزان انگیزش

متغیر	جمع نمرات	میانگین نمرات	میانگین نظری	انحراف معیار (SD)	ضرایب پایایی
شدت انگیزشی	۲۴	۲۲	۱۶	۱,۲۸	۰,۸۵
اشتیاق	۲۱	۱۹,۲۵	۱۴	۱,۰۳	۰,۸۱
نگرش	۴۰	۳۶	۲۴	۱,۵۵	۰,۸۶
انگیزش	۸۵	۷۵,۲۲	۵۴	۱,۳۳	۰,۸۳

جدول ۳. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای آزمودن فرضیه‌ی شدت انگیزشی

میانگین نظری = ۱۶				
اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی‌داری (Sig)	درجه‌ی آزادی (df)	تی	فرضیه‌ی شدت انگیزشی
۶	۰,۰۰۱	۲۳	۵,۸	

نتایج آزمون «شدت انگیزشی» که در دو جدول ۲ و ۳ آمده نشان می‌دهد که میانگین نمونه در ارتباط با این متغیر ۲۲ با انحراف معیار ۱,۲۸ است. مشاهده می‌شود که تی به دست آمده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار می‌باشد. بر این اساس، اختلاف بین تی محاسبه‌شده و تی جدول معنی‌دار است و فرض صفر ما رد می‌شود. از این رو، می‌توان استنباط نمود که دانشجویان در نمونه‌ی پژوهشی حاضر مطابق اظهارنظر خودشان از شدت انگیزشی بالایی برخوردارند.

جدول ۴. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای آزمودن فرضیه‌ی اشتیاق

میانگین نظری = ۱۴				
اختلاف میانگین‌ها	سطح معنی‌داری (Sig)	درجه‌ی آزادی (df)	تی	فرضیه‌ی اشتیاق
۵,۲۵	۰,۰۰۱	۲۳	۵,۱	

نتایج آزمون «اشتیاق» که در دو جدول ۲ و ۴ آمده نشان می‌دهد که میانگین نمونه در ارتباط با این متغیر ۱۹,۲۵ با انحراف معیار ۱,۰۳ است. مشاهده می‌شود که تی به دست آمده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین، اختلاف بین تی محاسبه‌شده و تی جدول معنی‌دار است و فرض صفر ما رد می‌شود. از این رو، می‌توان استنباط کرد که دانشجویان در نمونه‌ی پژوهشی حاضر مطابق اظهارنظر خودشان از اشتیاق بالایی برخوردارند.

جدول ۵. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای آزمون فرضیه‌ی نگرش

میانگین نظری = ۴۲/۵				
فرضیه‌ی نگرش	تی	درجه‌ی آزادی (df)	سطح معنی‌داری (Sig)	اختلاف میانگین‌ها
		۹,۸	۲۳	۰,۰۰۱

نتایج آزمون «نگرش» که در دو جدول ۲ و ۵ آمده است نشان می‌دهد که میانگین نمونه در ارتباط با این متغیر ۳۶ با انحراف معیار ۱,۰۳ است. مشاهده می‌شود که تی به دست آمده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین، اختلاف بین تی محاسبه‌شده و تی جدول معنی‌دار است و فرض صفر ما رد می‌شود. از این رو، می‌توان استنباط نمود که دانشجویان در نمونه‌ی پژوهشی حاضر مطابق اظهارنظر خودشان از نگرش بالایی برخوردارند.

جدول ۶. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای آزمون فرضیه‌ی انگیزش

میانگین نظری = ۵۴				
فرضیه‌ی انگیزش	تی	درجه‌ی آزادی (df)	سطح معنی‌داری (Sig)	اختلاف میانگین‌ها
		۱۱,۵	۲۳	۰,۰۰۱

نتایج آزمون «میزان انگیزش» که در دو جدول ۲ و ۶ آمده است نشان می‌دهد که میانگین نمونه در ارتباط با این متغیر ۷۵,۲۲ با انحراف معیار ۱,۰۳ است. مشاهده می‌شود که تی به دست آمده در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین، اختلاف بین تی محاسبه‌شده و تی جدول معنی‌دار است و فرض صفر ما رد می‌شود. از این رو، می‌توان استنباط نمود که دانشجویان در نمونه‌ی پژوهشی حاضر مطابق اظهارنظر خودشان از میزان انگیزش بالایی برخوردارند.

در ارتباط با مقایسه‌ی دو گروه جنسی دختر و پسر از نظر میزان انگیزش هم، جدول ۱ و به‌طور مشخص ردیف سوم آن، نشان می‌دهد که میزان انگیزش این دو گروه جنسی با هم متفاوت است. به بیانی روشن‌تر، میزان انگیزش آزمودنی‌های پسر (نمره‌ی ۷۵,۲۰ از ۸۵) پایین‌تر از میزان انگیزش آزمودنی‌های دختر (نمره‌ی ۷۹,۳۰ از ۸۵) است.

جدول ۷. آماره‌های توصیفی مربوط به میزان انگیزش با توجه به جنسیت

متغیر	تعداد	میانگین نمرات	انحراف معیار
پسر	۲۲	۷۵,۲۰	۰,۸۹
دختر	۵۸	۷۹,۳۰	۰,۸۷

جدول ۸. آزمون تی مستقل برای بررسی میزان انگیزش دختران و پسران

میزان انگیزش	درجه‌ی آزادی	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		آماره‌ی t	سطح معنی‌داری
		F	سطح معنی‌داری	۲,۷	۰,۰۰۱
	۷۸	۷,۱	۰,۰۰۱	۳,۳	۰,۰۰۱

بر اساس اطلاعات دو جدول ۷ و ۸، میانگین نمره‌های میزان انگیزش دختران ۷۹,۳۰ و پسران ۷۵,۲۰ است که با توجه به معیار $t = ۲,۷$ با سطح معنی‌داری $p = 0.001$ ($p < 0.05$)، این نتیجه به دست می‌آید که تفاوت دو گروه جنسی در سطح ۰,۰۵ معنی‌دار است، یعنی میزان انگیزش دختران بیش‌تر از میزان انگیزش پسران است. گفتنی است که این یافته با نتایج چندین مطالعه که نشان داده‌اند زبان‌آموزان پسر در یادگیری زبان دوم از انگیزش کم‌تری نسبت به زبان‌آموزان دختر برخوردارند هم‌سو است (Massey, 1994; Netten et al., 1999; Williams et al., 2002; Csizér and Dörnyei, 2005a; cited in Kissau, 2006; Gardner and Lambert, 1972, Sung and Padilla, 1998, Coleman, 2007; cited in Çolak, 2008, p. 34). چیز و دورنی دلیل بالاتر بودن انگیزش زبان‌آموزان دختر را این چنین اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزی فعالیتی دخترانه است (Csizér and Dörnyei, ibid.). زبان‌آموزان پسر در مطالعات دورنی و چیز (Dörnyei and Csizér, 2002)، ویلیامز و همکاران (2002) Williams et al., و رایت (Wright, 1999) زبان‌های مردانه‌تری چون آلمانی و روسی را ترجیح می‌دادند و فرانسوی را زنانه می‌دانستند (cited in Çolak, ibid.).

در این جا، به یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با سؤال دوم، یعنی تعیین «نوع انگیزش/جهت‌گیری» آزمودنی‌ها، می‌پردازیم.

جدول ۹. درصد جهت‌گیری دانشجویان (دختر و پسر)

ابزاری		یکپارچه		جهت‌گیری
پسر	دختر	پسر	دختر	جنسیت
۲۸٪	۱۷٪	۷۲٪	۸۳٪	درصد جهت‌گیری به تفکیک جنسیت
٪ ۲۲,۵		٪ ۷۷,۵		درصد جهت‌گیری دو گروه جنسی

جدول شماره‌ی ۹ نشان می‌دهد که آزمودنی‌های این پژوهش در یادگیری زبان فارسی غالباً دارای جهت‌گیری «یکپارچه» هستند. به بیانی دقیق‌تر، جهت‌گیری ۷۷,۵ درصد از دانشجویان از نوع یکپارچه است. در واقع، آن‌ها با یادگیری زبان فارسی به دنبال کسب اطلاعاتی پیرامون جامعه‌ی فارسی‌زبان‌ها و ارزش‌های فرهنگی آن‌ها، بسط گستره‌ی ارتباطی خود از طریق تعامل با آن‌ها و نزدیک‌تر شدن به آن جامعه هستند. این جدول هم‌چنین نشان می‌دهد که ۲۲,۵ درصد از دانشجویان دارای جهت‌گیری ابزاری در یادگیری زبان فارسی هستند. به بیانی دیگر، این دسته از دانشجویان زبان فارسی را با هدف کسب وجهی اجتماعی بالاتر، به ویژه ارتقاء سطح تحصیلات خود و نیز یافتن موقعیت شغلی مناسب در آینده یاد می‌گیرند.

شایان ذکر است که دانشجویان دختر هم در میزان انگیزش و هم در نوع انگیزش با دانشجویان پسر متفاوت هستند. به بیانی روشن‌تر، دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر از انگیزش بیش‌تری در یادگیری زبان فارسی برخوردارند. هم‌چنین، تعداد دانشجویان دختر با جهت‌گیری یکپارچه بیش‌تر از تعداد دانشجویان

پسر با همان جهت‌گیری است. این یافته شاید بتواند شاهده‌ی بر فرضیه‌ی گاردنر (1985a, p. 54) Gardner) مبنی بر احتمال وجود هم‌بستگی بین نوع جهت‌گیری و میزان انگیزش باشد. بر اساس این فرضیه، افراد دارای جهت‌گیری یکپارچه ممکن است در مقایسه با افراد دارای سایر جهت‌گیری‌ها از انگیزش بسیار بالاتری برخوردار باشند.

۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، میزان انگیزش و نیز جهت‌گیری یا همان نوع انگیزش دانشجویان ترکی‌زبان دانشگاه آنکارا در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم توصیف شد. نتایج مربوط به میزان انگیزش آزمودنی‌های این پژوهش نشان داد که آزمودنی‌ها از انگیزش بالایی در یادگیری زبان فارسی برخوردارند. یافته‌ی دیگر آن است که دو گروه جنسی دختر و پسر از نظر میزان انگیزش با هم متفاوت هستند. به بیانی روشن‌تر، میزان انگیزش آزمودنی‌های پسر پایین‌تر از میزان انگیزش آزمودنی‌های دختر است. شایسته‌ی ذکر است که این یافته با نتیجه‌ی به‌دست آمده از چندین مطالعه‌ی پیشین هم‌سو است. نتایج مربوط به نوع انگیزش آزمودنی‌های این پژوهش هم نشان داد که آزمودنی‌ها در یادگیری زبان فارسی اغلب دارای جهت‌گیری «یکپارچه» هستند. در ارتباط با تفاوت دو گروه جنسی دختر و پسر به‌لحاظ جهت‌گیری‌شان در یادگیری زبان فارسی، این نتیجه به‌دست آمد که تعداد دانشجویان دختر با جهت‌گیری یکپارچه بیش‌تر از تعداد دانشجویان پسر با همان جهت‌گیری است. هم‌چنین، همان‌طور که در سطور بالا نیز گفته شد، آزمودنی‌های دختر از میزان انگیزش بالاتری نسبت به پسران برخوردارند. گفتنی است که بالاتر بودن میزان انگیزش دختران نسبت به میزان انگیزش پسران در کنار یکپارچه‌تر بودن جهت‌گیری دختران در مقایسه با جهت‌گیری پسران می‌تواند فرضیه‌ی گاردنر (1985a, p. 54) Gardner) مبنی بر احتمال وجود هم‌بستگی بین نوع جهت‌گیری و میزان انگیزش را تقویت کند. بر اساس این فرضیه، افراد دارای جهت‌گیری یکپارچه ممکن است در مقایسه با افراد دارای سایر جهت‌گیری‌ها از انگیزش بسیار بالاتری برخوردار باشند.

در این پژوهش، آزمودنی‌هایی که از انگیزش بسیار بالا و نیز جهت‌گیری یکپارچه در یادگیری زبان فارسی برخوردار هستند اغلب به‌دنبال کسب اطلاعاتی پیرامون جامعه‌ی فارسی‌زبان‌ها و ارزش‌های فرهنگی آن‌ها، بسط گستره‌ی ارتباطی خود از طریق تعامل با آن‌ها و نزدیک‌تر شدن به آن جامعه هستند. این خود می‌تواند زمینه‌ی بسیار مناسبی برای گسترش هرچه بیشتر زبان فارسی در کشور ترکیه باشد. در واقع، وجود پیوندهای عمیق دینی، فرهنگی و ادبی بین دو کشور ایران و ترکیه از یک سو و آمادگی عاطفی فارسی‌آموزان ترکی‌زبان از سوی دیگر، بستر مناسبی برای گسترش روزافزون زبان فارسی و اشاعه‌ی ارزش‌های فرهنگی نظام جمهوری اسلامی ایران از طریق زبان فارسی در بین فارسی‌آموزان ترکی‌زبان در ترکیه است.

شایان ذکر است که این پژوهش برخلاف پژوهش‌های مشابه قبلی، آزمودنی‌هایی را مورد مطالعه قرار داده است که در کشور خود مشغول به تحصیل در رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی بودند. انجام پژوهش‌هایی از این دست می‌تواند به برنامه‌ریزان گسترش زبان فارسی در سراسر جهان کمک کند تا سیاست‌های خود را متناسب با اهداف زبان‌آموزان تنظیم نمایند.

فهرست منابع:

- بهنام، مینا و هاشمی، زهره. (۱۳۹۴). راهکارهای افزایش انگیزه‌ی یادگیری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (بررسی موردی: زبان‌آموزان عراقی دانشگاه فردوسی مشهد). سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان، دانشگاه جامع علمی کاربردی، تهران.
- رقیب دوست، شهلا و اصغریور ماسوله، مهرداد. (۱۳۸۸). رابطه‌ی انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. دوفصلنامه‌ی علمی-پژوهشی زبان‌پژوهی، شماره‌ی ۱، صص: ۷۳-۵۱.
- صدیقی‌فر، زهره و خالقی‌زاده، شراره. (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، شماره‌ی ۲ (پیاپی ۱۲)، صص: ۹۳-۷۵.
- فرجی، بهاره. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی انگیزه و بسندگی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان غیرایرانی. مطالعات ادبیات، عرفان و فلسفه، شماره‌ی ۲، صص: ۴۴-۵۲.

References:

- Behnam, M., & Hashemie, Z.** (2015). Strategies for Increasing Non-Persian Speakers's Motivation in Learning Persian (A Case Study: Iraqi Language Learners at Ferdowsi University of Mashhad). *3rd International Applied Research Conferenc on Language Studies, University of Applied Science and Technology, Tehran*. [In Persian]
- Dörnyei, Z.** (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 274-284.
- Dörnyei, Z.** (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çolak, A.** (2008). *Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second-Year Students*. MA thesis. Middle East Technical University, Turkey.
- Faraji, B.** (2017). Investigating the Relationship between Motivation and Adequacy of Reading Skill in Foreign Persian Learners. *Sudies on Literature, Mysticism and Philosophy*, 2, 44-52. [In Persian]
- Gardner, R. C.** (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning*. London. Arnold.
- Gardner, R. C.** (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, ON: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C.** (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.

- Kissau, S.**(2006). Gender Differences in Second Language Motivation: An Investigation of Micro and Macro Level Influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9 (1), 73-96.
- Kumaravadivelu, B.** (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pineda, A. S.** (2011). *Attitude, Motivation, and English Language Learning in a Mexican College Context*. PhD thesis. University of Arizona, USA.
- Raghibdoust, S., & Asgharpour M. M.** (2009). Relationship of Reading Motivation and Background Knowledge with Non-Persian Language Learners' Reading Comprehension. *Journal of Language Research (Zabanpashuhi)*, 1, 51-73. [In Persian]
- Sedighifar, Z., & Khaleghizade, S.** (2016). Motivational Orientation and Academic Achievement in Non-Iranian Arabic-speaking Learners of Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (12), 75-94. [In Persian]
- Smith, M. S.** (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York, Longman.

پیوست

پرسش نامه (به زبان ترکی استانبولی)

Sevgili öğrenciler!

Bu çalışmada bizim başarılı olmamız sizin bu sorulara doğru cevaplamanıza bağlıdır.

Bu araştırmanın asıl amacı, Farsça öğrenenlerin Farsça öğrenme motivasyonu incelemektir. Şüphesiz, sizin aşağıdaki sorulara vereceğiniz doğru cevaplar, bizim Türkiye’de Farsça öğrenme motivasyona durumuyla ilgili gerçek bir bilgiye sahip olmamıza sebep olur. Bu bilgiler, Türkiye’de olan Farsça eğitimin kalitesini artırılmasına yardımcı olabilir.

A) Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Kız Erkek

Üniversite Adı:

Üniversite’de kaçınıcı yıl:

B₁) Farsça öğrenme motivasyon:

Dikkatlice aşağıdaki ifadeleri okuyun ve istediğiniz seçenekleri (tek seçeneği) seçiniz.

1. Ne zaman radyodayada televizyonda Farsça bir şarkı duyarsam:
 - a. müziği dinleyip ve sadece anlaşılabilir kelimelerine dikkat ederim.
 - b. dikkatlice dinleyip bütün kelimeleri anlamaya çalışırım.
 - c. kanalı değiştiririm.
2. Ben Farsça sınıfında öğrendiğim herşeyi dikkatlice düşünürüm:
 - a. genellikle
 - b. hemen hemen hiç
 - c. bazen
3. Ben sınıfta:
 - a. bildiğim kadarıyla gönüllü olarak sorulara cevap veririm.
 - b. sadece basit sorulara cevap veririm.
 - c. asla konuşmam.
4. Öğretmenler ödevlerimizi bize geri verdikten sonra, ben:
 - a. hep onları yeniden yazıp ve hatalarımı düzeltirim.
 - b. onları bir kenara bırakıp ve unuturum.
 - c. onlara bir bakarım ama zahmet edip hatalarımı düzeltmem.
5. Eğer Farsçayı yeterince bilsem, Farsça gazeteler ve dergileri okurum:
 - a. yapabildiğim kadarıyla
 - b. asla
 - c. çok değil
6. Komşular arasında Farsça konuşan aileler var ise, ben:
 - a. onlarla asla Farsça konuşmam.
 - b. onlarla bazen Farsça konuşurum.

- c. bildiđim kadarıyla onlarla Farsça konuşurum.
7. Eđer üniversite’de bir Farsça topluluđu olsa, ben:
- bazen toplantılara katılırım.
 - bu toplantılara katılmađı çok isterim ve hep katılırım.
 - kesinlikle katılmam.
8. Ben televizyonda Farsça kanalları:
- asla izlemem.
 - bazen izlerim.
 - hep izleyip takib ederim.
9. Farsçayı nasıl öğrenmemle ilgili, dürüstçe söyleyebilirim ki:
- sadece günlük hayatıma göre gereken şeyleri öğrenirim.
 - derslere ilgi ve dikkat göstermeden şansıma göre yaparım.
 - Farsça öğrenmeye gerçekten çok çaba gösteririm.
10. Eđer öğretmen, öğrencilerden gönüllü olarak ekstra ödevleri yapmasını isterse, ben:
- asla gönüllü olmam.
 - kesinlikle gönüllü olurum.
 - sadece öğretmen doğrudan benden istediđi zaman yaparım.
11. Eđer sınıf dışında, Farsça konuşma fırsatı bulursam, ben:
- asla Farsça konuşmam.
 - genelde Farsça konuşurum ve sadece gerektiđinde Türkçe de kullanırım.
 - genelde Türkçe konuşurum ve zaman zaman Farsça da kullanırım.
12. Farsça öğrenmek benim için:
- hiç ilginç deđil
 - biraz ilginç.
 - çok ilginç.
13. Eđer geriye dönüp ve üniversite’de okumak istediđim bölümünü tekrar seçmem mümkün olsaydı, ben:
- kesinlikle Farsçayı seçerdim.
 - Farsçayı seçmezdim.
 - Farsçayı seçip seçmediđimden emin deđilim.
14. Sınıfta konuşulan dil olmasını istiyorum:
- hem Türkçe hem de Farsça
 - mümkün oldukça Türkçe
 - sadece Farsça
15. Ödevleri yaparken, ben:
- biraz çaba gösteririm, ama elimden geldiđi kadar deđil.
 - onları başımdan ederim.
 - çok dikkatlıca yaparım ve hepsini iyice anladıđımdan emin olurum.

Nu.	ifadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Farsça öğrenmek benim için harika bir şey.	1	2	3	4	5
2	Farsça öğrenmek benim için önemli, çünkü yabancı dil öğrenmek diğer insanların bana daha çok saygı göstermesine sebep olur.	1	2	3	4	5
3	Farsça öğrenmek benim için önemli, çünkü Farsça konuşan insanlara daha çok yakınlık gösterip ve onlarla daha rahat konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ben Farsça öğrenmekten zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
5	Sınıftan çıktığım zaman Farsçayı tamamen unuturum, çünkü Farsça'dan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
6	Ben Farsça öğrenmeyi çok seviyorum.	0	0	0	0	0
7	Farsça öğrenmek benim için önemli, çünkü sanat, edebiyat, Fars kültürü ve Farsça konuşan insanların yaşam tarzını daha iyi anlamami sağlıyor.	0	0	0	0	0
8	Farsça öğrenmek benim için önemli, çünkü bir gün iyi bir iş bulmam için yararlı olabilir diye düşünüyorum.	0	0	0	0	0
9	Farsça öğrenmek zamanini boşa harcamaktır.	0	0	0	0	0
10	Farsça öğrenmek sırf benim gelecekteki kariyerim için önemli.	0	0	0	0	0
11	Ben farsça'dan nefret ediyorum.	0	0	0	0	0
12	Ben yapabildiğim kadarıyla Farsça öğrenmek istiyorum.	0	0	0	0	0
13	Farsça öğrenmek benim için çok yorucu.	0	0	0	0	0

B₂): Bu kısımda yer alan hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yok