



Modeling the relationships among emotional intelligence, autonomy, self-regulation, willingness to communicate, and reading comprehension ability of Persian foreign language learners: Structural equation modeling

Reza Taherkhani¹

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of English, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Reza Moradi²

PhD Student in Linguistics, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Abstract:

Emphasis on reading comprehension skill of foreign language learners is one of the most significant methodological topics in language learning and teaching. Moreover, individual differences of learners such as emotional intelligence (EI), autonomy, self-regulation (S-R), and willingness to communicate (WTC) have been recognized as very influential variables in the process of language learning. Therefore, exploring the effects of these variables can be very helpful in the process of foreign language learning, including reading comprehension. Until now, in the literature of teaching and learning Persian as a foreign language, no study has been conducted on the possible relationships or effects of emotional intelligence, autonomy, self-regulation, and willingness to communicate on reading comprehension of Persian foreign language (PFL) learners. The present study attempts to fill this gap. Consequently, the purpose of this nationwide study was to explore the relationships between emotional intelligence, autonomy, self-regulation, willingness to communicate and reading comprehension ability of Persian Foreign Language learners in Iran. For this end, 141 non-Persian students, from 28 different countries in the world, majoring in various fields at 12 universities across Iran, participated in this study. The selected universities were located in the north, south, east, west, center, and other parts of Iran. The universities were: University of Isfahan, Imam Khomeini International University, Bu-Ali Sina University, Shahid Beheshti University, University of Tehran, Shiraz University, Allameh Tabataba'i University, Ferdowsi University of Mashhad, University of Mazandaran, Malayer University, Yazd University, and Yasouj University. The diversity of Persian foreign language learners shows the increasing significance of this language worldwide. The participants were asked to answer a reading comprehension test and the translated Persian versions of emotional intelligence, autonomy, self-regulation and willingness to communicate scales. The results of Pearson Correlation Coefficient indicated that there were positive significant relationships between the four variables; i.e. emotional intelligence,

Received on: 22/06/2020

Accepted on: 11/12/2020

¹. Email: r.taherkhani@basu.ac.ir

². Email: reza92linguist@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2021.13588.1486

pp.137-167

Archive of SID

autonomy, self-regulation, willingness to communicate and reading comprehension. The results also revealed positive significant relationships between all sub-components of emotional intelligence (self-emotion appraisal, others' emotion appraisal, use of emotion, and regulation of emotion), autonomy (self-management, willingness to learn, and self-control), and self-regulation (planning, self-checking, effort, and self-efficacy) and reading comprehension. Moreover, in order to assess the strengths of predicting the four independent variables and their sub-components of reading comprehension, multiple and standardized regressions were run. The obtained results showed that the four independent variables and most sub-components were strong predictors of reading comprehension. Also, for providing more insights about the variables and estimating the strengths of the causal relationships among them, Structural Equation Modeling (SEM) was utilized by AMOS 24. The four independent variables were strong predictors of reading comprehension (emotional intelligence: 0.29; autonomy: 0.18; self-regulation: 0.16; and willingness to communicate: 0.43), with WTC being the strongest predictor. Foreign language learners, especially Persian foreign language learners, foreign language teachers, and all individuals involved in foreign language teaching and learning can benefit from the results of the current study. Learners must be aware of their own individual differences and their important effects in their reading comprehension ability and ultimately in the process of foreign / second language learning. They must know that by being able to use their emotions, willingness to communicate, taking responsibility of their actions, and also being actively involved, they are deemed to succeed in their endeavor of learning a foreign language. Teachers, too, can provide great help by becoming aware of the role of learners' individual differences. They can emphasize tasks that utilizes learners' emotional intelligence, autonomy, self-regulation, and willingness to communicate. Curriculum developers, syllabus designers, and materials producers must also pay special attention to these variables. In general, individual differences are very vital in the process of foreign / second language learning and many researchers in Iran and across the world have underlined their role in language learning, and specifically in reading comprehension ability. However, the significance of this study is on the grounds that no study had been conducted to investigate the effects and relations of these variables on reading comprehension for Persian as a foreign language. At the end, we should emphasize that this study did not consider age and gender of the participants. We suggest future researchers explore the effects of these variables. Also, interested researchers can explore the effects of these variables on other language skills; that is, listening, speaking, and writing. There are also other uninvestigated individual differences, such as self-efficacy, creativity, critical thinking, self-esteem, etc. that researchers can study. We hope that the current study and future studies shed light on the role of individual differences on learning Persian as a foreign language.

Keywords: Emotional intelligence, Autonomy, Self-regulation, Willingness to communicate, Reading comprehension.



مدل یابی رابطه‌ی هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط، با مهارت خواندن در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی: مدل معادله‌ی ساختاری

رضا طاهرخانی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا

رضا مرادی^۲

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط با مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان است. ۱۴۱ نفر از دانشجویان ۲۸ کشور جهان که در ۱۲ دانشگاه ایران بودند، در این پژوهش مشارکت کردند. این افراد در مراکز زبان فارسی دانشگاه‌ها مشغول به یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان خارجی بودند یا دانش‌آموخته‌ی زبان فارسی از همین مراکز بودند. دانشگاه‌های منتخب تحقیق حاضر در بخش‌های مختلف کشور، یعنی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز ایران واقع شده‌اند. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، آزمون خواندن و درک مطلب فارسی و چهار پرسشنامه‌ی تمایل به برقراری ارتباط، خودتنظیمی، خودراهبری و هوش هیجانی بوده است. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که هر چهار متغیر با مهارت خواندن و درک مطلب رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند. همچنین، بین تمامی زیرمؤلفه‌های استقلال، هوش هیجانی، خودتنظیمی و این مهارت نیز روابط مثبت و معناداری وجود دارد. به منظور سنجش قدرت پیش‌بینی‌کننده‌ی ۴ متغیر مستقل به همراه زیرمؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن‌ها نسبت به مهارت خواندن، از روش‌های آماری رگرسیون چندگانه و استاندارد شده استفاده شد. هر ۴ متغیر مستقل و اغلب زیرمؤلفه‌های مربوط به آن‌ها قدرت پیش‌بینی خوبی از مهارت خواندن دارند. به علاوه، به منظور فراهم آوردن بینش عمیق‌تر در مورد متغیرها و برآورد قدرت روابط علی میان آن‌ها، مدل معادله‌ی ساختاری از طریق نرم‌افزار ایم‌ا‌اس استفاده شد. هر چهار متغیر مستقل پیش‌بین مهارت خواندن و درک مطلب بودند و از میان آن‌ها متغیر تمایل به برقراری ارتباط قوی‌ترین پیش‌بین این مهارت بود.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط، مهارت خواندن و درک مطلب.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

۱. رایانامه: r.taherkhani@basu.ac.ir

۲. رایانامه: reza92linguist@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2021.13588.1486

صص: ۱۶۷-۱۳۷

www.SID.ir

۱. مقدمه

جایگاه والای مهارت خواندن در میان تمامی مهارت‌ها در حوزه‌ی زبان‌آموزی و همچنین اهمیت و ضرورت این مهارت برای موفقیت افراد در محیط‌های آموزشی و همچنین در زندگی اجتماعی، موجب شده تا پژوهش‌ها و مطالعات بسیاری بر روی این مهارت مهم صورت گیرد (Banditvilay, 2020; Kaya, 2015). توانایی خواندن، فرصت‌ها و دنیاهای جدیدی را به روی افراد می‌گشاید (Khorri & Ahmad, 2019). جوهره و اساس و یا بازده و نتیجه‌ی نهایی عمل خواندن، درک آن است، به طوری که اگر عمل خواندن به درک و فهم مطلب یا محتوای خوانده شده نینجامد، در واقع عمل خواندن محقق نشده است (Alikabi, 2015; Navarrete, 2019)؛ اما توانایی درک مطلب خواندن و رای پاسخ ساده‌ی یادگیرندگان به متن نوشتاری است. درک مطلب فرآیندی به شدت پیچیده و چندبُعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله، دانش واژگان، دانش دستور، تجارب قبلی و روانی و سلاست یادگیرندگان قرار دارد (Klingner et al., 2015). زبان‌آموزان به دلایل مختلفی در فرآیند درک مطلب خواندن بسیار متفاوت از همدیگر عمل می‌کنند. تفاوت‌های فردی یادگیرندگان یکی از دلایل مهم و متمایز کننده‌ی زبان‌آموزان در فرآیند درک مطلب خواندن و البته در تمام فرآیند یادگیری زبان خارجی (این که چرا برخی از یادگیرندگان زبان خارجی موفق عمل می‌کنند و برخی‌ها شکست می‌خورند و یا این که چرا برخی از یادگیرندگان نسبت به دیگران بهتر عمل می‌کند) است (Dörnyei & Ryan, 2015; Hasan & Yulianti, 2019).

یکی از تفاوت‌های فردی که نقش مهمی برای موفقیت در یادگیری زبان دوم یا خارجی ایفا می‌کند، هوش هیجانی است. به عقیده‌ی (Goeman, 1995) به نقل از (Aryanto, 2020)، حدود ۸۰ درصد دلیل موفقیت-ها را می‌توان به هوش هیجانی نسبت داد. هوش هیجانی به توانایی ارزیابی فرد از احساسات خود و دیگران، بیان این احساسات به طور کاملاً مناسب، تمایز قائل شدن میان آن‌ها و نهایتاً به کارگیری از این دانش و اطلاعات برای هدایت افکار و اعمال خود گفته می‌شود (Ghanadi & Ketabi, 2014; Salovey & Malay, 1990). به اعتقاد منگ و وانگ (Menh & Wang, 2006)، احساسات و هیجانات مثبت، باعث تسهیل یادگیری زبان و ارتقاء دهنده‌ی توانایی فرد در مسیر زبان‌آموزی است. از سوی دیگر، احساسات و هیجانات منفی، یادگیری زبان را برای فرد دشوار می‌سازد و از توانایی یادگیری فرد می‌کاهد؛ بنابراین، هوش هیجانی یک جایگاه مهم و همواره ثابت در یادگیری زبان و موفقیت تحصیلی دارد.

یکی دیگر از عوامل مهم روانشناختی در یادگیری زبان خارجی که باعث تمایز یادگیرندگان از یکدیگر می‌شود، استقلال یا خودمختاری یادگیرنده است. استقلال یادگیرنده را توانایی فرد در به عهده گرفتن یادگیری

1. Emotional intelligence

2. Autonomy

انفرادی دانسته‌اند. به بیان دیگر، یادگیرنده‌ی مستقل مسئولیت تمامی تصمیمات در رابطه با همه‌ی جوانب یادگیری را به عهده می‌گیرد (Holec, 1981 به نقل از Shi & Han, 2019). به اعتقاد لیتل (Little, 2015) به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری توسط خود فرد، شرط و لازمه‌ی یادگیری است، در غیر این صورت یادگیری امکان‌پذیر نیست. از طرفی، عنصر استقلال یا خودراهبری توانایی‌ای ذاتی نیست و به واسطه‌ی یادگیری رسمی و آگاهانه قابل اکتساب است؛ بنابراین، پرورش زبان‌آموزانی مستقل و متکی به خود یکی از وظایف عمده‌ی معلمان است، زیرا این امر به بهبود شرایط و حالات روحی و شخصیتی زبان‌آموزان و متعاقباً به تغییر نگرش و سهولت یادگیری زبان منجر می‌شود (Benson, 2011).

از دیگر عوامل روانشناختی مهم برای موفقیت در یادگیری زبان دوم یا خارجی، قابلیت خودتنظیمی^۲ زبان‌آموزان است. خودتنظیمی یادگیرندگان به عنوان یک متغیر مهم برای درک تفاوت‌های فردی یادگیرندگان زبان دوم شناخته شده است (Dörnyei & Ryan, 2015). خودتنظیمی فرآیندی است که افراد به موجب آن، به فعال‌سازی، حفظ و به‌کارگیری افکار، رفتارها، هیجانات، اعمال و اقدامات خود در جهت دستیابی به اهداف معین می‌پردازند (Zimmerman, 2002). خودتنظیمی به عنوان یک تلاش نظام‌مند افکار، احساسات و اقدامات فرد را برای دستیابی به اهداف و خواسته‌های خود هدایت می‌کند؛ از این رو، استفاده از این عامل، اهمیت فراوانی در حوزه‌ی یادگیریزبان خارجی دارد؛ به همین خاطر ایجاد و پرورش مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی به یکی از اهداف آموزشی در چند دهه‌ی اخیر تبدیل شده است (Deris, 2014).

تمایل به برقراری ارتباط،^۳ دیگر عامل متمایزکننده‌ی افراد است که تأثیر بسیار عمیقی بر موفقیت یادگیری زبان دارد. برای نمایان ساختن اهمیت بالای این متغیر در زبان‌آموزی، مک اینتایر و لگاتو (MacIntyre & Legatto, 2011) از آن به عنوان هدف نهایی آموزش زبان دوم یاد کرده‌اند. تمایل به برقراری ارتباط به‌عنوان آمادگی روانی فرد برای ورود به گفتمان در زمانی معین، با فرد یا افراد مشخص، با استفاده از یک زبان دوم معرفی شده است (MacIntyre & Doucette, 2010). رویکردهای اخیر به آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی به نقش تعامل و ارتباط در یادگیری زبان تأکید دارند (Brown, 2014; Bergil, 2016). بدین ترتیب اهمیت این متغیر به شکلی چشمگیر رو به افزایش است.

تا به امروز، در مطالعات پیشین مرتبط با آموزش و یادگیری زبان فارسی به عنوان یک زبان خارجی، مطالعات بسیار اندکی بر روابط یا اثرات ممکن هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط بر مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان صورت گرفته است. با توجه به گستردگی تحقیق حاضر و جمع‌آوری داده از سراسر کشور، مطالعه‌ی حاضر سعی دارد خلأ محسوس در این زمینه را تا حدی پر

1. Attitude

2. Self-regulation

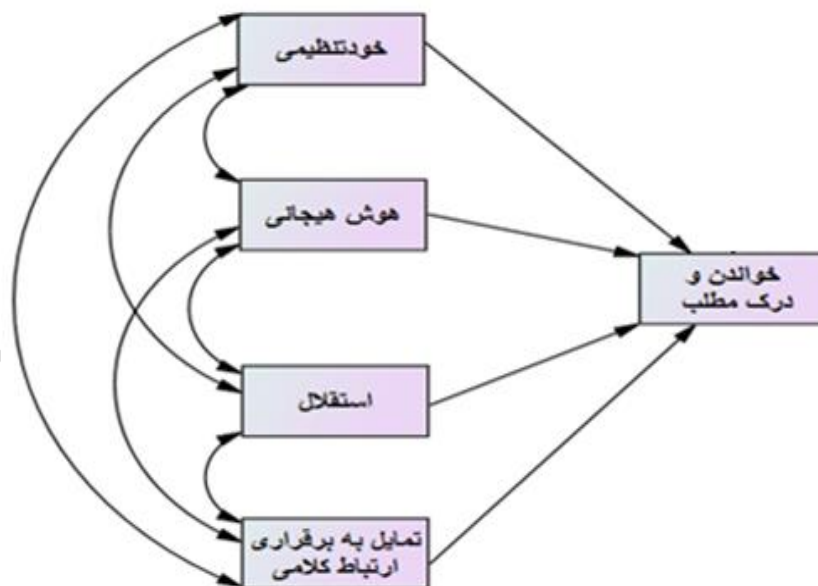
3. Willingness to communicate

کند. تحقیق و تفحص دقیق و عمیق بر عناصر حوزه‌ی روانشناسی، راه را برای آموزش و یادگیری آسان‌تر زبان فارسی به‌عنوان زبانی خارجی هموار خواهد کرد. اشاره شد که تاکنون پژوهش مشخصی برای بررسی رابطه‌ی احتمالی میان هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان صورت نگرفته است. در نتیجه مطالعات و پژوهش‌های بسیاری برای پر کردن خلأ محسوس در این زمینه مورد نیاز است. پژوهش حاضر سعی دارد تا به میزان توان راه را برای تحقیقات آتی در این حوزه را بگشاید. بدین منظور، سؤالات زیر در پژوهش حاضر مورد بحث و بررسی قرار خواهند گرفت:

۱. آیا هوش هیجانی فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟
۲. آیا استقلال فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟
۳. آیا خودتنظیمی فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟
۴. آیا تمایل به برقراری ارتباط فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؟

۵. مدل معتبر هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان چیست؟

براساس مطالعات پیشین، شکل (۱) مدل فرضی رابطه‌ی بین هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل فرضی از روابط میان متغیرهای پژوهش

۲. چارچوب نظری

روانشناسی زبان به عنوان یک بخش مطالعاتی درحوزه‌ی زبانشناسی کاربردی، مجموعه‌ای از تغییر و تحولات را تجربه و به تدریج معنا و مفهوم هویتی و اجتماعی کسب کرده است (Gregersen et al., 2016). به طور سنتی، این رشته تحت تأثیر انگیزه با سایر متغیرها که کمتر مورد توجه قرار داشتند و یا متغیرهایی که در حال توسعه‌ی حوزه‌های مطالعاتی مستقل خود مانند خودمختاری، راهبردها و باورها بودند، قرار داشت. با این حال، این رشته منسجم‌تر شده است و محققان با آگاهی بیشتری در حال کشف ارتباط‌های بین بخش‌ها و عوامل مختلف در روانشناسی یادگیری زبان هستند (Gkonou et al., 2016). به‌تازگی، متغیرهایی مانند تمایل به برقراری ارتباط، خصیصه‌ها و عواطف و احساسات، بیشتر مورد توجه محققان و روانشناسان آموزش زبان قرار گرفته است که این امر باعث گسترش مشخصه‌های این رشته شده است. تحول دیگر شامل معرفی سیستم خود انگیزشی دورنیه (Dörnyei, 2005) است که منجر به افزایش تحقیقات در مورد خود^۱ و هویت^۲ در مورد فراگیران و معلمان زبان شده است. در کل، این تغییر و تحولات بدین معنی است که اساس مطالعات و پژوهش‌های روانشناسی در آموزش زبان دوم پیچیده‌تر شده است و اکنون طیف وسیع‌تری از متغیرها را از آنچه به طور معمول مورد استفاده قرار می‌گیرد، مورد پوشش خود قرار داده است.

در این پژوهش، روانشناسی آموزش و یادگیری زبان به عنوان تجارب و فرآیندهای ذهنی، افکار، احساسات، انگیزه‌ها و رفتارهای افراد درگیر در یادگیری زبان معرفی می‌شود و باور اساسی بر این است که یکی از مؤثرترین راه‌ها برای بهبود عمل آموزش از طریق درک کامل‌تر افکار، انگیزه‌ها و احساسات یادگیرندگان انجام می‌گیرد (Mercer et al., 2012). به همین دلیل استویک (Stevick, 1980) بر ضرورت یادگیری و آموزش موفق درک کردن آنچه در درون افراد و میان افراد در کلاس اتفاق می‌افتد تأکید دارد. ویلیامز و همکاران (Willims et al., 2016) نیز استدلال می‌کنند که دانش روانشناسی برای کمک به ما در ایجاد بهترین شرایط ممکن برای یادگیری در کلاس‌های زبان بسیار ارزشمند است؛ بنابراین، اگرچه شناخت مطمئن از روش‌های تدریس و مجموعه مطالب یا ابزارهای آموزشی خوب مهم است، اما بدون درک و آگاهی از روانشناسی فراگیران زبان و خود ما به عنوان معلم، در موقعیتی نخواهیم بود که بهترین استفاده را از این ابزارها و منابع داشته باشیم. در نتیجه، این باور نسبت به نقش محوری روانشناسی برای درک چگونگی، چرایی و آنچه افراد در راستای زبان‌آموزی یاد می‌گیرند، وجود دارد (Oxford, 2017).

1. Self

2. Identity

یک بخش از رشته‌ی روانشناسی یادگیری که به خوبی توسعه یافته و از آن با عنوان روانشناسی افتراقی^۱ یاد می‌شود، اخیراً در اکثر پژوهش‌ها و مطالعات با اصطلاح تفاوت‌های فردی مورد اشاره قرار گرفته‌است (Dörnyei & Ryan, 2015). همان‌طور که از نام این اصطلاح پیداست، تفاوت‌های فردی ویژگی‌ها یا صفاتی هستند که آن‌ها افراد را از هم متمایز می‌کند. تعریف تفاوت‌های فردی آسان به نظر می‌رسد. آن‌ها به هر آنچه که فرد را به عنوان یک انسان متمایز و منحصر به فرد نشان می‌دهد، تفاوت‌های فردی می‌گویند و کاوش در باب این‌که چرا و چگونه این تفاوت‌ها رخ می‌دهند، مربوط به این حوزه‌ی شناختی می‌شود؛ اما روانشناسی افتراقی بر این نکته تأکید دارد که این‌گونه تفاوت‌ها، افراد را - به میزان ثبات این ویژگی‌ها در طول زمان - از هم متمایز می‌سازد. در حوزه‌ی زبان‌آموزی، از دیرباز تفاوت‌های فردی فراگیران را از نظر موفقیت‌نهایی آن‌ها در تسلط بر زبان دوم در نظر می‌گیرند (Mercer et al., 2012)؛ به بیان دقیق‌تر، در فراگیری زبان دوم، بخش تفاوت‌های فردی یادگیرنده برای درک بهتر تفاوت در نحوه‌ی فراگیری زبان‌ها توسط زبان‌آموزان و اختلاف میزان موفقیت آن‌ها به‌وجود آمد (Dörnyei & Ryan, 2015). از این رو، مطالعه‌ی تفاوت‌های فردی مانند استعداد زبان، انگیزه، مشارکت خلاقانه و فعال زبان‌آموزان در فرآیند یادگیری از طریق به‌کارگیری فنون یادگیری فردی یک زمینه‌ی تحقیقاتی برجسته در مطالعات آموختن زبان دوم بوده است. همان‌طور که دورنیه (Dörnyei, 2005) اذعان می‌کند، تفاوت‌های فردی باثبات‌ترین پیش‌بین‌های موفقیت در یادگیری زبان دوم هستند.

۱.۲. هوش هیجانی

عامه‌ی مردم به‌طور کلی معتقدند که آنچه آن‌ها برای یادگیری یک زبان لازم دارند، تنها هوش شناختی بالاست و نسبت به جنبه‌های احساسی خود بی‌اعتنا هستند، این در حالی است که انسان‌ها موجودات احساسی هستند و اکثر کارهایشان، از جمله زبان‌آموزی تحت تأثیر احساساتشان قرار دارد (Aryanto, 2020; Bracket & Salovey, 2006; Zokaei, 2017). برخی روش‌های آموزشی زبان‌های خارجی مانند روش تلقینی لازانوف^۲ به نقش هیجانات و احساسات یادگیرندگان در مسیر زبان‌آموزی توجه ویژه‌ای داشته‌اند (Larsen & Anderson, 2013). به اعتقاد سیاروچی و مایر (Ciarrochi & Mayer, 2007)، هوش هیجانی، توانایی فرد برای ارزیابی و نظارت بر احساسات خود و دیگران است و میان این احساسات و بهره‌مندی از دانش و اطلاعات به‌دست آمده برای تصمیم‌گیری‌های مؤثر یا هدایت افکار و اعمال فرد باید تمایز قایل شد. به نظر بار-اون (Bar-On, 2004) هوش هیجانی مجموعه‌ای از توانایی‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که بر توانایی فرد در مقابله با نیازها و فشارهای محیطی در مسیر موفقیت تأثیرگذار است.

1. Differential psychology

2. Lazanov's Desuggestopedia

بر پایه‌ی چنین توصیفی، هوش هیجانی بستر و زمینه‌ی رشد و توسعه‌ی حجم عظیمی از توانایی‌ها را که به کارآمدی بیشتر یادگیرندگان کمک می‌کند، فراهم می‌سازد.

۲.۲. استقلال یادگیرنده

نظریه‌ی اصلی استقلال از تحقیق در حوزه‌ی یادگیری خودراهبری^۱ بزرگسالان پدید آمده‌است (Zhie, 2011)، روندی که افراد مشمول در آن، مسئولیت کلیه‌ی تصمیمات مربوط به یادگیری خود را می‌پذیرند. درحوزه‌ی یادگیری زبان‌های خارجی، پژوهش خلاقانه‌ی هولک (Holec, 1981)، به نقل از Van Tuyen & An, 2019) به نام «استقلال و یادگیری زبان خارجی» بود که باعث علاقه‌ی روزافزون علاقمندان به مفهوم استقلال یادگیرنده در دهه‌های گذشته شد. او استقلال یادگیرنده را به عنوان توانایی به عهده گرفتن یادگیری توسط خود فرد، یا به عبارتی؛ داشتن مسئولیت تمامی تصمیمات در رابطه با تمامی جوانب این یادگیری تعریف کرد. استقلال را می‌توان به عنوان ظرفیتی برای تفکر و اندیشه‌ی انتقادی، تصمیم‌گیری و اقدام مستقلانه تشریح کرد (Little, 2015).

۳.۲. خودتنظیمی

یادگیری خودتنظیمی اولین بار درحوزه‌ی روانشناسی آموزشی و در پاسخ به این فرضیه که چگونه یادگیرندگان هدایتگر یادگیری خود می‌شوند، مطرح شد (Zarei et al., 2016; Zimmerman & Schunk, 2012). زیمرمن (Zimmerman, 2008) به یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک فرآیند خودهدایتی که یادگیرندگان را برای اکتساب مهارت‌های تحصیلی مانند تعیین اهداف، انتخاب راهبردها و استراتژی‌ها و خودنظارتی توانمند می‌سازد، اشاره می‌کند. سکر (Seker, 2016) استفاده‌ی راهبردهای خودتنظیمی به‌واسطه‌ی یادگیرندگان زبان خارجی و نقش این راهبردها را در پیشرفت زبانی آنان مورد بررسی و مطالعه قرار داد. یافته‌ها، گرچه به استفاده‌ی اندک زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی گواهی می‌دهد، اما همان استفاده‌ی اندک راهبردها یک پیش‌بین معنادار دستاورد زبان خارجی بوده و با پیشرفت زبانی ارتباط و همبستگی داشته است. براساس مطالعه چو و همکاران (Cho et al., 2010)، یادگیرندگان خودتنظیم افراد فعالی هستند و از فعالیت‌های شناختی از جمله تمرین، عملکرد ماهرانه و سازماندهی، فعالیت‌های فراشناختی از جمله تعیین و تنظیم هدف، خودارزیابی و خودارزیابی و فعالیت‌های مدیریت منابع کمکی از جمله مدیریت زمان و کمک گرفتن از دیگران بهره می‌برند.

1. Self-direction

۴.۴. تمایل به برقراری ارتباط

در سال‌های اخیر، از ایده‌ی ارتقاء تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان به عنوان یک هدف والا درحوزه‌ی یادگیری زبان دوم یاد می‌شود، زیرا هدف و خواسته‌ی اغلب زبان‌آموزان تکلم روان و سلیس با زبان مقصد است و تمایل به برقراری ارتباط به عنوان بخشی از این فرآیند محسوب می‌شود (MacIntyre & Doucette, 2010). همچنین رویکردها و روش‌های اخیر در یادگیری و آموزش زبان مانند رویکرد ارتباطی، تأکید فراوانی بر افزایش و ارتقاء توانش ارتباطی زبان‌آموزان دارند (Larsen-Freeman & Anderson, 2013). در زمینه‌ی اکتساب زبان دوم، این تمایل از منظر یک متغیر وابسته به موقعیت تحت تأثیر عوامل بسیاری همچون سطح تسلط فرد به زبان دوم، شخصیت فرد، عزت نفس، ترس یا اشتیاق او به تکلم کردن، نگرش او به فرهنگ زبان دوم و عوامل بسیاری دیگر قرار دارد (Cao, 2011). مک اینتایر (MacIntyre, 2007) تمایل به برقراری ارتباط را به عنوان آمادگی روانی فرد زبان‌آموز برای شروع یک گفت‌وگو با به‌کارگیری زبان دوم، زمانی که فرصت برای این عمل فراهم است، معرفی می‌کند؛ زیرا برخی از زبان‌آموزان، علی‌رغم برخورداری از سطح مهارت زبانی بالا، تمایلی به تکلم ندارند یا حتی امکان سعی بر سکوت دارند، در حالی که برخی از زبان‌آموزان با سطح مهارت زبانی پایین، تمایل زیادی به تکلم کردن و بیان خود به زبان دوم دارند.

۴.۵. مهارت خواندن و درک مطلب

در تعریفی ساده، خواندن به عنوان یک توانایی پیچیده برای بیرون کشیدن یا خلق معنا از یک متن مکتوب معرفی شده است (Grabe, 2014). در توصیفی دیگر، خواندن یک فرآیند خوداکتشافی معرفی شده است که خواننده در طی این فرآیند تمام تلاش‌های شناختی و فراشناختی خود را برای تعامل با مواد و منابع نوشتاری به منظور ایجاد یا استنباط معنی به کار می‌بندد (Kalayci, 2012; Kaya, 2015). از این منظر، درک مطلب را می‌توان محصول نهایی، یا جوهره و اساس عمل خواندن دانست. درک مطلب، به عبارت دیگر، به معنای سطح درک از یک متن یا نوشتار است (Pakhare, 2007). وولی (Woolley, 2011) در توصیفی ساده و روشن، درک مطلب خواندن را فرآیند خلق معنا از متن، به‌جای دستیابی به معنا از طریق کلمات یا جملات معرفی می‌کند.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهشگران و متخصصان به نقش چشمگیر هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی و یادگیری زبان دوم اذعان داشته‌اند و یافته‌های مطالعات آن‌ها نشان می‌دهد که هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی و یادگیری زبان از جایگاه دائمی و اساسی برخوردار است (Pishghadam, 2009). در میان اندک مطالعات صورت گرفته بر نقش هوش هیجانی در آموزش و یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان خارجی، از پژوهش (Bagheri, 2015)

می‌توان یاد کرد که با هدف بررسی رابطه‌ی میان هوش هیجانی و زیرمؤلفه‌های مربوط به آن (خودآگاهی، خودانگیزی، همدلی، خودکنترلی و مهارت اجتماعی) و مهارت خواندن و نوشتن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان صورت گرفته است، نتایج حاصله گواه بر رابطه‌ی مثبت و معنادار میان هوش هیجانی، زیرمؤلفه‌های آن و هر دو مهارت خواندن و نوشتن زبان‌آموزان است. در پژوهشی در محیط زبان‌آموزی زبان ترکی به عنوان زبان خارجی، آتیس (Atis, 2019) به بررسی تأثیر هوش هیجانی ترکی‌آموزان غیرترک‌زبان بر مهارت خواندن و درک مطلب و همچنین اضطراب خواندن آن‌ها پرداخت. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که هوش هیجانی زبان‌آموزان بر مهارت خواندن و درک مطلب و اضطراب خواندن آن‌ها اثربخش بوده است. بدین معنا که افزایش میزان هوش هیجانی باعث ارتقاء سطح درک مطلب زبان‌آموزان و همچنین کاهش اضطراب خواندن آن‌ها می‌شد. در ایران و در بافت آموزش زبان انگلیسی، فرج نژاد و طباطبائی (Farajnezhad & Tabatabai, 2019) به یافتن پاسخ این پرسش که «آیا هوش هیجانی به عنوان یک توانایی ذاتی چه رابطه‌ای با درک مطلب خواندن و دانش واژگان یادگیرندگان دارد؟»، پرداخت. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که رابطه‌ی قوی و تأثیرگذاری میان هوش هیجانی و درک مطلب خواندن و دانش واژگانی زبان‌آموزان وجود ندارد.

اهمیت بالای استقلال زبان‌آموزان در حوزه‌ی آموزش زبان خارجی در دهه‌های اخیر بیشتر نمایان گردیده شده است، زیرا اغلب روش‌های آموزشی مانند رویکرد ارتباطی^۱ با تغییر تمرکز از الگوهای معلم‌محور^۲ به الگوهای یادگیرنده‌محور^۳، به نقش مهم و تسهیل‌گر زبان‌آموزان و مشارکت فعال آن‌ها در فرآیند یادگیری خود تأکید دارند (Brown, 2014). همچنین پژوهش‌هایی به منظور اثبات و تأیید ضرورت وجود یادگیری مستقلانه در حیطه‌ی آموزش زبان خارجی صورت پذیرفته است که تقریباً تمامی این پژوهش‌ها اذعان داشته‌اند که لازمه‌ی موفقیت در این حوزه، عملکرد مستقلانه، یا به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری توسط خود فرد است. برای نمونه، در محیط آموزش زبان خارجی در ایران، ظفریان و نعمتی (Zafarian & Nemati, 2016) در پژوهشی به بررسی تأثیر استقلال یادگیرنده بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پرداختند. نتایج تحقیق ایشان نشان می‌دهد رابطه‌ی مثبت و معناداری میان استقلال زبان‌آموزان و مهارت درک مطلب خواندن آن‌ها وجود دارد. در پژوهش دیگری که توسط کوشا و همکاران (Koosha et al., 2016) با هدف بررسی این‌که «آیا رابطه‌ی معناداری بین عزت نفس، استقلال و درک مطلب خواندن یادگیرندگان زبان خارجی انگلیسی وجود دارد؟»، صورت پذیرفت. نتایج نمایانگر آن بود که رابطه‌ی معناداری بین عزت نفس، استقلال و درک مطلب خواندن زبان‌آموزان وجود دارد. همچنین در پژوهشی که توسط لی (Lee, 2019) با هدف بررسی تأثیر استقلال انگلیسی‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی،

1. Communicative Language Teaching (CLT)

2. Teacher-centered paradigm

3. Learner-centered paradigm

درک وظایف و مشارکت کلاسی آن‌ها صورت گرفت، نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان گروه آزمایش در امتحانات خود نمرات به مراتب بالاتری نسبت به گروه تحت کنترل، کسب کردند. همچنین، در مقایسه با همتای خود، گروه آزمایش به صورت جدی‌تر در روند یادگیری مشارکت داشتند. تاکنون هیچ‌گونه پژوهش علمی در رابطه با استقلال زبان‌آموزان فارسی به عنوان زبان خارجی در محیط ایران و دیگر کشورها صورت نگرفته است.

خودتنظیمی از آنجایی که به توانمندسازی یادگیرندگان برای کنترل و تسلط بر یادگیری خود و در نهایت به بهبود کیفیت یادگیری کمک می‌کند (Zito, 2007)، توجه بسیاری از مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با زبان دوم را به خود جلب کرده است. پژوهش گسترده‌ای با هدف بررسی مشارکت خودتنظیمی با درک مطلب خواندن در یادگیرندگان بزرگسال توسط پارکر (Parker, 2016) صورت گرفت. یافته‌های پارکر حاکی از آن است که خودتنظیمی رابطه‌ی معناداری با درک مطلب خواندن یادگیرندگان دارد. در پژوهشی دیگر که در ایران انجام گرفت، نژادی‌حسن و عرب‌مفرد (Nejadihassan & Arabmofrad, 2016) به دنبال این پرسش بودند که «آیا یادگیرندگانی که خودتنظیمی بالایی دارند، از میزان درک مطلب خواندن بالایی نیز برخوردار هستند؟»، پرداختند. نتایج تحقیق ایشان نشان داد که یادگیرندگان می‌توانند با به‌کارگیری برخی راهبردها، خودتنظیمی خود را بهبود بخشند و از این طریق می‌توانند درک مطلب خواندن خود را ارتقاء دهند؛ به عبارت دیگر، خودتنظیمی عاملی تعیین‌کننده در نتایج زبان‌آموزی یادگیرندگان است. در ایران و دیگر کشورها تاکنون در هیچ مطالعه‌ای تأثیر خودتنظیمی بر آموزش یا یادگیری زبان فارسی به عنوان زبانی خارجی بررسی نشده است.

در باب ادبیات پیشین تمایل به برقراری ارتباط و در بافت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، رستمی و همکاران (Rostami et al., 2016) سعی بر یافتن رابطه‌ی میان بسندگی زبان و تمایل گفت‌وگو به انگلیسی در زبان‌آموزان ایرانی داشتند. نتایج نشانگر این بود که رابطه‌ی معنادار بین سطح بسندگی زبان‌آموزان و تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط وجود دارد؛ به عبارت دیگر، زبان‌آموزان سطح پیشرفته، تمایل بیشتری نسبت به زبان‌آموزان سطح متوسط به تعامل و برقراری ارتباط دارند. در پژوهش دیگری که توسط غلامی و برزگر (Gholami & Barzegar, 2018) و با هدف بررسی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت نوشتن زبان‌آموزان انجام شد، نتایج نشان می‌دهد که همبستگی مهم و معناداری بین این دو وجود دارد. در اقدامی دیگر، راهایو (Rahayu, 2018) همبستگی بین تمایل به برقراری ارتباط و بسندگی زبان یادگیرندگان انگلیسی را بررسی کرده است، یافته‌های او نشان می‌دهد که بین نمره‌ی سطح تسلط زبان یادگیرندگان و تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. از طرف دیگر، یافته‌های پژوهش

اعطارشرقی و اکبری (Atar Sharghi & Akbari, 2020) که بر روی فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف انجام شده است، نشان می‌دهد که اضطراب با علاقه به صحبت کردن ارتباط معناداری ندارد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. مشارکت‌کنندگان

به منظور دستیابی به نتایج معتبر و قابل تعمیم، داده‌های پژوهش حاضر از ۱۲ دانشگاه در نقاط مختلف ایران جمع‌آوری شد. این دانشگاه‌ها از شمال، جنوب، شرق، غرب و دیگر بخش‌های کشور انتخاب شده‌اند. برای انجام اهداف این پژوهش، ۱۴۱ فارسی‌آموز دختر و پسر غیرایرانی، از ۲۸ کشور در این پژوهش مشارکت کرده‌اند، این کشورها عبارتند از: آذربایجان، ازبکستان، اندونزی، بحرین، برون‌دی، بنگلادش، پاکستان، تاجیکستان، ترکیه، چین، روسیه، زیمبابوه، سریلانکا، سودان، سوریه، عراق، عمان، فیلیپین، قرقیزستان، کره جنوبی، کویت، لبنان، لیبی، مالزی، مالی، نیجریه، هندوستان و یمن. در واقع، این مشارکت‌کنندگان یا در مراکز زبان فارسی دانشگاه‌ها مشغول به یادگیری زبان فارسی (به عنوان زبان خارجی) و یا دانش‌آموخته‌ی زبان فارسی از همین مراکز هستند. لازم به ذکر است متغیرهای سن، جنسیت و زبان اول در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته است. تعداد مشارکت‌کنندگان از هر دانشگاه به طور جداگانه در جدول (۱) مشخص شده است.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| نام دانشگاه | شهر | تعداد مشارکت‌کنندگان |
|--|--------|----------------------|
| دانشگاه اصفهان | اصفهان | ۳ |
| دانشگاه بین‌المللی امام خمینی ^(ه) | قزوین | ۱۰ |
| دانشگاه بوعلی سینا | همدان | ۵۹ |
| دانشگاه شهید بهشتی | تهران | ۵ |
| دانشگاه تهران | تهران | ۷ |
| دانشگاه شیراز | شیراز | ۱۹ |
| دانشگاه علامه طباطبایی | تهران | ۶ |
| دانشگاه فردوسی | مشهد | ۱۲ |
| دانشگاه مازندران | بابلسر | ۷ |
| دانشگاه ملایر | ملایر | ۳ |
| دانشگاه یزد | یزد | ۳ |
| دانشگاه یاسوج | یاسوج | ۷ |

۲.۴. ابزارهای پژوهش

به منظور دستیابی به اهداف پژوهش حاضر، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند: آزمون خواندن و درک مطلب، پرسشنامه‌ی هوش هیجانی، پرسشنامه‌ی خودراهبری، پرسشنامه‌ی خودتنظیمی و پرسشنامه‌ی تمایل به برقراری ارتباط.

۱.۲.۴. پرسشنامه‌ی هوش هیجانی

پرسشنامه‌ی هوش هیجانی توسط وانگ و لو (Wong & Low, 2002) طراحی شده و دارای ۱۶ سؤال است که به ۴ زیرمؤلفه‌ی زیر تقسیم می‌شود: ارزیابی احساسات شخصی، ارزیابی احساسات دیگران، کاربرد هیجان و تنظیم هیجانات. این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲، نظری ندارم: ۳، موافقم: ۴، کاملاً موافقم: ۵) درجه‌بندی شده است. پایایی این پرسشنامه با محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۴ گزارش شده است (Wong & Low, 2002). برای تعیین روایی نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه، روایی محتوایی مورد استفاده قرار گرفته، بدین معنی که برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه در این پژوهش از نظرات اصلاحی اساتید استفاده شده است. همچنین پایایی زیرمؤلفه‌های پرسشنامه، یعنی ارزیابی احساسات شخصی، ارزیابی احساسات دیگران، کاربرد هیجان، تنظیم هیجانات به ترتیب ۰,۸۹، ۰,۸۵، ۰,۸۸، ۰,۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

۲.۲.۴. پرسشنامه‌ی خودراهبری

درمتون علمی اخیر، اصطلاح یادگیری خودراهبری^۱ به همراه مفهوم استقلال یادگیرنده در زمینه‌ی آموزش نهادی به کار گرفته شده است. هر دو مفهوم مربوط به آموزش دانش‌آموزان است که چگونه بیندیشد، چگونه یاد بگیرند و یادگیری خود را کنترل کنند. تنها تمایز بین استقلال و یادگیری خودراهبری به‌وضوح توسط دیکینسون (Dickinson, 1993) تأکید شده است. او بیان می‌کند که یادگیرندگان خودراهبر، مسئولیت تمام تصمیمات مربوط به یادگیری خود را می‌پذیرند؛ اما لزوماً آن تصمیمات را عملی نمی‌سازند. از طرف دیگر، در یادگیری مستقلانه، یادگیرندگان به‌طور کامل مسئول تمام تصمیمات مربوط به یادگیری و همچنین اجرای این تصمیمات هستند.

پرسشنامه‌ی سنجش خودراهبری یا استقلال در یادگیری افراد توسط فیشر و همکاران (Fisher et al., 2001) طراحی شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۴۰ سؤال است که سه زیرمؤلفه را در برمی‌گیرد، که این زیرمؤلفه‌ها عبارت‌اند از: خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی. شوکار و همکاران (Shokar et al.,

۱. Self-directed learning

(2002)، پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰,۸۲ و برای زیرمؤلفه‌های خودمدیریتی ۰,۷۸، رغبت به یادگیری ۰,۷۱ و خودکنترلی ۰,۶۰ به دست آوردند. در ایران و در مطالعه‌ی سلطانی و همکاران (Soltani, et al., 2013)، پایایی نسخه‌ی فارسی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰,۹۲ و زیرمؤلفه‌های خودمدیریتی ۰,۸۵، رغبت به یادگیری ۰,۸۷ و خودکنترلی ۰,۸۴ به دست آمد. همچنین روایی سازه و محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش، نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفته است.

۳.۲.۴. پرسشنامه‌ی خودتنظیمی

پرسشنامه‌ی خودتنظیمی توسط هانگ و اونیل (Hong & O'Neil, 2001) طراحی شده و دارای ۳۳ سؤال و چهار زیرمؤلفه زیر است: برنامه‌ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی. این پرسشنامه بر درجه‌بندی چهارگانه لیکرت (هرگز: ۱، اغلب: ۲، بعضی اوقات: ۳، تقریباً همیشه: ۴) صورت‌بندی شده است. در پژوهش قمی و همکاران (Ghomi et al., 2019) روایی محتوایی و صوری و ملاکی نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش قمی و همکاران (Ghomi et al., 2019) برای این پرسشنامه ۰,۹۱ برآورد شد. در پژوهش حاضر از این مقیاس استفاده شد.

۴.۲.۴. پرسشنامه‌ی تمایل به برقراری ارتباط

مقیاس اشتیاق برای برقراری ارتباط توسط مک کروسکی (McCroskey, 1992) طراحی شده و دارای ۱۲ سؤال است. هدف از طراحی این پرسشنامه بررسی و ارزیابی میزان تمایل فرد برای داشتن ارتباط و تعامل است. اعتبار این مقیاس توسط مک کروسکی ۹۲٪ گزارش شده است. در پژوهش بیرامی و همکاران (Beyrami et al., 2012) پس از ۴ ماه بررسی، اعتبار نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه ۷۲٪ و همسانی درونی سؤالات دوازده‌گانه‌ی آزمون توسط آلفای کرونباخ ۶۹٪ به دست آمد. در پژوهش حاضر، نسخه‌ی فارسی این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

۵.۲.۴. آزمون خواندن و درک مطلب

آزمون جامع زبان فارسی یک آزمون بسندگی زبان فارسی است که سالانه دو بار معمولاً در ماه‌های مرداد و دی برگزار می‌گردد. دانشجویان غیرفارسی‌زبانی که قصد ادامه‌ی تحصیل در دانشگاه‌های ایران را دارند، بایستی در این آزمون نمره‌ی قبولی کسب کنند. در سال ۱۳۹۶، این آزمون استاندارد در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه فردوسی مشهد طراحی و در تاریخ ۱۶ دی ماه در کشور اجرا شد. با این

حال، به منظور اطمینان بیشتر و برای تعیین روایی درونی این آزمون، روایی محتوایی به کار گرفته شد؛ بدین معنی که برای تعیین روایی محتوایی آزمون پژوهش حاضر، از نظرات اصلاحی دو تن از اساتید استفاده شد. آزمون درک مطلب خواندن به کار گرفته شده در پژوهش حاضر، از بخش خواندن آزمون جامع زبان فارسی برای سنجش مهارت خواندن و درک مطلب دانشجویان غیرفارسی‌زبان اقتباس شده است. این آزمون شامل ۳ متن درک مطلب و ۲۲ سؤال است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این پژوهش، به منظور تحلیل و ارزیابی توزیع نرمال داده‌ها و سازگاری درونی گویه‌های هر ۵ ابزار مورد استفاده فوق، ابتدا آزمون کولموگروف-اسمیرنوف اجرا شد. سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار)، روش‌های آمار استنباطی نظیر ضریب همبستگی پیرسون (به منظور بررسی رابطه‌های میان هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط با مهارت خواندن و درک مطلب)، رگرسیون چندگانه و استاندارد شده (به منظور پیش‌بینی خواندن و درک مطلب از طریق متغیرهای هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به ارتباط کلامی و زیرمؤلفه‌های مربوط به این متغیرها) از طریق نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس‌آ مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین به منظور کسب درک بهتر و بینش عمیق‌تر از متغیرها و بررسی میزان قدرت روابط علی میان متغیرها مدل معادله‌ی ساختاری از طریق نرم‌افزار ای‌ام‌اس^۴ به کار گرفته شد.

۱. تجزیه و تحلیل مقدماتی

ابتدا آزمون کولموگروف-اسمیرنوف به منظور بررسی توزیع نرمال داده‌ها به کار گرفته شد. جدول (۲) نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

| متغیرها | Z اسمیرنوف | سطح معناداری | درجه آزادی |
|-------------------------|------------|--------------|------------|
| خواندن و درک مطلب | ۰,۷۱۴ | ۰,۱۲۵ | ۱۴۱ |
| خودتنظیمی | ۰,۹۶۲ | ۰,۰۷۹ | ۱۴۱ |
| هوش هیجانی | ۰,۵۸۱ | ۰,۱۲۵ | ۱۴۱ |
| استقلال | ۰,۶۲۴ | ۰,۱۱۰ | ۱۴۱ |
| تمایل به برقراری ارتباط | ۰,۹۱۶ | ۰,۰۸۷ | ۱۴۱ |

1. Kolmogorov-Smirnov

2. SPSS

3. Structural Equation Modeling (SEM)

4. AMOS 24

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد، داده‌های به‌دست آمده از اجرای پرسشنامه‌های پژوهش دارای توزیع نرمال هستند؛ بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است و برای ادامه‌ی کار می‌توان از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده کرد. جدول (۳) آمارهای توصیفی هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط کلامی و درک مطلب خواندن شامل فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نتایج حاصله از اجرای پرسشنامه‌های پژوهش بر مشارکت‌کنندگان پژوهش را ارائه می‌دهد.

جدول ۳. آمارهای توصیفی هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به ارتباط و درک مطلب خواندن

| متغیر | تعداد | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار |
|-------------------------|-------|-------|--------|---------|--------------|
| هوش هیجانی | ۱۴۱ | ۳۳ | ۷۷ | ۵۷,۸۳ | ۱۰,۲۱ |
| استقلال | ۱۴۱ | ۸۱ | ۱۸۴ | ۱۳۵,۱۹ | ۱۳,۸۸ |
| خودتنظیمی | ۱۴۱ | ۶۱ | ۱۳۰ | ۹۴,۴۷ | ۱۴,۰۴ |
| تمایل به برقراری ارتباط | ۱۴۱ | ۴ | ۱۲ | ۸,۹۲ | ۲,۲۱ |
| مهارت خواندن و درک مطلب | ۱۴۱ | ۱۰ | ۲۲ | ۱۶,۷۱ | ۳,۱۰ |

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، ۱۴۱ نفر در پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند. همچنین هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و درک مطلب خواندن به ترتیب دارای نمرات میانگین ۵۷,۸۳، ۱۳۵,۱۹، ۹۴,۴۷، ۸,۹۲، ۱۶,۷۱ هستند. همچنین برای یافتن پایایی آزمون و پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر از روش آماری آلفای کرونباخ استفاده شد. جدول (۴) نتایج حاصل از آزمون آلفای کرونباخ را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون آلفای کرونباخ

| متغیرها | آلفای کرونباخ |
|-------------------------|---------------|
| خواندن و درک مطلب | ۰,۸۷ |
| خودتنظیمی | ۰,۷۷ |
| هوش هیجانی | ۰,۷۴ |
| استقلال | ۰,۸۰ |
| تمایل به برقراری ارتباط | ۰,۹۱ |

همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، تمامی متغیرها از پایایی بالایی برخوردار هستند.

۵. ۲. ضریب همبستگی پیرسون

به منظور بررسی و پاسخ به ۴ سؤال اول این پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده گرفت. جدول شماره ۵ نتایج ضریب همبستگی میان هوش هیجانی و مهارت خواندن و درک مطلب و همچنین زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی و این مهارت را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج ضریب همبستگی میان هوش هیجانی، زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی و مهارت خواندن و درک مطلب

| | | ارزیابی هیجانات شخصی | ارزیابی احساسات دیگران | کاربرد هیجان | تنظیم هیجانات | هوش هیجانی کلی |
|-------------------|--------------|----------------------|------------------------|--------------|---------------|----------------|
| خواندن و درک مطلب | ضریب همبستگی | ۰,۵۵ | ۰,۵۴ | ۰,۵۷ | ۰,۶۱ | ۰,۶۷ |
| | پی ویو | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ |
| | تعداد نفرات | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ |

$$p < 0,01 = **$$

همان‌طور که جدول (۵) نشان می‌دهد، هوش هیجانی و تمامی زیرمؤلفه‌های مربوط به آن، رابطه‌ی مثبت و معناداری با مهارت خواندن و درک مطلب دارند. همچنین جدول شماره ۵ نشان می‌دهد از بین چهار زیرمؤلفه هوش هیجانی، تنظیم هیجانات بیشترین رابطه را با مهارت خواندن و درک مطلب دارد. جدول شماره ۶ (۶) نتایج ضریب همبستگی میان استقلال، زیرمؤلفه‌های استقلال و مهارت خواندن و درک مطلب را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج ضریب همبستگی پیرسون میان استقلال، زیرمؤلفه‌های استقلال و مهارت خواندن و درک مطلب

| | | خود مدبریتی | رغبت به یادگیری | خود کنترلی | استقلال کلی |
|-------------------|--------------|-------------|-----------------|------------|-------------|
| خواندن و درک مطلب | ضریب همبستگی | ۰,۷۰ | ۰,۶۸ | ۰,۵۴ | ۰,۷۰ |
| | پی ویو | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ |
| | تعداد نفرات | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ |

$$p < 0,01 = **$$

همان‌طور که جدول (۶) نشان می‌دهد، استقلال و تمامی زیرمؤلفه‌های مربوط به آن، رابطه‌ی مثبت و معناداری با مهارت خواندن و درک مطلب دارند. همچنین، نتایج جدول شماره ۶ (۶) نشان می‌دهد که از میان سه زیرمؤلفه‌ی استقلال، خودمدبریتی بیشترین رابطه را با مهارت خواندن و درک مطلب دارد. جدول شماره ۷ (۷) نتایج ضریب همبستگی میان خودتنظیمی، زیرمؤلفه‌های خودتنظیمی و مهارت خواندن و درک مطلب را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج ضریب همبستگی پیرسون میان خودتنظیمی کلی، زیرمؤلفه‌های خودتنظیمی و خواندن و درک مطلب

| برنامه‌ریزی | خودارزیابی | تلاش | خودکارآمدی | خودتنظیمی کلی | خواندن و درک مطلب |
|-------------|------------|------|------------|---------------|-------------------|
| ۰,۵۷ | ۰,۵۵ | ۰,۵۹ | ۰,۶۱ | ۰,۶۳ | ضریب همبستگی |
| ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ | پی ویو |
| ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | ۱۴۱ | تعداد نفرات |

$$p < 0,01 = ***$$

همان‌طور که جدول (۷) نشان می‌دهد، خودتنظیمی و تمامی زیرمؤلفه‌های مربوط به آن، رابطه‌ی مثبت و معناداری با مهارت خواندن و درک مطلب دارند. همچنین، نتایج جدول شماره‌ی (۷) نشان می‌دهد که از میان چهار زیرمؤلفه‌ی خودتنظیمی، خودکارآمدی بیشترین رابطه را با مهارت خواندن و درک مطلب دارد. جدول شماره‌ی (۸) نتایج ضریب همبستگی میان تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب را نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج ضریب همبستگی پیرسون میان تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب

| تمایل به برقراری ارتباط | خواندن و درک مطلب |
|-------------------------|-------------------|
| ۰,۵۹ | ضریب همبستگی |
| ۰,۰۰ | پی ویو |
| ۱۴۱ | تعداد نفرات |

$$p < 0,01 = ***$$

همان‌طور که جدول (۸) نشان می‌دهد، تمایل به برقراری ارتباط رابطه‌ی مثبت و معناداری با مهارت خواندن و درک مطلب دارد.

۵.۳. تجزیه و تحلیل رگرسیون

به منظور برآورد میزان قدرت متغیرهای مستقل هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط در پیش‌بینی متغیر ملاک مهارت خواندن و درک مطلب، روش آماری رگرسیون چندگانه مورد استفاده قرار گرفت. جدول (۹) نتایج بررسی میزان قدرت این متغیرها در پیش‌بینی مهارت خواندن و درک مطلب را نشان می‌دهد.

جدول ۹. رگرسیون چندگانه هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط با مهارت خواندن و درک مطلب

| متغیرهای پیش‌بین | R | R ² | F | سطح معناداری |
|------------------|------|----------------|-------|--------------|
| هوش هیجانی | ۰,۷۷ | ۰,۶۰ | ۵۲,۶۱ | ۰,۰۰ |
| استقلال | ۰,۸۲ | ۰,۶۷ | ۹۵,۰۹ | ۰,۰۰ |
| خودتنظیمی | ۰,۷۴ | ۰,۵۵ | ۴۲,۹۵ | ۰,۰۰ |
| تمایل به ارتباط | ۰,۵۹ | ۰,۳۴ | ۷۴,۵۰ | ۰,۰۰ |

همان‌طور که جدول (۹) نشان می‌دهد، متغیرهای پیش‌بین هوش هیجانی به‌صورت ترکیبی ۶۰ درصد، استقلال ۶۷ درصد، خودتنظیمی ۵۵ درصد و تمایل به برقراری ارتباط ۳۴ درصد می‌توانند از تغییرات مهارت خواندن و درک مطلب را تبیین کنند.

برای بررسی دقیق‌تر تأثیر زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی بر مهارت خواندن و درک مطلب از ضرایب رگرسیون استاندارد شده استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول شماره‌ی (۱۰) نشان داده شده است.

جدول ۱۰. نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد شده

| متغیرهای پیش‌بین | F | SE | Beta | T | سطح معنی‌داری |
|------------------------|-------|------|------|------|---------------|
| (ثابت) | ۵۲,۶۱ | ۰,۸۵ | | ۶,۴۰ | ۰,۰۰ |
| ارزیابی هیجانات شخصی | | ۰,۰۵ | ۰,۳۰ | ۴,۳۷ | ۰,۰۰ |
| ارزیابی احساسات دیگران | | ۰,۱۲ | ۰,۰۰ | ۰,۰۶ | ۰,۹۵ |
| کاربرد هیجان | | ۰,۰۷ | ۰,۲۱ | ۲,۴۹ | ۰,۰۱ |
| تنظیم هیجانات | | ۰,۱۳ | ۰,۳۶ | ۲,۴۷ | ۰,۰۱ |

همان‌طور که جدول (۱۰) نشان می‌دهد، از میان چهار زیرمؤلفه‌ی هوش هیجانی، سه زیرمؤلفه‌ی آن به‌طور مستقیم مهارت خواندن و درک مطلب را پیش‌بینی می‌کند: ارزیابی هیجانات شخصی ۳۰ درصد، کاربرد هیجان ۲۱ درصد و تنظیم هیجانات ۳۶ درصد این مهارت را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین بر اساس نتایج جدول شماره‌ی (۱۰)، زیرمؤلفه‌ی تنظیم هیجانات بیشترین تأثیر را بر این مهارت دارد. برای بررسی دقیق‌تر تأثیر زیرمؤلفه‌های استقلال بر مهارت خواندن و درک مطلب نیز از ضرایب رگرسیون استاندارد شده استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول (۱۱) نشان داده شده است.

جدول ۱۱. نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد شده

| متغیرهای پیش‌بین | F | SE | Beta | T | سطح معنی‌داری |
|------------------|-------|------|------|------|---------------|
| (ثابت) | ۹۵,۰۹ | ۰,۸۳ | | ۸,۰۴ | ۰,۰۰ |
| خودمدیریتی | | ۰,۰۲ | ۰,۵۰ | ۴,۴۳ | ۰,۰۰ |
| رغبت به یادگیری | | ۰,۰۳ | ۰,۳۳ | ۳,۳۸ | ۰,۰۰ |
| خودکنترلی | | ۰,۰۲ | ۰,۰۰ | ۰,۰۹ | ۰,۹۲ |

همان‌طور که جدول (۱۱) نشان می‌دهد، از میان سه زیرمؤلفه‌ی استقلال، دو زیرمؤلفه‌ی آن مهارت خواندن و درک مطلب را به‌صورت مستقیم پیش‌بینی می‌کند: خودمدیریتی ۵۰ درصد و رغبت به یادگیری ۳۳ درصد این مهارت را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، از میان سه زیرمؤلفه‌ی استقلال، خودمدیریتی بیشترین تأثیر را بر این مهارت دارد. همچنین برای بررسی دقیق‌تر تأثیر زیرمؤلفه‌های خودتنظیمی بر مهارت خواندن و

درک مطلب از ضرایب رگرسیون استاندارد شده استفاده شده که نتایج آن در جدول (۱۲) نشان داده شده است.

جدول ۱۲. نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد

| متغیرهای پیش‌بین | F | SE | Beta | T | سطح معنی‌داری |
|------------------|-------|------|------|------|---------------|
| (ثابت) | ۴۲٫۹۵ | ۱٫۰۷ | | ۴٫۰۴ | ۰٫۰۰ |
| برنامه‌ریزی | | ۰٫۰۵ | ۰٫۲۲ | ۲٫۰۸ | ۰٫۰۳ |
| خودارزیابی | | ۰٫۰۸ | ۰٫۱۵ | ۲٫۱۳ | ۰٫۰۳ |
| تلاش | | ۰٫۰۶ | ۰٫۰۸ | ۰٫۷۷ | ۰٫۴۴ |
| خودکارآمدی | | ۰٫۰۳ | ۰٫۴۲ | ۵٫۲۶ | ۰٫۰۰ |

همان‌طور که جدول (۱۲) نشان می‌دهد، از میان چهار زیرمؤلفه‌ی خودتنظیمی، سه زیرمؤلفه‌ی آن مهارت خواندن و درک مطلب را به‌صورت مستقیم پیش‌بینی می‌کنند: خودکارآمدی ۴۲ درصد، برنامه‌ریزی ۲۲ درصد و خودارزیابی ۱۵ درصد این مهارت را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین بر اساس جدول شماره (۱۲)، از میان چهار زیرمؤلفه‌ی خودتنظیمی، خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر این مهارت دارد. اگرچه متغیر پیش‌بین تمایل به برقراری ارتباط فاقد زیرمؤلفه است، اما به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیر این متغیر بر مهارت درک مطلب خواندن از ضرایب رگرسیون استاندارد شده استفاده شد. نتایج در جدول (۱۳) نشان داده شده است.

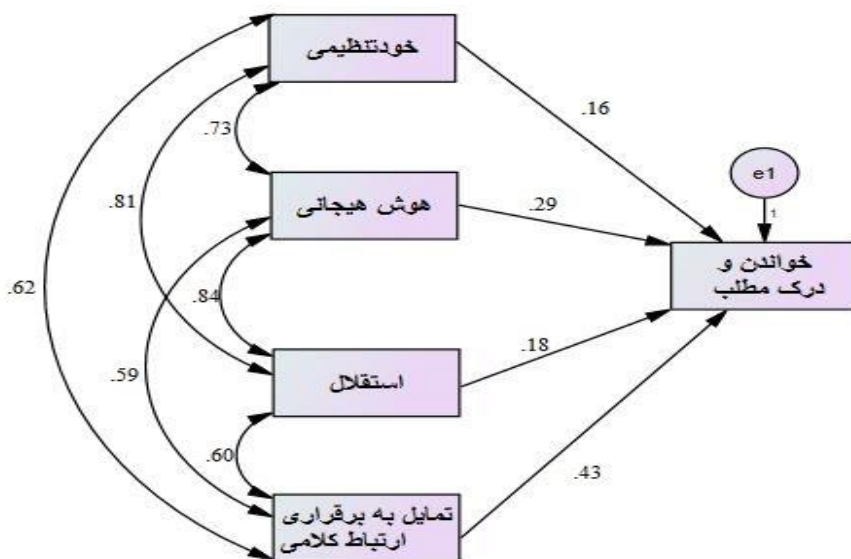
جدول ۱۳. نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد شده

| متغیرهای پیش‌بین | F | SE | Beta | T | سطح معنی‌داری |
|-------------------------|-------|------|------|-------|---------------|
| (ثابت) | ۷۴٫۵۰ | ۰٫۸۷ | | ۱۰٫۷۶ | ۰٫۰۰ |
| تمایل به برقراری ارتباط | | ۰٫۰۹ | ۰٫۵۹ | ۸٫۶۳ | ۰٫۰۰ |

همان‌طور که جدول (۱۳) نشان می‌دهد، تمایل به برقراری ارتباط کلامی، مهارت درک مطلب خواندن را به‌صورت مستقیم پیش‌بینی می‌کند.

۵.۴. تجزیه و تحلیل اصلی

در نهایت برای بررسی و پاسخگویی به سؤال آخر پژوهش و برآوردهای استاندارد از میزان قدرت روابط علی میان متغیرها، روش آماری مدل معادله‌ی ساختاری نرم‌افزار ای‌ام‌اس مورد استفاده قرار گرفت. شکل (۲) روابط میان متغیرها را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل معادله‌ی ساختاری رابطه‌ی میان هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و خواندن و درک مطلب فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان

همان‌طور که مدل معادله‌ی ساختاری نشان می‌دهد، هر چهار متغیر مستقل به طور کلی مهارت خواندن و درک مطلب را به طور مثبت و معناداری پیش‌بینی می‌کنند: خودتنظیمی (۰,۱۶)، هوش هیجانی (۰,۲۹)، استقلال (۰,۱۸) و تمایل به برقراری ارتباط (۰,۴۳). همچنین بر اساس نتایج مدل معادله‌ی ساختاری، تمایل به برقراری ارتباط بیشترین تأثیر را بر روی مهارت خواندن و درک مطلب می‌گذارد. بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان اذعان نمود که روابط مدل فرضی پیش‌بینی شده همگی مثبت و معنادار شد و مدل فرضی ما (شکل شماره ۱، صفحه ۲۲۸) به اثبات رسیده است.

به منظور بررسی و اثبات مطلوبیت مدل، از شاخص‌های برازش مدل استفاده شد، که در جدول شماره ۱ (۱۴) قابل رؤیت است. در این پژوهش، شاخص‌های کای اسکوریا نسبی (χ^2/df)، ریشه‌ی مجذور میانگین خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازش تطبیقی (CFA) و شاخص برازندگی ((GFI برای سنجش و برازش مدل مورد استفاده قرار گرفتند. برای این که مدل از مطلوبیت قابل قبول برخوردار باشد، بایستی کای اسکوریا نسبی (χ^2/df) کمتر از ۳، شاخص برازش تطبیقی (CFA) و شاخص برازندگی (GFI) بالاتر از ۰,۹۰ و ریشه مجذور میانگین خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰,۰۸ باشند (Schreiber et al., 2006).

جدول ۱۴. شاخص‌های ارزیابی برازش مدل

| | X2/df | GFI | CFI | RMSEA |
|-------------|-------|--------|--------|--------|
| دامنه مطلوب | ۳ < | ۰,۹۰ > | ۰,۹۰ > | ۰,۰۸ < |
| مدل | ۲,۷۳ | ۰,۹۲ | ۰,۹۴ | ۰,۰۷۱ |

همان‌طور که جدول (۱۴) نشان می‌دهد، شاخص‌های ارزیابی برازش مدل معادله‌ی ساختاری، درون دامنه‌ی قابل قبولی قرار دارند؛ بنابراین، همگی شاخص‌ها دلالت بر اعتبار و مطلوبیت مدل معادله‌ی ساختاری در پژوهش حاضر دارند.

۶. تفسیر داده‌ها

هدف این پژوهش یافتن روابط احتمالی میان هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان و همچنین دستیابی به یک مدل معتبر از رابطه‌ی میان این متغیرها بوده است. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که رابطه‌ی مثبت و معناداری میان هر چهار متغیر و مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان فارسی به عنوان زبان خارجی وجود دارد: هوش هیجانی (۰,۶۷)، استقلال (۰,۷۰)، خودتنظیمی (۰,۶۳)، تمایل به برقراری ارتباط (۰,۵۹). علاوه بر این، رابطه‌ی مثبت و معناداری بین تمام زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی یادگیرندگان زبان خارجی فارسی (ارزیابی احساسات شخصی، ارزیابی احساسات دیگران، کاربرد هیجان، تنظیم هیجانات) و توانایی خواندن و درک مطلب آن‌ها و تمام زیرمؤلفه‌های استقلال یادگیرندگان زبان خارجی فارسی (خودمدیریتی، رغبت به یادگیری، خودکنترلی) و مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها و همچنین بین تمام زیرمؤلفه‌های خودتنظیمی یادگیرندگان زبان خارجی فارسی (برنامه‌ریزی، خودارزیابی، تلاش، خودکارآمدی) و خواندن و مهارت درک مطلب آن‌ها وجود دارد.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که همبستگی میان هوش هیجانی و درک مطلب خواندن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان ۰,۶۷ است. این دلالت بر وجود یک ارتباط معنادار بین هوش هیجانی فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان و توانایی خواندن و درک مطلب آنان دارد. نتایج پژوهش حاضر تأییدکننده‌ی نتایج پژوهش انجام شده توسط باقری (Bagheri, 2015) است که در آن پژوهش، یک رابطه‌ی مثبت و معنادار بین هوش هیجانی و زیرمؤلفه‌های آن، یعنی خودآگاهی، خودانگیزی، همدلی، خودکنترلی و مهارت اجتماعی و مهارت‌های خواندن و نوشتن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان وجود داشت. به علاوه، یافته‌های این پژوهش در محیط زبان فارسی به عنوان زبان خارجی، هم‌راستا با نتایج آتیس (Ates, 2019) در بافت زبان ترکی به عنوان زبان خارجی است که در آن پژوهش، یک همبستگی مثبت و معنادار بین هوش هیجانی و مهارت درک مطلب خواندن یادگیرندگان زبان خارجی ترکی وجود داشت. نتایج این پژوهش با یادگیرندگان زبان خارجی فارسی

در تضاد با نتایج تحقیق فرج‌نژاد و طباطبایی (Farajnezhad & Tabatabai, 2019) است که در آن هیچ‌گونه رابطه‌ای بین هوش هیجانی و مهارت خواندن درک مطلب و دانش واژگان یادگیرندگان زبان خارجی انگلیسی وجود نداشت.

مطابق نتایج به‌دست آمده، همبستگی بین استقلال و خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان ۰,۷۰ بود. این مسئله نشان می‌دهد که یک پیوند معنادار میان استقلال یادگیرندگان زبان خارجی فارسی و خواندن و درک مطلب آن‌ها وجود دارد. یافته‌های این پژوهش انجام گرفته در بافت زبان فارسی به عنوان یک زبان خارجی در توافق با نتایج پژوهش ظفریان و نعمتی (Zafarian & Nemati, 2016) است که در پژوهش آن‌ها، رابطه‌ی مثبت و معناداری میان استقلال یادگیرندگان زبان خارجی انگلیسی و مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها وجود داشت. همچنین نتایج این پژوهش موافق با نتایج پژوهش لی (Lee, 2019) است که در آن پژوهش، گروه آزمایش (دانشجویانی که استقلال و آزادی عمل داشتند) در امتحانات خود نمرات خیلی بالاتری نسبت به گروهی که تحت کنترل قرار داشت، کسب کردند و به‌صورت جدی‌تر در روند یادگیری مشارکت داشتند. به علاوه، یافته‌های پژوهش حاضر در محیط زبان خارجی فارسی در راستای یافته‌های پژوهش کوشا و همکاران (Koosha et al., 2016) است که در پژوهش آن‌ها، رابطه‌ی معناداری بین عزت نفس، استقلال و درک مطلب خواندن زبان‌آموزان در محیط زبان خارجی انگلیسی وجود داشت.

همچنین بر اساس نتایج تحقیق حاضر، همبستگی بین خودتنظیمی و درک مطلب خواندن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان ۰,۶۳ بود. این دلالتی بر وجود یک رابطه‌ی معنادار بین خودتنظیمی یادگیرندگان زبان خارجی فارسی و مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها است. یافته‌های پژوهش حاضر در محیط آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی هم‌جهت و موافق با نتایج برخی از مطالعات پیشین در محیط آموزشی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی است. برای نمونه، پارکر (Parker, 2016) مشارکت خودتنظیمی با خواندن و درک مطلب در یادگیرندگان بزرگسال را مطالعه کرد و یافته‌هایش نشان داد که خودتنظیمی رابطه‌ی معناداری با خواندن و درک مطلب این افراد داشت. در پژوهش نژادی‌حسن و عرب‌مفرد (Nejadhassan & Arabmofrad, 2016) با هدف بررسی رابطه‌ی میان خودتنظیمی و میزان خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، نتایج نشان می‌دهد که زبان‌آموزان می‌توانند با به‌کارگیری برخی راهبردها، خودتنظیمی خود را بهبود بخشند و از این طریق می‌توانند درک مطلب خواندن خود را ارتقاء دهند.

به علاوه نتایج حاصله از پژوهش نگارنده، وجود یک همبستگی معنادار بین تمایل به برقراری ارتباط و مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان خارجی فارسی را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر در توافق با نتایج پژوهش رستمی و همکاران (Rostami et al., 2016) است که در پژوهش آن‌ها، رابطه‌ی معناداری بین سطح بسندگی زبان و تمایل به برقراری ارتباط به انگلیسی در بافت آموزش زبان خارجی انگلیسی

وجود داشت. همچنین نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با نتایج پژوهش غلامی و برزگر (Gholami & Barzegar, 2018) است که در آن پژوهش یک پیوند و همبستگی معنادار میان تمایل به ارتباط و مهارت نوشتن یادگیرندگان زبان خارجی انگلیسی وجود داشت. از سوی دیگر، یافته‌های به‌دست آمده از یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان خارجی در پژوهش حاضر، در تضاد با پژوهش رایاهو (Rayahu, 2018) است که نتایج آن پژوهش نشان می‌داد که رابطه‌ی معناداری بین تمایل برقراری ارتباط و بسندگی زبان آن‌ها وجود نداشت.

همچنین با هدف برآورد میزان قدرت پیش‌بینی متغیرهای مستقل هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به ارتباط از متغیر وابسته خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، روش آماری رگرسیون چندگانه به کار گرفته شد. با توجه به نتایج حاصله این چهار متغیر هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط کلامی قادر بودند که به ترتیب ۶۰٪، ۶۷٪، ۵۵٪ و ۳۴٪ از واریانس مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان را پیش‌بینی کنند که پیش‌بین‌های خوبی از این مهارت به حساب می‌آیند.

علاوه بر این، به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیر زیرمؤلفه‌های مربوط به هوش هیجانی، استقلال و خودتنظیمی در پیش‌بینی مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان خارجی فارسی رگرسیون استاندارد شده مورد استفاده قرار گرفت. از میان چهار زیرمؤلفه‌ی پرسشنامه‌ی هوش هیجانی، سه زیرمؤلفه‌ی ارزیابی هیجانات شخصی (۳۰٪)، کاربرد هیجان (۲۱٪) و تنظیم هیجانات (۳۶٪) پیش‌بین‌های خوب و مستقیم این مهارت هستند و از میان آن‌ها تنظیم هیجانات بهترین پیش‌بین مهارت خواندن و درک مطلب است. از بین سه زیرمؤلفه‌ی استقلال، دو زیرمؤلفه‌ی خودمدیریتی (۵۰٪) و رغبت به یادگیری (۳۳٪) پیش‌بین‌های خوب و مستقیم مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان هستند و از میان آن‌ها، خودمدیریتی بهترین پیش‌بین این مهارت است. از میان چهار زیرمؤلفه‌ی خودتنظیمی، سه زیرمؤلفه‌ی برنامه‌ریزی (۲۲٪)، خودارزیابی (۱۵٪) و خودکارآمدی (۴۲٪) پیش‌بین‌های خوب و مستقیم مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان هستند که از میان آن‌ها، خودکارآمدی بهترین پیش‌بین این مهارت است. همچنین با استفاده از رگرسیون استاندارد شده مشخص شد که متغیر پیش‌بین تمایل به برقراری ارتباط نیز پیش‌بین خوب و مستقیم مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان فارسی به عنوان زبان خارجی است.

ضمن این‌که در تجزیه و تحلیل اصلی این پژوهش، به منظور دستیابی به یک مدل معتبر از روابط بین هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت درک مطلب خواندن و یافتن میزان قدرت میان این متغیرها، مدل معادله‌ی ساختاری به‌واسطه‌ی نرم‌افزار ای‌ام‌اَس ۲۴ به کار گرفته شد. نتایج این مدل

نشان می‌دهد که هر چهار متغیر هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط کلامی پیش-بین‌های مثبت و معنادار درک مطلب خواندن بودند: هوش هیجانی (۰,۲۹)، استقلال (۰,۱۸)، خودتنظیمی (۰,۱۶) و تمایل به برقراری (۰,۴۳). همچنین نتایج مدل، آشکار ساخت که تمایل به برقراری ارتباط قوی‌ترین پیش‌بین درک مطلب خواندن است.

نتایج مدل معادله‌ی ساختاری نشان می‌دهد که هر چهار متغیر مستقل، درک مطلب خواندن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان را در رابطه‌ای مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کنند. همان‌گونه که مدل نشان می‌دهد تمایل به برقراری ارتباط بیشترین تأثیر را بر مهارت درک مطلب خواندن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان دارد که این بدان معنی است که هر قدر تمایل فرد به تکلم و تعامل به زبان فارسی بیشتر باشد، میزان مهارت خواندن و درک مطلب فارسی او بیشتر است. تا قبل از مطالعه‌ی حاضر، چنین پنداشته می‌شد که تمایل به برقراری ارتباط، همان‌گونه که از اصطلاحش پیدا است، بیشترین رابطه و تأثیر را با مهارت گفتاری دارد و این متغیر به عنوان بخشی از فرآیند روان و سلیس گشتن در مهارت گفتاری به زبان دوم شناخته می‌شد (McIntyre & Doucette, 2010). یافته‌های مدل حاضر همچنین تأثیر شدید و قوی تمایل به برقراری ارتباط بر توانایی درک مطلب یادگیرندگان را آشکار نمود.

البته نباید تأثیر متغیرهای هوش هیجانی، استقلال و خودتنظیمی نادیده گرفته شود. همان‌گونه که نتایج مدل نشان می‌دهد، یادگیرندگان زبان خارجی فارسی می‌توانند با تلاش در جهت بهبود و ارتقاء کیفیت این عوامل، متعاقباً درک مطلب خواندن خود را بهبود یا ارتقاء بخشند. به بیان دیگر، نتایج این مدل مانند سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که با به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری و عملکرد مستقلانه در تصمیم‌گیری‌ها، داشتن نظارت و ارزیابی و مدیریت بر یادگیری خود، استفاده و به‌کارگیری احساسات و هیجانات خویش، برانگیختن و مشوق خود بودن و مشارکت فعالانه و مشتاقانه در فرآیند یادگیری، پیشرفت و موفقیت حتمی است.

یافته‌های پژوهش حاضر وجود پیوندهای مثبت و معنادار بین زیرمؤلفه‌های مربوط به هوش هیجانی (ارزیابی احساسات شخصی، ارزیابی احساسات دیگران، کاربرد هیجان و تنظیم هیجانات) و مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان را نیز نشان می‌دهد. طبق این یافته‌ها، آگاهی کامل از احساسات و عواطف، تعدیل و تنظیم آن‌ها در جهت پیشبرد اهداف خود به ارتقاء توانایی درک مطلب خواندن آن‌ها می‌انجامد. همچنین، نتایج این پژوهش نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معنادار زیرمؤلفه‌های استقلال (خودکنترلی، رغبت به یادگیری و خودمدیریتی) و مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان است. براساس این نتایج، یادگیرندگانی که به عنوان مدیران خوب، راغبان همیشگی به یادگیری مطالب و موضوعات جدید شناخته می‌شوند و بر نحوه‌ی یادگیری خود سلطه دارند، موفقیت و پیشرفت خود در مهارت خواندن و درک مطالب را

تضمین می‌کنند. همچنین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که زیرمؤلفه‌های خودتنظیمی (برنامه‌ریزی، خودارزیابی، تلاش و خودکارآمدی) با مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند. به عبارتی می‌توان گفت یادگیرندگانی که با صفاتی همچون برنامه‌ریزی کنندگان خوب، پرتلاش و مصمم در مسیر یادگیری شناخته می‌شوند و به‌طور پیوسته میزان یادگیری و پیشرفت خود را واری می‌کنند و مهم‌تر از همه آن‌هایی که به توانایی خود باور و اعتماد دارند، به سطوح بالاتر مهارت درک مطلب خواندن دست می‌یابند.

در کل، افزایش و ارتقاء هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بهبودبخش و ارتقادهنده‌ی سطح توانایی درک مطلب خواندن فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان و در پی آن به یادگیری آسان‌تر زبان منتهی می‌شود؛ زیرا مهارت خواندن و درک مطلب نقش اساسی در حوزه‌ی اکتساب زبان دوم ایفا می‌کند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

پژوهش حاضر روی دانشجویانی از ۲۸ کشور مختلف جهان که با هدف تحصیل در رشته‌های مختلف یا یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان خارجی در ۱۲ دانشگاه واقع در نقاط مختلف ایران حضور داشتند، انجام شد. این نمایانگر آن است که در سال‌های اخیر جامعه‌ی زبان‌آموزان فارسی در عرصه‌ی بین‌المللی روزبه‌روز و به دلایل مختلف تحصیلی، تجاری، گردشگری، فرهنگی، مذهبی و غیره در حال افزایش است؛ بنابراین هرگونه اقدام و عمل در جهت سهولت بخشیدن به امر زبان‌آموزی این افراد لازم و ضروری خواهد بود. تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، از جمله عناصر هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط به عنوان عوامل مهم تسهیل‌کننده‌ی آموزش و یادگیری زبان دوم شناخته شده‌اند (Dornyei & Ryan, 2015) در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهند که روابط مثبت و معناداری میان این عناصر، یعنی هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی، تمایل به برقراری ارتباط فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان و مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها وجود دارد. از طرفی مدل معادله‌ی ساختاری آشکار ساخت که متغیر تمایل به برقراری ارتباط فارسی-آموزان غیرفارسی‌زبان بیشترین تأثیر را بر مهارت خواندن و درک مطلب آن‌ها دارد.

زبان‌آموزان، معلمان زبان خارجی و تمامی کسانی که با آموزش یا یادگیری زبان خارجی، به‌ویژه زبان فارسی به عنوان یک زبان خارجی، مرتبط هستند می‌توانند از یافته‌های پژوهش حاضر تا اندازه‌ای بهره ببرند. زبان‌آموزان بایستی از نقش عمده‌ای که خود در مسیر پرپیچ‌وخم زبان‌آموزی خود ایفا می‌کنند، کاملاً آگاه باشند. آن‌ها باید بدانند که با استفاده از قدرت هیجانات و احساسات، داشتن شور و اشتیاق و برانگیختن خود، داشتن مشارکت فعالانه و به عهده گرفتن تمامی مسئولیت یادگیری خود، تقریباً هیچ عاملی مانع دستیابی آن‌ها به

اهداف خود نخواهد شد. معلمان زبان‌های خارجی در امر آموزش مهارت خواندن و درک مطلب بایستی عواملی را که باعث تحریک و انگیزه‌ی یادگیرندگان می‌شود در نظر داشته باشند و مانند گذشته از شیوه‌های سنتی استفاده ننمایند. آن‌ها می‌توانند با به‌کارگیری فعالیت‌ها و تمرین‌هایی که در جهت بهبود و ارتقاء میزان هوش هیجانی، عملکرد مستقلانه، خودمحوری و داشتن مشارکت مشتاقانه در مباحثات و مکالمات، که متعاقباً به ارتقای سطح درک مطلب خواندن زبان‌آموزان منجر می‌گردد، استفاده کنند. برای نمونه، به زبان‌آموزان آزادی عمل بیشتری دهند و کمتر سعی بر کنترل آن‌ها داشته باشند، برای آن‌ها فرصت‌ها و موقعیت‌هایی که افراد در آن، احساس امنیت و آرامش کنند و به تکلم و تعامل بیشتر منجر گردد، فراهم آورند. آن‌ها را از اهمیتی که احساسات و هیجانات در موفقیت و پیشبرد اهداف دارند، مطلع سازند و یا با به‌کارگیری راهبردهای ماهرانه و به‌صورت ناآگاهانه آن‌ها را در مسیر یادگیری فعالیت‌هایی قرار دهند که به افزایش هوش هیجانی، آزادی در تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات و اعتماد به نفس آن‌ها منتهی شود. طراحان برنامه‌های درسی در حوزه‌ی زبان‌آموزی به عنوان خالقان بستر یادگیری، بایستی توجه ویژه‌ای به عوامل روانشناختی و تفاوت‌های فردی بالأخص هوش هیجانی، استقلال یادگیرنده، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط داشته باشند.

تفاوت‌های فردی از عوامل حیاتی و ضروری در آموزش و یادگیری زبان خارجی محسوب می‌شود و بسیاری از پژوهشگران و محققان در ایران و دیگر کشورها توجه خاصی به این عوامل در یادگیری و آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی داشته‌اند. با این حال، نتایج این مطالعه به این دلیل حائز اهمیت است که مطالعات بسیار اندکی روی این عوامل در زمینه‌ی آموزش و یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان خارجی صورت گرفته است. در پایان، لازم به ذکر است که پژوهش حاضر میان تفاوت‌های سن و جنسیت زبان‌آموزان تفاوت قائل نشده است. با توجه به محدودیت‌های فوق و همچنین کمبود مطالعات در این زمینه، پیشنهادهاتی برای پژوهش‌های آینده بیان می‌کنیم: همین پژوهش با هدف ارزیابی تأثیر هوش هیجانی، استقلال، خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط کلامی بر دیگر مهارت‌ها مانند مهارت شنیداری، گفتاری و نوشتاری قابل انجام است. تفاوت فردی بسیاری مانند عزت نفس، باورهای خودکارآمدی، خلاقیت، تفکر انتقادی و غیره وجود دارند که هنوز در این زمینه مطالعه نشده‌اند. امید آن می‌رود که پژوهش‌های بیشتری به منظور بررسی روابط و تأثیرات تفاوت‌های فردی بر بسندگی مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و گفتار فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبانان انجام خواهد گرفت. همچنین، مطالعات بعدی می‌توانند به نقش سن و جنسیت و تأثیر این عوامل در یادگیری فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بپردازند.

فهرست منابع:

- اعطار شرقی، نوید. اکبری، بیتا. (۱۳۹۹). بررسی نقش عوامل انگیزشی و خودهای شخصیتی در یادگیری زبان فارسی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۹(۲)، ۶۵-۸۶.
- باقری، محبوبه. (۱۳۹۴). رابطه‌ی هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی در فارسی آموزان غیرفارسی زبان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- بیرامی، منصور؛ محمدپور، وهاب؛ غلامزاده، مجتبی و اسماعیلی، بهمن. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی شادکامی و اشتیاق برای برقراری ارتباط در سبک‌های دلبستگی دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۶(۲)، ۱۰۵-۱۰۹.
- دریس، زهرا. (۱۳۹۳). ارتباط بین میزان خودتنظیمی و تمایل به برقراری ارتباط در فراگیران زبان انگلیسی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.
- ذکایی، مجتبی. (۱۳۹۶). نقش هوش هیجانی و خلاقیت در موفقیت زبانی: دانشجویان ایرانی رشته‌های زبان انگلیسی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.
- سلطانی عربشاهی، سید کامران و نعیمی، لیلا. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت موجود مهارت‌های یادگیری خود راهبر در دانشجویان پزشکی. مجله علوم پزشکی رازی، ۲۰(۱۱۳)، ۱۰-۱۹.
- قمی، مهین، مسلمی، زهرا و محمدی، سید داود. (۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۹، ۱-۹.

References

- Alkilabi, A. S.** (2015). The place of reading comprehension in second language acquisition. *Journal of the College of Languages (JCL)*, (31), 1-23.
- Aryanto, I.** (2020). Correlational study between students' emotional intelligence and reading comprehension in the English department at Unisma. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*, 15(17), 1-11.
- Atar Sharghi, N. & Akbari, B.** (2020). Examining the role of motivational factors and personal selves in Persian language learning. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(2), 65-86. [in Persian]
- Ates, A.** (2019). The impact of the emotional intelligence of learners of Turkish as a foreign language on reading comprehension skills and reading anxiety. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 571-579.
- Bagheri, M.** (2015). *Relationship between emotional intelligence and academic success in Persian foreign language learners* (Master's thesis). Allameh Tabata'i University, Tehran, Iran. [in Persian]
- Banditvilai, C.** (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46-50.
- Bar-On, R.** (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G. Gener (Ed), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bayrami, M., Mohammadpour, V., Gholamzade, M., & Esmaili, B.** (2012). Comparison of happiness and willingness to communicate in attachment styles in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(2), 105-109. [in Persian]

- Benson, P.** (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15-18.
- Bergil, A. S.** (2016). The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232(2), 177-187.
- Brackett, M. A., & Salovey, P.** (2006). Measuring emotional intelligence with the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brown, H. D.** (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*, (6th ed). New York: Longman.
- Cao, Y.** (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479
- Cho, M. H., Demei, S., & Laffey, J.** (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 297-316.
- Ciarrochi, J. & Mayer, J. D.** (2007). The key ingredients of emotional intelligence interventions: Similarities and differences. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, (pp. 144-156). New York: Psychology Press.
- Deris, Z.** (2014). *Relationship between self-regulation and willingness to communicate in EFL learners* (Master's thesis). Islamic Azad University of Tehran Central Branch, Tehran, Iran. (in Persian)
- Dickinson, L.** (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT journal*, 47(4), 330-336.
- Dornyei, Z.** (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. & Ryan, S.** (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Farajnezhad, Z., & Tabatabai, O.** (2019). Relationship between emotional intelligence and reading comprehension ability and vocabulary knowledge of Iranian EFL learners in Tehran Azad Universities. In *The Sixth International Conference on Applied Research in Language Studies*.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G.** (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525.
- Ghanadi, Z., & Ketabi, S.** (2014). The Relationship between emotional intelligence and learners' beliefs about language learning: Iranian advanced EFL learners in focus. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(3), 518-523.
- Gholami, S., & Barzegar, R.** (2018). The relationship between willingness to communicate and writing proficiency of Iranian EFL learners at the upper-intermediate and advanced levels. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)*, 1, 69-81.
- Ghomi, M., Moslemi, Z., & Mohammadi, S. D.** (2019). The relationship between quality of learning experience and self-regulation with academic motivation in students of Qom University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 19, 1-19. [in Persian]
- Gkonou, C., Mercer, S., & Daubney, M.** (2018). Teacher perspectives on language learning psychology. *The Language Learning Journal*, 46(4), 501-513.

- Grabe, W.** (2014). Key issues in L2 reading development. In *CELC Symposium Bridging Research and Pedagogy*, (pp. 8-18).
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M.** (2016). Positive psychology exercises build social capital for language learners: Preliminary evidence. *Positive Psychology in SLA*, 97, 147-167.
- Hasan, S., & Yulianti, N.** (2019). Introversion personality and students' reading comprehension. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 4(2), 2018-229.
- Hong, E., & O'Neil Jr, H. F.** (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology*, 36(3), 186-194.
- Kalayci, S.** (2012). "A journey to bilingualism" Acase study of German-Turkish bilingual family. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 1(1-2), 29-38.
- Kaya, E.** (2015). The role of reading skills on reading comprehension ability of Turkish EFL students. *Üniversitepark Bülten*, 4(1-2), 37-51.
- Khori, M., & Ahmad, A.** (2019). Enhancing students' reading comprehension through the collaboration between reciprocal teaching and cooperative learning. In *1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)*. Atlantis Press.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A.** (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koosha, M., Abdollahi, A., & Karimi, F.** (2016). The relationship among EFL Learners' self-esteem, autonomy, and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 68-78.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M.** (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, G.** (2019). Effects of learner autonomy on performance and learner perceptions in EFL college classes. *Foreign Language Education*, 26(4), 1-21.
- Little, D.** (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 13-26.
- MacIntyre, P. D.** (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., & Doucette, J.** (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171.
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J.** (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- McCroskey, J. C.** (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- Meng, X. M., & Wang, Q. Y.** (2006). Psychological factors and teachers. *US-China Foreign Language*, 4(5), 70-74.

- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M.**(Eds.). (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. UK: Palgrave Macmillan.
- Navarrete J.C.** (2019). Reading comprehension: Theories and strategies toward an effective reading instruction. *Journal of Education and Practice*, 10(13), 108-114.
- Nejadihassan, S., & Arabmofrad, A.** (2016). A review of relationship between self-regulation and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 835-842.
- Oxford, R.** (2017). Exploring psychology in language learning and teaching. *ELT Journal*, 71(4), 522-524.
- Pakhare, J.** (2007). *Effective teaching: Reading comprehension strategies*. Whites Plains, NY: Pearson Education.
- Parker, R. L.** (2016). The contribution of self-regulation to reading comprehension in adolescent learners. (Doctoral dissertation, Louisiana State University, United States of America). Retrieved from <https://digitalcommons.lsu.edu/>
- Pishghadam, R.** (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Rahayu, E.** (2018). The correlation between students' language proficiency and willingness to communicate at English Teacher Education Department UIN Sunan Ampel Surabaya (Doctoral dissertation, State Islamic University of Sunan Ampel Surabaya, Surabaya, Indonesia). Retrieved from <http://digilib.uinsby.ac.id/27235/>
- Rostami, G., Kashanian, V., & Gholami, H.** (2016). The relationship between language proficiency and willingness to communicate in English in an Iranian EFL context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 166-176.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J.** (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Seker, M.** (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Shi, W. & Han, L.** (2019). Promoting learner autonomy through cooperative learning. *English Language Teaching*, 12(8), 30-36.
- Shokar, G. S., Shokar, N. K., Romero, C. M., & Bulik, R. J.** (2002). Self-directed learning: Looking at outcomes with medical students. *Medical Student Education*, 34(3), 197-200.
- Soltani Arabshahi, S. K., Naeimi, L.** (2013). Assessment of the current situation of self-directed learning skills in medical students. *Raji Journal of Medical Sciences*, 20(113), 10-19. [in Persian]
- Stevick, E. W.** (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Van Tuyen, L., & An, H. T.** (2019). Learner autonomy: Practices used and challenges encountered by EFL teachers in fostering learner autonomy at tertiary level. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(4), 130-151.

- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S.** (2016). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, C.S., & Low, K.S.**(2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274
- Woolley, G.** (2011). *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London: Springer
- Xie, Q. M.** (2011). Willingness to communicate in English among secondary school students in the rural Chinese English as a foreign language (EFL) classroom (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology, Auckland, New Zealand). Retrieved from <https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/2548>
- Zafarian, S. E., & Nemati, A.** (2016). The effect of learners' autonomy on EFL learners reading comprehension. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(3), 526-533.
- Zarei, A., Esfandiari, R., Akbari, A.** (2016). Self-regulated learning strategies as predictors of reading comprehension. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 3(2), 34-21.
- Zimmerman, B. J.** (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J.** (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.** (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S.** (2007). Self-regulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 77-95.
- Zokaee, M.** (2017). *The role of EQ and creativity on language achievement: The case of Iranian EFL learners* (Master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. [in Persian]