

Examining Individual Differences in Persian Learners as Second Language in Different Levels: Willingness to Communicate, Social Intelligence, and Motivation

Vol. 12, No. 4, Tome 64
pp. 755-811
October & November 2021

Zahra Abbasi^{1*} & Hadi Yaghoubinejad², & Fatemeh Kelari³

Abstract

The present research aims to enhance our understanding of the relationship among factors related to individual differences in language learning, particularly the constructs of Willingness to communicate, Social intelligence, and Motivation. Gender and language proficiency level were also investigated. In order to answer the research questions and examine their relevant hypotheses, 168 adult Persian language learners in different language levels from various universities (79 females and 89 males) completed the 44-item questionnaire. Results of statistical analyses revealed that the relationship among all three variables was completely meaningful. However, there was no significant relationship was found between WTC and females' L2 ought-to self. The relationship among WTC and other variables, namely L2 ideal self, learning experience, overall motivation, and social intelligence, in male participants was stronger than their female peers, while the other way round was witnessed concerning the relationship between social intelligence and motivation. Data analysis based on language proficiency level showed that in beginners the relationship among WTC and learning experience, L2 ideal self, and overall motivation and that of social intelligence and motivation was stronger than other levels. In intermediate level, as WTC increased, L2 ought- to self decreased significantly. Moreover, among all levels, the strongest amount of relationship was reported between WTC and social intelligence in intermediate level.

Keywords: Individual differences, Willingness to communicate, Social intelligence, L2 motivation self system, Teaching Persian as a second language

Received: 20 February 2021
Received in revised form: 21 May 2020
Accepted: 26 June 2021

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; *Email: abasiz@modares.ac.ir*
2. Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Kosar University of Bojnord, Bojnord, Iran.
3. M.A of Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

1. Introduction

Individual differences are of vital importance in language learning and second/foreign language classes and lots of research has been carried out to examine these individual differences and different variables involved in them. In order to apply the most appropriate teaching methodologies, language educators have to have their students' differences in mind. This study aims to explore the relationship and possible interaction among motivation, social intelligence and WTC of adult Persian learners in different levels regarding their gender.

In order to investigate this issue in more detail the following research question is addressed:

RQ1: Is there any relationship among WTC, overall motivation (including components of L2 ideal self, L2 ought-to self, and L2 learning experience) and social intelligence in adult Persian learners in different levels? And, is there any gender differences in this regard?

To answer this research question three research hypotheses have been proposed:

RH1: There is a significant relationship among WTC, motivational components and the overall motivation of Persian learners in different levels and this relationship is stronger in females and beginners.

RH2: There is a significant relationship between WTC and social intelligence and this relationship is stronger in females and beginners.

RH3: There is a significant relationship between motivation and social intelligence and this relationship is stronger in males and beginners.

2. Literature Review

Second language research is replete with evidences suggesting that language learning is primarily learner centered (Brown, 2007). In past two decades there has been more emphasis on the role of learners in language teaching and research and their individual differences have been an issue of serious concern among L2 researchers (Dornyei & Skehan, 2003, p. 603). There are so many variables related to learners which facilitate language learning process (Dornyei, 2005). WTC is a personal component that arrested researchers' attention from both dynamic and static viewpoints. In fact, WTC is a key concept in L2 teaching and learning and refers to the language learner's willingness to either remain silent or employ second language (MacIntyre & Charos, 1996; Wen & Clement, 2003). Among different variables effective in the extent of WTC, we can point out the learner's motivation to learn an L2. Motivation is a force which can guide you towards the actions and solutions and is an inclination to perform a particular action or reach a specific aim. It is also concerned with the acts which gives the behavior force and direction. Motivation is a latent variable in language learning which is composed of the willingness to learn a language, the motivational intensity and attitude to learning (Gardner and Tremblay, 1994, cited in Sheikholeslami and Khayyer, 2006). Dornyei (2009) has proposed a new framework for L2 motivation, namely L2 motivational self system (L2MSS) in order to solve the problems inherent in previous theories and suggest a regular structure for L2 motivation. This new model consists of three components: L2 ideal self, L2 ought-to self and L2 learning experience. L2 ideal self is concerned with unique dimensions of a person's ideal self which show his aspirations, hopes and desires. L2 ought-to self is related to those features a person has to possess to avoid the possible negative consequences such as requirements, obligations and expectations. L2 learning experience deals with the contextual motivation which is necessary for the learning environment. Another factor involved in language learners' individual differences is social intelligence. This construct is defined as the person's understanding to behave better in human relations. In

the case the learners is able to first distinguish these features and then control and guide his emotions and excitement, he will be able to can remove the debilitating impediments to his performance. Through assessing the language learner's social intelligence we can predict his potential success in personal and social life (Heidar Kaydan & Azari, 2007).

3. Methodology

This research was applied and field study in terms of purpose and methodology, respectively. In order to analyze the data, the findings were first examined and then the inferential statistics of the research hypotheses were tested using SPSS version 26. The data were gathered through a six-point likert scale questionnaire. This 44-item questionnaire consisted of three parts. The 18-item part examining motivational components (selves) was designed by Taguchi et al. (2009) and explored participants' motivational tendencies. The part on WTC (taken from the Compressrat Wang's Questionnaire (2010) was composed of 13 items and the part on social intelligence was comprised of 13 items taken from a section of Bradbury-Graves's (2005) questionnaire. The Cronbach's alpha calculated to determine the validity of 3 questionnaires of motivational components, WTC and social intelligence was .8, .87 and .87, respectively, which indicated the internal consistency of the questionnaire items. The validity of the study was also confirmed by 15 experts in the field.

A total number of 168 adult Persian learners with different proficiency levels (79 females and 89 males) from Tarbiat Moddares University, Imam Khomeini University of Ghazvin and Jameat Al-Mustaf University of Qom participated in this study. The proficiency level of these participants was first tested and then they were assigned to different groups based on their scores on the test.

4. Conclusion

Based on the findings of the present study the results extracted from the examination of the first research hypothesis can be summarized as what follows: the relationship among WTC and three variables of L2 ideal self, L2 learning experience and overall motivation was positive and significant while negative between WTC and L2 ought-to self. There was also a positive and significant relationship among WTC, L2 ideal self, L2 learning experience and overall motivation of male and female Persian learners; whereas this relationship was stronger among male participants. Moreover, while there was no significant relation between females' WTC and L2 ought-to self, a negative and significant relation was found between these variables of male participants. WTC, L2 ideal self and overall motivation had a positive and significant relation in only beginner and intermediate levels, though no such relation was found among these variables in other levels. The results and findings concerning the second research hypothesis showed a positive and significant relation between WTC and social intelligence, while this relation was stronger among male learners. Along the same line, a positive and significant relation was reported between WTC and social intelligence in all proficiency levels, while this relation was the strongest in intermediate level. Based on the findings of this study the results drawn from the examination of the third research hypothesis can be summarized as following: A positive and significant relation was found between overall motivation and social intelligence. The same relation was reported between these variables among male and female Persian learners; however, this relation was stronger among female participants. Finally, there was a positive and significant relation between overall motivation and social intelligence in only beginner level, whereas there was not such a relation in other proficiency levels.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۲، ش ۴ (پیاپی ۶۴) مهر و آبان ۱۴۰۰، صص ۷۵۵-۸۱۱

مقاله پژوهشی

DOR: 20.1001.1.23223081.1400.12.4.23.5

بررسی رابطه تفاوت‌های فردی در فارسی‌آموزان سطوح مختلف در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به‌منزله زبان دوم (تمایل به برقراری ارتباط، هوش اجتماعی و انگیزش)

زهرا عباسی^{۱*}، هادی یعقوبی‌نژاد^۲، فاطمه کلاری^۳

۱. استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

چکیده

هدف این پژوهش به‌طور خاص افزایش درک و آگاهی ما از رابطه بین عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی در آموزش زبان به‌ویژه عوامل تمایل به برقراری ارتباط، هوش اجتماعی و انگیزش است. دو متغیر جنس و سطح دانش زبانی نیز در این پژوهش موردبررسی قرار گرفته است. برای پاسخ به سه پرسش و بررسی فرضیه‌های پژوهش ۱۶۸ نفر از فارسی‌آموزان بزرگسال سطوح مختلف زبانی (۷۹ زن و ۸۹ مرد) در دانشگاه‌های مختلف، به پرسش‌نامه ۴۴ گویه‌ای پاسخ دادند. نتیجه تحلیل آماری و آزمون‌های مختلف برای بررسی داده‌های مربوط به متغیرهای تمایل به برقراری ارتباط WTC و مؤلفه‌های انگیزش و هوش اجتماعی نشان داد که روابط این سه متغیر با یکدیگر کاملاً معنادار است و فقط رابطه تمایل به برقراری ارتباط و خودبایدی در فارسی‌آموزان دختر معنادار نیست. روابط بین متغیر تمایل به برقراری ارتباط با چهار متغیر خودآرمانی، تجربه یادگیری، انگیزش کلی و هوش اجتماعی در فارسی‌آموزان پسر قوی‌تر از دختران است و رابطه بین متغیرهای هوش اجتماعی و انگیزش در فارسی‌آموزان دختر از پسران قوی‌تر است. تحلیل داده‌ها براساس سطوح زبانی نشان داد در سطح مقدماتی روابط بین متغیر تمایل به برقراری با سه متغیر خودآرمانی، تجربه یادگیری و انگیزش کلی و نیز رابطه متغیر هوش اجتماعی و انگیزش قوی‌تر از سایر سطوح زبانی است. در سطح میانی افزایش متغیر تمایل به برقراری ارتباط موجب کاهش معنادار متغیر خودبایدی می‌شود و رابطه متغیر تمایل به برقراری ارتباط و هوش اجتماعی در سطح میانی بیشتر از سطوح دیگر است.

E-mail: abasiz@modares.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله

واژه‌های کلیدی: تفاوت‌های فردی، تمایل به برقراری ارتباط، هوش اجتماعی، نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، آموزش زبان فارسی به‌منزله زبان دوم.

۱. مقدمه

تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان و موفقیت در کلاس‌های زبان‌های دوم / خارجی از اهمیت بسیاری برخوردار است و پژوهش‌های مختلفی به بررسی متغیرهای متعدد این تفاوت‌ها پرداخته‌اند. مدرسان زبان باید تفاوت‌های فردی دانشجویان را درک کنند تا بتوانند براساس آن روش‌های تدریس مناسبی را برگزینند. لازم است مدرسان و مدیران آموزشی دیدگاهی جامع از نیازها و طرز نگرش زبان‌آموزان خود داشته باشند؛ در این صورت می‌توانند به‌صورت حرفه‌ای به تدریس زبان بپردازند و به افزایش سطح یادگیری فارسی‌آموزان خود کمک کنند. پژوهش‌های مربوط به بررسی روش تدریس و تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان از دهه ۱۹۷۰ میلادی گسترش یافت و بررسی توانایی‌های یادگیرنده به‌عنوان محور یادگیری مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار گرفت. آن‌ها عقیده داشتند متغیرهای فردی از جمله انگیزش، نگرش، انواع هوش، تمایل به برقراری ارتباط، اضطراب، سن و جنسیت در یادگیری زبان دوم / خارجی نقش مؤثری ایفا می‌کنند و آگاهی از آن‌ها برای مدرسان زبان ضروری است. یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در این زمینه تمایل به برقراری ارتباط است که نقش مؤثری در فعالیتهای مختلف کلاسی، از جمله بحث‌های گروهی، ایفای نقش و بازی‌ها دارد و این تمایل به تسهیل یادگیری زبان می‌انجامد و به‌نظر می‌رسد تحت‌تأثیر عوامل متعددی از جمله انسجام گروهی و جو کلاس، هوش فردی و هوش اجتماعی، انگیزش و سن و جنس و دیگر عوامل باشد. علیرغم اهمیت این گونه پژوهش‌ها، متغیرهای فردی مختلف و رابطه آن‌ها با یکدیگر در پژوهش‌های اندکی مطمح نظر پژوهشگران ایرانی بوده و بیشتر پژوهش‌ها فقط تعداد متغیرهای اندکی را بررسی کرده‌اند. در این پژوهش رابطه چهار مؤلفه تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش، هوش اجتماعی و جنسیت فارسی‌آموزان مراکز مختلف دانشگاهی به‌منزله متغیرهای تفاوت‌های فردی با توجه به سطح زبانی آنان مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج این پژوهش به مدرسان و مدیران مراکز آموزشی در انتخاب شیوه‌های تدریس و فعالیتهای کلاسی کمک می‌کند.

بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه و برهم‌کنش عوامل فردی انگیزش، هوش اجتماعی و میزان تمایل به برقراری ارتباط با یکدیگر در فارسی‌آموزان بزرگسال سطوح مختلف باتوجه به متغیر جنسیت است. برای رسیدن به این هدف پرسش اصلی پژوهش به قرار زیر است:

پرسش ۱: چه رابطه‌ای بین متغیرهای تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش کلی (شامل مؤلفه‌های انگیزشی خود آرمانی، خودبایدی و تجربه یادگیری) و هوش اجتماعی در فارسی‌آموزان سطوح مختلف وجود دارد و آیا در این رابطه برحسب جنسیت فارسی‌آموزان، تفاوتی وجود دارد؟

برای پاسخ به این پرسش سه فرضیه مطرح شده است:

فرضیه ۱: بین تمایل به برقراری ارتباط و مؤلفه‌های انگیزشی و همچنین انگیزش کلی فارسی‌آموزان سطوح مختلف رابطه معناداری وجود دارد و این رابطه در فارسی‌آموزان دختر و سطح مقدماتی قوی‌تر است.

فرضیه ۲: بین تمایل به برقراری ارتباط و هوش اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد و این رابطه در فارسی‌آموزان دختر و سطح مقدماتی قوی‌تر است.

فرضیه ۳: بین انگیزش و هوش اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد و این رابطه در فارسی‌آموزان پسر و سطح مقدماتی قوی‌تر است.

در این پژوهش که از نظر هدف پژوهشی کاربردی است، برای پاسخ به پرسش پژوهش و بررسی فرضیه‌ها، داده‌ها به شیوه میدانی گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۶ براساس فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و تحلیل استنباطی‌ها براساس آزمون همبستگی (پیرسون) انجام شد. داده‌ها به صورت کمی و با استفاده از پرسش‌نامه شش مقیاسی طیف لیکرت در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. این پرسش‌نامه شامل سنجش مؤلفه‌ها (خودها)ی انگیزشی (۱۸ گویه)، بخش مربوط به تمایل برقراری ارتباط (۱۳ گویه) و بخش مربوط به هوش اجتماعی (۱۳ گویه) است. با توجه به اهمیت بررسی تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و نیز توجه به متغیرهای تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش و هوش اجتماعی و رابطه آن‌ها با یکدیگر برای مدیران آموزشی و مدرسان زبان و عدم بررسی این متغیرها در پژوهشی جامع این پژوهش نوآورانه محسوب می‌شود. این

مقاله از پنج بخش مقدمه، مبانی نظری، پیشینه پژوهش، روش‌شناسی و تحلیل یافته‌ها و نتیجه‌گیری تشکیل شده و در آخر منابع ذکر شده است. نگارندگان از دانشگاه‌های تربیت مدرس، امام خمینی و المصطفی برای همکاری در گردآوری داده‌ها تشکر می‌کنند.

۲. مبانی نظری

تحقیقات زبان دوم پر از شواهدی حاکی از این امر است که فراگیری یک زبان ضرورتاً یک اقدام فراگیر - محور^۱ است (Brown, 2007). بنابراین، در طول دو دهه قبل بر روی نقش فراگیر در آموزش و تحقیق و تفاوت‌های فردی بین فراگیران درمورد فراگیری زبان دوم تأکید بیشتری شده و پی بردن به متغیرهای مربوط به فراگیران و تفاوت‌های فردی موجود در میان آن‌ها به دغدغه‌ای اساسی در میان محققان زبان دوم تبدیل شده است (Dörnyei & Skehan, 2003, pp. 603). متغیرهای متعددی مربوط به فراگیران هستند که فرایند یادگیری زبان دوم را تسهیل می‌کند (Dörnyei, 2005). اسکهان (1989) معتقد است لازمه یادگیری زبان، صحبت کردن به آن زبان است. بنابراین، شناخت متغیرهای گوناگونی که بر تمایل زبان‌آموز در برقراری ارتباط به زبان دوم تأثیر می‌گذارد، بسیار حیاتی است، و می‌تواند به مدرسان در کمک به ارتقای سطح و مهارت زبانی زبان‌آموز کمک کند؛ همچنین می‌تواند به جهت‌گیری صحیح و برقراری ارتباط طبیعی میان افراد با زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف کمک کند (MacIntyre et al., 1998). تمایل به برقراری ارتباط^۲ (WTC) مؤلفه‌ای فردی است که در سال‌های اخیر هم از منظر پویا و هم ایستا مطمع‌نظر محققان قرار گرفته و عوامل بسیاری بر آن تأثیر دارند. درواقع، WTC مفهومی کلیدی در یادگیری و آموزش زبان دوم است و به تمایل زبان‌آموز به صحبت کردن یا ساکت ماندن هنگام کاربرد زبان دوم گفته می‌شود، که عوامل مختلفی بر آن تأثیر می‌گذارد (MacIntyre & Charos, 1996)؛ Wen & Clement, 2003)، در اکتساب زبان دوم، WTC هم عامل تسهیل‌کننده رشد زبان و هم نتیجه غیرزبانی یادگیری زبان قلمداد می‌شود. برای اولین بار مک‌کراسکی و بانر (1985) اولین مدل WTC را پیشنهاد کردند تا نشان دهند چه عواملی بر میزان تمایل فرد به برقراری ارتباط در زبان اول تأثیر می‌گذارد. باتوجه به نتایج این پژوهش، مشخص شد ویژگی‌های شخصیتی در موقعیت‌های مختلف می‌تواند تا حدودی تعیین‌کننده میزان WTC به زبان اول باشد و WTC اثرات

مختلفی بر تعاملات بینافردی در سه محیط کلاس، محیط‌های کاری و محیط‌های اجتماعی دارد. در دهه ۱۹۹۰ تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم (L2 WTC) نیز مورد توجه محققان قرار گرفت و این‌گونه تعریف شد: «آمادگی برای ورود به گفت‌وگو در زمانی خاص و با فردی خاص، با استفاده از زبان دوم» (MacIntyre, et al., 1998, pp. 547). این تعریف به دیدگاهی دوگانه اشاره دارد که هم وضعیت ثابت و هم وضعیت پویا را در هم می‌آمیزد (Peng & Woodrow, 2010, pp. 841). در سطح وضعیت ثابت، WTC به‌عنوان گرایش ارتباطی کلی و عمومی تعریف می‌شود که در شخصیت فردی ریشه دارد، درحالی که در سطح وضعیت پویا، رفتارهای ارتباطی فردی در طول زمان و موقعیت‌ها دارای نوسان هستند. برای درک بهتر WTC در سطح پویا، مطالعات اخیر نشان داده‌اند که چگونه و چرا زبان‌آموز در برخی موقعیت‌ها WTC بیشتری نسبت به دیگر شرایط نشان می‌دهند (Cao, 2014; Kang, 2005; MacIntyre & Legatto, 2011; Pawlak et al., 2016; Peng, 2014).

از جمله عوامل فردی مؤثر در میزان WTC، می‌توان به انگیزش زبان‌آموز نسبت به یادگیری زبان دوم اشاره کرد. انگیزش نیرویی است که می‌تواند انسان را به سمت یکی از گزیدارها یا فعالیت‌های پیش رو هدایت کند و نوعی تمایل برای رسیدن به امری مشخص یا هدفی معین است و به اموری مربوط می‌شود که به رفتار نیرو و جهت می‌دهد. انگیزش در یادگیری زبان متغیری پنهان است که از تمایل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل شده است (Gardner & Tremblay, 1994). به‌نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، (۱۳۸۶).

از نظر دورنیه (2005) انگیزش عامل درونی دارای ساختاری چندوجهی است که می‌تواند تحت تأثیر عوامل خارجی قرار گیرد و به شروع و ادامه یادگیری زبان دوم منجر شود. نظریه یادگیری زبان نیز با این تعریف هم‌راستا است که زبان‌آموزان دارای انگیزش بیشتر، موفقیت‌های بیشتری در یادگیری به‌دست می‌آورند (Gardner, 1985; Chen et al., 2005) و مدرسان زبان معمولاً در بیشتر مواقع از اصطلاح انگیزش برای تمایز میان زبان‌آموزان موفق از ناموفق استفاده می‌کنند (Dörnyei & Ushioda, 2011).

نگاه تاریخی به نظریه‌های مطرح‌شده درخصوص انگیزش در زبان دوم نشان می‌دهد، نقش انگیزش که می‌تواند معلول عوامل درونی و برونی مختلفی باشد؛ این موضوع در یادگیری زبان دوم و خارجی مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان (Mcintosh &

Oram & Harrington, 2002; Yang, 1999; Wharton, 2000; Noels, 2004) بوده است. پژوهش تجربی در مورد انگیزش یادگیری زبان خارجی/ دوم در سال 1959 توسط دو روان‌شناس اجتماعی در کانادا به نام‌های لامبرت و گاردنر پایه‌گذاری شد. از آن تاریخ، نظریه‌های مختلفی مطرح شد. دورنیه (2005) رویکرد محصول - محور^۷ در تحقیقات انگیزشی زبان دوم و سیزر و دورنیه (2005) نظریه «خود»^۸ را برای درک بهتر محتوای انگیزش در بافت انگلیسی به‌منزله زبان خارجی ارائه کردند، که توالی مهمی از تحقیقات در زمینه روان‌شناسی اجتماعی است (Oyserman, et al., 2004; Markus & Nurius, 1986). در سال ۲۰۰۹ دورنیه (2009) چارچوب جدیدی برای انگیزش در زبان دوم با نام «نظام خود انگیزشی»^۹ به‌منظور حل مشکلات نظریه‌های پیشین و ارائه ساختار منظم برای انگیزش در یادگیری زبان دوم پیشنهاد کرد. این نظریه در سال‌های اخیر به بررسی نقش عوامل مختلف انگیزشی، نظیر تصویرسازی زبان دوم^{۱۰} (Dörnyei & Chan, 2013)، خودانگاره‌های زبان دوم^{۱۱} (Mercer, 2011) و حتی هویت زبان دوم^{۱۲} (Dörnyei & Ushioda, 2011) پرداخته است. این مدل از سه مؤلفه تشکیل می‌شود که عبارت‌اند از خود آرمانی زبان دوم^{۱۳}، خودبایدی زبان دوم^{۱۴} و تجربه یادگیری زبان دوم^{۱۵}. خود آرمانی زبان دوم به ابعاد ویژه خود آرمانی فرد مربوط است که نشان‌دهنده آمل، امیدها و تمایلات اوست؛ این «خود» دربردارنده عناصر انگیزش‌های یکپارچه و انگیزش‌های درونی ابزاری است و تحقیقات نشان داده که عاملی قوی تعیین‌کننده گوناگونی موجود در رفتار ترغیب‌شده زبان‌آموزان است (Islam et al., 2013; Papi, 2010; Taguchi et al., 2009; Csizér & Lukács, 2010). از سوی دیگر، خودبایدی زبان دوم به آن دسته از ویژگی‌هایی مربوط است که فرد باید دارا باشد تا از پیامدهای منفی ممکن، نظیر ملزومات، مسئولیت‌ها و انتظارات اجتناب کند؛ مطالعات نشان داده که در مقایسه با خود آرمانی زبان دوم، خودبایدی به‌طور قابل‌توجهی تأثیر کم‌تری بر روی رفتارهای ترغیب‌شده فرد می‌گذارد (Taguchi et al., 2009; Islam et al. 2013).

مؤلفه سوم این مدل، یعنی تجربه یادگیری زبان دوم به انگیزش‌های موقعیتی مربوط است که برای محیط یادگیری ضروری است. پژوهش‌های مربوط به این مدل نشان داده که بین مؤلفه‌های سازنده این مدل، تجربه یادگیری زبان دوم دارای بالاترین میزان هم‌بستگی با

انگیزش تعلیمی فراگیران زبان دوم است (Papi, 2010; Csizér & Kormos, 2008). عامل فردی دیگر در تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان هوش اجتماعی است. این عامل به‌منزله توانایی درک و هدایت افراد برای بروز رفتار بهتر در روابط انسانی تعریف می‌شود. استفاده و ارتقای هوش اجتماعی در محیط آموزشی هم برای معلمان و هم برای زبان‌آموزان بسیار سودمند است. اگر زبان‌آموز بتواند ابتدا این ویژگی‌ها را در خود تشخیص دهد و سپس به کنترل و هدایت عواطف و هیجان‌های خود اقدام کند، می‌تواند موانع تضعیف‌کننده عملکرد خود را از میان بردارد. با ارزیابی هوش اجتماعی می‌توان احتمال موفقیت زبان‌آموز را در زندگی فردی و اجتماعی پیش‌بینی کرد (حیدری‌کایدان و آذری، ۱۳۸۷). باهوش بودن نه‌تنها درباره روابط با دیگران، بلکه در خود آن روابط را هوش اجتماعی می‌نامند (Goleman, 2006). هوش اجتماعی رتباط بسیار نزدیکی با هوش هیجانی^{۱۱} دارد، با این حال تفاوت‌های قابل‌توجهی میان این دو مؤلفه وجود دارد. بنابه گفته گلن (2006)، هوش هیجانی بر روان‌شناسی فردی در ارتباط با خود فرد تمرکز می‌کند، درحالی که هوش اجتماعی، روان‌شناسی طرفین با یکدیگر را مورد توجه قرار می‌دهد و از تعاملات اجتماعی و روابط بینافردی ناشی می‌شود. بنابراین آگاهی بینافردی و روابط اجتماعی، توانایی یا مهارت فرد در مواجهه با روابط به‌طور مؤثر، مشارکت و همکاری با دیگران و شرکت سالم و مثبت در تعاملات اجتماعی در کانون توجه هوش اجتماعی قرار می‌گیرد. هوش اجتماعی رابطه تنگاتنگی با «انرژی بینافردی» دارد (Martin & Dowson, 2009) که عمدتاً از مشارکت در تعاملات اجتماعی و گروهی نشئت می‌گیرد. هنگامی که زبان‌آموزان نیازهای گروهی را برطرف می‌کنند، انگیزش افزایش می‌یابد و رفتارهای ناسازگار مانند نگرانی و اجتناب از صحبت کردن کاهش می‌یابد. همچنین عزت نفس و خودکفایتی زبان‌آموزان افزایش فاحشی می‌یابد (Schunk, 1991; Bandura, 1997). این عوامل بر افزایش مشارکت زبان‌آموز در تعاملات اجتماعی، استفاده فعال و متمرکز از زبان و بهبود عملکرد دانشگاهی تأثیر مثبتی می‌گذارد. بر این اساس، داشتن هوش اجتماعی برای برنامه‌های آموزش زبان دوم و برقراری تعاملات بینافردی و اجتماعی بسیار حائز اهمیت است (Dewaele et al., 2017).

۳. پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های زیادی در حوزه WTC و عوامل مؤثر بر آن انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تمایل به برقراری ارتباط موضوعی پیچیده است که در هر زبان‌آموز به متغیرهای مختلفی وابسته است (Liu & Hashimoto, 2002; Yashima, 2002; Jackson, 2008). با این حال، هنوز توضیح قانع‌کننده‌ای در مورد چگونگی بر هم‌کنش این عوامل در زبان‌آموز و به دنبال آن ایجاد تمایل به برقراری ارتباط و یا بالعکس به دست نیامده است (Lee & Sara, 2010). WTC در زبان دوم (L2) کاملاً متفاوت از زبان مادری (L1) است (MacIntyre et al., 1998). به عبارتی، WTC به سادگی از زبان اول به زبان دوم منتقل نمی‌شود و با متغیرهای پیچیده‌تر و بیشتری نسبت به زبان اول ارتباط دارد (ibid). بر این اساس می‌توان توضیح داد چرا برخی افراد با WTC بالا در زبان اول، بدون توجه به مهارت زبانی‌شان، تمایلی به برقراری ارتباط به زبان دوم ندارند. به این ترتیب، به جای ویژگی‌های شخصیت‌محور در WTC L1، عوامل گوناگونی در زمان و موقعیت‌های متفاوت بر WTC L2 تأثیر می‌گذارد. بنا به گفته مک‌این‌تایر و لگاتو (2011) جست‌وجوی حافظه برای یافتن واژه مناسب، مؤثرترین عامل در میزان WTC زبان‌آموز است. با این حال، عوامل دیگری نیز بر WTC تأثیر می‌گذارند که در برخی پژوهش‌ها ذکر شده است، از جمله ویژگی‌های فردی مانند شخصیت (MacIntyre, & Charos, 1996)، اعتماد به نفس (Yashima, 2002)، انگیزش و نگرش (Dörnyei, Chen et al., 2005; Dörnyei & Ushioda, 2011; Hashimoto, 2002)، توانش خودابرازی (McCroskey & Richmond, 1991)، ترس و اضطراب از صحبت با دیگران (Kelly, 1983; Liu MacIntyre & Charos, 1996)، خودپنداری و آرمان خود از زبان دوم (Cao, 2014; Yu, 2008; & Jackson, 2008)، (امیریوسفی و میرخانی، ۱۳۹۸) و ویژگی‌های موقعیتی مانند مخاطبان (Cao & Philp, 2006)، موقعیت‌های کلاسی (Peng & Woodrow, 2010)، آموزش دیجیتال غیررسمی (Lee & Zarrinabadi, 2019)، میزان انتظارات معلم، تصحیح خطا و موضوع گفت‌وگو (Drajati, 2019)، برنامه آموزشی فشرده (Yang, 2015) و اعتبار معلم (امیریوسفی و میرخانی، ۱۳۹۸) و تعاملات و استراتژی‌های معلم (Lee & Sarah, 2010). نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت میان WTC L2 و فراگیری زبان دوم باتوجه به ریسک‌پذیری (Oxford, 1997).

مهارت در زبان دوم (Yashima, 2002) و نداشتن اضطراب هنگام تعامل به زبان دوم (Cha & Kim, 2013) است. با توجه به تأثیر زیاد WTC بر یادگیری موفقیت‌آمیز زبان‌آموزان، دانستن WTC، عوامل مؤثر بر آن و راه‌های افزایش آن برای معلمان بسیار سودمند و ارزشمند خواهد بود.

ویژگی‌های غیر زبان‌شناختی از جمله انگیزش، اعتماد به نفس، اضطراب و غیره رابطه تنگاتنگی با موفقیت در زبان دوم و استفاده از آن دارد (Dörnyei & Skehan, 2003; Gardner & Clément, 1990; Gardner, 1985; Noora, 2008). میزان انگیزش برای یادگیری زبان در موقعیت‌های آموزشی مختلف متفاوت است. همچنین تمایلات و اولویت‌های زبان‌آموزان نیز تأثیر زیادی بر میزان انگیزش آن‌ها می‌گذارد (Noora, 2008). عباسی و یعقوبی‌نژاد در سه مقاله خود (۱۳۹۷ الف، ۱۳۹۷ ب، ۲۰۱۹) به بررسی نگرشی تکلیف‌محور از نوسانات انگیزشی فارسی‌آموزان خارجی در حال تحصیل در ایران، نوسانات انگیزشی آنان بر مبنای متغیرهای جنسیت و پیشینه زبانی و چشم‌انداز زمانی از نوسانات انگیزشی بر عملکرد تکلیف فارسی‌آموزان خارجی پرداختند. علاوه بر این، پژوهش‌هایی در زمینه تأثیر عوامل انگیزشی بر میزان تمایل به برقراری ارتباط در زبان‌آموزان انجام شده است. برای مثال، نتیجه پژوهش ماتسوکا (2006) نشان داد انگیزش عامل پیش‌بینی‌کننده WTC و WTC عامل تعیین‌کننده میزان تسلط زبانی فرد به زبان دوم است. پژوهش کتل و همکاران (2012) به بررسی نقش انگیزش، نگرش به زبان انگلیسی، تمایل به برقراری ارتباط، توانش بیان خود، اضطراب زبانی و حمایت‌های والدین در دو شیوه غرقه‌سازی و غیر غرقه‌سازی پرداخته است. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود زبان‌آموزان در شیوه غرقه‌سازی تمایل بسیار بیشتری در برقراری ارتباط و توانش بیان خود نسبت به گروه دیگر داشتند. بنا به گفته موزانه (2015)، از میان متغیرهایی که بر WTC تأثیر می‌گذارند، خود آرمانی عامل پیش‌بینی‌کننده WTC است. پژوهش دیگر نشان می‌دهد آموزش مستقل - حمایت‌کننده به افزایش انگیزش و تمایل به برقراری ارتباط به زبان دوم منجر می‌شود (Karimi & Abaszadeh, 2017) و امیریوسفی و میرخانی (۱۳۹۸) نیز به بررسی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداری، خود آرمانی در زبان دوم و اعتبار معلم پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که اعتبار معلم، خودپنداری و خود آرمانی در زبان دوم به‌طور مستقیم به بهبود تمایل به برقراری ارتباط در میان فراگیران زبان فارسی کمک می‌کنند.

همچنین پژوهش‌های متعددی به بررسی تأثیر هوش هیجانی و اجتماعی بر یادگیری زبان پرداخته است. برای نمونه، خداداد و منصوری (2013) به بررسی رابطه هوش اجتماعی و میزان تسلط انگلیسی‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که هوش اجتماعی نقش کم‌رنگی در زبان‌آموزان سطوح پایین ایفا می‌کند. در پژوهش دیگر، حیدری کایدان و آذری (۱۳۸۷) رابطه هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی را در دانشجویان مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که رابطه بین هوش هیجانی و مهارت زبانی دانشجویان منفی و رابطه بین راهبردهای یادگیری زبان و مهارت زبانی دانشجویان مثبت است. پژوهش دیگر، رابطه معنادار، هرچند اندک، میان سازه‌های هوش هیجانی (یعنی هوش‌های درون‌فردی، میان‌فردی، حالت عمومی، کنترل استرس) با برخی مهارت‌ها و موفقیت‌های تحصیلی نشان می‌دهد (قنسولی و پیشقدم، ۱۳۸۷). لطفی و همکاران (2012) به بررسی رابطه هوش اجتماعی و پیشرفت تحصیلی با استفاده از پرسش‌نامه هوش هیجانی برادبری و گریوز (2005) پرداختند. در این پژوهش هیچ رابطه‌ای میان هوش اجتماعی و پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد.

۴. روش‌شناسی و تحلیل یافته‌ها

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، به شیوه میدانی انجام شده است. برای تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا اطلاعات و داده‌های تحقیق مورد بررسی قرار گرفته و سپس به وسیله نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۶ آمار استنباطی فرضیه‌های پژوهش آزمون شده است. داده‌ها به صورت کمی و با استفاده از پرسش‌نامه شش مقیاسی طیف لیکرت در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. این پرسش‌نامه ۴۴ گویه‌ای شامل سه بخش است. بخش سنجش مؤلفه‌ها (خودهای انگیزشی با ۱۸ گویه، توسط تاگوچی و همکاران (2009) طراحی شده و به بررسی تمایلات انگیزشی شرکت‌کنندگان می‌پردازد؛ بخش مربوط به تمایل برقراری ارتباط (برگرفته از پرسش‌نامه کامپراسرت وانگ^{۱۷} (2010)) شامل ۱۳ گویه و بخش مربوط به هوش اجتماعی شامل ۱۳ گویه برگرفته از بخشی از پرسش‌نامه برادبری-گریوز (2005) است. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برای تعیین ضریب اعتبار ۳ پرسش‌نامه مؤلفه‌های انگیزشی، تمایل

به برقراری ارتباط و هوش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۷ است، که نشان‌دهنده همسانی درونی سؤالات آزمون است. همچنین روایی پژوهش به تأیید ۱۵ نفر از متخصصان حوزه تخصصی رسید.

۱-۴. شرکت‌کنندگان در پژوهش

در این پژوهش ۱۶۸ نفر از فارسی‌آموزان بزرگسال سطوح مختلف (۷۹ دختر و ۸۹ پسر) در دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه امام خمینی قزوین و جامعه‌المصطفی قم شرکت کردند. از شرکت‌کنندگان در این پژوهش ابتدا آزمون تعیین سطح به عمل آمد و فارسی‌آموزان با توجه به نتیجه آزمون تعیین سطح در این پژوهش شرکت کردند.

جدول ۱: توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان در پژوهش برحسب جنسیت و سطح

Table 1: Frequency distribution of research participants by gender and proficiency level

| متغیر جمعیت شناختی | فراوانی | درصد |
|--------------------|-----------|------|
| جنسیت | زن | ۷۹ |
| | مرد | ۸۹ |
| سطح | مقدماتی | ۹۲ |
| | میانی | ۳۵ |
| | پیشرفته | ۲۷ |
| | بدون پاسخ | ۱۴ |
| کل | ۱۶۸ | ۱۰۰ |

جدول ۱ نشان می‌دهد که اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهش فارسی‌آموزان پسر (۵۳ درصد) و سطح زبانی اکثر آنان (۵۴/۸ درصد) نیز مقدماتی است.

۲-۴. توصیف آماری داده‌های پژوهش

جدول ۲ نشان می‌دهد که در بین ۱۶۸ شرکت‌کننده در پژوهش، دامنه نمرات متغیر خود آرمانی

۴، حداقل آن برابر ۱ و حداکثر نمره نیز ۵ است. میانگین نمرات متغیر خود آرمانی برابر ۳/۸۴۷۲ است. به‌طور کلی در بین زیرشاخص‌های متغیر انگیزش، بیشترین میانگین مربوط به تجربه یادگیری و کم‌ترین آن متعلق به خودبایدی است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

Table 2: Descriptive statistics of research variables

| متغیر | فراوانی | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|---------------|---------|-------|-------|--------|---------|--------------|---------|
| خود آرمانی | ۱۶۸ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۸۴۷۲ | ۰/۶۶۹۰۱ | ۰/۴۴۸ |
| خودبایدی | ۱۶۸ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۵۶۸۳ | ۰/۹۹۴۱۶ | ۰/۹۸۸ |
| تجربه یادگیری | ۱۶۷ | ۳/۳۳ | ۱/۶۷ | ۵ | ۴/۰۴۵۹ | ۰/۷۷۱۹۷ | ۰/۵۹۶ |
| انگیزش | ۱۶۸ | ۲/۵۶ | ۲/۲۲ | ۴/۷۸ | ۳/۴۸۴۴ | ۰/۴۸۴۵۶ | ۰/۲۳۵ |
| WTC | ۱۶۷ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۰۱۵۶ | ۱/۰۲۹۰۲ | ۱/۰۵۹ |
| هوش اجتماعی | ۱۶۷ | ۳/۱۷ | ۱/۸۳ | ۵ | ۳/۳۴۵۱ | ۰/۵۵۵۴۷ | ۰/۳۰۹ |

از نظر پراکندگی نیز خودبایدی دارای بیشترین انحراف معیار و خود آرمانی کم‌ترین مقدار پراکندگی را دارد. در جدول ۳ برخی از آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت و سطح نیز محاسبه شده‌اند.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

Table 3: Descriptive statistics of research variables by gender

| متغیر | فراوانی | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | واریانس | جنسیت |
|---------------|---------|-------|-------|--------|---------|--------------|---------|-------|
| خود آرمانی | ۷۹ | ۲/۸۳ | ۲/۱۷ | ۵ | ۳/۹۱۵۶ | ۰/۶۶۱۷۷ | ۰/۴۳۸ | زن |
| خودبایدی | ۷۹ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۹۷۳۰ | ۰/۹۶۲۰۱ | ۰/۹۲۵ | |
| تجربه یادگیری | ۷۹ | ۳ | ۲ | ۵ | ۴/۱۹۶۲ | ۰/۷۵۷۵۶ | ۰/۵۷۴ | |
| انگیزش | ۷۹ | ۲/۵۶ | ۲/۲۲ | ۴/۷۸ | ۳/۶۹۳۵ | ۰/۵۲۷۸۴ | ۰/۲۷۹ | |
| WTC | ۷۹ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۰۹۸۰ | ۱/۰۳۲۶۳ | ۱/۰۶۶ | |

| جنسیت | متغیر | فراوانی | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|-------|---------------|---------|-------|-------|--------|---------|--------------|---------|
| مرد | هوش اجتماعی | ۷۹ | ۲/۶۳ | ۱/۸۳ | ۴/۴۶ | ۳/۱۹۶۴ | ۰/۵۶۱۰۵ | ۰/۳۱۵ |
| | خود آرمانی | ۸۹ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۷۸۶۵ | ۰/۶۷۳۲۶ | ۰/۴۵۳ |
| | خودبایدی | ۸۹ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۲۰۹۰ | ۰/۸۸۱۸۹ | ۰/۷۷۸ |
| | تجربه یادگیری | ۸۸ | ۳/۳۳ | ۱/۶۷ | ۵ | ۳/۹۱۱۰ | ۰/۷۶۳۹۵ | ۰/۵۸۴ |
| | انگیزش | ۸۹ | ۱/۴۴ | ۲/۵۶ | ۴/۰۰ | ۳/۲۹۸۸ | ۰/۳۵۲۹۴ | ۰/۱۲۵ |
| | WTC | ۸۸ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۹۴۱۶ | ۱/۰۲۶۰۰ | ۱/۰۵۳ |
| | هوش اجتماعی | ۸۸ | ۳ | ۲ | ۵ | ۳/۴۷۸۶ | ۵/۱۸۰۷۰ | ۰/۳۶۸ |

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمرات متغیرهای خودآرمانی، خودبایدی، تجربه یادگیری، انگیزش و WTC در بین فارسی‌آموزان دختر بیشتر از پسران بوده، اما میانگین متغیر هوش اجتماعی پسران بیش از دختران است.

جدول ۴: برخی از آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک سطح

Table 4: Some descriptive statistics of research variables by proficiency level

| سطح | متغیر | فراوانی | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|---------|---------------|---------|-------|-------|--------|---------|--------------|---------|
| مقدماتی | خود آرمانی | ۹۲ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۷۷۷۲ | ۰/۷۰۰۷۲ | ۰/۴۹۱ |
| | خودبایدی | ۹۲ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۱۸۵۹ | ۰/۸۷۶۴۲ | ۰/۷۶۸ |
| | تجربه یادگیری | ۹۱ | ۳/۳۳ | ۱/۶۷ | ۵ | ۳/۹۱۵۸ | ۰/۷۷۶۷۳ | ۰/۶۰۳ |
| | انگیزش | ۹۲ | ۲ | ۲/۵۶ | ۴/۵۶ | ۳/۲۸۸۵ | ۰/۳۸۱۴۷ | ۰/۱۴۶ |
| | WTC | ۹۱ | ۴ | ۱ | ۵ | ۲/۷۹۱۹ | ۱/۰۶۰۰۹ | ۱/۱۲۴ |
| | هوش اجتماعی | ۹۱ | ۲/۷۱ | ۱/۸۳ | ۴/۵۴ | ۳/۳۸۸۵ | ۰/۵۶۱۸۴ | ۰/۳۱۶ |
| میانی | خود آرمانی | ۳۵ | ۲/۵۰ | ۲/۵۰ | ۵ | ۳/۸۶۶۷ | ۰/۵۵۵۴۲ | ۰/۳۰۸ |
| | خودبایدی | ۳۵ | ۳/۶۷ | ۱ | ۴/۶۷ | ۳/۰۲۰۰ | ۰/۸۹۷۲۱ | ۰/۸۰۵ |
| | تجربه یادگیری | ۳۵ | ۲/۶۷ | ۲/۳۳ | ۵ | ۴/۲۰۴۸ | ۰/۶۴۸۱۳ | ۰/۴۲۰ |

| سطح | متغیر | فراوانی | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|---------|---------------|---------|-------|-------|--------|---------|--------------|---------|
| | انگیزش | ۳۵ | ۱/۹۴ | ۲/۸۳ | ۴/۷۸ | ۳/۶۹۸۰ | ۰/۴۰۶۴۶ | ۰/۱۶۵ |
| | WTC | ۳۵ | ۳/۴۶ | ۱/۵۴ | ۵ | ۳/۳۳۴۱ | ۰/۹۰۵۳۶ | ۰/۸۲۰ |
| | هوش اجتماعی | ۳۵ | ۲/۹۲ | ۲/۰۸ | ۵ | ۳/۳۰۵۷ | ۰/۵۵۹۱۵ | ۰/۳۱۳ |
| پیشرفته | خود آرمانی | ۲۷ | ۱/۸۳ | ۳/۱۷ | ۵ | ۴/۱۶۰۵ | ۰/۵۳۴۰۶ | ۰/۲۸۵ |
| | خودبایدی | ۲۷ | ۳/۵۰ | ۱/۵۰ | ۵ | ۳/۳۹۵۱ | ۰/۷۸۴۶۷ | ۰/۶۱۶ |
| | تجربه یادگیری | ۲۷ | ۳ | ۲ | ۵ | ۴/۳۷۶۵ | ۰/۶۵۴۶۹ | ۰/۴۲۹ |
| | انگیزش | ۲۷ | ۱/۷۸ | ۲/۶۱ | ۴/۳۹ | ۳/۹۷۶۰ | ۰/۳۶۶۷۹ | ۰/۱۳۵ |
| | WTC | ۲۷ | ۴ | ۱ | ۵ | ۳/۳۰۲۰ | ۰/۹۲۰۳۴ | ۰/۸۴۷ |
| | هوش اجتماعی | ۲۷ | ۲/۱۳ | ۲/۳۳ | ۴/۴۶ | ۳/۲۶۳۶ | ۰/۵۳۸۵۵ | ۰/۲۹۰ |

جدول ۴ نشان می‌دهد که بیشترین میانگین نمرات متغیرهای خودآرمانی، خودبایدی، تجربه یادگیری و انگیزش به سطح پیشرفته تعلق دارد. برای متغیر WTC بیشترین مقدار میانگین مربوط به سطح مقدماتی و بیشترین مقدار میانگین متغیر هوش اجتماعی نیز برای سطح مقدماتی به‌دست آمده است.

۳-۴. نتایج و بحث

در این بخش به بررسی فرضیات و نتایج پژوهش پرداخته می‌شود. ابتدا، لازم است با استفاده از آزمون‌های ناپارامتری کولموگروف - اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک، از نرمال بودن میانگین نمرات کلی متغیرها به تفکیک جنسیت و سطح تحصیلی اطمینان حاصل شود.

جدول ۵: آزمون‌های ناپارامتری برای بررسی نرمال بودن متغیرها

Table 5: Nonparametric tests to check the normality of variables

| متغیر | آزمون کولموگروف - اسمیرنوف | | | آزمون شاپیرو - ویلک | | |
|---------------|----------------------------|------------|--------------|---------------------|------------|--------------|
| | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| خود آرمانی | ۰/۰۹۴ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۶۳ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ |
| خودبایدی | ۰/۱۲۰ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۶۰ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ |
| تجربه یادگیری | ۰/۱۱۳ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۲۷ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۱ |
| انگیزش | ۰/۰۵۳ | ۱۶۷ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۹۳ | ۱۶۷ | ۰/۶۳۱* |
| WTC | ۰/۰۶۹ | ۱۶۷ | ۰/۰۵۱* | ۰/۹۷۷ | ۱۶۷ | ۰/۰۰۸ |
| هوش اجتماعی | ۰/۰۶۴ | ۱۶۷ | ۰/۰۹۵* | ۰/۹۹۱ | ۱۶۷ | ۰/۴۱۸* |

* (در همه جدول‌ها) متغیر در سطح ۰/۰۵ نرمال است.

جدول ۶: آزمون‌های ناپارامتری برای بررسی نرمال بودن متغیرها به تفکیک جنسیت

Table 6: Nonparametric tests to check the normality of variables by gender

| متغیر | جنس | آزمون کولموگروف - اسمیرنوف | | | آزمون شاپیرو - ویلک | | |
|---------------|-----|----------------------------|------------|--------------|---------------------|------------|--------------|
| | | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| خود آرمانی | زن | ۰/۱۲۰ | ۷۹ | ۰/۰۰۶ | ۰/۹۷۱ | ۷۹ | ۰/۰۶۵* |
| خودبایدی | | ۰/۰۹۰ | ۷۹ | ۰/۱۷۵* | ۰/۹۶۹ | ۷۹ | ۰/۰۵۲* |
| تجربه یادگیری | | ۰/۱۶۳ | ۷۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۷۱ | ۷۹ | ۰/۰۰۱ |
| انگیزش | | ۰/۰۸۵ | ۷۹ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۹ | ۷۹ | ۰/۲۱۳* |

| جنس | متغیر | آزمون کولموگروف-اسمیرنوف | | | آزمون شاپیرو-ویلک | | |
|-------------|---------------|--------------------------|------------|--------------|-------------------|------------|--------------|
| | | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| مرد | WTC | ۰/۰۶۶ | ۷۹ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۸ | ۷۹ | ۰/۱۹۵* |
| | هوش اجتماعی | ۰/۰۸۳ | ۷۹ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۸۷ | ۷۹ | ۰/۶۳۶* |
| | خود آرمانی | ۰/۱۲۳ | ۸۸ | ۰/۰۰۲ | ۰/۹۴۰ | ۸۸ | ۰/۰۰۱ |
| | خودبایدی | ۰/۱۳۶ | ۸۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴۴ | ۸۸ | ۰/۰۰۱ |
| | تجربه یادگیری | ۰/۰۹۶ | ۸۸ | ۰/۰۴۴ | ۰/۹۵۵ | ۸۸ | ۰/۰۰۴ |
| | انگیزش | ۰/۰۶۱ | ۸۸ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۸۳ | ۸۸ | ۰/۳۱۵* |
| | WTC | ۰/۰۷۲ | ۸۸ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۶ | ۸۸ | ۰/۰۹۵* |
| هوش اجتماعی | ۰/۰۹۰ | ۸۸ | ۰/۰۷۵* | ۰/۹۸۵ | ۸۸ | ۰/۴۳۳* | |

جدول ۷: آزمون‌های ناپارامتری برای بررسی نرمال بودن متغیرها به تفکیک سطح
Table 7: Nonparametric tests to check the normality of variables by proficiency level

| سطح | متغیر | آزمون کولموگروف - اسمیرنوف | | | آزمون شاپیرو - ویلک | | |
|---------|---------------|----------------------------|------------|--------------|---------------------|------------|--------------|
| | | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| مقدماتی | خود آرمانی | ۰/۱۱۹ | ۹۱ | ۰/۰۰۳ | ۰/۹۵۴ | ۹۱ | ۰/۰۰۳ |
| | خودبایدی | ۰/۱۴۹ | ۹۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۳۹ | ۹۱ | ۰/۰۰۱ |
| | تجربه یادگیری | ۰/۰۸۶ | ۹۱ | ۰/۰۹۴* | ۰/۹۵۴ | ۹۱ | ۰/۰۰۳ |

| سطح | متغیر | آزمون کولموگروف - اسمیرنوف | | | آزمون شاپیرو - ویلک | | |
|---------|---------------|----------------------------|------------|--------------|---------------------|------------|--------------|
| | | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری | آماره آزمون | درجه آزادی | سطح معناداری |
| سطح | انگیزش | ۰/۰۹۶ | ۹۱ | ۰/۰۳۸ | ۰/۹۷۴ | ۹۱ | ۰/۰۶۳* |
| | WTC | ۰/۰۵۹ | ۹۱ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۱ | ۹۱ | ۰/۰۴۳ |
| | هوش اجتماعی | ۰/۰۸۰ | ۹۱ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۸۱ | ۹۱ | ۰/۱۹۴* |
| میانی | خود آرمانی | ۰/۱۲۳ | ۳۵ | ۰/۱۹۹* | ۰/۹۶۸ | ۳۵ | ۰/۳۸۲* |
| | خودبایدی | ۰/۰۹۴ | ۳۵ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۰ | ۳۵ | ۰/۴۴۲* |
| | تجربه یادگیری | ۰/۱۶۲ | ۳۵ | ۰/۰۲۱ | ۰/۹۲۴ | ۳۵ | ۰/۰۱۸ |
| | انگیزش | ۰/۱۰۱ | ۳۵ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۶۳ | ۳۵ | ۰/۲۹۰* |
| | WTC | ۰/۰۸۶ | ۳۵ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۶۹ | ۳۵ | ۰/۴۰۶* |
| | هوش اجتماعی | ۰/۱۰۲ | ۳۵ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۶۴ | ۳۵ | ۰/۲۹۳* |
| | خود آرمانی | ۰/۱۷۴ | ۲۷ | ۰/۰۳۶ | ۰/۹۴۶ | ۲۷ | ۰/۱۷۰* |
| پیشرفته | خودبایدی | ۰/۱۵۴ | ۲۷ | ۰/۱۰۰* | ۰/۹۳۸ | ۲۷ | ۰/۱۱۱* |
| | تجربه یادگیری | ۰/۱۷۰ | ۲۷ | ۰/۰۴۳ | ۰/۸۰۸ | ۲۷ | ۰/۰۰۱ |
| | انگیزش | ۰/۱۳۰ | ۲۷ | ۰/۲۰۰* | ۰/۸۲۵ | ۲۷ | ۰/۰۰۱ |
| | WTC | ۰/۱۵۵ | ۲۷ | ۰/۰۹۴* | ۰/۹۷۵ | ۲۷ | ۰/۳۳۲* |
| | هوش اجتماعی | ۰/۱۱۵ | ۲۷ | ۰/۲۰۰* | ۰/۹۷۹ | ۲۷ | ۰/۸۲۹* |

متغیرهایی که سطح معناداری آن‌ها در جدول‌های ۱ تا ۷ بیش از مقدار خطای ۰/۰۵ هستند، با اطمینان ۹۵ درصد دارای توزیع نرمال هستند. باتوجه به اینکه برخی از سطوح معناداری جداول ۵ تا ۷ از مقدار خطای آزمون یعنی ۰/۰۵ کمتر هستند، پس در سطح خطای ۰/۰۵، فرض نرمال بودن میانگین نمرات برخی از متغیرها و همچنین میانگین نمرات به تفکیک جنسیت و سطح رد می‌شود. برای آزمون همبستگی بین میانگین نمرات می‌توان از آزمون پارامتری (همبستگی پیرسون) استفاده کرد (اصغرپور، ۱۳۹۲). در ادامه به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداخته می‌شود.

۴-۴. بررسی فرضیه‌ها

بررسی فرضیه ۱:

جدول ۸: ضریب همبستگی بین WTC و مؤلفه‌های انگیزشی و انگیزش کلی

Table 8: Correlation coefficient among WTC, motivational components and overall motivation

| متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|---------------|---------------------|--------|
| خودآرمانی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۴۵۴* |
| | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | تعداد | ۰۱۶۷ |
| خودبایدی | ضریب همبستگی پیرسون | -۰/۰۹۷ |
| | سطح معناداری | ۰/۲۱۰ |
| | تعداد | ۱۶۷ |
| تجربه یادگیری | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۵۱۱* |
| | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | تعداد | ۱۶۷ |
| انگیزش | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۴۱۴* |
| | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | تعداد | ۱۶۷ |

با توجه به جدول ۸ چون مقدار سطح معناداری آزمون همبستگی بین متغیرهای WTC و خود آرمانی از ۰/۰۵ کمتر است. میزان همبستگی بین WTC و خود آرمانی معنادار است؛ و رابطه بین این دو متغیر مثبت و معنادار است؛ یعنی با افزایش میزان WTC، مقدار خود آرمانی نیز افزایش می‌یابد. اما از آنجا که سطح معناداری متغیر خودبایدی از ۰/۰۵ بیشتر است، بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه معناداری وجود ندارد. به همین ترتیب می‌توان گفت بین متغیرهای WTC و تجربه یادگیری و همچنین WTC و انگیزش کلی نیز روابط مثبت و معناداری وجود دارد. از طرفی با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی پیرسون می‌توان گفت ارتباط بین متغیرهای WTC و تجربه یادگیری به مراتب قوی‌تر از رابطه بین متغیرهای WTC و خود آرمانی است.

جدول ۹: ضریب همبستگی بین WTC و مؤلفه‌های انگیزش و انگیزش کلی به تفکیک جنسیت

Table 9: Correlation coefficient among WTC, motivational components and overall motivation by gender

| جنسیت | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|-------|---------------|---------------------|--------|
| زن | خود آرمانی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۵۶* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۷۹ |
| | خودبایدی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۰۳۳ |
| | | سطح معناداری | ۰/۸۷۳ |
| | | تعداد | ۷۹ |
| | تجربه یادگیری | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۴۱۹* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۷۹ |
| | انگیزش | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۶۶* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۷۹ |
| مرد | خود آرمانی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۵۳۴* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۸۸ |

| جنسیت | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|-------|---------------|---------------------|------------|
| | خودبایدی | ضریب همبستگی پیرسون | -0.304^* |
| | | سطح معناداری | 0.004 |
| | | تعداد | ۸۸ |
| | تجربه یادگیری | ضریب همبستگی پیرسون | 0.587^* |
| | | سطح معناداری | 0.001 |
| | | تعداد | ۸۸ |
| | انگیزش | ضریب همبستگی پیرسون | 0.513^* |
| | | سطح معناداری | 0.001 |
| | | تعداد | ۸۸ |

با ملاحظه جدول ۹، با خطای 0.05 ، بین متغیرهای WTC و خود آرمانی در بین فارسی‌آموزان دختر و پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه بین پسران قوی‌تر است. همچنین برای دختران بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه معناداری وجود ندارد، در حالی‌که برای پسران بین این دو متغیر رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ یعنی بین پسران با افزایش مقدار WTC، میزان خودبایدی به‌طور معناداری کاهش می‌یابد. همچنین بین متغیرهای WTC و تجربه یادگیری در بین فارسی‌آموزان پسر و دختر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و این رابطه نیز در بین پسران قوی‌تر است. درمورد رابطه بین متغیرهای WTC و انگیزش نیز شرایط مشابهی برقرار است.

جدول ۱۰: ضریب همبستگی بین WTC و مؤلفه‌های انگیزش و انگیزش کلی به تفکیک سطح زبانی

Table 10: Correlation coefficient among WTC, motivational components and overall motivation by proficiency level

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|---------|------------|---------------------|-----------|
| مقدماتی | خود آرمانی | ضریب همبستگی پیرسون | 0.491^* |
| | | سطح معناداری | 0.001 |
| | | تعداد | ۹۱ |

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|------------|----------------------|----------------------|------------------|
| میان | خودبایدی | ضریب هم‌بستگی پیرسون | -0.280° |
| | | سطح معناداری | 0.007 |
| | | تعداد | ۹۱ |
| | تجربه یادگیری | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.526° |
| | | سطح معناداری | 0.001 |
| | | تعداد | ۹۱ |
| | انگیزش | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.441° |
| | | سطح معناداری | 0.001 |
| | | تعداد | ۹۱ |
| پیشرفته | خود آرمانی | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.389° |
| | | سطح معناداری | 0.021 |
| | | تعداد | ۳۵ |
| | خودبایدی | ضریب هم‌بستگی پیرسون | -0.313 |
| | | سطح معناداری | 0.067 |
| | | تعداد | ۳۵ |
| | تجربه یادگیری | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.411° |
| | | سطح معناداری | 0.014 |
| | | تعداد | ۳۵ |
| انگیزش | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.165 | |
| | سطح معناداری | 0.342 | |
| | تعداد | ۳۵ | |
| خود آرمانی | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.196 | |
| | سطح معناداری | 0.328 | |
| | تعداد | ۲۷ | |
| خودبایدی | ضریب هم‌بستگی پیرسون | 0.084 | |
| | سطح معناداری | 0.678 | |
| | تعداد | ۲۷ | |

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|-----|---------------|---------------------|-------|
| | تجربه یادگیری | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۲۹۷ |
| | | سطح معناداری | ۰/۱۳۲ |
| | | تعداد | ۲۷ |
| | انگیزش | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۳۱ |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۹۲ |
| | | تعداد | ۲۷ |

باتوجه به جدول ۱۰، با خطای ۰/۰۵، بین متغیرهای WTC و خود آرمانی تنها در سطوح مقدماتی و میانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، که این رابطه در سطح مقدماتی قوی‌تر است. همچنین تنها برای سطح میانی، بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، در حالی‌که برای سایر سطوح رابطه بین این دو متغیر معنادار نیست. در مورد رابطه بین متغیرهای WTC و تجربه یادگیری نیز تنها در سطوح مقدماتی و میانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و این رابطه نیز در سطح مقدماتی قوی‌تر است. برای رابطه بین متغیرهای WTC و انگیزش نیز می‌توان گفت تنها برای سطح مقدماتی بین این دو متغیر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، در حالی‌که برای سایر سطوح رابطه بین این دو متغیر معنادار نیست.

بررسی فرضیه ۲:

جدول ۱۱: ضریب همبستگی بین WTC و هوش اجتماعی

Table 11: Correlation coefficient between WTC and social intelligence

| متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|-------------|---------------------|--------------------|
| هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۶۵ ^o |
| | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | تعداد | ۱۶۷ |

باتوجه به جدول ۱۱ میزان همبستگی بین WTC و هوش اجتماعی معنادار است؛ یعنی بین WTC و هوش اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. باتوجه به اینکه علامت ضریب همبستگی بین این دو متغیر (مقدار ۰/۳۶۵) مثبت است، پس رابطه بین این دو متغیر نیز مثبت و معنادار است.

جدول ۱۲: ضریب همبستگی بین WTC و هوش اجتماعی به تفکیک جنسیت

Table 12: Correlation coefficient between WTC and social intelligence by gender

| جنسیت | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|-------|-------------|---------------------|--------------------|
| زن | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۶۵ [°] |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۱۶۷ |
| مرد | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۴۸۸ [°] |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۷۹ |

با ملاحظه جدول ۱۲، با خطای ۰/۰۵ بین متغیرهای WTC و هوش اجتماعی در بین فارسی‌آموزان پسر و دختر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه نیز بین پسران قوی‌تر است.

جدول ۱۳: ضریب همبستگی بین WTC و هوش اجتماعی به تفکیک سطح زبانی

Table 13: Correlation coefficient between WTC and social intelligence by proficiency level

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|---------|-------------|---------------------|--------------------|
| مقدماتی | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۴۱ [°] |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۱ |
| | | تعداد | ۹۱ |
| میانی | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۵۰۳ [°] |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۲ |
| | | تعداد | ۳۵ |

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | WTC |
|---------|-------------|---------------------|--------|
| پیشرفته | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۴۸۰* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۱۱ |
| | | تعداد | ۲۷ |

با ملاحظه جدول ۱۳، با خطای ۰/۰۵ بین متغیرهای WTC و هوش اجتماعی در همه سطوح رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه در سطح میانی قوی‌تر است.

بررسی فرضیه ۳:

ملاحظه جدول ۱۴ مشخص می‌کند بین انگیزش و هوش اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. از آنجا که علامت ضریب همبستگی بین این دو متغیر (مقدار ۰/۱۵۸) مثبت است، رابطه بین این دو متغیر نیز مثبت و معنادار است.

جدول ۱۴: ضریب همبستگی بین انگیزش و هوش اجتماعی

Table 14: Correlation coefficient between motivation and social intelligence

| متغیر | مؤلفه‌ها | انگیزش |
|-------------|---------------------|--------|
| هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۱۵۸* |
| | سطح معناداری | ۰/۰۴۲ |
| | تعداد | ۱۶۷ |

جدول ۱۵: ضریب همبستگی بین انگیزش و هوش اجتماعی به تفکیک جنسیت

Table 15: Correlation coefficient between motivation and social intelligence by gender

| جنسیت | متغیر | مؤلفه‌ها | انگیزش |
|-------|-------------|---------------------|--------|
| زن | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۲۸* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۰۳ |
| | | تعداد | ۷۹ |
| مرد | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۲۵۴* |

| جنسیت | متغیر | مؤلفه‌ها | انگیزش |
|-------|-------|--------------|--------|
| | | سطح معناداری | ۰/۰۱۷ |
| | | تعداد | ۸۸ |

جدول ۱۵ مشخص می‌کند که با خطای ۰/۰۵ بین متغیرهای انگیزش و هوش اجتماعی در بین فارسی‌آموزان پسر و دختر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه بین دختران قوی‌تر است.

جدول ۱۶: ضریب همبستگی بین انگیزش و هوش اجتماعی به تفکیک سطح زبانی

Table 16: Correlation coefficient between motivation and social intelligence by proficiency level

| سطح | متغیر | مؤلفه‌ها | انگیزش |
|---------|-------------|---------------------|--------|
| مقدماتی | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۲۶۷* |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۱۰ |
| | | تعداد | ۹۱ |
| میانی | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | ۰/۳۲۴ |
| | | سطح معناداری | ۰/۰۵۷ |
| | | تعداد | ۳۵ |
| پیشرفته | هوش اجتماعی | ضریب همبستگی پیرسون | -۰/۰۵۱ |
| | | سطح معناداری | ۰/۸۰۰ |
| | | تعداد | ۲۷ |

جدول ۱۶ مشخص می‌کند که با خطای ۰/۰۵ فقط در سطح مقدماتی بین متغیرهای انگیزش و هوش اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه در سایر سطوح معنادار نیست.

۵. نتیجه

این مقاله با هدف بررسی رابطه تفاوت‌های فردی در فارسی‌آموزان بزرگسال سطوح مختلف در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به‌منزلهٔ زبان دوم، سه متغیر WTC، هوش اجتماعی و انگیزش را بررسی کرده است. پرسش‌نامه‌ای دارای ۴۴ گویه شامل سه بخش مؤلفه‌ها (خودهای انگیزشی با ۱۸ گویه، تمایل برقراری ارتباط ۱۳ گویه و بخش هوش اجتماعی نیز شامل ۱۳ گویه در اختیار ۱۶۸ نفر از فارسی‌آموزان سطوح مختلف (۷۹ زن و ۸۹ مرد) در دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه امام خمینی قزوین و جامعه المصطفی قم قرار گرفت. با توجه به اهمیت بررسی تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و نیز توجه به متغیرهای تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش و هوش اجتماعی و رابطه آن‌ها با یکدیگر برای مدیران آموزشی و مدرسان زبان و عدم بررسی این متغیرها در پژوهشی جامع این پژوهش نوآورانه محسوب می‌شود.

براساس این یافته‌ها نتیجه بررسی فرضیه ۱ را می‌توان این گونه خلاصه کرد: ارتباط متغیر WTC با سه متغیر تجربه یادگیری خود آرمانی و انگیزش کلی معنادار و مثبت است و این رابطه تمایل به برقراری ارتباط با متغیر خودبایدی منفی است. بین متغیرهای WTC، خود آرمانی تجربه یادگیری و انگیزش در بین فارسی‌آموزان دختر و پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه بین فارسی‌آموزان پسر قوی‌تر است؛ همچنین برای فارسی‌آموزان دختر بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه معناداری وجود ندارد، درحالی‌که برای فارسی‌آموزان پسر بین این دو متغیر رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بین متغیرهای WTC با دو متغیر خود آرمانی و انگیزش تنها در سطوح مقدماتی و میانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، همچنین تنها برای سطح میانی، بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، در حالی‌که برای سایر سطوح رابطه بین این دو متغیر معنادار نیست.

در بررسی فرضیه اول که نتایج آن هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های (Cha & Kim, 2013; Dörnyei & Ushioda, 2011) است، براساس این یافته‌ها WTC با خود آرمانی و تجربه یادگیری رابطه مثبت و با خودبایدی رابطه منفی دارد، که این روابط نشان‌دهنده تأثیر انگیزش بر میزان تمایل به برقراری ارتباط در فارسی‌آموزان دختر و پسر است، قوی‌تر بودن این رابطه در پسرها و در فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی نشان می‌دهد، مدرسان زبان فارسی باید به فارسی‌آموزان دختر فرصت بیشتری برای برقراری ارتباط بدهند و به فعالیت‌هایی که انگیزه

آن‌ها را افزایش می‌دهد بیشتر توجه کنند و نیز این توجه در سطوح مقدماتی و میانی آموزش زبان تأثیرگذارتر است.

یافته‌ها و نتیجه بررسی فرضیه ۲ که هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های ماتسوکا (2006)، کنل و دیگران (2012)، و مونزان (2015) است، بین WTC و هوش اجتماعی رابطه مثبت و معناداری نشان می‌دهد، هرچند لطفی و همکاران (2012) هیچ رابطه‌ای میان هوش اجتماعی و پیشرفت تحصیلی گزارش نکردند، اما در این پژوهش بین متغیرهای WTC و هوش اجتماعی در بین فارسی‌آموزان دختر و پسر رابطه مثبت و معناداری یافت شد، اما این رابطه بین فارسی‌آموزان پسر قوی‌تر است. بین متغیرهای WTC و هوش اجتماعی در همه سطوح رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه در سطح میانی قوی‌تر است. این نتایج نیز برای مدرسان این رهنمود را به دنبال دارد که در فعالیت‌های کلاسی به ویژه در سطح مقدماتی لازم است به فارسی‌آموزان دختر توجه بیشتری نشان دهند.

براساس یافته‌ها نتیجه بررسی فرضیه ۳ را می‌توان این گونه خلاصه کرد: بین انگیزش و هوش اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین متغیرهای انگیزش و هوش اجتماعی در بین فارسی‌آموزان دختر و پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه بین فارسی‌آموزان دختر قوی‌تر است. فقط در سطح مقدماتی بین متغیرهای انگیزش و هوش اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه در سایر سطوح معنادار نیست. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش، هوش اجتماعی و جنسیت فارسی‌آموزان رابطه مثبت و معناداری با هم دارند و توجه به این تفاوت‌ها از سوی مدرسان برای موفقیت در تدریس بسیار ضروری است؛ همچنین مدرسان زبان فارسی لازم است برای افزایش تمایل به برقراری ارتباط در فارسی‌آموزان دختر اهتمام بیشتری ورزند.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. motivation
2. attitude
3. willingness to communicate
4. social intelligence
5. learner-based
6. Willingness to Communicate

7. product-oriented approach
8. self-theory
9. Motivational self- system
10. L2 imagery
11. L2 self-concept
12. L2 identity
13. ideal L2 self
14. ought-to L2 self
15. L2 learning experience
16. Emotional Intelligence
17. Kamprasertwong

۷. منابع

- اصغری‌پور، ا.ر. (۱۳۹۲). *آمار مقدماتی برای علوم اجتماعی*. تهران: سنبله.
- امیریوسفی، م. و میرخانی، م. (۱۳۹۸). بررسی چگونگی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم در میان فراگیران خارجی زبان فارسی در ایران. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۲ (۱۸)، ۶۸-۵۱.
- حیدری کایدان، ژ. و آذری، م. (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۳ (۹)، ۱۱۴-۹۵.
- شیخ‌الاسلامی، ر. و خیر، م. (۱۳۸۶). نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۳۹، ۸۳-۹۴.
- عباسی، ز. و یعقوبی‌نژاد، ه. (۱۳۹۷الف). تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی‌آموزان خارجی در طول یادگیری زبان فارسی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، ۲ (۱۶)، ۲۶-۳.
- عباسی، ز. و یعقوبی‌نژاد، ه. (۱۳۹۷ب). نگرشی تکلیف - محور از نوسانات انگیزشی فارسی‌آموزان خارجی در حال تحصیل در ایران (فارسی‌آموزان عرب و چینی سطح مقدماتی و میانی). *پژوهش‌های زبانی*، ۲ (۹)، ۲۰-۱.
- قنسولی، ب. و پیش‌قدم، ر. (۱۳۸۷). نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۳، ۴۳، ۵۶-۴۱.

References

- Abbasi, Z, & Yaghoubinezhad, H. (2018). The effect of language background and gender on Non-Iranian Persian language Learners' motivation level during acquisition. *JTPSOL*, 7(16), 103- 126. [In Persian]
- Abbasi, Z., & Yaghoubinejad, H. (2019). A time perspective of motivational fluctuation over task performance. *Humanities*, 26 (3), 85-105.
- Abbasi, Z, & Yaghoubinezhad, H. (2019). A task-oriented perspective of temporal fluctuation of motivation for learning persian among foreign students in Iran. *Journal of Language Research*. 9(2), 171-194 . [In Persian]
- Amiryousefi, M. & Mirkhani, M. (2019). Interrelationships between Willingness to Communicate, Self-Concept, Ideal L2 Self, and Teacher Credibility Among Persian Language Learners in Iran. *JTPSOL*. 8(18), 51-68. [In Persian]
- Asgharpur, A.R. (2013). *Elementary Statistics for Social Sciences*. Tehran: Sonbole. [In Persian]
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2005). *Emotional intelligence, skills and tests*. Translated by Mehdi Ganji. Tehran, Savalan.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd Eds.). Pearson Education ESL.
- Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48 (4), 789-814.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34 (4), 480-493.
- Cha, J.-S., & Kim, T.-Y. (2013). Effects of English-learning motivation and language anxiety of the elementary school students on willingness to communicate

in English and English speaking. *Primary English Education*, 19 (1), 271-294.

- Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. T. (2005). Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39(4), 609-663.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2008). The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 29 (1). 30-48.
- Csizér, K. & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*. 38 (1). 1-13.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19–36.
- Dewaele, J-M, Gkonou, C & Mercer, S. (2017). L2 teachers' emotional competence and teaching experience. in Martinez, J (Eds), *Emotions in Second Language Teaching: Challenges for Teacher Education*.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*. 63 (3). 437-462.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. *The Handbook of Second Language Acquisition*. 589-630.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and

theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second Language Learning*. London. Arnold.
- Gardner, R. C., & Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 495-517). John Wiley & Sons.
- Ghonsouli, B. & Pishghadam, R. (2008). On the role of emotional intelligence in second language learning and academic achievement. *Foreign Language Research Journal*, 43, 41-56. [In Persian]
- Goleman, D (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. London: Arrow Books.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Heydari Kayedan, Zh. & Azari, M. (2009). The Relationship between emotional intelligence and language learning strategy use with language proficiency levels of students. *Journal of Social Psychology*, 3(9), 95-114. [In Persian]
- Islam, M., Lamb, M. & Chambers, G. (2013). The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani Perspective. *System*, 41 (2). 231-244.
- Kamprasertwong, M. (2010). Willingness to Communicate in English Speech as a Second Language: A Study of Thai, Chinese, and Dutch samples. Unpublished M. A. Thesis, Groningen: University of Groningen, Netherlands).
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Karimi, M. N. & Abaszadeh, A. (2017). Autonomy-supportive teaching, willingness to communicate in English, Motivation, and English Speaking Self-efficacy among EFL learners: A structural equation modeling Study. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 20 (2), 113-156.

- Kelly, L. (1983). Observers' comparisons of the interpersonal skills of reticent and nonreticent students. *Communication*, 12(1), 77.
- Khodadadi, E., & Mansori Namaghi, I. (2013). Social intelligence and language proficiency: Are they related?, *European Journal of Scientific Research*. 102(1)7-14.
- Knell, Ellen and Chi, Yanping (2012). The roles of motivation, affective attitudes, and willingness to communicate among Chinese students in early English immersion programs. *International Education*, Vol. 41 Issue (2).
- Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 168-182.
- Lee, Winnie and Sarah Ng (2010). Reducing student reticence through teacher interaction strategy. *ELT Journal*, 64(3), 302-313.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71- 86.
- Lotfi Kashani, F.Y., Lotfi Azimi, A., & Vaziri, Sh. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (2012),1270 – 1275 - International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012).
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P., & Legatto, J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing

- effect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*. 41 (9). 954-969.
 - Martin, AJ and Dowson, M (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research* 79(1), 327–365.
 - Matsuoka, R. (2006). Japanese college students' willingness to communicate in English. *Unpublished doctoral dissertation*, Temple University, Pennsylvania, PA, U.S.A.
 - McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the *annual convention of the Speech Communication Association*, Denver, CO.
 - McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Eds.), *Communication, Cognition and Anxiety* (19-37). Newbury Park, CA: Sage.
 - Mcintosh, C. N & Noels, K. A (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. Available at <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/mcintosh2.htm>.
 - Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39 (3), 335-346.
 - Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *The Modern Language Journal*, 99(1), 175-191.
 - Noora, A. (2008). Iranian undergraduates Non-English majors' language learning preferences, *GEMA Online Journal of Language Studies*, 8(2).
 - Oram, P. & Harrington, M. (2002). Learning styles and strategies, SLAT 6805. *Second language Aquisition*. Semester 2.
 - Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction:

Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.

- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38 (3), 467-479.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2016). Investigating the nature of classroom willingness to communicate (WTC): A micro-perspective. *Language Teaching Research*, 20(5), 654-671.
- Peng, J. E. (2014). *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876.
- Schunk, D (1991). Goal setting and self-regulation: A social cognitive perspective on self-regulation. in Maehr, ML and Pintrich, PR (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, Vol 7. Greenwich: JAI Press, pp. 85-113.
- Sheiykh Al-eslami, R. & Kheyr, M. (2007). The role of motivational directions on English language learning as a foreign language. *Foreign Language Research Journal*, 39, 83-94. [In Persian]
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. London: *Arnold Southern Communication Journal*, 56, 72-77.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study, In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language identity and the L2 Self*, (66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Wen, W. P., & Clement, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38.

- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- Yang, Ch. (2015). East to West, are Chinese Students Willing to Communicate? A Mixed-method Study about Chinese Students' Willingness to Communicate. *Culminating Projects in English*, 32.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL Learner's beliefs and Learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yu, M. (2008). Willingness to communicate of foreign language learners in a Chinese setting. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/887/>.
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295.

ضمیمه مقاله

پرسش‌نامه‌ها

با سلام و احترام

این پرسش‌نامه ۳ متغیر دارد:

۱. wtc یا تمایل به برقراری ارتباط،

۲. انگیزش (۳ نوع انگیزش شامل خود آرمانی، خودبایدی و تجربه یادگیری)

۳. هوش اجتماعی

سؤال‌های پژوهش:

تمایل به برقراری ارتباط در خانم‌ها و آقایان و در ۳ سطح مقدماتی میانی و پیشرفته

چه تفاوتی دارد؟

چه رابطه‌ای بین تمایل به برقراری ارتباط و انواع انگیزش‌ها و انگیزش کلی وجود

دارد؟

چه رابطه‌ای بین تمایل به برقراری ارتباط و هوش اجتماعی وجود دارد؟

رابطه سه گانه بین این متغیرها چگونه است؟

ضمن تشکر از شما که در این تحقیق شرکت کرده‌اید، به استحضار می‌رساند این تحقیق جهت ارزیابی نگرش و باورهای شما زبان‌آموزان عزیز در رابطه با یادگیری زبان فارسی طراحی شده است. توجه کنید که این یک تست یا امتحان نیست و هیچ پاسخی «صحیح» یا «غلط» نیست. پاسخ‌های شما تنها توصیف‌کننده نگرش شما هستند. نتایج این بررسی تنها جهت کاربردهای تحقیقاتی مورد استفاده قرار می‌گیرد و نیازی به نوشتن نام و مشخصات فردی شما نیز نیست. لذا لطفاً با فراغ بال و با دقت کامل به تمامی سؤالات پاسخ دهید. از همکاری شما نهایت تشکر را داریم.

جنسیت: زن مرد

ملیت: ایرانی غیرایرانی عراقی

سن: ۱۸-۲۲ ۲۳-۲۷ ۲۸-۳۲

رشته تحصیلی: آموزش زبان فارسی مترجمی زبان فارسی ادبیات زبان فارسی

دیگر:

ترم تحصیلی: اول دوم سوم چهارم چهارم پنجم ششم

| کاملاً موافقم | موافقم | تا حدودی موافقم | تا حدودی مخالفم | مخالفم | کاملاً مخالفم | | |
|---------------|--------|-----------------|-----------------|--------|---------------|--|---------------------------|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱ روزی را تصور می‌کنم که فارسی را همچون یک فارسی‌زبان صحبت خواهم کرد. | سؤالات انگیزش خود: آرمانی |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲ روزی را تصور می‌کنم که در ایران زندگی می‌کنم و به زبان فارسی نظراتم را به راحتی و درستی بیان می‌کنم. | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳ هر وقت درمورد شغل آینده‌ام فکر می‌کنم تصور می‌کنم که برای انجام آن از زبان فارسی استفاده خواهم کرد. | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴ روزی را تصور می‌کنم که در دانشگاهی خارجی که دروس در آنجا به فارسی تدریس می‌شود تحصیل می‌کنم. | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۵ تصور می‌کنم به راحتی به دیگران به زبان فارسی ایمیل و نامه می‌نویسم. | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۶ تصور می‌کنم که خارج از کشور زندگی می‌کنم | |

| کاملاً موافقم | موافقم | تا حدودی موافقم | تا حدودی مخالفم | مخالفم | کاملاً مخالفم | | |
|---------------|--------|-----------------|-----------------|--------|---------------|---|--|
| | | | | | | و از فارسی برای برقراری ارتباط با مردم آنجا استفاده می‌کنم. | |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ می‌خواهم فارسی یاد بگیرم زیرا به نظر دوستان نزدیکم یادگیری زبان فارسی مهم است. | سؤالات انگیزش: خودبایدی توجه: پاسخ به سؤال های خودبایدی باید برعکس تحلیل شود. یعنی کاملاً مخالفم بهترین نمره است و کاملاً موافقم کمترین نمره |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۸ اگر زبان فارسی یاد نگیرم دیگران از من مایوس می‌شوند. | |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۹ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا افرادی را که برای آنها ارزش قائل هستم چنین تصویری دارند. | |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۰ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/معلم/ خانواده/ رئیس را به دست آورم. | |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۱ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا اطرافیانم چنین انتظاری از من دارند. | |

| کاملاً موافقم | موافقم | تا حدودی موافقم | تا حدودی مخالفم | مخالفم | کاملاً مخالفم | | |
|---------------|--------|-----------------|-----------------|--------|---------------|----|--|
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۲ | یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا با داشتن دانش زبان فارسی مردم بیشتر به من احترام می‌گذارند. |

| کاملاً موافقم | موافقم | تا حدودی موافقم | تا حدودی مخالفم | مخالفم | کاملاً مخالفم | سؤالات انگیزش: تجربه یادگیری | |
|---------------|--------|-----------------|-----------------|--------|---------------|------------------------------|--|
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۳ | آیا حال و هوای کلاس زبان فارسی خود را دوست دارید؟ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۴ | آیا یادگیری زبان فارسی برای شما جالب است؟ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۵ | آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان فارسی هستید احساس می‌کنید زمان سریعتر می‌گذرد؟ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۶ | آیا برای شرکت در کلاس‌های زبان فارسی مشتاق هستید؟ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۱۷ | آیا دوست دارید درس‌های فارسی |

| پله بسیار زیاد | پله زیاد | تا حدودی پله | احساس خاصی ندارم | نه زیاد | نه / به هیچ وجه | | |
|----------------|----------|--------------|------------------|---------|-----------------|--|----|
| | | | | | | بیشتری در مدرسه یا دانشگاه شما ارائه شود؟ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | آیا واقعا از یادگیری زبان فارسی لذت می‌برید؟ | ۱۸ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | زمانی که یکی از دوستان فارسی‌زبانم را برای مدت کوتاهی می‌بینم، با او به فارسی صحبت می‌کنم. | ۱۹ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه‌های کوچک دوستان فارسی‌زبان، به فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۰ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه‌های بزرگ دوستان فارسی‌زبان، به فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۱ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در عموم با فارسی‌زبانان به زبان فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۲ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | با آشنایان فارسی‌زبان در آسانسور به زبان فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۳ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه کوچک آشنایان فارسی‌زبان به زبان فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۴ |

سوالات
علاقه به
برقراری
ارتباط
(WTC)

| پله بسیار زیاد | پله زیاد | تا حدودی پله | احساس خاصی ندارم | نه زیاد | نه / به هیچ وجه | | |
|----------------|----------|--------------|------------------|---------|-----------------|--|----|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه‌های بزرگ آشنایان فارسی‌زبان به زبان فارسی صحبت می‌کنم . | ۲۵ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در عموم با آشنایان فارسی‌زبان به زبان فارسی صحبت می‌کنم . | ۲۶ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | با غریبه‌های فارسی‌زبان که برای مدت کوتاهی می‌بینم به زبان فارسی صحبت می‌کنم . | ۲۷ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه‌های کوچک ناآشنایان و غریبه‌های فارسی‌زبان، به زبان فارسی صحبت می‌کنم. | ۲۸ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در گروه‌های بزرگ ناآشنایان و غریبه‌های فارسی‌زبان، به زبان فارسی صحبت می‌کنم . | ۲۹ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در عموم با گروهی از فارسی‌زبانان به زبان فارسی صحبت می‌کنم . | ۳۰ |

| پله بسیار زیاد | پله زیاد | تا حدودی پله | احساس خاصی ندارم | نه زیاد | نه / به هیچ وجه | | |
|----------------|----------|--------------|------------------|---------|-----------------|---|----|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | با دوستان صمیمی فارسی‌زبانم به زبان فارسی صحبت می‌کنم | ۳۱ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | انتقاد را می‌پذیرید. | ۳۲ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | احساسات دیگران را درک می‌کنید. | ۳۳ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | به سرعت جو حاکم بر اتاق را متوجه می‌شوید. | ۳۴ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | منظور طرف مقابل را واقعاً متوجه می‌شوید. | ۳۵ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در بین جمع و در کارهای اجتماعی گوشه‌نشین و ساکت هستید. | ۳۶ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | در وضعیت‌های دشوار مستقیماً با دیگران رو در رو می‌شوید. | ۳۷ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | با دیگران به خوبی کنار می‌آیید. | ۳۸ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | به طور واضح و مؤثر با دیگران ارتباط برقرار می‌کنید. | ۳۹ |

| پله بسیار زیاد | پله زیاد | تا حدودی پله | احساس خاصی ندارم | نه زیاد | نه / به هیچ وجه | | |
|----------------|----------|--------------|------------------|---------|-----------------|---|----|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | به دیگران نشان می‌دهید که آنچه احساس می‌کنید برایتان مهم است. | ۴۰ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | به طور موثر تعارض و مشکل را حل می‌کنید. | ۴۱ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | برای کنترل مؤثر تعامل‌ها، به احساسات طرف مقابل توجه نشان می‌دهید. | ۴۲ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | برای بهتر کنار آمدن با دیگران، درباره آن‌ها اطلاعات بیشتری به دست می‌آورید. | ۴۳ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | منظور یا احساس خود را به دیگران توضیح می‌دهید. | ۴۴ |

لکم منا جزیل التقدير و الامتنان علی مشارکتکم فی هذا البحث. نود لفت انتباهکم بأن الموضوع المطروح يتعلق بتقييمکم و نظراتکم أنتم أيها الطلبة الأعزاء فيما يخص تعلمکم للغة الفارسية. كما نود لفت عنايتکم بأن الورقة التي بين أيديکم ليست اختباراً أو امتحاناً و لا تتضمن أجوبة بلاص (خطأ)، و إنما ستكون بياناتکم عاکسة لنظراتکم الشخصية. حيث ستكون نتائج هذا البحث منحصرة فقط فی المجالات البحثية؛ و عليه، فلا يلزمکم كتابة أسمائکم أو بياناتکم الشخصية. نتمنى منکم الإجابة علی الأسئلة المطروحة بأمانة بعد تمعن و دقة فی التفكير.

مع جزیل الشکر علی حسن تعاونکم

الجنس: ذكر / أنثى

الجنسية: إيراني غير إيراني عراقي

السن: ۱۸-۲۲ ۲۳-۲۷ ۲۸-۳۲

التخصص: تعلم اللغة الفارسية ترجمة اللغة الفارسية الأدب الفارسي آخر:

الفصل الدراسي: الأول الثاني الثالث الرابع الخامس السادس

| أوافق بشدة | أوافق | أرفض إلى حد ما | أوافق إلى حد ما | أرفض | أرفض بشدة | | |
|------------|-------|----------------|-----------------|------|-----------|---|------------------|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | أرى أنني يوماً ما سوف أتحدث باللغة الفارسية كلغتي الأم. | ۱ الذات المثالية |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | أرى أنني يوماً ما سأعيش في إيران و أعبر عن نظراتي باللغة الفارسية بسهولة و بصورة سليمة. | ۲ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | عندما أفكر في مهنتي المستقبلية دائماً ما أتصور أنني | ۳ |

| أوافق بشدة | أوافق | أرفض إلى حد ما | أوافق إلى حد ما | أرفض | أرفض بشدة | |
|------------|-------|----------------|-----------------|------|-----------|---|
| | | | | | | سوف أمارسها باستخدام اللغة الفارسية. |
| ٤ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | أرى بأني يوماً ما أدرس في جامعة أجنبية يتم التدريس فيها باللغة الفارسية. |
| ٤ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | أعتقد أنني أستطيع مراسلة الآخرين عبر البريد الإلكتروني. |
| ٤ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | أتصور أنني يوماً ما سوف أقطن بلداً آخر، أتواصل فيه مع أهله باللغة الفارسية. |
| أوافق بشدة | أوافق | أرفض إلى حد ما | أوافق إلى حد ما | أرفض | أرفض بشدة | |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | أريد تعلم الفارسية لأنها مهمة في رأي أصدقائي المقربين. |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | إن لم أتعلم الفارسية سوف يشعر الآخرون مني بالإحباط. |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لي، لأن هذا تصور أشخاص |

| أوافق بشدة | أوافق | أرفض إلى حد ما | أوافق إلى حد ما | أرفض | أرفض بشدة | | |
|------------|-------|----------------|-----------------|------|-----------|--|----|
| | | | | | | أقدّرهم كثيراً . | |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لي كي أُنجح في كسب رضا أصدقائي/ معلمي/ أسرتي/ رب عملي. | ۱۰ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لي لأن من حولي ينتظرون مني ذلك. | ۱۱ |
| ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لي لأنني بإتقانها سوف أنال احتراماً أكثر من قبل الناس. | ۱۲ |

| نعم كثيراً جداً | نعم كثيراً | نعم إلى حد ما | ليس عتدي شعور خاص | ليس كثيراً | لا / أبداً | | |
|-----------------|------------|---------------|-------------------|------------|------------|---|----|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | هل تحب أجواء صف اللغة الفارسية؟ | ۱۳ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | هل تجد في تعلم الفارسية أمر رائع و منير بالنسبة | ۱۴ |

| نعم كثيرا جدا | نعم كثيرا | نعم الى حد ما | ليس عتدي شعور خاص | ليس كثيرا | لا / أبدا | | | |
|---------------|-----------|---------------|-------------------|-----------|-----------|-----|---|-------------------------|
| | | | | | | لك؟ | | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۵ حينما تتعلم الفارسية هل تشعر بأن الوقت يمر بسرعة أكثر؟ | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۶ هل تشناق لحضور صفوف اللغة الفارسية؟ | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۷ هل تود أن تُقدّم الدروس الفارسية في مدارسكم أو جامعاتكم بنسبة أكبر؟ | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۸ هل تستمتع حقا بتعلم اللغة الفارسية؟ | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۱۹ عندما ألتقى لمدة قصيرة بصديق متحدث بالفارسية أتحدث معه باللغة الفارسية. | الرغبة في التواصل (WTC) |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۰ في المجموعات الصغيرة من الأصدقاء المتحدثين بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. | |
| | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۲۱ في المجموعات الكبيرة من الأصدقاء المتحدثين | |

| نعم كثيرا جدا | نعم كثيرا | نعم الى حد ما | ليس عندى شعور خاص | ليس كثيرا | لا / أبدا | |
|---------------|-----------|---------------|-------------------|-----------|-----------|--|
| | | | | | | بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٢ بشكل عام أنا أتحدث بالفارسية مع المتحدثين بها. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٣ عندما ألتقي في المصعد الكهربائي بالمعارف المتحدثين بالفارسية أتحدث معهم بالفارسية. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٤ في المجموعات الصغيرة من المعارف المتحدثين بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٥ في المجموعات الكبيرة من المعارف المتحدثين بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٦ بشكل عام أنا أتحدث بالفارسية مع معارفى المتحدثين بها. |
| ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٢٧ أتحدث بالفارسية مع من لا أعرفهم من المتحدثين |

| نعم كثيرا جدا | نعم كثيرا | نعم الى حد ما | ليس عددي شعور خاص | ليس كثيرا | لا / أبدا | | | |
|---------------|-----------|---------------|-------------------|-----------|-----------|---|------------------|--|
| | | | | | | بها حينما ألتقى بهم لمدة قصيرة. | | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | في المجموعات الصغيرة ممن لا أعرفهم من المتحدثين بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. | ۲۸ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | في المجموعات الكبيرة ممن لا أعرفهم من المتحدثين بالفارسية أشارك الآخرين الحديث بالفارسية. | ۲۹ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | يشكل عام أنا أتحدث بالفارسية مع من لا أعرفهم من المتحدثين بها. | ۳۰ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | أنا أتحدث بالفارسية مع أصدقائي المقربين المتحدثين بالفارسية. | ۳۱ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | مدى تقبلك للانتقاد | ۳۲ | |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | مدى إدراكك لمشاعر الآخرين | ۳۳ | |
| | | | | | | | الذكاء الاجتماعي | |

| نعم کثیرا جدا | نعم کثیرا | نعم الی حد ما | لیس عندی شعور خاص | لیس کثیرا | لا / أبدا | | |
|------------------|--------------|------------------|----------------------|--------------|--------------|----|---|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۴ | مدی سرعة انتباهک للجو الحاکم فی المكان. |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۵ | هل تدرك حقاً قصد الطرف الآخر فی الحديث. |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۶ | هل انت انطوائی حينما تكون بين الجموع و نحو الواجبات الاجتماعية؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۷ | فی المواقف الصعبة هل تقوم مباشرة بمواجهة الآخرين؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۸ | هل تتأقلم و تتناغم مع الآخرين بشكل جيد؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۳۹ | هل تتواصل مع الآخرين بشكل واضح و مؤثر؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۰ | هل إظهار مشاعرک للآخرين أمر مهم بالنسبة لک؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۱ | هل تحل المشاكل و الاختلافات بصورة مؤثرة؟ |

| نعم کثیرا جدا | نعم کثیرا | نعم الی حد ما | لیس عندی شعور خاص | لیس کثیرا | لا / أبدا | | |
|------------------|--------------|------------------|----------------------|--------------|--------------|----|--|
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۲ | لإيجاد تعامل موزون و مدرّوس هل تقوم بإظهار مشاعرک للطرف الآخر؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۳ | کی تتأقلم و تتناغم مع الآخرین هل تحاول معرفةم أكثر؟ |
| ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | ۴۴ | هل تقوم بتوضیح قصدک أو مشاعرک للآخرین؟ |