

رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و  
پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی  
رمضان حسن‌زاده<sup>۱</sup> و گلین مهدی نژاد گرجی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی است. پژوهش به شیوه‌ی توصیفی (همبستگی) انجام شد. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر مقاطع متوسطه‌ی اول، دوم و سوم شهرستان بابل (با دامنه سنی ۱۷-۱۵ سال) در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ به تعداد ۴۳۶۳ نفر تشکیل می‌دهد، که از میان آنان ۳۵۴ نفر از دانش‌آموزان به روش تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان (LLOS-IEA) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (شامل ضریب همبستگی پیرسون و معادله رگرسیون چند متغیره، آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی مثبت بسیار ضعیفی وجود دارد. بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد. انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بر عهده دارد. در این تحقیق، چند استراتژی آموزشی و تربیتی نیز به معلمان زبان به منظور افزایش انگیزش در دانش‌آموزان و سوق دادن آنها به سمت درونی شدن انگیزش‌ها، پیشنهاد شده است.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش، جهت‌گیری‌های انگیزشی، پرسشنامه‌ی مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان (LLOS-IEA)

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری (rhassanzadehd@yahoo.com)

۲. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۷/۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۶

**مقدمه**

با توجه به رشد روابط بین‌المللی ایران با ملل دیگر و علاقه‌ی گسترده به تکنولوژی و علوم رو به رشد در دنیای امروز، یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی، اهمیت بیشتری را در مقایسه با سال‌های گذشته پیدا کرده است. همکاری ایران با سازمان ملل، سازمان کنفرانس اسلامی، سازمان آپک<sup>۱</sup> و دیگر سازمان‌های جهانی و منطقه‌ای، تقریباً زمینه عملی حضور زبان انگلیسی را در کشورمان فراهم می‌کند (واعظی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). ولی علی‌رغم اهمیت و ضرورت این درس به عنوان یکی از مهمترین برنامه‌های درس آموزش و پرورش و نیز با وجود اینکه هر ساله مبلغ هنگفتی صرف تألیف و چاپ کتاب‌های زبان، حقوق معلمان و حتی تدریس خصوصی زبان برای دانش‌آموزان در خارج از مدرسه نیز در نظر گرفته شده، اما همچنان پیشرفت چشمگیری در زمینه یادگیری زبان‌آموزان دیده نشده است. چرا اولیای دانش‌آموز به طرق گوناگون، چه از روش سفارش و چه التماس مستقیم خود زبان آموز، به بهانه اینکه فقط همین درس را پاس نکرده و یا به غیردرس زبان، نمرات خوبی در بقیه درس‌ها کسب کرده است، از معلم می‌خواهند نمره‌ی قبولی را در درس زبان انگلیسی به دانش‌آموز بدهند؟ این مسائل بسیار ناراحت کننده و تا حدی نگران کننده است.

در سال‌های اخیر، توجه محققان و مدرسان پیش از بیش به نقش عوامل عاطفی در یادگیری زبان انگلیسی جلب شده است (شیربگی و عزیزی، ۱۳۸۹). در میان این عوامل عاطفی، انگیزش به اندازه‌ی استعداد زبان برای پیش‌بینی دستاوردهای زبان دوم (L<sub>2</sub>) حائز اهمیت است (گاردنر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵). کار تاثیرگذار گاردنر و لمبرت<sup>۴</sup> (۱۹۵۹) که مدل اجتماعی-آموزشی<sup>۵</sup> یادگیری زبان را

- 
1. Petroleum Exporting Countries (OPEC)
  2. Vaezi
  3. Gardner
  4. Lambert
  5. Socio – Educational model

ارائه کردند، علاقه‌ی تحقیقات نسبت به انگیزش یادگیری زبان را نشان داد. تحقیق این روان‌شناسان کانادایی زمینه را برای انجام پژوهش‌های دیگر پیرامون انگیزش یادگیری زبان دوم به بالاترین سطح خود رسانده بود (به نقل از لوکاس و پولیدو، میرافلورس، ایگناسو، تاکای و لائو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در ساختار اولیه مدل انگیزشی آنها، انگیزش به دو جهت‌گیری متفاوت تقسیم شده بود: جهت‌گیری یکپارچه<sup>۲</sup> (نگرش مثبت به فرهنگ بیگانه و تمایل به مشارکت به عنوان عضوی از آن) و جهت‌گیری ابزاری<sup>۳</sup> (فراگیری زبان در جهت استفاده از آن برای رسیدن به یک هدف خاص مانند پیشرفت شغلی یا ادامه تحصیل). آنها بیان داشتند که موفقیت در یادگیری زبان خارجی زمانی کمتر می‌شود که جهت‌گیری‌های انگیزشی، بیشتر ابزاری باشد تا یکپارچه (به نقل از نارایانان، راجاسکاران و ایاپان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). با اینکه بررسی‌های گاردنر و لمبرت به عنوان اساس مطالعات در مورد مفهوم‌سازی انگیزش زبان دوم بود، اما تحقیقات در این‌باره همچنان ادامه داشت، تا اینکه دسی و رایان<sup>۵</sup> (۱۹۸۵؛ به نقل از زلالی و قربانی، ۱۳۹۳) براساس نظریه‌ی «خود تعیین‌گری» (خود مختاری)، مدل دیگری از درک انگیزش را، که در روان‌شناسی تربیتی مورد استفاده قرار گرفت، پیشنهاد دادند. آنها انگیزش درونی<sup>۶</sup> و انگیزش بیرونی<sup>۸</sup> را مطرح کردند. از نظر آنها رفتار شده به وسیله انگیزش درونی صرف نظر از نتایج فعالیت، با کسب لذت و ارضای خاطر از آن همراه است (به نقل از نولز، پلتیر و والراند<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰). براساس این تئوری، والراند، پلتیر، بلیس، بریر، سنسال و والیرز<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۲)، مقیاس انگیزش آکادمیک<sup>۱</sup> (AMS) را ارائه کرده و یک رده بندی سه

1. Lucas, Pulido, Miraflores, Ignacio, Tacay & Lao
2. Integrative orientation
3. Instrumental orientation
4. Narayanan, Rajasekaran & Iyyappan
5. Deci & Ryan
6. Self- Determination
7. Intrinsic Motivation
8. Extrinsic Motivation
9. Noels, Pelletier & Vallerand
10. Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Valliers

قسمتی از IM را پیشنهاد دادند. نوع اول آن، دانش<sup>۲</sup> IM بود که شامل انگیزش انجام یک فعالیت به دلیل احساسات ناشی از کشف ایده‌های جدید و کسب دانش می‌شد، نوع دوم، موفقیت<sup>۳</sup> (دستاورد) IM بود که به احساسات مربوط به کسب مهارت یا دستیابی به هدف اطلاق می‌گردید و نوع سوم آن تحریک<sup>۴</sup> IM که احساسات ناشی از انجام یک فعالیت یعنی هیجان و سرگرمی را در برمی‌گرفت.

بر طبق نظریه‌ی دسی و ریان در مقابل رفتارهایی با انگیزش درونی، رفتارهایی با انگیزش بیرونی نیز وجود دارد که برای کسب یک هدف ابزاری مانند کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه، انجام داده می‌شود. بدین معنا که فعالیت نه به خاطر خود آن، بلکه برای رسیدن به یک نتیجه انجام داده می‌شود (اسپالدینگ، ۱۹۹۱؛ ترجمه نائینیان و بیابانگرد، ۱۳۷۷). البته این نوع انگیزش لزوماً نشان دهنده عدم وجود خود مختاری در رفتارهای انجام شده نیست، بلکه دسی و ریان (۱۹۸۵) بیان داشتند که انواع مختلف انگیزش بیرونی (EM)<sup>۵</sup> را می‌توان در طول یک طیف و بر اساس میزان درونی شدن آنها در خود انگاره (یعنی میزان خود تعیین‌گری انگیزه) طبقه‌بندی کرد. بر این اساس، آنها در زمینه آموزشی و تربیتی، انگیزش بیرونی را در سه سطح از پایین تا بالاترین سطح خود تعیین‌گری (خودمختاری) که شامل: ۱. تنظیم بیرونی<sup>۶</sup> (اصلاً خودمختار نیست) ۲. تنظیم درون‌فکنی شده<sup>۷</sup> (تا اندازه‌های خودمختار است) ۳. تنظیم همانندسازی شده<sup>۸</sup> (عمدتاً خودمختار است) است، تقسیم‌بندی کردند.

تنظیم بیرونی به رفتاری اطلاق می‌شود که از طریق منابع بیرونی فرد تعیین شود و دلیل انجام

1. Academic motivation scale
2. IM-Knowledge
3. IM-Accomplishment
4. IM-Stimulation
5. Extrinsic Motivation
6. External Regulation
6. Introjected Regulation
7. Identified Regulation

دادن کار در خارج از خود فعالیت قرار دارد (نولز و همکاران، ۲۰۰۰)، یعنی رفتار برای دستیابی به پاداش خارجی یا بر آورده ساختن خواسته‌های بیرونی سازمان دهی می‌شود. برای مثال یک دانشجو فقط زمانی که قرار است امتحان بدهد مطالعه را آغاز می‌کند یعنی این دانشجو بدون امتحان، انگیزش لازم را ندارد و صرفاً منتظر مشوق‌ها و فشارهایی در محیط می‌ماند تا دلیلی برای عمل کردن فراهم کند (ریو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ ترجمه‌ی سید محمدی، ۱۳۸۸). تنظیم درون فکنی شده که ابتدایی‌ترین شکل از تنظیم رفتار به شیوه درونی است و در آن منبع انگیزش در خاج از فرد است، انتظارات بیرونی به صورت یک نوع فشار یا اجبار درونی شبیه اضطراب، شرم و یا احساس گناه و یا عوامل مرتبط به اعتماد به نفس جلوه گر می‌شود. این انگیزش هنوز با «خود» فرد یکی نشده است. به همین دلیل این افراد «خودمختار» نیستند، بلکه «خود مهارگر» هستند. یک نمونه از این نوع تنظیم، شامل دانش‌آموزانی است که به این علت به تمرین و یادگیری زبان دوم می‌پردازند که از صحبت نکردن به آن زبان دچار شرمندگی می‌شوند و یادگیری در آنها زمانی اتفاق می‌افتد که بخواهند این احساس گناه را کاهش دهند (نولز و همکاران، ۲۰۰۰). نوع سوم این دسته بندی، تنظیم همانندسازی شده است که در این مرحله افراد به دلیل شخصی، نیروی خود را به انجام کاری اختصاص می‌دهند. در این نوع تنظیم، جنبه حمایتی یا خود مختاری بیشتری وجود دارد، اما هنوز در آن جنبه انگیزش بیرونی دیده می‌شود چون فعالیت نه به خاطر خود فعالیت (لذت و رضایت)، بلکه به خاطر پیشرفت هدف شخصی صورت گرفته است؛ درست مثل دانش‌آموزی که با میل خود تمرین بیشتری برای درس زبان انجام می‌دهد زیرا از اهمیت آن برای موفقیت خود آگاهی دارد (گاردنر و مک اینتایر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱).

البته دسی، والراند، پلتیر و ریان<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) و والراند (۱۹۹۷) سطح چهارمی نیز برای انگیزش بیرونی در نظر گرفتند و آن را آزادانه‌ترین و آخرین شکل انگیزش بیرونی به نام تنظیم یکپارچه<sup>۴</sup>

1. Reeve
2. Gardner & MacIntyre
3. Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan
4. Integrated regulation

نام نهادند که نشان دهنده‌ی آزادی و اراده‌ی کامل است و زمانی رخ می‌دهد که تنظیم‌های همانندسازی شده به‌طور کلی درونی شده باشد و روش‌های تنظیمی با نیازها و ارزش‌های شخصی هماهنگ و یکپارچه شود. این تنظیم با پیامدهای بسیار مثبت مانند رشد اجتماعی و سلامت روان‌شناختی ارتباط دارد (به‌نقل از کاریرا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). از طرفی، آنها همچنین بیان داشتند که عدم انگیزش به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن از نظر افراد هیچ رابطه‌ای بین فعالیت‌هایشان و نتایج کار وجود ندارد. این افراد باور ندارند که راهی وجود دارد که بتوانند بر آن چه برایشان اتفاق می‌افتد، تأثیر داشته باشند. «معلم نسبت به من نظر منفی دارد» یا «من آنقدر کودن هستم که هرگز امکان نخواهد داشت موفق شوم» مثل این افراد است. افراد فاقد انگیزش به سوی آن چیزی حرکت می‌کنند که آن را «درماندگی آموخته شده»<sup>۲</sup> نامیده‌اند (اسپالدینگ، ۱۹۹۱؛ ترجمه نائینیان و بیابانگرد، ۱۳۷۷).

در طول این سال‌ها تحقیقات در مورد یادگیری زبان خارجی ادامه داشت به‌طوری که بعضی محققان انگیزش را عامل اولیه یادگیری و پیشرفت در زبان به حساب می‌آوردند (گاردنر، ترمبلائی و ماسگورت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). همه پژوهش‌ها بیانگر این مطلب است که انگیزش متغیر کلیدی در موفقیت یادگیرندگان زبان محسوب شده و شناسایی جهت‌گیری‌های انگیزشی در نهایی کردن اهداف یادگیری زبان و داشتن یک محیط کلاسی مناسب، ضروری است (زهید جاوید، اسماری و فاروق<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ گاردنر، ۲۰۰۶).

در ایران گرجیان، محمودی و میر (۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان «تفاوت‌های فردی دانشجویان و رابطه‌ی آنها با یادگیری زبان انگلیسی» که بر روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان زبان انگلیسی در دانشگاه‌های آزاد اسلامی اهواز و آبادان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه

- 
1. Carreira
  2. Learned Helplessness
  3. Gardner, Tremblay & Masgoret
  4. Zahid Javid, Asmari & Farooq

انگیزش (ابزاری و یکپارچه) و یادگیری زبان انگلیسی ارتباط معناداری وجود دارد. عبدالله‌زاده و پای (۱۳۸۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند، در حالی که هر سه جزء سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (خود- آرمان، خود- باید و تجربه یادگیری زبان دوم) به مقادیر متفاوت موجب انگیزش زبان‌آموزان جهت تلاش بیشتر در راستای یادگیری زبان انگلیسی می‌شود، تأثیر خود - آرمان بسیار قوی‌تر از تأثیر خود- باید است. این مطلب بدین معناست که هر چه انگیزه‌ی زبان دوم درونی‌تر باشد، دانش‌آموزان انگیزه‌ی بیشتری برای دستیابی به آن دارند. آنها بیان داشتند که خود-باید تأثیر آن چنانی بر نگرش و انگیزش فراگیران نسبت به یادگیری زبان انگلیسی ندارد و انگیزه‌ای که از خود- باید سر چشمه می‌گیرد چنان موقتی است که احتمالاً به یادگیری زبان در سطوح بالاتر منجر نمی‌شود. لذا، با توجه به تأثیر قوی خود- آرمان بر تلاش هدف، اطرافیان دانش‌آموزان باید به آنها اجازه دهند که آرمان‌ها و علایق شخصی خود را دنبال کنند و نه اینکه به هر دلیلی آنها را به پذیرش آرمان‌هایی غیر از این وادار کنند. در تحقیقی که شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) بر روی دانشجویان شیراز در ارتباط با جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی انجام دارند، این نتیجه حاصل شد که جهت‌گیری بی انگیزشی دارای ارتباط منفی و معناداری با نمرات انگلیسی عمومی دانشجویان داشته و جهت‌گیری انگیزش بیرونی و درونی ارتباط معناداری را با یادگیری زبان انگلیسی نشان نمی‌دهد.

در خارج از ایران نیز لیو و هوانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در تحقیق خود، که به بررسی مؤلفه انگیزش یادگیری زبان انگلیسی بر روی ۹۸۰ دانشجوی چینی (۶۱۷ مرد و ۳۶۳ زن) از رشته‌های مدیریت، اقتصاد، مکانیک، مهندسی، و حقوق پرداختند، بیان داشتند که با بالا رفتن انگیزش یادگیری در دانشجویان، عملکرد یادگیری در آنان نیز افزایش می‌یابد که این عامل، اضطراب آنان را در کلاس‌های زبان انگلیسی کاهش می‌دهد. در فیلیپین نیز لوکاس و همکاران (۲۰۱۰) بر اساس پژوهش‌های خود بیان داشتند که عوامل انگیزشی درونی می‌تواند در شناسایی مهارت‌های ارتباطی

1. Liu &Huang

خاص زبان دوم (L2) در امر یادگیری دانش‌آموزان بسیار کمک کننده باشد. تحقیقات آنها نشان داد که دانشجویان انتخاب شده سال اول دانشگاه‌های مختلف مانیل، دارای انگیزه درونی برای یادگیری مهارت‌های صحبت کردن و خواندن بودند و این انگیزش درونی از طریق دانش و موفقیت به دست آمده است. از طرفی، دانشجویان فیلیپینی دارای انگیزش درونی برای یادگیری انگلیسی به علت قرار گرفتن در معرض زبان هستند. واعظی (۲۰۰۹) نیز در تحقیق خود پیرامون انگیزش یادگیری زبان بر روی دانشجویان ایرانی مقیم چین بیان داشت که این دانشجویان از انگیزه بسیار بالا و نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان انگلیسی برخوردارند و انگیزش ابزاری در آنها بیشتر دیده می‌شود. دوورنای<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نیز در تحقیق خود بر روی یادگیری زبان در کلاس‌های کره ای بیان داشت که هر چه انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان بیشتر شود، اضطراب آنها نیز به حداقل خود خواهد رسید. وی نشان داد که بین انگیزش و یادگیری زبان ارتباط معناداری وجود دارد زیرا بدون یک محرک درونی برای یادگیری یک زبان جدید (که نیازمند سرمایه‌گذاری قابل توجه در زمان، انرژی و احتمالاً پول است) طولی نمی‌کشد که دانش‌آموز میل خود به یادگیری را زیر سؤال برده و فرآیند یادگیری متوقف می‌شود ولی اگر دانش‌آموز دارای انگیزش باشد و ارزش زیادی برای یادگیری زبان خارجی قائل شود، آن وقت زمان و تلاش بیشتری را برای یادگیری زبان اختصاص می‌دهد که این خود منجر به شانس موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری می‌شود. یانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نیز با استفاده از ۳۴۱ دانشجوی دانشگاه، جهت‌گیری‌های انگیزشی را در میان نوآموزان زبان شرق آسیا مورد بررسی قرار داد و بیان کرد نوآموزان زبان آسیایی شرقی، بسیار تحت تأثیر علاقه مندی و انگیزش یکپارچه بوده و تمایل بیشتری به یادگیری مهارت‌های صحبت کردن و گوش کردن نسبت به خواندن و نوشتن دارند. وی همچنین دریافت که نوآموزان کره‌ای دارای انگیزش بیشتری نسبت به نوآموزان چینی و ژاپنی

1. Duvernay

2. Yang



هستند. ساویل-تریوک (۲۰۰۶) نیز همبستگی زیادی را بین نیروی انگیزش و میزان پیشرفت فراگیران در یادگیری زبان دوم گزارش داد.

با توجه به نقش انگیزش در یادگیری و پیشرفت درس زبان انگلیسی و از آنجا که این موضوع در ایران تا به حال تنها بر روی دانشجویان دانشگاه شیراز انجام شده است و هیچ مطالعه‌ای در کشور، این موضوع را بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی که عموماً به کسب نمره حداقلی برای قبولی در این درس اکتفا می‌کنند، بررسی نکرده است، این مقاله برای جلب توجه معلمان و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، با هدف رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی-انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی، در صدد آزمون فرضیه‌های زیر بود:

- ۱) بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه وجود دارد.
- ۲) بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه وجود دارد.
- ۳) بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه وجود دارد.
- ۴) سهم هر یک از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی متفاوت است.
- ۵) جهت‌گیری‌های انگیزشی بر حسب پایه‌های تحصیلی مختلف دانش‌آموزان متفاوت است.

## روش

روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقاطع متوسطه‌ی اول، دوم و سوم شهرستان بابل (دامنه سنی ۱۷-۱۵) در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دهد که تعداد آنها بر طبق اسناد و آمار آموزش و پرورش شهرستان بابل، ۴۳۶۳ نفر (۲۰۶۳ نفر پایه اول، ۹۶۵ نفر پایه دوم، ۱۳۳۵ نفر پایه سوم) گزارش شده بود. حجم نمونه‌ی آماری مورد مطالعه در این تحقیق براساس جدول کرجسی و مورگان و متناسب با حجم جامعه (۴۳۶۳ نفر= N)، شامل ۳۵۴ نفر= n بوده است که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برحسب پایه‌های تحصیلی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از ابزارهای زیر استفاده شد.

۱- پرسشنامه‌ی **مقیاس جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان (LLOS-IEA)**<sup>۱</sup>: در این پژوهش از مقیاس ۲۱ آیتمی جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان (LLOS-IEA) از نولز و همکاران (۲۰۰۰)، به عنوان کامل‌ترین مقیاس و منطبق بر اهداف این تحقیق، استفاده شد. پاسخ‌ها به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم» طراحی شده است و دارای ۳ خرده‌مقیاس بی-انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی است که خرده‌مقیاس بی‌انگیزشی مشتمل بر ۳ آیتم است. برای مثال این آیتم که «نمی‌دانم چرا زبان انگلیسی را مطالعه می‌کنم؛ در واقع نمی‌توانم آنچه را که به هنگام مطالعه این زبان انجام می‌دهم بفهمم»، نشانگر حالت بی‌انگیزشی است. انگیزش بیرونی دارای ۹ آیتم با ۳ مولفه، تحت عنوان: تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده و تنظیم همانندسازی شده است. برای مثال آیتم «زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم، برای اینکه در آینده موقعیت شغلی بهتری به دست آورم» نشان دهنده‌ی تنظیم بیرونی، آیتم «زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم برای اینکه اگر زبان انگلیسی را ندانم، احساس شرمساری می‌کنم»، نشانگر تنظیم درون‌فکنی شده و آیتم «زبان انگلیسی را فرا می‌گیرم برای اینکه فکر می‌کنم برای ارتقاء و رشد فردی‌ام خوب است»، نشان دهنده‌ی تنظیم همانندسازی شده است. انگیزش درونی دارای ۹ آیتم با ۳ مؤلفه تحت عنوان انگیزش

1. Language Learning Orientation Scale – Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation & Amotivation subscale

درونی برای موفقیت، انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک است. برای مثال آیتم «زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم برای اینکه وقتی مفهوم مشکلی را به زبان انگلیسی می‌فهمم، لذت می‌برم»، نشان‌دهنده‌ی انگیزش درونی برای موفقیت و آیتم «زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم زیرا از یافتن چیزهای جدید، احساس رضایت می‌کنم» نشانگر انگیزش درونی برای دانستن، و آیتم «زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم زیرا با شنیدن صدای زبان انگلیسی احساس بسیار خوبی به من دست می‌دهد» نیز نشانگر انگیزش درونی برای تجربه تحریک است. نمره‌گذاری سوالات نیز برای عبارات مثبت از ۵ تا ۱ و برای عبارات منفی (۳ آیتم اول این مقیاس) به‌طور معکوس محاسبه می‌شود. مجموع نمرات هر خرده‌مقیاس، نشانگر نوع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموز است. روایی این آزمون را نولز و همکارانش به‌طور تجربی مورد آزمایش و محاسبه قرار دارند و این نتیجه حاصل شد که پرسشنامه از روایی سازه خوبی برخوردار است. (نولز و همکاران، ۲۰۰۰؛ واندرگریفت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). پایایی این پرسشنامه را نیز نولز و همکارانش (۲۰۰۰)، ماهرزی<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، یاشیما، شیزوکا، یامان، نولز، تاکوچی و یوشیزاوا<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) و چو<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) محاسبه کردند که نتایج نشان داد که این مقیاس دارای پایایی قابل قبولی است.

**۲- پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی:** در پژوهش حاضر، نمره‌ی درس زبان انگلیسی در کارنامه نیم سال اول تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ دانش‌آموزان به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در نظر گرفته شده است.

**روش اجرا:** قبل از اجرای پرسشنامه، برای آشنایی بیشتر دانش‌آموزان نسبت به اهمیت پژوهش و دقت در نحوه‌ی تکمیل پرسشنامه و تاکید بر محرمانه بودن پاسخ‌ها، توضیحاتی در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد و در نهایت از آنها خواسته شد به سوالات پرسشنامه به دقت

1. Vandergrift
2. Maherzi
3. Yashima, Shizuka, Yamane, Noels, Takeuchi & Yoshizawa
4. Chu

پاسخ دهند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ابتدا به توصیف داده‌ها و نمونه‌ها از طریق فراوانی و درصد فراوانی پرداخته شد و در ادامه میانگین و انحراف معیار داده‌های مورد بررسی ارائه و به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون و معادله رگرسیون چند متغیره، آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

## نتایج

۳۵۴ نفر از دانش‌آموزان در این پژوهش شرکت کردند که تعداد آنان در پایه اول ۱۶۶ نفر (۴۶/۹ درصد)، پایه دوم ۷۸ نفر (۲۲ درصد) و در پایه سوم ۱۱۰ نفر (۳۱/۳ درصد) بود. جدول شماره ۱ ماتریس همبستگی بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن، انگیزش بیرونی و هر کدام از مؤلفه‌هایش و بی‌انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج موجود در جدول، بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی با انگیزش درونی به‌طور کل و مؤلفه‌های انگیزش درونی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد یعنی: با افزایش انگیزه درونی و هر کدام از مؤلفه‌های سه‌گانه انگیزش درونی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی افزایش می‌یابد. در بررسی رابطه بین انگیزش بیرونی، مؤلفه‌های سه‌گانه بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی نیز ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی با انگیزش بیرونی به‌طور کل و مؤلفه‌های آن رابطه‌ی مثبت بسیار ضعیفی وجود دارد یعنی: با افزایش انگیزش بیرونی و هر کدام از مؤلفه‌ها، در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی تغییر چندانی حاصل نمی‌شود. همچنین نتایج جدول نشانگر این است که بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی همبستگی منفی اما معنادار (۰/۶۳۰-) وجود دارد. یعنی با کاهش بی‌انگیزشی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بیشتر شده و در مقابل، با افزایش بی‌انگیزشی، کاهش می‌یابد.

رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین انگیزش درونی، بیرونی، بی انگیزشی و مؤلفه‌های هر یک با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی

	P	M	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	متغیرها
۱	۸/۳۷	۲۴/۰۹										۱	انگیزه درونی به‌طور کل
۲	۲/۹۸	۷/۲۲									۱	۰/۹۳۰ ۰/۰۰۰	انگیزش برای تجربه تحریک
۳	۲/۶۴	۸/۶۰								۱	۰/۹۳۲ ۰/۰۰۰	۰/۹۴۰ ۰/۰۰۰	انگیزش برای دانستن
۴	۳/۲۵	۸/۲۷							۱	۰/۸۱۹ ۰/۰۰۰	۰/۷۵۱ ۰/۰۰۰	۰/۹۴۰ ۰/۰۰۰	انگیزش برای موفقیت
۵	۵/۰۴	۲۹/۸۷						۱					انگیزش بیرونی به‌طور کل
۶	۳/۲۹	۸/۴۸						۱	۰/۶۸۰ ۰/۰۰۰				تنظیم بیرونی
۷	۲/۱۵	۱۱/۴۱				۱	۰/۰۵۶ ۰/۲۹۴	۰/۴۷۰ ۰/۰۰۰					تنظیم درون فکنی شده
۸	۲/۹۵	۹/۹۸			۱	۰/۰۱۹ ۰/۷۱۸	۰/۰۰۵ ۰/۹۲۷	۰/۵۹۰ ۰/۰۰۰					تنظیم همانندسازی شده
۹	۲/۱۵	۱۱/۸۵		۱									بی انگیزشی
۱۰	۳/۲۹	۱۲/۵۴	۱	-۰/۶۳۰	۰/۰۷۶	۰/۰۰۸	۰/۰۷۳	۰/۰۹۶	۰/۹۴۴	۰/۹۳۶	۰/۸۵۷	۰/۸۵۰	پیشرفت تحصیلی
				۰/۰۰۰	۰/۱۵۳	۰/۸۷۷	۰/۱۷۳	۰/۰۷۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	در درس زبان انگلیسی

در ارتباط با فرضیه چهارم، جدول ۲، چون  $F$  محاسبه شده ( $F_m = ۴۹۱/۹۸$ ) در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha=0.05$ ) و درجات آزادی ۳۵۱ و  $df=۲$  از  $F$  جدول بحرانی ( $F_b = ۳/۰۲$ ) بزرگتر است، بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه تحقیق تایید می‌شود. لذا نتیجه می‌گیریم که سهم هر یک از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی متفاوت است.

## جدول ۲. معادله رگرسیون برای تعیین سهم

منابع تغییر	SS	df	MS	F	P
رگرسیون	۲۸۳۰/۲۵	۲	۱۴۱۵/۱۲		
باقیمانده	۱۰۰۹/۶۱	۳۵۱	۲/۸۷	۴۹۱/۹۸	۰/۰۰۰
کل	۳۸۳۹/۸۶	۳۵۳	-		

## جدول ۳. تحلیل رگرسیون پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی از طریق جهت‌گیری‌های انگیزشی

متغیرها	ضریب غیر استاندارد		ضریب استاندارد		مقدار t	P
	بتا	خطای استاندارد	بتا	مقدار t		
مقدار ثابت	۳/۳۶۳	۰/۵۹۱	-	۵/۶۸	۰/۰۰۰	
انگیزش درونی	۰/۳۳۶	۰/۰۱۱	۰/۸۵۴	۳۱/۱۷	۰/۰۰۰	
انگیزش بیرونی	۰/۰۳۶	۰/۰۱۸	۰/۰۵۵	۲/۰۰۵	۰/۰۴۶	

نتایج نشان می‌دهد که معادله رگرسیون تاثیر متغیر بی‌انگیزشی را که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی معکوس داشت حذف و تاثیر دو متغیر انگیزش درونی و انگیزش بیرونی را تأیید نمود، اما متغیر انگیزش درونی بیشترین سهم را به خود اختصاص داد (۰/۸۵) و انگیزش بیرونی تنها (۰/۰۵) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی موثر نشان داده شده است.

در ارتباط با فرضیه پنجم تحقیق جدول ۴ نشان می‌دهد که در هر سه متغیر بی‌انگیزشی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی بین دانش‌آموزان سه پایه تحصیلی تفاوت وجود دارد چرا که سطح معناداری ( $P=0/000$ ) کمتر از مقدار خطا منظور شده برابر با ۰/۰۵ است، لذا با اطمینان ۹۵ درصد تفاوت مشاهده شده معنادار است. به منظور تعیین دقیق تفاوت بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

جدول ۴. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه

متغیرها	منابع تغییر	SS	df	MS	F	P
بی انگیزشی	بین گروهی	۸۷/۴۷	۲	۴۳/۷۳		
	درون گروهی	۱۵۵۳/۴۶	۳۵۱	۴/۴۲	۹/۸۸	۰/۰۰۰
	کل	۱۶۴۰/۹۳	۳۵۳	-		
انگیزش درونی	بین گروهی	۲۵۸۴/۹۷	۲	۱۲۹۲/۴۹		
	درون گروهی	۲۲۱۸۰/۵۶	۳۵۱	۶۳/۱۹	۲۰/۴۵	۰/۰۰۰
	کل	۲۴۷۶۵/۵۴	۳۵۳	-		
انگیزش بیرونی	بین گروهی	۴۷۰/۱۸	۲	۲۳۵/۰۹		
	درون گروهی	۸۴۹۷/۵۹	۳۵۱	۲۴/۲۱	۹/۷۱	۰/۰۰۰
	کل	۸۹۶۷/۷۷	۳۵۳	-		

نتایج آزمون شفه در خصوص تفاوت بی‌انگیزشی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان سه پایه نشان داد که دانش‌آموزان پایه‌ی دوم و سوم دارای بی‌انگیزشی بیشتری نسبت به پایه‌ی اول هستند. اما بین بی‌انگیزشی پایه‌ی دوم و سوم تفاوت معنادار نیست، هر چند بی‌انگیزشی پایه سوم کمی بیشتر از پایه‌ی دوم است. همچنین یافته‌ها بنیانگر این است که هر چه از پایه اول به سمت پایه سوم حرکت می‌کنیم از انگیزش درونی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم کاسته می‌شود. از طرفی انگیزش بیرونی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم بیشتر از دو پایه دیگر است، اما بین انگیزش بیرونی دو پایه اول و دوم تفاوت معنادار نیست. هر چند انگیزش بیرونی پایه دوم کمی بیشتر از پایه اول است. لذا می‌توانیم این‌طور قضاوت کنیم که هر چه سن افراد بیشتر می‌گردد، انگیزش بیرونی آنها نیز افزایش می‌یابد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و

بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی است. نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. به‌طور کلی، هر چه جهت‌گیری‌های انگیزشی خود تعیین‌کننده‌تر و درونی‌تر می‌شود، عملکرد زبانی دانش‌آموزان بهتر شده و تمایل آنها به یادگیری زبان افزایش می‌یابد. جهت‌گیری درونی انگیزش با برخورداری از انگیزه درونی ضامن یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. از این رو دانش‌آموزانی که خود انگیزه‌مند و برای خود اهداف آموزشی تعیین می‌کنند از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردارند زیرا زمانی که یادگیرندگان فعالیت‌های خود را بر اساس علائق درونی خود انتخاب و انجام دهند، به‌طور طبیعی بر روی آن‌ها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند کرد، در مقایسه با زمانی که مجبور به انتخاب یک فعالیت شوند و یا به دلایل بیرونی آن عمل را انجام دهند. افزون بر این افرادی که دارای انگیزش درونی هستند بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند. همین امر موجب می‌شود توجه خود را به «خود فعالیت» معطوف کنند و به کیفیت و کمیت پاداشی که می‌خواهند دریافت کنند نیاندیشند؛ در نتیجه از موفقیت بالاتری برخوردار گردند. این یافته با یافته‌های ونتزل و ویگفیلد<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، گوانزالس<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، شریفی (۱۳۸۵)، نولز و همکاران (۲۰۰۰)، پینت ریچ و دی گروت<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) و والراند و همکاران (۱۹۹۲) هماهنگ و همسو است که یادآور شدند انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند ولی با نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) همخوانی ندارد. نتایج پژوهش همچنین نشان داد که بین انگیزش بیرونی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی

1. Wentzel & Wigfield
2. Gonzales
3. Pintrich & De Groot
4. Whitehead
5. Wang & Guthrie



دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی مثبت بسیار ضعیفی وجود دارد. با توجه به نتیجه بدست آمده در پژوهش حاضر از آن جایی که میزان این رابطه پایین است، می‌توان این طور استنباط کرد که جهت‌گیری بیرونی انگیزش نمی‌تواند ضامن یادگیری و موفقیت تحصیلی باشد که این یافته می‌تواند دیدگاه اولیاء، مربیان و سیاستگذاران نظام آموزشی را نسبت به فاصله گرفتن از مشوق‌های بیرونی در امر آموزش و یادگیری هدایت کند. این یافته با یافته‌های تحقیق و ایتهد (۲۰۰۳)، وانگ و گاتری (۲۰۰۴) همخوانی دارد. آنها در تحقیق خود از رابطه‌ی منفی معنادار بین انگیزش بیرونی و عملیات شناختی خبر دادند و بیان کردند بر اساس نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و ریان (۲۰۰۰)، هر نوع انگیزش بیرونی که به احساس شایستگی و استقلال فرد لطمه وارد آورد از طریق کاهش انگیزه درونی عملکرد فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

بخش دیگری از نتایج پژوهش حاکی است که بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد یعنی: با کاهش بی‌انگیزشی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بیشتر می‌گردد و بر عکس. این یافته اهمیت نقش عوامل انگیزشی به ویژه انگیزه درونی را در امر یادگیری و موفقیت تحصیلی به اثبات می‌رساند. یعنی این که بی‌انگیزشی از جمله موانعی است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند. نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و رایان (۱۹۸۵) نیز گویای همین مطالب است. چون ادراک خویشتن افراد بی‌انگیزه از کفایت و کنترل، آن قدر پایین است که موقعیت خود را به صورت درماندگی می‌بینند، بنابراین حتی اگر به انجام فعالیت نیز روی بیاورند، در آن پیشرفتی نمی‌کنند و عملکرد قابل قبولی از خود نشان نمی‌دهند. این یافته با یافته‌های پژوهشی و ایتهد (۲۰۰۳)، وانگ و گاتری (۲۰۰۴) و شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) همسو است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که تغییر انگیزش درونی بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بر عهده دارد. انسان از بدو تولد، بدون توجه به پاداش‌ها و مشوق‌های بیرونی، موجودی فعال و مستعد یادگیری است (دسی و رایان،

۲۰۰۰). انگیزش درونی افزایش دهنده خلاقیت است و افرادی که از خود احساس کفایت و خودمختاری بیشتری دارند، انگیزش درونی در آنها نیز بیشتر است (آمابلی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳). دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند می‌توانند از لحاظ عملکرد تحصیلی جایگاه بالاتری نسبت به دانش‌آموزان که انگیزش درونی کمتری دارند داشته باشند زیرا یادگیری توأم با انگیزش درونی همراه با علاقه، پشتکار و تفکر عمیق‌تر نسبت به موضوع درسی است. اما دانش‌آموزانی که دارای انگیزه بیرونی هستند تنها تا زمانی که مشوق بیرونی حاضر و در دسترس باشد به فعالیت ادامه می‌دهند. این نتیجه با پژوهش شریفی (۱۳۸۵) همخوانی دارد ولی با نتایج پژوهش کوینگتون و مولر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، وایتهد (۲۰۰۳)، وانگ و گاتری (۲۰۰۴) هم سو نیست. در ادامه، در بررسی رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، یافته‌های پژوهش نشان داد که با افزایش سن، انگیزه درونی دانش‌آموزان کاهش یافته و انگیزه بیرونی آنها افزایش می‌یابد که علت این امر را می‌توان به گرایش دانش‌آموزان سنین بالاتر برای ورود به دانشگاه و کسب جایگاه شغلی و درآمد بیشتر نسبت داد. نتایج این تحقیق با یافته‌های پژوهش هارتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) هم خوانی دارد. ولی با نتایج پژوهش شریفی مبنی بر افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی هم سو نیست.

بر اساس نتایج این تحقیق به معلمان زبان و نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود ضمن ایجاد فضایی آرام در کلاس درس از روابط مثبتی بر محبت، احترام و اعتماد متقابل میان معلم و دانش‌آموز استفاده کنند تا انگیزه درونی را در دانش‌آموزان بالا برده و در صورت مشاهده افت سطح انگیزش در دانش‌آموزان، آن را علت‌یابی و در جهت رفع علل احتمالی آن برآیند. اجازه به دانش‌آموزان در انتخاب تکالیف و سهمیم کردن نظرات آنان در امر تدریس نیز، علاقه درونی آنها را تحت تاثیر

- 
1. Amablie
  2. Covington & Mueller
  3. Harter

قرارداده و باعث افزایش خودکنترلی می‌شود که برای موفقیت در کلاس‌های بالاتر و محیط کار لازم است. برداشتن موانع ذهنی دانش‌آموزان در کلاس، استفاده از پوسترها، عکس‌ها، فیلم‌های متعدد برای یادگیری زبان در کلاس درس، دادن هویت جدید به دانش‌آموزان (نام‌گذاری اسامی خارجی بر روی آنها در کلاس درس) و انجام نمایش در کلاس هم، رغبت صحبت کردن به زبان انگلیسی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

همچنین به منظور پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در این درس و ایجاد انگیزش در آنها نیز می‌توان از فرایندهای راهبردی ذهنی بیشتری در کلاس زبان (راهبردهای یادگیری) استفاده کرد. تحقیقات نشان داده است که انگیزه درونی رابطه معناداری با راهبردهای یادگیری زبان دارد (ضیا حسینی و صالحی، ۱۳۸۶). موفقیت فرد در تسلط به زبان دوم به سبب سرمایه‌گذاری خود فرد از نظر زمان، تلاش و توجه به زبان مقصد به شکل مجموعه‌ای از راهبردها برای درک و تولید زبان است. بنابر این به معلمان زبان پیشنهاد می‌گردد از دانش‌آموزان خود بخواهند تا با کمک گرفتن از راهبردهای یادگیری زبان (راهکارهای حفظ کردن از قبیل ایجاد رابطه ذهنی، استفاده از تصویر و صدا، مرور کردن و بکار بردن کلمات در محیط طبیعی؛ راهکارهای شناختی از قبیل تمرین، دریافت و فرستادن پیام، تحلیل کردن و ساختارسازی؛ راهکارهای جبرانی از قبیل حدس زدن و غلبه بر محدودیت‌های کلامی و نوشتاری؛ راهکارهای فراشناختی از قبیل تأکید بر یادگیری، برنامه‌ریزی برای یادگیری و ارزیابی از یادگیری؛ راهکارهای عاطفی از قبیل کاهش اضطراب، تشویق خود و آگاهی از احساسات خود و راهکارهای اجتماعی از قبیل سؤال کردن، همکاری کردن و همدردی کردن) تسلط خود را بر زبان مورد مطالعه افزایش دهند تا دریافت، ذخیره‌سازی، بازیابی و استفاده از اطلاعات جدید برایشان تسهیل گردد. در واقع، راهبردهای یادگیری زبان ابزاری برای درگیری مستقیم و فعالانه با یادگیری است که باعث توانایی بیشتر دانش‌آموزان در برقراری ارتباط شده و انگیزش آنها را در حوزه یادگیری زبان افزایش می‌دهد (پیشقدم، ۱۳۸۷).

از طرفی، معلمان بهتر است به جای استفاده زیاد از پاداش‌های بیرونی، خلاقیت و عملکرد مهم دانش‌آموزان را مورد تشویق کلامی خود قرار داده و از این راه امکان پرورش انگیزه درونی آنان را فراهم سازند. ضمناً استفاده از پاداش‌های خارجی باید طوری باشد که به انگیزش درونی آسیبی وارد نکند؛ معلمان باید بیاموزند که چه هنگام و برای چه کسی و چگونه از راهبرهای انگیزش بیرونی استفاده کنند.

از آنجایی که بی‌انگیزشی افت تحصیلی را در سطوح مختلف به همراه داشته است، لذا فراهم ساختن «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس»، «کاهش کنترل دانش‌آموزان»، می‌تواند به کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان و ارتقاء انگیزه درونی آنان منجر شود. به‌منظور افزایش انگیزش درونی در سنین بالاتر نیز پیشنهاد می‌گردد با ایجاد فرصت‌هایی نظیر طرح پرسش‌های باز پاسخ، فعالیت‌های عملی، روش‌های آموزش اکتشافی و کار گروهی، دانش‌آموزان را به‌طور فعال و هدفمند در فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی مشارکت دهند تا در یک کلاس پژوهش محور، که معلم عمدتاً فرصت بیشتری را برای درگیر کردن دانش‌آموزان با مسائل آموزشی و پژوهشی فراهم می‌کند، انگیزه بیشتری نسبت به انجام دادن این فعالیت‌ها در دانش‌آموزان ایجاد شده و خلاقیت آنان شکوفا شود تا تنها به صرف اخذ نمره و سایر انگیزه‌های بیرونی به حفظ مطالب و یادگیری درس نپردازند.

منحصر نمودن نمونه به دانش‌آموزان شهر بابل و جنسیت دختر از محدودیت‌های این پژوهش است که نتایج حاصله را بایستی با احتیاط به گروه‌های جنسی، سنی و شهرهای دیگر تعمیم داد. پیشنهاد می‌شود تا در آینده تحقیقات وسیع‌تری بر روی نقش ویژگی‌های فردی آزمودنی‌ها همچون: جنسیت، عادات یادگیری، استعداد، رشته تحصیلی و سایر متغیرهای مربوطه در ارتباط با جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان صورت گیرد. شایان ذکر است که شواهد حاصل از این نوع تحقیقات، سیاست‌گذاران نظام آموزش را در ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت یاری خواهد داد.

## منابع

- اسپالدینگ، چریل، ال (۱۹۹۱). انگیزش در کلاس درس. ترجمه‌ی محمدرضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد (۱۳۷۷). تهران: انتشارات مدرسه.
- پیشقدم، رضا (۱۳۸۷). ارتباط راهبرد های یادگیری زبان انگلیسی با جنسیت و راهبردهای غالب یادگیری زبان انگلیسی در زبان آموزان ایرانی. *پژوهش زبان های خارجی*، ۵۱ (۲۰۸)، ۲۷-۲۸.
- ریو، جان، مارشال (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه سیدمحمدی (۱۳۸۸). تهران: نشر ویرایش.
- زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. *ناتوانی های یادگیری*، ۳ (۴)، ۴۴-۵۸.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۵). سنجش انگیزش درونی و بیرونی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به مسائل آموزشی و مهم این متغیرها در تبیین پیشرفت تحصیلی آنان. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۵ (۱۸)، ۱۸۴-۱۷۴.
- شیربگی، ناصر و عزیزی، نعمت اله (۱۳۸۹). بررسی انگیزش و نگرش دو نمونه از دانشجویان ایرانی نسبت به فراگیران زبان انگلیسی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳ (۱)، ۸۵-۸۰.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (۱۳۸۶). نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی. *پژوهش زبان های خارجی*، ۳۹، ۸۳-۹۴.
- ضیا حسینی، سید محمد و صالحی، سید محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین انگیزه و راهبردهای یادگیری زبان. *پژوهش زبان های خارجی*، ۴۱، ۱۰۷-۸۵.
- عبدالله‌زاده، اسماعیل و پایی، مصطفی (۱۳۸۸). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی. *مجله فناوری آموزشی*، ۳ (۳)، ۱۹۹-۱۹۵.
- گریجان، بهمن؛ محمودی، خلیل و میر، فرزانه (۱۳۸۹). تفاوت‌های فردی دانشجویان و رابطه‌ی آنها با یادگیری زبان انگلیسی. *فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر*، ۴ (۸)، ۱۱۷-۱۱۲.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential Conceptualization. *Journal of personality and psychology*, 45, 357- 367.

- Carreira, J. M. (2005). New Framework of Intrinsic/Extrinsic & Integrative / Instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The keiai Journal of Interational studies*, 16, 39-64.
- Chu, H.M. (2007). *The relationship between learning anxiety & learning motivation of nursing staffs*. Unpublished master thesis, Southern Taiwan University, Tainan.
- Covington, M. & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach / avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). Self- Determination theory & the facilitation of intrinsic motivation, social development, & well being. *American psychologist*, 55-68-78.
- Deci, L., Vallerand , R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation & education: The self Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation & self- determination in human behavior*. New York, Plenum press.
- Duvernay, N. (2009). Motivation & Anxiety in the Korean EFL classroom. *Kling*, 3,1-20. Retrieved from <http://www.kling.or.kr/pds/kling200902/1-19.pdf>.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology & second Language learning: The role of attitude & motivation*. London,GB: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991).An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second language Acquisition*,13, 57-72.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An *Empirical Investigation*. *The Modern Language Journal*, 81, 345-52.
- Gardner, R. (2006). "The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm". Annual conference of the European Second Language Association, *EUROSLA Year book* , 6(1), 237-260.
- Gonzales, R.DLC. (2010). Motivational orientation in foreign language learning: The case of filipino foreign language learners. *TESOL JOURNAL*,3, 3-28.
- Harter,S.(1981). A new self- report scale od intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312.
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety & English learning motivation. *Education Research International*, 3(2),1-8.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M. & Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL gournal*,4,3-23.
- Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate & motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions & motivation. *Electronic Journal of Research psychology*, 9(2),765-798.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations & Self- Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.

- Narayanan, R., Rajasekaran, N. & Iyyappan, S. (2008). Some factors affecting English learning at tertiary level. *Iranian Journal of language studies (IJLS)*, 2(4), 485-512.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational & self – regulated learning components of classroom performance. *Journal of educational psychology*, 82,33-40.
- Saville-Troike. M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics. Second Edition, Cambridge university press.
- Vaezi, Z. (2009). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *Iranian Journal of Language Studies(IJLS)*, 3(1) ,79-04.
- Vallerand, R. L. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic & extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Valliers, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of Intrinsic, Extrinsic & Amotivatoin in education. *Educational & psychological measurement*, 52, 1003-1017.
- Vandergrift, L. (2005). Relationship among motivation Orientations, Metacognitive awareness & proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1),70-89.
- Wang, J. H. Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, Amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S.& Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-168.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Whitehead, J. M. (2003). Masculinity motivation and academic success: A paradox. *Teacher development*, 7 (2), 287-310.
- Yang, J. S. R. (2008). Motivational orientation & selected learner variable in East Asian language learners in the united stated. *Foreign Language Annals*, 36(1), 44-56.
- Yashima, T., Shizuka, T., Yamane. S., Noels, K., Takeuchi, O. & Yoshizawa, K. (2009). *The interplay of classroom anxiety, Intrinsic motivation, & Gender in the Japanes EFL Context*. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.
- Zahid Javid, Ch., Al. Asmari, A. R. & Farooq, U. (2012). Saudi undergaraduates' motivational orientations towards English language learning along Gardner & university major lines. A comparative study. *Europen Journal of social sciences*, 27(2), 283-300.

## The relationships between motivational orientations (intrinsic motivation, extrinsic motivation & amotivation) and students' academic achievement in the English language

R. Hassanzadeh<sup>1</sup> & G. Mahdinejad Gorji<sup>2</sup>

### Abstract

The present study was aimed to investigate the relationship between motivational orientations (Intrinsic motivation, Extrinsic motivation & Amotivation) and students' academic achievement in English language. The research is done in descriptive (correlation) method. The statistical universe consisted of all Babol's female high schools, first, second and third grades, (with age range, 15-17 years) who were 4363 persons. 354 female students were selected through Stratified random sampling as the research statistical sample. The questionnaires including Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation subscales (LLOS\_IEA) was utilized to collect the data. To analyze the data descriptive and inferential statistical methods (the Pearson Correlation, Multiple Regression Analysis, one-way ANOVA test and Scheffe post hoc test) were used. The results of the study revealed that there is a positive significant relationship between intrinsic motivation, its components and students' academic achievement in the English language. There is a very weak positive relationship between extrinsic motivation, its components and students' academic achievement in English language. There is a negative significant relationship between amotivation and students' academic achievement in English language. Intrinsic motivation has the highest share to predict the students' academic achievement in English language. There is significant relationship between motivational orientations and educational grades. In this study, we suggested some educational and pedagogical strategies to English language teachers to increase students' motivation and help them to internalize their motivation.

**Key words:** Motivation, Motivational orientations, the Questionnaire of Language Learning Orientations Scales (LLOS\_IEA)

1. Corresponding Author: Department of Psychology, Islamic Azad University Sari Branch (rhassanzadehd@yahoo.com)

2. PhD Candidate of Educational Psychology, Semnan University