

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

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

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

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 Modares 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.

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

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

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

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

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

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

چکیده

هدف این پژوهش به طور 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 داشت زبانی نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. برای پاسخ به سه پرسش و بررسی فرضیه‌های پژوهش نفر از فارسی آموزان 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 فارسی آموزان دختر معنادار نیست. روابط بین متغیر تمایل به برقراری ارتباط با چهار متغیر خودآرمانی، تجربه یادگیری، انگیزش کلی و هوش اجتماعی در فارسی آموزان پسر قوی‌تر از دختران است و رابطه بین متغیرهای هوش اجتماعی و انگیزش در فارسی آموزان دختر از پسران قوی‌تر است. تحلیل داده‌ها براساس سطوح زبانی نشان داد در سطح مقاماتی 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.

واژه‌های کلیدی: تفاوت‌های فردی، تمایل به برقراری ارتباط، هوش اجتماعی، نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، آموزش زبان فارسی به منزله 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 به صورت حرفة‌ای 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 توافقی‌های یادگیرنده به عنوان محور یادگیری مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار گرفت. آن‌ها عقیده داشتند متغیرهای فردی از جمله انگیزش^۱، نگرش^۲، انواع هوش، تمایل به برقراری ارتباط^۳، 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 به نظر می‌رسد تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله انسجام گروهی و جو کلاس، هوش فردی و هوش اجتماعی^۴، 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 به منزله 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 تمايل به برقراری ارتباط با يكديگر در فارسي‌آموزان بزرگسال سطوح مختلف با توجه به متغير جنسیت است. برای رسیدن به اين هدف پرسش اصلی پژوهش به قرار زير است:

پرسش ۱: چه رابطه‌ای بين متغيرهای تمايل به برقراری ارتباط، انگیزش کلی (شامل مؤلفه‌های انگیزشی خود آرمانی، خوببایدی و تجربهٔ يادگیری) و هوش اجتماعی در فارسي‌آموزان سطوح مختلف وجود دارد و آيا در اين رابطه برحسب جنسیت فارسي‌آموزان، تفاوتی وجود دارد؟

برای پاسخ به اين پرسش سه فرضيه مطرح شده است:

فرضيه ۱: بين تمايل به برقراری ارتباط و مؤلفه‌های انگیزشی و همچنين انگیزش کلی فارسي‌آموزان سطوح مختلف رابطهٔ معناداري وجود دارد و اين رابطه در فارسي‌آموزان دختر و سطح مقدماتی قوي تر است.

فرضيه ۲: بين تمايل به برقراری ارتباط و هوش اجتماعي رابطهٔ معناداري وجود دارد و اين رابطه در فارسي‌آموزان دختر و سطح مقدماتی قوي تر است.

فرضيه ۳: بين انگیزش و هوش اجتماعي رابطهٔ معناداري وجود دارد و اين رابطه در فارسي‌آموزان پسر و سطح مقدماتی قوي تر است.

در اين پژوهش که از نظر هدف پژوهشي کاربردي است، برای پاسخ به پرسش پژوهش و بررسی فرضيه‌ها، داده‌ها به شيوهٔ ميداني گردآوري و تجزيه و تحليل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار اس.پي.اس.اس. نسخه ۲۶ براساس فراوانی، درصد، ميانگين و انحراف معیار و تحليل استنباطي ها براساس آزمون همبستگي (پيرسون) انجام شد. داده‌ها به صورت كمي و با استفاده از پرسشنامه شش مقیاسی طیف لیکرت در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. اين پرسشنامه شامل سنجش مؤلفه‌ها (خودها)ي انگیزشی (۱۸ گوئيه)، بخش مربوط به تمايل برقراری ارتباط (۱۳ گوئيه) و بخش مربوط به هوش اجتماعي (۱۳ گوئيه) است. با توجه به اهميت بررسی تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و نيز توجه به متغيرهای تمايل به برقراری ارتباط، انگیزش و هوش اجتماعي و رابطه آنها با يكديگر برای مدیران آموزشي و مدرسان زبان و عدم بررسی اين متغيرها در پژوهشی جامع اين پژوهش نواورانه محسوب می‌شود. اين

مقاله از پنج بخش مقدمه، مبانی نظری، پیشینهٔ پژوهش، روش‌شناسی و تحلیل یافته‌ها و تتجه‌گیری 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 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 پی‌بردن 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 (WTC) مؤلفه‌ای فردی است که در سال‌های اخیر هم از منظری پویا و هم ایستا مطمح‌نظر محققان قرار گرفته و عوامل بسیاری بر آن تأثیر دارد. درواقع، WTC مفهومی کلیدی در یادگیری و آموزش زبان دوم است و به تمایل زبان‌آموز به صحبت کردن یا ساخت ماندن هنگام کاربرد زبان دوم گفته می‌شود، که عوامل مختلفی بر آن تأثیر می‌گذارد (MacIntyre & Charos, 1996; Wen & Clement, 2003).

غیرزبانی یادگیری زبان قلمداد می‌شود. برای اولین بار مککراسکی و بائر (1985) اولین مدل WTC را پیشنهاد کردند تا نشان دهند چه عواملی بر میزان تمایل فرد به برقراری ارتباط در زبان اول تأثیر می‌گذارد. با توجه 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 تمايل به برقراری ارتباط به زبان دوم (L2 WTC) نیز مورد توجه محققان قرار گرفت و این گونه 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 به عنوان 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 تمايل 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 تمايل به یادگیری زبان، شدت انگیزش و نگرش به یادگیری تشکیل شده است (Gardner & Tremblay, 1994). به نقل 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 هم‌است. که زبان‌آموزان دارای انگیزش بیشتر، موقوفیت‌های بیشتری در یادگیری به دست می‌آورند (Gardner, 1985; Chen et al., 2005) و مدرسان زبان معمولاً در بیشتر مواقع از اصطلاح انگیزش برای تمايز میان زبان‌آموزان موفق از ناموفق استفاده می‌کنند (Dörnyei & Ushioda, 2011).

نگاه تاریخی به نظریه‌های مطرح شده 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 &

Wharton, 2000; Noels, 2004 (Oram & Harrington, 1999; Yang, 1999) بوده است.

پژوهش تجربی درمورد 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 سیزده و دورنیه (2005) نظریه «خود»^۸ را برای درک بهتر محتواهی انگیزش در بافت انگلیسی به منزله زبان خارجی ارائه کردند، که توالي 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 به منظور 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، نظریه تصویرسازی زبان دوم^{۱۰} (Dörnyei & Chan, 2013)، خودانگارهای 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 آمال، امیدها و تمایلات اوست؛ این «خود» در بردارنده عناصر انگیزش‌های یکپارچه و انگیزش‌های درونی ابزاری است و تحقیقات نشان داده که عاملی قوی تعیین‌کننده گوناگونی موجود در رفتار ترغیب‌شده زبان‌آموزان است (Papi, 2010; Islam et al., 2013).

Taguchi et al., 2009; Islam et al. 2013 (Csizér & Lukács, 2010; Taguchi et al., 2009). از سوی دیگر، خودبایدی زبان دوم به آن دسته از ویژگی‌هایی مربوط است که فرد باید دارا باشد تا از پیامدهای منفی ممکن، نظریه ملزمات، مسئولیت‌ها و انتظارات احتمال کند؛ مطالعات نشان داده که در مقایسه با خود آرمانی زبان دوم، خودبایدی به طور قابل توجهی 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 فراغیران زبان دوم است (Papi, 2010; Csizér & Kormos, 2008).

عامل فردی دیگر در تفاوت‌های فردی زبان‌آموzan هوش اجتماعی است. این عامل به منزله 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 زبان‌آموzan بسیار سودمند است. اگر زبان‌آموزن 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 زبان‌آموزن را در زندگی فردی و اجتماعی پیش‌بینی کرد (حیدری‌کایدان و آذری، ۱۳۸۷). با هوش بودن نه تنها درباره روابط با دیگران، بلکه در خود آن روابط را هوش اجتماعی می‌نامند (Goleman, 2006). هوش اجتماعی رتباط بسیار نزدیکی با هوش هیجانی^{۱۷} دارد، با این حال تفاوت‌های قابل‌توجهی میان این دو مؤلفه وجود دارد. بنابر گفته گلمن (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. هنگامی‌که زبان‌آموzan نیازهای گروهی را برطرف می‌کنند، انگیزش افزایش می‌یابد و رفتارهای ناسازگار مانند نگرانی و اجتناب از صحبت کردن کاهش می‌یابد. همچنین عزت نفس و خودکفایی زبان‌آموزن افزایش فاحشی می‌یابد (Schunk, 1991; Bandura, 1997). این عوامل بر افزایش مشارکت زبان‌آموزن 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 زبان آموز Hashimoto, 2002; Yashima, 2002; Liu & Jackson, 2008 به متغیرهای مختلفی وابسته است (Hashimoto, 2002; Yashima, 2002; Liu & Jackson, 2008). با این حال، هنوز توضیح قانع‌کننده‌ای درمورد چگونگی بر همکنش این عوامل در زبان آموز 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 شخصیت محور در L1 WTC، عوامل گوناگونی در زمان و موقعیت‌های متفاوت بر L2 WTC تأثیر می‌گذارد. بنا به گفته مکایتایر و لکاتو (2011) جستجوی حافظه برای یافتن واژه مناسب، مؤثرترین عامل در میزان WTC زبان آموز 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; McCroskey & Richmond, 1991)، توانش خودپردازی (Knell et al., 2012; 2009؛ Liu MacIntyre & Charos, 1996)، ترس و اضطراب از صحبت با دیگران (Kelly, 1983؛ Cao, 2014؛ Yu, 2008؛ & Jackson, 2008؛ Amiriyossefi و Mirehani, 2006) و ویژگی‌های موقعیتی مانند مخاطبان (Cao & Philp, 2006)، موقعیت‌های کلاسی (Peng & Woodrow, 2010)، آموزش دیجیتال غیررسمی (Lee & Zarrinabadi, 2019)، میزان انتظارات معلم، تصحیح خطأ و موضوع گفت و گو (Drajati, 2019)، برنامه آموزشی فشرده (Yang, 2015) و اعتبار معلم (Amiriyossefi و Mirehani, 2006) و تعاملات و استراتژی‌های معلم (Lee & Sarah, 2010). نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت میان L2 و فراگیری زبان دوم با توجه 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 زبان‌شناسخی 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 یعقوبی‌تزاد در سه مقاله خود (۱۳۹۷ الف، ۱۳۹۷ ب، 2019) 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. علاوه‌بر 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 کل 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 مونزانه (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 به طور 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 سلط انگلیسی آموزان پرداخته‌اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که هوش اجتماعی نقش کمرنگی در زبان آموزان 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 درون‌فردي، میان‌فردي، حالت عمومي، کنترل استرس) با برخی مهارت‌ها و موقفيت‌های تحصيلي نشان می‌دهد (قنسولی و پيشقدم، ۱۳۸۷). لطفی و همکاران (2012) به بررسی رابطه هوش اجتماعی و پیشرفت تحصيلي با استفاده از پرسشنامه هوش هیجانی برادربری و گريوز (2005) پرداختند. در اين پژوهش هیچ رابطه‌ای میان هوش اجتماعی و پیشرفت تحصيلي 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 (خودها) ای انگيزشی با ۱۸ گویه، توسط تاگوچی و همکاران (2009) طراحی شده و به بررسی تمایلات انگيزشی شرکت‌کنندگان می‌پردازد؛ بخش مربوط به تمایل برقراری ارتباط (برگرفته از پرسشنامه کامپراسرت وانگ^۷ (2010)) شامل ۱۳ گویه و بخش مربوط به هوش اجتماعی شامل ۱۳ گویه برگرفته از بخشی از پرسشنامه برادربری-گريوز (2005) است. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برای تعیین ضریب اعتبار ۳ پرسشنامه مؤلفه‌های انگيزشی، تمایل

به برقراری ارتباط و هوش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ است، که نشان دهنده همسانی درونی سؤالات آزمون است. همچنین روایی پژوهش به تأیید ۱۵ نفر از متخصصان حوزهٔ تخصصی رسید.

۴-۱. 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 نتیجهٔ آزمون تعیین سطح در این پژوهش شرکت کردند.

جدول ۱: توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان در پژوهش بر حسب جنسیت و سطح

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

درصد	فراوانی	متغیر جمعیت شناختی	
۴۷	۷۹	زن	جنسیت
۵۳	۸۹	مرد	
۵۴/۸	۹۲	مقدماتی	سطح
۲۰/۸	۳۵	میانی	
۱۶/۱	۲۷	پیشرفته	
۸/۳	۱۴	بدون پاسخ	
۱۰۰	۱۶۸	کل	

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

۴-۲. توصیف آماری داده‌های پژوهش

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

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

جدول ۲: آمارهای 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	۰/۰۹۶
انگیزش	۱۶۸	۲/۵۶	۲/۲۲	۴/۷۸	۲/۴۸۴۴	۰/۴۸۴۵۶	۰/۲۳۵
WTC	۱۶۷	۴	۱	۵	۲/۰۱۵۶	۱/۰۲۹۰۲	۱/۰۰۹
هوش اجتماعی	۱۶۷	۳/۱۷	۱/۸۳	۵	۲/۳۴۵۱	۰/۰۵۵۴۷	۰/۳۰۹

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

جدول ۳: آمارهای توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

Table 3: Descriptive statistics of research variables by gender

جنسیت	متغیر	فراوانی	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
ذن	خود آرمانی	۷۹	۲/۸۳	۲/۱۷	۵	۳/۹۱۵۶	۰/۶۶۱۷۷	۰/۴۳۸
	خودبایدی	۷۹	۴	۱	۵	۲/۹۷۳۰	۰/۹۶۲۰۱	۰/۹۲۵
	تجربه یادگیری	۷۹	۳	۲	۵	۴/۱۹۶۲	۰/۷۵۷۵۶	۰/۰۵۷۴
	انگیزش	۷۹	۲/۵۶	۲/۲۲	۴/۷۸	۳/۶۹۳۵	۰/۵۲۷۸۴	۰/۰۲۷۹
	WTC	۷۹	۴	۱	۵	۲/۰۹۸۰	۱/۰۳۲۶۳	۱/۰۰۶۶

واریانس	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	دامنه	فراوانی	متغیر	جنسیت
۰/۳۱۵	۰/۵۶۱۰۵	۳/۱۹۶۴	۴/۴۶	۱/۸۳	۲/۶۳	۷۹	هوش اجتماعی	مرد
۰/۴۵۳	۰/۶۷۳۲۶	۳/۷۸۶۵	۵	۱	۴	۸۹	خودآرمانی	
۰/۷۷۸	۰/۸۸۱۸۹	۲/۲۰۹۰	۵	۱	۴	۸۹	خوببایدی	
۰/۵۸۴	۰/۷۶۳۹۵	۳/۹۱۱۰	۵	۱/۶۷	۳/۳۳	۸۸	تجربه یادگیری	
۰/۱۲۵	۰/۳۵۲۹۴	۳/۲۹۸۸	۴/۰۰	۲/۵۶	۱/۴۴	۸۹	انگیزش	
۱/۰۵۳	۱/۰۲۶۰۰	۲/۹۴۱۶	۵	۱	۴	۸۸	WTC	
۰/۲۶۸	۵/۱۸۰۷۰	۳/۴۷۸۶	۵	۲	۳	۸۸	هوش اجتماعی	

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمرات متغیرهای خودآرمانی، خوببایدی، 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

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

واریانس	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	دامنه	فراوانی	متغیر	سطح
۰/۱۶۵	۰/۴۰۶۶	۳/۶۹۸۰	۴/۷۸	۲/۸۳	۱/۹۴	۳۵	پیشرفت	انگیزش
۰/۸۲۰	۰/۹۰۵۳	۳/۲۳۴۱	۵	۱/۵۴	۳/۴۶	۳۵		WTC
۰/۳۱۳	۰/۵۰۹۱۵	۳/۳۰۵۷	۵	۲/۰۸	۲/۹۲	۳۵		هوش اجتماعی
۰/۲۸۵	۰/۵۳۴۰۶	۴/۱۶۰۵	۵	۲/۱۷	۱/۸۳	۲۷		خودآرمانی
۰/۶۱۶	۰/۷۸۴۶۷	۳/۳۹۵۱	۵	۱/۵۰	۳/۵۰	۲۷		خودبایدی
۰/۴۲۹	۰/۶۵۴۶۹	۴/۳۷۶۵	۵	۲	۳	۲۷		تجربه یادگیری
۰/۱۳۵	۰/۳۶۶۷۹	۳/۹۷۶۰	۴/۳۹	۲/۶۱	۱/۷۸	۲۷		انگیزش
۰/۸۴۷	۰/۹۲۰۳۴	۳/۳۰۲۰	۵	۱	۴	۲۷		WTC
۰/۲۹۰	۰/۵۳۸۵۵	۳/۲۶۳۶	۴/۴۶	۲/۳۳	۲/۱۳	۲۷		هوش اجتماعی

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

۳-۴. نتایج و بحث

در این بخش به بررسی فرضیات و نتایج پژوهش پرداخته می شود. ابتدا، لازم است با استفاده از آزمون های 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

آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف-سمیرنف			متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	
۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۹۶۳	۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۰۹۴	خودآرمانی
۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۹۶۴۰	۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۱۲۰	خوببایدی
۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۹۲۷	۰/۰۰۱	۱۶۷	۰/۱۱۳	تجربهٔ یادگیری
۰/۶۳۱*	۱۶۷	۰/۹۹۳	۰/۲۰۰*	۱۶۷	۰/۰۵۳	انگیزش
۰/۰۰۸	۱۶۷	۰/۹۷۷	۰/۰۵۱*	۱۶۷	۰/۰۶۹	WTC
۰/۴۱۸*	۱۶۷	۰/۹۹۱	۰/۰۹۵*	۱۶۷	۰/۰۶۴	هوش اجتماعی

* (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

آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف-سمیرنف			متغیر	جنس
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون		
۰/۰۶۵*	۷۹	۰/۹۷۱	۰/۰۰۶	۷۹	۰/۱۲۰	خودآرمانی	زن
۰/۰۵۲*	۷۹	۰/۹۶۹	۰/۱۷۵*	۷۹	۰/۰۹۰	خوببایدی	
۰/۰۰۱	۷۹	۰/۸۷۱	۰/۰۰۱	۷۹	۰/۱۶۳	تجربهٔ یادگیری	
۰/۲۱۳*	۷۹	۰/۹۷۹	۰/۲۰۰*	۷۹	۰/۰۸۵	انگیزش	

بررسی رابطه تفاوت های فردی...
زهرا عباسی و همکاران

آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف-اسمیرنف			متغیر	جنس
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون		
۰/۹۵*	۷۹	۰/۹۷۸	۰/۲۰۰*	۷۹	۰/۰۶۶	WTC	مرد
۰/۷۳*	۷۹	۰/۹۸۷	۰/۲۰۰*	۷۹	۰/۰۸۳	هوش اجتماعی	
۰/۰۰۱	۸۸	۰/۹۴۰	۰/۰۰۲	۸۸	۰/۱۲۳	خودآرمانی	
۰/۰۰۱	۸۸	۰/۹۴۴	۰/۰۰۱	۸۸	۰/۱۳۶	خوببایدی	
۰/۰۰۴	۸۸	۰/۹۵۵	۰/۰۴۴	۸۸	۰/۰۹۶	تجربه یادگیری	
۰/۳۱۵*	۸۸	۰/۹۸۳	۰/۲۰۰*	۸۸	۰/۰۶۱	انگیزش	
۰/۰۹۵*	۸۸	۰/۹۷۶	۰/۲۰۰*	۸۸	۰/۰۷۲	WTC	
۰/۴۳۳*	۸۸	۰/۹۸۵	۰/۰۷۵*	۸۸	۰/۰۹۰	هوش اجتماعی	

جدول ۷: آزمون های ناپارامتری برای بررسی نرمال بودن متغیرها به تفکیک سطح

Table 7: Nonparametric tests to check the normality of variables by proficiency level

آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف-اسمیرنف			متغیر	سطح
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون		
۰/۰۰۳	۹۱	۰/۹۵۴	۰/۰۰۳	۹۱	۰/۱۱۹	خودآرمانی	مقدماتی
۰/۰۰۱	۹۱	۰/۹۳۹	۰/۰۰۱	۹۱	۰/۱۴۹	خوببایدی	
۰/۰۰۳	۹۱	۰/۹۵۴	۰/۰۹۴*	۹۱	۰/۰۸۶	تجربه یادگیری	

آزمون شاپیرو - ویلک			آزمون کولموگروف - اسمیرنف			متغیر	سطح
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون		
۰/۰۶۳*	۹۱	۰/۹۷۴	۰/۰۳۸	۹۱	۰/۰۹۶	انگیزش	میانی
۰/۰۴۳	۹۱	۰/۹۷۱	۰/۲۰۰*	۹۱	۰/۰۵۹	WTC	
۰/۱۹۴*	۹۱	۰/۹۸۱	۰/۲۰۰*	۹۱	۰/۰۸۰	هوش اجتماعی	
۰/۳۸۲*	۳۵	۰/۹۶۸	۰/۱۹۹*	۳۵	۰/۱۲۳	خودآرمانی	
۰/۴۴۲*	۳۵	۰/۹۷۰	۰/۲۰۰*	۳۵	۰/۰۹۴	خوببایدی	
۰/۰۱۸	۳۵	۰/۹۲۴	۰/۰۲۱	۳۵	۰/۱۶۲	تجربه یادگیری	
۰/۲۹۰*	۳۵	۰/۹۶۳	۰/۲۰۰*	۳۵	۰/۱۰۱	انگیزش	
۰/۴۰۶*	۳۵	۰/۹۶۹	۰/۲۰۰*	۳۵	۰/۰۸۶	WTC	
۰/۲۹۳*	۳۵	۰/۹۶۴	۰/۲۰۰*	۳۵	۰/۱۰۲	هوش اجتماعی	
۰/۱۷۰*	۲۷	۰/۹۴۶	۰/۰۳۶	۲۷	۰/۱۷۴	خودآرمانی	
۰/۱۱۱*	۲۷	۰/۹۳۸	۰/۱۰۰*	۲۷	۰/۱۵۴	خوببایدی	پیشرفت
۰/۰۰۱	۲۷	۰/۸۰۸	۰/۰۴۳	۲۷	۰/۱۷۰	تجربه یادگیری	
۰/۰۰۱	۲۷	۰/۸۲۵	۰/۲۰۰*	۲۷	۰/۱۳۰	انگیزش	
۰/۸۳۲*	۲۷	۰/۹۷۵	۰/۰۹۴*	۲۷	۰/۱۵۵	WTC	
۰/۸۲۹*	۲۷	۰/۹۷۹	۰/۲۰۰*	۲۷	۰/۱۱۵	هوش اجتماعی	

متغیرهایی که سطح معناداری آن‌ها در جداول‌های ۱ تا ۷ بیش از مقدار خطای 0.05 هستند، با اطمینان 95 درصد دارای توزیع نرمال هستند. با توجه به اینکه برخی از سطوح معناداری جداول ۵ تا ۷ از مقدار خطای آزمون یعنی 0.05 کمتر هستند، پس در سطح خطای 0.05 ، 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

WTC	مؤلفه‌ها	متغیر
-0.454^*	ضریب همبستگی پیرسون	خودآرمانی
-0.001	سطح معناداری	
-0.167	تعداد	
-0.097	ضریب همبستگی پیرسون	خودبایدی
-0.210	سطح معناداری	
-0.167	تعداد	
-0.511^*	ضریب همبستگی پیرسون	تجربه یادگیری
-0.001	سطح معناداری	
-0.167	تعداد	
-0.414^*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش
-0.001	سطح معناداری	
-0.167	تعداد	

با توجه به جدول ۸ چون مقدار سطح معناداری آزمون همبستگی بین متغیرهای WTC و خود آرمانی از 0.05^* 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 0.05^* 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

WTC	مؤلفه‌ها	متغیر	جنسیت
-0.356^*	ضریب همبستگی پیرسون	خود آرمانی	زن
-0.001	سطح معناداری		
۷۹	تعداد		
-0.033	ضریب همبستگی پیرسون	خودبایدی	
-0.073	سطح معناداری		
۷۹	تعداد		
-0.419^*	ضریب همبستگی پیرسون	تجربه یادگیری	
-0.001	سطح معناداری		
۷۹	تعداد		
-0.366^*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش	
-0.001	سطح معناداری		
۷۹	تعداد		
-0.534^*	ضریب همبستگی پیرسون	خود آرمانی	مرد
-0.001	سطح معناداری		
۸۸	تعداد		

WTC	مؤلفه ها	متغیر	جنسیت
-۰/۳۰۴*	ضریب همبستگی پیرسون	خودبایدی	
۰/۰۰۴	سطح معناداری		
۸۸	تعداد		
۰/۵۸۷*	ضریب همبستگی پیرسون	تجربه یادگیری	
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۸۸	تعداد		
۰/۵۱۳*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش	
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۸۸	تعداد		

با ملاحظه جدول ۹، با خطای ۰/۰۵، بین متغیرهای WTC و خود آرمانی در بین فارسی آموزان دختر و پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما این رابطه بین پسران قوی تر است. همچنین برای دختران بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه معناداری وجود ندارد، در حالی که برای پسران بین این دو متغیر رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ یعنی بین پسران با افزایش مقدار WTC، میزان خودبایدی به طور معناداری کاهش می یابد. همچنین بین متغیرهای WTC و تجربه یادگیری در بین فارسی آموزان پسر و دختر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و این رابطه نیز در بین پسران قوی تر است. در مردم رابطه بین متغیرهای WTC و انگیزش نیز شرایط مشابهی برقرار است.

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

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

WTC	مؤلفه ها	متغیر	سطح
۰/۴۹۱*	ضریب همبستگی پیرسون	خود آرمانی	مقدماتی
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۹۱	تعداد		

WTC	مؤلفه‌ها	متغیر	سطح
-۰/۲۸۰*	ضریب هم‌ستگی پرسون	خودبایدی	میانی
۰/۰۰۷	سطح معناداری		
۹۱	تعداد		
۰/۰۲۶*	ضریب هم‌ستگی پرسون	تجربهٔ یادگیری	پیشرفته
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۹۱	تعداد		
۰/۰۴۱*	ضریب هم‌ستگی پرسون	انکیزش	میانی
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۹۱	تعداد		
۰/۰۳۸۹*	ضریب هم‌ستگی پرسون	خودآرمانی	میانی
۰/۰۲۱	سطح معناداری		
۳۵	تعداد		
-۰/۰۳۱۳	ضریب هم‌ستگی پرسون	خودبایدی	میانی
۰/۰۶۷	سطح معناداری		
۳۵	تعداد		
۰/۰۴۱*	ضریب هم‌ستگی پرسون	تجربهٔ یادگیری	میانی
۰/۰۱۴	سطح معناداری		
۳۵	تعداد		
۰/۰۱۶۵	ضریب هم‌ستگی پرسون	انکیزش	میانی
۰/۰۳۴۲	سطح معناداری		
۳۵	تعداد		
۰/۰۱۹۶	ضریب هم‌ستگی پرسون	خودآرمانی	میانی
۰/۰۳۲۸	سطح معناداری		
۲۷	تعداد		
۰/۰۰۸۴	ضریب هم‌ستگی پرسون	خودبایدی	میانی
۰/۰۷۷۸	سطح معناداری		
۲۷	تعداد		

WTC	مؤلفه ها	متغیر	سطح
۰/۲۹۷	ضریب همبستگی پرسون	تجربه یادکیری	
۰/۱۳۲	سطح معناداری		
۲۷	تعداد		
۰/۳۳۱	ضریب همبستگی پرسون	انگیزش	
۰/۰۹۲	سطح معناداری		
۲۷	تعداد		

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 قوی تر است. همچنین تنها برای سطح میانی، بین متغیرهای WTC و خودبایدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، در حالی که برای سایر سطوح رابطه بین این دو متغیر معنادار نیست. درمورد 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 سطوح مقدماتی قوی تر است. برای رابطه بین متغیرهای WTC و انگیزش نیز می توان گفت تنها برای سطح مقدماتی بین این دو متغیر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، در حالی که 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

WTC	مؤلفه ها	متغیر
۰/۳۶۵*	ضریب همبستگی پرسون	هوش اجتماعی
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۱۶۷	تعداد	



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

WTC	مؤلفه‌ها	متغیر	جنسیت
۰/۳۶۵*	ضریب همبستگی پیرسون	هوش اجتماعی	زن
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۱۶۷	تعداد		
۰/۴۸۸*	ضریب همبستگی پیرسون	هوش اجتماعی	مرد
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۷۹	تعداد		

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

WTC	مؤلفه‌ها	متغیر	سطح
۰/۳۴۱*	ضریب همبستگی پیرسون	هوش اجتماعی	مقدماتی
۰/۰۰۱	سطح معناداری		
۹۱	تعداد		
۰/۵۰۳*	ضریب همبستگی پیرسون	هوش اجتماعی	میانی
۰/۰۰۲	سطح معناداری		
۳۵	تعداد		

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

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:

مالحظه 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

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

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

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

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

انگیزش	مؤلفه‌ها	متغیر	جنسیت
۰/۰۱۷	سطح معناداری		
۸۸	تعداد		

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

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

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 بهمنزله زبان دوم، سه متغیر WTC، هوش اجتماعی و انگیزش را بررسی کرده است. پرسشنامه‌ای دارای ۴۴ گویه شامل سه بخش مؤلفه‌ها(خودها)ی انگیزشی با ۱۸ گویه، تمایل برقراری ارتباط ۱۲ گویه و بخش هوش اجتماعی نیز شامل ۱۲ 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 پژوهش‌های 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 خودباید 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، در حالی‌که 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 بر پسرها و در فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی نشان می‌دهد، مدرسان زبان فارسی باید به فارسی‌آموزان دختر فرستاد 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 هر استا با نتایج پژوهش‌های ماتسوکا (2006)، کنل و دیگران (2012)، و مونزان (2015) است، بین WTC و هوش اجتماعی رابطه مثبت و معناداری تشان 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 سطوح 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 سطوح 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 نقاوت‌ها 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

- اصغرپور، ار. (۱۳۹۲). آمار مقدماتی برای علوم اجتماعی. تهران: سنبه.
- 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 غیرفارسی‌زبانان، ۲ (۱۸)، ۶۸۵۱.
- 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 به عنوان یک زبان خارجی. پژوهش زبان‌های خارجی، ۳۹، ۸۳ - ۹۴.
- عباسی، ز. و یعقوبی‌نژاد، م. (۱۳۹۷). تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی‌آموزان خارجی در طول یادگیری زبان فارسی. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲ (۱۶)، ۲۶۳.
- عباسی، ز. و یعقوبی‌نژاد، م. (۱۳۹۷). 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)، ۱-۲۰.
- قنسولی، ب. و پیش‌قدم، ر. (۱۳۸۷). نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی. پژوهش زبان‌های خارجی، ۳، ۱-۵۶۴.

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 Acquisition*. 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. & Kheyri, 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 خودآرمانی، 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 تفاوقي 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 کانه بین این متغیرها چگونه است؟

ضمن تشکر از شما که در این تحقیق شرکت کردید، 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 سوالات پاسخ دهید. از همکاری شما نهایت تشکر را داریم.

جنسیت: زن مرد

ملیت: ایرانی غیرایرانی عراقی

سن: ۲۲-۱۸ ۲۷-۲۳ ۳۲-۲۸

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

ترم تحصیلی: اول دوم سوم چهارم پنجم ششم

کامل موافق	موافق	تعداد موافق	تعداد مخالف	متأفف	کامل مخالف	رسالت
۶	۵	۴	۳	۲	۱	روزی را تصور می‌کنم که فارسی را همچون یک فارسی زبان صحبت خواهم کرد.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	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	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	روزی را تصور می‌کنم که در دانشگاهی خارجی که دروس در آنجا به فارسی تدریس می‌شود تحصیل می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	تصور می‌کنم به راحتی به دیگران به زبان فارسی ایمیل و نامه می‌نویسم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	تصور می‌کنم که خارج از کشور زندگی می‌کنم

کامل موافق	موافق	نحوی موافق	نحوی مخالف	مخالف	کامل مخالف		
						و از فارسی برای برقراری ارتباط با مردم آنجا استفاده می‌کنم.	
۱	۲	۳	۴	۵	۶	می‌خواهم فارسی یاد بگیرم زیرا به نظر دوستان نزدیکم یادگیری زبان فارسی مهم است.	۷ سوالات انگیزش: خودبایدی توجه: پاسخ به سوال های خودبایدی
۱	۲	۳	۴	۵	۶	اگر زبان فارسی یاد نگیرم دیگران از من مایوس می‌شوند.	۸
۱	۲	۳	۴	۵	۶	یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا افرادی را که برای آنها ارزش قائل هستم چنین تصوری دارند.	۹ باید برعکس تحلیل شود. یعنی کاملاً مخالف بهترین نموده است
۱	۲	۳	۴	۵	۶	یادگیری زبان فارسی برای من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/علم/خانواده/ رئیسم را بدست آورم.	۱۰ و کاملاً موافق کمترین نموده
۱	۲	۳	۴	۵	۶	یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا اطرافیانم چنین انتظاری از من دارند.	۱۱ نموده

کامل موافق	موافق	ت حدودی موافق	ت حدودی مخالف	مخالف	کامل مخالف		
۱	۲	۳	۴	۵	۶	یادگیری زبان فارسی برای من مهم است، زیرا با داشتن دانش زبان فارسی مردم بیشتر به من احترام می‌گذارند.	۱۲

بله بسیار زیاد	بله زیاد	ت حدودی بله	احساس خاصی ندانم	نه زیاد	نه / بعیق وجہ		
۶	۵	۴	۲	۲	۱	آیا حال و هوای کلاس زبان فارسی خود را دوست دارید؟	۱۳
۶	۵	۴	۲	۲	۱	آیا یادگیری زبان فارسی برای شما جالب است؟	۱۴
۶	۵	۴	۲	۲	۱	آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان فارسی هستید احساس می‌کنید زمان سریعتر می‌گذرد؟	۱۵
۶	۵	۴	۲	۲	۱	آیا برای شرکت در کلاس‌های زبان فارسی مشتاق هستید؟	۱۶
۶	۵	۴	۲	۲	۱	آیا دوست دارید درس‌های فارسی	۱۷

نام	جنسیت	سن	محل زندگی	ساختار خانوادگی	وضعیت اقتصادی	درآمد	میزان تحصیل	مهارت‌های زبانی	جهات مهاجرت	جهات پیشگیری از مهاجرت
بیشتری در مدرسه یا دانشگاه شما ارائه شود؟										
آیا واقعاً از یادگیری زبان فارسی لذت می‌برید؟	۱۸									
زمانی که یکی از دوستان فارسی‌زبانم را برای مدت کوتاهی می‌بینم، با او به فارسی صحبت می‌کنم.	۱۹									
در گروههای کوچک دوستان فارسی‌زبان، به فارسی صحبت می‌کنم.	۲۰									
در گروههای بزرگ دوستان فارسی‌زبان، به فارسی صحبت می‌کنم.	۲۱									
در عموم با فارسی‌زبانان به زبان فارسی صحبت می‌کنم.	۲۲									
با آشنایان فارسی‌زبان در آسانسور به زبان فارسی صحبت می‌کنم	۲۳									
در گروه کوچک آشنایان فارسی‌زبان به زبان فارسی صحبت می‌کنم.	۲۴									

نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام
۲۵	در گروههای بزرگ آشنایان فارسی‌زبان به زبان فارسی صحبت می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل
۲۶	در عـومـ با آـشـنـایـان فـارـسـیـزـبـانـ به زـبـانـ فـارـسـیـ صـحـبـتـ مـیـكـنـمـ.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل
۲۷	با غـرـبـیـهـهـایـ فـارـسـیـزـبـانـ کـهـ برـایـ مـدـتـ کـوـتـاهـیـ مـیـبـینـمـ بهـ زـبـانـ فـارـسـیـ صـحـبـتـ مـیـكـنـمـ.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل
۲۸	در گـروـهـهـایـ کـوـچـکـ نـآـشـنـایـانـ وـ غـرـبـیـهـهـایـ فـارـسـیـزـبـانـ بهـ زـبـانـ فـارـسـیـ صـحـبـتـ مـیـكـنـمـ.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل
۲۹	در گـروـهـهـایـ بـزرـگـ نـآـشـنـایـانـ وـ غـرـبـیـهـهـایـ فـارـسـیـزـبـانـ بهـ زـبـانـ فـارـسـیـ صـحـبـتـ مـیـكـنـمـ.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل
۳۰	در عـومـ با گـروـهـیـ اـزـ فـارـسـیـزـبـانـ بهـ زـبـانـ فـارـسـیـ صـحـبـتـ مـیـكـنـمـ.	۱	۲	۳	۴	۵	بـه بـسـیـار زـیـاد	بـه زـیـل

نمره	با دوستان صمیمی فارسی زبانم به زبان فارسی صحبت می‌کنم	انتقاد را می‌پذیرید.	احساسات دیگران را درگ می‌کنید.	به سرعت جو حاکم بر اتاق را متوجه می‌شوید.	منظور طرف مقابل را واقعاً متوجه می‌شوید.	در بین جمع و در کارهای اجتماعی گوشنهشین و ساکت هستید.	در وضعیت‌های دشوار مستقیماً با دیگران رو در رو می‌شوید.	با دیگران به خوبی کنار می‌آید.	به طور واضح و مؤثر با دیگران ارتباط برقرار می‌کنید.
نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام	نام
۳۱	با دوستان صمیمی فارسی زبانم به زبان فارسی صحبت می‌کنم	انتقاد را می‌پذیرید.	احساسات دیگران را درگ می‌کنید.	به سرعت جو حاکم بر اتاق را متوجه می‌شوید.	منظور طرف مقابل را واقعاً متوجه می‌شوید.	در بین جمع و در کارهای اجتماعی گوشنهشین و ساکت هستید.	در وضعیت‌های دشوار مستقیماً با دیگران رو در رو می‌شوید.	با دیگران به خوبی کنار می‌آید.	به طور واضح و مؤثر با دیگران ارتباط برقرار می‌کنید.
۳۲									
۳۳									
۳۴									
۳۵									
۳۶									
۳۷									
۳۸									
۳۹									

نام بیشترین زیارت	بله زیارت	نه زیارت	تعارض با زیارت	احساس خاصی نثارم	نه زیارت	نه/ ب تعیق و چه	توضیح	ردیف
۶	۵	۴	۳	۲	۲	۱	به دیگران نشان می‌دهید که آنچه احساس می‌کنید برایتان مهم است.	۴۰
۶	۵	۴	۳	۲	۲	۱	به طور موثر تعارض و مشکل را حل می‌کنید.	۴۱
۶	۵	۴	۳	۲	۲	۱	برای کنترل مؤثر تعامل‌ها، به احساسات طرف مقابل توجه نشان می‌دهید.	۴۲
۶	۵	۴	۳	۲	۲	۱	برای بهتر کنار آمدن با دیگران، درباره آن‌ها اطلاعات بیشتری به دست می‌آوردید.	۴۳
۶	۵	۴	۳	۲	۲	۱	منتظر یا احساس خود را به دیگران توضیح می‌دهید.	۴۴



لهم منا جزيل التقدير و الامتنان على مشاركتكم في هذا البحث. نود لفت انتباهم بأن الموضوع المطروح يتعلق بتقسيمكم و نظراتكم أتسم أنها الطلبة الأعزاء فيما يخص تعلمكم اللغة الفارسية. كما نود لفت عنايتكم بأن الورقة التي بين أيديكم ليست اخباراً أو امتحاناً ولا تتضمن أجوبة بالاصح) أو (خطأ)، وإنما ستكون بياناتكم عاكسة لنظراتكم الشخصية. حيث ستكون نتائج هذا البحث منحصرة فقط في المجالات البحثية؛ و عليه، فلا يلزمكم كتابة أسمائكم أو بياناتكم الشخصية. تمنى منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة بأمانة بعد تمعن و دقة في التفكير.

مع جزيل الشكر على حسن تعاونكم

الجنس : ذكر / أنثى

الجنسية : إيراني غير إيراني عراقي

السن : ٢٢-١٨ ٢٧-٢٣ ٣٢-٢٨

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

الفصل الدراسي: الأول الثاني الثالث الرابع الخامس السادس

أوقاف بندية	أوقاف	أرقض إلى جد	أوقاف إلى جد	أرقض	أرقض بندية			
٦	٥	٤	٣	٢	١	أرى أنني يوماً ما سوف أتحدث باللغة الفارسية كلغتي الأم.	١	الذات المتألية
٦	٥	٤	٣	٢	١	أرى أنني يوماً ما سأعيش في إيران وأغير عن نظراتي باللغة الفارسية بسهولة وبصورة سليمة.	٢	
٦	٥	٤	٣	٢	١	عندما أفكر في مهنتي المستقبلية دائمًا أناصور أنني	٣	

آرْفَنْ بِشَدَّةٍ	آوْفَنْ	آرْفَنْ إِلَى جَهَنَّمَ	آوْفَنْ إِلَى جَهَنَّمَ	آرْفَنْ	آرْفَنْ بِشَدَّةٍ		
						سوف أمارسها باستخدام اللغة الفارسية.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	أرى بأنني يوماً ما أدرس في جامعة أجنبية يتم التدريس فيها باللغة الفارسية.	۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	أعتقد أنني استطيع مراسلة الآخرين عبر البريد الإلكتروني.	۵
۶	۵	۴	۳	۲	۱	أتصور أنني يوماً ما سوف أقطن بلد آخر، أتواصل فيه مع أهله باللغة الفارسية.	۶
۱	۲	۳	۴	۵	۶	أريد تعلم الفارسية لأنها مهمة في رأي أصدقائي المقربين.	۷
۱	۲	۳	۴	۵	۶	إن لم أتعلم الفارسية سوف يشعر الآخرون مني بالإحباط.	۸
۱	۲	۳	۴	۵	۶	تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لي، لأنَّ هذا تصور أشخاص	۹

آفاق بندۀ	آفاق	آرض ای جدّا	آفاق ای جدّا	آرض	آرض بندۀ		آقدارهم کثیراً.	
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۰	تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لـى كـى أـنـجـحـ فـيـ كـسبـ رـضاـ أـصـدـقـائـىـ /ـ مـعـلـمـىـ /ـ أـسـرـتـىـ /ـ ربـ عـلـىـ.	
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۱	تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لـى لأنـ منـ حـولـيـ يـنـظـرـونـ منـيـ ذـلـكـ.	
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۲	تعلم الفارسية أمر مهم بالنسبة لـى لأنـيـ يـاتـقـانـهاـ سـوـفـ أـنـالـ احـتـرـاماـ أـكـثـرـ مـنـ قـبـلـ النـاسـ.	

نعم کثیراً جداً	نعم کثیراً	نعم ای جدّا	ليس عـدـدـ شـعـورـ خـاصـ	ليس كـثـيرـاـ	لا / أبداً		هل تحب أجواء صفات اللغة الفارسية؟	التعلم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۳	هل تجد في تعلم الفارسية أمر رائع و مثير بالنسبة	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۴	هل تحب أجواء صفات اللغة الفارسية؟	

ردیف	لک؟	الغة الفارسية؟	هل تندم أن تقدم الدروس الفارسية في مدارسكم أو جامعاتكم بنسبة أكبر؟	هل تستحق لحضور صنوف اللغة الفارسية؟	حيثما تعلم الفارسية هل تشعر بأن الوقت يمر بسرعة أكبر؟	لمن يهم	لمن يهم	لمن يهم	لمن يهم
۱۵	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید
۱۶	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید
۱۷	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید
۱۸	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید	چشم کشیده باشید
۱۹	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)
۲۰	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)
۲۱	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)	الرغبة في التواصل (WTC)

ردیف	لیس کنترل	لیس کنترل	نمای جدید	لیس عذر شعور خاص	لیس کنترل	۲ / ۳	توضیحات	
							بالفارسیه آشارک الآخرين الحدث بالفارسیه.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۲	بشكل عام أنا أتحدث بالفارسیه مع المتحدثین بها.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۳	عندما ألتقي في المصعد الكهربائی بالمعارف المتحدثین بالفارسیه أتحدث معهم بالفارسیه.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۴	في المجموعات الصغیرة من المعارف المتتحدثین بالفارسیه آشارک الآخرين الحدث بالفارسیه.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۵	في المجموعات الكبیرة من المعارف المتتحدثین بالفارسیه آشارک الآخرين الحدث بالفارسیه.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۶	بشكل عام أنا أتحدث بالفارسیه مع معارفی المتحدثین بها.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۷	أتحدث بالفارسیه مع من لا أعرفهم من المتتحدثین	

ردیف	نام کتاب	نام نویسنده	نام مجله	میزان شعور خاص	لینک کتاب	مقدار	توضیحات	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	بها حينما أتقى بهم لمدة قصيرة.	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	في المجموعات الصغيرة من لا أعرفهم من المتحدثين بالفارسية أشار الآخرين الحديث بالفارسية.	۲۸
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	في المجموعات الكبيرة من لا أعرفهم من المتحدثين بالفارسية آشار الآخرين الحديث بالفارسية.	۲۹
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	بشكل عام أنا أتحدث بالفارسية مع من لا أعرفهم من المتحدثين بها.	۳۰
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	أنا اتحدث بالفارسية مع أصدقائي المقربين المتحدثين بالفارسية.	۳۱
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	مدى تقبلک للانقاد	۳۲
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ / ۳	مدى إدراکک لمشاعر الآخرين	۳۳

الذکاء
الاجتماعي

ردیف	فرage	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده شعور خاص	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده
۲۴	مدی سرعة انتباھك للجو الحاکم في المكان.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۵	هل تدرك حقاً قصد الطرف الآخر في الحديث.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۶	هل انت انطوائي حينما تكون بين الجموع و نحو الواجبات الاجتماعية؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۷	في المواقف الصعبة هل تقوم مباشرة بمواجهة الآخرين؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۸	هل تتأقلم و تتناغم مع الآخرين بشكل جيد؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۹	هل تتوافق مع الآخرين بشكل واضح و مؤثر؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۳۰	هل إظهار مشاعرك للأخرين أمر مهم بالنسبة لك؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۳۱	هل تحل المشاكل والاختلافات بصورة مؤثرة؟	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸

نحو کثیر ابدا	نحو کم کثیر ابدا	نحو إلى حد ما	لینس عددي شعور خاص	لینس کثیر ابدا	۲ / ۳			
۶	۵	۴	۳	۲	۱	لایجاد تعامل موزون و مدروس هل تقوم باظهار مشاعرک للطرف الآخر؟	۴۲	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	کی تأقام و تستاغم مع الآخرين هل تحاول معرفتهم أكثر؟	۴۳	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	هل تقوم بتوضيح قصدك أو مشاعرك للآخرين؟	۴۴	