ویراستاری شد

**بررسي تأثير عوامل انگيزشي بر پيشرفت يادگيري زبان‌آموزان در یک دانشگاه نظامی**

***An Investigation of the Effect of Motivational Factors on Language Learners’ Learning in a Military University***

**تاریخ دریافت: ؟؟/؟؟/95 تاریخ پذیرش: ؟؟/؟؟/95**

حجت جدایی1، غلام‌رضا زارعیان، سید محمدرضا امیریان2، سید محمدرضا عادل3

**چکیده**

**مقدمه:** اين مقاله به تأثير عوامل انگيزشي بر پيشرفت يادگيري زبان انگليسي در يک دورۀ فشردۀ آموزش زبان مي‌پردازد.

روش: در اين مطالعه تعداد 94 نفر زبان‌آموز از يک دانشگاه نظامي در تهران با محدودۀ سني20 تا 30 سال شرکت کردند. شرکت‌کنندگان نسخۀ ترجمه‌شده و اقتباس‌شده‌اي از آزمون انگيزش- نگرش گاردنر را پر کردند.

**نتایج:** از بررسي تحليل عاملي پرسشنامه، چهار متغير اصلي يعني: انگيزش، انگيزش تلفيقي، تأثير سازماني و اضطراب به دست آمد. مطالعۀ حاضر حاکي از آن بود که انگيزش ترکيبي، يادگيري زبان را به‌صورت مثبت، پيش‌بيني مي‌کند و انگيزش به‌عنوان يک پيش‌بيني‌گر مثبت براي پيشرفت در يادگيري زبان محسوب مي‌شود، درحالي‌که تأثير سازماني به‌عنوان يک پيش‌بيني‌گر منفي پيشرفت در يادگيري زبان تلقي مي‌شود.

**بحث:** این مطالعه تأیید کرد که با فرض درنظرگرفتن تمام مؤلفه‌های دیگر، انگیزه، مهم‌ترین عامل یادگیری زبان است. نتیجه‌گیری کلی این مطالعه این است که انگیزه، تابع بافت است و هر بافت یادگیری زبان در این مورد منحصربه‌فرد است و مدل خاص خود را دارد.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش؛ یادگیری زبان دوم؛ پیشرفت در یادگیری زبان دوم، مؤلفه‌های انگیزشی

Jodaei H. PhD candidate, Zareian G. PhD, Amirian S.M.R. PhD, Adel S.M.R. PhD

**Abstract**

**Introduction:** This paper investigates the effect of motivational determinants on language learning development of learners in a military context.

Method: The participants of the study (94 Iranian military students from a military university in Tehran, with an age range of 20 to 30) completed a contextualized and adapted version of Gardner Motivation Test Battery.

**Results:** Four key constructs namely motivation, organizational influence, integrativeness, and anxiety were obtained from the factorial analysis of the test. Analysis of descriptive statistics suggested that the participants had high motivation toward English learning. It also showed that the participants had low language learning anxiety. The findings, furthermore suggested that integrativenees and motivation as independent variables of the study predicted language learning development positively while organizational influence predicted motivation negatively.

**Discussion:** The study confirmed that all other factors being equal, motivation is the most important determinant of language learning. The wider concluding remark of this research is that motivation is context dependent and any language learning context is unique in this regard and has its own motivational mode.

**Key words:** Motivation, Second language Learning, Language learner development, motivational determinants

اصلاحات انجام شده طبق نظر جناب آقای دکتر حسین مومنی مهمویی

با سلام

پیرونظرات داور محترم و پس از مشورت با يكي از همكاران دانشیار گروه علوم تربيتي كه مقالات علمي پژوهشي بسياري به چاپ رسانده اند، و داور چندین مجله علمی پژوهشی داخلی هم هستند مواردي در خود مقاله ذكر شد ومواردی هم به طور کلی مطرح و اعمال گردید.

1-دربخش تحلیل داده ها تحلیل همبستگی و رگرسیون به صورت جدول اضافه شد.

2-اگردرتوضیحات بخش تحلیل ابهامی برا ی داور محترم وجود دارد بفرمایید اصلاح می شود وگرنه طبق فرموده آقای دکتر مومنی مقاله اشکال آماری و ساختاری ندارد.

3-طبق پیشنهاد داده شده آزمون کولموگرف اسمیرنف جهت نرمال بودن توزیع داده ها انجام شد.

4-طبق پیشنهاد آقای عنوان اصلاح گردید.

5- قسمت روش تحقیق اصلاح گردید.

"در این قسمت نیازی به ذکر جزییاتی که چالش برانگیز باشد نیست. فقط ذکر شود روش تحقیق همبستگی است و متغیر پیش بین(مستقل) عوامل انگیزشی و متغیر ملاک(وابسته) پیشرفت یادگیری زیان انگلیسی است."

6-قسمت ابزارهای تحقیق طبق فرموده آقای دکتر این موارد اصلاح گردد. درقسمت ابزارهای تحقیق برای بررسی روایی محتوایی پرسشنامه از نظرات متخصصان استفاده شد پایایی پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرانباخ محاسبه شد. ضریب آلفای کرانباخ هم طبق پیشنهاد اکید آقای دکتر ذکر شد.

7- این نظرات در مورد روش تحقیق اعمال شد.

" ابتدا باید مشخص شود از چه نوع تحلیل علملی استفاده شده است

تحلیل عاملی تاییدی یا تحلیل عاملی اکتشافی

اگر پرسشنامه محقق ساخته استفاده شود باید از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شود".

"ذکر شود که از همبستگی و رگرسیون جهت تحلیل داده ها استفاده شده است"

8- جدول همبستگی پیرسون در مقاله موجود نبود که اضافه شد.

**مقدمه**

موفقیت در یادگیری یک زبان خارجی، تحت تأثیر عوامل عاطفی و شناختی قرار می‌گیرد. برهمين‌اساس نيز، عامل انگیزه به‌عنوان پرکاربردترین مفهوم برای بیان شکست یا موفقیت یادگیرنده شناخته شده است. انگیزه، یک نیرو، دلیل، نیاز و فعال‌کنندۀ درونی است که باعث می‌شود فرد برای رسیدن به هدفی خاص تحریک شود. نیروی محرک اصلی در تحقق انگیزۀ زبان دوم از روان‌شناسی اجتماعی نشئت می‌گیرد.

پرسش از کارکنان نظامی دربارۀ نگرش آنها نسبت به يادگيري زبان انگلیسی مسئله‌اي بدیهی به‌نظر می‌رسد. علاوه‌بر‌اين، آگاهی از نگرش تعداد کمی از کارکنان نظامی ممکن است تأثیری بر تغییر در عملکرد کلاس‌های اخیر و روال این نوع کلاس‌ها نداشته باشد. پس، چرا این نوع تحقیقات انجام می‌شود؟

الیس1 (2008) عنوان می‌کند که هیچ عامل تفاوت فردی همچون انگیزه در فراگیری زبان توجه زیادی به خود معطوف نداشته است. دورنیه2 (2005) در باب اهمیت انگیزه برای محققان، عنوان می‌دارد که تقریبا 100 مطالعه منتشرشده در دهۀ 1990 وجود دارد. در فراتحلیل صورت‌گرفته در مطالعات گاردنر3 و همکارانش دربارۀ نقش نگرش و انگیزش در فراگیری زبان دوم، ماسگارت و گاردنر4 (2003) به 75 مطالعه مستقل اشاره می کنند که درگیر بیش از 10000 شرکت کننده بوده‌اند. از طرف دیگر، گاردنر (1985) انگیزه را به‌عنوان تنهاعامل تأثیرگذار در فراگیری زبان جدید تعیین می‌کند.

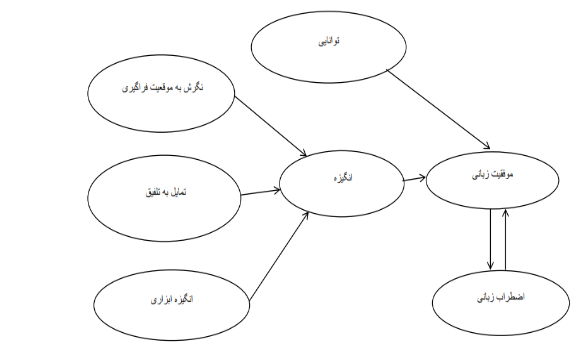
دورنیه به‌عنوان یکی از محققان پیشرو نگرش در زبان در سال 2005 در باب اهمیت انگیزه بر شایستگی بیان می‌دارد که انگیزه، عزم اولیه را برای آغاز فراگیری زبان دوم فراهم آورده و بعدها نیروی محرکه‌ای را برای تحمل فرایندهای فراگیری طولانی و اغلب طاقت‌فرسا فراهم می‌آورد. درحقیقت، تمام عوامل دیگر درگیر در یادگیری زبان دوم تا حدی شامل انگیزه می‌شوند (دورنیه، 2005). یعنی صرف‌نظر از تفاوت‌های لیاقتی، به‌نظر می‌رسد که فراگیران زیادی در زبان دوم ماهر می‌شوند و بدون انگیزه کافی، حتی توان‌مندترین دانش‌آموزان هم نمی‌توانند به اهداف بلندمدت دست یابند. در سوی دیگر، انگیزۀ بالا می‌تواند نقص‌های قابل‌توجه در فراگیری زبان دوم را جبران کند. این نقص‌ها می‌تواند به‌خاطر شایستگی یا موقعیتی باشد که در آن فرد زبان دومی را یاد می‌گیرد. روست5 (2006) در باب اهمیت انگیزه بیان می‌کند که تحقیق زیادی تاکنون دربارۀ انگیزه و علت بنیادی‌بودن آن در فراگیری زبان دوم صورت گرفته است. موضوع اصلی مرتبط با انگیزه، پیچیده است ولی بدیهی است که انگیزه هر فرد در فراگیری به‌جای اینکه ثابت باشد، می‌تواند منعطف باشد.

**نظریه‌های نقش انگیزه در یادگیری زبان دوم**

تعدد چارچوب‌های نظری انگیزه، تشریح نقش انگیزه در اکتساب زبان دوم را دشوار می‌سازد. بااین‌حال همان‌گونه‌که دورنیه (2003) بر پیشینۀ طولانی تحقیق دربارۀ انگیزه در فراگیری زبان اشاره کرده است، اینها نمی‌تواند ختم‌کلامی برای اختلاف‌ها درباره آن باشد و دانش ما درباره این موضوع ناجور و متناقض است. تاریخچۀ انگیزه در یادگیری زبان دوم را می‌توان در سه مرحله تفکیک کرد. مطالعات اولیه با روش‌های اجتماعی، چشم‌انداز کلان و محصول‌گرای پرکاربرد نمایان می‌شوند که در آنها پیامد مبنای تحقیق می‌شود. در دهۀ 1990، همراه با تغییر ادراکی، تأکید به چشم‌انداز خرد معطوف می‌شود و مطالعات بر موقعیت و بافت فراگیری تمرکز دارد که در آن اهمیت عوامل خاص موقعیتی همچون موقعیت فراگیری کلاسی مورد بررسی قرار می‌گیرد (الیس، 2008). اخیراً تغییر تمایل به سمت روش‌های فرایندمحور و به‌سمت چشم‌اندازهای کلان / خرد در آثار محققانی همچون دورنیه اصلی می‌شود. این تغییر از "چه" به "چگونه" نشانگر تغییر تمایل در تشریح تغییرات و روندها در انگیزه (تغییر انگیزه) و نقشی است که این روند در فراگیری زبان دوم ایفا می‌کند.

**مدل اجتماعی آموزشی گاردنر**

فراگیری زبان دوم یک پدیدۀ اجتماعی روان‌شناسی است و توجه بر شرایطی که تحت آن رخ می‌دهد، مهم است. مدل اجتماعی آموزشی در تلاش است تا این شرایط را در اکتساب زبان دوم تعیین کند. این مدل اجتماعی ـ آموزشی نخستین بار توسط گاردنر و اسمیت6 در سال 1975 مطرح شد. این مدل چندین بار دیگر پس از اولین طرح پیشنهادی دوباره تعریف شد (گاردنر 1985، 1988، 2000، 2005)، ولی ساختار اصلی آن کم‌وبیش یکسان باقی مانده است. این مسئله، به‌عنوان نظریۀ غالب در تحقیقات اولیه انگیزه به‌مدت بیش از 30 سال باقی مانده است. گاردنر ادعا می‌کند که مدل اجتماعی آموزشی، الگویی است که کاملاً با بیشتر موضوعات تحقیقات جدید به وجود آمده سازگاری دارد (گاردنر، 2005). این مدل نمودی از عواملی است که بر موفقیت زبان دوم تأثیر می‌گذارد. شکل (1) نمود این مدل است.

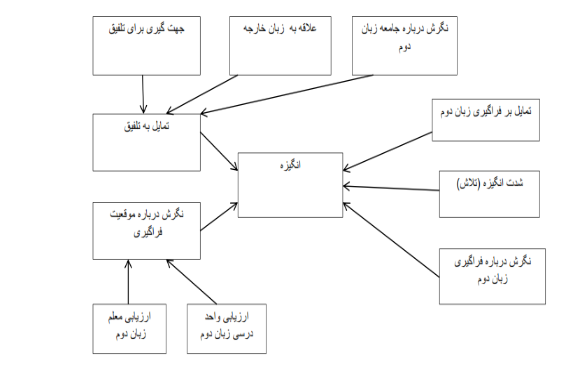
****

**شکل 1. مدل اجتماعی آموزشی گاردنر (گاردنر، 2005)**

باتوجه‌به این یافته‌ها گاردنر بیان می‌کند که شواهد کافی در حمایت از مؤثربودن مدل اجتماعی آموزشی در یادگیری زبان دوم وجود دارد. در کاربرد این مدل‌ها در تحقیقات ، گاه توجه معطوف به مقیاس‌های فردی (مثلاً نگرش دربارۀ موقعیت فراگیری، شدت انگیزه و غیره) و گاه معطوف بر مؤلفه‌های تجمیعی (مثلاً مجموع تمایل به تلفیق، نگرش در مورد موقعیت فراگیری و یا انگیره) می‌شود تا مقیاس تمایل به تلفیق به دست آید.

**تمایل به تلفیق7**

تمایل به تلفیق، ساخت اصلی در مدل اجتماعی آموزشی گاردنر است که از سه زیرساخت اصلی تشکیل شده است که هر یک به ساختارهای کوچک‌تری تقسیم می‌شوند که تمایل به تلفیق، نگرش دربارۀ موقعیت فراگیری و انگیزه نامیده می‌شوند. شکل (2) نمود طرحی از درک انگیزۀ تلفیقی است.

****

**شکل 2. درک گاردنر از انگیزۀ تلفیقی (گاردنر، 1985)**

انگیزه تلفیقی، توجه اصلی بیشتر محققان انگیزه در یادگیری زبان دوم را به خود معطوف داشته است. این مسئله نشانگر افزایش توجه بر مفهوم انگیزه تلفیقی می‌شود. بااین‌حال، همان‌طورکه گاردنر (گاردنر، 2005) بیان می‌کند، افراد مختلف درک‌های متفاوتی از این عبارت دارند. درک گاردنر از انگیزۀ تلفیقی این است که آن شامل جهت‌گیری (یعنی دلایل فراگیری زبان دوم)، انگیزه (یعنی نگرش‌ها دربارۀ فراگیری زبان به‌علاوه تمایل و شدت انگیزه) و تعدادی متغیرهای نگرشی دیگر است. انگیزه تلفیقی زمانی رخ می‌دهد که فراگیر تلاش می‌کند و خواهان تلفیق خود با فرهنگ مقصد است. این انگیزه دانش‌آموزانی را وصف می‌کند که زبان دوم را به‌خاطر علاقه‌شان به ارزش‌ها و موضوعات فرهنگی در جامعۀ هدف می‌خواهند.

در حالت کلی، باتوجه‌به تعاریف مفهوم انگیزۀ تلفیقی، تعریف این نوع انگیزه طبق بافتی که در آن فراگیری زبان دوم رخ می‌دهد، مهم است. این طبیعت بافت است که تفسیر انگیزۀ تلفیقی را تعیین می‌کند. در تلاش برای تشریح تأثیر بافت بر عوامل هویتی، دورنیه (2005) بیان می‌کند که محققان به جایی می‌رسند که این وضعیت را انکار کنند که خصیصه‌های متعدد مستقل از بافت و مطلق بوده و آنها به‌طور فزاینده ادراکات پویای جدیدی را مطرح می‌کنند که در آن عوامل هویتی با برخی پارامترهای موقعیتی به‌جای فعالیت‌ها و محیط به‌وجود می‌آیند. یعنی انگیزه تلفیقی به‌عنوان ساختار هویتی وابسته به بافت بوده و تفسیر آن بایستی در بافتی باشد که اجرایی می‌شود.

**مطالعات مرتبط**

از سال 2000، تحقیقات زیادی در حوزۀ نگرش و انگیزۀ دانشجویان دانشگاه‌های ایرانی نسبت به انگلیسی و یادگیری آن انجام شده است، اما به اعتقاد محققان تحقيق حاضر، تاكنون هیچ مطالعه‌ای در حوزۀ بافت نظامی ايران صورت نگرفته است. بااين‌حال، مي‌توان تحقيقاتي با رويكرد هم‌راستا در بافت غيرنظامي پيدا كرد. به‌عنوان‌مثال، واعظي (2008) به بررسي عوامل نگرش و انگیزۀ دانشجویان دانشگاه‌های ایرانی نسبت به يادگيري زبان انگلیسی پرداخته است. در اين مطالعه 79 دانشجوی غیرانگلیسی یک دانشگاه بزرگ برای تکمیل پرسشنامه و بیان نگرش و انگیزه‌شان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی انتخاب شدند. علاوه‌بر‌اين، در اين تحقیق برای دریافت تمایل دانشجویان نسبت به دو نوع انگیزه (ابزاری و درونی)، پرسشنامۀ اصلاح‌شدۀ 25 گويه‌اي بین دانشجویان مقطع لیسانس یک دانشگاه در شرق ایران توزیع شد. نتایج نشان داد که دانشجویان ایرانی انگیزۀ بسیار بالا و نگرشی مثبت نسبت به یادگیری زبان انگلیسی داشتند که انگیزۀ آنها بیشتر ابزاری بود.

مطالعۀ دیگري نيز توسط شیرباغی (2010) در ایران صورت گرفته است. اين مطالعه به بررسی نگرش 400 دانشجو در دانشگاه‌های تبریز و کردستان پرداخته است. شركت‌كنندگان شامل 58% زن و 42% مرد بودند كه پرسشنامه‌های ارایه‌شده به آنها، به زبان انگلیسی طراحی و سپس به فارسی ترجمه شده بود. پاسخ‌دهندگان، نگرش‌های مطلوبی را نسبت به زبان انگلیسی و یادگیری آن نشان دادند. علاوه‌بر‌این، همبستگی قوی بین تمایل به تلفیق و متغییرهای روان‌شناسی دیگر مانند گرایش ابزاری، شدت انگیزه و تمایل به یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یافت شد. گذشته‌از‌اين، تحقیق نشان داد که تغییرات در تمایل به تلفیق فقط به‌وسیلۀ گرایش‌های ابزاری بیان شده است. نتیجۀ عمدۀ دیگري كه حاصل شد این بود که دانشجویان ایرانی، زبان انگلیسی را بیشتر به‌خاطر انگیزه ابزاری یاد می‌گیرند تا انگیزه درونی.

با درنظرداشتن اهمیت انگیزش در یادگیری زبان دوم، تمرکز اصلی این مطالعه به مشاهدۀ رابطۀ میان عوامل انگیزشی و پیشرفت کلی در یادگیری زبان انگلیسی در یک دورۀ فشردۀ آموزش زبان انگلیسی در بافتی نسبتاً‌همگن استوار بوده است. بافت از این حیث همگن است که جنسیت، طیف سنی، زبان بومی، پیشینۀ زبانی، بافت یادگیری زبان، شغل و حتی پوشش شرکت­کنندگان تقریباً یکسان بود. یافته­‌های این مطالعه را می‌توان مستقیماً برای آزمودن پیش‌بینی‌های آخرین مدل اجتماعی ـ آموزشی گاردنر (2001) و مدل تحلیل مسیر برنوس و گاردنر (2008) در سنجش عامل انگیزش در یادگیری زبان دوم مورد استفاده قرار داد. این مدل نشان می­دهد که انگیزش ترکیبی و نگرش نسبت به وضعیت یادگیری، بر انگیزش زبان‌آموزان مؤثرند و انگیزش، اضطراب از یادگیری زبان و نگرش در قبال وضعیت یادگیری بر عملکرد زبان‌آموزان در آزمون­های زبان انگلیسی اثر می­گذارند.

**روش تحقيق**

روش تحقیق این مطالعه ازنوع همبستگی است. دراین مطالعه متغیرپیش بین (مستقل) عوامل انگیزشی و متغیر ملاک (وابسته) پیشرفت دریادگیری زبان انگلیسی است**.**

**جامعه آماری و نمونه**

جامعه آماری این مطالعه کلیه دانشجویان و پرسنل نظامی هستند که دردانشگاهها و مراکز نظامی نیروهای مسلح به یادگیری زبان های خارجی می پردازند. ازروش نمونه گیری تصادفی ساده برای انتخاب شرکت کنندگان استفاده شد. تعداد نمونه در این مطالعه 94 نفر پرسنل نظامی ایرانی و با میانگین سنی 24.5 سال و انحراف معیار 0.78 سال بودند که در یک دورۀ فشردۀ آموزش زبان‌های خارجی در یک دانشگاه نظامی شرکت کرده بودند.

**بافت تحقیق**

زبان انگلیسی برای اهداف ویژه، پیش‌­نیاز مهمی برای کارکنان نظامی محسوب می‌شود. دلایلی را که می‌توان برای این مهم برشمرد این است که باتوجه‌به ارتباطات بین‌المللی و اینکه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان مشترکی برای درک و فهم فعالیت‌های حرفه‌ای، علمی و دانشگاهی پذیرفته شده است، یادگیری این زبان از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین، زبان انگلیسی، ابزاری برای استفاده در ارتباطات نظامی در صحنه‌های ژئوپولیتکی (جغراسیاسی) ناشی از مناقشه‌های فرامرزی و درنتیجه همگرایی نیروهای چندملیتی و چندزبانه مطرح شده است (فیبرو، مک کی و ریدل8 2008، استوارت و همکاران9، 2004). نتیجۀ این همگرایی، افزایش مشارکت در حل بحران‌های بین‌المللی خواهد بود. مناقشه‌های بین‌المللی اهمیت ارتباطات و انتقال صحیح پیام را مشخص کرده است و درنتیجه به‌نظر می‌رسد اثربخشی فعالیت‌های نظامی به ارتباط درست و انتقال صحیح اطلاعات بین مشارکت‌کنندگان بستگی دارد. این مسئله به‌ویژه در مأموریت‌های صلح‌طلبانۀ ملل متحد در سراسر دنیا نمود بیشتری پیدا کرده است. به ‌همین دلیل توجه به مسئله آموزش زبان‌های خارجی در مراکز نظامی همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. در راستای همین اهداف، این مرکز آموزشی نظامی با بیش از نیم قرن تجربه در امر آموزش زبان‌های خارجی کارکنان نظامی فعالیت می‌کند. زبان‌آموزان در این مرکز براساس انتخاب نتایج آزمون تعیین سطح، از واحدهای مختلف نظامی کشور برگزیده می‌شوند. این دوره معمولاً در چهار یا پنج سطح، بسته به تعداد شرکت­کنندگان، برگزار می‌شود. طول دوره شش ماه است و کلاس­ها، شش ساعت در روز و پنج روز هفته برگزار می­شوند.

**ابزارهای تحقیق**

پرسشنامۀ اطلاعات پیش­زمینه

یک پرسشنامۀ محقق‌ساخته، برای کسب اطلاعات در زمینۀ جمعیت‌شناسی، آموزش و پیشینۀ تحصیلی شرکت­کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. گویه‌هایی که به این منظور استفاده شدند عبارت بودند از: سن شرکت­کنندگان، تجربۀ یادگیری زبان خارجی، کل ساعات مطالعۀ زبان دوم در هر هفته در خارج کلاس و آشنایی با زبان­های خارجی.

پرسشنامه‌ انگیزه

نسخۀ بین­المللی مجموعۀ تست انگیزش ـ نگرش گاردنر10 برای یادگیری انگلیسی به ‌عنوان یک زبان خارجی مجموعه­ای متشکل از بیش از 130 گویه تستی است که در آن از پاسخ­دهندگان خواسته شد تا یکی از سه مقیاس را رده­بندی کنند: لیکرت، گزینه‌های متعدد و یک اختلاف معنایی که لیستی از مقیاس­های دوقطبی معطوف به یک جفت متضاد است (به‌عنوان‌مثال، ضعیف ـ قوی، نامطلوب ـ مطلوب، خیلی پایین- خیلی بالا). برای مطالعۀ حاضر، نسخه­ای بهینه‌شده برای بافت تحقیق از نسخۀ خلاصه‌شده تست انگیزش ـ نگرش برای یادگیری انگلیسی برای تعیین عوامل انگیزشی مورد استفاده قرار گرفت. نسخۀ کوتاه‌شدۀ آزمون انگیزش ـ نگرش گاردنر8 از یک گویۀ متناظر با هر مقیاس روی نسخۀ کامل تشکیل می‌شود؛ یعنی اینکه به ازای هر ساخت در پرسشنامه اصلی فقط یک گویه متناظر در نسخۀ کوتاه‌شده وجود دارد. این آزمون هم از درجه­بندی اختلاف معنایی به‌جای مقیاس لیکرت برای کسب اطلاعات از شرکت‌کنندگان بهره می­برد.

بعد از فرایند ترجمه گویه‌های اصلی پرسشنامه برای بررسی روایی محتوایی پرسشنامه از نظرات متخصصان استفاده شد و اصلاحات موردنظر اعمال شد تا اطمینان حاصل شود که دو پرسشنامۀ انگلیسی و فارسی همانندند.

فرایند ترجمۀ معکوس برای ترجمۀ گویه‌های اصلی پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. نخست یک متخصص در امر ترجمه، آن ­را به فارسی برگرداند و سپس متخصصی دیگر این گویه­ها را به انگلیسی برگرداند تا اطمینان حاصل شود که هر دو مجموعۀ گویه، همانندند. پایایی پرسشنامه ازطریق آزمون آلفای کرونباخ برای هر زیرمجموعه روی داده­های حاصله از نمرات شرکت‌کنندگان محاسبه شد. جدول (1) ساخت‌های پرسشنامه را نشان می‌دهد.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **جدول 1 . ساختار پرسشنامه** | | | |
| **تعداد گویه ها** | **نام طبقه** | | **طبقه** |
| 7 | | انگیزۀ یادگیری زبان | **طبقۀ 1** |
| 2 | | استرس یادگیری زبان | **طبقۀ 2** |
| 2 | | انگیزش تلفیقی | **طبقۀ 3** |
| 1 | | تأثیر سازمانی | **طبقۀ 4** |

پرسشنامۀ مورداستفاده در این مطالعه از 12 گویه با پاسخ­های مبتنی بر یک مقیاس لیکرت 5 گویه‌ای تشکیل شده بود؛ یعنی پنج گویه که نشانگر دیدگاه "کاملا موافق" و یک نشانگر "کاملا مخالف" بودند. برای تفسیر داده‌ها از لحاظ کمیت از مقیاس لیکرت استفاده شد.

رایج­ترین کاربرد مقیاس لیکرت، مقیاس­های 7 الی 5 نقطه­ای است. یکی از قالب‌هاي مقیاس لیکرت 5 نقطه­ای عموماً مورد استفاده چنین است: شدیداً مخالف 1، مخالف 2، نظری ندارم 3، موافق 4، کاملا" موافق 5.

مقیاس لیکرت 5 نقطه­ای مورداستفاده در این مطالعه، متوسط درجه­بندی 84/3 را بالاتر از بی­طرف و 71/2 را پایین­تر از آن می­داند. برای روایی پرسشنامه و ادغام گویه‌هایی که ساخت­های مشابه را می‌سنجند، تحلیل عاملی مورد استفاده قرار گرفت. علاوه‌براین، برای تخمین پایایی پرسشنامه، معیارهای پایایی داخلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر ساخت و برای کل ساخت‌ها محاسبه شد.ضریب الفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 70/0 به دست آمد که مقدار قابل قبولی به حساب می آید.

**فرآیند تحقیق**

در ابتدا، همۀ شرکت­کنندگان این مطالعه طبق نمرات آزمون تعیین سطح، انتخاب شدند. این کار بدین سبب صورت گرفت تا شرکت­کنندگانی که از میزان تسلط یکسانی از زبان انگلیسی برخوردار هستند، برای مطالعه برگزیده شوند. برای اطمینان‌یافتن از اینکه شرکت­کنندگان به حد کافی اطلاع­رسانی شده‌اند، اطلاعات مربوط به روندها و مقایسۀ تحقیق در اختیار آنها قرار گرفت. سپس، پرسشنامه‌ای برای کسب اطلاعات قبلی شرکت‌کنندگان بین آنها توزیع شد. پیش از توزیع پرسشنامه، مجوزی کتبی از مسئولین مرکز برای مطالعۀ حاضر اخذ شد. پس از پاسخ­دهی به این پرسشنامه، افرادی که در طیف سنی 20 تا 30 سال قرار نداشتند از مطالعه كنار گذاشته شدند. برای رسیدن به معیاری کمیتی از عوامل انگیزشی، نسخۀ بهینه‌شده برای بافت تحقیق از پرسشنامه، نسخۀ خلاصه‌شده تست انگیزش ـ نگرش برای یادگیری انگلیسی به شرکت­کنندگان مطالعه داده شد. میانگین نمرات کل كاركنان نظامی در طی دوره به­عنوان شاخصی از پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی توسط شرکت­کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است این میانگین از آزمون‌های ماهیانه، میان‌ دوره و پایان دوره زبان‌آموزان به دست آمد. این آزمون‌ها شامل آزمودن چهار مهارت شنیداری، نوشتاری، گفتاری و مهارت خواندن بود. باتوجه‌به تجمیعی‌بودن این آزمون‌ها، نمرۀ میانگین به‌دست‌آمده یک معیار خوبی برای سنجش مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان به شمار می‌رود.

**روش تجزیه و تحلیل**

برای تعیین تعداد عوامل رایج موردنیاز برای توصیف کافی همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده و برای تخمین این که هر عامل چه رابطه­ای با هر متغیر مشاهده‌شده دارد، پژوهشگران از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. همچنین از همبستگی ورگرسیون برای بررسی رابطۀ احتمالی و میزان اهمیت بین متغیرهای مستقل (انگیزش، انگیزش ترکیبی، اضطراب و تأثیر سازمانی) و متغیرهای وابسته (پیشرفت در زبان انگلیسی)استفاده شد. به­علاوه، از طریق نتایج تحلیل مسیر، این امر بررسی شد که آیا عوامل انگیزشی پیش­بینی­گر مثبت / منفی / خنثی انگیزۀ كاركنان نظامی در ایران برای یادگیری زبان انگلیسی می­باشند.

**یافته­ها**

**آزمون نرمال بودن توزیع داده ها**

ازآزمون کولموگرف-اسمیرنف برای سنجش نرمال بودن توزیع داده ها استفاده شد. همانطور که جدول (1) نشان می دهد مقدار سطح معنا داری بیشتر از 05/0 است. طبق معیارهای این آزمون اگر این مقدار بیشتر از 05/0 باشد داده ها ازتوزیع نرمالی برخورداراست.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **جدول 1. آزمون نرمال بودن د اده ها** | | | | | | |
| **شاپیرو ویلک** | | | **کولموگرف-اسمیرنف** | | | |
| سطح معناداری | درجه آزادی | آمار | سطح معناداری | درجه آزادی | آمار |  |
| 50/0 | 94 | 96/0 | 20/0 | 94 | 091/0 | نمرات کسب شده |

**تحلیل عاملی**

بیرون دادتوصیفی حاصله ازپرسشنامه درجدول

(3) آمده است.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **جدول 3: تحلیل عاملی** | | | | | |
| **انحراف معيار** | **ميانگين** | **بيشينه** | **كمينه** | **تعداد** | **گویه‌ها** |
| 51/1 | 10/3 | 5 | 1 | 94 | **گویه 1** |
| 26/1 | 58/2 | 5 | 1 | 94 | **گویه 2** |
| 03/1 | 17/4 | 5 | 1 | 94 | **گویه 3** |
| 82/0 | 41/4 | 5 | 2 | 94 | **گویه 4** |
| 87/0 | 34/4 | 5 | 2 | 94 | **گویه 5** |
| 98/0 | 10/4 | 5 | 1 | 94 | **گویه 6** |
| 07/1 | 78/3 | 5 | 1 | 94 | **گویه 7** |
| 03/1 | 83/2 | 5 | 1 | 94 | **گویه 8** |
| 17/1 | 61/3 | 5 | 1 | 94 | **گویه 9** |
| 43/1 | 44/2 | 5 | 1 | 94 | **گویه 10** |
| 73/0 | 41/4 | 5 | 2 | 94 | **گویه 11** |
| 44/1 | 98/2 | 5 | 1 | 94 | **گویه 12** |
| 85/13 | 27/67 | 91 | 35 | 94 | **نمره** |
|  |  |  |  | 94 | **تعداد** |

هرگویه روی مقایس لیکرت مشابه (1 تا 5) درجه‌بندی شده است و انحراف معیارهای درجه­بندی گویه فرق زیادی نداشتند. بنابراین در این وهله مدل‌سازی ماتریس کوواریانس منطقی به‌نظر می­رسد.

مراحل تحلیل عاملی در زیر می­آیند:

مرحلۀ اول: معیار کفایت نمونه­گیری (kmo) و تست بارتلت (تست همگونی واریانس­ها) عمده 70/0 به دست آمد. این تست حاکی از آن است که اگر نتیجه بالای 50/0 باشد، می­توانیم تحلیل عاملی را انجام دهیم (جدول 4)

|  |  |
| --- | --- |
| **جدول 4 . معیار کفایت نمونه­گیری (kmo) قیصر ـ مایر ـ اُلکین و تست بارتلت** | |
| 70/0 | نتیجۀ آزمون بارتلت |
| 97/851 | خی دو تقریبی Chi-squared test |
| 66 | درجه آزدیDf. |
| 000/0 | سطح معنی‌داربودن آزمون Sig. |

نتیجۀ تست بارتلت (97/851) که در 5/0 معنی‌دار بود نشان می­دهد که رابطۀ نسبتاًبالایی بین ساخت‌های فاکتورها وجود دارد.

مرحلۀ دوم: در این مرحله، تخمین­های اشتراکات قبل و بعد از استخراج عامل‌ها محاسبه شدند. جدول (5) نتایج اشتراک­ها را نشان می­دهد.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **جدول 5 . اشتراک عامل‌ها** | | |
| **استخراج عاملی** | **حالت اولیه** | **گویه** |
| 7/0 | 00/1 | 1 |
| 74/0 | 00/1 | 2 |
| 68/0 | 00/1 | 3 |
| 89/0 | 00/1 | 4 |
| 70/0 | 00/1 | 5 |
| 60/0 | 00/1 | 6 |
| 46/0 | 00/1 | 7 |
| 82/0 | 00/1 | 8 |
| 39/0 | 00/1 | 9 |
| 82/0 | 00/1 | 10 |
| 87/0 | 00/1 | 11 |
| 94/0 | 00/1 | 12 |
| روش استخراج: تحلیل اجزای اصلی | | |

در این جدول:

الف) ستون اول، کل واریانس ممکن هر گویه پرسشنامه را نشان می­دهد. این مقدار برای کل عوامل بالاترین احتمال است (یعنی 100 درصد).

ب) ستون دوم (استخراج) واریانس مشهود هر عامل را نشان می­دهد. این مقدار بین 0 و 1 در نوسان است. متغیرهایی که از آنها مقدار بالاتر از 30/0 به­ دست نیامد، از تحلیل­ها حذف شد.

براساس این جدول، درمی­یابیم که به‌عنوان‌مثال مقدار پایین (39/0) واریانس آیتم 9 (فقط 39 درصد) را می­توان به عوامل مشترک نسبت داد.

قسمت دوم (مقادیر الیکن اولیه) واریانس کل عوامل را از بالا یه پایین مرتب می­کند.

طبق معیارهای قیصر، آن‌ سری از عوامل یا مؤلفه­ها که مقادیر الکین آنها بالای یک باشد، باید انتخاب شوند.

چنان‌که درصد واریانس نشان می­دهد (جدول 5)، اولین مؤلفۀ اصلی، بالاترین سهم را در مدل داشت. به‌عبارت‌دیگر، اولین عامل 83/37 درصد کل واریانس را تبیین کرد. مؤلفۀ اصلی دوم واریانس درحد 71/1 داشت که 14 درصد دیگر از واریانس را توجیه می­کند.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **جدول 6 . تحلیل مولفه‌ای اصلی برای متغیرهای پرسشنامه** | | | | | | | | | |
| **چرخش مربع بار** | | | **مربع باراستخراج‌ شده** | | | **مقادیر اولیه** | | | **مؤلفه** |
| **درصدتجمیعی** | **درصد واریانس** | **مقدارکلی** | **درصد تجمیعی** | **درصد واریانس** | **مقدارکلی** | **درصد تجمیعی** | **واریانس** | **مقدار کلی** |  |
| 37/35 | 37/35 | 254/4 | 83/37 | 83/37 | 54/4 | 83/37 | 83/37 | 54/4 | 1 |
| 72/48 | 34/13 | 60/1 | 12/52 | 29/14 | 71/1 | 12/52 | 29/14 | 715/1 | 2 |
| 95/61 | 23/13 | 58/1 | 98/62 | 85/10 | 30/1 | 98/62 | 85/10 | 30/1 | 3 |
| 48/71 | 52/9 | 14/1 | 48/71 | 49/8 | 01/1 | 48/71 | 49/8 | 01/1 | 4 |
|  |  |  |  |  |  | 10/79 | 63/7 | 91/0 | 5 |
|  |  |  |  |  |  | 03/86 | 92/6 | 83/0 | 6 |
|  |  |  |  |  |  | 50/89 | 48/3 | 41/0 | 7 |
|  |  |  |  |  |  | 65/92 | 15/3 | 37/0 | 8 |
|  |  |  |  |  |  | 63/95 | 97/2 | 35/0 | 9 |
|  |  |  |  |  |  | 78/97 | 15/2 | 25/0 | 10 |
|  |  |  |  |  |  | 27/99 | 49/1 | 17/0 | 11 |
|  |  |  |  |  |  | 00/100 | 72/0 | 08/0 | 12 |

ستون درصد جمعی جدول نشان می‌دهد که حدود 71 درصد کل واریانس را می­توان توسط چهار مؤلفه اول با هم توضیح داد.

2-3. پایایی متغیرهای ادغام‌شده: پایایی پرسشنامه از طریق پایایی داخلی ارزیابی شد. چنان‌که جدول 7) نشان می­دهد، پایایی داخلی برای کل پرسشنامه 70/0 بود. به­علاوه، پایایی معیارهای انگیزش هم محاسبه شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای هر چهار معیار از 63/0 (انگیزش ترکیبی) تا 87/0 (انگیزش) متغیر بود.

|  |  |
| --- | --- |
| **جدول 7. پایایی ساختارهای پرسشنامه** | |
| **ساختار** | **کرونباخ آلفا** |
| کل پرسشنامه | 70/0 |
| انگیزه | 87/0 |
| انگیزۀ تلفیقی | 63/0 |
| استرس | 72/0 |

**تحلیل مسیر**

روندها ازطریق مراحل زیر انجام شدند:

مرحله 1. در این مرحله، پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی به متغیر وابسته و سایر عوامل انگیزشی (یعنی انگیزش، انگیزش ترکیبی، تأثیر سازمانی و اضطراب) به­عنوان متغیرهای مستقل در معادله رگرسیون جای گرفتند.

**آمار توصیفی**

جدول 8 میانگین کمی، متغیرهای وابسته (پیشرفت)، مستقل (INT = انگیزش ترکیبی، تأثیر سازمانی = Org، اضطراب = Anx و انگیزش = Mot) و انحراف معیارهای مربوطه را نشان می­دهد.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **جدول 8. میانگین کمی متغیرها** | | | |
| **انحراف معیار** | **میانگین** | **تعداد** | **نام مولفه** |
| 88/13 | 27/67 | 94 | **یادگیری زبان** |
| 73/0 | 11/4 | 94 | **انگیزه** |
| 19/1 | 97/2 | 94 | **انگیزۀ تلفیقی** |
| 21/1 | 63/2 | 94 | **استرس** |
| 44/1 | 97/2 | 94 | **تأثیر سازمانی** |

بنابراین چنان‌که آمار کیفی نشان می­دهد، به­نظر می‌رسد که شرکت­کنندگان از انگیزه بالایی برای یادگیری زبان انگلیسی برخوردار هستند (384/0 ≤ 11/4 = ) و همچنین اضطراب آنها در یادگیری انگلیسی کم بود (71/2 ≤ 63/2 = maxAot). به­علاوه مقدار تأثیر سازمانی (97/2 = maxmot) که قدری بالاتر از 71/2 است، حاکی از آن است که از نقطه­نظر کارکنان نظامی، سازمانی نظامی چندان از مطالعه زبان انگلیسی توسط یادگیرندگان حمایت نمی­کند (71/2 ≤ 97/2 = meanorg).

**همبستگی­ها**

همبستگی پیرسون در حد 40/0 (جدول 9) نشان می­دهد که بین پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و انگیزش، رابطۀ مثبتی وجود دارد. همچنین نشان می‌دهد که بین انگیزش ترکیبی و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی رابطه­ای مثبت وجود دارد، اما این همبستگی از همبستگی بین انگیزش و پیشرفت در زبان انگلیسی کمتر است (40/0). نتایج در 5/0 معنادار بودند، بنابراین می­توانیم پیشنهاد کنیم که فردی با سطح بالاتر انگیزش و انگیزش ترکیبی، پیشرفت بالاتری دارد و بالعکس. همبستگی­ها بین پیشرفت و انگیزش ترکیبی و بین انگیزش ترکیبی و انگیزش در 5/0 معنادار بودند. این سطح اهمیت نشان می­دهد که بین این عوامل، روابطی وجود دارند هرچند جهت را نمی­توان در این مرحله مشخص کرد.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **جدول 9.همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل ووابسته** | | | | | | |
| همبستگی پیرسون |  | یادگیری زبان | **انگیزه تلفیقی** | تاثیرسازمانی | استرس | انگیزش |
| یادگیری زبان | 1 | **28/**0 | 34/0 | 014/0 | **40/0** |
| **انگیزه تلفیقی** | **28/0** | 1 | 02/0 | 03/0 | 32/0 |
| تاثیرسازمانی | 34/0- | 02/0 | 1 | 20/0- | 13/0- |
| استرس | 014/0 | 036/0 | 20/0- | 1 | 051/0 |
| انگیزش | **40/0** | 32/0 | 13/0- | 051/0 | 1 |
| سطح معنی داری | یادگیری زبان | 1 | 036/0 | 013/0 | 46/0 | 004/0 |
| انگیزه تلفیقی | 036/0 | 1 | 43/0 | 41/0 | 018/0 |
| تاثیرسازمانی | 013/0 | 41/0 | 1 | 10/0 | 19/0 |
| استرس | 46/0 | 41/0 | 10/0 | 1 | 37/0 |
| انگیزه | 004/0 | 08/0 | 19/0 | 37/0 | 1 |

**تحلیل واریانس**

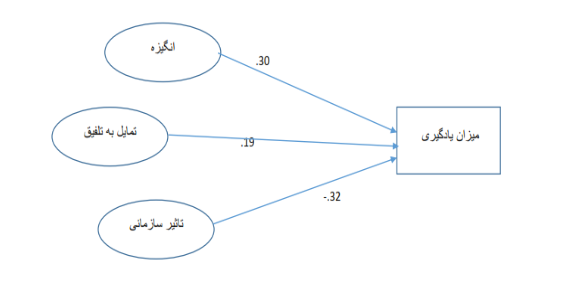
ضرایب استاندارد (بتا) کمک می­کنند تا سهم هر متغیر مستقل بر واریانس متغیر وابسته را معین سازیم و این مسله نشان می­دهد که انگیزش به­عنوان یک متغیر مستقل، بالاترین ضریب بتای مثبت را داشت (30/0). چون مقدار t (17/4 = t) در 5/0 معنادار است، پس فرضیۀ اول پذیرفته می­شود و می‌توانیم بگوییم که انگیزش، پیش­بینی­گر مثبتی از پیشرفت در زبان انگلیسی است. برای تفسیر این امر می­توانیم بگوییم که با افزایش یک واحد انحراف معیار در انگیزش، پیشرفت در زبان انگلیسی در حد 30/0 یک واحد انحراف معیار بالا می­رود.

مقدار بتا در مورد انگیزش ترکیبی (19/0 = B) در سطح 5% معنادار بود. بنابراین فرضیۀ دوم پذیرفته می‌شود و می­توانیم بگوییم انگیزش ترکیبی، پیش‌بینی­گر مثبت پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی كاركنان نظامی در ایران است.

مقدار بتا برای تأثیر سازمانی در 5% برابر 32% = B بود. چون مقدار (68/4- = t) معنادار بود، می‌توانیم پیشنهاد کنیم که فرضیۀ سوم رد شد و تأثیر سازمانی، پیش­بینی­گر منفی پیشرفت زبان انگلیسی در كاركنان نظامی ایران است.

با درنظرگرفتن عامل اضطراب باید گفت که چون مقدار t در 5% معنادار نبود پس می­توانیم نتیجه بگیریم که اضطراب نمی­تواند پیش­بینی­گر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی باشد، به­عبارت‌دیگر، این عامل، پیش­بینی­گر پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی نیست، لذا در این مرحله می­توانیم آن را از دیاگرام مسیر حذف کنیم.

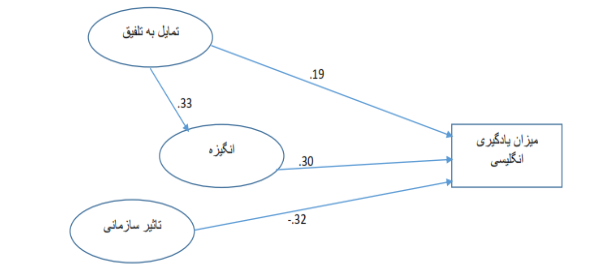
با درنظرگیری ضرایب استاندارد‌شده (بتا) متغیرهای مستقل، می­توان دیاگرام زیر را پیشنهاد کرد. (شکل 3)

****

**شکل 3 . دیاگرام تحلیل مسیری اولیه**

این مدل مبین آن است که انگیزش، انگیزش ترکیبی و تأثیر سازمانی مستقیماً بر پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی اثر می­گذارند. واضح است که اگرچه انگیزش و انگیزش ترکیبی دو متغیر مستقل هستند، اما تأثیر سازمان یک پیش­بینی­گر منفی بود.

با درنظرگرفتن نتایج چهار مرحله، حال می­توانیم نتایج را در مدل تحلیل مسیر نهایی گزارش کنیم. (شکل 4)

****

**شکل 4. مدل نهایی تحلیل مسیر**

با درنظرگیری مدل تحلیل مسیر نهایی، می­توانیم متغیرها را به دو طبقه تقسیم کنیم:

1. متغیرهایی که فقط مستقیماً تحت تأثیر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی به­عنوان یک متغیر وابسته می­باشند؛ چنانکه مدل پیشنهاد می­کند، متغیرهای انگیزشی، انگیزش ترکیبی و تأثیر سازمانی متغیرهای مستقلی بودند که مستقیماً بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی اثر گذاشتند. ضریب بتای 30/0 برای انگیزش و ضریب بتای 19/0 در مورد انگیزش ترکیبی، بیانگر آن هستند که انگیزش و انگیزش ترکیبی به‌عنوان متغیرهای مستقل، پیش­بینی­گرهای پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی می­باشند. از‌سوی‌دیگر، تأثیر سازمانی متغیر با ضریب بتای (32/0 -) مستقیماً بر پیشرفت در زبان انگلیسی اثر گذاشت. این امرمبین آن است که از دیدگاه افراد نظامی، سازمان نظامی عموماً پشتیبان یا مشوق مطالعۀ انگلیسی نبود و بیشتر عاملی ناتوان‌کننده است.

2. متغیرهایی که غیرمستقیم بر پیشرفت يادگيري زبان انگلیسی به­عنوان متغیری وابسته اثر گذاشتند.

انگیزش ترکیبی به­عنوان یک متغیر مستقل تنها متغیری بود که از طریق انگیزش، تأثیر غیرمستقیمی بر پیشرفت در يادگيري زبان انگلیسی نهاد. ضریب بتا برای تأثیر انگیزش ترکیبی بر انگیزش 33/0 بود. این مسئله نیز بیانگر آن است که انگیزش ترکیبی، پیش‌بینی­گر مثبت انگیزش است.

ضریب همبستگی انگیزش به پیشرفت در يادگيري زبان انگلیسی مثبت بود درحالی­که ضریب تأثیر سازمانی منفی بود، تأثیر مثبت انگیزش مورد انتظار بود. بااین‌حال انتظار نمی­رفت که تأثیر سازمانی منفی باشد. تأثیر منفی تأثیر سازمانی بیانگر آن است که آن‌سری از كاركنان نظامی که سازمان نظامی را به‌عنوان پشتیبان و مشوق مطالعۀ زبان انگلیسی می‌دانند، در يادگيري زبان انگلیسی پیشرفت کمی دارند. برای تفسیر این پدیده، می­توانیم پیشنهاد کنیم که سازمان نظامی چندان پیشتیبان یادگیری زبان انگلیسی نیست. یا اینکه حمایت و تشویق ارائه‌شده توسط کاركنان نظامی سازمان نظامی برای یادگیری انگلیسی مؤثر نیست.

نتایج اثبات کرد که انگیزش تلفیقی در پیش­بینی انگیزش سهم داشت و انگیزش درحدی معنادار، پیشرفت در زبان انگلیسی را پیش­بینی کرد. بااین‌حال، هیچ‌کدام از ضرایب بین انگیزش ترکیبی و پیشرفت در زبان انگلیسی، تأثیر سازمانی و انگیزش و اضطراب و پیشرفت در زبان انگلیسی معنادار نبود، بنابراین مسیرهای آنها از مدل تحلیلی مسیر نهایی حذف شد.

تحلیل مسیر حاکی از آن است که انگیزش ترکیبی، غیرمستقیم به­واسطه انگیزش بر پیشرفت در زبان انگلیسی اثر می­گذارد. چون تمامی ضرایب در این مسیرها معنادار و مثبت بودند، ازاين‌رو می­توان پیشنهاد کرد که فردی که از انگیزش ترکیبی بالایی برخوردار است، به پیشرفت بیشتری در زبان انگلیسی دست پیدا می­کند. این يافته زماني اهميت‌ بیشتری مي‌یابد كه آگاهي شویم در واقعيت و در بافت تحقيق حاضر هیچ فرصتی برای تلفيق با زبان مقصد وجود ندارد.

**بحث و نتیجه گیری**

نتایج حاصل از این مطالعه با فراتحلیل گاردنر و همکارانش در تحقیق ماسگورت و گاردنر7 (2003) همخوانی دارد. اين محققين پیشنهاد داده بودند كه انگیزش، بیشترین همبستگی را با پیشرفت دارد و پس از آن انگیزش ترکیبی و نگرش در قبال موقعیت یادگیری قرار دارند. تنها مورد استثناء، نقش عامل اضطراب در يادگیری زبان دوم است. این مطالعه بیانگر آن بود که اضطراب نمی­تواند پیش­بینی­گر معناداری برای پیشرفت در زبان انگلیسی یا انگیزش باشد. در یک توجیه احتمالی برای این تناقض، می­توانیم نتایج را به ماهیت اضطراب در زبان­آموزی ربط دهیم. در این مطالعه، نتایج آمار توصیفی بیانگر آن بود که شرکت­کنندگان، اضطراب نسبتاً‌کمی داشتند، لذا سطح اضطراب، تأثیر معنادار زیادی بر پیشرفت در زبان انگلیسی نداشت، چه مستقیم و چه غیرمستقیم.

در این مطالعه، تأثیر عوامل انگیزشی بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی در یک دورۀ آموزش زبان انگلیسی فشرده بررسی شد. در کل، یافته­ها اثبات کردند که عامل انگیزش، بهترین پیش‌بینی­گر پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی است، البته اگر عوامل دیگر یکسان باشند. به­علاوه، نتایج حاکی از آن بودند که انگیزش ترکیبی، انگیزش برای یادگیری زبان انگلیسی را به­صورت مثبت پیش­بینی نمود و انگیزش، یک پیش­بینی­گر مثبت پیشرفت در انگلیسی است، درحالی‌که تأثیر سازمانی، یک پیش­بینی­گر منفی برای پیشرفت در زبان انگلیسی است. به­علاوه، این مطالعه نشان داد که مدل اجتماعی ـ آموزشی گاردنر برای انگیزش در زبان دوم می­تواند در یک بافت نسبتاًهمگون مانند دانشگاه نظامی ایرانی، قابل اعمال باشد. مطالعۀ حاضر همچنین از اهمیت انگیزش ترکیبی به­عنوان تمرکز اصلی بسیاری از تحقیقات انگیزشی در يادگیری زبان دوم حمایت کرد. این امر نشان دهندۀ آن است که حتی در یک موقعیت اجتماعی که در آن زبان­آموزان عملاً فرصتی برای تلفيق با جامعه مقصد ندارند، انگیزش ترکیبی می­تواند تأثیر معناداری بر انگیزش و لذا بر پیشرفت در زبان انگلیسی داشته باشد.

بی­شک این مطالعه محدودیت­هایی هم داشت؛ اولاً ماهیت جنسیت را نمی­توان مدنظر گرفت، زیرا فقط مردان در مطالعه شرکت داشتند. محدودیت دوم به مقیاس‌بندی در این مطالعه برمی­گردد. درخصوص اینکه آیا گویۀ لیکرت انفرادی می­تواند یک داده فاصله قلمداد شود یا اینکه آنها باید به منزلۀ داده‌های معمولی درنظر گرفته شوند، اتفاق نظر وجود ندارد. سومین محدودیت، محدودیت ذاتی پژوهش­های مبتنی بر خودارزیابی است. فرض می­شود که پاسخ‌دهنده تلاش صادقانه­ای به خرج می­دهد تا حتی‌الامکان به‌درستی پاسخ دهد. محدودیت‌های این مطالعه را می­توان به ماهیت مطالعه نسبت داد: اولاً این مطالعه از نقش مدرس در فرایند یادگیری چشم‌پوشی کرده است. محدودیت بعدی این مطالعه به طرح مطالعه برمی­گردد؛ چون عوامل انگیزشی از طریق طرح مقطعی مشاهده شدند، لذا فرایند و تغییرات در عوامل انگیزشی طی دوره قابل بررسی نبودند. آخرین محدودیت این مطالعه آن بود که انواع مختلف اضطراب قابل اندازه­گیری نبودند و اضطراب تنها در حکم عاملی ناتوان­کننده قلمداد می‌شد.

**تشکر و قدردانی**

بدینوسیله از شرکت‌کنندگان و همچنین تمامی کارکنان این مرکز نظامی که شرایط اجرای این پژوهش را هموار ساختند، سپاسگزاری می‌نماییم.

**پی‌نوشت**

1-Ellis

2- Dörnyei

3-Gardner

4-Masgoret & Gardner

5-Rost

6-Gardner & Smythe

7-Integrativeness

8- Febbraro, McKee, & Riedel

9- Stewart et al.

10- Gardner Attitude Motivation Test Battery

**منابع**

1. Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. The Modern Language Journal, 92(3), 387-401.
2. Dörnyei, Z. (2005). The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
3. Ellis, R. (2008). The Study of second language acquisition. New York: Oxford University Press.
4. Febbraro, A., McKee, B. & Riedel, S. (2008): Multinational military operations and intercultural factors. North Atlantic treaty Organization, Research and Technology Organization: Neuilly-sur-Seine Cedex, France
5. Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
6. Gardner, R.C. (2001) Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and Second Language Acquisition (Technical Report No. 23 , pp.1-19). Honolulu: University of Hawai‘i, Second Language Teaching and Curriculum Center.)
7. Masgoret, A. M.; Gardner, R. C. (2003) Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. Language Learning, 53, pp. 167-210.
8. Rost, M. (2006) Generating student motivation. Retrieved January, 2012, from [www.pearsonlongman.com/](http://www.pearsonlongman.com/)ae/worldview/motivation.pdf .
9. Shirbagi N. (2010) Orientations and attitudes Of Iranian University Students for English Language Learning. PEDAGOGIKA. 2010.99.
10. Stewart, K., Clarke, H., Goillau, P., Verrall, N. & Widdowson, M. (2004): Non-technical interoperability in multinational forces. In proceedings of the 9th international Command and Control Research and Technology Symposium, 14-16 September 2004. Copenhagen, Denmark.
11. Vaezi, Z. (2008) Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students, World Applied Sciences Journal 5 (1): 54-61.
12. Yamashiro A.D.; McLaughlin J. (2001) Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In : Second Language Acquisition Research in Japan .Eds. P.Robinson, M. Sawyer, S. Ross. Tokyo: Japan Association for Language Teaching, pp. 113–127.