

## رابطه هوش هیجانی و جرأت‌ورزی با مشارکت کلامی فراگیران انگلیسی

علی خانزاده

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران

حمیده معرفت\*

دانشیار زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران، ایران

باقر حجازی

مربی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران

غلامرضا جعفری کندوان

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۶/۰۱/۱۸، تاریخ تصویب: ۸۶/۰۴/۲۶)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی و جرأت‌ورزی با مشارکت کلامی بین فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، با توجه به جنسیت، میزان برون‌گرایی و سطح بسندگی زبان انگلیسی انجام شد. ۶۸ دختر و ۴۷ پسر در دو سطح مبتدی و متوسط از بسندگی زبان به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و با پرسشنامه هوش هیجانی سبیریا شرینگ و پرسشنامه شخصیتی تجدید نظر شده نئو مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان و گام‌به‌گام نشان داد که برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت می‌توانند تغییرات مشارکت کلامی را پیش‌بینی نمایند. متغیر هوش هیجانی، به دلیل عدم ارتباط و متغیر جرأت‌ورزی، به‌رغم ارتباط مستقیم و معنی‌دار با مشارکت کلامی، به واسطه همپوشی با متغیر برون‌گرایی از تحلیل خارج شدند. نتایج آزمون t نشان دهنده مشارکت کلامی و جرأت‌ورزی بیشتر فراگیران برون‌گرا نسبت به فراگیران درون‌گرا بود. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزش جرأت‌ورزی برای فراگیران درون‌گرا در نظر گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: مشارکت کلامی، هوش هیجانی، جرأت‌ورزی، برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان.

\* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۲۴، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: marefat@chamran.ut.ac.ir

#### مقدمه

تاریخچه تدریس آکادمیک زبان، فراز و نشیب‌ها و دگرگونی‌های عمده‌ای را در رویکردها، شیوه‌های تدریس و برنامه‌های درسی پشت سر گذاشته است. در این روند تکاملی، دانش روان‌شناسی نیز همگام با علوم مرتبط دیگر، در ارتقاء فرایندهای مرتبط با آموزش زبان مؤثر بوده و در واقع عمده روش‌های شاخص آموزش زبان کم و بیش متأثر از رویکردهای غالب روان‌شناسی زمان خود بوده‌اند. بنابراین، بررسی عوامل روان‌شناختی آشکار یا نهفته در محیط و اجزاء فرایند آموزش زبان، برای بهبودبخشی به این روند ضروری است.

فرایند تحولی آموزش زبان در برگیرنده تغییر تدریجی تمرکز از مدرس به فراگیر و چگونگی یادگیری او است (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱؛ براون، ۲۰۰۱؛ براون، ۲۰۰۰). پدید آمدن رویکردهای جدید فراگیر-محور و ارتباط-محور از جمله رویکرد آموزش ارتباطی زبان (communicative language teaching) که در تئوری و عمل کارایی خود را به اثبات رسانیده‌اند، نیز بر نقش تسهیل‌کننده هم‌کنشی فراگیران در یادگیری زبان خارجی (اسنایدر، ۱۹۹۹) تأکید کرده و شناسایی و تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر مشارکت کلامی فراگیر در فرایند یادگیری و آموزش زبان خارجی را توجیه می‌کند.

بررسی هم‌کنشی در بافت یادگیری زبان، مستلزم بررسی عوامل روان‌شناختی مرتبط با آن می‌باشد. در این پژوهش به تناسب بافت و موضوع مورد بررسی، هوش هیجانی (emotional intelligence) و جرأت‌ورزی (assertiveness) در ارتباط با مشارکت کلامی (verbal participation) فراگیر، مورد مطالعه قرار می‌گیرند. از دیگر سو، عواملی چون جنسیت، برون‌گرایی و سطح بسندگی زبان نیز به عنوان عوامل تأثیرگذار در ارتباط احتمالی پیش‌گفته، مد نظر قرار گرفته‌اند.

#### بحث و بررسی

از ابتدای پیدایش نظریه‌های هوش، پژوهشگران این گستره دریافته‌اند که هوش را توان سازگاری و کنش مؤثر بدانند، این کردار با اندازه‌گیری صرف توانایی‌های شناختی، بدون در نظر گرفتن هیجان‌ها قابل پیش‌بینی نخواهد بود. تلاش‌های انجام شده در این گستره به تدریج منجر به تمایز بیشتر هوش و یافتن رهیافت‌های معتبر در زمینه اندازه‌گیری آن شد.

بررسی هیجان، راه را برای فهم بهتر مفهوم هوش هیجانی هموار می‌سازد. بنا به تعریف پلاچیک (۲۰۰۳) هیجان یک واکنش جسمانی الگوداری است که دارای یکی از ماهیت‌های

## رابطه هوش هیجانی و جرأت‌ورزی با مشارکت ... ۲۱

تخریب، بازسازی، جذب، جهت‌یابی، محافظت، محرومیت، دفع، اکتشاف و یا ترکیبی از این‌ها است و به وسیله محرک خاصی برانگیخته می‌شود. این محرک که می‌تواند درونی و یا بیرونی باشد، چارچوب معنایی منفی و یا مثبتی برای فرد دارد (آرنولد، ۱۹۷۰).

کارکرد هیجان‌ها از جمله نکات مورد مطالعه درباره این مفهوم است (فریجدا، ۲۰۰۰) که البته به دیدگاه‌های متفاوتی منجر شده است. پلاچیک (۲۰۰۳) رفتار هیجانی را در خدمت هشت هدف اصلی می‌داند که عبارتند از: محافظت، نابودی، بازسازی، اتحاد مجدد، پیوندجویی، طرد، کاوش و تشخیص موقعیت. ایزارد (۲۰۰۴) کارکردهای اجتماعی هیجان‌ها را در چهار مقوله آسان‌سازی انتقال حالت‌های احساسی، تنظیم شیوه پاسخ‌دهی به دیگران، تسهیل هم‌کنشی اجتماعی و ترغیب رفتار اجتماعی ارائه می‌کند.

دقت در سیر نظریه‌های هیجان، دو سنت را آشکار می‌سازد که به صورت متوالی رشد کرده‌اند. سنت اول عقیده‌ای است که هیجان را پاسخی نامنظم و مخرب می‌داند (یونگ، ۱۹۴۰ و ۱۹۳۶، به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰؛ شفر و همکاران، ۱۹۴۰، به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰). سنت دوم هیجان را پاسخی سازمان‌دهنده می‌داند (لیپر، ۱۹۴۸، به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰؛ ایستبروک، ۱۹۵۹، به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰؛ ماندلر، ۱۹۷۵، به نقل از سالوی و مایر، ۱۹۹۰). نظریات جدید، هیجان‌ها را به عنوان هدایت‌گرهای انطباقی فعالیت‌های شناختی می‌داند (سالوی و مایر، ۱۹۹۰؛ ایزارد، ۲۰۰۱).

پس از مروری که بر مفاهیم هوش و هیجان صورت گرفت، می‌توان به بررسی مفهوم هوش هیجانی پرداخت. واژه هوش هیجانی برای اولین بار در سال ۱۹۸۵ در عنوان یک رساله دکتری در ایالات متحده به کار گرفته شد (پاین، ۱۹۸۵). به نظر می‌رسد این اولین کاربرد آکادمیک اصطلاح هوش هیجانی باشد. در سال ۱۹۹۰، سالوی و مایر مقاله‌ای را با عنوان هوش هیجانی به چاپ رساندند و برای وجود و کاربرد این اصطلاح، چنین استدلال کردند که چه‌گونه ارزیابی، برقراری ارتباط و به کارگیری هیجان‌ها در حل مسائل از سوی افراد، نقطه اشتراک گستره‌ای از پژوهش‌های پراکنده است؛ با این مقدمه بود که سالوی و مایر خط مشی «هوش هیجانی» را برای این پراکندگی پیشنهاد کردند. سالوی و مایر (۱۹۹۰) چارچوب هوش هیجانی را به عنوان زیر مجموعه‌ای از هوش اجتماعی معرفی کردند و آن را این‌گونه تعریف کردند: «هوش هیجانی توانایی فرد در بازبینی هیجان‌ها و احساسات خود، تمایز میان آن‌ها و به‌کارگیری این اطلاعات به سوی هدایت افکار و واکنش‌های خود است».

بار- آن (۱۹۹۶، به نقل از قربانی و همکاران، ۲۰۰۲) با ساخت یک مقیاس ۱۳۳ ماده‌ای،

مفهوم بهره هیجانی (Emotional Quotient) را مطرح کرد. با این مقیاس، مجموعه وسیعی از صفات مختلف، مانند خودآگاهی هیجانی، خودشکوفایی، خوشبینی، استقلال، مسئولیت اجتماعی، تحلیل استرس و احساس خوشبختی سنجیده می‌شوند. او بر این اساس، هوش هیجانی را به عنوان مجموعه‌ای از ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های غیرشناختی می‌داند که توانایی‌های فرد را در برخورد موفقیت‌آمیز با مقتضیات و فشارهای محیطی بالا می‌برد (بار-آن و پارکر، ۲۰۰۰).

پس از بررسی پیشینه نظری، پیشینه پژوهشی مرتبط با افق کلی پژوهش حاضر را به اختصار بررسی می‌کنیم.

اسکات و همکاران (۲۰۰۱) در تحقیقی نشان دادند آزمودنی‌های با نمرات بالاتر در مقابل آزمودنی‌های با نمرات پایین‌تر در هوش هیجانی، رفتارهای مشارکتی بیشتر و گسترده‌تری را از خود بروز داده‌اند. باستین و همکاران (۲۰۰۵) در بررسی خود همبستگی اندک و غیرمعنی‌داری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی به دست آوردند. آن‌ها توصیه کردند، پژوهش‌های بعدی می‌باید عواملی چون توانایی‌های شناختی و شخصیت را به شکلی دقیق در کنار هوش هیجانی لحاظ کنند. کاروسو و همکاران (۲۰۰۲) در تحقیقی به بررسی رابطه رویکرد توانایی هوش هیجانی با مقیاس‌های شخصیت پرداختند و هوش هیجانی و مقیاس‌های شخصیت را دو عامل مجزا معرفی کردند. در پژوهشی که بار-آن (۲۰۰۰) بر روی هوش هیجانی انجام داد، دریافت که هوش هیجانی تفاوت معنی‌داری در دو جنس از خود نشان نمی‌دهد، به عبارت دیگر هوش هیجانی و جنسیت دو عامل مجزایند.

پژوهش‌های انجام شده در ایران در زمینه هوش هیجانی در سال‌های اخیر رشدی فزاینده به خود گرفته است. با این حال تحقیقاتی که در برگزیده بخشی از متغیرهای به کار رفته در پژوهش حاضرند کمتر به چشم می‌خورد. در این بخش سعی شده است به تحقیقاتی پرداخته شود که به گونه‌ای با موضوع و متغیرهای پژوهش حاضر در ارتباط باشند. جواهری کامل (۱۳۸۵) بین هوش هیجانی دانش‌آموزان و مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت ( $r = ۰.۳۶۳$ ) در سطح معنی‌داری  $p < ۰/۰۱$  به دست آورده است. در بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی، بین مؤلفه بهره‌برداری از هیجان و مهارت‌های اجتماعی، رابطه معنی‌داری به دست نیامد؛ اما بین مؤلفه‌های تنظیم هیجان، ارزیابی و بیان هیجان با مهارت اجتماعی، رابطه مثبت و معنی‌داری نشان داده شده است. جواهری کامل (۱۳۸۵) عدم معنی‌داری پیش‌گفته را ناشی از ابزار دانسته و معتقد است که پایین بودن آلفای کرونباخ این مؤلفه موجب این نتیجه

شده است. در بررسی بشارت و همکاران (۱۳۸۴) همبستگی مثبت معنی‌داری ( $r = 0/70$ )،  $p = 0/001$ ) بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی به دست آمد. در این پژوهش آزمودنی‌های دختر و پسر، تفاوت معنی‌داری در نمرات هوش هیجانی نشان ندادند. بر اساس این یافته، ۵۰ درصد واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانشجویان به وسیله متغیر هوش هیجانی تبیین می‌شود. پژوهشگران رابطه مثبت هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی را چنین تبیین کرده‌اند که با افزایش هوش هیجانی، ادراک هیجانی نیز افزایش می‌یابد و در نتیجه محیط همه‌جانبه‌تر ارزیابی می‌شود و توان برقراری روابط هم‌دلانه افزایش یافته و همین امر زمینه‌های عاطفی-ارتباطی لازم را برای فعالیت‌های موثر و موفق تحصیلی فراهم می‌سازد. خسروجردی (۱۳۸۳) در پژوهشی به بررسی رابطه هوش هیجانی و سلامت عمومی بین دانشجویان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که هوش هیجانی می‌تواند سلامت عمومی را پیش‌بینی کند. در این پژوهش هوش هیجانی پسران بیشتر از دختران گزارش شده است. خلیل‌ارجمندی (۱۳۸۳) در بررسی رابطه هوش هیجانی با مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی، چنین گزارش می‌دهد که هوش هیجانی رابطه مستقیم و معنی‌داری با مهارت‌های اجتماعی دارد. به عبارت دیگر هر چه نمرات افراد در مقیاس هوش هیجانی افزایش می‌یافت، به میزان مهارت‌های اجتماعی‌شان نیز افزوده می‌شد و بالعکس. حکیم‌جوادی (۱۳۸۲) در تحقیقی، به بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که کیفیت دلبستگی می‌تواند هوش هیجانی را پیش‌بینی کند. در این پژوهش، تفاوت میانگین هوش هیجانی در دو جنس حاکی از برتری دختران بر پسران است.

طبق بررسی‌های انجام شده دو نکته را می‌توان نتیجه‌گیری کرد:

۱) بررسی هوش هیجانی در رابطه با برون‌دادهای آموزشی، یا در کنار عوامل دیگر انجام شده است، یا این‌که بررسی آن در کنار عوامل دیگر پیشنهاد شده است. بنابراین، در این پژوهش برخی متغیرهای بین شخصی، همچون جرأت‌ورزی، و شخصیتی، همچون برون‌گرایی گنجانده شده است.

۲) نقش زمینه‌ساز بودن هوش هیجانی در کنار توانایی‌های شناختی در عملکرد تحصیلی، نکته‌ای است که در بحث‌های بیشتر پژوهش‌ها خودنمایی می‌کند. بنابراین پژوهش حاضر نیز بر اساس نقش زمینه‌ای و بستری بودن هوش هیجانی برای آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی شکل گرفته است.

پس از بررسی هوش هیجانی به عنوان متغیر پیش‌بین اول، به بررسی متغیر پیش‌بین دوم،

یعنی جرأت‌ورزی به عنوان عاملی مؤثر بر هم‌کنشی‌های اجتماعی (هارتلی، ۱۹۹۹) می‌پردازیم. سالتر (۱۹۴۹، به نقل از قاسم زاده، ۱۳۷۰) و ولپی (۱۹۵۸، به نقل از قاسم زاده، ۱۳۷۰) از پیشگامان طرح مفهوم جرأت‌ورزی در عرصه رفتاردرمانی بودند که با توجه به رفتارهای مراجعانشان، چنین توانایی را برای برخی از آن‌ها لازم و ضروری می‌دانستند. جرأت‌ورزی به عنوان یک ویژگی شخصیتی و مشخصه رفتاری در گستره روان‌شناسی شخصیت نیز مطرح می‌شود. رویکرد صفات در قالب عامل‌های شخصیت، این ویژگی را به عنوان یکی از صفات فرعی مطرح می‌کند (مک‌کرا و کاستا، ۱۹۹۹).

در تعاریف ابتدایی از جرأت‌ورزی، تقریباً تمامی مهارت‌های هم‌کنشی گنجانده شده است؛ برای مثال، لازاروس (۱۹۷۱) چهار مؤلفه زیر را برای جرأت‌ورزی برمی‌شمارد:

الف) رد درخواست‌ها

ب) جلب محبت دیگران و مطرح کردن درخواست‌های خود

ج) ابراز احساسات مثبت و منفی

د) شروع، ادامه و پایان دادن به گفت‌وگوها

با توجه به گستردگی این تعریف و تنوع تعریف‌های موجود، هارجی و همکاران (۲۰۰۵) دو تعریف مفید و اختصاصی را برای جرأت‌ورزی ارائه می‌کنند:

الف) جرأت‌ورزی شامل احقاق حق خود، ابراز افکار، احساسات و اعتقادات خود به شیوه‌ای مناسب، مستقیم و صادقانه است، به گونه‌ای که حقوق دیگران را از بین نبریم.

ب) رفتاری که شخص را قادر می‌سازد تا به نفع خود عمل کند، بی‌هیچ‌گونه اضطرابی رفتاری متکی به خود داشته باشد، احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه به حقوق دیگران، حق خود را به دست آورد.

در هر دو تعریف رعایت حقوق دیگران و احترام به آن مورد تأکید قرار می‌گیرد و اشاره می‌شود که افراد دارای مهارت جرأت‌ورزی، باید بتوانند میان احقاق حق خود و از بین بردن حقوق دیگران تمایز قائل شوند.

شاید بتوان گفت که توانایی‌هایی همچون هوش هیجانی فارغ از جنبه‌های مهارتی، در ابراز رفتار جرأت‌ورزانه و هم‌کنشی با آن تأثیرگذار باشند. با توجه به تأثیرگذار بودن دوره‌های جرأت‌آموزی شناخت‌محور نقش سازه‌هایی چون هوش هیجانی خودنمایی می‌کند و این امر هم‌کنشی هوش هیجانی و جرأت‌ورزی را برای پیش‌بینی رفتار مشارکت کلامی محتمل می‌کند که بررسی حاضر آن را دنبال می‌کند.

## برون‌گرایی و درون‌گرایی

مفاهیم برون‌گرایی و درون‌گرایی نخستین بار توسط یونگ وارد ادبیات روان‌شناسی شد (شولتز و شولتز، ۱۹۹۶؛ ترجمه سیف و همکاران، ۱۳۷۸). دیدگاه یونگ در باره سنخ‌های روان‌شناختی، پژوهش‌های چشمگیری را موجب شد.

یونگ (۱۹۲۱)، به نقل از فیست و فیست، (۲۰۰۲) چند سنخ روان‌شناختی را متمایز می‌کند که از وحدت دو نگرش اساسی درون‌گرایی و برون‌گرایی و چهار کنش تفکر، احساس، حس کردن و شهود حاصل می‌شوند. مطابق نظر یونگ (۱۹۲۱)، به نقل از فیست و فیست، (۲۰۰۲) درون‌گرایی، برگرداندن انرژی روانی به درون و به سمت دنیای ذهنی است. درون‌گرایان با دنیای درونی‌شان، با وجود تمام سمت‌گیری‌ها، خیال‌پردازی‌ها، رؤیاها و برداشت‌های فردی آن هماهنگ شده‌اند. این افراد دنیای بیرونی را درک می‌کنند، اما این کار را به صورت گزینشی و مطابق با دیدگاه ذهنی خود انجام می‌دهند. برون‌گرایی، چرخش لیبدو (انرژی روانی) به خارج از خود و به سوی رویدادهای خارجی، اشخاص و موقعیت‌ها است. سنخ برون‌گرا به شدت تحت تأثیر نیروهای محیطی قرار دارد و در گستره وسیعی از موقعیت‌ها، مردم‌آمیز و دارای اعتماد به نفس است. به اعتقاد یونگ افراد نه به‌طور کامل برون‌گرا و نه درون‌گرایند. اغلب افراد عناصری از هر دو نگرش را دارند. هر گرایش محاسن و معایبی دارد و افرادی که از لحاظ روانی سالم‌اند، بین این دو نگرش تعادل برقرار می‌کنند و در دنیای درونی و بیرونی خود به طور برابر احساس آرامش می‌کنند؛ با این حال به‌طور معمولی یکی از این دو نگرش بارزتر از دیگری است.

هانس آیزنک، روان‌شناس آلمانی‌تبار انگلیسی یکی از پیشگامان روان‌شناسی شخصیت است. او برای نخستین بار مفهوم برون‌گرایی - درون‌گرایی یونگ را وارد ارزیابی شخصیت نمود. این ارزیابی شخصیت به کمک روش‌های آماری تحلیل عوامل که ریموند کتل ابداع کرد، امکان پذیر شد. آیزنک (۱۹۶۹، ۱۹۷۶) ابعاد برون‌گرایی - درون‌گرایی و عصبيت (neuroticism) - ثبات هیجانی را معرفی کرد. او اعتبار و پایایی این ابعاد را با استفاده از پرسشنامه خود نشان داد. آیزنک پس از مدتی عامل روان‌پریشی‌خویی (psychoticism) را نیز به دو عامل قبلی افزود (فیست و فیست، ۲۰۰۲).

مفاهیم درون‌گرایی و برون‌گرایی آیزنک برخلاف یونگ، به عقیده رایج نسبت به این دو اصطلاح نزدیک‌تر است. افراد برون‌گرا عمدتاً با صفات معاشرتی و تکانشگری مشخص می‌شوند، اما در عین حال از شوخ‌طبعی، سرزندگی، حاضر جوابی و خوش‌بینی برخوردارند که

مشخص کننده افرادی است که به خاطر ارتباط با دیگران تقویت می‌شوند (آیزنک، ۱۹۶۹). افراد درون‌گرا با صفات مخالف برون‌گرایان مشخص می‌شوند. آن‌ها را می‌توان به صورت آرام، غیرفعال، غیرمعاشرتی، با احتیاط، خوددار، فکور، بدبین، صلح‌جو، هوشیار و مقید توصیف کرد. با این حال بنا بر نظر آیزنک، تفاوت‌های اصلی بین برون‌گرایی و درون‌گرایی رفتاری نیست، بلکه زیستی و ژنتیکی است (به نقل از فیست و فیست، ۲۰۰۲).

### مؤلفه‌های برون‌گرایی

**دوستی (friendliness):** افراد خون‌گرم و اهل دوستی، دیگران را دوست دارند و آشکارا عواطف مثبتی نسبت به آنها نشان می‌دهند. آنها زود با دیگران دوست می‌شوند و به سادگی می‌توانند با آنها روابطی نزدیک و صمیمی برقرار سازند. کسانی که در مؤلفه دوستی نمره پایینی دارند، لزوماً افرادی سرد و بدخلق نیستند، اما به دنبال آشنایی با دیگران نیز نمی‌روند و مردم گریز و تودار می‌نمایند.

**جمع‌گرایی (gregariousness):** افراد معاشرت‌پذیر، همنشینی با دیگران را نوعی تحریک و تقویت خوشایند می‌یابند. آنها از هیجان همراهی با جمعیت و ازدحام لذت می‌برند. افرادی که در این مؤلفه نمره پایینی می‌آورند، در رودرویی با انبوه جمعیت اغلب احساس احاطه شدن و کلافگی می‌کنند و در نتیجه از ازدحام می‌گریزند. آنها از همراهی گاه‌گاهی با مردم بدشان نمی‌آید، اما نیازشان برای حفظ حریم و اوقات خصوصی برای خود بیش از این نیاز در افرادی است که نمره‌هایی بالا در این مؤلفه می‌آورند.

**جرات‌ورزی:** این مؤلفه در قسمت‌های پیشین مقاله به تفصیل توضیح داده شده است.

**سطح فعالیت:** افراد فعال، سبک زندگی پرشتاب و پرمشغله‌ای دارند. حرکات آن‌ها سریع، پرنرژی و محکم است و همزمان درگیر چند فعالیت می‌شوند. افرادی که در این مقیاس نمرات پایین می‌آورند، در زندگی آرام‌تر و با آسودگی و فراغت بیشتری گام برمی‌دارند.

**تهییج طلبی (excitement seeking):** افراد دارای نمرات بالا در این مقیاس، در صورت نبود سطوح بالایی از تحریک، به سرعت کسل می‌شوند. آن‌ها عاشق زرق و برق و شلوغی‌اند و بسیار محتمل است که ریسک کرده یا در پی ماجراجویی بروند. کسانی که تهییج طلبی پایینی دارند، در شلوغی و جنجال، احساس کلافگی می‌کنند و از ماجراجویی گریزانند.

**شادی (cheerfulness):** این مقیاس مختص ارزیابی خلق و عواطف مثبت است و مرتبط



با هیجان‌های منفی نیست. کسانی که در این مقیاس نمرات بالایی می‌آورند، در اوقات عادی طیفی از احساسات مثبت از قبیل شادمانی، شور و شوق، خوش‌بینی و لذت را تجربه می‌کنند؛ در برابر افراد دارای نمرات پایین، تا این حد مستعد تجربه چنین روحیات بالا و پرشوری نیستند (آقایی، ۱۳۸۴).

با توضیحاتی که در ارتباط با برون‌گرایی و زیر مقیاس‌های آن ارائه شد، ارتباط مثبت این متغیر با مشارکت کلامی بسیار محتمل به نظر می‌رسد.

متغیر مشارکت کلامی که در این پژوهش به عنوان متغیر ملاک برگزیده شده است به صورت یک مفهوم و یا سازه‌ای مشخص در علوم رفتاری مطرح نشده است. انتخاب این متغیر که در این پژوهش اختصاصاً در محیط آموزش زبان خارجی و صرفاً در این رابطه مورد مطالعه قرار می‌گیرد، به دلیل سیر صعودی افزایش توجه رویکردها و روش‌های تدریس زبان در طول تحول این شیوه‌ها به عامل مذکور بوده است.

با توجه به مطالب ذکر شده و آنچه که در رابطه با هوش هیجانی، جرأت‌ورزی و برون‌گرایی ارائه شد، انتظار می‌رود که این متغیرها سهمی در تبیین تغییرات مشارکت کلامی داشته باشند و بتوانند دانش موجود در رابطه با این مفهوم را در جهت ارتقاء فرایند آموزش زبان‌های خارجی افزایش دهند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف کلی بررسی رابطه هوش هیجانی و جرأت‌ورزی با مشارکت کلامی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام می‌شود و در پی پاسخگویی به سؤالات پژوهشی زیر است:

- ۱- آیا بین هوش هیجانی و جرأت‌ورزی با میزان مشارکت کلامی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ارتباطی وجود دارد؟
- ۲- آیا میزان مشارکت کلامی، هوش هیجانی و جرأت‌ورزی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی با توجه به جنسیت، سنخ شخصیتی برون‌گرا و درون‌گرا و سطح بسندگی زبان انگلیسی متفاوت است؟

## روش پژوهش

### آزمودنی‌ها

فراگیران زبان انگلیسی یکی از مراکز آموزشی وابسته به دانشگاه تهران در سطوح مبتدی و متوسط، نمونه پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. تعداد ۱۴۰ نفر از فراگیران این مرکز با

سنین ۱۸ تا ۲۹ سال که در دوره‌های مبتدی و متوسط آموزش مکالمه زبان انگلیسی حضور داشتند به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند. در روز ارائه پرسشنامه‌ها، از تعداد ۱۴۰ نفر گروه نمونه، ۱۲۲ نفر حاضر بودند. از بین ۱۲۲ پرسشنامه ارائه شده به فراگیران ۷ پرسشنامه به صورت ناقص و یا سفید تحویل داده شد که از بین پرسشنامه‌ها خارج شده و در مجموع تعداد ۱۱۵ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفتند.

#### ابزار اندازه‌گیری و جمع‌آوری داده‌ها

برای اندازه‌گیری هوش هیجانی، از پرسشنامه هوش هیجانی سبیریا شریک استفاده شد. این پرسشنامه که در ایران توسط منصوری (۱۳۸۰) به راهنمایی سلیمی زاده هنجاریابی و ترجمه شده است، پرسشنامه‌ای ۳۳ سؤالی است که پنج مؤلفه هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی را می‌سنجد. منصوری (۱۳۸۰) بر مبنای ارتباط مؤلفه خودآگاهی هوش هیجانی با عزت نفس، همبستگی این آزمون را با آزمون عزت نفس کوپر اسمیت سنجیده و در نهایت اعتبار سازه‌ای (construct validity) معادل ۰/۸۴ برای این پرسشنامه ارائه داده است. منصوری (۱۳۸۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۸۴ را برای پایایی (reliability) این پرسشنامه محاسبه کرده است. جرابکت (۱۹۹۶)، به نقل از خسروجردی، (۱۳۸۳) پایایی این آزمون را از طریق دونیمه کردن ۰/۹۴ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه کرده است. با توجه به محاسبه پایایی این پرسشنامه در تحقیقات قبلی و تأیید آن، در این پژوهش برای بررسی میزان پایایی پرسشنامه پس از انتخاب ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی از میان کل پرسشنامه‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای ۰/۷۵ محاسبه گردید.

برای اندازه‌گیری جرأت‌ورزی و برون‌گرایی از پرسشنامه تجدید نظر شده شخصیتی نئو (NEO-PIR) که توسط مک‌کرا و کاستا (۱۹۹۲)، به نقل از گروسی، (۱۳۸۰) تهیه شده است و پنج عامل عمده شخصیت یعنی عصیت، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری (openness)، توافق (agreement) و وظیفه‌شناسی (conscientiousness) را می‌سنجد، استفاده شد. این پرسشنامه در اصل شامل ۲۴۰ سؤال است که در یک طیف پنج درجه‌ای، آزمودنی را مورد سنجش قرار می‌دهد. مطابق اهداف پژوهش صرفاً از ۴۸ سؤال مربوط به مقیاس برون‌گرایی این پرسشنامه برای اندازه‌گیری متغیر برون‌گرایی و از ۸ سؤال مربوط به زیرمقیاس جرأت‌ورزی برای اندازه‌گیری متغیر جرأت‌ورزی استفاده شده است. اعتبار سازه این پرسشنامه در مطالعات

متعددی مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال مقیاس برون‌گرایی با احساسات مثبت و مقیاس عصبیت با احساسات منفی در یک مدل سلامت روانی تبیین شده‌اند (مک کرا و کاستا، ۱۹۸۰، به نقل از گروسی، ۱۳۸۰). در پژوهش دیگری مقیاس‌های عصبیت، برون‌گرایی و انعطاف‌پذیری با ۲۷ سازوکار سازگاری، همبستگی نشان داده‌اند؛ به‌طوری‌که سازوکارهای سازگاری عصبی یا نارسا، مثل خیال‌بافی و انزوا، با عامل عصبیت و معیارهای سازگاری دیگر با عوامل برون‌گرایی و انعطاف‌پذیری، همبسته بودند (مک کرا، ۱۹۸۴، به نقل از گروسی، ۱۳۸۰). در بررسی‌های مربوط به پایایی این پرسشنامه نیز کاستا و همکاران (۱۹۹۱)، به نقل از گروسی، ۱۳۸۰) ضریب آلفای بین ۰/۶ - ۰/۹ را برای مقیاس‌های اصلی و ضریب آلفای ۰/۵۶ - ۰/۸۱ را برای مقیاس‌های فرعی گزارش داده‌اند. حقیقت‌شناس (۱۳۷۸) نیز از طریق بازآزمایی پایایی ۰/۵۳ تا ۰/۷۶ را برای مقیاس‌های اصلی ارائه داده است. در پژوهش مذکور، پایایی مقیاس برون‌گرایی ۰/۷۴ و زیر مقیاس جرأت‌ورزی ۰/۵۲ به دست آمده است. با توجه به محاسبه و تأیید پایایی این پرسشنامه در تحقیقات پیشین، در این پژوهش برای بررسی میزان پایایی پرسشنامه، پس از انتخاب ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی از میان کل پرسشنامه‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان ضریب آلفا برای پرسشنامه جرأت‌ورزی ۰/۷۷ و برای پرسشنامه برون‌گرایی ۰/۸۸ محاسبه شد.

برای ارزیابی میزان مشارکت کلامی فراگیران از مدرسان مربوطه خواسته شد که میزان مشارکت کلامی هر فراگیر را صرفاً بر مبنای مشاهدات و یادداشت‌های خود در طول ۲۰ جلسه گذشته، بدون در نظر گرفتن متغیرهای دیگر، در یک مقیاس پنج درجه‌ای ارزیابی کنند.

#### شیوه اجرا

پس از انجام هماهنگی‌های اولیه با مرکز آموزش زبان، روزهای برگزاری آزمون‌های میان‌ترم این مرکز برای ارائه پرسشنامه‌ها به فراگیران در نظر گرفته شد. پرسشنامه‌ها بر مبنای شماره‌صندلی‌ها، شماره‌گذاری شده بودند تا امکان دستیابی به اطلاعات فراگیر، از جمله جنسیت و سن و نیز بررسی ارتباط نمرات پرسشنامه‌ها با نمراتی که از سوی مدرس کلاس برای مشارکت کلامی ارائه می‌شد، حاصل شود.

اجرای پرسشنامه‌های پژوهش در طول سه روز و هر روز ۴ کلاس و در مجموع در ۱۲ کلاس انجام شد. در جلسات توزیع پرسشنامه‌ها، فراگیران به تفکیک کلاس‌ها در رابطه با شیوه پاسخگویی به سؤالات توجیه شدند. پاسخگویی به پرسشنامه‌ها حدود ۱۵-۲۰ دقیقه به طول

انجامید. پرسشنامه‌های ارزیابی میزان مشارکت کلامی فراگیران نیز حدوداً به فاصله یک هفته پس از اجرای پرسشنامه‌های فراگیران، به مدرسان ارائه شد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج

پاسخ‌های ارائه شده از سوی آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های هوش هیجانی، جرأت‌ورزی، برون‌گرایی و نیز ارزیابی مدرسان از میزان مشارکت کلامی فراگیر به صورت داده وارد نرم‌افزار SPSS شده و با بهره‌مندی از این نرم‌افزار توصیف و تحلیل شدند. جدول ۱ آماره‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای هوش هیجانی، جرأت‌ورزی و برون‌گرایی را به تفکیک جنسیت (دختر و پسر)، سطح بسندگی زبان انگلیسی (مبتدی و متوسط) و نیز سنخ شخصیتی (برون‌گرا و درون‌گرا) نشان می‌دهد.

جدول ۱. جدول آماره‌های توصیفی هوش هیجانی، جرأت‌ورزی و مشارکت کلامی به تفکیک جنسیت، سطح بسندگی زبان و برون‌گرایی

متغیر		جنسیت		سطح بسندگی زبان		برون‌گرایی	
		دختر	پسر	مبتدی	متوسط	برون‌گرا	درون‌گرا
هوش هیجانی	میانگین	۹۲/۱۵	۹۲/۶۰	۹۲/۸۹	۹۱/۴۳	۹۱/۰۹	۹۴/۴۰
	انحراف معیار	۷/۲۱	۸/۶۹	۸/۳۲	۶/۹۲	۸/۸۵	۷/۳۰
جرأت‌ورزی	میانگین	۱۵/۹۳	۱۶/۹۶	۱۷/۱۵	۱۵/۰۵	۱۸/۶۴	۱۲/۸۶
	انحراف معیار	۴/۴۲	۴/۹۳	۴/۵۳	۴/۵۷	۴/۰۷	۴/۰۸
مشارکت کلامی	میانگین	۳/۱۳	۳/۵۷	۳/۲۰	۳/۵	۳/۵۷	۲/۸۰
	انحراف معیار	۱/۲۳۳	۱/۰۹۸	۱/۲۱۴	۱/۱۵۱	۱/۱۷۲	۱/۲۰۸

پس از بررسی آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، ماتریس همبستگی این متغیرها، مطابق جدول ۲ ترسیم شد:

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پیش‌بین، ملاک و تعدیل‌گر

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ مشارکت کلامی	۱					
۲ هوش هیجانی	-۰/۱۰۵	۱				
۳ جرأت‌ورزی	۰/۲۳۳*	-۰/۲۹۲*	۱			
۴ برون‌گرایی	۰/۲۹۷**	-۰/۲۱۰*	۰/۶۲۰**	۱		
۵ جنسیت	۰/۱۸۳	۰/۰۲۸	۰/۱۱۰	-۰/۰۳۲	۱	
۶ سطح بسندگی زبان انگلیسی	۰/۱۲۴	-۰/۰۹۱	-۰/۲۲۲*	-۰/۲۳۱*	-۰/۰۷۲	۱

\*\* p < ۰/۰۱ \* p < ۰/۰۵

مطابق این ماتریس متغیر مشارکت کلامی با متغیر جرأت‌ورزی همبستگی ۰/۲۳۳ در سطح معنی‌داری  $p < ۰/۰۵$  را نشان می‌دهد. اما متغیر مشارکت کلامی با متغیر هوش هیجانی ارتباطی را نشان نمی‌دهد. همچنین متغیر مشارکت کلامی با متغیر برون‌گرایی همبستگی ۰/۲۹۷ را در سطح معنی‌داری  $p < ۰/۰۱$  نشان می‌دهد. در ادامه برای بررسی امکان پیش‌بینی تغییرات متغیر مشارکت کلامی از روی متغیرهای پیش‌بین تحلیل رگرسیون همزمان انجام شد که در جدول ۳ نتایج آن ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان مشارکت کلامی برحسب متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای وارد شده	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
متغیرهای پیش‌بین و تعدیل‌گر	۰/۴۱۷	۰/۱۷۴	۱۳۶	۱/۱۱۱

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد با ورود تمام متغیرهای پیش‌بین، می‌توان ۱۷/۴ درصد تغییرات متغیر مشارکت کلامی را تبیین کرد. تحلیل واریانس برای رگرسیون همزمان مشارکت کلامی برحسب متغیرهای پیش‌بین

نشان دهنده این است که F مشاهده شده برای متغیرهای پیش‌بین ۴/۵۸۹ است که در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنی‌دار است. همچنین ضرایب حاصل نشان می‌دهد که متغیرهای برون‌گرایی با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۶، سطح بسندگی زبان انگلیسی با سطح معنی‌داری ۰/۰۱۶ و جنسیت با سطح معنی‌داری ۰/۰۲۵ متغیر ملاک را به طور معنی‌داری تبیین می‌کنند و متغیرهای هوش هیجانی و جرأت‌ورزی نمی‌توانند به طور معنی‌داری متغیر ملاک را تبیین کنند.

در ادامه، در تحلیل رگرسیون از روش گام به گام استفاده شد. در جدول ۴ نتایج تحلیل گام به گام متغیر مشارکت کلامی بر حسب متغیرهای برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، متغیرهای هوش هیجانی و جرأت‌ورزی به دلیل عدم وجود ارتباط معنی‌دار، وارد تحلیل نشده‌اند.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون گام به گام مشارکت کلامی بر حسب متغیرهای وارد شده برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت

خطای	$R^2$	$R^2$	R	متغیرهای	گام‌های
استاندارد برآورد	تعدیل شده			وارد شده	تحلیل رگرسیون
۱/۱۴۶	۰/۰۸۰	۰/۰۸۸	۰/۲۹۷	برون‌گرایی	۱
۱/۱۲۶	۰/۱۱۲	۰/۱۲۸	۰/۳۵۷	سطح بسندگی زبان انگلیسی	۲
۱/۱۰۲	۰/۱۴۹	۰/۱۷۱	۰/۴۱۴	جنسیت	۳

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که متغیر برون‌گرایی در گام اول وارد تحلیل رگرسیون شده و ۸/۸ درصد تغییرات متغیر مشارکت کلامی را پیش‌بینی نموده است. در گام دوم متغیر سطح بسندگی زبان انگلیسی وارد تحلیل شده و این مقدار را به ۱۲/۸ درصد افزایش داده است و سرانجام در گام سوم متغیر جنسیت وارد تحلیل شده و میزان ضریب تبیین را به ۱۷/۱ درصد افزایش داده است.

تحلیل واریانس برای رگرسیون گام به گام متغیر مشارکت کلامی بر حسب متغیرهای برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت نشان می‌دهد که F مشاهده شده در گام اول در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  و در دوگام بعدی در سطح  $p < ۰/۰۰۰۱$  معنی‌دار است. با توجه به معنی‌داری متغیرهای برون‌گرایی، سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت و با در نظر گرفتن

ضرایب حاصل، معادله رگرسیون برای پیش‌بینی متغیر مشارکت کلامی بدین صورت ارائه می‌شود:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3$$

= مشارکت کلامی

$$+0/508(\text{جنسیت}) + 0/541(\text{سطح بسندگی زبان انگلیسی}) + 0/541(\text{برون‌گرایی}) + 0/470$$

در ادامه تحلیل، برای بررسی متغیرهای مشارکت کلامی، هوش هیجانی و جرأت‌ورزی از نظر تفاوت در گروه‌های جنسیت، سنخ شخصیتی و سطح بسندگی زبان انگلیسی از آزمون  $t$  استفاده شد که نتایج حاصل در جدول‌های شماره ۵ و ۶ ارائه شده‌اند. لازم به ذکر است که آزمون فرض همگنی واریانس‌ها (آزمون لوین)، قبل از بررسی نتایج حاصل از آزمون  $t$  انجام گرفت و در انتخاب نتایج حاصل از آزمون  $t$  در برون‌داد نرم‌افزار آماری به کار گرفته شد.

جدول ۵. آزمون  $t$  برای مقایسه میانگین مشارکت کلامی بر مبنای جنسیت، برون‌گرایی و سطح بسندگی زبان انگلیسی

متغیر	$t$	درجه آزادی	اختلاف میانگین	خطای استاندارد تفاوت	سطح معنی‌داری
جنسیت	-۱/۹۷۵	۱۱۳	-۰/۴۴	۰/۲۲۴	۰/۰۵۱
برون‌گرایی	-۲/۸۳۷	۷۵	-۰/۷۷	۰/۲۷۲	۰/۰۰۶
سطح بسندگی	-۱/۳۲۵	۱۱۳	-۰/۳۰	۰/۲۲۸	۰/۱۸۸

همان‌گونه که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، تفاوت میانگین‌ها در متغیر برون‌گرایی در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار است. به عبارت دیگر میزان متغیر مشارکت کلامی بین آزمودنی‌های برون‌گرا و درون‌گرا به طور معنی‌داری متفاوت است. با توجه به نتایج حاصل از توصیف داده‌ها مشخص می‌شود که میزان مشارکت کلامی آزمودنی‌های برون‌گرا ( $M = 3/57$ ) از آزمودنی‌های درون‌گرا ( $M = 2/80$ ) بیشتر است.

جدول ۶. آزمون t برای مقایسه میانگین جرأت‌ورزی بر مبنای جنسیت، برون‌گرایی و سطح بسندگی زبان انگلیسی

متغیر	t	درجه آزادی	اختلاف میانگین	خطای استاندارد تفاوت	سطح معنی‌داری
جنسیت	-۱/۱۷۳	۱۱۳	-۱/۰۳۱۰	۰/۸۷۹۰۲	۰/۲۴۳
برون‌گرایی	-۶/۲۰۲	۷۵	-۵/۷۸۵۷	۰/۹۳۲۸۳	۰/۰۰۰
سطح بسندگی	۲/۴۱۹	۱۱۳	۲/۱۰۹۵	۰/۸۷۲۲۰	۰/۰۱۷

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین جرأت‌ورزی در افراد برون‌گرا و درون‌گرا در سطح  $p < ۰/۰۰۰۱$  معنی‌دار است. به عبارت دیگر، میانگین متغیر جرأت‌ورزی در بین آزمودنی‌های برون‌گرا ( $M=۱۸/۶۴$ ) به طور معنی‌داری بیشتر از آزمودنی‌های درون‌گرا ( $M=۱۲/۸۶$ ) است. همچنین نتایج این جدول نشان می‌دهد که میانگین متغیر جرأت‌ورزی در بین دو سطح بسندگی زبان انگلیسی مبتدی و متوسط در سطح  $p < ۰/۰۵$  دارای تفاوت معنی‌داری است. با توجه به نتایج حاصل از توصیف داده‌ها مشخص می‌شود که میانگین متغیر جرأت‌ورزی در بین آزمودنی‌های با سطح بسندگی زبان انگلیسی مبتدی ( $M=۱۷/۱۵$ ) بیشتر از آزمودنی‌های با سطح بسندگی زبان انگلیسی متوسط ( $M=۱۵/۰۵$ ) است. در رابطه با متغیر هوش هیجانی، نتایج نشان داد که هوش هیجانی بین آزمودنی‌های دختر و پسر، برون‌گرا و درون‌گرا و با سطح بسندگی زبان انگلیسی مبتدی و متوسط تفاوتی از خود نشان نمی‌دهد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

پس از توصیف و تحلیل داده‌ها، امکان بحث و بررسی در ارتباط با نتایج پژوهش حاصل شده است. بررسی ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که جرأت‌ورزی به عنوان یک سازه شخصیتی، چنانچه ادبیات پژوهش نیز بیانگر آن بود، رابطه معنی‌داری با مشارکت کلامی دارد. این یافته، همسو با یافته‌های هارجی و همکاران (۲۰۰۵) است که بر ماهیت هم‌کنشی جرأت‌ورزی تأکید داشته‌اند. با این حال، عدم ارتباط هوش هیجانی با مشارکت کلامی را شاید



بتوان بدین صورت توجیه کرد که متغیر مشارکت کلامی در این پژوهش به صورت رفتاری صرفاً کمی در نظر گرفته شده است و شیوه درجه‌بندی و نمره‌گذاری آن نیز توسط مدرسان بر این مبنا بوده است؛ یعنی مدرس صرفاً بر اساس فراوانی، مشارکت فراگیر را به یک مقیاس درجه‌بندی منتقل کرده و در نهایت نتایج حاصل از این مقیاس به صورت نمره‌های مشارکت کلامی وارد تحلیل آماری شده است. بنابراین هر جا صحبتی از متغیر مشارکت کلامی شده است، مقصود، کمیت مشارکت کلامی فراگیر بوده است و نه کیفیت آن. پژوهش حاضر نیز تا جایی که مربوط به کمیت مشارکت کلامی است، عدم وجود ارتباط هوش هیجانی را با این متغیر نشان می‌دهد. با این حال بعد دیگر قضیه، یعنی کیفیت مشارکت کلامی، همچنان نامشخص است. منظور از کیفیت مشارکت کلامی این است که آیا فراگیر در زمان آغاز مشارکت کلامی از آمادگی خود برای ورود به بحث آگاهی دارد؟ آیا فراگیر پس از ورود به بحث می‌تواند بر صحبت‌های خود کنترل داشته و در زمان مناسبی آن را به پایان برساند؟ اگر زمان برای صحبت مناسب نباشد، آیا فراگیر می‌تواند در زمان مناسب وارد بحث شود؟ آیا فراگیر در هنگام صحبت، دیگران و چه‌گونگی واکنش آن‌ها را به صحبت‌های خود در نظر می‌گیرد و در نهایت این که آیا فراگیر طوری صحبت می‌کند که توجه دیگران را به صحبت‌های خود جلب کند؟ و سئوالاتی از این دست. چنانچه به دقت به این سئوالات توجه نماییم می‌توانیم ردپای مؤلفه‌های هوش هیجانی را در آن‌ها بیابیم. گفتنی است که بر مبنای درجه‌بندی مشارکت کلامی در این پژوهش، حتی فراگیری که بدون رعایت هیچ یک از این موارد، شروع به صحبت می‌کند، در این متغیر نمره می‌گیرد، اما فراگیر دیگری که با در نظرگرفتن تمام شرایط تصمیم می‌گیرد صحبتی نکند، نمره‌ای کسب نمی‌کند.

وارونه این قضیه در رابطه بین مشارکت کلامی و جرأت‌ورزی اتفاق می‌افتد. با کمی تأمل در باره متغیر جرأت‌ورزی، مشخص می‌شود که ماهیت این عامل شخصیتی-ارتباطی به گونه‌ای است که تأثیر مستقیمی بر میزان مشارکت کلامی فراگیر می‌گذارد؛ یعنی ماهیت رفتاری جرأت‌ورزی بر ماهیت شناختی آن غالب می‌باشد.

در ارتباط با متغیرهای تعدیل‌گر، ارتباط بین مشارکت کلامی و برون‌گرایی با تعریف یونگ (به نقل از پورافکاری، ۱۳۷۶) از برون‌گرا که او را فردی می‌داند که انرژی روانی خود را به خارج معطوف کرده و به آسانی با دیگران ارتباط برقرار می‌کند، کاملاً همخوانی دارد.

در ادامه بررسی ارتباط بین این متغیرها، متغیرهای پیش‌بین به همراه متغیرهای تعدیل‌گر برای پیش‌بینی تغییرات متغیر ملاک وارد تحلیل رگرسیون همزمان شدند. تمام این متغیرها در

مجموع توانستند ۱۷/۴ درصد تغییرات متغیر مشارکت کلامی را در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ p < پیش‌بینی کنند. با این حال، برای بررسی دقیق‌تر و بررسی سهم این متغیرها در پیش‌بینی تغییرات متغیر مشارکت کلامی، از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در این تحلیل ابتدا متغیر برون‌گرایی که بیشترین ضریب همبستگی صفر مرتبه را با متغیر مشارکت کلامی داشت، وارد تحلیل شد و پس از آن، متغیرهای سطح بسندگی زبان انگلیسی و جنسیت که به ترتیب بیشترین ضریب همبستگی تفکیکی را با متغیر مشارکت کلامی داشتند، وارد تحلیل شدند. متغیرهای هوش هیجانی و جرأت‌ورزی به دلیل عدم معنی‌داری در ضریب همبستگی تفکیکی با مشارکت کلامی از تحلیل خارج شدند. در نهایت سه متغیری که در تحلیل رگرسیون گام به گام باقی ماندند، توانستند ۱۷/۱ درصد تغییرات متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند.

میزان افزایش واریانس در تحلیل رگرسیون گام به گام متغیر مشارکت کلامی نشان می‌دهد که برون‌گرایی ۸/۸ درصد، سطح بسندگی زبان انگلیسی ۴ درصد علاوه بر برون‌گرایی، و جنسیت ۳/۴ درصد علاوه بر برون‌گرایی و سطح بسندگی زبان انگلیسی، تغییرات واریانس متغیر مشارکت کلامی را پیش‌بینی می‌کنند.

خروج متغیر هوش هیجانی از تحلیل رگرسیون گام به گام، به دلیل عدم وجود ارتباط معنی‌دار با متغیر مشارکت کلامی، دور از انتظار نبود؛ اما خروج متغیر جرأت‌ورزی، به رغم داشتن ارتباط معنی‌دار با متغیر مشارکت کلامی و به عکس، ورود متغیر سطح بسندگی زبان انگلیسی به تحلیل رگرسیون گام به گام، به رغم دارا نبودن ارتباط معنی‌دار با متغیر مشارکت کلامی، نیاز به بحث دارد. با نگاهی به جدول ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش، ارتباط قوی بین دو متغیر جرأت‌ورزی و برون‌گرایی آشکار می‌شود ( $r = 0/62$ ). این ارتباط از بعد نظری نیز قابل بررسی است؛ به عنوان مثال، در دیدگاه پنج عاملی شخصیت، جرأت‌ورزی یکی از زیر مقیاس‌های برون‌گرایی در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش نیز این متغیر به دلیل قابلیت آموزش آن به صورت جداگانه در کنار متغیر برون‌گرایی در نظر گرفته شده است. بنابراین ارتباط قوی بین این دو متغیر از یک طرف و این یافته که برون‌گرایی نسبت به جرأت‌ورزی پیش‌بین بهتری برای مشارکت کلامی است، با محاسبه ضریب همبستگی تفکیکی و کنترل برون‌گرایی در ارتباط جرأت‌ورزی و مشارکت کلامی، موجب خارج شدن این متغیر از تحلیل رگرسیون گام به گام می‌شود.

در رابطه با ورود و ابقاء متغیر سطح بسندگی زبان انگلیسی در تحلیل رگرسیون نیز با در نظر گرفتن ضریب همبستگی تفکیکی که از نظر ترتیب ورود و ابقاء و یا اخراج متغیرها از

تحلیل، مبنای رگرسیون گام به گام است، این موضوع توجیه می‌شود. بدین صورت که پس از کنترل دیگر متغیرها، ارتباط بین دو متغیر مشارکت کلامی و سطح بسندگی زبان انگلیسی، حتی از ارتباط بین متغیر مشارکت کلامی و جنسیت نیز بیشتر می‌شود.

نتایج حاکی از برتری فراگیران برون‌گرا در مشارکت کلامی و در سطح معنی‌داری  $p < 0/01$  است. ولی بین دو گروه مبتدی و متوسط سطح بسندگی زبان انگلیسی، تفاوت معنی‌داری در مشارکت کلامی حاصل نشد. برتری فراگیران برون‌گرا در مشارکت کلامی بر مبنای تعریف برون‌گرایی که در تعریف متغیرها از آن یاد کردیم، تا حد زیادی قابل پیش‌بینی بود.

در ارتباط با تفاوت میزان مشارکت کلامی، هوش هیجانی و جرأت‌ورزی بر مبنای جنسیت، سنخ شخصیتی و سطح بسندگی زبان انگلیسی، نتایج نشان داد که میانگین متغیر هوش هیجانی بر مبنای هیچ یک از گروه‌های پیش‌گفته تفاوت معنی‌داری نشان نمی‌دهد. این یافته نیز با بررسی بشارت و همکاران (۱۳۸۴) و بار-آن (۲۰۰۰) مبنی بر مستقل بودن جنسیت و هوش هیجانی و نیز با بررسی کاروسو و همکاران (۲۰۰۲) مبنی بر مستقل بودن هوش هیجانی از عوامل شخصیتی همسو است. با این حال این یافته با نتایج بررسی خسروجردی (۱۳۸۳) که هوش هیجانی پسران و حکیم جوادی (۱۳۸۲) که هوش هیجانی دختران را بیشتر گزارش داده‌اند همسویی ندارد. مشخص شد که در سطح  $p < 0/0001$  میزان جرأت‌ورزی در میان برون‌گراها بیش از درون‌گراها است. همچنین در سطح  $p < 0/05$  میزان جرأت‌ورزی در میان فراگیران با سطح بسندگی زبان انگلیسی مبتدی نسبت به گروه متوسط بیشتر است. ولی تفاوتی بین دو گروه دختر و پسر در میزان جرأت‌ورزی به دست نیامد.

در این پژوهش، تعداد گروه نمونه محدود، امکان به کارگیری برخی از تحلیل‌های آماری را به تفکیک گروه‌های مختلف از پژوهشگر سلب کرد و در دسترس بودن آن باعث شد تا تعمیم داده‌ها به جامعه با دقت و احتیاط بیشتری صورت گیرد. همچنین، محدود بودن تعداد گروه نمونه در دسترس، باعث شد تا کنترل متغیر سن فقط به صورت محدود امکان پذیر باشد و در نتیجه، دامنه نسبتاً وسیعی برای این متغیر در نظر گرفته شد که این عامل ممکن است بر روی نتایج تأثیر گذاشته و ارتباطات احتمالی موجود در دامنه محدودتری از متغیر سن را پوشیده نگاه داشته باشد.

بررسی متغیر مشارکت کلامی به صورت کیفی، به‌ویژه در ارتباط با هوش هیجانی، کاملاً ضروری به نظر می‌رسد؛ بررسی گروه نمونه در کلاس‌های غیر مختلط از این رو پیشنهاد

می‌شود که مشارکت کلامی دختران و پسران در حضور هم ممکن است متفاوت از زمانی باشد که در کلاس‌های غیر مختلط حضور دارند. انجام این پژوهش در فرهنگ‌هایی همچون فرهنگ آمریکایی و یا اروپایی در رابطه با مشارکت کلامی و مقایسه آن با آنچه در ایران انجام گرفته است، می‌تواند نتایج جالبی به همراه داشته باشد. انجام چنین پژوهشی در رده‌های سنی متفاوت ضروری به نظر می‌رسد، بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی، طیف متفاوتی از فراگیران را در رده‌های سنی گوناگون پوشش دهند. به نظر می‌رسد آموزش دوره‌های جرأت‌ورزی پیش از برگزاری دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای فراگیران درون‌گرا که دارای جرأت‌ورزی پایین‌تری‌اند، بتواند میزان فراگیری ایشان را افزایش دهد؛ البته انجام این پیشنهاد به خودی خود پژوهش کاربردی گسترده‌ای را نیز پیش روی علاقه‌مندان ترسیم می‌کند.

#### کتاب‌شناسی

- آقایی، حامد (۱۳۸۴). بررسی رابطه پنج عامل شخصیت و خودشناسی در اختلالات شخصیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بشارت، محمدعلی، رضازاده، محمدرضا، فیروزی، منیژه و حبیبی، مجتبی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر هوش هیجانی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی در مرحله انتقال از دبیرستان به دانشگاه، مجله علوم روانشناختی. شماره ۱۳، جلد ۴، صص ۲۶-۴۱.
- پورافکاری، نصرت‌اله (۱۳۷۶). فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی و زمینه‌های وابسته. تهران: فرهنگ معاصر.
- جواهری کامل، عابدین (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی با مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- حق‌شناس، حسن (۱۳۷۸). هنجاریابی آزمون شخصیتی نئو، فرم تجدید نظر شده. اندیشه و رفتار. ۴(۴): ۳۸-۴۷.

حکیم جوادی، منصور (۱۳۸۲). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه دکتری. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خسروجردی، راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه سبزوار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خلیل ارجمندی، فاطمه (۱۳۸۳). مقایسه هوش هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

شولتز، دوان. پی. و شولتز، سیدنی. الن. (۱۹۹۶). *تاریخ روانشناسی نوین*، ترجمه علی اکبر سیف و همکاران، ۱۳۷۸. تهران: نشر دوران.

قاسم زاده، حبیب اله (۱۳۷۰). *رفتار درمانی: زمینه، دورنما، مسائل*. تهران: جهاد دانشگاهی.

گروسی فرشی، میر تقی (۱۳۸۰). *رویکرد های نوین در ارزیابی شخصیت*. تبریز: نشر جامعه پژوه و نشر دانیال.

منصوری، بهزاد (۱۳۸۰). *هنجاریابی آزمون هوش هیجانی سبیریا شرینگ در بین دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

Arnold, M. B. (1970). *Feelings and Emotions*. New York: Academic Press Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insight from the emotional valiant inventory (EQ-1). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass.

Bastian, V. A., Burns, N. R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. New York: Addison Wesley Inc.

---. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

Caruso, D. R., Mayer, J. D. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*. 79(2), 306-320.

- Eysenck, H. J. (1976). *Dimensions of personality*. London: Routledge.
- . (1969). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Feist, J. & Feist, G. J. (2002). *Theories of personality*. New Haven CT: Yale University Press.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (PP. 59-74). New York: Guilford Press.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. T., Davison, H. K. & Mack, D. A. (2002). Self-report emotional intelligence: Contract similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308.
- Hargie, O. W., Sanunders, C. & Dickson, D. (2005). *Social skills in interpersonal communication*. London: Croom helm.
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication*. London: Routledge.
- Izard, C. E. (2004). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (2001). *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. (1971). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (PP. 139-153). New York: Guilford Press.
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/ coming out/letting go). A doctoral dissertation, DAI, 47, no. 01A, (1985): 0203. Cincinnati: The union for experimenting colleges and universities. Retrieved from World Wide Web: <http://eqi.org/payne.htm>
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington: APA.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P. & Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

Snyder Ohta, A. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Language Socialization and Effect in First and Second Language Acquisition*, 31(11), 1943-1512.