

**ORIGINAL ARTICLE**

## Iranian Students' Preferences for Learning Languages other than English: Examining Influential Factors and the Role of Gender

Saeed Nourzadeh<sup>\*1</sup>**iD**, Seyyed Behnam Alavi Moghaddam<sup>2</sup>**iD**, Hossein Davari<sup>3</sup>**iD**

1. Assistant Professor, English Department, Damghan University, Damghan, Iran.

2. Associate Professor, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran.

3. Associate professor, English Department, Damghan University, Damghan, Iran.

Correspondence:

Saeed Nourzadeh

Email: [saeednourzadeh@du.ac.ir](mailto:saeednourzadeh@du.ac.ir)

Received: 24/Oct/2025

Revised: 20/Dec/2025

Accepted: 28/Jan/2026

**How to cite:**

Nourzadeh, S.; Alavi Moghaddam, SB.; Davari, H. (2026). Iranian Students' Preferences for Learning Languages other than English: Examining Influential Factors and the Role of Gender, *Journal of Sociolinguistics*, 9 (33), 115-134.  
(DOI: [10.30473/jl.2026.76249.1723](https://doi.org/10.30473/jl.2026.76249.1723))

### ABSTRACT

One of the most significant gaps in Iran's educational system lies in the profound discrepancy between the official policies articulated in upstream policy documents and their practical implementation in the domain of foreign language education. While national policy documents such as the Fundamental Transformation Document of Education and the National Curriculum explicitly emphasize the necessity of promoting multilingualism and strengthening the teaching of foreign languages other than English, in practice the educational system, due to political, economic, and cultural factors, has become heavily centered on English language instruction, relegating other languages to a marginal position. The present study aimed to examine the preferences of Iranian seventh-grade students for learning foreign languages other than English, identify the factors influencing these preferences, and analyze gender differences. The study population consisted of 1,004 students from five provinces of Iran, who were selected through convenience sampling. Data were collected using a 34-item questionnaire, the validity and reliability of which were confirmed through factor analysis. The findings indicated that students' preferences for foreign languages other than English varied significantly. The percentage of preference for each language was as follows: French (30.3%), German (18.6%), Korean (9.5%), Spanish (7.6%), Italian (7.1%), Chinese (6.4%), other languages (6.3%), Russian (5.0%), Japanese (3.8%), Turkish (3.5%), and Arabic (2.1%). The results further revealed that three factors, namely individual factors, educational factors, and socioeconomic factors, accounted for students' preferences for foreign languages other than English, with statistically significant differences in the degree of influence of these factors. Finally, while gender differences in language preferences were found to be statistically significant, no significant gender differences were observed in the influencing factors. The implications of these findings for language education policymaking in Iran are discussed, and suggestions for future research are offered.

### KEYWORDS

Multilingualism, Language preferences, Foreign languages other than English, Gender differences, Iranian seventh-grade students.



## Introduction

In the era of globalization, the global spread of English has produced significant political, social, cultural, and educational consequences. Since the latter half of the twentieth century, this expansion has attracted sustained scholarly attention and generated largely critical perspectives, most notably the theory of English linguistic imperialism (Phillipson, 1992). These critiques have fostered extensive theoretical and practical debates within applied linguistics and promoted alternative approaches, including the teaching of foreign languages other than English. Proponents argue that supporting languages other than English can reduce English dominance, foster multilingualism, and uphold linguistic rights. However, teaching non-English languages faces persistent challenges, including low learner motivation, traditional pedagogical methods, and limited instructional resources. Educational policies and curricula further shape language choices, and Iran's educational system has historically emphasized English. During the late 1960s, English replaced French as the dominant foreign language, largely due to modernization policies (Borjian, 2013). Following the Islamic Revolution, anti-imperialist orientations prompted attempts to introduce other languages, such as German, French, Italian, Spanish, and Russian, but structural constraints limited success. Subsequent policy measures promoted language diversity, yet English dominance persisted, marginalizing languages other than English and restricting cultural diversity. More recently, critical debates and the Fundamental Transformation Document of Education have renewed attention to non-English languages. The present study examines seventh-grade students' attitudes toward learning foreign languages other than English, identifies factors influencing these preferences, and explores potential gender differences in both orientations and determinants.

## Literature Review

In recent years, language preferences have emerged as a significant concept in applied linguistics, particularly within the field of language education policy. Despite its importance, this topic has received limited scholarly attention. Lanvers et al. (2021) note that language preferences remain underexplored, a gap Gazzola (2023) attributes largely to the divide between applied linguistics and language policy research. Johnson (2013) emphasizes that implementing any language education policy requires consideration of stakeholders' attitudes, ideologies, and language preferences alongside available resources and structural constraints. Johnson and Johnson (2015) further argue that in systems with compulsory language instruction, discrepancies often arise between learners' preferences and the official rationale for language teaching. Bori and Canale (2022) contend that the overemphasis on English and the neglect of other languages primarily stem from compulsory English instruction and the perception that additional languages are unnecessary. This approach largely ignores stakeholders' perspectives, especially those of learners. While language preferences are critical to language policy, non-English foreign language education, and multilingualism, research remains limited, particularly in Iran. Globally, although the expansion of English has reduced interest in learning other languages (Gao, 2024), some regions, especially in Europe and Asia, have invested in the formal teaching of non-English languages, often requiring state-level educational planning. Takahashi (2022) found that Japanese students demonstrated both intrinsic and extrinsic motivation to learn languages such as Chinese, French, German, and Korean alongside compulsory English. Kobayashi (2025) highlighted that Japanese women showed particular interest in Korean, despite societal prejudice, reflecting the influence of the global Korean Wave. Hajar and Manan (2024) emphasized instrumental and cultural motivations among Kazakh learners studying Korean, while Yasir Khan et al. (2024) reported that Pakistani students' interest in Chinese was driven by educational and employment opportunities, despite limited societal support. Given the absence of research on Iranian students' preferences in formal education, the present study aims to address this gap by investigating learners' motivations and preferences for foreign languages other than English.

## Method

This study employed a convenience-sampling method to select participants, enabling the inclusion of individuals who were readily accessible and willing to participate. This approach is commonly used in educational research involving large populations due to its efficiency and flexibility. The sample consisted of 1,004 seventh-grade students from schools across five provinces in Iran, with 87% attending public schools and 13% attending private schools. The sample comprised 70.2% female and 29.8% male students. Provinces were selected to reflect geographic and cultural diversity: Tehran (40.7%), Gilan (21%), Ilam (18.2%), Bushehr (12.7%), and Sistan and Baluchestan (7.3%). Data were collected using a self-administered questionnaire titled “*Attitudes and Factors Affecting the Choice of Foreign Languages Other than English*”, complemented by a demographic survey capturing variables such as gender and school type. The questionnaire was developed through a two-stage process that included preliminary qualitative interviews with students, parents, and teachers to explore motivations, preferences, and perceptions of foreign languages. Insights from these interviews informed the initial item pool, which was refined based on expert review and pretesting, resulting in an instrument with 40 items (Dörnyei & Dewaele, 2023). Construct validity was assessed using exploratory and confirmatory factor analyses. Exploratory factor analysis identified three underlying dimensions, namely individual, educational, and socio-economic factors, which informed the structure of the questionnaire. Several items that did not meet acceptable criteria were removed, resulting in a final draft of the instrument with 34 items. The questionnaire demonstrated strong internal consistency across the overall scale and its subdimensions. Further analysis confirmed that the three-factor structure was conceptually sound and provided a better representation of the data than alternative models. Overall, the study employed a robust sampling and data collection procedure, and the questionnaire showed satisfactory reliability and construct validity for examining seventh-grade students’ attitudes toward learning foreign languages other than English.

## Results

This section reports the study findings using both descriptive and inferential statistical analyses and addresses two main research questions. The first question examined whether there were significant differences in Iranian seventh-grade students’ preferences for learning foreign languages other than English and in the factors influencing their language choices. The chi-square results indicated statistically significant differences in students’ language preferences, suggesting that these variations were systematic rather than random. Among the languages examined, French emerged as the most preferred option, followed by German, Korean, and Spanish. In contrast, Japanese, Turkish, and Arabic attracted the lowest levels of interest. In addition, a proportion of students expressed interest in languages not included in the provided list, reflecting a broader range of linguistic interests. The study further investigated the factors influencing students’ preferences for foreign languages other than English. Exploratory factor analysis identified three major categories of factors: individual, educational, and socio-economic. Given the non-normal distribution of the data, the Friedman non-parametric test was employed. The results demonstrated that these factors did not exert equal influence on language choice. Individual factors were found to be the most influential, followed by educational factors, whereas socio-economic factors played the least significant role. The second research question explored gender differences in both language preferences and the factors shaping students’ choices. The chi-square analysis revealed significant differences between male and female students in their preferences for foreign languages other than English. Male students showed stronger orientations toward languages such as German, Russian, and Spanish, while female students demonstrated greater interest in French, Korean, Chinese, and Turkish. However, the results of the Mann–Whitney U test indicated no statistically significant gender differences in the influence of individual, educational, or socio-economic factors. This finding suggests that

although boys and girls differ in their language preferences, the underlying factors shaping these preferences operate similarly across genders.

### **Discussion and Conclusion**

This study examined Iranian seventh-grade students' preferences for learning foreign languages other than English and explored the factors shaping these preferences. The findings revealed substantial diversity in students' language preferences, indicating a clear mismatch between learners' actual interests and the Iranian educational system's long-standing, English-centered language policy. French emerged as the most preferred language, followed by German, while languages such as Korean, Spanish, Italian, Russian, Chinese, and Japanese also attracted notable levels of interest. This pattern of preferences can be understood in light of the close relationship between language learning, attitudes, and identity construction. As Dweik and Qawar (2015) argue, positive attitudes toward a language play a crucial role in learners' engagement and use of that language, while Amin (2020) emphasizes language as a key resource for expressing individual and social identity. Analysis of the factors influencing students' language choices showed that preferences were not random but shaped by a combination of individual, educational, and socio-economic factors. Among these, individual factors such as interest in the target culture and literature, as well as positive perceptions of learning a new language, exerted the strongest influence on students' choices. Educational factors, including access to instructional resources and encouragement from teachers, ranked second, whereas socio-economic considerations had the weakest impact. These findings suggest that internal motivation and educational context outweigh instrumental or economic considerations in shaping students' orientations toward non-English foreign languages, a result consistent with prior research highlighting the centrality of learner attitudes in language choice (Dweik & Qawar, 2015). The study also identified significant gender-based differences in preferred languages, although the overall influence of the underlying factors did not differ significantly between girls and boys. Such differences may reflect broader socio-cultural norms and gender-related language stereotypes, as discussed in earlier studies (Chavez, 2001; Okuniewski, 2014). From a policy perspective, the findings underscore the need for a shift toward multilingual language planning that recognizes linguistic diversity, aligns with students' interests, and offers meaningful opportunities to learn foreign languages other than English (Liddicoat, 2018). Finally, given the exploratory nature of the study and its limitations, further large-scale, qualitative, mixed-methods, and longitudinal research is recommended to strengthen the explanatory depth and generalizability of these results.

### **Keywords**

Multilingualism, Language preferences, Foreign languages other than English, Gender differences, Iranian seventh-grade students.

«مقاله پژوهشی»

## ترجیحات دانش‌آموزان ایرانی به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی: بررسی عوامل مؤثر و نقش جنسیت

سعید نورزاده\*<sup>۱</sup>، سید بهنام علوی مقدم<sup>۲</sup>، حسین داوری<sup>۳</sup> iD

### چکیده

یکی از مهم‌ترین شکاف‌های موجود در نظام آموزشی ایران، فاصله عمیق میان سیاست‌های رسمی مندرج در اسناد بالادستی و اجرای عملی این سیاست‌ها در عرصه آموزش زبان‌های خارجی بوده است. در حالی که اسناد کلان کشور نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی بر ضرورت توسعه چندزبانگی و تقویت آموزش زبان‌های خارجی غیرانگلیسی تأکید صریح دارند، در عمل، نظام آموزشی به دلایل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی به شدت بر آموزش زبان انگلیسی متمرکز شده است و سایر زبان‌ها به حاشیه رانده شده‌اند. این پژوهش با هدف بررسی ترجیحات دانش‌آموزان پایه هفتم ایرانی به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی، شناسایی عوامل مؤثر بر این ترجیحات و تحلیل تفاوت‌های جنسیتی انجام شد. جامعه پژوهش شامل ۱۰۰۴ دانش‌آموز از پنج استان ایران بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ای با ۳۴ گویه بود که روایی و پایایی آن از طریق تحلیل عاملی تأیید شد. یافته‌ها نشان داد که گرایش دانش‌آموزان به زبان‌های خارجی غیرانگلیسی متفاوت است و این تفاوت‌ها معنادار است. درصد انتخاب هر زبان توسط ۱۰۰۴ دانش‌آموز شرکت‌کننده در مطالعه به ترتیب نزولی عبارت بود از: فرانسه ۳۰/۳٪، آلمانی ۱۸/۶٪، کره‌ای ۹/۵٪، اسپانیایی ۷/۶٪، ایتالیایی ۷/۱٪، چینی ۶/۴٪، سایر زبان‌ها ۶/۳٪، روسی ۵٪، ژاپنی ۳/۸٪، ترکی استانبولی ۳/۵٪، و عربی ۲/۱٪. یافته‌ها همچنین نشان داد که سه عامل شامل «عوامل فردی»، «عوامل آموزشی» و «عوامل اجتماعی-اقتصادی» گرایش دانش‌آموزان به زبان‌های خارجی غیرانگلیسی را تبیین می‌کنند و در میزان تأثیر این عوامل در ترجیحات دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. در پایان، تفاوت جنسیتی در ترجیحات زبانی معنادار بود، اما در عوامل مؤثر تفاوت معناداری میان دو جنسیت مشاهده نشد. پیامدهای این نتایج برای سیاست‌گذاری نظام آموزشی ایران در حوزه آموزش زبان‌های خارجی مورد بحث قرار گرفته، پیشنهادهایی در راستای مطالعات بیشتر ارائه شده است.

### واژه‌های کلیدی

چندزبانگی، ترجیحات زبانی، زبان‌های خارجی غیرانگلیسی، تفاوت‌های جنسیتی، دانش‌آموزان ایرانی پایه هفتم.

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.
۲. دانشیار، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.
۳. دانشیار، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

نویسنده مسئول:

سعید نورزاده

رایانامه: [sacednourzadeh@du.ac.ir](mailto:sacednourzadeh@du.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۸

### استناد به این مقاله:

نورزاده، سعید؛ علوی مقدم، سید بهنام؛ داوری، حسین (۱۴۰۵). ترجیحات دانش‌آموزان ایرانی به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی: بررسی عوامل مؤثر و نقش جنسیت، فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی، ۹ (۳۳)، ۱۱۵-۱۳۴.

(DOI: [10.30473/il.2026.76249.1723](https://doi.org/10.30473/il.2026.76249.1723))



## مقدمه

در عصر موسوم به جهانی‌شدن، گسترش زبان انگلیسی در عرصه جهانی با پیامدهایی متعددی همراه بوده است که در این بین نظام‌های آموزشی بیش از پیش از این رویداد تأثیر پذیرفته‌اند (کاناگاراچا، ۱۹۹۹). گسترش این زبان، به‌ویژه از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، توجه شماری از پژوهشگران حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و به‌طور خاص آموزشی را به خود جلب کرده است؛ به‌گونه‌ای که با طرح مباحث، دیدگاه‌ها و رویکردهایی متعارض و عمدتاً انتقادی همراه بوده و در رأس آن‌ها دیدگاه امپریالیسم زبان انگلیسی قرار دارد (فیلیپسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). پس از طرح این دسته دیدگاه‌های عمدتاً انتقادی، شاهد بحث‌هایی جدی و پر دامنه از سوی صاحب‌نظران مختلف در حوزه زبان‌شناسی کاربردی بوده‌ایم؛ بحث‌هایی که با دستاوردهایی در عرصه نظر و عمل همراه بوده است (سایدلهور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). اما از جمله مفاهیم نوظهور در این حوزه که توجه شماری از پژوهشگران حوزه آموزش زبان را به خود جلب نموده، مفهوم یادگیری و آموزش زبان‌هایی به جز انگلیسی<sup>۳</sup> است؛ مفهومی که از منظر حامیان آن، می‌تواند از سیطره زبان انگلیسی بکاهد، به گسترش چندزبانگی<sup>۴</sup> یاری رساند و به حقوق زبان‌ها<sup>۵</sup> احترام بگذارد (لنورس<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴). با این حال، یادگیری این زبان‌ها با چالش‌هایی نظیر کمبود انگیزه، رواج روش‌های تدریس سنتی و کمبود منابع آموزشی مواجه بوده است که جملگی می‌تواند بر گرایش و موفقیت زبان‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (هووارد و اوکس<sup>۷</sup>، ۲۰۲۴). اما فراتر از این عوامل، سیاست‌های آموزشی و محتوای برنامه‌های درسی است که تأثیر بسزایی بر انتخاب زبان‌های خارجی در نظام‌های آموزشی دارند که بی‌تردید جامعه ایران نیز از این مسئله مستثنی نبوده است.

بررسی موضوع آموزش زبان‌های خارجی در ایران نیز بیانگر آن است که بنا به دلایلی چند در مقاطع زمانی مختلف شاهد طرح موضوع آموزش زبان‌های خارجی دیگر در کنار زبان انگلیسی و یا به جای آن بوده‌ایم (برجیان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳؛

آقاگل‌زاده و داوری<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷)؛ موضوعی که فراتر از مباحث نظری بارها پا به عرصه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش نهاده است (خیرآبادی و علوی‌مقدم، ۱۳۹۸).

نگاهی به تاریخچه آموزش زبان‌های خارجی در ایران که شرح آن در آثاری چند چون فرهادی و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۰)، برجیان (۲۰۱۳)، آقاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۷)، و ساجدی‌صبا و همکاران (۱۳۹۷) آمده بیانگر آن است که در سال‌های پایانی دهه ۱۳۴۰ عملاً شاهد غلبه زبان انگلیسی در نظام آموزشی در مقایسه با زبان فرانسوی بودیم؛ تغییری که به استناد برجیان (۲۰۱۳) بیش از همه چیز ریشه در سیاست‌های نوگرایی حکومت وقت داشت. اما با پیروزی انقلاب اسلامی در ایران بود که متاثر از رویکردهای ضدامپریالیستی حکومت جدید، شاهد تلاش‌هایی در راستای کمرنگ‌تر کردن جایگاه زبان انگلیسی در نظام آموزشی بودیم (ر.ک. فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰؛ برجیان، ۲۰۱۳). به استناد فرهادی و همکاران (۲۰۱۰) در همان سال‌های آغاز انقلاب شاهد تصویب برنامه‌ای با هدف آموزش پنج زبان خارجی دیگر یعنی آلمانی، فرانسوی، ایتالیایی، اسپانیایی و روسی در کنار زبان انگلیسی بودیم؛ تلاشی که با وجود تدوین کتاب‌های آموزشی برای زبان‌هایی چون فرانسوی و آلمانی، به دلایلی چون کمبود معلم و شمار اندک زبان‌آموزان این زبان‌ها، راه به جایی نبرد (آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۷).

اما در سال‌های بعد نیز شاهد سیاست‌گذاری‌هایی در این راستا بودیم. به استناد برجیان (۲۰۱۳) بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش ایران در سال‌های ۱۳۷۲ و ۱۳۸۱، زبان‌هایی مانند فرانسه، آلمانی، اسپانیایی، ایتالیایی و روسی مجدداً به‌عنوان گزینه‌های آموزشی در کنار زبان انگلیسی معرفی شده‌اند. با این حال، تمرکز بیش‌ازحد بر زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران، که البته ریشه در عوامل متعدد اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی دارد، یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی را به حاشیه رانده است.

در سال‌های اخیر نیز عمدتاً به دلیل طرح مباحثی انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی در مجامع آموزشی و پژوهشی از یک سو (آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۴) و در نتیجه تصویب و اجرایی‌شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

1. Canagarajah
2. Phillipson
3. Seidlhofer
4. languages other than English (LOTEs)
5. multilingualism
6. language rights
7. Lanvers
8. Howard & Oakes
9. Borjjan

پرسش‌های زیر محورهای اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهند:

۱. آیا تفاوتی در میزان گرایش دانش‌آموزان ایرانی پایه هفتم به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی و عوامل مؤثر بر انتخاب این زبان‌ها وجود دارد؟
۲. بین دختران و پسران دانش‌آموز ایرانی پایه هفتم در میزان گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی تفاوت وجود دارد؟

### پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر شاهد طرح موضوع ترجیحات زبانی به‌عنوان مفهومی مهم در حوزه زبان‌شناسی کاربردی و مشخصاً حوزه سیاست آموزش زبان<sup>۶</sup> بوده‌ایم. به استناد لنورس و همکاران (۲۰۲۱)، با وجود اهمیت این مفهوم، اقبال شایان توجهی به این موضوع نشده است که از منظر گازولا<sup>۷</sup> (۲۰۲۳) تا حد زیادی ریشه در فاصله بین حوزه زبان‌شناسی کاربردی و حوزه سیاست زبانی دارد. جانسون<sup>۸</sup> (۲۰۱۳) بر این باور است که در اجرای هر گونه سیاست آموزش زبان، بایستی در کنار منابع و محدودیت‌های موجود به نگرش‌ها، ایدئولوژی‌ها و ترجیحات زبانی ذی‌نفعان توجه نمود که البته به باور جانسون و جانسون<sup>۹</sup> (۲۰۱۵) در نظام‌های آموزشی‌ای که شاهد اجبار در آموزش زبان یا زبان‌هایی مشخص هستیم، شاهد انحراف‌هایی بین ترجیحات زبانی و منطق آموزش زبان هستیم. به‌عنوان نمونه، بوری و کنل<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۲) بر این باورند که در روند آموزش زبان‌های خارجی، توجه بیش از حد به آموزش زبان انگلیسی و پرهیز از آموزش زبان‌های دیگر، بیش از هر چیزی ریشه در اجبار آموزش زبان انگلیسی و القا نیاز اندک به دیگر زبان‌ها دارد؛ موضوعی که اساساً با عدم توجه به نگرش‌ها و ترجیحات زبانی ذی‌نفعان و به‌ویژه فراگیران همراه بوده است.

اما با وجود اهمیت موضوع که در آثار حوزه‌هایی چون سیاست و برنامه‌ریزی زبان، آموزش زبان‌های خارجی غیرانگلیسی و نیز چندزبانگی نمود محسوسی دارد، بررسی پیشینه موضوع بیانگر آن است که توجهی در خور به آن نشده

(ر.ک. خیرآبادی و علوی مقدم، ۱۳۹۸؛ داوری و آقاگل‌زاده، ۲۰۱۵)، شاهد توجه جدی‌تر نظام آموزش و پرورش به آموزش زبان‌های خارجی غیرانگلیسی بوده‌ایم تا آنجا که به استناد مصوبه ۱۰۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۴۰۲/۱/۲۸ می‌خوانیم:

در راستای عملیاتی کردن راهکار ۵ - ۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر «ارائه آموزش زبان خارجی در چهارچوب بخش انتخابی (بیمه/ تجویزی) برنامه درسی، با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی» و اصلاح مصوبه جلسه ۶۷۸ شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۲/۸/۱۳۸۱، به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود حسب نیازها و تقاضای اجتماعی جدید و با رعایت اصل تنوع بخشی به زبان‌های خارجی علاوه بر زبان انگلیسی، نسبت به آموزش زبان‌های عربی، فرانسه، آلمانی، ایتالیایی، روسی، اسپانیایی و چینی اقدام نماید.

حال از یک سو با توجه به اسناد کلان کشور مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی که در آنها گسترش آموزش زبان‌های غیرانگلیسی در ایران به‌عنوان یک ضرورت مطرح شده است، و از دیگر سو با توجه به جایگاه نگرش ذی‌نفعان<sup>۲</sup> در هر گونه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی<sup>۳</sup>، در این پژوهش بر آن بوده‌ایم تا نگرش دانش‌آموزان پایه هفتم را درباره یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی بررسی و عوامل تأثیرگذار بر این انتخاب‌ها را واکاوی نماییم. گفتنی است که به استناد شوهامی<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزش زبان<sup>۵</sup>، مهم‌ترین ذی‌نفعان شامل نهادهای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزان آموزشی، مؤلفان کتاب‌های درسی، معلمان، دانش‌آموزان و والدین هستند که به فراخور نقش خود هم تأثیرگذار بر سیاستها و هم تأثیرپذیر از آنها هستند. با توجه به اینکه یافته‌های این مطالعه می‌تواند نه تنها به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا با درک بهتر نیازها، علاقه‌مندی و انگیزه‌های دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی متنوع و هدف‌مندی طراحی کنند، بلکه در فقدان پژوهشی مرتبط، به دنبال بررسی موضوع از منظر سیاست و برنامه‌ریزی زبانی است.

6. language education policy

7. Gazzola

8. Johnson

9. Johnson & Johnson

10. Bori & Canale

1. Davari & Aghagolzadeh

2. stakeholders

3. language policy and planning

4. Shohamy

5. language-in-education policy and planning

دانشگاه‌های چین و دستیابی به فرصت‌های شغلی حاصل از سرمایه‌گذاری چین در پاکستان دو عامل مهم برای یادگیری این زبان بوده است؛ گرچه غالب آنها اذعان داشتند که جامعه پاکستان نگاه خوبی به این زبان ندارد.

با وجود پژوهش‌هایی از این دست در عرصه جهانی، بررسی پیشینه موضوع در جامعه ایران بیانگر آن است که کمتر به این موضوع پرداخته شده است و شاید پژوهش نوزاده، فتحی و داوری<sup>۹</sup> (۲۰۲۳) که به بررسی تجربه و انگیزه دانش‌آموزان ایرانی که در موسسات خصوصی در پی یادگیری زبان کره‌ای بوده‌اند، شاخص‌ترین پژوهش به شمار آید. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که عمده آنها تجربه‌ای مثبت از یادگیری این زبان داشته‌اند و عمده انگیزه آنها نه بیرونی بلکه از نوع درونی بوده است. حال با توجه به اینکه تاکنون شاهد پژوهشی درباره ترجیحات زبان‌آموزان ایرانی در نظام رسمی به آموزش زبان خارجی غیرانگلیسی نبوده‌ایم، پژوهش حاضر بر آن بوده تا حدی این خلأ را رفع نماید.

### روش پژوهش

#### نمونه‌گیری و شرکت‌کنندگان

برای انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس<sup>۱۰</sup> استفاده شد. این روش به پژوهشگران امکان می‌دهد تا افرادی را که به راحتی در دسترس بوده و تمایل به مشارکت در مطالعه دارند، انتخاب کنند. این رویکرد به دلیل سهولت اجرا و انعطاف‌پذیری در جمع‌آوری داده‌ها، به‌ویژه در مطالعات آموزشی با جمعیت‌های بزرگ، مناسب است. نمونه مورد مطالعه شامل ۱۰۰۴ دانش‌آموز پایه هفتم دوره متوسطه اول بود که از مدارس پنج استان ایران انتخاب شدند. از این تعداد، ۸۷ درصد در مدارس دولتی و ۱۳ درصد در مدارس غیردولتی تحصیل می‌کردند. توزیع جنسیتی نمونه نشان‌دهنده حضور ۷۰/۲ درصد دانش‌آموزان دختر و ۲۹/۸ درصد دانش‌آموزان پسر بود.

انتخاب استان‌های محل تحصیل شرکت‌کنندگان بر اساس تنوع جغرافیایی و فرهنگی انجام شد تا نمایانگر گستردگی مناطق مختلف ایران باشد. توزیع شرکت‌کنندگان بر حسب استان‌ها به شرح زیر است: استان تهران با ۴۰/۷

است که این کاستی در جامعه ایران نمودی بیشتر دارد. این در حالی است که گرچه به استناد گائو<sup>۱</sup> (۲۰۲۴) گسترش جهانی زبان انگلیسی با کاهش علاقه و توجه به یادگیری دیگر زبان‌ها همراه بوده است، اما در برخی مناطق جهان همچون اروپا و آسیا شاهد سرمایه‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی در راستای آموزش رسمی زبان‌های غیرانگلیسی بوده‌ایم که این روند البته مستلزم برنامه‌ریزی‌هایی آموزشی در سطوح دولتی بوده است. مروری اجمالی بر چند اثر برجسته در این حوزه می‌تواند راهگشا باشد.

تاکاهاشی<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) در پژوهشی کیفی با بررسی نگرش و انگیزه دانشجویان ژاپنی که در طول تحصیل خود در کنار آموزش اجباری زبان انگلیسی، امکان انتخاب زبانی از بین زبان‌های چینی، فیلیپینی، فرانسوی، آلمانی و کره‌ای را داشتند، دریافت که وجود انگیزه‌های درونی و بیرونی<sup>۳</sup> در فراگیران جهت یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی نمود دارد. کوبایاشی<sup>۴</sup> (۲۰۲۵) در پژوهشی با پیرنگ نمودن متغیر جنسیت، به بررسی نگرش زنان ژاپنی به یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی پرداخته که در این بین زبان کره‌ای جایگاهی ویژه داشته است. نکته حایز اهمیت درباره این پژوهش آن است که زنان ۲۰ تا ۵۹ ساله شرکت‌کننده بی‌توجه به نگاه ریشه‌دار منفی جامعه ژاپن به زبان کره‌ای، در کنار زبان انگلیسی، علاقه‌ای ویژه به یادگیری زبان کره‌ای دارند که در قالب موج کره‌ای رو به رشد در جهان امروز قابل تفسیر است.

هاجر و منان<sup>۵</sup> (۲۰۲۴) در پژوهشی کیفی به بررسی انگیزه‌های فراگیران قزاق که در حال آموختن زبان کره‌ای به‌عنوان زبان چهارم یا پنجم هستند، پرداخته است. یافته‌های آنها بیانگر آن است که مهم‌ترین انگیزه‌های فراگیران برای یادگیری این زبان همانا انگیزه‌های ابزاری<sup>۶</sup> است که در قالب علاقه به موسیقی و فرهنگ و هنر کره‌ای نمود دارد؛ مضاف بر آنکه نیم نگاهی به تقویت توانش بینافرهنگی نیز داشته‌اند. یاسرخان، علی چانا و محسن خان<sup>۷</sup> (۲۰۲۴) در پژوهشی کیفی به بررسی انگیزه دانشجویان پاکستانی در فراگیری زبان چینی در این کشور پرداخته‌اند. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوایی<sup>۸</sup> داده‌ها نشان داد که ادامه تحصیل آنها در

1. Gao
2. Takahashi
3. intrinsic and extrinsic orientations
4. Kobayashi
5. Hajar & Manan
6. instrumental motivations
7. Yasir Khan, Ali Channa, & Mohsin Khan
8. content analysis

9. Nourzadeh, Fathi, & Davari  
10. convenience sampling

(معلمان)

۲. چه چیزهایی یک زبان خارجی را برای یک دانش‌آموز جذاب می‌کند؟ (برای معلمان)
۳. آیا تا به حال به یادگیری زبان خاصی مثل فرانسه، روسی، یا هر زبان دیگری به غیر از انگلیسی فکر کرده‌اید؟ چه احساسی (مثبت یا منفی) نسبت به آن زبان دارید؟ (برای دانش‌آموزان و والدین) / «دانش‌آموزان شما معمولاً چه احساسی نسبت به زبان‌های غیرانگلیسی نشان می‌دهند و چرا؟» (برای معلمان)
۴. به نظر شما یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی در مدرسه چقدر مهم است و چرا؟

این مصاحبه‌ها بینش‌های عمیق و چندوجهی درباره ماهیت پیچیده نگرش‌های یادگیرندگان زبان ارائه داد. این رویکرد اکتشافی به شناسایی گویه‌های بالقوه برای پرسش‌نامه کمک کرد. در مرحله دوم، پرسش‌نامه‌های موجود و مقیاس‌های مرتبط به صورت نظام‌مند بررسی شدند. این مرور دقیق ادبیات، امکان شناسایی سازه‌های اندازه‌گیری معتبر و فرمت‌های تثبیت‌شده سؤالات را فراهم کرد.

با استفاده از یافته‌های این دو مرحله، مجموعه اولیه‌ای از سؤالات تدوین شد. از طریق فرایندی تکرارشونده شامل اصلاح و گسترش، در مجموع ۴۵ سؤال برای پیش‌نویس اولیه پرسش‌نامه تدوین شد. در طراحی پرسش‌نامه تلاش شد تا ابزار به گونه‌ای باشد که تفاوت‌های ظریف نگرش یادگیرندگان نسبت به یادگیری چندین زبان را به طور جامع دربرگیرد. سپس، پیش‌نویس اولیه پرسش‌نامه روی گروهی متشکل از ۳۰ دانش‌آموز دبیرستانی با ویژگی‌های مشابه آزمایش شد تا بازخوردهایی درباره گویه‌ها جمع‌آوری شود.

همچنین تحلیل محتوایی ۴۵ سؤال موجود در پیش‌نویس اولیه پرسش‌نامه مورد انجام گرفت. تحلیل محتوا نشان می‌دهد که آیا سؤالات پرسش‌نامه تمام جنبه‌های مهم موضوع را پوشش می‌دهند (المنصره و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). دو روش اصلی ارزیابی محتوا، نسبت اعتبار محتوا<sup>۶</sup> و شاخص اعتبار محتوا<sup>۷</sup> است. نسبت اعتبار محتوا ضرورت هر سؤال را از نظر خبرگان بررسی می‌کند و شاخص اعتبار محتوا میانگین این نسبت‌ها را به عنوان معیاری برای اعتبار کلی ابزار نشان می‌دهد (المنصره

درصد، استان گیلان با ۲۱ درصد، استان ایلام با ۱۸/۲ درصد، استان بوشهر با ۱۲/۷ درصد، و استان سیستان و بلوچستان با ۷/۳ درصد. این توزیع با توجه به تفاوت‌های جمعیتی و دسترسی به امکانات آموزشی در هر استان تنظیم شد تا نمونه‌ای متوازن و متنوع از دانش‌آموزان فراهم شود.

### ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار اصلی این پژوهش، پرسش‌نامه‌ای با عنوان «پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی» بود که با دقت تنظیم شد تا ابعاد مختلف موضوع، از جمله انگیزه‌های فردی، تأثیرات اجتماعی و فرهنگی، و سیاست‌های آموزشی را پوشش دهد. برای اطمینان از روایی<sup>۱</sup> و پایایی<sup>۲</sup> پرسش‌نامه، از روش‌های علمی و آماری معتبر، از جمله تحلیل‌های آماری و مشاوره با متخصصان آموزش زبان، استفاده شد. علاوه بر این، یک پرسش‌نامه پس‌زمینه نیز برای جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی نظیر جنسیت و نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) دانش‌آموزان به کار گرفته شد.

تدوین «پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی» از یک فرایند جامع دو مرحله‌ای تشکیل شده است تا روایی و پایایی ابزار تضمین شود (دورنیه و دووال<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). در مرحله اول، داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته<sup>۴</sup> با معلمان زبان، دانش‌آموزان و والدین جمع‌آوری شد. راهنمای مصاحبه‌ها شامل مجموعه‌ای از سؤالات از پیش تعیین‌شده بود که برای هدایت و پیش‌برد گفتگو طراحی شده بودند، اما گفت‌وگو تحت تأثیر موضوعاتی که مطرح می‌شد، به صورت طبیعی گسترش می‌یافت و سؤالات تکمیلی بر اساس پاسخ‌های لحظه‌ای پرسیده می‌شد. همچنین، سؤالات از پیش آماده با توجه به نوع مصاحبه‌شونده (معلم، دانش‌آموز یا والدین) تفاوت‌های جزئی داشت تا متناسب با دیدگاه و تجربه هر گروه باشد. نمونه سؤالات راهنمای مصاحبه‌ها به شرح زیر است:

۱. اگر قرار بود در مدرسه یک زبان خارجی غیر از انگلیسی تدریس شود، کدام زبان را انتخاب می‌کردید و چرا؟ (برای دانش‌آموزان و والدین) / «به نظر شما دانش‌آموزان کدام زبان را ترجیح می‌دهند و چرا؟» (برای

5. Almanasreh et al.

6. Content Validity Ratio

7. Content Validity Index

1. validity

2. reliability

3. Dörnyei & Dewaele

4. semi-structured interviews

یک مدل فرضی از ساختار سازه طراحی شده و با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده بررسی می‌شود که آیا داده‌ها از این مدل پشتیبانی می‌کنند. در این پژوهش، تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۳) انجام شد. پیش از تحلیل، مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی بررسی شد. شاخص کایزر-مایر-اولکین<sup>۹</sup> و آزمون کرویت بارتلت<sup>۱۰</sup> نشان دادند که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند. مقدار شاخص کایزر-مایر-اولکین برابر با ۰/۸۵ بود که بالاتر از حداقل آستانه ۰/۶۰ است (تاباچنیک و فیدل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷) و آزمون کرویت بارتلت در سطح معناداری  $p < ۰/۰۰۱$  قرار داشت. این دو شاخص، مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی را تأیید کردند. تحلیل عاملی محور اصلی با چرخش پرومکس<sup>۱۲</sup> نشان داد که سه عامل اصلی از داده‌ها قابل استخراج است. این سه عامل در مجموع ۴۴/۰۹٪ از واریانس کل داده‌ها را تبیین کردند. به‌طور جداگانه، این عوامل به ترتیب ۱۹/۸۳٪، ۱۱/۴۲٪ و ۵/۲۷٪ از واریانس کل را توضیح دادند. با توجه به ماهیت گویه‌های هر عامل، این سه عامل به ترتیب «عوامل فردی»، «عوامل آموزشی» و «عوامل اجتماعی-اقتصادی» نام‌گذاری شدند. برای تعیین تعداد عوامل، از معیار مقدار ویژه<sup>۱۳</sup> بیشتر از یک و بررسی نمودار اسکری<sup>۱۴</sup> استفاده شد. نمودار اسکری در شکل ۱ ارائه شده است. از میان ۴۰ گویه بررسی شده در این مرحله، ۶ گویه به دلیل داشتن بارهای عاملی<sup>۱۵</sup> کمتر از ۰/۳ حذف شدند (گورتزکو، فام و بونر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۱). بارهای عاملی ۳۴ گویه باقی‌مانده بالاتر از آستانه ۰/۳ بود. گویه‌های نسخه نهایی پرسش‌نامه، همراه با عوامل مربوطه و نتایج بار عاملی هر گویه، در جدول ۱ ارائه شده است. از این میان، ۱۳ گویه بر عامل «عوامل فردی»، ۱۱ گویه بر عامل «عوامل آموزشی» و ۱۰ گویه بر عامل «عوامل اجتماعی-اقتصادی» سوار بودند. برای خوانایی بهتر جدول، گویه‌ها از ۱ تا ۳۴ شماره‌گذاری مجدد شده و هر دسته از گویه‌ها زیر عامل مربوطه دسته‌بندی شدند.

و همکاران، ۲۰۱۹). در این مطالعه، ۱۱ متخصص یادگیری زبان و زبان‌شناسی کاربردی سوالات پرسش‌نامه را تحلیل کردند. نتایج نشان داد ۵ گویه به دلیل نسبت اعتبار محتوا و شاخص اعتبار محتوا پایین باید حذف و ۲ گویه باید ویرایش شوند. این نسخه از پرسش‌نامه با ۴۰ گویه برای اعتبارسنجی از مسیر تحلیل عاملی آماده شد.

### گردآوری داده‌ها

داده‌ها به صورت مجازی و از طریق پرسش‌نامه‌ای که در بستر گوگل فرم<sup>۱</sup> طراحی شده بود، جمع‌آوری شدند. شبکه‌ای از معلمان در مدارس پنج استان ایران (تهران، گیلان، ایلام، بوشهر، و سیستان و بلوچستان) با اشتراک‌گذاری لینک پرسش‌نامه با دانش‌آموزان، فرایند جذب شرکت‌کنندگان را تسهیل کردند. به دانش‌آموزان اطلاع داده شد که مشارکت در این پژوهش کاملاً اختیاری بوده و تمامی داده‌ها به صورت محرمانه و ناشناس جمع‌آوری و نگهداری خواهند شد.

### اعتبارسنجی پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی

اعتبار و اعتبارسنجی<sup>۲</sup> اصطلاحاتی پرکاربرد در حوزه‌های روان‌شناسی و آموزش است که نشان می‌دهد یک ابزار سنجش، آنچه را که برای اندازه‌گیری طراحی شده، به درستی اندازه‌گیری می‌کند. در این مطالعه، اعتبار «پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی» از طریق دو شاخص اعتبار سازه<sup>۳</sup> و ثبات اندازه‌گیری<sup>۴</sup> بررسی شد. یکی از رایج‌ترین روش‌ها برای بررسی اعتبار سازه، تحلیل عاملی<sup>۵</sup> است (تامپسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). در این پژوهش، تحلیل عاملی در دو مرحله انجام شد: تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۷</sup> و تحلیل عاملی تأییدی<sup>۸</sup>. تحلیل عاملی اکتشافی به شناسایی ابعاد پنهان یک سازه کمک می‌کند و نشان می‌دهد که یک سازه پیچیده از چه مؤلفه‌های کوچک‌تری تشکیل شده است. پس از شناسایی این ابعاد، تحلیل عاملی تأییدی انجام می‌شود که در آن

9. Kaiser-Meyer-Olkin

10. Bartlett's test of sphericity

11. Tabachnick & Fidell

12. principal axis factor analysis with Promax rotation

13. eigenvalue

14. scree plot

15. factor loading

16. Goretzko, Pham, & Bühner

1. Google Forms

2. validity and validation

3. construct validity

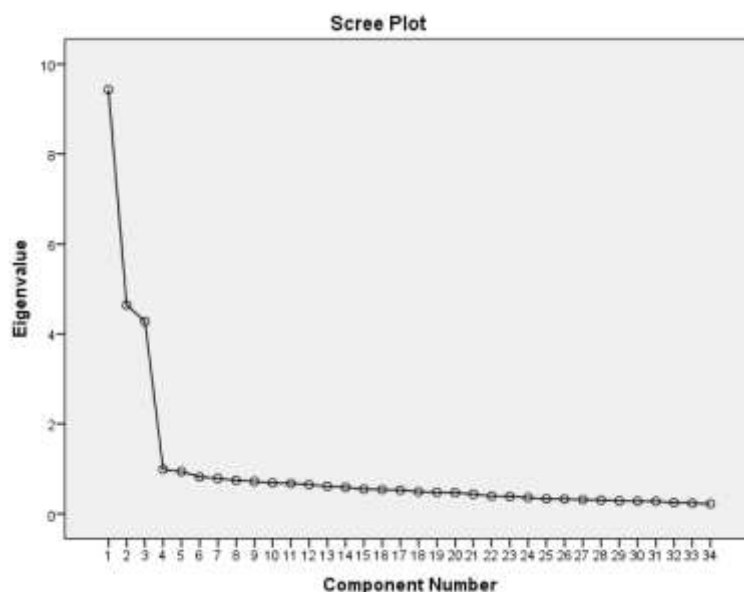
4. measurement invariance

5. factor analysis

6. Thompson

7. exploratory factor analysis

8. confirmatory factor analysis



شکل ۱: نمودار اسکری داده‌ها

جدول ۱: گویه‌های فرمت نهایی پرسش‌نامه به همراه فاکتورهای مربوطه و نتایج بارعاملی

بارعاملی			عوامل و گویه‌های مربوطه
فاکتور سوم	فاکتور دوم	فاکتور اول	
عوامل فردی			
		۰/۶۴۹	۱. با وجود آنکه دیگران به من می‌گویند که زبان خارجی رایج‌تری را بخوانم، اما من باز می‌خواهم تا این زبان را یاد بگیرم.
		۰/۳۲۲	۲. اگر لازم باشد، زمان و انرژی زیادی برای یادگیری این زبان خواهم گذاشت.
		۰/۵۷۸	۳. می‌توانم خودم را به شکل فردی تصور کنم که می‌تواند به این زبان صحبت کند.
		۰/۵۸۳	۴. آرزو دارم که بتوانم کتاب‌ها و فیلم‌های به این زبان را بفهمم.
		۰/۴۸۲	۵. یادگیری این زبان به اندازه یادگیری زبان انگلیسی مهم است.
		۰/۵۶۷	۶. برای یادگیری زبان مورد علاقه‌ام توانایی و آمادگی لازم را دارم.
		۰/۵۱۲	۷. می‌توانم خودم را در حال گفتگو با افرادی که زبان مادریشان زبان مورد علاقه‌ام است تصور کنم.
		۰/۶۴۱	۸. می‌توانم خودم را تصور کنم که به خوبی افرادی که زبان مادریشان زبان انتخابی من است صحبت کنم.
		۰/۴۲۱	۹. به نظر من یادگیری این زبان برای آینده من مفید خواهد بود.
		۰/۵۳۵	۱۰. یادگیری این زبان برای من سرگرم‌کننده است.
		۰/۵۷۲	۱۱. تصور می‌کنم از یادگیری این زبان لذت خواهم برد.
		۰/۶۹۸	۱۲. از اینکه شغلی پیدا کنم که نیازمند ارتباط با این زبان باشد، هیجان زده خواهم شد.
		۰/۴۳۰	۱۳. از تصور اینکه دارم به زبان مورد علاقه‌ام صحبت می‌کنم، هیجان زده می‌شوم.
عوامل آموزشی			
		۰/۵۴۹	۱۴. یادگیری این زبان باعث می‌شود بتوانم اطلاعات بیشتری درباره موضوعات درسی به دست بیاورم.
		۰/۳۵۰	۱۵. به نظر من یادگیری زبانی که در بالا انتخاب کردم آسان خواهد بود.
		۰/۵۶۱	۱۶. با توجه به اینکه دوستان و همکلاسی‌هایم به این زبان صحبت می‌کنند من هم علاقه‌مندم این زبان را یاد بگیرم.
		۰/۳۷۹	۱۷. در یادگیری زبان انتخابییم نسبت به زبان‌های دیگر تلاش بیشتری خواهم داشت.

بارعاملی		عوامل و گویه‌های مربوطه
فاکتور سوم	فاکتور دوم	فاکتور اول
	۰/۴۴۰	۱۸. یکی از علت‌های انتخاب این زبان، تشویق و ترغیب دبیران و معلمانم به خواندن مطالبی به این زبان بوده است.
	۰/۵۴۷	۱۹. اگر در مدرسه زبان مورد انتخابم را یاد دهند، من در آن کلاس‌ها شرکت خواهم کرد.
	۰/۴۱۲	۲۰. در مدرسه‌ام امکانات فناورانه مانند آزمایشگاه زبان، کلاس مناسب، وسایل کمک آموزشی دیداری - شنیداری و... برای یادگیری زبان مورد علاقه‌ام موجود است.
	۰/۵۹۱	۲۱. شرکت در کلاسهای خارج از مدرسه و کسب موفقیت در یادگیری، یکی از علت‌های زبان مورد علاقه‌ام است.
	۰/۴۷۶	۲۲. اگر چه بیشتر افراد انگلیسی یاد می‌گیرند، من فکر می‌کنم که یادگیری زبان مورد انتخابم نیز مفید خواهد بود.
	۰/۵۹۰	۲۳. به این فکر کرده‌ام که در کلاس‌های آموزشی زبان مورد علاقه‌ام در یک موسسه زبان شرکت کنم.
	۰/۴۶۳	۲۴. امکانات محل زندگی و تحصیلم مبلغ و مشوق من برای انتخاب زبان مورد علاقه‌ام است.
عوامل اجتماعی-اقتصادی		
	۰/۵۵۸	۲۵. دوست دارم با افرادی از کشورهایی که با این زبان صحبت می‌کنند دیدار داشته باشم.
	۰/۶۰۳	۲۶. اگر تصمیم بگیرم که این زبان را یاد بگیرم، به کسی یا چیزی اجازه نمی‌دهم تا مرا از هدفم منصرف کند و مانع من باشد.
	۰/۴۹۰	۲۷. اگر دیگران بگویند که یادگیری این زبان هدر دادن زمان است، من توجهی به آنها نخواهم کرد.
	۰/۵۸۷	۲۸. خانواده و اطرافیانم مرا برای یادگیری زبان مورد علاقه‌ام تشویق می‌کنند.
	۰/۳۴۲	۲۹. یادگیری این زبان کمک می‌کند تا با دانش‌آموزان یا گروه همسالان خود در دیگر کشورها تبادل تجربه کنم.
	۰/۴۳۸	۳۰. یادگیری این زبان به من کمک می‌کند که دوستانی پیدا کنم که زبان مادریشان زبان مورد علاقه‌ام است.
	۰/۵۱۶	۳۱. به نظرم این زبان فرصت‌های کسب درآمد بیشتری را پیش‌رویم قرار می‌دهد.
	۰/۵۸۲	۳۲. دوست دارم درباره فرهنگ و ادبیات این زبان بیاموزم.
	۰/۳۹۴	۳۳. تصور می‌کنم انتخاب این زبان فرصت‌های شغلی بیشتری را در آینده برایم ایجاد می‌کند.
	۰/۵۷۹	۳۴. یادگیری این زبان باعث می‌شود تا من آدم باهوش‌تری دیده شوم.

اساس تحلیل عاملی اکتشافی، انتظار می‌رفت گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی به سه عامل (فردی، آموزشی، اجتماعی-اقتصادی) وابسته باشد. بنابراین یک مدل سه‌عاملی طراحی شد و برای اطمینان از برازش<sup>۲</sup> بهینه، با یک مدل تک‌عاملی مقایسه گردید. هدف این مقایسه تعیین مدلی با بیشترین تطابق با داده‌ها بود. از آنجا که دو مدل مقایسه‌شده تودرتو<sup>۳</sup> بودند، برازش نسبی آنها با آزمون خی‌دو<sup>۴</sup> بررسی شد. سایر شاخص‌های برازش<sup>۵</sup> مورد استفاده شامل موارد زیر بود:

برای ارزیابی پایایی داخلی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> محاسبه شد. بر اساس دورنیه و دووال (۲۰۲۳)، ضریب آلفای بالاتر از ۰/۷ پایایی خوب و کمتر از ۰/۶ پایایی ضعیف را نشان می‌دهد. ضریب آلفا برای کل پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی ۰/۸۹ بود که نشان‌دهنده پایایی بالاست. برای ابعاد «عوامل فردی»، «عوامل آموزشی» و «عوامل اجتماعی-اقتصادی»، ضرایب آلفا به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۲ و ۰/۷۱ محاسبه شد که بیانگر پایایی مناسب گویه‌ها و ابعاد پرسش‌نامه است.

تحلیل عاملی تأییدی با نرم‌افزار Mplus انجام شد. بر

2. fit  
3. nested  
4. chi square  
5. fit indices

1. Cronbach's alpha

کمتر و TLI و CFI بالاتر از ۰/۹ برآزش بهتری دارند. بر اساس رهنمودها، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل‌های سه‌عاملی و تک‌عاملی پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که مدل سه‌عاملی برآزش بهتری دارد و واریانس پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های پرسش‌نامه را بهتر تبیین می‌کند. شکل ۲ مدل سه‌عاملی تأییدشده را نشان می‌دهد.

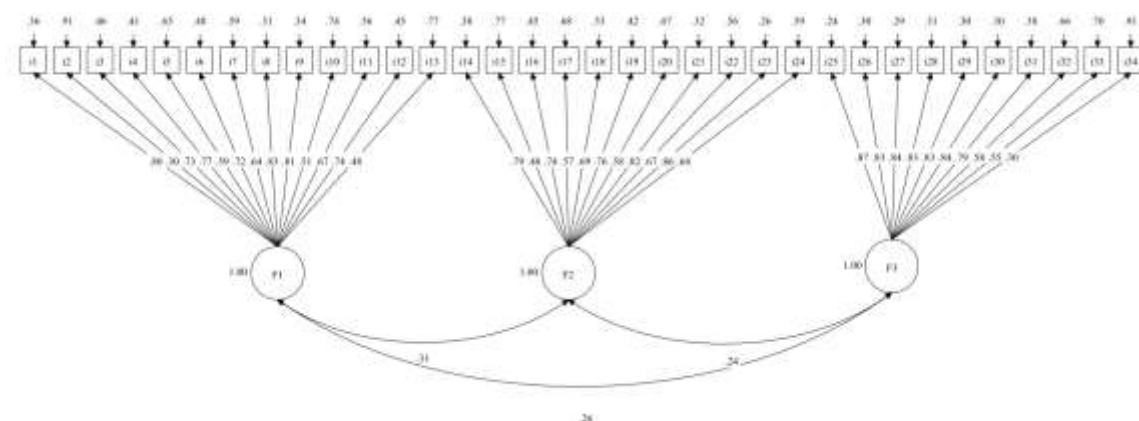
Standardised Root Mean Square (SRMR)  
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

Tucker-Lewis Index (TLI)  
Comparative Fit Index (CFI)

برای تفسیر این شاخص‌ها، از نقاط برش<sup>۱</sup> پیشنهادی براون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) استفاده شد. مقادیر SRMR کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برآزش قابل قبول، و برای RMSEA، مقادیر کمتر از ۰/۰۵ برآزش خوب، ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ برآزش مناسب، ۰/۰۸ تا ۰/۱ برآزش متوسط، و بالاتر از ۰/۱ برآزش ضعیف را نشان می‌دهد. مدل‌هایی با مقادیر SRMR و RMSEA

جدول ۲: نتایج تأیید عاملی تأییدی ساختارهای ۳ عاملی و تک عاملی

شاخص برآزش	نقطه برش	مدل ۳ عاملی	مدل تک عاملی
df/x2	—	۳/۲۹	۸/۶۵
SRMR	< ۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۱
RMSEA	< ۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۰۸
TLI	> ۰/۹	۰/۹۴	۰/۷۲
CFI	> ۰/۹	۰/۹۲	۰/۷۴



شکل ۲: مدل سه‌عاملی تحلیل عاملی تأییدی: عامل اول = (F1) عوامل فردی، عامل دوم = (F2) عوامل آموزشی، عامل سوم = (F3) عوامل اجتماعی-اقتصادی

عمل می‌کند؟ (پروتزکو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵). برای بررسی ثبات اندازه‌گیری، از تحلیل عاملی چندسطحی<sup>۴</sup> استفاده شد و محدودیت‌هایی به صورت مرحله‌ای به مدل سه‌عاملی پایه (که قبلاً اعتبارسنجی شده است) اعمال گردید. در مدل پیکربندی<sup>۵</sup> فرض بر یکسان بودن الگوی بارهای عاملی گویه‌ها در گروه‌ها است. در مدل متریک<sup>۱</sup>، علاوه بر الگوی بارها، مقدار بارهای عاملی نیز برابر فرض می‌شود. در مدل

از آنجایی که یکی از پرسش‌های این پژوهش به بررسی این موضوع پرداخته است که آیا میان دختران و پسران شرکت‌کننده در مطالعه تفاوتی در میزان گرایش و عوامل تأثیر گذار وجود دارد، انجام تحلیل ثبات اندازه‌گیری برای مقایسه نگرش آن‌ها ضروری بود تا اطمینان حاصل شود پرسش‌نامه برای هر دو گروه به‌طور یکسان کار می‌کند. تحلیل ثبات اندازه‌گیری بررسی می‌کند که آیا مدل ساختاری تأییدشده برای سازه مورد نظر در گروه‌های مختلف یکسان

3. Protzko  
4. multilevel factor analysis  
5. configural model

1. cut-off point  
2. Brown

مدل را تضعیف نمی‌کند. نتایج تحلیل ثبات اندازه‌گیری پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی با در نظر گرفتن متغیر جنسیت در جدول ۳ ارائه شده است.

مقیاسی<sup>۲</sup>، علاوه بر محدودیت‌های قبلی، رهگیرهای گویه‌ها نیز یکسان فرض می‌شود. در این مطالعه، ثبات اندازه‌گیری با شاخص تفاوت خی‌دو ( $\Delta\chi^2$ ) ارزیابی شد. تفاوت غیرمعنادار در این شاخص نشان می‌دهد محدودیت‌های اعمال شده عملکرد

جدول ۳: نتایج تحلیل ثبات اندازه‌گیری (متغیر جنسیت)

شاخص برازش	نقطه برش	مدل پایه	مدل پیکربندی	مدل متریک	مدل مقیاسی
$\Delta\chi^2$	—	—	۴۲۷/۳۲	۳۸/۴۷	۴۰/۱۵
p value	$> 0.05$	—	۰/۱۲	۰/۲۷	۰/۱۹
SRMR	$< 0.08$	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵
RMSEA	$< 0.08$	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵
TLI	$> 0.9$	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۳
CFI	$> 0.9$	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۲

آلمانی با ۱۸/۶٪ در رتبه دوم، کره‌ای با ۹/۵٪ در رتبه سوم، و اسپانیایی با ۷/۶٪ در رتبه چهارم قرار گرفتند. زبان‌های ایتالیایی، چینی، و روسی به ترتیب با ۷/۱٪، ۶/۴٪، و ۵٪ در رتبه‌های پنجم تا هفتم جای داشتند. در مقابل، زبان‌های ژاپنی، ترکی استانبولی، و عربی با ۳/۸٪، ۳/۵٪، و ۲/۱٪ کمترین گرایش را داشتند. همچنین، ۶/۳٪ دانش‌آموزان به یادگیری زبان‌هایی خارج از لیست ارائه‌شده علاقه نشان دادند، که بیانگر تمایل به زبان‌های متنوع‌تر است.

در ادامه، تفاوت در عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی توسط دانش‌آموزان شرکت‌کننده مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این عوامل شامل «عوامل فردی»، «عوامل آموزشی» و «عوامل اجتماعی-اقتصادی» هستند. نرمال بودن توزیع<sup>۴</sup> پاسخ‌های شرکت‌کنندگان با استفاده از آماره کالموگروف-اسمیرنوف<sup>۵</sup> بررسی شد (جدول ۵). از آنجا که سطح معناداری برای هر سه متغیر کمتر از ۰/۰۵ بود، فرض نرمال بودن توزیع برقرار نبود؛ بنابراین از آزمون ناپارامتریک<sup>۶</sup> فریدمن استفاده شد (جدول ۶). آماره خی‌دو نشان داد که اهمیت این سه عامل از نظر دانش‌آموزان یکسان نیست ( $\chi^2 = 186/46$ ،  $df = 2$ ،  $P < 0.001$ ). عوامل فردی با میانگین رتبه ۲/۲۲ بیشترین تأثیر را بر انتخاب زبان خارجی داشتند. عوامل آموزشی با میانگین رتبه ۲/۱۲ در رتبه دوم و عوامل اجتماعی-اقتصادی با میانگین رتبه ۱/۶۶ کمترین تأثیر را داشتند.

جدول ۳ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن متغیر جنسیت، هر سه مدل محدودشده پرسش‌نامه گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی معیارهای شاخص‌های برازش را برآورده می‌کنند. همچنین، تفاوت در درجات آزادی<sup>۳</sup> بین مدل‌های محدودشده از نظر آماری معنادار نیست ( $p < 0.05$ )، که نشان‌دهنده اندازه‌گیری ساختارهای یکسان در گروه‌های دانش‌آموزان دختر و پسر و تأیید ثبات اندازه‌گیری پرسش‌نامه برای متغیر جنسیت است. این تفاوت‌ها برای مدل پیکربندی ( $\Delta\chi^2 = 427/32$ ،  $p = 0.12$ )، برای مدل متریک ( $\Delta\chi^2 = 38/47$ ،  $p = 0.27$ )، و برای مدل مقیاسی ( $\Delta\chi^2 = 40/15$ ،  $p = 0.19$ ) بودند.

## یافته‌ها

این بخش به بررسی یافته‌های مطالعه با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی می‌پردازد. سؤال پژوهشی اول این مطالعه بررسی می‌کرد که «آیا تفاوتی در میزان گرایش دانش‌آموزان ایرانی پایه هفتم به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی و عوامل مؤثر بر انتخاب این زبان‌ها وجود دارد؟». جدول ۴ و نمودار ۱ نشان‌دهنده تنوع قابل‌توجه در گرایش دانش‌آموزان به زبان‌های مختلف است. نتایج آزمون خی‌دو ( $\chi^2 = 578/87$ ،  $df = 10$ ،  $P < 0.001$ ) حاکی از تفاوت معنادار در این گرایش‌هاست، که نشان می‌دهد این تفاوت‌ها تصادفی نبوده و تحت تأثیر عوامل معناداری هستند. زبان فرانسه با ۳۰/۳٪ آرا، محبوب‌ترین زبان میان دانش‌آموزان این پژوهش بود. زبان

4. normal distribution

5. Kolmogorov-Smirnov statistic

6. nonparametric

1. metric model

2. scalar model

3. degrees of freedom

جدول ۴: گرایش دانش‌آموزان به یادگیری زبان‌های خارجی

زبان خارجی	فراوانی	درصد	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری
فرانسه	۳۰/۴	۳۰/۳	۷۵۸/۸۷	۱۰	۰/۰۰۱
آلمانی	۱۸۷	۱۸/۶			
کره‌ای	۹۵	۹/۵			
اسپانیایی	۷۶	۷/۶			
ایتالیایی	۷۱	۷/۱			
چینی	۶۴	۶/۴			
سایر زبان‌ها	۶۳	۶/۳			
روسی	۵۰	۵			
ژاپنی	۳۸	۳/۸			
ترکی استانبولی	۳۵	۳/۵			
عربی	۲۱	۲/۱			
جمع	۱۰۰۴	۱۰۰			

جدول ۵: آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع متغیرها

عوامل	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
فردی	۰/۰۶۶	۱۰۰۴	۰/۰۰۱
آموزشی	۰/۰۶۲	۱۰۰۴	۰/۰۰۱
اجتماعی-اقتصادی	۰/۰۶	۱۰۰۴	۰/۰۰۱

جدول ۶: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی عوامل موثر بر انتخاب زبان خارجی در مدرسه

عوامل	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری
فردی	۳/۹۴	۰/۶۳	۲/۲۲	۱۸۶/۴۶	۲	۰/۰۰۱
آموزشی	۳/۹۱	۰/۶۶	۲/۱۲			
اجتماعی-اقتصادی	۳/۸	۰/۶۸	۱/۶۶			

علاقه‌مند بودند. برای زبان ایتالیایی نیز ۹/۴٪ از پسران و ۶/۱٪ از دختران تمایل به یادگیری نشان دادند. در مقابل، دختران به یادگیری زبان‌های فرانسه، چینی، ژاپنی، کره‌ای و ترکی استانبولی گرایش بیشتری داشتند. علاقه به زبان کره‌ای در میان دختران ۱۳/۳٪ و در پسران تنها ۰/۳٪ بود. در زبان فرانسه، ۳۳٪ از دختران در مقایسه با ۲۳/۷٪ از پسران علاقه‌مند بودند. زبان ترکی استانبولی از نظر گرایش بیشتر دختران نسبت به پسران در رتبه سوم قرار داشت، به طوری که ۴/۳٪ از دختران و ۱/۷٪ از پسران به یادگیری این زبان تمایل داشتند.

همان‌طور که نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف پیش از این نشان داد، سطح معناداری برای سه متغیر عوامل فردی، آموزشی، و اجتماعی-اقتصادی در پاسخ‌های

سؤال پژوهشی دوم این مطالعه این بود: «میزان تفاوت گرایش و عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه هفتم چیست؟». مقایسه گرایش دانش‌آموزان دختر و پسر به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی در جدول ۷ ارائه شده است. نتایج آزمون خی‌دو نشان داد که گرایش دختران و پسران به یادگیری زبان‌های خارجی یکسان نیست ( $\chi^2 = 92/59$ ,  $df=10$ ,  $P < 0/001$ ). گرایش پسران به یادگیری زبان‌های آلمانی، روسی، ایتالیایی، اسپانیایی، عربی و برخی زبان‌های دیگر بیشتر از دختران بود. بیشترین تفاوت در علاقه به زبان آلمانی مشاهده شد، به طوری که ۲۸/۱٪ از پسران در مقایسه با ۱۴/۶٪ از دختران به یادگیری این زبان علاقه داشتند. در مورد زبان اسپانیایی، ۱۳٪ از پسران و ۵/۲٪ از دختران

اجتماعی میانگین پسران بیشتر بود، اما تفاوت عوامل فردی ( $Z = -0/51$ )، عوامل آموزشی ( $p = 0/203$ )، عوامل اقتصادی-اجتماعی ( $Z = -0/64$ )،  $p = 0/613$ )، و عوامل آموزشی-اجتماعی ( $p = 0/520$ )، در دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر آماری معناداری نبود. از این رو میزان تأثیر این عوامل بر انتخاب زبان خارجی در دانش‌آموزان دختر و پسر یکسان است.

شرکت‌کنندگان کمتر از ۰/۰۵ بود، و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع برای سه این متغیر در پاسخ‌ها برقرار نبود. از این رو، برای مقایسه میانگین عوامل مؤثر بر انتخاب زبان‌های خارجی در مدرسه در دانش‌آموزان دختر و پسر از آزمون یو-مان-ویتنی<sup>۱</sup> استفاده شد. جدول ۸ نتایج مقایسه دانش‌آموزان دختر و پسر را نشان می‌دهد. هرچند در عوامل فردی میانگین دختران و در عوامل آموزشی و اقتصادی-

جدول ۷: گرایش دانش‌آموزان دختر و پسر به یادگیری زبان‌های خارجی

زبان خارجی	فراوانی (دختر)	درصد (دختر)	فراوانی (پسر)	درصد (پسر)	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
آلمانی	۱۰۳	۱۴/۶	۸۴	۲۸/۱	۹۲/۵۹	۱۰	۰/۰۰۱
روسی	۳۴	۴/۸	۱۶	۵/۴			
ایتالیایی	۴۳	۶/۱	۲۸	۹/۴			
اسپانیایی	۳۷	۵/۲	۳۹	۱۳			
فرانسه	۲۳۳	۳۳	۷۱	۲۳/۷			
چینی	۴۹	۷	۱۵	۵			
عربی	۱۱	۱/۶	۱۰	۳/۳			
ژاپنی	۲۷	۳/۸	۱۱	۳/۷			
کره‌ای	۹۴	۱۳/۳	۱	۰/۳			
ترکی استانبولی	۳۰	۴/۳	۵	۱/۷			
سایر زبان‌ها	۴۴	۶/۲	۱۹	۶/۴			
جمع	۷۰۵	۱۰۰	۲۹۹	۱۰۰			

جدول ۸: مقایسه دختران و پسران از نظر عوامل مؤثر بر انتخاب زبان خارجی در مدرسه

عوامل	میانگین رتبه دختران	میانگین رتبه پسران	یو مان-ویتنی	Z	سطح معناداری
فردی	۵۱۰/۰۷	۴۸۴/۶۴	۱۰۰۰۵۸/۵	-۱/۲۷	۰/۲۰۳
آموزشی	۴۹۹/۴۹	۵۰۹/۶	۱۰۳۲۷۴	-۰/۵۱	۰/۶۱۳
اقتصادی-اجتماعی	۴۹۸/۶۷	۵۱۱/۵۳	۱۰۲۶۹۹	-۰/۶۴	۰/۵۲

## بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی گرایش دانش‌آموزان پایه هفتم ایرانی نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی غیر از انگلیسی انجام شد و عوامل مؤثر بر این گرایش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان ترجیحات متنوعی برای یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی دارند. بر اساس یافته‌ها، زبان فرانسه با ۳۰/۳ درصد آرا محبوب‌ترین زبان بود و زبان آلمانی با ۱۸/۶ درصد در رتبه دوم قرار گرفت. همچنین، زبان‌های کره‌ای، ایتالیایی، اسپانیایی و حتی زبان‌هایی مانند روسی، چینی و ژاپنی نیز در انتخاب‌های دانش‌آموزان جایگاه

قابل توجهی داشتند. همان‌گونه که دویک و کوار<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) بیان کرده‌اند، نگرش مثبت به یک زبان نقش مهمی در استفاده از آن زبان و یادگیری آن ایفا می‌کند. از سوی دیگر، امین<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) زبان را ابزاری برای ابراز هویت اجتماعی و فردی می‌داند. برای مثال، گرایش به یادگیری زبان فرانسه ممکن است نشان‌دهنده تمایل به پیوند با فرهنگ و هویت فرانسوی باشد. بر این اساس، علاقه دانش‌آموزان به یادگیری زبان‌های مختلف در این مطالعه ممکن است با تمایل آن‌ها به کسب هویت فرهنگی و اجتماعی مرتبط با آن زبان‌ها

2. Dweik & Qawar

3. Amin

1. Mann-Whitney U test

می‌تواند ریشه در عوامل اجتماعی-فرهنگی داشته باشد. برای مثال، پسران معمولاً به زبان‌هایی با فرصت‌های شغلی یا ارتباطی بیشتر گرایش دارند، در حالی که دختران به زبان‌هایی با پیوندهای فرهنگی و هنری علاقه نشان می‌دهند (چاوز، ۲۰۰۱). هرچند پژوهش حاضر به روش کمی طراحی شده و داده‌های کیفی مستقیمی برای تبیین دقیق علل این تفاوت‌ها جمع‌آوری نکرده است، اما این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین در زمینه کلیشه‌های جنسیتی زبان‌ها (اکونفسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ کوبایاشی، ۲۰۲۵) هم‌خوانی دارد.

یافته‌های این مطالعه پیامدهای عملی مهمی برای معلمان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی ایران دارد. نظریه برنامه‌ریزی زبانی هاگن<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) مراحل مختلفی از جمله انتخاب، اصلاح، اجرا و گسترش زبان‌های خاص را برای سیاست‌گذاری زبانی پیشنهاد می‌کند. بر اساس این نظریه، تمایل دانش‌آموزان به زبان‌های غیرانگلیسی، که در این مطالعه مشاهده شد، نشان می‌دهد برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با بهره‌گیری از این مراحل، مجموعه‌ای متنوع از زبان‌های خارجی را برای پاسخگویی به نیازها و علایق دانش‌آموزان ارائه دهند. علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) تأکید دارند که سیاست‌گذاری زبانی در ایران اغلب به نفع زبان انگلیسی بوده و زبان‌های دیگر را به حاشیه رانده است. نظام آموزشی و مدارس باید گزینه‌های متنوعی از زبان‌های خارجی ارائه کنند تا نیازها و علایق گوناگون دانش‌آموزان را برآورده سازند. برنامه‌های زبانی باید جذاب، مرتبط با زندگی دانش‌آموزان و مبتنی بر رویکردهای فراگیر و چندزبانه طراحی شوند. احمد<sup>۴</sup> (۲۰۲۵) برنامه‌ریزی زبانی را تلاشی آگاهانه برای ایجاد تغییرات آموزشی و اجتماعی در رفتار زبانی تعریف می‌کنند که اغلب تحت تأثیر اهداف کلان هدایت می‌شود، اما موفقیت آن به توجه به دیدگاه‌ها و علایق ذی‌نفعان وابسته است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد دانش‌آموزان پایه هفتم ایرانی تمایل زیادی به یادگیری زبان‌های خارجی غیرانگلیسی دارند، که بیانگر شکافی بین سیاست‌های زبانی کنونی (با تأکید بر زبان انگلیسی) و ترجیحات واقعی دانش‌آموزان است. بنابراین، نظام آموزشی ایران باید در طراحی برنامه‌های درسی و آموزش زبان‌های

ارتباط داشته باشد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تمرکز انحصاری نظام آموزشی ایران بر زبان انگلیسی با علایق واقعی دانش‌آموزان هم‌خوانی ندارد. در مقابل، برنامه‌ریزی زبانی چندزبانه که تنوع فرهنگی و زبانی را به رسمیت بشناسد و زبان‌های غیرانگلیسی را به‌عنوان گزینه‌های واقعی و جذاب ارائه کند، می‌تواند انگیزه پایداری برای یادگیری زبان‌های خارجی ایجاد نماید.

نتایج این مطالعه نشان داد که انتخاب‌های ترجیحی دانش‌آموزان تصادفی نبوده و تحت تأثیر عوامل فردی، فرصت‌های آموزشی و زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی قرار داشته است. بر اساس تحلیل‌های اکتشافی و آزمون فریدمن، عوامل فردی مهم‌ترین نقش را در انتخاب زبان خارجی ایفا می‌کنند (میانگین پاسخ شرکت‌کنندگان = ۲۲/۲). این یافته حاکی از آن است که انگیزه‌های شخصی، مانند علاقه به فرهنگ و ادبیات زبان مقصد یا تصور مثبت از یادگیری زبان جدید، بیشترین تأثیر را بر تصمیم‌گیری دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با دیدگاه دویک و کوار (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد که نگرش و رفتار زبانی را عمدتاً متأثر از انگیزه‌های شخصی و فردی می‌دانند. به‌طور مشابه، در این مطالعه علاقه دانش‌آموزان به فرهنگ و ادبیات زبان مقصد یا تصور مثبت از یادگیری زبان جدید بر انتخاب زبان‌های خارجی تأثیرگذار بوده است. عوامل آموزشی نیز نقش قابل‌توجهی در انتخاب زبان داشته‌اند (میانگین پاسخ شرکت‌کنندگان = ۲/۱۲). وجود امکانات آموزشی در مدارس و تشویق معلمان از جمله عواملی هستند که به یادگیری زبان خارجی کمک می‌کنند. به‌ویژه هدایت منابع آموزشی به سمت حمایت از زبان‌های غیرانگلیسی می‌تواند جذابیت یادگیری این زبان‌ها را افزایش داده، نگرش مثبت‌تری نسبت به آن‌ها ایجاد کند (لیدیکوت، ۲۰۱۸). در مقابل، عوامل اجتماعی-اقتصادی کمترین تأثیر را بر انتخاب زبان خارجی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه داشتند (میانگین پاسخ شرکت‌کنندگان = ۱/۶۶). این امر نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد دانش‌آموزان بیشتر بر اساس انگیزه‌های فردی و آموزشی به یادگیری زبان‌های جدید علاقه‌مند می‌شوند تا نیازهای اقتصادی یا فرصت‌های شغلی.

یافته‌های این پژوهش تفاوت‌های معناداری را در انتخاب زبان‌های خارجی غیرانگلیسی بین دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد. هرچند تأثیر کلی عوامل بر انتخاب زبان بر اساس جنسیت تفاوت قابل‌توجهی نداشت، اما زبان‌های ترجیحی دختران و پسران متفاوت بود. این تفاوت‌های جنسیتی

1. Chavez  
2. Okuniewski  
3. Haugen  
4. Ahmed

قابل ملاحظه‌ای بیشتر از پسران (۲۹/۸٪) بود. این مسئله که عمدتاً ناشی از نرخ مشارکت پایین‌تر پسران در پرسش‌های آنلاین و داوطلبانه است، می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها به‌ویژه در مورد دانش‌آموزان پسر را تا حدی محدود سازد. هرچند اثر جنسیت در تمام تحلیل‌ها کنترل شد و تفاوت‌های جنسیتی به‌صورت جداگانه گزارش گردید، اما خوانندگان نتایج مربوط به پسران باید با احتیاط بیشتری تعمیم دهند. مطالعات آتی می‌توانند از روش‌های حضوری جمع‌آوری داده استفاده کنند تا دسترسی به دانش‌آموزان پسر در مدارس افزایش یابد. دیگر محدودیت این پژوهش، تمرکز صرف بر داده‌های کمی و عدم انجام مطالعه کیفی تعقیبی برای کاوش عمیق‌تر دلایل تفاوت‌های جنسیتی مشاهده‌شده در ترجیحات زبانی دانش‌آموزان شرکت‌کننده است. این محدودیت، تفسیر علی این تفاوت‌ها را محدود می‌سازد و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از رویکردهای پژوهش ترکیبی<sup>۱</sup> و تثلیث داده‌ها<sup>۲</sup> استفاده شود. همچنین، طراحی انجام پژوهش‌های طولی<sup>۳</sup> برای ردیابی تغییرات گرایش دانش‌آموزان به زبان‌های غیرانگلیسی در طول دوره تحصیلی، به‌ویژه از پایه هفتم تا پایان دوره متوسطه، با بررسی تأثیر عوامل آموزشی، اجتماعی، خانوادگی و حتی تغییرات شخصیتی در مراحل مختلف رشد پیشنهاد می‌گردد. درنهایت پیشنهاد می‌گردد مطالعاتی برای بررسی عمیق‌تر نقش طیف گسترده‌تری از عوامل فردی صورت گیرد؛ از جمله وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان، تجارب قبلی آنها در یادگیری زبان‌های دیگر مانند زبان انگلیسی، و همچنین عوامل روان‌شناختی نظیر اعتمادبه‌نفس زبانی، سطح انگیزه درونی، و علاقه شخصی به فرهنگ‌های مرتبط با زبان‌ها، که می‌تواند به درک جامع‌تر از تأثیر متغیرهای فردی بر انتخاب زبان منجر شود.

خارجی به نظرات دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی و جنسیتی آنها توجه بیشتری کند. با توجه به علاقه دانش‌آموزان به زبان‌های غیرانگلیسی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی متنوع‌تری برای آموزش این زبان‌ها ارائه شود. همچنین، مدارس و معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین (مانند آزمایشگاه‌های زبان و ابزارهای چندرسانه‌ای) و تشویق معلمان به ترویج یادگیری زبان‌های غیرانگلیسی، انگیزه دانش‌آموزان را تقویت کنند. برگزاری کلاس‌های اختیاری و دوره‌های فشرده برای زبان‌های مورد علاقه دانش‌آموزان نیز می‌تواند نگرش‌ها و مهارت‌های زبانی آنها را بهبود بخشد. درپایان، نظام آموزشی ایران می‌تواند با ارائه طیف گسترده‌ای از زبان‌های خارجی و طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و علایق جنسیتی، تأثیر کلیشه‌های فرهنگی را کاهش دهد و فرصت‌های یادگیری برابر ایجاد کند. به گفته لیدیکو<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، سیاست‌های چندزبانه با فراهم کردن دسترسی به زبان‌های متنوع برای هر دو جنسیت، ارتباط بین علایق شخصی و آموزشی را تقویت کرده و به توسعه هویت اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

با توجه به اینکه این مطالعه از نوع اکتشافی بوده، لازم است مطالعات بیشتری صورت گیرد تا بتوان اطمینان یافت که نتایج آن در بافت‌های دیگر نیز تأیید می‌شود. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی بر انجام مطالعات در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متنوع‌تر در ایران متمرکز شود، به‌گونه‌ای که تفاوت‌های فرهنگی، آموزشی، و اقتصادی این مناطق به صورت دقیق بررسی شود تا تعمیم‌پذیری نتایج در این بافت‌ها ارزیابی گردد. یکی از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر عدم تناسب توزیع جنسیتی نمونه با جامعه آماری دانش‌آموزان پایه هفتم ایران است. با وجود حجم بالای نمونه، سهم دانش‌آموزان دختر (۷۰/۲٪) به‌طور

## منابع

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2014). Iranian critical ELT: A belated but growing intellectual shift in Iranian ELT community. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(1), 391-410.
- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.) *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8_4)
- Ahmed, A. (2025). Distractive language education policies and the endangerment

1. Liddicoat  
2. mixed-methods research  
3. data triangulation

4. longitudinal studies

- of Indigenous languages in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning*, 26(3), 292-307. <https://doi.org/10.1080/14664208.2024.2370670>
- Alavimoghaddam, S. B. & Kheirabadi, R. (2019). A Critical Review of the National Curriculum in the Field of Foreign Language Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 27-44. [In Persian]
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Amin, A. (2020). Attitude towards language in sociolinguistics settings: A brief overview, *Journal of Research and Innovation in Language*, 2(1), 27-30. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i1.3758>
- Bori, P., & Canale, G. (2022). Neoliberal foreign language education: The search for alternatives. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(4), 307-316. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2090362>
- Borjian, M., (2013). *English in post-revolutionary Iran*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BORJIA9091>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. McGraw Hill.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 13-19). British Council.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926-2>
- Dweik, B. S., & Qawar, H. (2015). Language choice and language attitude in a multilingual Arab Canadian community: Quebec-Canada: a sociolinguistic study. *British Journal of English Linguistics*, 3(1), 1-12.
- Farhady, H., Sajadi Hezaveh, F. H., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *TESL-EJ*, 13(4), 1-18.
- Gao, X. (2024) Language education in a brave new world: A dialectical imagination. *The Modern Language Journal*, 108(2): 556-562. <https://doi.org/10.1111/modl.12930>
- Gazzola, M. (2023). Language policy as public policy. In M. Gazzola, F. Gobbo, D. Cassels Johnson, & J. A. Leoni de León (eds.), *Epistemological and theoretical foundations in language policy and planning* (pp. 41-71). Palgrave. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-22315-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-22315-0_3)
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology*, 40, 3510-3521. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2>
- Hajar, A., & Manan, S. (2024). Identity, investment, and language learning strategies: Voices of undergraduate students learning Korean in Kazakhstan. In A. Hajar, & S. Manan (Eds.), *Multilingual selves and motivations for learning languages other than English in Asian contexts* (pp. 108-125). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679703.14>
- Haugen, E. (1987). Language planning. In U. Ammon, N. Dittmer, & J. K. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (pp. 626-637). de Gruyter.
- Howard, M., & Oakes, L. (2024). Motivation for LOTE learning: a cross-country comparison of university learners of French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 427-443.

- <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1897129>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3) 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Kheirabadi, R. & Alavimoghaddam, S. B. (2019). Opportunities and challenges of teaching English as a foreign language in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1), 53-70. <https://doi.org/10.22059/jflr.2017.237918.364> [In Persian]
- Kobayashi, Y. (2025). Japanese Women's Attitudes Toward Learning Languages Other Than English in the Era of Global English. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.70073>
- Lanvers, U. (2024). *Language learning beyond English: Learner motivation in the twenty-first century*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009388795>
- Lanvers, U., Thompson, A. S., & East, M. (eds.). (2021). *Language learning in anglophone countries: Challenges, practices, ways forward*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8>
- Liddicoat, A. J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour: Multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, 31(1), 14–28. <https://doi.org/10.1075/aila.00011.lid>
- Nourzadeh, S., Fathi, J., & Davari, H. (2023). An examination of Iranian learners' motivation for and experience in learning Korean as an additional language. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1850736>
- Okuniewski, J. E. (2014). Age and gender effects on motivation and attitudes in German learning: The Polish context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251-262. <https://doi.org/10.2478/plc-2014-0017>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Protzko, J. (2025). Invariance: What does measurement invariance allow us to claim?. *Educational and Psychological Measurement*, 85(3), 458-482. <https://doi.org/10.1177/00131644241282982>
- Sajedi-Saba, T., Haqqani, N., Sohrabi-Othmavandi, P., Anani-Sarab, M.R., and Varhram, M.H. (2018). *Foreign Language Educational and Cultural Policies in Iran* (Vol. 1). Amirkabir Publications. [In Persian]
- Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. HarperCollins.
- Takahashi, C. (2022). *Motivation to learn multiple languages in Japan: A longitudinal perspective*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.22679733>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Yasir Khan, M., Ali Channa, L., & Mohsin Khan, M. (2024). Understanding Pakistani university students' motivations for learning Chinese in Pakistan: A Bourdieusian perspective. In A. Hajar, & S. Manan (Eds.), *Multilingual selves and motivations for learning languages other than English in Asian contexts* (pp. 173–191). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679703.17>