

Research paper
4(1), Spring 2024

Self-Management and Relationship Management on Attitude toward Learning a Second Language (English) among Female High School Students in the City of Ilam

Elham Sobati¹ | Nasim Bandesh² | Tahereh Afshar³

¹ Assistant Professor, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, Ilam University, Ilam, Iran. (Corresponding Author)

E-mail: e.sobati@ilam.ac.ir

² M.A. graduate, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, Ilam University, Ilam, Iran. E-mail: bandeshnasim@gmail.com

³ Associate Professor, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, Ilam University, Ilam, Iran. E-mail: t.afshar@ilam.ac.ir

Article Info

Article type:

Research article

Article history:

Received: 27 May 2024

Accepted: 10 Sept. 2024

Keywords:

female students,
attitude toward language learning,
self-management,
relationship management,
Ilam

ABSTRACT

The present study examined the effect of self-management and relationship management variables on attitude toward learning a second language (English) among female high school students in the city of Ilam. The research method was both applied in terms of its purpose and descriptive-analytical. The population included all 400 female high school students in Ilam, who were selected through random sampling. The standard emotional intelligence questionnaire of Travis Bradbury and Jane Graves (2004) was used to measure the independent variable of emotional intelligence. To measure attitude towards learning a second language (English) as the dependent variable, the 21-item questionnaire of language learning by Tadayoni (2006) were used. Then, SPSS software version 22 was used for data analysis. The results showed a positive and meaningful relationship between the self-management component and attitude toward second language learning and also between the relationship management variable and attitude toward second language learning in female students.

Cite this article: Sobati, E., Bandesh, N., & Afshar, T. (2024). "Investigating the Effect of Two Components of Self-Management and Relationship Management on Attitude toward Learning a Second Language (English) among Female High School Students in the City of Ilam". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 4(1), 101-129



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2024.141655.1129](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141655.1129)

1. Introduction

Learning a second language is a complex variable that is influenced by several factors, and one of these factors, in addition to the attitude towards language learning, is emotional intelligence. Emotional intelligence is one of the components that emerges through emotional manifestations and understanding and organizing emotions (Keyvanlu et al., 2019). Bradbury and Graves have considered four skills for emotional intelligence: “Self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management”. The two skills of self-awareness and self-management go back to the person her/himself, and the skills of social awareness and relationship management are associated with how a person relates to others. In addition, self-awareness and social awareness are concern with a person's knowledge and insight, but self-management and relationship management are related to a person's behavior and action (Bradbury and Graves, 2014: 15).

High school students, who are considered as teenagers, are assumed as the educators of the next generations, and since they are in a sensitive age group, the state of emotional control is necessary for them. Because students are unstable in terms of mood and emotional state, and it is possible that many of them are not aware of the state of their emotions and their proper control, which has a very negative effect on their behavior in the environment and it may cause negative attitude towards learning a second language and ultimately affect their learning. Especially the lesson of English as a second language which requires calmness and concentration and higher practice for learning, according to what was said, the importance of investigating the effect of emotional intelligence on the attitude to learning a second language is noticeable. Therefore, in this research, the researchers try to answer these questions:

1. Is there a relationship between the self-management component and the attitude towards learning a second language in the female high school students of the city of Ilam?
2. Is there any relationship between relationship management component and attitude towards second language learning in the female high school students of the city of Ilam?

2. A brief note of previous works

Along with the identification of the role of emotional intelligence in academic success, many studies investigated its role in the academic success of individuals. The first studies in this field acknowledged the existence of a strong association between emotional intelligence and academic success (Goleman, 1995; Elias et al., 1997; Pesi, 1997). Researchers also tried to provide programs to strengthen emotional intelligence (Elias et al., 1997). However, the success rate of these programs was not known (Meyer and Cobb, 2000) and it was difficult to find reliable tools to measure the level of emotional intelligence (Zidner et al., 2001).

In the following years, many researchers discussed and studied the effect of emotional intelligence on academic success, among which the results of the research, researchers such as (Austin et al., 2005 and Newsom et al., 2000) reported no significant association between these two components, nor in children (Hansen, 2012) and neither in adults (Austin et al., 2005 and Newsom et al., 2000). Other

researches have shown that emotional intelligence can act as a moderator variable between intelligence and academic performance rather than directly affecting academic performance (Preeti, 2013). In recent years, researchers have conducted many studies to identify the possible relationship between the two components of emotional intelligence and academic performance. It has been mentioned in the countries of Pakistan (e.g. Malik, 2016), Sri Lanka (Widgeton et al., 2017) and Iran (Pishghadam, 2022).

3. Theoretical framework

3.1 Goleman's combined model of emotional intelligence and its parameters

In 1995, Goleman describes the combined model of emotional intelligence as follows: this model is a combination of social and emotional factors. Goleman's model includes five broad areas of awareness of emotions, managing emotions, motivating oneself, understanding one's emotions, recognizing the emotions of others, and managing relationships. He believes that some behavioral characteristics are based on motivation (such as provoking someone), some others are based on emotions (such as recognizing the emotions of others) and some of these characteristics regulate and manage proper communication with others. Based on this model, Goleman (1995) refers to five parameters of self-awareness, self-management, social awareness, relationship management and self-motivation. Goleman defines the parameters of emotional intelligence as follows:

3.1.1. Self-awareness: knowing the emotions we feel and knowing their reasons. Self-awareness is being aware of one's mental state and our perception of that state, which includes emotional awareness, correct self-evaluation, and self-belief.

3.1.2. Self-governance: emotional balance is called Self- governance.

3.1.3. Motivation (self-motivation): It means being productive, effective and creative in the field of work.

3.1.4. Empathy (social awareness): The ability to sympathize with the feelings of others and recognize their attitude is called empathy.

3.1.5. Communication or social skills: the ability to recognize and empathize with others, establish effective communication, deep listening and asking key questions, cooperation, consultation and negotiation are considered components of this skill.

4. Research methodology

The research method is descriptive and correlational. All female high school students of the City of Ilam (in the first, second and third grades of high school) participated in this research, and 400 of them were randomly selected as a sample.

Subjects were measured using emotional intelligence questionnaire (emotional intelligence questionnaire was designed by Bradbury and Graves and translated and modified by Ganji). The questionnaire contains 28 items that are graded based on a 6-point Likert scale and evaluates four items of self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management, and gives a general score of emotional intelligence. In this research, only the questions related to self-

management and relationship management variables were investigated, and their reliability in this research was 87% using Cronbach's test. In order to measure the dependent variable of attitude towards second language learning, a 21-item scale was used. The educational questionnaire includes 21 items and questions and measures and evaluates the level of students' interest in language learning. This questionnaire includes 3 components and the scoring is based on a 5-point Likert scale from very low to very high, which was designed by Tadayoni (2015). This questionnaire includes three components that analyze attachment and need (questions 1 to 8), language as a subject (questions 9 to 14) and language textbook contents (questions 15 to 21). The content validity of the questionnaire was confirmed by the professors of Tabriz University in Tadayoni's research (2006). The reliability of the questionnaire was stated to be above 80% using Cronbach's alpha.

After arranging the questionnaires and preparing them, 400 questionnaires were prepared. Permission was obtained from the Ministry of Education to distribute the questionnaires in schools. The data were analyzed in two parts, descriptive and correlational, using spss software version 22. Pearson's correlation coefficient and regression analysis were used to evaluate the significance of the effect of independent variables on dependent variables.

5. Conclusion

The present research has evaluated the effect of self-management and relationship management parameters on the attitude towards learning a second language (English) among female high school students in the city of Ilam. The results of the first hypothesis test showed the Pearson correlation coefficient with a value of (.257) and a significance level of $p < .000$. = Sig, so the first hypothesis was confirmed. Since learning a language is an exhausting and time-consuming process, and during learning, there are naturally many difficulties on the student's way and various mistakes will occur. Therefore, naturally, in order to succeed in it, the students must manage their abilities, and for flexible learning, they must have a positive understanding and perspective, so that they can improve their abilities to learn with more effort and perseverance. Self-management makes the student perform his/her learning tasks better and take more steps towards advancing her/his academic goals.

In the second hypothesis, the significant relationship between relationship management component and attitude towards learning a second language in female high school students of Ilam city was investigated. The results of Pearson's correlation coefficient with a value of (.209) and a significance level of $p < .000$. = Sig indicates the acceptance of the hypothesis, which means that there is a significant relationship between the component of relationship management and second language learning in female high school students of the city of Ilam.

دوره ۴، شماره ۱، شماره پیاپی ۹، بهار ۱۴۰۴، ص. ۱۰۱-۱۲۹

بررسی تأثیر دو مؤلفه خودمدیریتی و مدیریت روابط در نگرش به یادگیری زبان دوم (انگلیسی) در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام

الهام ثباتی^۱، نسیم بندش^۲، طاهره افشار^۳

۱. (نویسنده مسئول) استادیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایران. e.sobati@ilam.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایران. bandeshnasim@gmail.com

۳. دانشیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایران. t.afshar@ilam.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ وصول:

۷ خرداد ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۲۰ شهریور ۱۴۰۳

واژه‌های کلیدی:

دانش‌آموزان دختر،

نگرش به یادگیری زبان،

خودمدیریتی،

مدیریت روابط،

ایلام

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر متغیرهای خودمدیریتی و مدیریت روابط در نگرش به یادگیری زبان دوم (انگلیسی) در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام انجام شده است. روش تحقیق از جهت هدف کاربردی و از نوع توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام به تعداد ۴۰۰ نفر بودند که از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. برای سنجش متغیر مستقل هوش هیجانی و متغیر وابسته نگرش به یادگیری زبان دوم (انگلیسی) به ترتیب از پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی تراویس برادبری و جین گریوز (۲۰۰۴) و پرسشنامه ۲۱ ماده‌ای نگرش به یادگیری زبان تدینی (۱۳۸۵) استفاده شد. سپس، داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که بین مؤلفه خودمدیریتی و نگرش به یادگیری زبان دوم و همچنین، بین متغیر مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معناداری وجود داشت.

استناد: ثباتی، الهام، بندش، نسیم، افشار، طاهره (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر دو مؤلفه خودمدیریتی و مدیریت روابط در نگرش به یادگیری زبان دوم (انگلیسی) در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام». پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد، ۱(۴)، ۱۰۱-۱۲۹



حق مؤلف: نویسندگان

ناشر: دانشگاه کردستان

DOI: [10.22034/jls.2024.141655.1129](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141655.1129)

۱. مقدمه

آهنگ فزاینده تحقیق در خصوص یادگیری زبان دوم طی نیمه قرن بیستم نه تنها توجه زبان‌شناسان را در کلیه زمینه‌ها به خود جلب کرده است، بلکه توجه دست‌اندرکاران آموزشی را نیز در تمام زمینه‌های مربوط به زبان به خود معطوف نموده است. در حوزه‌هایی که به ارزیابی فرایند یادگیری زبان می‌پردازند، زبان دوم به انگلیسی^۱ به اختصار L2 به زبانی اشاره می‌کند که شخص پس از یادگیری زبان اول در دوران بزرگسالی می‌آموزد. زبان دوم هر زبانی است که بعد از اولین زبان مادری (L1) آموخته می‌شود (بزرگ‌مهر، ۱۳۹۴: ۲). بررسی عوامل تأثیرگذار، نقش مهمی در یادگیری زبان دارد. از جمله این عوامل می‌توان به نگرش زبان‌آموزان نسبت به زبان اشاره کرد. نگرش، مفهومی ضروری برای درک رفتار، عقاید و احساسات انسان‌هاست. اگر فردی بر این باور باشد که نمی‌تواند زبانی را به‌خوبی بیاموزد، این باور مانع یادگیری وی خواهد شد (لنارتسون^۲، ۲۰۰۸؛ الیس^۳، ۱۹۹۴). از این رو، نگرش مثبت به یادگیری زبان دوم باعث یادگیری سریع آن زبان می‌شود. در این زمینه بارکر^۴ معتقد است که نگرش‌ها اثری نیستند، بلکه همان تمایلات و احساسات درونی هستند. بنابراین، نگرش‌ها می‌توانند مثبت یا منفی باشد و در طول زمان نیز ممکن است تغییر کنند (چالاک^۵ و کاسیان^۶، ۲۰۱۰).

یادگیری زبان دوم یک متغیر پیچیده است که عوامل متعددی بر آن تأثیر می‌گذارند که یکی دیگر از این عوامل افزون‌بر نگرش به یادگیری زبان، هوش هیجانی می‌باشد. هوش هیجانی از مؤلفه‌هایی است که از طریق تظاهرات هیجانی و با فهم و سازماندهی کردن هیجان‌ها بروز می‌کند (کیوانلو و همکاران، ۱۳۹۰). اصطلاح هوش هیجانی اولین بار در سال ۱۹۸۹ بوسیله مایر و سالوی^۷ برای بیان کیفیت و فهم احساس‌های افراد، همدردی با احساسات آنها و توانایی مدیریت مناسب خلق‌وخو مورد استفاده قرار گرفت (اکدومان و همکاران^۸، ۲۰۱۵). سپس در سال ۱۹۹۵ توسط گلمن^۹ به سرعت جنبه عام یافت و در سال‌های اخیر، تحقیق درباره هوش هیجانی به یک مبحث اصلی تبدیل شده است (بار-ان^{۱۰}، ۲۰۰۶). با انتشار کتاب هوش هیجانی «چرا هوش هیجانی مهم‌تر از هوش عمومی است؟» این اصطلاح به عنوان بخشی از زبان روزمره روان‌شناسی مورد استفاده قرار گرفت (گلمن، ۲۰۰۴).

¹second language²Lennartsson³Elise⁴Barker⁵Chalak⁶Kassian⁷Salovey⁸Akduman et al.⁹Golman¹⁰Bar-on

برادبری^۱ و گریوز^۲، چهار مهارت برای هوش هیجانی در نظر گرفته‌اند: «خودآگاهی^۳، خودمدیریتی^۴، آگاهی اجتماعی^۵ و مدیریت رابطه^۶». دو مهارت خودآگاهی و خودمدیریتی به خود فرد برمی‌گردند و مهارت آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه با چگونگی رابطه فرد با دیگران مرتبط می‌باشد. افزون بر این، خودآگاهی و آگاهی اجتماعی با شناخت و بینش فرد مرتبط می‌باشند، اما خودمدیریتی و مدیریت رابطه با رفتار و عمل فرد ارتباط دارند» (برادبری و گریوز، ۱۳۸۴: ۱۵). اصلی‌ترین تحقیق در زمینه نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان دوم توسط گنس^۷ (۱۹۷۶) انجام شد که در آن دانش-آموزان بر اساس نمرات ضریب هوش تقسیم‌بندی شدند و در کلاس‌های ۳ و ۷ و ۱۱ قرار گرفتند. عملکرد آن‌ها در یادگیری زبان دوم (فرانسه) با آنهایی که در گروه‌های پایین‌تری بر اساس ضریب هوش قرار داشتند، مقایسه شد. نتایج گنس نشان دادند هوش در یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است و عنوان کرد در یادگیری زبان دوم باید از نتایج آزمون‌های هوش برای انتخاب دانش‌آموزان بهره برد (بلوچ و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۶).

پژوهشگران اساس وجود ارتباط بین هوش هیجانی و یادگیری زبان انگلیسی را از طریق دو فرآیند توضیح می‌دهند: اولاً هوش هیجانی با کنترل و تعدیل انواع متفاوت اضطراب، استرس و مشکلات عاطفی، تأثیر برجسته‌ای در ایجاد یک حالت روانی پایدار در حین امتحان‌دادن دارد. ثانیاً هوش هیجانی در پروسه آموزش و یادگیری آن دسته از دروس که مسائل و مؤلفه‌های روانی و عاطفی دانشجویان بیشتر در آن‌ها مشارکت دارند، مانند درس زبان انگلیسی، تأثیر ویژه‌ای برجای می‌گذارد (پتریدز^۸ و فارنهام^۹، ۲۰۰۴).

دانش‌آموزان مقطع متوسطه که نوجوان محسوب می‌شوند، به عنوان آینده‌سازان فردا و تربیت-کنندگان نسل‌های بعدی قلمداد می‌شوند و از آنجایی که در گروه سنی حساسی قرار دارند، وضعیت کنترل هیجانات در آنان دارای اهمیت زیادی می‌باشد، چرا که دانش‌آموزان از نظر وضعیت خلقی و هیجانی بسیار متغیر هستند و ممکن است که بسیاری از آنان از وضعیت هیجانات خود و کنترل درست آن‌ها آگاهی نداشته باشند که همین امر خود تأثیر بسیار منفی در نحوه رفتار آنان در محیط‌های جمعی و اجتماعی گردیده و ممکن است، سبب نگرش منفی آن‌ها به یادگیری زبان دوم شود و درنهایت یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار دهد، خصوصاً درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم که احتیاج به آرامش و تمرکز و تمرین بالاتری برای یادگیری دارد، با توجه به آنچه گفته شد، اهمیت بررسی تأثیر

¹Bradbury²Greaves³self-awareness⁴self-management⁵social awareness⁶relationship management⁷Genesee⁸Petrides⁹Furnham

هوش هیجانی بر نگرش به یادگیری زبان دوم محسوس است. از این رو، در این پژوهش، پژوهشگران درصدد پاسخگویی به این سؤالات هستند:

۱. آیا بین مؤلفه خودمدیریتی و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه وجود دارد؟
۲. آیا بین مؤلفه مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش و مطالعات مربوط به هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی

همراه با مشخص شدن نقش هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی، مطالعات زیادی به بررسی نقش آن در موفقیت تحصیلی افراد پرداختند. نخستین مطالعات در این زمینه به وجود رابطه قوی بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی اذعان داشتند (گلمن^۱، ۱۹۹۵؛ الیاس و همکاران^۲، ۱۹۹۷؛ پسی^۳، ۱۹۹۷). پژوهشگران همچنین درصدد ارائه برنامه‌هایی برای تقویت هوش هیجانی بودند (الیاس و همکاران، ۱۹۹۷). اگرچه، میزان موفقیت این برنامه‌ها مشخص نبود (میر و کاب^۴، ۲۰۰۰) و پیدا کردن ابزارهای قابل اعتمادی برای سنجش میزان هوش هیجانی مشکل بود (زیدنر^۵ و همکاران، ۲۰۰۱). در سال‌های بعد، پژوهشگران بسیاری به بحث و مطالعه در مورد تأثیر هوش هیجانی بر موفقیت تحصیلی پرداختند که در این میان نتایج پژوهش، پژوهشگرانی مانند (اوستین و همکاران^۶، ۲۰۰۵ و نیوسام^۷ و همکاران، ۲۰۰۰) وجود ارتباط میان این دو مؤلفه را در کودکان (هنسن^۸، ۲۰۱۲) و بزرگسالان (اوستین و همکاران، ۲۰۰۵ و نیوسام و همکاران، ۲۰۰۰) رد کردند. سایر پژوهش‌ها نشان دادند که هوش هیجانی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی^۹ میان هوش و عملکرد تحصیلی عمل کند تا اینکه مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد (پریتی^{۱۰}، ۲۰۱۳). در سال‌های اخیر، پژوهش‌گران برای شناسایی رابطه احتمالی میان دو مؤلفه هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی پژوهش‌های بسیاری را انجام داده‌اند که از جمله‌ی این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای پاکستان (مانند مالک^{۱۱}، ۲۰۱۶)، سریلانکا (ویجگتون و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۷) و ایران (پیشقدم، ۲۰۲۲) اشاره کرد.

¹Goleman

²Elias et al.

³Pasi

⁴Mayer & Cobb

⁵Zeidner

⁶Austin et al.

⁷Newsome

⁸Hansenne & Legrand

⁹moderator variable

¹⁰Preeti

¹¹Malik

¹²Wijekoon et al

از جمله مطالعات انجام‌شده در ایران می‌توان به این پژوهش‌ها اشاره کرد. پیش‌قدم و قنصولی‌هزاره (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان «نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان دوم (زبان انگلیسی) و موفقیت تحصیلی» انجام دادند. بدین منظور از ۳۲۸ دانشجو درخواست شد، به پرسشنامه هوش هیجانی پاسخ دهند؛ سپس، همبستگی نمرات هوش هیجانی آنان با مهارت‌های خواندن، شنیدن، صحبت کردن، نوشتن و معدل تحصیلی در کل نمونه‌ها و به‌صورت مجزا در مردها و زن‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش آن‌ها، رابطه معنادار هرچند اندک میان مؤلفه‌های هوش هیجانی (خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط) با برخی مهارت‌ها و موفقیت تحصیلی را نشان داد. به این صورت که وقتی این ارتباط در مردها و زن‌ها مورد بررسی قرار گرفت، نتایج متفاوتی حاصل شد، بدین معنی که هیچ رابطه معناداری میان هوش هیجانی و یادگیری زبان در میان مردها گزارش نشد، ولی درباره زن‌ها نتایج متفاوت بود به طوری که میان موفقیت تحصیلی و کنترل استرس و سازگاری، مهارت خواندن و کنترل استرس، حالت عمومی و سازگاری و مهارت صحبت کردن و ضریب هوش هیجانی، هوش درون فردی و کنترل استرس رابطه معناداری مشاهده شد. همچنین، حیدری‌کایدان و آذری (۱۳۸۷) پژوهشی با عنوان «رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان واحد اهواز» انجام دادند. جامعه آماری تحقیق تعداد ۱۲۵ دانشجوی رشته زبان انگلیسی بود. روش تحقیق از نوع همبستگی و ابزار اندازه‌گیری، آزمون نلسون^۱ برای مشخص کردن سطح مهارت زبانی، پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان و پرسشنامه سیل برای تعیین راهبردهای یادگیری زبان بود. از نتایج دریافت شد که بین هوش هیجانی با مهارت زبانی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد و همچنین بین راهبردهای یادگیری زبان با مهارت زبانی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد و آزمودنی‌ها با سطح مهارت بالا و سطح مهارت پایین از راهبرد فراشناختی و عاطفی بیش از سایر راهبردها و از راهبرد اجتماعی کمتر از سایر راهبردها استفاده می‌کردند. همچنین، همه آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری زبانی به ترتیب راهبرد فراشناختی، عاطفی، شناختی، جبرانی، حافظه و اجتماعی به یک شکل بهره بردند. از دیگر پژوهش‌های انجام شده می‌توان به پژوهش آتش‌افروز، درخشان‌فر و مکتبی (۱۳۹۹) با عنوان «مقایسه خلاقیت، هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک زبانه و دو زبانه پسر پایه ششم شهرستان رامهرمز» اشاره کرد. جامعه آماری تحقیق تمامی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان رامهرمز را دربرگرفت. نمونه ۲۸۰ دانش‌آموز پسر (۱۴۰ نفر تک‌زبانه و ۱۴۰ نفر دوزبانه) را در برگرفت که به روش تصادفی چندمرحله‌ای نمونه‌گیری شدند. از پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲)، پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز (۲۰۰۵)، معدل پایانی کلیه دروس (به عنوان معیار کل عملکرد تحصیلی) و معدل درس بخوانیم و بنویسیم (به عنوان معیار عملکرد فارسی) برای گردآوری داده‌های مورد نظر استفاده شد. از تحلیل واریانس چندمتغیری برای

¹Nelsons test

بررسی داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که میزان خلاقیت (و سازه‌های آن) در دوزبانه‌ها بیشتر از تک زبانه‌ها بود، اما بین هوش هیجانی (و سازه‌های آن) در تک زبانه‌ها و دوزبانه‌ها تفاوت برجسته‌ای وجود نداشت (برخلاف نتیجه پژوهش مجدی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، یافته‌ها نشان دادند که دستاورد تحصیلی دوزبانه‌ها بیشتر از تک زبانه‌ها بود.

در همه پژوهش‌های یادشده، جامعه آماری از میان دانشجویان انتخاب شده‌اند و در همه موارد میزان همبستگی میان این دو متغیر را نشان دادند. برخلاف تغییر بافت پژوهش‌ها، نتایج تقریباً در همه جا مشابه (همبستگی مثبت) بود. مانند مطالعه طولی انجام شده میان دانش‌آموزان پرتغالی (کاستا و فاریا^۱، ۲۰۱۵) که نشان داد هوش هیجانی می‌تواند میزان موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. اما برخلاف همه این پژوهش‌ها، تنها در پژوهشی که بر روی دانشجویان مالزیایی انجام شده بود، رابطه منفی میان این دو متغیر نشان داده شد (مُحزان^۲ و همکاران، ۲۰۱۳).

۱.۲ مطالعات مربوط به نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی

گاردنر^۳ (۱۹۸۵) نگرش را در زمینه یادگیری زبان به عنوان عقاید و نگرش افراد در رابطه با زبانی که می‌خواهند یاد بگیرند، تعریف می‌کند. افزون‌براین، کریستال^۴ (۲۰۰۳) نیز براین باور است که نگرش به یادگیری زبان متأثر از این است که فرد چگونه آن زبان را دریافت می‌کند یا با آن تعامل برقرار می‌کند. پژوهشگران بسیاری مانند (متیسون^۵، ۱۹۹۴ و مسگورت و گاردنر^۶، ۲۰۰۳) ادعا می‌کنند که میان نگرش به یادگیری زبان و عملکرد افراد رابطه مستقیمی وجود دارد. به این صورت که نگرش مثبت، یادگیری زبان خارجی را آسانتر می‌کند و نگرش منفی، خود یک مانع بر سر راه یادگیری زبان است (دورنیه و سیزر^۷، ۲۰۰۲). بدیهی است که نگرش به یادگیری زبان، نقشی حیاتی در تعیین موفقیت یا شکست زبان‌آموزان در یادگیری زبان دارد. چرا که نگرش مثبت باعث افزایش انگیزه و اعتماد به نفس افراد می‌شود (براون^۸، ۲۰۰۹). مطالعات بسیاری به بررسی رابطه میان نگرش به یادگیری زبان و چگونگی عملکرد افراد (به‌ویژه در کشورهایی که زبان انگلیسی، زبان بومی آن‌ها نیست) پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به این پژوهش‌ها اشاره کرد (بابکینا و فرناندز^۹، ۲۰۱۲؛ لطیفه و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ یانگ^{۱۱}، ۲۰۱۲). برای نمونه پژوهش زینی‌وند و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که نگرش مثبت

¹Costa & Faria

²Mohzan

³Gardner

⁴Crystal

⁵Mathewson

⁶Masgoret & Gardner

⁷Dornyei and Csizer

⁸Brown

⁹Bobkina & Fernandez

¹⁰Latifah et al.

¹¹Yang

به یادگیری زبان سبب تعامل بیشتر زبان‌آموزان در مباحث کلاسی و در نتیجه به کارگیری تکنیک‌های بیشتر برای غلبه بر موانع یادگیری می‌شود.

به‌طور کلی، می‌توان گفت هر یک از این مطالعات از دیدگاه ویژه عاطفی و از دیدگاه یک پژوهشگر به صورت متمایز مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، در این میان تعدادی از پژوهش‌ها سعی نموده‌اند با رویکردی نظری مسأله را تحلیل نمایند. این پژوهش‌ها از منظر فهم موضوع و شاخص‌هایشان برای ما از اهمیت برخوردار می‌باشند. با توجه به استفاده از روش‌های کمی و کیفی، در مطالعات کنونی غالباً از روش کمی استفاده گردیده است. از آنجایی که در هر یک از پژوهش‌های انجام شده، بعد و یا ابعاد مختلفی را در مورد رابطه هوش هیجانی و نقش آن بر نگرش بر یادگیری زبان مورد بررسی قرار داده‌اند، نتایج این تحقیق از برخی جنبه‌ها با نتایج آن‌ها شباهت و در برخی جنبه‌های دیگر با آنان تفاوت‌هایی دارد. ولی نکته‌ای که در این میان مهم است، آن است که در اکثریت این تحقیقات نقش تأثیرگذار هوش هیجانی بر نگرش به یادگیری زبان به اثبات رسیده است. اما آنچه که در کلیه تحقیقات مورد ارزیابی واقع نشده و تحقیق کنونی در پی تحلیل آن است، نقش هوش هیجانی در نگرش به یادگیری زبان در شهر ایلام است، لذا نوآوری پژوهش حاضر در این است که رابطه این متغیرها را در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام مورد مطالعه قرار داده است و شاید بتوان گفت این تحقیق از جمله اولین تحقیقاتی است که تاکنون در این زمینه در شهر ایلام صورت گرفته است.

چراکه مکان‌های جغرافیایی متفاوت و به تبع آن تنوع‌های فرهنگی نهفته در آن‌ها تأثیر مستقیمی بر تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی دارند. به این صورت که افراد در کشورهایی با تمایلات جمع‌گرایی^۱ بالا، قادر به درک عواطف خود هستند و بهتر می‌توانند آن‌ها را مطرح و کنترل کنند (گانکل^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). از این رو، انجام این پژوهش در منطقه جغرافیایی شهر ایلام می‌تواند نتایج متفاوتی را به دست دهد. افزون‌براین، با توجه به نتایج مطالعات سولی^۳ و همکاران (۲۰۲۴) که به بررسی انواع مطالعات هوش هیجانی در ارتباط با آموزش از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۱ پرداخته‌اند، نشان دادند که مطالعات مربوط به هوش هیجانی عمدتاً در جغرافیای غربی انجام شده‌اند، بنابراین، انجام مطالعات بیشتر در شرق هم ضروری است که هم ظرائف و پیچیدگیهای تأثیر هوش هیجانی در آموزش بهتر مشخص شود و هم ما درکی کلی از هوش هیجانی فارغ از محدودیت‌ها و اثرات محیط جغرافیایی داشته باشیم.

۳. مبانی نظری پژوهش

گاردنر^۴ نگرش سنتی متخصصین هوش شناختی در اوایل قرن بیستم را توسعه داد. وی گزارش کرد هوش از بُعدهای گوناگونی برخوردار است که ترکیبی از ابعاد شناختی و مؤلفه‌های هیجانی می‌باشد، بُعد هیجانی مفهوم هوش چندوجهی وی، دو جزء کلی را دربرمی‌گیرد که تحت عنوان «قابلیت‌های

¹collectivism

²Gunkel

³Solih

⁴Gardner

درون روانی^۱ و «مهارت‌های بین‌فردی»^۲ مورد بررسی قرار گرفته‌اند. هوش درون فردی، هوشی است که به ما کمک می‌کند تا به آنچه انجام می‌دهیم، به افکارمان و احساساتمان و روابطی که بین تمام این امور وجود دارد، مفهوم ببخشیم، با این وجود می‌توانیم بیاموزیم خودمان و هیجاناتمان را به خدمت بگیریم. هوش بین‌فردی، هوشی است که برای ما امکان تنظیم روابط با دیگران، همدلی با آن‌ها، برقراری ارتباطات شفاف، و برانگیختن آن‌ها و فهم ارتباط بین آن‌ها را فراهم می‌سازد. با این هوش می‌توانیم به دیگران الهام ببخشیم و اعتمادشان را به خودمان جلب کنیم. گاردنر براین باور است که هوش بین‌فردی به معنای «توانایی درک و ارائه پاسخ مناسب به روحیات، خلق و خو، انگیزش‌ها و خواسته‌های افراد دیگر است». وی معتقد است که در هوش درون‌فردی، کلید خودشناسی عبارتست از: «آگاهی داشتن از احساسات شخصی خود و توانایی تفکیک و به‌کارگیری آن‌ها برای هدایت رفتار خویش (نوری‌زاده، ۱۳۹۴: ۵۴).

۱.۳ الگوی ترکیبی هوش هیجانی گلمن و پارامترهای آن

گلمن در سال ۱۹۹۵ الگو ترکیبی هوش هیجانی را به این صورت توصیف می‌کند: این الگو ترکیبی از عوامل اجتماعی و هیجانی است. الگوی گلمن پنج حیطه گسترده آگاهی از هیجان‌ها، مدیریت هیجان‌ها، انگیزه دادن به خود، درک هیجان‌های خود، تشخیص هیجان‌های دیگران و مدیریت روابط را شامل می‌شود. او معتقد است بعضی از خصوصیات رفتاری بر اساس انگیزش می‌باشند (مثل تحریک کردن کسی)، بعضی دیگر بر اساس هیجان‌ها می‌باشند (مثل تشخیص هیجان‌های دیگران) و برخی از این خصوصیات، برقراری ارتباط مناسب با دیگران را تنظیم و مدیریت می‌کنند. گلمن (۱۹۹۵) براساس این الگو به پنج پارامتر خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و خودانگیزی اشاره می‌کند. گلمن پارامترهای هوش هیجانی را به صورت زیر تعریف می‌کند:

الف. خودآگاهی: شناخت هیجان‌هایی که آنها را احساس می‌کنیم و دلیلشان را می‌دانیم. خودآگاهی، آگاه بودن از حالت روانی خود و تلقی ما درباره‌ی آن حالت است که آگاهی هیجانی و خودارزیابی درست و خودباوری را دربرمی‌گیرد.

ب. خودگردانی: تعادل هیجانی را خودگردانی^۳ می‌نامند. بعضی اوقات از خودگردانی به عنوان کنترل احساسات، عواطف و تکانش‌ها یاد می‌کنند. خودگردانی یک قابلیت اساسی است که در تنظیم رفتارهای هیجانی نقش کلیدی ایفا می‌کند و خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری، قابل اعتماد بودن، سازگاری و خلاقیت را دربرمی‌گیرد.

ج. انگیزش (خودانگیزی): به معنای مولد، اثربخش و خلاق بودن در حیطه کاری است. انگیزش قابلیت انرژی دادن به دیگران و هدایت رفتار آنان علیرغم داشتن روحیه‌ای ضعیف را داراست. در انگیزش از

^۱Intrapsychic abilities

^۲Interpersonal skills

^۳Self-governance

هیجان‌ها به عنوان وسیله‌ای برای محقق کردن اهداف استفاده می‌شود که تعهد، پیشرفت، نوآوری و خوش‌بینی را دربرمی‌گیرد.

د. همدلی (آگاهی اجتماعی): قابلیت همدردی کردن با احساسات دیگران و تشخیص نگرش آن‌ها را همدلی می‌نامند. همدلی قابلیت درک و نفوذ در وضعیت هیجانی دیگران یا آگاهی از احساسات، خواسته‌ها و علایق دیگران است. به عبارت دیگر، همدلی وارد شدن به حریم عواطف و هیجانات دیگران است که شناخت و درک دیگران، بالندگی دیگران، وظیفه‌شناسی و راهبری تنوع را دربرمی‌گیرد.

ه. مهارت‌های ارتباطی یا اجتماعی: قابلیت شناخت و همدلی با دیگران، برقراری ارتباط مؤثر، گوش دادن عمیق و پرسیدن سؤالات کلیدی، همکاری، مشاوره و مذاکره کردن از مولفه‌های این مهارت محسوب می‌شوند. به بیان دیگر، آگاهی و شناخت نسبت به عواطف و احساسات دیگران، مهارت گوش دادن به خواسته‌های دیگران در زمانی که دیگران دچار هیجان و احساسات هستند و نیاز به شنیدن حرف‌های آنان را دارند. این مهارت شامل نفوذپذیری، ارتباطات، مدیریت تعارض، راهبری، تسریع تحول، ایجاد رابطه، همکاری، هماهنگی و ظرفیت‌های جمعی است.

همچنین، الیس^۱ (۱۹۷۴) دریافت شناخت‌ها، عواطف و رفتارها به‌نحو مؤثری روی یکدیگر تأثیر دارند و بین آنها رابطه علت و معلول متقابل وجود دارد. او پیامدهای هیجانی را ناشی از رویداد فعال‌کننده نمی‌داند، بلکه ناشی از نگرش‌ها و عقاید غیرمنطقی درباره آن رویداد می‌داند. همچنین، او عنوان می‌کند هیچ شخصی به واقعیت محض پاسخ نمی‌دهد، بلکه به ادراکی که فرد از آن واقعیت دارد، واکنش نشان می‌دهد. از این‌رو، تا زمانی که تفکر غیرعقلانی وجود دارد، اختلالات عاطفی نیز به قوت خود باقی خواهند ماند (کوپایه‌ئی‌ها و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۹۳).

همچنین، گرین^۲ و آکسفورد^۳ (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری زبان را به دو دسته مهم راهبردهای مستقیم و راهبردهای غیرمستقیم دسته‌بندی کردند. راهبردهای مستقیم در یادگیری زبان به صورت مستقیم مداخله می‌کنند. این راهبردها شامل راهبردهای حافظه‌ای، راهبردهای شناختی و راهبردهای جبرانی می‌باشند. راهبردهای حافظه‌ای، فعالیت‌هایی هستند که در ذخیره‌سازی اطلاعات مانند استفاده از تصویر و صدا و مرور کردن دخالت دارند. راهبردهای شناختی، فعالیت‌هایی می‌باشند که یادگیرنده برای قابل فهم کردن مطالب انجام می‌دهد و به زبان‌آموزان در درک و تولید زبان به صورت مستقیم کمک می‌کند، مانند تمرین، دریافت و فرستادن پیام و بررسی کردن. راهبردهای جبرانی، نیز به فراگیر کمک می‌کنند تا بر شکاف‌های دانش خود غلبه کند و با دانش کم‌زبانی خود بتواند با دیگران ارتباط برقرار کند و به ارتباط خود ادامه دهد (اکبری‌بورنگ و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۹).

¹Alis

²Green

³oxford

راهبردهای غیرمستقیم نیز در یادگیری زبان دخیل می‌باشند. این راهبردها نیز به سه دسته تقسیم می‌شوند که شامل راهبردهای فراشناختی، راهبردهای عاطفی و راهبردهای اجتماعی می‌باشند. راهبردهای فراشناختی به فراگیران در برنامه‌ریزی، تعیین اهداف و تنظیم یادگیریشان کمک می‌کنند، مانند برنامه‌ریزی برای یادگیری و ارزیابی یادگیری. راهبردهای عاطفی با وضعیت نگرشی و عاطفی زبان‌آموزان نسبت به زبانی که در حال آموزش است، مرتبط می‌باشند و به هیجانات، نگرش‌ها و انگیزه مانند کاهش اضطراب، ترغیب و آگاهی از احساسات می‌پردازند. راهبردهای اجتماعی نیز به افزایش هم‌کنشی یادگیرنده با زبان تحت بررسی منجر می‌شوند، مانند پرسش، هماهنگی و همدلی. درواقع، زبان‌آموزان با استفاده از راهبردهای یادگیری زبان، تسلط خود را بر زبان تحت بررسی، ارتقا می‌دهند (اکبری‌بورنگ و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۹).

دورنیه (۲۰۰۵) یکی از پژوهشگران پیشگام در زمینه مطالعات مربوط به نگرش به یادگیری زبان است که به نقش انگیزه در این زمینه بسیار تأکید می‌کند. وی معتقد است که انگیزه، عزم اولیه را برای شروع یادگیری زبان دوم فراهم می‌کند و بعدها نیروی محرکه‌ای را برای استمرار فرایندهای یادگیری طولانی و چالش برانگیز است. در واقع، تمام پارامترهای دیگر دخیل در یادگیری زبان دوم تاحدی شامل انگیزه می‌شوند، یعنی فارغ از تفاوت‌های لیاقتی، به نظر می‌رسد که زبان‌آموزان متعددی در زبان دوم ماهر می‌شوند و بدون انگیزه کافی، حتی توانمندترین دانش‌آموزان هم نمی‌توانند به اهداف بلندمدت دست یابند. از طرف دیگر، انگیزه‌ی بالا می‌تواند ضعف‌های برجسته در یادگیری زبان دوم را تعدیل کند. این ضعف‌ها می‌توانند به دلیل موقعیتی باشند که در آن فرد زبان دوم را می‌آموزد (جدایی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۸).

الف. خودآرمانی زبان دوم^۱: این پارامتر انگیزش‌هایی را دربرمی‌گیرد که به زبان‌آموزان برای رسیدن به آینده‌ای درخشان کمک می‌کنند. فراگیران زبان، به طور معمول تصویری از آینده خود در ذهن دارند که جنبه‌های علمی، شخصی و شخصیتی، زبانی، شغلی و فرهنگی را دربرمی‌گیرد. فراگیری زبان دوم در حقیقت روشی برای رسیدن به آینده‌ای است که زبان‌آموزان در ذهن خود دارند و برای تحقق آن تلاش می‌کنند.

ب. خودبایسته زبان دوم^۲: این پارامتر به اهدافی اشاره می‌کند که باید به آنها دست یافت. وجود این خودهای انگیزشی بیشتر از پارامترهای بیرونی دیگر از قبیل خانواده و جامعه نشأت می‌گیرد و این انتظار را در زبان‌آموز ایجاد می‌کنند تا برای رسیدن به آنها تلاش کند.

ج. تجربیات یادگیری زبان دوم: این پارامتر هرگونه تجربه‌ای را دربرمی‌گیرد که زبان‌آموز در برخورد با محیط یادگیری و زبان و فرهنگ مقصد در فرایند یادگیری داشته و دارد (جدایی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۳۲).

¹second language self-help

²A second language is essential

چامسکی^۱ (۲۰۰۶) بیان می‌کند که قابلیت یادگیری زبان در انسان امری فطری است. به این صورت که هر کودک دارای یک نظام ذهنی به نام دستگاه فراگیری زبان^۲ است که او را قادر می‌سازد تا درباره ساخت زبانی که در حال یادگیری آن است، ذهنیت‌هایی داشته باشد. کودک این ذهنیت‌ها را به طور مستمر با درون‌داد زبانی^۳ جدید مطابقت داده و به طور منظم آنها را تعدیل می‌کند. در نتیجه، مهارت‌های زبانی جدیدی را می‌آموزد (چامسکی، ۲۰۰۶).

طبق نظر جانسون^۴ و جانسون^۵ (۲۰۰۰) زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به تدریس یا یادگیری یک زبان غیربومی خارج از محیطی که معمولاً استفاده می‌شود، اشاره می‌کند. بنابراین، برای یادگیری یک زبان به صورت ایده‌آل بایستی تمرکز خاص، پشتکار، علاقمندی و تمرین کافی وجود داشته باشد. اولویت مهم در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تنها تدریس محتوا نیست، بلکه در نظر گرفتن هر یک از زبان‌آموزان به عنوان یک شخص منحصر به فرد است. در نظر گرفتن میزان پشتکار زبان‌آموزان و توجه به جدیت آنان به عنوان پارامتر سهیم در موفقیت آنان می‌تواند، نقش اساسی در تقویت زبان‌آموزی‌شان ایفا کند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۰).

۴. روش پژوهش

روش پژوهش پیمایشی و از نوع توصیفی-همبستگی است. توصیفی از این نظر گفته می‌شود که به توصیف پدیده‌ای که به صورت طبیعی و بدون اینکه در آن دستکاری آزمایشی صورت بگیرد، گفته می‌شود و همبستگی هم از این نظر که به بررسی روابط بین متغیرهای تحقیق که در جریان فرضیه‌سازی صورت گرفته و به تحلیل روابط بین متغیر مستقل (مؤلفه‌های هوش هیجانی) و متغیر وابسته (نگرش به یادگیری زبان دوم) می‌پردازد، گفته می‌شود.

۱.۴ جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

همه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام (در مقاطع اول، دوم و سوم دبیرستان) در این پژوهش شرکت کردند که از میان آنها، تعداد ۴۰۰ نفر به روش تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند (علت انتخاب دانش‌آموزان دختر دبیرستانی سهولت دسترسی به این دانش‌آموزان و کسب مجوز قانونی از سوی آموزش و پرورش بود و برای ورود به دبیرستان‌های پسرانه این مجوز صادر نشد).

۲.۴ ابزار پژوهش

آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه هوش هیجانی (پرسشنامه هوش هیجانی توسط برادبری و گریوز طراحی شد و توسط گنجی ترجمه و اصلاح شد) مورد سنجش قرار گرفتند. پرسشنامه شامل ۲۸ گویه است که بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود و چهار آیتم خودآگاهی،

¹N. Chomsky

²language learning device

³Linguistic input

⁴H. Johnson

⁵K. Johnson

خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، و مدیریت رابطه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و یک نمره کلی هوش هیجانی نیز به دست می‌دهد. باید یادآور شد که در پژوهش اصلی هر چهار مؤلفه هوش هیجانی مورد بررسی قرار گرفتند، اما در این پژوهش به دلیل محدودیت حجم مقاله، تنها نتایج دو مؤلفه خودمدیریتی و مدیریت روابط ارائه شدند. در بررسی گنجی از دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای رودهن و ساوه برای تعیین اعتبار این پرسشنامه استفاده شد. ضریب اعتبار به دست آمده برای چهار مهارت دربرگیرنده هوش هیجانی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه و جمع کل نمرات هوش هیجانی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۷، ۰/۷۸ و ۰/۷۶٪ و جمع کل نمرات ۰/۹۰٪ است. همه ضرایب در سطح ۰/۹۹٪ معنادار بودند. در این پژوهش تنها سؤالات مربوط به متغیرهای خودمدیریتی و مدیریت روابط مورد بررسی قرار گرفتند که پایایی آن‌ها در این تحقیق با استفاده از آزمون کرونباخ ۰/۸۷٪ به دست آمد. به منظور سنجش متغیر وابسته‌ی نگرش به یادگیری زبان دوم هم از مقیاس ۲۱ ماده‌ای تدینی استفاده شد. پرسشنامه تدینی شامل ۲۱ گویه و سؤال بوده و میزان علاقه دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان را مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه ۳ مؤلفه را دربر می‌گیرد و نمره‌گذاری براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد می‌باشد که توسط تدینی (۱۳۸۵) طراحی گردیده است. این پرسشنامه شامل سه مؤلفه است که دبستگی و احتیاج (سؤالات ۱ تا ۸)، زبان به عنوان مطلب درسی (سؤالات ۹ تا ۱۴) و مطالب کتاب زبان (سؤالات ۱۵ تا ۲۱) را تجزیه و تحلیل می‌کند. روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه تبریز در تحقیق تدینی (۱۳۸۵) تأیید شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰٪ عنوان شد و با توجه به اینکه پرسشنامه مورد نظر تمامی ابعاد یادگیری زبان را نمی‌سنجید، جهت بررسی همه‌جانبه موضوع به توصیه متخصصین این حوزه، تعدادی سؤال در رابطه با نگرش به یادگیری زبان دوم به صورت محقق ساخته به پرسشنامه اضافه شد که با بهره‌گیری از آزمون آلفای کرونباخ میزان پایایی آن ۰/۹۴ درصد برآورد گردید.

۳.۴ روش جمع‌آوری داده‌ها

پس از تنظیم پرسشنامه‌ها و آماده‌سازی آن‌ها، تعداد ۴۰۰ عدد پرسشنامه آماده گردید. برای توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس مجوز از آموزش و پرورش کسب شد. پس از انجام روال قانونی کسب مجوز، پرسشنامه‌ها در دو دبیرستان لقمان و آوینی توزیع شدند. از آنجایی که دبیرستان دارای پایه‌ها و رشته‌های مختلفی است، پرسشنامه‌ها را در کلاس‌های مختلف توزیع کرده و از معلمان خواسته شد که زمان مناسب را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که با دقت و بدون عجله به سؤالات پاسخ دهند و به دانش‌آموزان تأکید شد که هدف ما به دست آوردن آمار واقعی است، از این رو، صادقانه پرسش‌نامه‌ها را پاسخ دهند. در هر کلاس پس از تکمیل پرسشنامه‌ها آن را تحویل معلم مربوطه

می‌دادند، پس از چند روز پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شدند، سپس به تحلیل گر آماری داده شد و تجزیه و تحلیل آماری بر روی آن‌ها انجام گردید.

۴.۴ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها در دو بخش توصیفی- همبستگی و با به کارگیری نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی معناداری ارتباط میان متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و از تحلیل رگرسیونی برای ارزیابی معناداری اثر متغیرهای مستقل بر وابسته استفاده شد.

۵. یافته‌های پژوهش

۱.۵ یافته‌های توصیفی

در بخش توصیفی، اطلاعات زمینه‌ای دانش‌آموزان دختر شامل سن و رشته تحصیلی و سؤالات پرسشنامه‌ها به همراه درصد پاسخگویی به هریک از گزینه‌ها ارائه شده است. در بخش استنباطی نیز تحلیل همبستگی متغیرها بر اساس آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون ارائه می‌شود.

جدول ۱. توزیع میانگین سن آزمودنی‌ها بر حسب سال

مقیاس	میانگین	میانه	نما	حد پایین	حد بالا	تعداد دانش‌آموزان
سن	۱۶/۸۸۲	۱۷	۱۷	۱۵	۱۸	۴۰۰ نفر

با توجه به یافته‌های جدول ۱، میانگین سن دانش‌آموزان مورد مطالعه ۱۶/۸۸۲ سال، میانه سنی ۱۷، نما ۱۷ سال، حد پایین سنی ۱۵ سال و حد بالای سن دانش‌آموزان هم ۱۸ سال به‌دست آمده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی

ردیف	طبقات	فراوانی	درصد
۱	علوم انسانی	۱۹۸	۴۹/۵
۲	علوم تجربی	۱۲۱	۳۰/۲
۳	ریاضی	۴۰	۱۰
۴	کاردانش	۱۶	۴
۵	فنی و حرفه‌ای	۲۵	۶/۲
جمع	جمع کل	۴۰۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۲، مشاهده می‌شود، با توجه به نمونه انتخاب‌شده از جامعه آماری پژوهش، ۱۹۸ نفر (۴۹/۵٪) از دانش‌آموزان مورد مطالعه با بیشترین فراوانی در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند، ۱۲۱ نفر (۳۰/۲٪) رشته تحصیلی‌شان را علوم تجربی اعلام کردند، ۴۰ نفر (۱۰٪) در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بودند، ۱۶ نفر (۴٪) با کمترین فراوانی در رشته کاردانش و ۲۵ نفر (۶/۲٪) هم در رشته فنی و حرفه‌ای مشغول به تحصیل بودند. در ادامه، پرسشنامه‌های پژوهش به تفکیک و با جزییات ارائه می‌شوند.

جدول ۳. توزیع فراوانی سؤالات پرسشنامه (مؤلفه‌های هوش هیجانی)

ردیف	مؤلفه‌های هوش هیجانی	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	تقریباً همیشه	همیشه
۱	به توانایی‌های خود اعتماد دارید.	۱٪/۳	۳٪/۵	۱۳٪/۲	۲۲٪/۵	۳۲٪/۵	۲۷٪
۲	ناتوانایی‌ها و نارسایی‌های خود را می‌پذیرید.	۲٪	۷٪/۸	۲۱٪/۷	۳۰٪/۲	۲۰٪/۸	۱۷٪/۵
۳	هیجان‌های خود را، هنگامی که پیش می‌آیند، درک می‌کنید.	۲٪	۴٪/۳	۱۲٪/۵	۲۳٪/۲	۳۲٪/۸	۲۵٪/۲
۴	تأثیر رفتار خود در دیگران را متوجه می‌شوید.	۶٪/۸	۱۲٪/۲	۱۹٪	۲۴٪/۸	۲۱٪/۲	۱۶٪
۵	تأثیر دیگران در حالت هیجانی خود را درک می‌کنید.	۴٪/۲	۱۰٪/۸	۲۲٪/۲	۳۲٪/۲	۱۸٪/۸	۱۱٪/۸
۶	خودتان در شرایط سختی که با آن‌ها روبرو می‌شوید، نقش دارید.	۱۱٪/۱	۱۷٪/۸	۲۳٪/۵	۲۳٪/۸	۱۲٪/۸	۱۱٪
۷	میتوان روی شما حساب کرد.	۱٪/۸	۵٪/۸	۱۴٪/۸	۲۳٪/۲	۲۸٪/۵	۲۵٪/۹
۸	با استرس، خوب کنار می‌آیید.	۱۲٪/۵	۲۱٪/۳	۲۰٪/۲	۱۹٪/۵	۱۴٪/۵	۱۲٪
۹	تغییر را زود می‌پذیرید.	۸٪/۲	۱۴٪/۸	۲۴٪/۸	۳۲٪	۱۲٪/۲	۸٪
۱۰	دل‌سردی را بدون ناراحتی تحمل می‌کنید.	۱۹٪	۲۶٪/۵	۲۲٪/۵	۱۸٪/۵	۷٪/۷	۵٪/۸
۱۱	قبل از تصمیم‌گیری، راه‌حل‌های مختلف را در نظر می‌گیرید.	۲٪/۱	۷٪/۵	۲۱٪/۲	۲۶٪/۲	۳۴٪/۵	۱۸٪/۵
۱۲	سعی می‌کنید از هر وضعیتی، چه خوب و چه بد، حداکثر استفاده را ببرید.	۲٪/۸	۸٪/۵	۲۲٪/۲	۳۳٪/۸	۲۱٪/۲	۱۱٪/۵
۱۳	در برابر میل به حرف زدن یا عمل کردن، هنگامی که باعث بدتر شدن اوضاع می‌شوید، مقاومت می‌کنید.	۷٪/۴	۱۶٪/۲	۲۲٪/۲	۲۷٪/۵	۱۳٪/۵	۱۳٪/۲
۱۴	وقتی ناراحت می‌شوید، کارهایی را انجام می‌دهید، که بعداً پشیمانی می‌آورند.	۱۹٪/۵	۳۱٪	۲۲٪/۸	۱۲٪/۵	۶٪/۸	۷٪/۴
۱۵	وقتی از چیزی ناراحت هستید، دیگران را از خود می‌رنجانید.	۲۲٪	۲۸٪/۲	۲۳٪/۸	۱۳٪	۷٪/۲	۵٪/۸
۱۶	انتقاد را می‌پذیرید.	۵٪/۸	۱۳٪/۸	۱۸٪/۴	۳۰٪/۲	۲۲٪	۱۰٪/۸
۱۷	احساسات دیگران را درک می‌کنید.	۱٪/۲	۶٪/۵	۱۲٪/۸	۱۹٪/۸	۳۱٪/۲	۲۸٪/۵
۱۸	به سرعت جو حاکم بر اتاق را متوجه می‌شوید.	۳٪/۲	۴٪/۲	۱۴٪/۵	۲۴٪/۸	۲۴٪/۵	۲۸٪/۸
۱۹	منظور طرف مقابل را واقعاً متوجه می‌شوید.	۴٪/۵	۵٪/۳	۱۱٪/۲	۲۴٪/۸	۳۳٪	۲۱٪/۲
۲۰	در جمع و در کارهای اجتماعی گوشه‌نشین و ساکت هستید.	۲۱٪/۸	۱۹٪	۱۸٪	۲۱٪	۱۲٪/۷	۷٪/۵
۲۱	در وضعیت‌های دشوار مستقیماً با دیگران رودررو می‌شوید.	۹٪	۱۸٪	۲۰٪/۵	۲۹٪	۱۵٪/۲	۸٪/۳
۲۲	با دیگران به خوبی کنار می‌آیید.	۵٪/۵	۶٪/۸	۱۶٪	۳۴٪	۲۶٪	۱۱٪/۷
۲۳	به طور مؤثر با دیگران ارتباط برقرار می‌کنید.	۳٪/۵	۱۲٪/۸	۱۴٪/۲	۳۰٪/۵	۲۴٪/۵	۱۵٪/۵
۲۴	به دیگران نشان می‌دهید که آنچه احساس می‌کنید، برایتان مهم است.	۲٪/۹	۱۱٪	۲۰٪/۵	۲۴٪/۸	۲۴٪/۸	۱۶٪
۲۵	به طور مؤثر تعارض و مشکل را حل می‌کنید.	۳٪/۵	۹٪/۲	۲۰٪/۵	۲۹٪/۸	۲۸٪	۹٪
۲۶	برای کنترل مؤثر ارتباط، به احساسات طرف مقابل توجه نشان می‌دهید.	۳٪/۵	۱۰٪/۹	۲۰٪/۵	۲۴٪/۵	۲۳٪/۸	۱۶٪/۸
۲۷	برای بهتر کنار آمدن با دیگران، درباره آنها اطلاعات بیشتری بدست می‌آورید.	۳٪/۵	۱۰٪/۵	۱۵٪/۲	۲۶٪/۸	۲۶٪/۸	۱۷٪/۲
۲۸	منظور یا احساس خود را برای دیگران توضیح می‌دهید؟	۶٪	۱۷٪/۵	۲۱٪	۲۵٪	۱۹٪/۸	۱۰٪/۷

جدول ۴. توزیع فراوانی سؤالات پرسشنامه (مؤلفه‌های نگرش به یادگیری زبان دوم)

ردیف	نگرش به یادگیری زبان	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	یادگیری زبان برای من خوشایند است.	۱۰٪/۵	۱۱٪	۳۶٪/۵	۱۹٪/۸	۲۲٪/۲
۲	یادگیری زبان برای من آسان است.	۱۱٪	۱۵٪/۳	۴۳٪/۲	۲۲٪/۵	۸٪
۳	حاصله یادگیری زبان را ندارم.	۵٪/۸	۱۱٪/۶	۲۲٪/۸	۲۸٪/۳	۳۱٪/۵
۴	در صورت داشتن فرصت بیشتر به مطالعه کتاب‌های انگلیسی می‌پردازم.	۲۴٪/۸	۲۱٪/۲	۲۸٪/۵	۱۴٪	۱۱٪/۵
۵	دوست دارم کتاب‌هایی در رابطه با زبان انگلیسی بخرم.	۲۳٪/۵	۲۵٪/۲	۲۲٪	۱۷٪/۵	۱۱٪/۸
۶	یادگیری زبان را برای زندگی روزمره مفید می‌دانم.	۱۳٪	۱۰٪/۵	۲۵٪	۳۳٪	۲۸٪/۵
۷	دوست دارم با همکلاسی‌هایم انگلیسی صحبت کنم.	۲۳٪/۲	۱۳٪/۸	۲۷٪/۵	۱۸٪	۱۷٪/۵
۸	علاقمند به ادامه تحصیل در رشته زبان انگلیسی هستم.	۳۰٪/۲	۱۵٪/۶	۳۲٪/۵	۱۲٪/۵	۹٪/۲
۹	آموزش درس زبان انگلیسی در مدرسه لازم است.	۱۱٪/۸	۱۴٪	۲۳٪/۲	۲۴٪/۵	۲۶٪/۵
۱۰	زبان یک درس اجباری است که در برنامه درسی گنجانده شده است.	۹٪/۶	۱۷٪/۵	۳۰٪/۴	۲۰٪/۵	۲۳٪
۱۱	دوست دارم زبان بیشتر از سایر دروس در مدرسه تدریس شود.	۲۰٪	۲۱٪	۳۱٪/۵	۱۳٪	۱۴٪/۵
۱۲	بیشتر از هر امتحان دیگر در امتحان زبان ترس و نگرانی دارم.	۱۴٪/۱	۱۸٪	۲۷٪/۲	۱۳٪/۲	۲۷٪/۵
۱۳	در یادگیری زبان نسبت به درس‌های دیگر اضطراب بیشتری دارم.	۸٪/۲	۲۰٪/۸	۲۶٪/۵	۱۷٪/۵	۲۷٪
۱۴	فقط برای گرفتن نمره قبولی زبان را می‌خوانم.	۱۳٪/۶	۱۳٪/۴	۲۶٪/۲	۱۶٪	۳۰٪/۸
۱۵	مطالب کتاب زبان برای من قابل فهم است.	۱۲٪/۸	۱۵٪	۳۳٪/۸	۱۸٪/۲	۲۰٪/۲
۱۶	مطالب کتاب زبان با زندگی واقعی من در ارتباط است.	۲۳٪/۸	۲۱٪/۴	۳۳٪/۵	۱۳٪/۵	۷٪/۸
۱۷	انجام تکالیف زبان برای من با اهمیت است.	۱۱٪/۸	۱۷٪/۵	۳۹٪	۱۴٪/۵	۱۷٪/۲
۱۸	مطالب کتاب زبان در زندگی به درد من می‌خورد.	۱۳٪/۵	۱۸٪/۵	۲۹٪/۲	۲۰٪/۲	۱۸٪/۶
۱۹	محیط کلاس در ساعات زبان برای من جذابیت دارد.	۱۲٪/۸	۱۳٪	۳۳٪/۵	۲۰٪/۲	۲۰٪/۵
۲۰	در ارتباط با کتاب‌های زبان انگلیسی علاقمند به تحقیق هستم.	۱۹٪/۸	۲۸٪/۷	۳۱٪/۸	۱۳٪/۵	۶٪/۲
۲۱	در بحث‌های مطرح شده در کلاس زبان شرکت فعال دارم.	۱۴٪/۷	۲۰٪/۵	۳۷٪	۱۷٪/۵	۱۰٪/۳

جدول ۵. توزیع فراوانی سؤالات پرسشنامه (مؤلفه‌های نگرش به یادگیری زبان - سؤالات محقق ساخته)

ردیف	نگرش به یادگیری زبان	کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	اگر در مدرسه یا هر جای دیگری، کلاس زبان انگلیسی برگزار شود، در آن شرکت می‌کنم.	۶٪/۷	۷٪/۵	۳۴٪/۸	۳۵٪/۵	۱۵٪/۵
۲	اگر یادگیری زبان انگلیسی برای من ضرورتی نداشته باشد، باز هم دوست دارم آن را یاد بگیرم.	۷٪/۸	۱۶٪/۱	۲۷٪/۵	۲۸٪/۸	۱۹٪/۸
۳	فکر می‌کنم در مقایسه با همکلاسی‌هایم، من زبان انگلیسی را نسبتاً بیشتر مطالعه می‌کنم.	۱۴٪/۲	۱۹٪	۴۱٪/۸	۱۷٪	۸٪
۴	وقتی به شغل آینده‌ام فکر می‌کنم، خودم را در حال استفاده از زبان انگلیسی تصور می‌کنم.	۱۲٪/۵	۱۴٪	۳۱٪/۵	۲۶٪/۸	۱۵٪/۲
۵	می‌توانم تصور کنم که روزی زبان انگلیسی را مثل انگلیسی‌زبانان صحبت می‌کنم.	۹٪/۷	۱۳٪/۸	۳۳٪/۵	۲۱٪/۲	۲۱٪/۸

۶	می‌توانم خودم را در حالی تصور کنم که در کشورهای انگلیسی زبان زندگی می‌کنم و برای برقراری ارتباط با مردم آن کشورها از زبان انگلیسی استفاده میکنم.	۹٪/۳	۱۰٪	۳۰٪/۲	۲۶٪/۵	۲۴٪
۷	می‌توانم تصور کنم که به راحتی به زبان انگلیسی ایمیل و نامه می‌نویسم.	۵٪/۸	۱۵٪	۳۶٪/۲	۲۶٪/۲	۱۶٪/۸
۸	یادگیری زبان انگلیسی ضروری است، چون اطرافیانم انتظار دارند که من زبان انگلیسی را یاد بگیرم.	۱۲٪/۵	۱۴٪/۸	۳۷٪/۲	۲۵٪/۸	۹٪/۷
۹	پدر و مادرم مرا تشویق می‌کنند که در کلاس‌های اضافی زبان انگلیسی (مثلاً کلاس‌های گفتگوی انگلیسی) شرکت کنم.	۸٪/۴	۱۴٪	۲۳٪/۸	۳۳٪	۲۰٪/۸
۱۰	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است، زیرا در آینده می‌توانم به کمک آن یک شغل خوب پیدا کنم.	۱۰٪	۹٪/۴	۲۹٪/۲	۳۱٪/۲	۲۰٪/۲
۱۱	یادگیری زبان انگلیسی مهم است، زیرا مهارت و تسلط زیاد در آن برای پیشرفت من در آینده لازم است.	۷٪	۷٪/۸	۳۱٪	۳۳٪/۲	۲۱٪
۱۲	من زبان انگلیسی را یاد می‌گیرم تا بتوانم از خبرهای جدید جهان اطلاع پیدا کنم.	۷٪/۲	۱۲٪/۵	۴۱٪/۵	۲۴٪/۸	۱۴٪
۱۳	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است، چون می‌خواهم به هدفی خاص (مثلاً گرفتن مدرک یا بورسیه تحصیلی) دست یابم.	۸٪/۳	۱۶٪	۳۱٪/۵	۲۸٪	۱۶٪/۲
۱۴	یادگیری انگلیسی برای من مهم است، چون چالشی جدید در زندگی‌ام ایجاد می‌کند.	۵٪/۸	۸٪/۸	۳۹٪/۴	۳۲٪	۱۴٪
۱۵	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است، زیرا دوست ندارم یک فرد تحصیلکرده‌ی ضعیف باشم.	۴٪/۵	۶٪/۸	۲۹٪/۵	۳۲٪/۷	۲۶٪/۵
۱۶	من باور دارم که اگر یادگیری زبان انگلیسی را ادامه دهم، می‌توانم بیشتر متن‌های انگلیسی را بخوانم و بفهمم.	۴٪/۸	۷٪/۸	۲۶٪/۸	۲۸٪/۸	۳۱٪/۸
۱۷	من مطمئنم توانایی خوبی برای یادگیری زبان انگلیسی دارم.	۵٪/۹	۷٪/۸	۳۰٪/۵	۳۱٪	۲۴٪/۸
۱۸	یادگیری زبان انگلیسی برای من مهم است، زیرا علاقه دارم به کشورهای انگلیسی زبان مسافرت کنم.	۷٪/۶	۹٪/۲	۲۹٪/۸	۲۹٪/۲	۲۴٪/۲
۱۹	یادگیری زبان انگلیسی را برای استفاده از فضای مجازی و فیلم‌ها و موسیقی انگلیسی دوست دارم.	۴٪/۸	۶٪/۸	۲۷٪/۵	۳۳٪/۶	۲۷٪/۳

۲.۵ یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

این پژوهش شامل فرضیات زیر است که هر فرضیه همراه با تجزیه و تحلیل آن در این بخش ارائه می‌گردد.

۱.۲.۵ فرضیه اول

به نظر می‌رسد، بین مؤلفه خودمدیریتی و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۶. نتایج آزمون معناداری ضریب همبستگی بین خودمدیریتی و نگرش به یادگیری زبان دوم

ضریب همبستگی	مقدار	سطح معنی‌داری	سطح خطا	متغیر مستقل	متغیر وابسته	نتیجه آزمون
پیرسون	*۰/۲۵۷	۰/۰۰۰	۵٪	خودمدیریتی	نگرش به یادگیری زبان دوم	تأیید فرضیه

نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون با مقدار (۰/۲۵۷) و سطح معناداری $Sig = ۰/۰۰۰$ پذیرش فرضیه را نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، مقدار Sig برابر با $۰/۰۰۰$ است و چون این مقدار از $۰/۰۵$ کوچک‌تر است، می‌توان نسبت ضریب همبستگی را معنادار در نظر گرفت، یعنی بین مؤلفه خودمدیریتی و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد و فرضیه بالا تأیید می‌شود. همچنین، میزان شدت همبستگی میان این دو متغیر مقدار $۰/۲۵۷$ به دست آمد که نشان‌دهنده همبستگی ضعیف است.

۲.۲.۵ فرضیه دوم

به نظر می‌رسد، بین مؤلفه مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۷. نتایج حاصل از آزمون معناداری ضریب همبستگی مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم

ضریب همبستگی	مقدار	سطح معنی‌داری	سطح خطا	متغیر مستقل	متغیر وابسته	نتیجه آزمون
پیرسون	*۰/۲۰۹	۰/۰۰۰	۵٪	مدیریت روابط	نگرش به یادگیری زبان دوم	تأیید فرضیه

نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون با مقدار (۰/۲۰۹) و سطح معناداری $Sig = ۰/۰۰۰$ پذیرش فرضیه را نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، مقدار Sig برابر با $۰/۰۰۰$ است و چون این مقدار از $۰/۰۵$ کوچک‌تر است، می‌توان نسبت ضریب همبستگی را معنادار در نظر گرفت، یعنی بین مؤلفه مدیریت روابط و یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد که نشانگر تأیید فرضیه است. همچنین میزان شدت همبستگی میان این دو متغیر مقدار $۰/۲۰۹$ به دست آمد که نشان‌دهنده همبستگی ضعیف است.

۳.۵ یافته‌های مربوط به تأثیر همزمان دو متغیر خودمدیریتی و مدیریت روابط بر نگرش به یادگیری زبان دوم

به‌منظور بررسی معناداری اثر همزمان دو متغیر خودمدیریتی و مدیریت روابط بر نگرش به یادگیری زبان دوم از تحلیل رگرسیونی استفاده شد. سطح معناداری در تحلیل واریانس بر اساس آمار F (فیشر) در جدول ۸ نشان می‌دهد که حداقل یکی از متغیرهای خودمدیریتی و مدیریت روابط تأثیر معناداری بر نگرش به یادگیری زبان دوم دارند ($p < 0/05$).

جدول ۸. تحلیل واریانس رگرسیون مؤلفه‌های خودمدیریتی و مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	(sig) سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۷۶۹۳/۶۲۸	۲	۸۸۴۶/۸۱۴	۱۱/۱۱۵	۰/۰۰۰
مجموع مربعات خطا	۲۱۰۱۳۴/۴۴۷	۲۶۴	۷۹۵/۹۶۴		
کل	۲۳۷۸۲۸/۰۷۵	۲۶۶			

براساس جدول شماره ۹، دو متغیر خودمدیریتی و مدیریت روابط به ترتیب با ضریب ۰/۱۹۴ و ۰/۱۳۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۳ و ۰/۰۳۸ اثر معنادار و مستقیمی بر نگرش به یادگیری زبان دوم دارد ($p < 0/05$).

جدول ۹. ضرایب معادله رگرسیون مؤلفه‌های خودمدیریتی و مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم

متغیرها	ضریب غیراستاندارد شده		ضریب استاندارد شده		سطح معناداری
	B	Std.error	Beta	t	
ثابت	۷۸/۸۹۲	۱۰/۹۴۵	—	۷/۲۰۸	۰/۰۰۰
خودمدیریتی	۱/۰۲۰	۰/۳۴۱	۰/۱۹۴	۲/۹۸۹	۰/۰۰۳
مدیریت رابطه	۰/۵۹۳	۰/۲۸۴	۰/۱۳۵	۲/۰۸۵	۰/۰۳۸

بررسی سهم این دو متغیر بر اساس معیار ضریب تعیین در پیش‌بینی متغیر نگرش به یادگیری زبان دوم نشان می‌دهد که این دو متغیر ۷/۸ درصد تغییرات در متغیر وابسته به یادگیری زبان را توضیح می‌دهند (جدول ۱۰).

جدول ۱۰. برازش رگرسیونی بین مؤلفه‌های خودمدیریتی و مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای معیار
۱	۰/۳۷۹	۰/۰۷۸	۰/۰۷۱	۲۸/۲۱۲

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به ارزیابی تأثیر پارامترهای خودمدیریتی و مدیریت روابط در نگرش به یادگیری زبان دوم (انگلیسی) در بین دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام پرداخته است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول ضریب همبستگی پیرسون با مقدار ($r = 0.257$) و سطح معنی‌داری $Sig = 0.000$ را نشان داد، بنابراین فرضیه اول تأیید شد. از آنجایی که یادگیری زبان فرایندی طاقت‌فرسا و زمان‌بر است و در زمان یادگیری طبیعتاً سختی‌های زیادی سر راه دانش‌آموز وجود دارد و اشتباهات مختلفی هم بوجود خواهد آمد، از این‌رو، طبیعتاً دانش‌آموز برای موفقیت در آن، باید توانایی‌های خود را مدیریت نماید و برای یادگیری انعطاف‌پذیر، باید درک و دیدگاهی مثبت داشته باشد، تا بتواند با تلاش و پشتکار بیشتر توانایی‌های خود را برای یادگیری بهتر نشان دهد. خودمدیریتی باعث می‌شود که دانش‌آموز بهتر به وظایف یادگیری خود عمل نماید و در جهت پیشبرد اهداف درسی خود بیشتر قدم برمی‌دارد. چراکه اساس خودمدیریتی، توانایی فرد در کنترل ارادی فرایندهای درونی و بیرونی تأثیرگذار در یک زمینه می‌باشد که در زمینه یادگیری هم باعث می‌شود، فرد قادر به شناسایی محرک‌های تأثیرگذار بر یادگیری بوده و با کنترل بهتر محرک‌های محیطی، به یادگیری زبان بیشتر تشویق می‌شود. بنابراین، اگر دانش‌آموزان احساس کنند که در انتخاب فعالیت‌های یادگیری محدودیت‌هایی بر سرراه‌شان وجود دارد و یا در فرایند یادگیری، خودکنترلی لازم را ندارند، احتمالاً هیچ وقت یادگیری مناسبی نخواهند داشت، ولی اگر انگیزش درونی و خودنظم‌دهی بیشتری از یادگیری زبان از خود نشان دهند، در نهایت پیشرفت بهتری در یادگیری آن خواهد داشت، این نتیجه همسو با نتیجه‌ی (براون^۱، ۲۰۰۹) است. از لم (۲۰۰۶) در تحقیقی به «بررسی تأثیر هیجانی و هوش ذهنی در یادگیری زبان در دانش‌آموزان» پرداختند. بر طبق نتایج بدست آمده، توانایی تشخیص، درک و کنترل و تنظیم احساسات و عواطف هیجانی به عنوان مهم‌ترین عامل در یادگیری زبان تشخیص داده شدند که با نتایج فرضیه همسو می‌باشد.

در فرضیه دوم به بررسی رابطه معناداری بین مؤلفه مدیریت روابط و نگرش به یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام پرداخته شد. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون با مقدار ($r = 0.209$) و سطح معناداری $Sig = 0.000$ حاکی از پذیرش فرضیه است، بدین معنی که بین مؤلفه مدیریت روابط و یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ایلام رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، همه انسان‌ها تشنه شناخت دنیایی هستند که در آن زندگی می‌کنند، برای افزایش دانش در زمینه‌ی مسائل مختلف، قطعاً یادگیری و خصوصاً یادگیری گروهی نقش مهمی دارد. بنابراین وقتی که با یک زبان جدید آشنا می‌شویم، در واقع گامی در جهت شناخت محیط پیرامون برداشته‌ایم. در کلاس‌های آموزش زبان دوم، دانش‌آموزان تحت

¹ Brown

فشار و استرس بیشتری هستند و نیاز بیشتری به درک احساسات خود و درک متقابل دوستان، بویژه در کارهای گروهی دارند. با توجه به ماهیت کلاس‌های زبان انگلیسی که در آن دانش‌آموزان می‌بایست با یکدیگر همکاری داشته باشند، به نظر می‌رسد، مدیریت روابط در این کلاس‌ها اهمیت زیادی دارد تا با تکیه بر این پتانسیل روانی و رفتاری، فضای کلاسی را فعال‌تر، منعطف‌تر و صمیمی‌تر کرده و زمینه را برای گرایش و میل هرچه بیشتر به یادگیری بهتر درس زبان فراهم نمود. نتایج تحقیق بنی‌سی و آرش (۱۳۹۰) و زینی‌وند و همکاران (۲۰۱۵) هم این امر را اثبات کرده است، به گونه‌ای که نتایج پژوهش‌های این بر طبق نتایج بدست آمده مشخص گردید که بین مدیریت روابط و یادگیری زبان دوم همبستگی معناداری وجود دارد که همسو با نتایج فرضیه است.

با توجه به یافته‌های پژوهش (تأثیر مثبت مؤلفه‌های هوش هیجانی بر نگرش به یادگیری زبان دوم)، پیشنهاد می‌شود، مشاوران و معلمان مدارس با کسب اطلاع درباره مؤلفه‌های هوش هیجانی و آموزش آن‌ها به دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی و غیردرسی تلاش نموده و در جهت افزایش آگاهی دانش‌آموزان از کنش‌های عاطفی و هیجانی، شرایط یادگیری بهتر را برای آنان فراهم نمایند. همچنین، با توجه به اینکه هوش هیجانی اکتسابی است، پیشنهاد می‌گردد، در جهت افزایش هوش هیجانی، آموزش‌های کارگاهی دوره‌ای بوسیله مسئولین و مشاورین محترم مدرسه برای دانش‌آموزان برگزار گردد، تا یاد بگیرند که چه زمانی در رابطه با مشکلات شخصی خود صحبت کنند و چگونه آنها را حل کنند، چگونه از احساسات خود صحبت کنند و متقابلاً پیام‌های غیرزبانی افراد دیگر را درک کنند. افزون براین، پیشنهاد می‌گردد، خود دانش‌آموزان به تقویت هیجانات مثبت و کنترل هیجانات منفی خویش بپردازند و اگر در این زمینه دچار مشکلی بودند، با مشاورین مدرسه در میان بگذارد و به خود کمک نماید تا نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و تحت کنترل درآورد، تا کمتر دچار تعارضات رفتاری و به تبع آن مشکلات تحصیلی و یادگیری گردند.

در انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بودیم که از آن جمله می‌توان به جامعه آماری پژوهش اشاره کرد. چون پژوهش حاضر صرفاً محدود به دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام بود و برای ورود به دبیرستان‌های پسرانه مجوز صادر نشد، از این رو نتایج این پژوهش نمی‌تواند به عنوان نماینده کاملی از رفتار کل دانش‌آموزان استان باشد و در واقع نتایج حاصل از تحلیل داده‌های به‌دست آمده ممکن است قابل تعمیم به کل دانش‌آموزان نباشد، زیرا این پژوهش فقط در بین دانش‌آموزان دختر انجام شده، بنابراین تعمیم یافته‌ها به صورت قطعی برای دیگر دانش‌آموزان چندان امکان‌پذیر نیست.

اگر چه تنها بر اساس نتایج پژوهش‌هایی مانند پژوهش حاضر و مطالعاتی از این دست نمی‌توان نتیجه‌گیری کلی کرد و نتایج را تعمیم داد. از این رو، انجام پژوهش مشابه بر روی جامعه آماری وسیع‌تر از هر دو جنس (زن و مرد) در میان گویشوران زبان‌های مختلف پیشنهاد می‌شود. همچنین، به دلیل ماهیت مقطعی پژوهش، کلیه داده‌ها در یک مقطع زمانی خاص جمع‌آوری شده است. بنابراین، توصیه

می‌شود، پژوهشگران در پژوهش‌های بعدی با انجام مطالعات طولی تأثیر هوش هیجانی را بر یادگیری زبان دوم در دانش‌آموزان بیازمایند.

منابع فارسی

- آتش‌افروز، عسکر، درخشان‌فر، مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۹). «مقایسه خلاقیت، هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه پسر پایه ششم شهرستان رامهرمز». *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۳(۲۶)، ۳۱-۴۶.
- برادبری، تراویس و جین گریوز (۱۳۸۴). *آزمون هوش هیجانی*. ترجمه مهدی گنجی، تهران: نشر ساوالان.
- بزرگ‌مهر، پگاه (۱۳۹۴). *تأثیر لهجه زبان مادری بر یادگیری زبان دوم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان انگلیسی. کرمانشاه: دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه.
- بلوچ، حفیظه، عسگری، علی، حامدی‌نسب، صادق (۱۳۹۶). «مقایسه هوش هیجانی دانش‌آموزان یک-زبانه و دوزبانه و نقش آن در نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی». *سلامت روان کودک*، ۴(۴)، ۲۳-۱۴.
- پیش‌قدم، رضا، بهزاد، قنصولی‌هزاره، (۱۳۸۷). «نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی». *پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره ۴۳، ۴۱-۵۶.
- جدایی، حجت؛ زارعیان، غلامرضا؛ امیریان، سیدمحمدرضا؛ عادل، سیدمحمدرضا (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر عوامل انگیزشی بر پیشرفت یادگیری زبان‌آموزان در یک دانشگاه نظامی». *فصلنامه روان‌شناسی نظامی*، دوره ۸، شماره ۳۱، ۶۷-۸۱.
- حیدری‌کایدان، ژیلا، آذری، مهران (۱۳۸۷). «رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان». *یافته‌های نو در روان‌شناسی (روانشناسی اجتماعی)*، ۳(۹)، ۹۷-۱۱۶.
- کوپایه‌ئی‌ها، مریم، حسینی، افضل‌السادات، ویدا، رضوی‌نعمت‌اللهی (۱۳۹۲). «بررسی رابطه تفکر قطعی‌نگر با خلاقیت و خلاقیت هیجانی». *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳(۱)، ۱۷۵-۲۰۰.
- کیوانلو، فهیمه؛ کوشان، محسن؛ سیداحمدی، محمد (۱۳۹۰). «رابطه هوش هیجانی و سبک رهبری». *دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار*، ۴۷(۱)، ۴۷-۵۴.

References

- Akduman, G., Hatipoglu, Z., & Yuksekbilgili, ZA. (2015). "Research about Emotional Intelligence on Generations". *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Review*. 3(4): 124-133.

- Atash Afrouz A., Derakhshan-Far R., Maktabi, Gh. (2019). "Comparison of creativity, emotional intelligence and academic performance of monolingual and bilingual sixth grade male students in Ramhormoz city". *Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education*, Volume 3, Number 26, 31-46. [In Persian]
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). "A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students". *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Baloch H., Asgari A., Hamedinasab S., (2018). "Comparison of Emotional Intelligence of Monolingual and Bilingual Students and its Role in Attitudes toward Learning English". *J Child Ment Health*; 4(4) : 14-23. [In Persian]
- Bar-on, R. (2006). *The bar-on model of emotional intelligence skills development training, program and student achievement and retention*. Unpublished raw data, Texas A & M University.
- Bobkina, J. & Fernandez de, M.C.D. (2012). "Motivation and Attitudes towards Learning English: A Study of Engineering Undergraduates at the Technical University of Madrid". *Proceedings*, pp. 4492-4501.
- Bozorg Mehr P. (2014). *Effect of mother tongue accent on second language learning*. Master's thesis of the Department of English Language Education. Kermanshah: Kermanshah Islamic Azad University. [In Persian]
- Bradbury, T., and Graves J. (2014). *Emotional Intelligence Test*, translated by Mehdi Ganji, Tehran: Savalan Publishing. [In Persian]
- Brown, S. (2009). "Navigating an English-only classroom: multiple identities in a primary writer's workshop". *J. Classr. Interact.* 44 (1), 29-38.
- Chalak, A., & Kassian, Z. (2010). "Motivation and Attitudes of Iranian undergraduate EFL students Towards Learning English GEMA online". *Journal of Language studies*, 10(2), .37-56.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). "The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school". *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). "The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese

- secondary school". *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2002). "Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal national survey". *Appl. Linguist*, 23, 421-462.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (1997). "How to launch a social and emotional learning program". *Educational Leadership*, 54, 15-19.
- Ellis, R. (1994). *The study of second Language Acquisition*. Oxford University.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2003). *Emotional Intelligence*. Newyourk. Basic book.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hansenne, M. (2012). "Clinical perspectives in emotional intelligence". In *A. Di Fabio (Ed.), Emotional intelligence-new perspectives and applications* (pp. 78-92).
- Heydari-Kaidan, Zh. Azari M. (2007). "The relationship between emotional intelligence and English language learning strategies with English language skills in students". *Journal of New Findings in Psychology (Social Psychology)*, 3(9), 116-97. [In Persian]
- Jamali Paghela M., (2008). "Students and their inability to speak in English". *Language Education Development*, vol. No. 4, 4-7. [In Persian]
- Jodaei H., Zareian GH. R., Amirian M.R., and Adel M.R. (2020). "An Investigation into the Impact of Motivational Determinants on Language Learners' Learning in a Military University". *Military psychology Journal*, Volume 8, Issue 31, 67-81. [In Persian]
- Johnson, K., & Johnson, H. (2000). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishers. Second edition. Oxford, UK.
- Keyvanlu F., Kushan, M., Sidahmadi, M. (2019). "The relationship between emotional intelligence and leadership style". *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences and Health Services*, 47(1), 47-54. [In Persian]

- Kopayeh-e-ha, M., Hosseini, A., Razavi-Nemat-Allahi, V. (2012). "Investigating the relationship between decisive thinking and creativity and emotional creativity". *Journal of innovation and creativity in human sciences*, third volume, number one, 175-200. [In Persian]
- Latifah, A.L., Mansor, F., Ramli, B., Wardah, M., & Ng Man, S. (2011). "The Role of Motivation, Attitude, Anxiety, and Instrumental Orientation in Influencing Learners' Performance in English as Second Language in OUM". In *Global learn*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1659-1668.
- Lennartsson, f. (2008). Students Motivation and attitudes towards learning a second Language: British and Swedish and Swedish students' points of view.
- Malik, S. Z., & Shahid, S. (2016). "Effect of Emotional Intelligence on Academic Performance among Business Students in Pakistan". *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 197-208.
- Masgoret, A., Gardner, R. (2003). "Attitudes, motivation, and second language learning. A metaanalysis of studies conducted by Gardner and associates". *Lang. Learn*, 53, 123-163.
- Mathewson, G. (1994). *Model of attitude influence upon reading and learning to read*. In: Ruddell, R., Ruddell, M., Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of reading*, fourth ed. International Reading Association, Newark, DE, pp. 1131-1161.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). "Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?". *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Abd Halil, N. (2013). "The influence of emotional intelligence on academic achievement". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). "Assessing the predictive validity of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Pasi, R. J. (1997). "Success in high school and beyond". *Educational Leadership*, 54, 40-42.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2004). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school." *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pishgadam R., Qonsoli B. (2008). "On the Role of Emotional Intelligence in Second Language Learning and Academic Achievement". *Foreign Language Research Journal*, 43, 41-56. [In Persian]

- Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi Ahari, M., Shadloo, F., Gholami, M. J., & Shayesteh, S. (2022). "Intelligence, emotional intelligence, and emo-sensory intelligence: Which one is a better predictor of university students' academic success?" *Frontiers in Psychology*, 13, 995988.
- Preeti, B. (2013). "Role of emotional intelligence for academic achievement for students". *Research Journal of Educational Sciences*, 1(2), 8-12.
- Stanovich, K.E., West, R.F., & Toplak, M.E. (2016). *The rationality quotient: Toward a test of rational thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wijekoon, C. N., Amaratunge, H., de Silva, Y., Senanayake, S., Jayawardane, P., & Senarath, U. (2017). "Emotional intelligence and academic performance of medical undergraduates: a cross-sectional study in a selected university in Sri Lanka". *BMC medical education*, 17(1), 1- 11.
- Yang, X. (2012). "Attitude and Motivation in L2 Learning among UM Master Students". *International Journal of Management and Sustainability*, 1(1), 13-22.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). "Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence". *Emotion*, 1, 265–275.
- Zeinivand, T., Azizifar, A., & Gowharya, H. (2015). "The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshahr city". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199.

