



Examining the relationship between motivational orientations and academic achievement in language learning: The cases of Iranian learners of French and Chinese learners of Persian

Navid Atar Sharghi¹

Corresponding author, Assistant Professor, Persian Language Teaching Center, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Abstract:

Several factors come into play when learning a second/foreign language. One of the most important emotional factors in this context is motivation, which plays a key role in the learning process and, according to Brown (2012, cited by Atar Sharghi, 2019), "is the most commonly used word in explaining the reason for success or failure in any complex task." One of the concepts discussed about motivational factors in learning a SL /FL is the concept of motivational orientations, which is based on Deci and Ryan's (1985) theory of self-determination and includes three components: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation.

The purpose of this study was to investigate the status of motivational orientations and their subtypes and their relationship with academic achievement in the process of foreign language learning of two groups: The participants were a group of 48 Iranian learners of French and another group of 54 Chinese learners of Persian. The common feature of these groups was learning a foreign language and a parallel study of their motivational orientations was performed to reveal the effects of some cultural and local factors on these orientations.

The purpose of this study was to answer 3 questions:

1. What is the general situation of motivational orientations and their subtypes in the participants?
- 2) What is the relationship between motivational orientations in language learning and academic performance of each group (independently)?
3. What is the status of the motivational orientations and their subcomponents in the groups in comparison with each other?

Over the past 50 years, much research has been conducted on the psychological-motivational factors of language learning, and various models have been presented to explain the different factors. Gardner's (1985) social pedagogical model is based on the two concepts of instrumental and integrative motivations. Bandura's social cognitive theory includes the concept of self-efficacy and implies that in addition to factors in the external environment, cognitive processes also have a significant impact on our behavior (Bandura, 1984 cited by Zamini et al., 2011). Cléments and colleagues have been researching linguistic self-confidence; a concept distinct from self-efficacy, since the 1980s and it influences a person's motivation to learn a second or foreign language (Bahadir, 2005).

Another important theory in the field of motivation that formed the basis of the present study is Deci and Ryan's (1985) theory of self-determination. This theory considers three types of human needs as the source of individual motivation: autonomy (self-experience as the origin and source of behavior); competence (in the sense of efficiency and accomplishment of a task); and social affiliation (in the sense of closeness and connection with others) (See Rocher Hahlin, 2014 and Bahadir, 2005).

According to self-determination theory, motivational orientations include three components: extrinsic motivation, intrinsic motivation, and amotivation. Deci and Ryan divide external motivation into four subtypes called "self-regulation": 1. external regulation, 2. introjected regulation, 3. identified regulation, and 4. integrated regulation. According to Deci and Ryan, these external (controlled) regulations can be internalized and integrated with internal (autonomous) motivation. (Ryan & Deci, 2000).

This theory also includes intrinsic motivation, which arises from feelings of satisfaction and pleasure in performing an action and internal needs for a sense of competence and autonomy. Vallerand et al. (1989, 1992, and 1993) and Vallerand (1997) propose three subdivisions for intrinsic motivation: Knowledge motivation is the motive to perform activities in order to experience the satisfaction and pleasure of discovering and understanding new ideas and to satisfy curiosity. Accomplishment motivation refers to the feeling associated with mastering and completing a task, overcoming a challenge, and reaching a goal. Stimulation motivation is the motivation associated with pleasurable emotions resulting from enjoyable activities, works of art, entertainment, and excitement (Bahadir, 2005; Noels, et al. 2000; Sheykhholeslami & Khayyer, 2007).

The present study is a descriptive survey of motivational orientations in language learning. The statistical population of this study consisted of two groups of language learners (mainly students and some institute learners): a group of 48 Iranian learners of French and a group of 54 Chinese learners of Persian. The questionnaire was randomly distributed among the participants. The participants' final language average or exam grade was used as an indicator of academic performance.

The Language Motivational Orientation Scale (LLOS-IEA) by Noels et al. (2000) was used to collect the data and measure the language motivation variables. This questionnaire includes 21 questions and measures the subscales of amotivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation.

This scale has been used in many previous studies and its efficiency has been demonstrated with optimal and high validity and reliability (see Noels et al. 2000). In the present study, the coefficient Cronbach's alpha of the whole questionnaire was 0.842 for French students and 0.903 for Persian students, indicating acceptable reliability of the research instrument. To test the research questions and hypotheses, some statistical tests were conducted: Kolmogorov-Smirnov tests, one-sample t-tests, correlation tests and linear regression tests, and independent t-tests. The analyses were performed using SPSS.22 software.

The results showed that there was generally no amotivation in these two groups and the intrinsic and extrinsic motivational orientations of both groups were at a significant and acceptable level. As for the subcomponents of motivational orientations, the results showed that both groups had the desired level of knowledge, accomplishment, and stimulation regulation (intrinsic orientations) and also that of identified regulation (extrinsic orientation). However, neither group benefited from introjected regulation, which meant that these learners do not internalize external expectations in their learning process. Moreover, extrinsic regulation was significant and effective in Persian learners, while it was not effective in French learners, meaning that extrinsic pressures or encouragements had little effect on the formation of French learners' motivation.

As for the relationship between motivational orientations and academic achievement, it could be seen that all three motivational orientations, separately and independently of time, had a significant relationship with the academic achievement of the two groups and their progress could be predicted by their motivational orientations 55% (for French learners) and 58% (for Persian learners).

Comparing the two groups of Iranian French learners and Chinese Persian learners, the results showed that there was no significant difference between the two groups in terms of the factor of amotivation, or in other words, learning French or Persian did not affect their amotivational variable and there was no amotivation in these groups. However, the level of intrinsic motivation of Iranian learners of French was higher than that of Chinese learners of Persian, while the second group had more extrinsic motivation than the first group.

The comparison of the motivational subcomponents of the two groups also showed that Iranian French learners had higher levels of knowledge, accomplishment, and stimulation, but lower levels of extrinsic and introjected regulations than Chinese Persian learners. However, there was no significant difference between the two groups in terms of identified regulation. This meant that Persian or French language had no effect on their identified factor for these individuals.

Key words: motivational orientation, extrinsic and intrinsic motivation, Self-Determination, second/foreign language learning, academic achievement.



بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی در یادگیری زبان خارجی: مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی (پژوهشی)

نوید اعطار شرقی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

چکیده

هدف این پژوهش عبارت است از بررسی وضعیت جهت‌گیری‌های انگیزشی (بیرونی، درونی، بی‌انگیزشی) و زیرگونه‌های آن‌ها مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی و رابطه‌شان با پیشرفت تحصیلی در دو گروه از دانشجویان و زبان‌آموزان. آزمودنی‌ها شامل یک گروه ۴۸ نفری از فرانسوی‌آموزان ایرانی و یک گروه ۵۴ نفری از فارسی‌آموزان چینی هستند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان نولز (LLOS-IEA) استفاده شد. در بررسی سؤالات و فرضیات تحقیق از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، آزمون تی تک‌نمونه‌ای، آزمون‌های هم‌بستگی و رگرسیون خطی و آزمون تی مستقل استفاده شد. تحلیل‌ها توسط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۲ صورت گرفت. نتایج حاکی از آن هستند که دو گروه در سطح مطلوبی از انگیزش درونی و بیرونی قرار دارند و بی‌انگیزه نیستند. همچنین تنظیم‌های دانش، موفقیت، تحریک و همانندسازی‌شده در هر دو گروه در سطح خوبی است، اما آزمون تی درمورد تنظیم درون‌فکنی‌شده معنی‌دار نیست. تنظیم بیرونی نیز در بین فارسی‌آموزان مؤثر و در بین فرانسوی‌آموزان غیرمؤثر است. نتایج همچنین نشان می‌دهد که بین متغیرهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی این زبان‌آموزان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. مقایسه جهت‌گیری‌های دو گروه با هم نشان می‌دهد که فرانسوی‌آموزان ایرانی از انگیزش درونی قوی‌تری و فارسی‌آموزان چینی از انگیزش بیرونی نیرومندتر برخوردارند.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری انگیزشی، انگیزش بیرونی و درونی، خودتعیین‌کنندگی، یادگیری زبان دوم/خارجی، پیشرفت تحصیلی.

۱. مقدمه

عوامل مختلفی در یادگیری زبان دوم/ خارجی دخیل‌اند و یکی از مهم‌ترین آن‌ها انگیزه است که نقشی اساسی در فرایند یادگیری ایفا می‌کند. به عقیده‌ی براون^۱ انگیزه بدون تردید یکی از مهم‌ترین عوامل عاطفی - شخصیتی است و «پرکاربردترین واژه در توضیح علل موفقیت یا شکست، تقریباً در هر کار پیچیده بوده، بازیگر سرشناسی است که در جمع بازیگران تعیین‌شده در سناریوهای یادگیری زبان دوم در سراسر دنیا نقش اصلی را بازی می‌کند» (Brown, 2012, cited in Atar Sharghi, 2019, p.94). از نظر گاردنر^۲ (1985 cited in Shekholaslami & Khayer, 2007, p.84) نیز عامل انگیزش حداقل به اندازه‌ی استعداد زبان در یادگیری زبان دوم/ خارجی نقش دارد.

از حدود نیمه‌ی دوم قرن بیستم، تحقیقات زیادی درمورد انگیزش در آموزش/ یادگیری زبان صورت گرفته است و تعاریف و مدل‌های گوناگونی برای توضیح و ارزیابی آن ارائه شده است. گاردنر و مکینتایر^۳ (1993) انگیزه را ساختاری پیچیده متشکل از سه مؤلفه‌ی میل به رسیدن به هدف، تلاش در این زمینه و احساس رضایت ناشی از انجام کار می‌دانند. گاردنر و لامبرت^۴ (1972) الفاظ انگیزه‌ی سازگاری^۵ و انگیزه‌ی ابزاری^۶ را برای انواع انگیزش فرد به کار می‌برند (Axell, 2007, pp. 3-4). مارکوس و نوریوس^۷ نظریه‌ی خودهای ممکن^۸ را پیشنهاد کردند و دورنیه^۹ و همکارانش نیز نظریه‌ی نظام خودانگیزشی زبان دوم^{۱۰} را ارائه دادند (Atar Sharghi, 2019, p.93).

یکی از مفاهیمی که درمورد عوامل انگیزشی در یادگیری زبان دوم/ خارجی مطرح است، مفهوم جهت‌گیری‌های انگیزشی^{۱۱} است. این مفهوم مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی^{۱۲} (خودگردانی، خودمختاری) رایان و دسی^{۱۳} (1985) است که مبتنی بر مفاهیم انگیزش درونی و بیرونی^{۱۴} است. براساس نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی، جهت‌گیری‌های انگیزشی شامل سه مؤلفه‌ی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و

^۱. Brown

^۲. Gardner

^۳. MacIntyre

^۴. Lambert

^۵. la Motivation intégrative

^۶. la Motivation instrumentale

^۷. Markus & Nurius

^۸. Les sois possible

^۹. Dörnyei

^{۱۰}. Le système motivationnel des sois

^{۱۱}. orientations motivationnelles

^{۱۲}. l'auto-détermination

^{۱۳}. Ryan & Deci

^{۱۴}. motivation intrinsèque et extrinsèque

بی‌انگیزشی^۱ می‌شوند. انگیزش درونی بیانگر انجام فعالیت به سبب احساس رضایتی است که در خود فعالیت نهفته است (Amabile et al., 1994 cited in Shekholaslami & Khayer, 2007, p.86). انگیزش بیرونی نشان‌دهنده‌ی انجام فعالیت برای دستیابی به نتیجه‌ای جدا از خود فعالیت است. بی‌انگیزشی هم یعنی نداشتن هدف در انجام عمل (Ryan & Deci, 2000, pp.60-61). تحقیقات فراوانی در مورد تشریح انگیزش یادگیری زبان صورت گرفته و سودمندی شناخت و توصیف ویژگی‌های انگیزشی زبان‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است.

«نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هر چه نوع جهت‌یابی‌های انگیزشی خودتعیین‌کننده‌تر می‌شود، درگیری بیشتر در فعالیت (Conell & Wellbern, 1991 cited in Ryan & Deci, 2000b) عملکرد بهتر (Miserandino, 1996) و کیفیت‌های بالاتری از یادگیری (Grolink & Ryan, 1987) نیز مشاهده می‌شود» (Shekholaslami & Khayer, 2007, p.86). تحقیقات نولز^۲ و همکارانش (2000)، نیز نشان داده‌اند که هرچه دلایل یادگیری زبانی درونی‌تر شوند، زبان‌آموز احساس آرامش و پشتکار بیشتری می‌کند.

با توجه به مطالب بالا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تمایل، آرامش و پشتکار بیشتر در فرایند زبان‌آموزی به پیشرفت بیشتر و کسب نمرات بهتر منجر می‌شود. هدف از این پژوهش بررسی، شناخت و مقایسه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی و رابطه‌ی آن‌ها با پیشرفت تحصیلی در فرایند یادگیری زبان خارجی است. آزمودنی‌ها شامل دو گروه فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی هستند. دانشجویان و زبان‌آموزان دو گروه زبان فرانسوی در ایران و زبان فارسی در چین هستند. وجه مشترک این دو گروه یادگیری یک زبان خارجی است و بررسی موازی جهت‌گیری‌های انگیزشی نزد این دو گروه و مقایسه‌ی نتایج حاصل، ضمن تبیین نقش عوامل انگیزشی در یادگیری زبان خارجی، تأثیر برخی عوامل محیطی، بافتی و فرهنگی را بر این فاکتورها آشکار می‌سازد و می‌تواند برای پژوهش‌های تخصصی‌تر سودمند باشد. نتایج پژوهش‌هایی از این دست می‌تواند به شناخت بیشتر استادان و مدرسان از دانشجویان و زبان‌آموزانشان و اهداف آن‌ها منجر شود و براساس آن می‌توانند طرح درس، برنامه و رفتار مناسب‌تری به‌منظور ارتقای کیفیت آموزشی کلاس ارائه دهند.

در همین راستا، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. وضعیت کلی جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان در سه بُعد بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی و زیرمؤلفه‌های آن‌ها در بین فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی به چه صورت است؟

۲. چه رابطه‌ای بین جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان با پیشرفت تحصیلی هر گروه (به‌طور مستقل) وجود دارد؟

۱. L'amotivation

۲. Noels

۳. وضعیت جهت‌گیری‌های انگیزشی و زیرمؤلفه‌های آن‌ها در دو گروه فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان نسبت به هم چگونه است؟

براساس پرسش‌های فوق فرضیات پژوهش از این قرارند:

الف) با توجه به نمرات زبان‌آموزان شناخت نگارنده از این زبان‌آموزان، هر دو گروه در شرایط انگیزشی خوبی قرار دارند، (البته وضعیت دقیق هر جهت‌گیری و زیرگونه‌های آن را آزمون‌های آماری مشخص خواهد کرد).

ب) همسو با بسیاری از تحقیقات قبلی پیشرفت تحصیلی دو گروه با انگیزش درونی رابطه‌ی مستقیم و با بی‌انگیزشی رابطه‌ی منفی دارد، اما انگیزش بیرونی تأثیری بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها ندارد.

ج) فرانسوی‌آموزان ایرانی از انگیزش درونی و بیرونی قوی‌تری نسبت به فارسی‌آموزان چینی برخوردار هستند.

۲. چارچوب نظری

انگیزش شخص را به تصمیم‌گیری و انتخاب سوق می‌دهد. تأثیر انگیزش بر رفتارها/ کنش‌های انسان از زمان فلاسفه‌ی یونان شناخته شده بود، اما پژوهش‌های روان‌شناختی علمی در این زمینه در قرن بیستم میلادی گسترش یافت. (Viau, 2009; Dörnyei, 2011 cited in Sabbar, 2017, p.5). قبل از پژوهش‌های گاردنر و لامبرت (1956)، یادگیری زبان نتیجه‌ی هوش و استعداد بیانی در نظر گرفته می‌شد. گاردنر و لامبرت نشان دادند که انگیزه‌ی زبان‌آموزان نیز نقش مهمی در موفقیت یادگیری زبان خارجی/ دوم ایفا می‌کند. (Bahadir, 2005, p. 5). گاردنر و لامبرت اهمیت عوامل عاطفی همچون انگیزش، علاقه و اشتیاق و شخصیت زبان‌آموز را در یادگیری زبان آشکار ساختند (Rocher Hahlin, 2014, p. 21). دستاوردهای گاردنر و همکارانش تحولی در پژوهش‌های این حوزه ایجاد کرد و از آن پس تحقیقات فراوانی در سراسر دنیا به‌ویژه در سی سال اخیر در مورد فاکتورهای روان‌شناختی - انگیزشی مؤثر در آموزش/ یادگیری زبان دوم/ خارجی صورت گرفته و همچنان ادامه می‌یابد. مدل‌های گوناگونی نیز برای توصیف و تشریح فاکتورهای مختلف ارائه شده است.

انگاره‌ی روان‌شناختی - اجتماعی^۱ یا اجتماعی - تربیتی^۲ گاردنر (1985) و همکارانش مبتنی بر دو مفهوم انگیزش سازگاری و ابزاری است: انگیزش سازگاری یا یکپارچه^۳ مربوط است به نیاز استغنائی فرهنگی و سازگار شدن با جامعه‌ی زبان مقصد و انگیزش ابزاری در پاسخ به یک نیاز کاربردی/ خارجی شکل می‌گیرد مانند نوعی پاداش (افزایش حقوق، دستیابی به شغل، دورنمای سفری خارجی) (Nicolas, 2011, p. 2).

^۱. socio-psychologique

^۲. socio-éducatif

^۳. motivation intégrative

گاردنر در آخرین بازبینی‌ها مدل خود را در مورد یادگیری زبان مشتمل بر چهار بخش معرفی کرده است: تأثیر خارجی، تفاوت‌های فردی، اوضاع و شرایط یادگیری و سرانجام نتیجه (Gardner 2001 b, pp. 6-7 cited in Bahadir, 2005, p.5).

نظریه‌ی شناختی - اجتماعی بندورا^۱ شامل مفهوم خودکارآمدی^۲ می‌شود و دلالت بر این دارد که علاوه بر عوامل بیرونی - محیطی، فرایندهای شناختی نیز بر رفتار ما تأثیر بسزایی دارند. خودکارآمدی عبارت است از احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی. (Bandura, 1984 cited in Zamini et al., 2011, p.208). خودکارآمدی به‌عنوان مؤلفه‌ای مهم در یادگیری، در باورهای فرد از توانایی‌های گوناگونش ریشه دارد. اینکه فرد چه قضاوتی از خود و توانایی‌هایش داشته باشد و بر این باور باشد که می‌تواند یا نمی‌تواند در فعالیتی موفق شود، بر تصمیم او برای شروع آن فعالیت و صرف وقت و انرژی لازم برای انجام آن تأثیر فراوانی دارد.

کلمان^۳ و همکارانش از حدود سال‌های ۱۹۸۰ در مورد اعتماد به نفس زبانی^۴ تحقیق می‌کنند که مفهومی متمایز از خودکارآمدی است و بر انگیزش فرد در یادگیری زبان دوم/ خارجی تأثیر دارد. (Bahadir, 2005, pp. 16-17).

یکی دیگر از نظریه‌های مهم در حوزه‌ی انگیزه که مبنای پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی است. این نظریه در سال ۱۹۸۵ توسط رایان و دسی ارائه شده و سه نوع نیاز انسانی را منشأ انگیزش فرد می‌داند: استقلال یا خودگردانی^۵ (تجربه‌ی خود به‌عنوان خاستگاه و منشأ رفتار)؛ شایستگی و توانش^۶ (به‌معنای کارایی و انجام کار) و تعلق اجتماعی (به معنای نزدیکی و ارتباط با دیگران). به عقیده‌ی دسی و رایان استقلال قوی‌ترین نیاز در انگیزش و جهت‌گیری‌های انگیزشی فرد است. (Bahadir, 2005, pp. 19-21 ; Rocher Hahlin, 2014, p. 19).

انگیزش درونی احساس لذت و رضایت حاصل از تحقق و انجام یک عمل را شامل می‌شود، درحالی‌که انگیزش بیرونی مربوط می‌شود به دستیابی به یک پاداش خارجی یا اجتناب از یک تنبیه. [...] بی‌انگیزشی نیز بیانگر نبود انگیزه‌ی درونی و بیرونی یا به گفته‌ی دورنیه (2001) احساس «به هیچ درد نمی‌خورد» است (Bahadir, 2005, p. 19).

۱. Bandura

۲. auto-efficacité

۳. Clément

۴. la confiance en soi linguistique

۵. l'autonomie

۶. la compétence

رایان و دسی انگیزش بیرونی را به چهار زیرگونه با عنوان «خودتنظیمی»^۱ تقسیم‌بندی می‌کنند: ۱. تنظیم بیرونی^۲؛ ۲. تنظیم درون‌فکنی‌شده^۳؛ ۳. تنظیم همانندسازی‌شده^۴؛ و ۴. تنظیم یکپارچه‌شده (سازگار شده)^۵. به عقیده رایان و دسی، این تنظیم‌های بیرونی (کنترل‌شده^۶) می‌توانند درونی شوند و با انگیزش درونی (خودمختار^۷) ادغام و یکی شوند (Ryan & Deci, 2000, pp. 61-62).

تنظیم بیرونی: کم‌ترین درجه‌ی خودمختاری یا خودگردانی را دارد؛ یعنی تنظیمی است که کاملاً براساس منابع بیرونی فرد کنترل می‌شود مثل دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه یا محدودیت (Noels et al., 2000, p. 62)، مثل دانشجویی که فقط نزدیک امتحان درس می‌خواند. درواقع این دانشجو در طول ترم انگیزه‌ی لازم را ندارد و تنها مشوق یا فشار بیرونی او را به کنش وامی‌دارد (Reeve, 2005 cited in Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014, p.42).

تنظیم درون‌فکنی‌شده: تا حدی درونی شده ولی با خود فرد یکی نشده و منبع انگیزش بیرونی است؛ یعنی انتظارات بیرونی به صورت نوعی اجبار درونی (اضطراب، شرم، احساس گناه یا عوامل مربوط به اعتماد به نفس) درآمد و رفتار فرد به منظور اجتناب از احساس گناه یا شرم یا افزایش عزت نفس و احساس غرور شخصی صورت می‌گیرد. مثلاً دانش‌آموز یا دانشجویی که صرفاً به این دلیل به یادگیری و تمرین زبان می‌پردازد که از صحبت نکردن به آن زبان شرم‌منده نشود (Ryan & Deci, 2000, p. 62; Noels et al., 2000, p.62; Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014, p.42; Sharifi, 2006, p.175).

تنظیم همانندسازی‌شده وقتی شکل می‌گیرد که فرد درگیر انجام کاری می‌شود که هرچند منشأ انگیزشی آن بیرونی است، اما فرد شخصاً آن را برای خود مفید و باارزش و با هدف‌ها و ارزش‌های هماهنگ می‌داند. استقلال و خودمختاری این تنظیم قوی‌تر است، اما همچنان منبع انگیزش خارجی تلقی می‌شود، چراکه در این حالت انجام فعالیت به سبب کسب احساس لذت و رضایت درونی نیست، بلکه برای نیل به هدف شخصی مهم درونی‌شده‌ای است که از محیط خارج از فرد نشئت گرفته است. (Bahadir, 2005, ...)

۱. l'auto-régulation

۲. la régulation externe

۳. la régulation introjectée

۴. la régulation identifiée

۵. la régulation intégréé

۶. cōntrolées

۷. auto-déterminée

Noels et al., 2000, p. 62; Hassanzadeh & p.20; Sharifi, 2006, p.176
.(Mahdinejad Gorji, 2014, p.42

حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی (2014) برای این مورد از قول گاردنر و مکینتایر (1991) دانش‌آموزی را مثال می‌زنند که به دلیل مهم دانستن درس زبان برای موفقیت خود، با میل خود، انرژی بیشتری برای یادگیری و تمرین آن صرف می‌کند.

نولز و همکاران (2000) تنظیم همانندسازی‌شده را آخرین و خودگردان‌ترین جهت‌گیری انگیزشی بیرونی تلقی می‌کنند، اما همانطور که قبلاً ذکر کردیم انگیزش بیرونی مؤلفه‌ی چهارمی نیز دارد که عبارت است از تنظیم یکپارچه‌شده یا سازگار شده. حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی نیز این مطلب را با استناد به دسی^۱ و همکاران (1991) و والراند (1997) تأیید می‌کنند. نولز و همکارانش در مورد دلیل در نظر نگرفتن تنظیم یکپارچه، ضمن اشاره به این که در پژوهش‌های قبلی در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی نیز تنظیم یکپارچه‌شده از تنظیم همانندسازی‌شده متمایز نشده است، بیان می‌کنند که اکثر شرکت‌کنندگان پژوهش او در زبان دوم هنوز خیلی نوآموزند و در نتیجه تمایز آشکاری بین دو مفهوم ذکر شده قائل نیستند. (Noels et al., 2000, p. 79).

تنظیم یکپارچه‌شده خودگردان‌ترین و در نتیجه کنترل‌نشده‌ترین نوع انگیزش بیرونی است که در آن منشأ انگیزشی رفتار فرد کاملاً درونی‌شده و با هویت او یعنی نیازها و ارزش‌هایش همگون و یکپارچه شده است. (Bahadir, 2005, p. 20; Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014, p.43).

نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی رایان و دسی، در کنار انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های خود تنظیمی‌اش، شامل انگیزش درونی نیز می‌شود که از احساس رضایت و لذت از انجام عمل و نیازهای درونی فرد برای احساس شایستگی و خودمختاری نشئت می‌گیرد. به عقیده‌ی دسی و رایان (cited in Noels et al., 2000, p. 61) وقتی افراد در انجام فعالیتی مختار هستند، به دنبال شرایط و موقعیت‌هایی می‌گردند که بتوانند بر چالش‌های موجود در آن غلبه کنند. این وضعیت برای آنان جذاب است و با تلاش برای پیروزی بر چالش‌ها، نوعی احساس شایستگی و لیاقت در خود به وجود می‌آورند. نولز و همکاران (2000) همچنین بیان می‌کنند که والراند و همکارانش (1993, 1992, 1989) و والراند (1997) تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ای برای انگیزش درونی پیشنهاد می‌کنند: انگیزه‌ی شناخت یا دانستن^۲، یعنی انگیزه‌ی انجام فعالیت برای تجربه‌ی احساس

^۱. Deci

^۲. la motivation à apprendre = Knowledge

رضایت و لذت ناشی از کشف ایده‌های جدید، فهمیدن و ارضای کنجکاو. انگیزه‌ی موفقیت^۱، یعنی انگیزه‌ی مرتبط با احساس تسلط و اتمام یک تکلیف، تقابل و غلبه بر یک چالش و رسیدن به یک هدف. انگیزه‌ی تحریک^۲، یعنی انگیزه‌ی مرتبط با احساسات خوشایند حاصل از انجام فعالیت‌های دلپذیر، کارهای هنری، تفریحی و مهیج (61, Noels et al. 2000, p. 19-20؛ Bahadir, 2005, pp. 19-20؛ Shekholaslami & Khayer, 2007, p.86). به عقیده‌ی نولز و همکارانش (2000) وجه مشترک این سه نوع جهت‌گیری انگیزش درونی، همان احساس خوشایندی است که فرد در حین انجام و اتمام تکلیف و فائق آمدن بر چالش تجربه می‌کند.

پژوهشگران زیادی به تحقیق، کاربرد و اعتبارسنجی مفاهیم نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی و انگیزش درونی و بیرونی پرداختند. حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (2014) به‌نقل از گاردنر (2006) و زاهد جاوید و همکاران (2012) اظهار می‌کنند که همه‌ی پژوهش‌ها دلالت بر اساسی و کلیدی بودن متغیر انگیزه در موفقیت زبان‌آموزان داشته و شناسایی جهت‌گیری‌های انگیزشی را در نهایی کردن اهداف یادگیری زبان و داشتن محیط کلاسی مناسب ضروری می‌شمارند. روش‌هاهلن^۳ (2014, p. 19) نیز بیان می‌کند که هرچند انگیزش درونی و بیرونی مکمل یکدیگرند، اما پژوهشگران متفق‌القول اند که انگیزش درونی، در درازمدت تأثیر مؤثرتری بر انگیزش کلی فراگیر دارد. به بیان شریفی (1999, pp. 177-179) از قول رایان، دسی و ویلیامز (1996) و رایان و استیلر (1991) نیز پژوهش‌ها همواره نشان داده که انگیزش خودگردان^۴ در مقایسه با انگیزش کنترل‌شده نقش مؤثرتری در یادگیری با معنا و سلامت روانی ایفا می‌کند. نولز و همکاران (2001 cited in Bahadir, 2005, p.22) نیز این نکته را تأیید و بیان می‌کنند که تحقیقات متعددی همچون نولز، کلان و پلتیه^۵ (1999) و نولز (1999) ارتباط و هم‌بستگی مثبتی را بین جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی و همچنین انگیزش همانندسازی‌شده و برخی متغیرها همچون شدت انگیزش، تداوم و استمرار، نگرش مثبت به یادگیری زبان و توانش زبان دوم نشان داده‌اند. درحالی‌که هم‌بستگی جهت‌گیری‌های با درجه‌ی خودگردانی کم‌تر با متغیرهای ذکرشده، معمولاً ضعیف‌تر و فاقد معنی‌داری است، و بی‌انگیزگی نیز رابطه‌ی منفی قوی‌ای با این فاکتورها دارد.

^۱. la motivation à reussir = accomplishment

^۲. la motivation de la stimulation = stimulation

^۳. Rocher-Hahlin

^۴. La motivation auto-determinée

^۵. Noels, Clément et Pelletier, 1999

برخی پژوهشگران اقدام به تولید ابزارهایی برای سنجش و اعتبارسنجی متغیرهای انگیزشی نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی نمودند. والراند^۱ و همکاران (1989) مقیاس سنجش انگیزش تحصیلی با عنوان EME^۲ را ارائه کردند (Vallerand et al., 1989). همین پژوهشگران به همراه سنکال^۳ و والی‌یر^۴ در سال ۱۹۹۲ ابزار خود را با عنوان AMS^۵ بازسازی کردند (Vallerand et al., 1992). نولز و همکاران (2000) نیز مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان مبتنی بر انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی را با عنوان LLOS-IEA^۶ معرفی کردند.

۳. پیشینه‌ی تحقیق

از زمان ارائه‌ی نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی، پژوهش‌های زیادی درمورد جهت‌گیری‌های انگیزشی فراگیران زبان‌های گوناگون با ملیت و قومیت‌های مختلف در کشورهای متفاوت و رابطه‌ی این جهت‌گیری‌ها با متغیرهای دیگر انجام شده است و همچنان ادامه دارد.

نولز و کلمان (1989) جهت‌گیری‌ها انگیزشی در یادگیری آلمانی/ زبان دوم را روی ۱۱۴ دانشجوی سال اول رشته‌ی زبان آلمانی دانشگاه‌های اتاوا^۷ و کارلتون^۸ بررسی کردند و پنج عامل را برای یادگیری زبان آلمانی توسط این آزمودنی‌ها برشمردند: کسب مهارت عملی سودمند، دوست‌یابی، یکی شدن با گروه زبان مقصد و تحت‌تأثیر قرار دادن آن، سفر کردن و ارتقای دانش.

در پژوهشی دیگر، نولز (2001) جهت‌گیری‌های انگیزشی و ادراک^۹ ۳۲۲ دانشجوی انگلوفون زبان اسپانیایی را از سبک ارتباطی معلمانشان^{۱۰} بررسی کرد. ازجمله پژوهش‌هایی که نولز در این مقاله به آن اشاره دارد پژوهش کامادا^{۱۱} (1986) است که انگیزش درونی و بیرونی را در انگلیسی‌آموزان ژاپنی و علل عدم موفقیت آن‌ها را در صحبت کردن به انگلیسی بررسی می‌کند.

^۱. Vallerand

^۲. Echelle de Motivation en Education

^۳. Senecal

^۴. Vallieres

^۵. Academic Motivation Scale

^۶. Language Learning Orientation Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales

^۷. Ottawa

^۸. Carleton

^۹. perception

^{۱۰}. teachers' communication style

^{۱۱}. Kamada

بهادیر (2005) جهت‌گیری‌های انگیزشی و انگیزش اجرایی^۱ در یادگیری زبان ترکی/ زبان خارجی را بررسی کرده، به جست‌وجوی رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی، بیرونی/ سازگاری، ابزاری با انگیزش اجرایی پرداخته است. پژوهش وی مبتنی بر انگاره‌ی دورنیه و اوتو^۲ (1997) است و بین انگیزش انتخاب^۳ و انگیزش اجرایی تمایز قائل می‌شود. انگیزش انتخاب که در جهت‌گیری‌ها نمود پیدا می‌کند، بر شکل‌گیری قصد و تصمیم زبان‌آموز تأثیر می‌گذارد، درحالی‌که انگیزش اجرایی به محض شروع عملی یادگیری بروز می‌کند. (Bahadir, 2005, p.1). وی نتیجه می‌گیرد که رابطه‌ی هم‌بستگی بین جهت‌گیری درونی و انگیزش اجرایی معنی‌دار (۰,۶۰۲) است. این رابطه در مورد جهت‌گیری سازگاری و انگیزش اجرایی نیز این‌چنین است (۰,۴۶۱). در صورتی‌که جهت‌گیری بیرونی با انگیزش اجرایی هم‌بسته نیست (r = -0.62). (Bahadir, 2005, p. 87).

در فیلیپین، گونزالس^۴ (2016 cited in Sedighfar & KHaleghizade, 2010) تأثیر جهت‌گیری‌های انگیزشی را بر روی ۱۵۰ دانشجوی فیلیپینی زبان‌های خارجی مورد بررسی قرار داد: (۲۶ نفر زبان چینی، ۴۰ نفر زبان فرانسوی، ۵۰ دانشجوی زبان ژاپنی و ۳۴ دانشجوی زبان اسپانیایی). پژوهش گونزالس وجود رابطه بین متغیرهای سن، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی را با جهت‌گیری‌های انگیزشی تأیید کرد و نشان داد که عوامل بیرونی مثل شغل و پیشرفت اقتصادی برای فراگیران زبان ژاپنی برانگیزاننده‌تر بودند، درحالی‌که جهت‌گیری انگیزشی فرانسوی‌آموزان بیشتر به عواملی مثل وابستگی به خارجی‌ها معطوف بود.

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی در مورد جهت‌گیری‌های انگیزشی و نظریه‌ی خودتعیین‌گری انجام شده است.

شریفی (2006) انگیزه‌ی درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش به مسائل آموزشی و ارتباط این عوامل را با پیشرفت تحصیلی در ۳۶۸ دانش‌آموز (دختر و پسر) تهرانی مورد سنجش قرار داد و نتیجه گرفت که کاهش انگیزه‌ی تحصیلی در پسران یکی از دلایل پایین‌تر بودن چشمگیر شاخص متوسط پیشرفت تحصیلی پسران (۱۱/۸۴) نسبت به دختران (۱۵/۴۴) است. از دیگر نتایج تحقیق شریفی می‌توان به هم‌بستگی معنی‌دار پیشرفت تحصیلی با انگیزه‌ی درونی و عدم هم‌بستگی معنی‌دار با انگیزه‌ی بیرونی اشاره کرد.

شیخ‌الاسلامی و خیر (2007) با استفاده از مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان نولز و همکاران (2000) تأثیر جهت‌گیری‌های انگیزشی را در یادگیری زبان انگلیسی نزد ۱۹۹ دانشجوی رشته‌های مختلف

۱. motivation exécutive

۲. Otto

۳. motivation de choix

۴. Gonzales

دانشگاه شیراز بررسی کردند. نتایج آن‌ها بیانگر این است که رابطه‌ی منفی و معناداری بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و نمرات انگلیسی عمومی این جامعه‌ی آماری وجود دارد که با پژوهش‌های کلاسیک این حوزه مطابقت دارد. اما درعوض بین نمره‌ی انگلیسی و عناصر انگیزش درونی یعنی دانستن، موفقیت و تحریک رابطه‌ی معناداری وجود ندارد که مخالف پژوهش‌های قبلی است. عناصر انگیزش بیرونی این دانشجویان شامل تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکن و تنظیم همانندسازی نیز رابطه‌ی معناداری با نمرات انگلیسی عمومی‌شان ندارد.

حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی (2014) رابطه‌ی پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی را در مورد ۳۵۴ دانش‌آموز دختر شهرستان بابل سنجیدند. بنابراین پژوهش، پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی این دانش‌آموزان با عوامل انگیزش درونی هم‌بستگی مثبت و معنادار، با فاکتورهای انگیزش بیرونی رابطه‌ی مثبت بسیار ضعیف و با جهت‌گیری بی‌انگیزشی رابطه‌ی منفی معناداری دارد. بدین ترتیب هرچه جهت‌گیری‌های انگیزشی خودتعیین‌کننده‌تر و درونی‌تر می‌شود، عملکرد زبانی دانش‌آموزان بهتر و علاقه‌ی آنان به یادگیری بیشتر می‌شود.

تحقیق متقیان^۱ و همکاران (2018) بر روی ۴۰۴ دانش‌آموز دختر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر همدان صورت گرفت و تأثیر هم‌زمان جهت‌گیری انگیزشی ادراک‌شده‌ی والدین و معلمان را بر انگیزش این دانش‌آموزان موردبررسی قرار داد. به گفته‌ی این پژوهشگران «شاید مهم‌ترین پیام پژوهش‌های مرور شده این باشد که هنگامی که انگیزش دانش‌آموزان درونی باشد، آن‌ها پیامدهای آموزشی مثبت‌تری را نشان می‌دهند تا زمانی که انگیزش آن‌ها کنترل شده باشد و هنگامی که معلمان فضایی را در کلاس خلق می‌کنند که از نیازهای روان‌شناختی اساسی آن‌ها برای شایستگی، خودمختاری و تعلق حمایت می‌کند، دانش‌آموزان بیشتر به‌صورت درونی برانگیخته می‌شوند» (Motaghian et al., 2018, p.155).

صدیقی‌فر و خالقی‌زاده^۲ (2016) پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری‌های انگیزشی عرب‌زبانان را در مورد یادگیری زبان فارسی بررسی کردند. نمونه‌ی آماری آنان متشکل از ۶۴ فارسی‌آموز بود. این پژوهشگران نمرات آزمون‌های پایان‌ترم زبان‌آموزان را که شامل چهار مهارت شنیدن، مکالمه، نگارش و خواندن می‌شد به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفتند و از پرسش‌نامه‌ی نولز و همکاران (2000) به‌عنوان ابزار سنجش استفاده کردند. نتایج این تحقیق نیز مانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر در این زمینه بیانگر این است که جهت‌گیری‌های انگیزش درونی عربی‌زبانان در یادگیری زبان فارسی با پیشرفتشان رابطه‌ی مثبت و قوی‌ای دارد، درحالی‌که بی‌انگیزشی در موفقیت آن‌ها تأثیر معکوس می‌گذارد و به‌صورت معناداری باعث

^۱. Motaghian

^۲. Sedighfar & KHaleghizade

کاهش پیشرفت آن‌ها می‌شود. اما مؤلفه‌های انگیزش بیرونی تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی این فارسی‌آموزان ندارد و موفقیتشان را پیش‌بینی نمی‌کند.

فرشایان و همکاران (2019) نیز میزان انگیزش و جهت‌گیری ۸۰ دانشجوی ترک‌زبان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آنکارا را بررسی کردند. البته این تحقیق، مبتنی بر نظریات و پرسش‌نامه‌ی «نگرش/انگیزش» گاردنر (Gardner, 1985) بوده و بیانگر نگرش مثبت و شدت انگیزشی بالاتر از میانگین و اشتیاق بسیار قوی این دانشجویان در یادگیری زبان فارسی است. این آزمودنی‌ها اغلب دارای جهت‌گیری سازگاری (یکپارچه) هستند و میزان انگیزش فارسی‌آموزان دختر بیشتر از فارسی‌آموزان پسر است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. شیوه‌ی پژوهش و نمونه‌ی آماری

تحقیق حاضر یک بررسی توصیفی - پیمایشی است که درمورد جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان‌آموزان انجام شده است. جامعه‌ی آماری این تحقیق متشکل از دو گروه است: یک گروه ۴۸ نفری از فرانسوی‌آموزان ایرانی و یک گروه ۵۴ نفری از فارسی‌آموزان چینی. البته تعداد حدود ۲۰۰ پرسش‌نامه ارسال شده بود، اما فقط اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها به شرح زیر است:

فارسی‌آموزان چینی شامل ۴۶ دانشجوی زبان فارسی (۱۰ فارغ‌التحصیل، ۱۱ دانشجوی سال چهارم، ۹ دانشجوی سال سوم، ۱۶ دانشجوی سال دوم) و ۸ زبان‌آموز زبان فارسی با پیشینه‌ی ۱ تا ۵ سال فارسی‌آموزی.

فرانسوی‌آموزان ایرانی مشتمل بر ۳۷ دانشجو (۲ فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد، ۲۹ دانشجوی ترم اول کارشناسی ارشد، ۲ فارغ‌التحصیل کارشناسی، ۴ دانشجوی لیسانس) و ۱۱ زبان‌آموز با سابقه‌ی ۱ تا ۳ سال فرانسوی‌آموزی.

داده‌های مربوط به سن آزمودنی‌ها در بخش آمار توصیفی ارائه شده است، اما در کل فاکتورهای جنسیت، سن، شغل و محل تحصیل در این پژوهش موردنظر نبوده‌اند.

هدف پژوهش بررسی تأثیر جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان در دو گروه زبان‌آموز است که وجه مشترکشان یادگیری یک زبان خارجی است. مسئله‌ی تمایز بین زبان دوم و خارجی موضوعی پیچیده و بحث‌برانگیز است. برخی زبان‌شناسان، زبان دوم را اولین زبانی می‌دانند که بعد از زبان مادری یاد یا فراگرفته می‌شود. اما گروهی دیگر زبان دوم را زبانی در نظر می‌گیرند که بعد از زبان مادری بیشترین اهمیت را برای

فرد دارد. ژان‌پییر کوک (1991, 2001 cited in Fenclová, 2014) زبان دوم را نوعی زبان خارجی در کشورهای دوزبانه یا چندزبانه می‌داند که از نظر اجتماعی یا قانونی و ... اهمیت ویژه‌ای یافته است. این بدین معنی است که فاکتورهای جمعیت‌شناختی و اجتماعی در تمایز زبان خارجی از زبان دوم تأثیر گذارند. عده‌ای هم ضمن اشاره به نقش عوامل بیرونی بر فاکتورهای درونی تأکید دارند و تأثیر عوامل شناختی را در تبیین این تمایز مهم می‌دانند. باری با نگاهی ساده و به دور از پیچیدگی‌های نظری، می‌توان گفت که زبان موردبررسی برای هر دو گروه آزمودنی‌های این پژوهش زبان خارجی است، زیرا همگی در بزرگسالی از طریق دانشگاه و بعضاً مؤسسه اقدام به یادگیری آن زبان کرده‌اند و زبان موردنظر ویژگی یا اهمیت خاصی در کشورشان نداشته یا زبان یادگیری در مدرسه نبوده است.

اکثر اعضای هر دو گروه فارغ‌التحصیل یا دانشجوی آن زبان هستند و تعداد کم‌تری از هر دو گروه، زبان‌آموز زبان موردنظر هستند. گفتنی است که روش‌های مختلفی برای نمونه‌گیری احتمالی مطرح هستند که از میان آن‌ها در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده است. بدین صورت که پرسش‌نامه به‌طور تصادفی میان آزمودنی‌ها توزیع شده است. آخرین معدل دانشگاهی یا مؤسسه‌ای یا آخرین نمره‌ی زبان‌آموزان به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است.

۲.۴. ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیرهای انگیزشی زبان‌آموزان از مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان (LLOS-IEA) از نولز و همکاران (2000) استفاده کردیم. این مقیاس ۲۱ پرسش دارد و زیرمقیاس‌های بی‌انگیزشی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی را می‌سنجد. جدول ۱ پرسش‌های اختصاص یافته به زیرمقیاس‌ها و مؤلفه‌های هر کدام را نشان می‌دهد.

جدول ۱: تقسیم‌بندی جهت‌گیری‌ها و گویه‌ها

جهت‌گیری	زیرگونه	پرسش‌ها
بی‌انگیزشی	-	۱،۲،۳
انگیزش بیرونی	تنظیم بیرونی	۴،۵،۶
	تنظیم درون‌فکن شده	۷،۸،۹
	تنظیم همانندسازی شده	۱۰،۱۱،۱۲
انگیزش درونی	دانستن	۱۳،۱۴،۱۵
	موفقیت	۱۶،۱۷،۱۸
	تحریک	۱۹،۲۰،۲۱

در تحقیق نولز و همکاران (2000)، نمره‌گذاری پرسش‌ها بر حسب یک طیف لیکرتی صورت گرفته بود که از شماره‌ی ۱ (Does not correspond at all) تا شماره‌ی ۷ (corresponds exactly) درجه‌بندی شده بود. اما در پژوهش‌های شیخ‌الاسلامی و خیر (2007)، زمینی و همکاران (2011)، حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (2014) و صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (2016) همان پرسش‌ها براساس یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای نمره‌گذاری شده بودند. در پژوهش حاضر، از یک درجه‌بندی ۶ گزینه‌ای به صورت ذیل استفاده شده است: (۱- کاملاً مخالفم ۲- مخالفم ۳- تا حدودی مخالفم ۴- تا حدودی موافقم ۵- موافقم ۶- کاملاً موافقم). نکته‌ی دیگری که باید دوباره به آن اشاره کرد این است که با توجه به جدول ۱ مشاهده می‌کنیم که چهارمین مؤلفه‌ی انگیزش بیرونی نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی یعنی تنظیم یکپارچه‌شده در مقیاس LLOS-IEA لحاظ نشده است. همان‌طور که در انتهای بخش مبانی نظری ذکر کردیم به گفته‌ی نولز به دلیل نوآموز بودن آزمودنی‌های پژوهش او، در آن پژوهش همچون بسیاری تحقیقات پیشین تنظیم یکپارچه‌شده از تنظیم همانندسازی‌شده متمایز نشده است. (Noels et al. 2000, p. 79).

این مقیاس در بسیاری از پژوهش‌های پیشین استفاده و کارایی آن ثابت شده است و پایایی آن مطلوب و بالا گزارش شده است (Noels et al. 2000; Shekholaslami & Khayer, 2007; Zamini et al., 2011; Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014; Sedighfar & KHaleghizade, 2016). حسن‌زاده و همکارش روایی و پایایی پرسش‌نامه را در پژوهش‌های زیر مطلوب گزارش کرده‌اند: (Yashima, Shizuka, Maherzi, 2011 Vandergrift, 2005) (Chu, 2007; Yamane, Noels, Takeuchi & Yoshizawa, 2009).

در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه ابتدا یک نمونه‌ی اولیه شامل ۲۰ پرسش‌نامه پیش‌آزمون شد و سپس با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از این پرسش‌نامه‌ها میزان ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه برای فرانسوی‌آموزان ۰/۸۴۲ و برای فارسی‌آموزان ۰/۹۰۳ به‌دست آمد که نشان از پایایی قابل قبول پرسش‌نامه در هر دو گروه است.

۳.۴. آزمون‌های پژوهش

در روند بررسی سؤالات و فرضیات تحقیق از آزمون‌های آماری استفاده شد: از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای تعیین میزان انگیزه‌ی زبان‌آموزان، آزمون‌های هم‌بستگی و رگرسیون خطی برای بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری انگیزشی یادگیری زبان با پیشرفت تحصیلی و آزمون تی مستقل برای مقایسه‌ی جهت‌گیری انگیزشی یادگیری زبان در بین دو گروه فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان. همچنین از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۲ جهت تجزیه و تحلیل استفاده شده است.

۵. ارائه و تفسیر داده‌ها

نتایج به‌دست آمده از پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی ارائه شده است.

۵.۱. آمار توصیفی

با توجه به اطلاعات به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۴۸ نفر نمونه‌ی فرانسوی‌آموزان، از نظر سن ۲۲ نفر (۴۵/۸ درصد) کم‌تر از ۲۵ سال، ۱۵ نفر (۳۱/۲ درصد) بین ۲۵ تا ۳۰ سال و ۱۱ نفر (۲۳/۰ درصد) بالای ۳۰ سال بوده‌اند. از نظر جنسیت ۳۸ نفر (۷۹/۲ درصد) زن و ۱۰ نفر (۲۰/۸ درصد) مرد بوده‌اند. از نظر معدل نیز میانگین و انحراف معیار معدل ترم آخر فرانسوی‌آموزان $۱۶/۶۷۱ \pm ۲/۵۲۰$ بوده است. در گروه فارسی‌آموزان نیز از مجموع ۵۴ نفر از نظر سن ۴۸ نفر (۸۸/۸۹ درصد) کم‌تر از ۲۵ سال و ۵ نفر (۹/۲۶ درصد) بین ۲۵ تا ۲۷ سال بوده‌اند. یک نفر هم سن خود را اعلام نکرده است. از نظر جنسیت ۲۵ نفر معادل ۴۶/۳ درصد زن و ۲۹ نفر معادل ۵۳/۷ درصد مرد بوده‌اند. از نظر معدل نیز میانگین و انحراف معیار معدل ترم آخر زبان‌آموزان فارسی $۱۶/۳۰۳ \pm ۲/۸۸۴$ بوده است.

۵.۲. آمار استنباطی

۵.۲.۱. بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

ابتدا به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق، آزمون کولموگروف - اسمیرنوف به‌کار برده شد. اگر متغیرها دارای توزیع نرمال باشند، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک نظیر آزمون میانگین تی تک‌نمونه‌ای و هم‌بستگی و رگرسیون استفاده کرد. اگر متغیرها دارای توزیع نرمال نباشند از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده می‌شود. با توجه به جدول ۲ و با توجه به اینکه سطح معناداری متغیرهای تحقیق بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، ادعای نرمال بودن توزیع این متغیرها پذیرفته می‌شود.

جدول ۲: نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

گروه	آماره آزمون	سطح معناداری	وضعیت
فرانسوی‌آموزان	۱/۱۶۸	۰/۱۳۱	نرمال
فارسی‌آموزان	۱/۳۰۵	۰/۰۹۸	نرمال
فرانسوی‌آموزان	۰/۹۶۵	۰/۲۵۹	نرمال
فارسی‌آموزان	۰/۷۰۵	۰/۶۹۶	نرمال
فرانسوی‌آموزان	۰/۷۲۰	۰/۶۷۹	نرمال
فارسی‌آموزان	۰/۸۴۰	۰/۵۰۵	نرمال
فرانسوی‌آموزان	۰/۸۲۱	۰/۵۰۹	نرمال
فارسی‌آموزان	۱/۰۱۶	۰/۱۴۵	نرمال

۵.۲. پرسش اول: وضعیت جهت‌گیری کلی انگیزشی آزمودنی‌ها

به‌منظور پاسخ به پرسش اول پژوهش و بررسی وضعیت کلی جهت‌گیری‌های انگیزشی و زیرگونه‌های آن‌ها در دو گروه، از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به‌عبارتی از آزمون تی یک‌نمونه‌ای استفاده شد که تفاوت بین میانگین نمونه‌ی موردبررسی را با یک مقدار مفروض موردآزمون قرار می‌دهد. با توجه به اینکه تمامی سؤالات پرسش‌نامه به‌صورت مستقیم طراحی شده‌اند، میانگین به‌دست‌آمده در بازه‌ی یک تا سه به

معنای عدم وجود بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی و در بازه‌ی بیشتر از عدد سه، به‌معنای وجود بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی در زبان‌آموزان است. همچنین آزمون یک‌طرفه سمت راست است؛ یعنی فرضیه‌های پژوهش که ادعای پژوهش هستند به صورت میانگین اعداد بزرگ‌تر از عدد ملاک در نظر گرفته شده است.

جدول ۳. بررسی وضعیت جهت‌گیری انگیزشی یادگیری زبان در سه بعد بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی

در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

جهت‌گیری انگیزشی	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معنی‌داری	وضعیت جهت‌گیری
بی‌انگیزشی	فرانسوی‌آموزان	۱/۴۰۳	۰/۸۶۹	۰/۱۲/۷۲۴	۰/۹۹۹	عدم بی‌انگیزشی
	فارسی‌آموزان	۱/۶۵۴	۰/۷۰۶	-۱۴/۰۰۲	۰/۹۹۹	عدم بی‌انگیزشی
انگیزش بیرونی	فرانسوی‌آموزان	۳/۲۷۰	۱/۰۰۶	۱/۸۶۴	۰/۰۳۵	انگیزش بیرونی موثر
	فارسی‌آموزان	۳/۶۸۹	۰/۷۶۷	۶/۶۰۲	۰/۰۰۱	انگیزش بیرونی موثر
انگیزش درونی	فرانسوی‌آموزان	۵/۲۱۳	۰/۶۸۷	۲۲/۲۸۷	۰/۰۰۱	انگیزش درونی موثر
	فارسی‌آموزان	۴/۵۰۲	۰/۹۶۸	۱۰/۵۲۷	۰/۰۰۱	انگیزش درونی موثر

با توجه به جدول ۳ آزمون تی برای انگیزش بیرونی و انگیزش درونی در هر دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموز معنی‌دار است و از آنجا که میانگین‌های به‌دست آمده بزرگ‌تر از ۳ هستند، تفسیر این معنی‌داری بدین‌صورت است که انگیزش بیرونی و درونی فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان در سطح مطلوب و قابل‌قبولی است که این مطلب فرضیه‌ی اول پژوهش را تأیید می‌کند. همچنین آزمون برای بی‌انگیزشی در هر دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموز معنی‌دار نیست و با توجه به میانگین کم‌تر از ۳ برای این متغیر، بی‌انگیزشی در دو گروه وجود ندارد.

جدول ۴. بررسی وضعیت خود-تنظیم‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی بیرونی و درونی در بین فرانسوی-

آموزان و فارسی‌آموزان						
خود-تنظیم‌های انگیزشی	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	وضعیت جهت‌گیری
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۳/۲۳۵	۱/۰۵۸	۱/۵۴۰	۰/۰۶۵	بی‌اثر
	فارسی‌آموزان	۳/۶۳۰	۰/۷۷۴	۵/۹۸۰	۰/۰۰۱	موثر
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۲/۶۹۴	۱/۳۰۱	۱/۶۳۰	۰/۹۴۵	بی‌اثر
	فارسی‌آموزان	۳/۲۴۰	۱/۱۶۶	۱/۲۸۰	۰/۱۰۲	بی‌اثر
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۳/۹۰۷	۱/۲۰۹	۵/۲۰۰	۰/۰۰۱	موثر
	فارسی‌آموزان	۴/۲۳۴	۱/۰۶۴	۸/۵۳۰	۰/۰۰۱	موثر
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۵/۲۴۰	۰/۷۴۹	۲۰/۷۲۰	۰/۰۰۱	موثر
	فارسی‌آموزان	۳/۵۷۴	۱/۰۶۹	۱۰/۸۲۰	۰/۰۰۱	موثر
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۴/۹۶۶	۱/۰۷۰	۱۲/۷۳۰	۰/۰۰۱	موثر
	فارسی‌آموزان	۴/۴۲۱	۰/۹۹۱	۱۰/۵۳۰	۰/۰۰۱	موثر
تعمیر	فرانسوی‌آموزان	۵/۴۶۵	۰/۶۴۷	۲۶/۳۹۰	۰/۰۰۱	موثر
	فارسی‌آموزان	۴/۶۲۱	۰/۹۸۵	۱۲/۱۰۰	۰/۰۰۱	موثر

بیرونی

درونی

با توجه به جدول ۴ آزمون تی برای مؤلفه‌های تنظیم همانندسازی‌شده، دانش، موفقیت و تحریک در هر دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموز معنی‌دار است و از آنجا که میانگین‌های به‌دست‌آمده بزرگ‌تر از ۳ هستند، تفسیر این معنی‌داری بدین‌صورت است که تنظیم‌های دانستن، موفقیت، تحریک و تنظیم همانندسازی‌شده فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان در سطح مطلوب و قابل قبولی است. همچنین آزمون برای تنظیم درون‌فکنی‌شده در هر دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموز معنی‌دار نیست و با توجه به میانگین کم‌تر از ۳ برای این متغیر، تنظیم درون‌فکنی‌شده در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان وجود ندارد. این یعنی درمورد فرایند انگیزشی زبان‌آموزی هر دو گروه انتظارات بیرونی به صورت الزامات درونی درنیامده است. تنظیم بیرونی نیز در بین فارسی‌آموزان معنی‌دار (مؤثر) و در بین فرانسوی‌آموزان غیرمعنی‌دار (غیرمؤثر) بوده است؛ یعنی مشوق‌ها و فشارهای بیرونی نقشی در انگیزش فرانسوی‌آموزان ندارد.

۵.۲.۳. رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی

جهت بررسی پرسش دوم یعنی رابطه‌ی بین جهت‌گیری انگیزشی یادگیری زبان در سه بُعد بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دو گروه، از ضرایب هم‌بستگی و رگرسیون خطی استفاده شد. جدول ۵ ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که هم‌بستگی بین سه بُعد بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان معنی‌دار است. یعنی بین سه متغیر انگیزشی و متغیر پیشرفت تحصیلی در هر دو گروه رابطه وجود دارد. این مورد بخشی از فرضیه‌ی دوم پژوهش مبنی بر عدم تأثیر انگیزش بیرونی بر پیشرفت تحصیلی این زبان‌آموزان را رد می‌کند.

جدول ۵: ماتریس همبستگی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته تحقیق در دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموزان

متغیرهای پژوهش	گروه	بی‌انگیزشی	انگیزش بیرونی	انگیزش درونی
پیشرفت تحصیلی	فرانسوی‌آموزان	۰/۳۷۹*	۰/۲۸۶*	۰/۴۱۷*
	فارسی‌آموزان	۰/۴۰۱*	۰/۳۱۲*	۰/۳۷۶*

*: در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

برای بررسی میزان تأثیر هر کدام از متغیرهای پیش‌بین (بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی) بر متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) از رگرسیون خطی استفاده شد.

با توجه به جدول ۶ می‌بینیم که عامل تورم واریانس هر یک از متغیرهای مستقل (پیش‌بین) در هر دو گروه کم‌تر از عدد ۲ است، لذا متغیرهای مستقل (پیش‌بین) دارای هم‌خطی نیستند. یعنی سه متغیر مجزا از هم که ارتباطی با هم ندارند. همچنین میزان آماره‌ی دوربین واتسون نیز در هر دو گروه حدود عدد ۲ است و این بدان معنی است که خطاها دارای خودهم‌بستگی نیستند. یعنی طرح وابسته به زمان نبوده و در یک مقطع زمانی خاص داده‌ها جمع‌آوری شده و زمان بر روی نتایج تأثیری نداشته است. لذا شرایط اولیه‌ی رگرسیون برقرار است. آزمون آنالیز واریانس در گروه فرانسوی‌آموز (Sig ۴۵۰/۱۲=f=۰/۰۰۱) و گروه فارسی‌آموز (Sig ۷۰۳/۱۴=f=۰/۰۰۱) معنی‌دار است، لذا رگرسیون در حالت کلی معنی‌دار است و میزان ضریب تعیین نیز در گروه فرانسوی‌آموزان ۰/۵۴۶ است؛ بدین معنی که حدود ۵۵ درصد تغییرات متغیر وابسته (ملاک) توسط ۳ متغیر مستقل (بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی) در گروه فرانسوی‌آموزان تبیین می‌شود. به بیان ساده‌تر یعنی توسط این ۳ متغیر با ۵۵ درصد اطمینان می‌توان پیشرفت تحصیلی این زبان‌آموزان را پیش‌بینی کرد. این مطلب در مورد گروه فارسی‌آموزان ۰/۵۷۹ یعنی ۵۸ درصد است. در مورد روابط بین متغیرها ضریب رگرسیونی تأثیر هر سه متغیر پیش‌بین مدل در مورد پیشرفت تحصیلی در هر دو گروه معنی‌دار است. همچنین ضریب تأثیر بی‌انگیزشی در هر دو گروه منفی و ضریب تأثیر انگیزش بیرونی و درونی مثبت است. بدین معنی که انگیزش بیرونی و درونی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دارند و با توجه به ضریب رگرسیونی استاندارد یک واحد افزایش در انگیزش بیرونی به میزان ۰/۲۴۲ واحد در بهبود پیشرفت تحصیلی فرانسوی‌آموزان و ۰/۳۰۹ واحد در پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان مؤثر است. این میزان بهبود در مورد انگیزش درونی در گروه فرانسوی‌آموزان ۰/۴۸۶ واحد و در گروه فارسی‌آموزان ۰/۴۰۵ واحد است. این مطلب همانطور که بسیاری از تحقیقات پیشین همچون روش‌هاهلن (2014)، شریفی (2006) و متقیان (2018) نشان می‌دهد تأییدی است بر اینکه انگیزش درونی تأثیر قوی‌تری بر میل به یادگیری و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دارد. در مورد بی‌انگیزشی نیز آمارها حاکی از آن است که این عامل تأثیر منفی و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دو گروه دارد و با

توجه به ضریب رگرسیونی استاندارد، یک واحد افزایش در بی‌انگیزشی، به میزان ۰/۳۱۵ واحد در افت پیشرفت تحصیلی فرانسوی‌آموزان و ۰/۳۳۹ واحد در افت پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان مؤثر است،

جدول ۶: خلاصه نتایج آزمون رگرسیون جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان بر پیشرفت تحصیلی در دو گروه فرانسوی و فارسی‌آموز

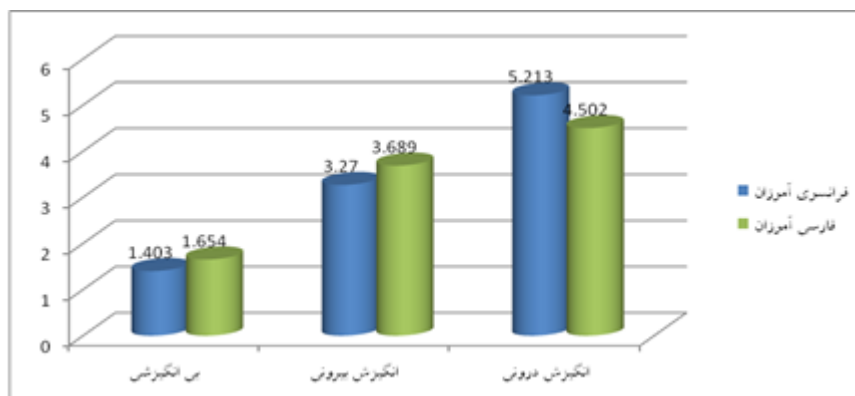
روابط میان متغیرها	گروه	میزان عامل تورم واریانس	ضریب رگرسیونی	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
تأثیر بی‌انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی	فرانسوی‌آموزان	۱/۴۱۳	-۰/۳۱۵	۳/۷۴۷	۰/۰۰۱
تأثیر انگیزش بیرونی بر پیشرفت تحصیلی	فرانسوی‌آموزان	۱/۳۹۶	-۰/۲۴۲	۲/۸۹۹	۰/۰۰۴
تأثیر انگیزش درونی بر پیشرفت تحصیلی	فرانسوی‌آموزان	۱/۷۳۶	-۰/۴۸۶	۶/۶۱۹	۰/۰۰۱
تأثیر بی‌انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی	فارسی‌آموزان	۱/۶۱۵	-۰/۴۰۵	۵/۲۰۹	۰/۰۰۱
آماره‌های تشخیصی مدل	فرانسوی‌آموزان	F=۱۲/۴۵۰ Sig=۰/۰۰۱	D.W=۱/۷۲۴	R2=۰/۵۴۶	
	فارسی‌آموزان	F=۱۴/۷۰۳ Sig=۰/۰۰۱	D.W=۱/۸۹۶	R2=۰/۵۷۹	

۵.۲.۴. پرسش سوم، مقایسه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی در دو گروه

درمورد پرسش سوم، برای مقایسه و بررسی تفاوت بین جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان از آزمون تی مستقل استفاده شد. با توجه جدول ۷ و آزمون‌های تی مستقل درمورد تفاوت بین جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان میان دو گروه ملاحظه می‌شود که میانگین مؤلفه‌ی بی‌انگیزشی تفاوت معنی‌داری در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان ندارد ($\text{sig} = ۰/۱۱۰$) انگیزش بیرونی ($t=۱/۶۱۱$)، بدین معنی که یادگیری زبان فرانسوی یا فارسی تأثیری در بی‌انگیزشی افراد نداشته است. اما انگیزش بیرونی ($\text{sig} = ۰/۰۱۹$) و انگیزش درونی ($t=۱۱۶/۴$)، دارای تفاوت معنی‌داری در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان است و با توجه به میانگین نمره فرانسوی‌آموزان از انگیزش درونی قوی‌تری نسبت به فارسی‌آموزان و فارسی‌آموزان از انگیزش بیرونی بیشتری نسبت به فرانسوی‌آموزان برخوردار هستند. بدین ترتیب نیمی از فرضیه‌ی سوم پژوهش مبنی بر قدرت بیشتر انگیزش درونی فرانسوی‌آموزان تأیید می‌شود و در مقابل نیم دیگر فرضیه یعنی قوی‌تر بودن انگیزش بیرونی فرانسوی‌آموزان رد می‌شود.

جدول ۷: مقایسه جهت‌گیری‌های انگیزشی یادگیری زبان در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

نتیجه آزمون	فارسی‌آموزان	فرانسوی‌آموزان	گروه ←
			جهت‌گیری انگیزشی
۰/۱۱۰ sig=۱/۶۱۱=t	۱/۶۵۴±۰/۷۰۶	۱/۴۰۳±۰/۸۶۹	بی‌انگیزشی
۰/۰۱۹ sig=۲/۳۷۶=t	۳/۶۸۹±۰/۷۶۷	۳/۲۷۰±۱/۰۰۶	انگیزش بیرونی
۰/۰۰۱ sig=۴/۱۱۶=t	۴/۵۰۲±۰/۹۶۸	۵/۲۱۳±۰/۶۸۷	انگیزش درونی

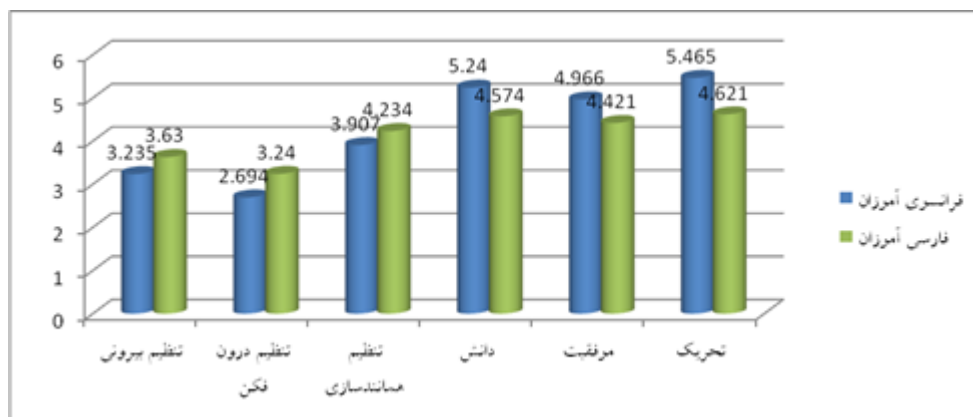


شکل ۱. نمودار مقایسه‌ای جهت‌گیری‌های انگیزشی فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

با توجه به جدول ۸ و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت بین زیرمؤلفه‌های انگیزش بیرونی و انگیزش درونی در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان ملاحظه می‌شود که میانگین مؤلفه‌ی تنظیم همانندسازی شده تفاوت معنی‌داری در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان ندارد ($t=0/148$, $\text{sig}=459/1$). بدین معنی که آموزش زبان فرانسوی یا فارسی تأثیری در تنظیم همانندسازی آزمودنی‌های پژوهش نداشته است. اما در مورد ۵ مؤلفه‌ی دیگر آزمون‌ها معنی‌دار است و تفاوت معنی‌داری در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان از نظر این ۵ مؤلفه وجود دارد و با توجه به میانگین نمره، فرانسوی‌آموزان از خود تنظیمی انگیزشی دانستن، موفقیت و تحریک قوی‌تری نسبت به فارسی‌آموزان برخوردارند، در حالی که فارسی‌آموزان دارای تنظیم بیرونی و درون‌فکنی شده‌ی قوی‌تری نسبت به فرانسوی‌آموزان هستند.

جدول ۸: مقایسه خودتنظیمی‌های انگیزش بیرونی و انگیزش درونی در بین فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

نتیجه آزمون	فارسی‌آموزان	فرانسوی‌آموزان	گروه ← خود-تنظیمی انگیزشی ↓	جهت‌گیری بیرونی
$0/033 \text{ sig}=2/160=t$	$3/0 \pm 630/774$	$3/1 \pm 235/058$	تنظیم بیرونی	جهت‌گیری بیرونی
$0/040 \text{ sig}=2/085=t$	$3/1 \pm 204/166$	$2/1 \pm 694/301$	تنظیم درون‌فکنی شده	
$0/148 \text{ sig}=1/459=t$	$4/1 \pm 234/064$	$3/1 \pm 907/209$	تنظیم همانندسازی شده	
$0/001 \text{ sig}=3/597=t$	$4/1 \pm 574/069$	$5/0 \pm 240/749$	تنظیم دانستن	جهت‌گیری درونی
$0/009 \text{ sig}=2/673=t$	$4/0 \pm 421/991$	$4/1 \pm 966/070$	تنظیم موفقیت	
$0/001 \text{ sig}=5/052=t$	$4/0 \pm 621/985$	$5/0 \pm 465/647$	تنظیم تحریک	



شکل ۲. نمودار مقایسه‌ای خودتنظیمی‌های انگیزشی فرانسوی‌آموزان و فارسی‌آموزان

در مقایسه‌ی فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی، ملاحظه می‌شود که جهت‌گیری انگیزشی درونی و خودتنظیم‌های مربوط به آن در فرانسوی‌آموزان قوی‌تر از فارسی‌آموزان چینی است؛ درحالی‌که چینی‌ها جهت‌گیری بیرونی قوی‌تری از ایرانی‌ها دارند. این مسئله درمورد این دو گروه قابل توجیه است: در هر دو کشور قبولی و کسب رتبه در کنکور واحد زیادی تعیین‌کننده‌ی رشته‌ی دانشگاهی دانشجویان است. نگارنده با جست‌وجو درمورد دلیل انتخاب این رشته/زبان از آزمودنی‌های هر دو گروه متوجه شد که تعداد زیادی از فارسی‌آموزان چینی براساس نمره‌ی کنکورشان مجبور به انتخاب رشته‌ی زبان فارسی شده بودند، نه به دلیل علاقه‌ی شخصی؛ درحالی‌که درمورد فرانسوی‌آموزان ایرانی این مسئله بسیار کم‌رنگ‌تر بوده است و تعدادی از آن‌ها به دلیل علاقه به زبان فرانسوی یا یک زبان خارجی به غیر از انگلیسی که در مدرسه فراگرفته بوده‌اند، این رشته/زبان را انتخاب کرده‌اند.

۶. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی و شناخت وضعیت جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی و زیرمؤلفه‌های آن‌ها در دو گروه از یادگیرندگان زبان خارجی یعنی فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی، به صورت جداگانه و همچنین در مقایسه با هم و همچنین بررسی تأثیر این جهت‌گیری‌ها بر پیشرفت تحصیلی آن‌هاست. یافته‌ها نشان داد که از نظر کلی بی‌انگیزشی در این دو گروه وجود ندارد و جهت‌گیری انگیزشی درونی و بیرونی هر دو گروه در سطح معنی‌دار و قابل قبولی قرار دارد. درمورد زیرمؤلفه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی نتایج حاکی از آن است که هر دو گروه از سطح مطلوبی از تنظیم دانستن، تنظیم موفقیت و تنظیم تحریک (انگیزش درونی) و تنظیم همانندسازی شده (انگیزش بیرونی) برخوردارند، اما هیچ‌یک از دو گروه از تنظیم درون‌فکری شده بهره نمی‌برند؛ یعنی این زبان‌آموزان در فرایند یادگیری خود

انتظارات خارجی را درونی نکرده‌اند. تنظیم بیرونی نیز در فارسی‌آموزان معنی‌دار و مؤثر است، درحالی‌که در فرانسوی‌آموزان تأثیرگذار نیست؛ یعنی فشارها یا تشویق‌های بیرونی در شکل‌گیری انگیزش آنان تأثیر چندانی ندارند.

درمورد رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی این زبان‌آموزان مشاهده شد که هر سه جهت‌گیری انگیزشی به‌طور مجزا از هم و مستقل از زمان رابطه‌ی معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دو گروه دارند، و می‌توان پیشرفت تحصیلی آنان را به میزان ۵۵ درصد (درمورد فرانسوی‌آموزان) و ۵۸ درصد (درمورد فارسی‌آموزان) از طریق جهت‌گیری‌های انگیزشی‌شان پیش‌بینی کرد. وجود رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی با اکثر پژوهش‌های قبلی همچون نولز و همکاران (2000)، گونزالس (2010)، بهادیر (2005)، حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (2014)، متقیان و همکاران (2018)، صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (2016) و شریفی (2006) همخوانی دارد، اما با تحقیق شیخ‌الاسلامی و خیر (2007) همخوانی ندارد. رابطه‌ی معکوس بی‌انگیزشی این زبان‌آموزان با پیشرفت تحصیلی‌شان نیز همسو با تحقیقات یادشده است. اما رابطه‌ی معنادار و مثبت جهت‌گیری بیرونی این آزمودنی‌ها با پیشرفت تحصیلی از یک‌سو با پژوهش‌های شیخ‌الاسلامی و خیر (2007)، شریفی (2006)، متقیان (2018) و بهادیر (2005) مطابقت ندارد و از سوی دیگر با تحقیق حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (2014) تا حدودی همسویی دارد که هم‌بستگی مثبت ضعیفی را بین این دو متغیر در جامعه‌ی آماری‌شان گزارش کرده بودند.

نکته‌ی دیگری که با توجه به آماره‌های آزمون رگرسیون این پژوهش برمی‌آید تأثیر قوی‌تر انگیزش درونی بر پیشرفت تحصیلی نسبت به انگیزش بیرونی است؛ موضوعی که با تمامی پژوهش‌های بررسی‌شده‌ی پیشین و نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی رایان و دسی و حتی سایر نظریات روان‌شناختی آموزش زبان همخوانی دارد. امروزه کاملاً آشکار شده که هرچه منبع انگیزش زبان‌آموزان درونی‌تر باشد و زبان‌آموزان از خودمختاری (استقلال) بیشتری برخوردار باشند، تمایل بیشتری به یادگیری زبان دارند و انرژی و وقت بیشتری برای موفقیت صرف می‌کنند. درواقع اکثر تحقیقات دلالت بر نقش اساسی‌تر و کلیدی‌تر انگیزه‌ی درونی و تأثیر بیشتر آن بر انگیزش کلی زبان‌آموزان دارند. (Rocher-Hahlin, 2014; Noels et al., 2000; Sharifi, 2006; Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014). البته همانطور که گفته شد دو گروه آزمودنی‌های این پژوهش برخلاف برخی پژوهش‌های دیگر از سطح انگیزش بیرونی قابل‌قبولی نیز برخوردار بوده‌اند.

در مقایسه‌ی دو گروه فرانسوی‌آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان چینی از نظر جهت‌گیری‌های انگیزشی‌شان نتایج حاکی از آن است که از نظر بُعد بی‌انگیزشی تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد یا به عبارت دیگر یادگیری زبان فرانسوی یا فارسی تأثیری بر متغیر بی‌انگیزشی این دو گروه نداشته است و همانطور که

دیدیم بی‌انگیزشی در گروه وجود ندارد. اما سطح انگیزش درونی فراگیران زبان فرانسوی بالاتر از فارسی‌آموزان است، درحالی‌که گروه دوم انگیزش بیرونی بیشتری نسبت به گروه اول دارند. این مسئله همانطور که توضیح داده شد می‌تواند ناشی از تأثیر عواملی خاص باشد. مثلاً درمورد این دو گروه می‌دانیم که تعداد زیادی از فارسی‌آموزان چینی به دلیل رتبهٔ کنکور خود مجبور به انتخاب زبان فارسی شده‌اند. ظاهراً در بافت تحصیلی چین زبان ژاپنی و زبان‌های اروپایی در رده‌ی اول درخواست برای دانشگاه قرار دارند و زبان‌هایی مثل فارسی و ترکی در رده‌ی دوم قرار می‌گیرند. می‌توان نتیجه گرفت که در چین مسائل اقتصادی و شغلی (انگیزه‌های بیرونی) در انتخاب زبان خارجی پررنگ‌تر هستند. در مقابل فرانسوی‌آموزان ایرانی بیشتر تمایل شخصی به یادگیری یک زبان خارجی (و در تعدادی موارد غیر از انگلیسی) داشته‌اند که می‌توان این مسئله را نوعی گرایش درونی (به‌ویژه با توجه به سطح بالاتر مقطع تحصیلی آنان) در نظر گرفت. این نتیجه با تحقیق گونزالس (2010) در فیلیپین همسویی دارد. در پژوهش گونزالس انگیزش دانشجویان زبان فرانسوی بیشتر به وابستگی به خارجی‌ها (که می‌توان آن را به‌عنوان علاقه‌ی درونی به فرهنگ و مردمان زبان مقصد تلقی کرد) معطوف بود، در صورتی‌که فراگیران زبان ژاپنی بیشتر تحت تأثیر عوامل بیرونی مثل شغل و پیشرفت اقتصادی بودند.

مقایسه‌ی زیرمؤلفه‌های انگیزشی دو گروه نیز نشان داد که فرانسوی‌آموزان ایرانی از تنظیم‌های دانستن، موفقیت و تحریک قوی‌تر و تنظیم بیرونی و درون‌فکنی‌شده‌ی ضعیف‌تری نسبت به فارسی‌آموزان چینی برخوردارند. اما درمورد تنظیم همانندسازی‌شده تفاوت معنی‌داری بین دو گروه وجود ندارد؛ یعنی زبان فارسی یا فرانسوی تأثیری در تنظیم همانندسازی‌شده‌ی افراد ندارد.

از منظر آموزشی می‌توان پیشنهاد کرد که با توجه به اینکه فرانسوی‌آموزان از انگیزش درونی قوی‌تری برخوردارند، شیوه و برخورد استادان آن‌ها باید در جهت افزایش خودمختاری و آزادی بیشتر آن‌ها در روند آموزش باشد و از رویکردهای تحمیلی پرهیز شود، چون همانطور که دسی و همکاران (1999 cited in Sharifi, 2006, p.179) بیان می‌کنند تهدیدات و فشارها از جانب معلمان و همچنین دادن پاداش‌های کنترل‌کننده به عملکرد زبان‌آموزان باعث تضعیف انگیزش درونی می‌شود. این نکته از آنجا که فارسی‌آموزان چینی نیز از سطح مطلوبی از انگیزش درونی برخوردارند برای آن‌ها نیز صدق می‌کند، اما با توجه به اینکه انگیزش بیرونی آن‌ها از فرانسوی‌آموزان قوی‌تر است، اعمال برخی سیاست‌های تشویقی بیرونی نیز از سوی استادان برای آن‌ها مجاز است، البته به شرط برقراری تعادل بین انگیزش بیرونی و درونی.

به‌طور کل شناخت ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان‌آموزان در ابتدا و در حین یادگیری بسیار مفید خواهد بود و به مدرس زبان این امکان را می‌دهد تا با اتخاذ روش‌ها و رویکردهای مناسب، محیط کلاسی دلپذیر و پویایی برای زبان‌آموزان ایجاد کند که بالاترین بهره‌وری آموزشی را داشته باشد.

یکی از ویژگی‌های پژوهش حاضر این است که جهت‌گیری‌های انگیزشی را در فراگیران دو زبان مختلف و با دو ملیت مختلف مقایسه می‌کند. چنین تحقیقاتی می‌تواند راه را برای شناخت هرچه بهتر ویژگی‌ها و تفاوت‌های انگیزشی زبان‌آموزان در شرایط متفاوت و در گستره‌ی متنوعی از زبان‌ها باز کند. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم در نظر گرفتن تأثیر جنسیت در نتایج و تعداد محدود آزمودنی‌ها اشاره کرد.

از نظر پژوهشی بررسی و مقایسه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی در مورد زبان‌های بیشتر و به تعداد بیشتر در سطح ملی و بین‌المللی و مهم‌تر از آن انجام پژوهش‌هایی برای شناخت راهکارهای عملی دقیق ارتقا و گسترش جهت‌گیری‌های مثبت و کاهش جهت‌گیری‌های منفی در گروه‌های مختلف با توجه به ویژگی‌های فردی و اجتماعی آنان، بسیار مفید خواهد بود. همچنین شناخت ارتباط نگرش‌ها، ملاک‌ها، روش‌های آموزشی و شرایط محیطی با جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان‌آموزان در مناطق مختلف نیز حائز اهمیت ویژه‌ای است.

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». *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ش ۱، ۹۳-۱۱۷.
- حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۳). «رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس انگلیسی». *مجله‌ی روان‌شناختی مدرسه*، ش ۳، ۳۸-۶۰.
- زمینی، سهیلا، برزگری، لیلی، هاشمی، تورج، و کیانی، رقیه. (۱۳۹۰). «نقش خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان». *مجله‌ی دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ش ۱، ۲۰۷-۲۲۳.
- شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۵). «سنجش انگیزه‌ی درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و سهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان»، *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۸، ۱۷۱-۲۰۲.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه، و خیر، محمد. (۱۳۸۶). «نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی»، *پژوهش زبان‌های خارجی*، ش ۳۹، ۸۳-۹۴.
- صدیقی‌فر، زهره، و خالقی‌زاده، شراره. (۱۳۹۵). «جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان». *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ش ۲، ۷۵-۹۴.
- فرشباغیان، احمد، صفائی‌اصل، اسماعیل، قاسم‌زاده‌علیشاهی، ابوالفضل، و آرام، یوسف. (۱۳۹۷). «بررسی میزان انگیزش و جهت‌گیری فارسی‌آموزان ترکی‌زبان در یادگیری زبان فارسی». *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، شماره ۲، ۳-۲۲.

م‌تقیان، مریم، شریفی، حسن‌پاشا، و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۷). «تبیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای جهت‌گیری ادراک‌شده‌ی والدین و معلمان و میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی (ارائه‌ی مدل علی)». *روان‌شناسی تربیتی*، ش ۴۷، ۱۴۱-۱۶۲.

References:

- Atar Sharghi, N.** (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*, 1, 93-117. [in persian]
- Axell, K.** (2007). L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère, la langue française dans un context scolaire, Independent thesis Basic level (degree of Bachelor) VÄXJÖ University, Faculty of Humanities and Social Sciences, School of Humanities, SWEDEN. Available from: lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf. (Accessed August 24/2020).
- Bahadir, G.** (2005). Les orientations et la motivation executive dans l'apprentissage du Turc comme langue étrangère ou seconde. Mémoire de DEA, Université Paris 3: Sorbonne nouvelle. Available from: scholar.harvard.edu/files/gbahadir/files/bahadir_2005_mphil_thesis_fr.pdf, (Accessed August 24, 2020).
- Farshbafian, A., Safaei Asl, E., Ghasemzadeh Alishahi, A., & Aram, Y.** (2019). "Investigating The Motivation Level And Orientation Of Turkish-Speaking Learners Of Persian In Learning Persian Language". *Journal of Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers*, 2, 3-22. [in persian]
- Fenclová, M.** (2014). "Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitive". *Éla, Études de linguistique appliqué*, 174 (2), 147-155. Available from: <https://www.carin.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>, (Accessed Septembre 3, 2021).
- Hassanzadeh, R., & Mahdinejad Gorji, G.** (2014). "The relationships between motivational orientations (intrinsic motivation, extrinsic motivation & amotivation) and students' academic achievement in the english language", *Journal of School Psychologist and Institution*, 3, 38-60. [in persian]
- Motaghian, M., Sharifi, H., & Mirhashemi, M.** (2018). "Explaining the Academic Motivation in the Students Based on Perceived Motivational Orientation of Parents and Teachers by Mediation of Basic Psychological Needs (Presentation a Casual Model)", *Educational Psychology*, 47, 141-162. [in persian]
- Nicolas, H. F.** (2011). "La motivation d'apprendre une L2: où en est rendue la recherche". Available from: nicolasfortin.cawp-content/uploads/2012/04/article-motivation-L2.pdf, (Accessed August 24, 2020).
- Noels, K.A.** (1989). "Orientations to Learning German: The effects of language heritage on second-language acquisition". *Canadian Modern Language Review*, 45(2), 245-257.
- Noels, K.A.** (2001). "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style". *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- 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.
- Rocher-Hahlin, C.** (2014). « Motivation pour apprendre une langue étrangère, une question de visualisation? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois ». THÈSE POUR LE LICENTIAT, présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Lund, SWEDEN. Available from : <http://lup.lub.lu.se/record/4863310>. (Accessed August 24, 2020).

- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). "Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabbar, S.** (2017). "La dynamique motivationnelle des enseignants de FLE, une comparaison des enseignants expérimentés et des futures enseignants". Study for degree of Bachelor, LUND University, Departement of French Studies SWEDEN. Available from : <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8935086>. (Accessed August 24, 2020).
- Sedighfar, Z., & KHaleghizade, Sh.** (2016). "Motivational Orientation and academic achievement in non-Iranian Arabic-speaking learners of Persian". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2, 75-94. [in persian]
- Sharifi, H. P.** (2006). "Assessment Of Intrinsic Intrinsic And Extrinsic Motivation And Attitude Towards Educational Condition Of Students In Different Level Of Study To Predict School Achievement", *Journal of Edcational Innovations*, 18, 171-202. [in persian]
- Shekholaslami, R., & Khayer, M.** (2007). "The role of motivational orientations in learning English as a foreign language". *Foreign Language Research*, 39, 83-94. [in persian]
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G.** (1989). "Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallière, E. F.** (1992). "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education". *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Zamini, S., Barzegary, L., Hashemi, T., & Kiani, R.** (2011). "The Role of Self Efficacy, Language Learning Orientations and Language Learning Strategies on English Academic Achievement among Students ". *Journal of Psychological Achievement* , 1, 207-223. [in persian]