

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال چهارم، شماره‌ی اول (پیاپی ۹)، بهار و تابستان ۱۳۹۴

نقش درک میان فرهنگی و نگرش به مدرس در اضطراب یادگیری فارسی آموزان

اعظم کریمی

استادیار زبان انگلیسی - دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)

چکیده

درک فارسی‌آموزان غیرایرانی از مسائل اجتماعی-فرهنگی ایران، تفاوت‌های فرهنگی میان زبان‌آموزان و مدرسان در مراکز آموزش زبان فارسی و همچنین، مسائل عاطفی و نوع نگرش این زبان‌آموزان نسبت به مدرسان، می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر میزان اضطراب آنها در زمان یادگیری زبان فارسی داشته باشند. در همین راستا، پژوهش حاضر، علاوه بر بررسی رابطه‌ی میان سه مقوله‌ی «اضطراب یادگیری»، «نگرش» فارسی‌آموزان نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان، و سطوح «درک میان‌فرهنگی» آنها، به پیش‌بینی میزان اضطراب، نگرش، و درک میان‌فرهنگی‌شان می‌پردازد. همچنین، تفاوت میان این زبان‌آموزان در زمینه‌ی سه متغیر «درک میان فرهنگی»، «نگرش به مدرسان»، و تجربه‌ی «اضطراب یادگیری»، با توجه به سطوح متفاوت بسندگی زبانی و تفاوت‌های ملیتی مورد بررسی قرار می‌گیرد. به همین منظور، در پاییز سال ۱۳۸۸، ۶۸ فارسی‌آموز دختر و پسر سطح مبتدی (مقدماتی) و میانی در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) مورد پژوهش قرار گرفتند. طبق نتایج به دست آمده، میان نگرش فارسی‌آموزان، درک میان‌فرهنگی و اضطراب یادگیری‌شان رابطه‌ی معنی‌دار و قابل توجهی وجود دارد. از طرفی، متغیر «نگرش»، درصد خوبی از واریانس مربوط به اضطراب یادگیری را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، طبق نتایج، فارسی‌آموزان سطح مبتدی میزان بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کردند، اما ویژگی‌های شخصیتی بهتری را به مدرسان ایرانی خود نسبت می‌دادند. علاوه بر این، تفاوت‌های آماری معنی‌داری میان سه گروه از فارسی‌آموزان اروپایی، آسیایی عرب و آسیایی غیرعرب در رابطه با متغیرهای نگرش، و درک میان‌فرهنگی به دست آمد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب یادگیری، نگرش به مدرس، ویژگی شخصیتی، درک/حساسیت میان‌فرهنگی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۱۹

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۴/۲۴

مدیران پژوهش‌نامه درگذشت جانکاه اندیشمند گرامی و نویسنده ارجمند این مقاله را به جامعه‌ی دانشگاهی و بازماندگان محترم ایشان تسلیت عرض می‌نماید.

۱. مقدمه

در گذشته، محیط دانشگاه‌های ایران یک‌دست و بیشتر شاهد حضور زبان‌آموزان ایرانی بود. اما همگام با توسعه‌ی روابط بین‌المللی ایران، همچنین گسترش دامنه‌ی همکاری‌ها با کشورهای مختلف، در تعدادی از دانشگاه‌ها مانند دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۱) شاهد حضور دانشجویانی از ملیت‌های مختلف هستیم. این دانشجویان غیرایرانی که در محیط زبان دوم قرار می‌گیرند، قبل از ورود به دانشگاه‌های ایران، باید دوره‌های عمومی و تخصصی زبان فارسی را پشت سر بگذارند تا بتوانند در کلاس‌های رشته‌های مختلف دانشگاهی که به زبان فارسی برگزار می‌شوند شرکت کنند. این فرصت فراگیری زبان دوم، شانس زبان‌آموزان را برای سازگاری با شرایط تحصیل در دانشگاه افزایش می‌دهد. از این‌رو، توجه به دغدغه‌های تحصیلی این زبان‌آموزان که می‌تواند برنامه‌ریزی‌های آموزشی مربوط به زبان دوم را در مراکز آموزش زبان فارسی از نظر ملاحظات عاطفی و فرهنگی تحت تأثیر قرار دهد، امری اجتناب‌پذیر تلقی می‌گردد.

طی سالیان اخیر، توجه طراحان برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم به تعدادی از مفاهیم مربوط به عوامل عاطفی مؤثر در زبان‌آموزی افزایش یافته است؛ این تغییر الگو ناشی از افزایش آگاهی نسبت به این مسأله است که «واکنش‌های عاطفی ما نقشی اساسی در فرایند یادگیری دارند» (آرنولد، ۲۰۰۶: ۷). بالا بردن مهارت و توانش در یک زبان مستلزم وجود نوعی ویژگی جدید می‌باشد که به توانایی رویارویی با «موارد روانی نگران‌کننده»^۱ مربوط می‌شود (گوایورا، ۱۹۸۴؛ نقل از هورد، ۲۰۰۷: ۴۸۸). هرگز نمی‌توان تأثیر یک محیط اجتماعی-عاطفی را در ایجاد فضای آموزشی سالم نادیده گرفت؛ فضایی که در آن، مدرسان و زبان‌آموزانی که پیشینه‌ی فرهنگی متفاوت دارند، بتوانند به‌طور کارا و مؤثری با یکدیگر تعامل داشته باشند. بنابراین، یکی از چالش‌های بزرگی که بر سر راه توسعه‌ی محیط‌های آموزشی وجود دارد، سرگشتگی، تردید و پریشانی‌هایی است که در روابط میان‌فرهنگی نمود پیدا می‌کند. با وجود چنین حقایق بدیهی‌ای، جای تأسف دارد که محققان تنها در سالیان اخیر به بررسی رابطه‌ی میان مسائل عاطفی و یادگیری زبان، به‌خصوص زبان دوم گرایش پیدا کرده‌اند. طبق نظر اسپیلمن و رادنوفسکی (۲۰۰۱)، بدون در نظر گرفتن مسائل عاطفی، یادگیری زبان به‌نحوی که شایسته است محقق نخواهد شد.

در همین راستا، پژوهش حاضر در تلاش است تا رابطه‌ی میان اضطراب یادگیری فارسی‌آموزان، نگرش آنها نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان‌شان و سطوح درک میان‌فرهنگی آنها را بررسی کند؛ علاوه بر این، میزان اضطراب زبان‌آموزان توسط نگرش و درک میان‌فرهنگی‌شان، تفاوت میان زبان‌آموزان در رابطه با سه متغیر مذکور، با توجه به سطوح متفاوت بسندگی زبانی^۲ و همچنین تفاوت‌های ملیتی در این تحقیق

1. profoundly unsettling psychological proposition

2. language proficiency

مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند بسیار مفید و کاربردی باشد؛ زیرا فراگیری زبان دوم برای زبان‌آموزان، خصوصاً زبان‌آموزان خارجی که دارای زمینه‌های فرهنگی بسیار متفاوت هستند، می‌تواند تجربه‌ای تنش‌زا باشد (یاشیما، ۲۰۰۲). به نظر نگارنده، مهم‌ترین اولویت برای یک مدرس متعهد که به زبان‌آموزان دور از وطن تدریس می‌کند، بررسی عوامل احتمالی، به‌ویژه، موانع روانی و فرهنگی است که می‌توانند فرایند یادگیری را مختل کنند.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

جنبه‌های عاطفی اکتساب زبان را می‌توان از زاویه‌ی دید مدرس، زبان‌آموز و نوع ارتباط میان آنها بررسی کرد؛ به عبارت دیگر، همه‌ی این عوامل را می‌توان از نقطه نظر فرایند یادگیری مورد مطالعه قرار داد. نگرش‌های مثبت، احساسات، تمایلات و رفتارهای هر دو طرف، نقشی اساسی در موفقیت یا عدم موفقیت یادگیری زبان ایفا می‌کنند (گولکواسکا، ۲۰۰۷). تنها عده‌ی معدودی از مدرسان از تأثیرات اجتماعی و عاطفی مخرب و زیان‌بار ناشی از ناآرامی، هراس و اضطراب آگاه هستند. این موارد تأثیراتی هستند که زبان‌آموزان پیوسته تجربه می‌کنند (گراهام، ۲۰۰۴).

مسأله‌ی *اضطراب* به مفهوم عام و به‌عنوان یکی از عوامل مهم عاطفی و مفهومی، تأثیر بسیار عمیقی در یادگیری زبان دوم توسط زبان‌آموزان دارد (یونگ، ۱۹۹۱). این مسأله بیشتر در محیط‌هایی قابل لمس است که از لحاظ اجتماعی-فرهنگی، متنوع، ناآشنا و ناسازگار هستند و زبان‌آموزان را ملزم به برقراری ارتباط با زبانی می‌کنند که توانایی اندکی در استفاده از آن دارند (مک‌این‌تایر، ۱۹۹۹؛ ژنگ، ۲۰۰۸). گرچه اضطراب به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده در انجام فعالیت‌های یادگیری زبان دوم در نظر گرفته می‌شود، تأثیرات زیان‌بار احتمالی آن که اضطراب فلج‌کننده را در پی دارد، می‌تواند عواقب وخیمی داشته باشد و زبان‌آموز را در حالتی از سرگردانی رها سازد (یونگ، ۱۹۹۱). با وجود این که این پدیده به‌عنوان مسأله‌ای مرتبط با متغیرهای آموزشی شناخته شده و در سطح وسیعی مورد بررسی قرار گرفته، تحقیقات اندکی در زمینه‌ی ماهیت اضطراب و منابع بالقوه‌ی ایجاد آن صورت گرفته است (آیدین، ۲۰۰۹).

براساس تحقیق هان (۲۰۰۶)، زبان‌آموزان مضطرب نشانه‌هایی همچون حواس‌پرتی، عدم برقراری ارتباط با دیگران و آهسته صحبت کردن در کلاس را از خود بروز می‌دهند. عوامل ایجاد اضطراب در یادگیری زبان دوم می‌توانند بر موفقیت زبان‌آموز در دروس دیگر نیز تأثیرگذار باشد (فیلیپس، ۱۹۹۲؛ یان و هوریتز، ۲۰۰۸). علاوه بر این، زبان‌آموزانی که به‌طور معمول نمرات بالا می‌گیرند ممکن است فکر کنند تلاش بیش از اندازه‌ای برای کسب مهارت‌های زبان دوم کرده‌اند (پرایس، ۱۹۹۱؛ میلز، پاجارس و هرون، ۲۰۰۶). در

موارد حادث‌تر، زبان‌آموز ممکن است به‌واسطه‌ی اضطراب در فراگیری زبان دوم دچار مشکلات جدی شود (گرگرسن، ۲۰۰۳) و چه بسا از ادامه‌ی تحصیل منصرف شود (لیم، ۲۰۰۹).

زبان‌آموزانی که زبان دوم را فرا می‌گیرند و در موقعیت‌های میان‌فرهنگی قرار دارند، ممکن است به دلایل مختلفی دچار اضطراب شوند؛ از جمله‌ی این دلایل می‌توان به عدم توانایی درک زبان مقصد، نگرانی از ناتوانی در صحبت به زبان دوم در کلاس درس، نگرانی از مورد سرزنش قرار گرفتن از سوی مدرس (أهاتا، ۲۰۰۵)، شیوه‌های نامناسب آموزشی (مارکوس-لیناس و گارو، ۲۰۰۹) و سبک‌های متفاوت فراگیری (رید، ۱۹۹۵؛ ر.ک. توریس و تورنر، ۲۰۱۴) اشاره کرد. از آنجا که در بسیاری از کلاس‌های زبان دوم از مدرسان بومی بهره گرفته می‌شود و این کلاس‌ها زبان‌آموزانی با ملیت و پیشینه‌های فرهنگی متفاوتی دارند، تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند عامل مؤثری در میزان اضطراب زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم محسوب شود. در این میان مدرسان زبان نقش حساس‌تری را ایفا می‌کنند؛ آنها به زبان بیگانه‌ای سخن می‌گویند که زبان‌آموزان باید به‌واسطه‌ی آنها، به فراگیری آن زبان بپردازند. زبان‌آموزان بر این باور هستند که این مدرسان درکی از حساسیت موجود درباره‌ی فراگیری یک زبان بیگانه ندارند (آندو، ۱۹۹۹). بنابراین، علاوه بر عوامل یاد شده، برداشت‌های فردی زبان‌آموزان یا جمعی از ویژگی‌های مدرسان، از عوامل مهم دیگری است که می‌تواند باعث ایجاد اضطراب شود (توریس و تورنر، ۲۰۱۴).

طی چند دهه تحقیق در مورد روابط میان‌فرهنگی، مشخص شده است که ایجاد روابط مؤثر و کارا میان افرادی از جوامع مختلف، به‌خصوص مدرسان و زبان‌آموزانی که از لحاظ نژادی و زبانی متفاوت هستند، نسبتاً دشوار می‌باشد (مارتین، ۱۹۹۳؛ دیکسون، دن هارتگ، و میچلسون، ۲۰۰۶). این افراد برای این که درک درستی از مسائل میان‌فرهنگی حاصل نمایند، باید با چالش‌ها و موانع عاطفی و زبانی، عادات و رسوم ناآشنا و تضادهای میان‌فرهنگی مانند شیوه‌های برقراری ارتباط زبانی و غیرزبانی، روبه‌رو شوند (داد، ۱۹۹۵؛ تراویس، ۲۰۰۴). در بسیاری از موارد بین نگرش‌ها، باورها و دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان، تطابق و هماهنگی چندانی وجود ندارد. این مسأله مدرس را به چالش می‌کشد و او را در مقابل موانع میان‌فرهنگی قرار می‌دهد. متأسفانه اغلب مدرسان فاقد دانش، مهارت، آگاهی و حتی انگیزه‌ی لازم برای مواجهه با این چالش‌ها هستند (ودر، ۲۰۰۶)؛ این موانع می‌توانند بر احساس و نگرش زبان‌آموزان اثرات منفی داشته باشند. با این اوصاف، زبان‌آموزان باید بتوانند به منظور کسب موفقیت، بر این موانع و چالش‌ها غلبه کنند (استفان و استفان، ۱۹۸۵). در غیر این صورت، زبان‌آموزان ممکن است نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرس خود نگرشی منفی پیدا کنند.

این نوع نگرش، به تفاوت‌های رفتاری مدرس و زبان‌آموز خارجی وابسته است و منجر به ایجاد نوعی فاصله‌ی فیزیکی و روانی میان طرفین می‌شود. همچنین، این نوع نگرش، بر درک زبان‌آموز از چگونگی و

میزان ارتباط او با مدرس زبان تأثیر می‌گذارد (سوان، ۲۰۰۲). در همین راستا، زبان آموزان ممکن است عدم موفقیت خود در فراگیری زبان دوم را به ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی مدرسان خود نسبت دهند؛ ویژگی‌هایی از قبیل نداشتن صمیمیت و عدم توجه به زبان آموز که احتمال برقراری ارتباط نادرست زبانی و غیرزبانی را در کلاس درس افزایش می‌دهند. ویژگی‌های مذکور از طریق برخی رفتارهای غیرزبانی تشدید می‌شوند؛ رفتارهایی مانند حالات چهره، ارتباط چشمی و حتی حالات معلم و حرکاتی که ممکن است از طرف افرادی که متعلق به فرهنگ‌های دیگر هستند، سوءبرداشت شوند. یک بررسی نظام‌مند در خصوص نگرش زبان‌آموزان در مورد ویژگی‌های شخصیتی مدرسان می‌تواند بسیاری از مشکلات مربوط به تعاملات میان فرهنگی را به تصویر بکشد (شیمیزو، ۱۹۹۵).

علاوه بر نوع ویژگی‌های شخصیتی مدرس، «توانش میان فرهنگی»^۱ زبان‌آموزان نیز می‌تواند بر اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم تأثیرگذار باشد. هم، بنت، و وایزمن (۲۰۰۳) از این توانش با عنوان توانایی تفکر و عملکرد صحیح در محیط‌های فرهنگی مختلف یاد می‌کنند. این توانش در فضاهای آموزشی با عنوان قابلیت آموزش مؤثر میان فرهنگی تعریف می‌شود (دیلر و مول، ۲۰۰۵). اسپیندلر و اسپیندلر (۱۹۹۴: ۱۲) بیان می‌کنند که «هر یک از مدرسان و زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی بسیار متفاوت در کلاس حاضر می‌شوند. این پیشینه‌های فرهنگی متفاوت در تصورات و دریافت‌های شخصی آنها نمود می‌یابد. آنها بدون این که متوجه باشند، در کنار یکدیگر فضایی از مفاهیم، درگیری‌ها، سازگاری‌ها، عقب‌نشینی‌ها، رد و پذیرش و بیگانگی را به وجود می‌آورند که در رفتارهای فردی و جمعی‌شان انعکاس می‌یابد». در این میان، گروه برتر، یعنی مدرسان، چگونگی رفتار، صحبت، و تعامل اعضای گروه مقابل را تعیین می‌کند. اعتقادات، فرهنگ و زبان مدرسان در عملکردهای آموزشی‌شان از قبیل برنامه‌ریزی‌های آموزشی و سرفصل‌بندی دروس نمود می‌یابند (پاجارس، ۱۹۹۲؛ ویلگاس و لوکاس، ۲۰۰۲).

یکی از مباحث مهم در حوزه‌ی توانش میان فرهنگی، درک یا حساسیت میان فرهنگی است. منظور از اصطلاح «حساسیت میان فرهنگی»^۲ به‌طور عمده، حساسیت نسبت به اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و دیدگاه‌های افرادی است که به فرهنگ‌های دیگر تعلق دارند (تورس و تورنر، ۲۰۱۴). به نظر هم و همکاران (۲۰۰۳: ۳)، حساسیت میان فرهنگی در واقع همان «توانایی ایجاد تمایز میان تفاوت‌های فرهنگی مرتبط و تجربه‌ی آنها» است. پژوهشگران این حوزه، اجزای مختلفی از این نوع توانش را بررسی و معرفی نموده‌اند. از جمله‌ی این مقولات می‌توان احترام به تفاوت‌های فرهنگی، توانایی سازگاری، دوراندیشی، روشن‌فکری، و درک نیازهای دیگران اشاره نمود (بنت، ۱۹۹۳؛ چن و استاروستا، ۲۰۰۴). چن (۲۰۰۴) بر این باور است که این گونه حساسیت، بیانگر ظرفیت فرد برای پرورش نوعی حس مثبت در راستای شناخت تضادهای

1. cross-cultural competence

2. cross-cultural sensitivity

فرهنگی است که در نهایت منجر به پیدایش رفتاری متعارف در روابط میان‌فرهنگی می‌شود. مک‌کراسکی (۲۰۰۲) بیان می‌کند که افرادی که تحت تأثیر عوامل ایجاد اضطراب قرار می‌گیرند، در برقراری ارتباط با بیگانه‌ها بسیار جدی و انعطاف‌ناپذیر هستند. در تحقیقی که توسط مور (۲۰۰۷)، انجام گرفت، مشخص شد که با افزایش اضطراب ناشی از فراگیری یک زبان خارجی، میزان حساسیت میان‌فرهنگی نیز کاهش می‌یابد. شاید علت این باشد که اکثر افراد فکر می‌کنند که باید با یک بیگانه ارتباط برقرار کنند و همین مسأله باعث ترس آنها می‌شود. براساس شماری از مطالعات، برخی از افراد ترجیح می‌دهند که در یک گروه آشنا مورد قضاوت قرار بگیرند تا در یک گروه ناآشنا؛ چون داوری در یک گروه آشنا حس خوشایندتری به آنها می‌دهد (لوپس، ۱۹۹۴؛ بنت و بنت، ۲۰۰۴). از این‌رو، افراد آماده هستند تا در برخورد با بیگانگان از جمله مدرس‌شان، رفتارهای کلیشه‌ای از خود بروز دهند.

تحقیقات بسیاری در زمینه‌ی شناسایی شاخص‌های پیش‌بینی‌کننده‌ی حساسیت میان‌فرهنگی صورت گرفته است (آیاس، ۲۰۰۶؛ کونراد، ۲۰۰۶؛ فرثیم، ۲۰۰۷؛ همر، ۲۰۰۷). نتایج برخی از این تحقیقات نشان داده است که موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان تا حد زیادی به مهارت‌های ارتباطی میان‌فرهنگی آنها بستگی دارد؛ همچنین، میزان آشنایی و حساسیت این زبان‌آموزان به استانداردهای فرهنگی و ارزش‌های دیگر جوامعی که با آنها در ارتباط هستند، وابسته است (کو، ۱۹۹۸؛ استرافون، ۲۰۰۳). بر همین اساس، هر گونه گرایش مثبت و یا منفی به ارزش‌های فرهنگی اعضای یک گروه، مانند مدرسان، به درک و ارزیابی اعضای خارج از گروه نسبت به آنها وابسته است.

پژوهش حاضر در صدد یافتن پاسخی مناسب برای سؤالات زیر است:

الف) بین «نگرش» فارسی‌آموزان نسبت به مدرسان، میزان «اضطراب» ناشی از یادگیری زبان دوم، و «حساسیت میان‌فرهنگی» آنها چه رابطه‌ای وجود دارد؟

ب) «حساسیت میان‌فرهنگی» و «نگرش» فارسی‌آموزان نسبت به مدرسان تا چه اندازه می‌توانند میزان اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی کنند؟

ج) چه تفاوتی میان فارسی‌آموزان سطوح مبتدی و میانی در تجربه‌ی اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم، نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان و حساسیت میان‌فرهنگی وجود دارد؟

د) چه تفاوتی میان ملیت‌های مختلف فارسی‌آموزان در تجربه‌ی اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم، نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان و حساسیت میان‌فرهنگی وجود دارد؟

بر این مبناء، می‌توان فرضیه‌های زیر را مطرح نمود:

الف) بین «نگرش» فارسی‌آموزان نسبت به مدرسان، میزان «اضطراب» ناشی از یادگیری زبان دوم، و «حساسیت میان‌فرهنگی» رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد.

ب) «حساسیت میان فرهنگی» و «نگرش» فارسی آموزان نسبت به مدرسان نمی‌توانند میزان اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی کنند.

ج) میان فارسی آموزان سطوح مبتدی و میانی در تجربه‌ی اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم، نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان و حساسیت میان فرهنگی تفاوتی وجود ندارد.

د) میان ملیت‌های مختلف فارسی آموزان در تجربه‌ی اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم، نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان و حساسیت میان فرهنگی تفاوتی وجود ندارد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش، ۶۸ فارسی‌آموز دختر و پسر از سنین ۱۸ تا ۲۵ سال مربوط به دوره‌های مقدماتی و میانی زبان فارسی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) در پاییز ۱۳۸۸ بودند. اطلاعات مربوط به ملیت این زبان‌آموزان به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۱. اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در پژوهش

آسیایی				اروپایی		
۵۰ نفر (۳۳ فارسی‌آموز مبتدی و ۱۷ فارسی‌آموز میانی)				۱۸ نفر (۴ فارسی‌آموز مبتدی و ۱۴ فارسی‌آموز میانی)		
سوری	لبنانی	عراقی	چینی	کره‌ای	هندی	بوسنیایی
۱۶	۱۲	۷	۵	۹	۱	۱
				ترک		
				کشورهای تازه استقلال یافته		
				۱۵		
				۲		

حدود ۸۷ درصد از این افراد قادر بودند مطالب انگلیسی در سطح متوسط را به راحتی بخوانند، اما تنها ۳۴ درصد می‌توانستند به انگلیسی به عنوان زبان دوم صحبت کنند.

۳.۲. ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به پرسش‌های پژوهش، یک پژوهش پیمایشی ۹ صفحه‌ای به زبان انگلیسی تهیه شد و پس از ترجمه به فارسی، در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت. قسمت اول مربوط به شرح حال (=بیوگرافی) و خودارزیابی فارسی‌آموزان بود که با اهداف این تحقیق، از جمله زبان مادری، ملیت، سطحی از بسندگی زبان فارسی و میزان تسلط آنها به زبان انگلیسی، همسو بود (پیوست الف). قسمت دوم، مربوط به پرسش‌نامه‌هایی در خصوص متغیرهای اضطراب فراگیری زبان دوم، نگرش زبان‌آموزان نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان، و حساسیت میان فرهنگی آنها به شرح زیر بود:

اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم^۱: برای سنجش میزان اضطراب یادگیری زبان‌آموزان، از پرسش‌نامه‌هایی که توسط آیدا (۱۹۹۴)، و هورویتز، هورویتز، و کوپ (۱۹۸۶) در خصوص اضطراب مربوط به فراگیری زبان خارجی تهیه شده بودند، استفاده شد (پیوست ب). طبق نظر هورویتز و همکاران (۱۹۸۶): «این نوع اضطراب «با تصورات شخصی زبان‌آموز، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری زبان در ارتباط است». پرسش‌نامه‌ی این تحقیق با ۲۹ گویه روی مقیاس لیکرت پنج‌بخشی که شامل دامنه‌ی «بسیار مخالفم» تا «بسیار موافقم» بود، طراحی شد. میزان همبستگی نسبتاً بالایی ($r=0/73$) بین نسخه‌ی اقتباس شده‌ی آزمون اضطراب و پرسش‌نامه‌های مذکور وجود داشت که نشانگر درجه‌ی مطلوبی از پایایی برای آغاز کار بود. میزان آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه ۰/۸۱ گزارش شد که برای پژوهش مورد نظر ایده‌آل به حساب می‌آید. گویه‌های انتخاب‌شده، منعکس‌کننده‌ی نظرات زبان‌آموزان در خصوص منابع احتمالی اضطراب از جمله مدرسان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی بودند. به‌عنوان نمونه، دو گویه را در اینجا ذکر می‌کنیم: «زمانی که با مدرسان زبان فارسی خود صحبت می‌کنم، می‌ترسم» یا «من زبان فارسی را دوست دارم چون از صحبت کردن با مدرسان این مرکز لذت می‌برم».

این پرسش‌نامه و دو پرسش‌نامه‌ی بعدی (نگرش زبان‌آموزان و حساسیت میان‌فرهنگی) با گروه کوچک دیگری از فارسی‌آموزان پیش از انجام تحقیق اصلی برای تعیین پایایی و روایی مورد آزمایش قرار گرفتند. همچنین، براساس گزارش‌های آزمودنی‌ها، گویه‌های مبهم، دشوار و غیر قابل فهم مربوط به بخش‌های شرح حال (=بیوگرافی) و پرسش‌نامه‌ها تعدیل و تصحیح شدند.

نگرش زبان‌آموزان:^۲ یکی از مسائل مورد توجه در این پژوهش، برداشت زبان‌آموزان از ویژگی‌های شخصیتی مدرسان آنها است که در شرایط میان‌فرهنگی در هنگام تدریس نمود می‌یابند. با این که مطالعاتی در زمینه‌ی بررسی نیازهای زبان‌آموزان و تسریع در روند پیشرفت مربیان آموزشی در این زمینه انجام شده است، تعداد معدودی از آنها به‌طور خاص به مسأله‌ی شناسایی نیازهای روانی زبان‌آموزان، به‌ویژه در شرایط میان‌فرهنگی و ارتباط آن با ویژگی‌های شخصیتی مدرسان پرداخته‌اند (رایان، ۱۹۹۵؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ شیمیزو، ۱۹۹۵). بر این اساس، در پژوهش حاضر از فارسی‌آموزان خواسته شده است تا خصوصیات یک مدرس خوب را مشخص کنند. هدف از این کار، بررسی خصوصیات شخصیتی مدرس مانند اشتیاق وی در خصوص گوش دادن به عقاید زبان‌آموزان، خوش‌رویی و مهربانی بود. طی یک تحقیق آزمایشی مقدماتی و به منظور حصول اطمینان از هماهنگی بار گویه‌ها بر یک عامل واحد و تهیه‌ی یک فهرست، یک تحلیل عاملی^۳ صورت گرفت و ۲۱ ویژگی شخصیتی انتخاب شد. یک مقیاس دیفرانسیل

1. learners' 12 anxiety

2. learners' attitudes

3. factor analysis

معنایی با استفاده از صفات دوقطبی (گویه‌هایی با معانی متضاد) و براساس درجه‌بندی نگرش با مقیاسی شبیه به لیکرت پنج‌بخشی طراحی شد که باورهای ارزشی کلی مانند مهربان و نامهربان را ارائه می‌نمود. دامنه‌ی «بسیار مخالفم» تا «بسیار موافقم» نشانگر میزان موافقت زبان‌آموزان با وجود ویژگی شخصیتی مورد نظر در مدرسان زبان فارسی بود. روایی این مقیاس که از روش دو نیمه کردن^۱ به دست آمد، حدود ۰/۷۳ بود که برای اهداف پژوهش حاضر مطلوب به حساب می‌آید.

درک/حساسیت میان فرهنگی زبان‌آموزان: ابزاری که نگارنده در این قسمت از آن استفاده کرد، از پرسش‌نامه‌ی تهیه شده توسط چن و استاروستا (۱۹۹۶؛ نقل از مور، ۲۰۰۷) در رابطه با حساسیت میان فرهنگی جهت ارزشیابی درک افراد از سایر فرهنگ‌ها اقتباس شده بود. بعد از این که همه‌ی ۷۳ گویه مورد مطالعه‌ی مقدماتی قرار گرفتند، تعداد آنها به ۲۴ فقره کاهش یافت تا متناسب با شرایط فرهنگی ایران باشند. با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، میزان روایی پرسش‌نامه ۰/۶۹ گزارش شد که از نظر محقق در حد نسبتاً بالا بود. برای آزمون ارزش پایایی، رابطه‌ی بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه‌ی چن و استاروستا با عنوان حساسیت میان فرهنگی زبان‌آموزان مورد اندازه‌گیری قرار گرفت و میزان ۰/۷۱ به دست آمد که برای اهداف این پژوهش مطلوب تلقی می‌شود. چند گویه‌ی نمونه به شرح زیر می‌باشند: «من دوست ندارم در جمع افرادی باشم که فرهنگ‌های متفاوتی دارند» و «من به نظرات افرادی که فرهنگ‌های متفاوتی دارند، احترام می‌گذارم».

نگارنده جهت تعیین سطح بسندگی زبانی تقریبی شرکت‌کنندگان، علاوه بر استناد به پاسخ‌های ارائه شده از سوی زبان‌آموزان در بخش مقدماتی، در طول ماه اول ترم تحصیلی مورد نظر با تهیه‌ی پروفایل آموزشی و آزمون‌های کلاسی به ارزشیابی سطح بسندگی زبانی آنان پرداخت. البته هر گونه ارزشیابی با توجه به تعاریف موجود در کتب مربوط به آزمون بین‌المللی آیلتس صورت گرفت. در این کتب عنوان شده است که در سطح میانی، برقراری ارتباط واقعی کلامی جز با استفاده از کلمات مجزا یا فرمول‌های کوتاه، در شرایط آشنا و برای برطرف کردن نیازهای فوری ممکن نیست. در این سطح، دشواری‌های بسیاری در درک گفتاری و شنیداری وجود دارد (چاهال، ۲۰۱۴). با استناد به این تعاریف، وضعیت زبان‌آموزان مبتدی کاملاً گویا بود.

۳.۳. گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها و جهت جلوگیری از اتلاف وقت کلاس، پژوهش پیمایشی تهیه شده طی جلسات متوالی در میان زبان‌آموزان خارجی توزیع شد. به زبان‌آموزان نیز اجازه داده شد تا برای رفع اشکالات

۱. split-half

احتمالی در درک مطالب پرسش‌نامه‌ها از نگارنده (مدرس کلاس) و یا همکلاسی‌های هم‌زبان خود به زبان‌های مادری، انگلیسی یا فارسی سؤال کنند.

۴. تحلیل داده‌ها

این بخش به توصیف و تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌های اضطراب، نگرش زبان‌آموزان و حساسیت میان‌فرهنگی آنها می‌پردازد. اولین هدف پژوهش، شناسایی رابطه‌ی میان نگرش فارسی‌آموزان نسبت به مدرسان، میزان اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم و حساسیت میان‌فرهنگی آنها بود. بر همین اساس، اولین فرضیه این بود که رابطه معنی‌داری میان سه متغیر مذکور وجود ندارد. جدول (۲) آماره‌های توصیفی مربوط به سه متغیر تحقیق بر حسب نمره‌ی میانگین، انحراف معیار، و نمرات بیشینه^۱ و کمینه^۲ را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی مربوط به اضطراب، نگرش، و حساسیت میان‌فرهنگی زبان‌آموزان

متغیرها / آماره‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
اضطراب	۶۸	۶/۶۹	۲/۳۳	۳	۱۰
نگرش	۶۸	۵/۳۴	۱/۱۲	۲	۷
حساسیت میان‌فرهنگی	۶۷	۶/۲۵	۲/۱۸	۴	۱۲

در رابطه با پرسش اول تحقیق مبنی بر وجود ارتباط میان سه متغیر مذکور، نتایج جالبی به دست آمد که در جدول (۳) ذکر شده است.

جدول ۳. همبستگی میان میزان اضطراب، نگرش و حساسیت میان‌فرهنگی فارسی‌آموزان

اضطراب یادگیری زبان دوم	حساسیت میان‌فرهنگی	نگرش
اضطراب یادگیری زبان دوم	-۰/۵۴ *۰۰۱P=	
حساسیت میان‌فرهنگی		۰/۸۰ *۰۰۰P=
نگرش	-۰/۷۰ *۰۰۰P=	

*میزان همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

تحلیل‌های انجام شده حاکی از وجود میزان معنی‌داری از همبستگی منفی بین اضطراب یادگیری زبان دوم در زبان‌آموزان و حساسیت میان‌فرهنگی آنها است ($r = -0/54$ ، $p = 0/001$). در مورد رابطه‌ی میان

1. maximum
2. minimum

اضطراب ناشی از زبان دوم و نگرش زبان آموزان نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان نیز همبستگی معنی‌دار و قابل توجهی به دست آمد ($r = -0.17$ ، $p = 0.000$) به بیان دیگر، هر چه زبان آموزان احساس اضطراب و دل‌پرهی بیشتری داشته باشند، نگرش منفی‌تری نسبت به ویژگی‌های شخصیتی و در نتیجه، حمایت عاطفی مدرسان خواهند داشت. با وجود این، درجه‌ی همبستگی مثبت و بالایی ($r = 0.18$ ، $p = 0.000$) میان میزان حساسیت زبان آموزان و نگرش آنها نسبت به مدرسان به‌عنوان عضوی از گروه‌های اجتماعی دارای فرهنگ‌های متفاوت وجود داشت.

هدف دوم پژوهش بررسی این مسأله بود که با استناد به وجود همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه، عوامل نگرش فارسی آموزان نسبت به مدرسان و حساسیت میان فرهنگی آنها تا چه اندازه می‌تواند میزان اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی کند. در همین راستا، از طریق به‌کارگیری رگرسیون چندگانه، داده‌ها مورد تحلیل بیشتری قرار گرفتند تا اطلاعات لازم راجع به سهم نسبی هر یک از متغیرها به دست آید. نگرش فارسی آموزان نسبت به مدرسان و حساسیت میان فرهنگی آنها به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و مستقل، و اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. از مدل رگرسیون ترتیبی برای انجام عملیات آماری استفاده شده است. پژوهشگر به ترتیب اولویت، متغیرهای پیش‌بین نگرش فارسی آموزان و حساسیت میان فرهنگی را وارد تحلیل نمود. برای بررسی فرضیه‌ی دوم، از تحلیل رگرسیون به شکل زیر استفاده شده است.

جدول ۴. خلاصه‌ی مدل آماری رگرسیون ترتیبی

مدل	ضریب تعیین	مربع ضریب تعیین	تعدیل مربع ضریب تعیین	تغییر در آمار			
				تغییر مربع ضریب تعیین	تغییر فیشر	درجه‌ی آزادی ۱	درجه‌ی آزادی ۲
۱	a/۰۴۶۱	۰/۲۱۲۵	۰/۲۰۰۳	۶۶۸/۶	۱۵/۸۹۷	۱	۶۸
۲	b/۰۵۰۳	۰/۲۵۳۰	۰/۲۴۷۲	۵۷۸/۶	۳/۷۱۶	۱	۶۸
توجه!							
a. شاخص پیش‌بین: نگرش فارسی آموزان							
b. شاخص پیش‌بین: نگرش فارسی آموزان، حساسیت میان فرهنگی							

براساس جدول (۴) مقدار کل واریانسی که براساس میزان مربع ضریب تعیین توسط مدل نشان داده می‌شود، ۲۵ درصد است ($F(2/67) = 3/716$ ، $F > 0.05$ سطح معنی‌داری)؛ این بدان معنی است که این درصد از واریانس مربوط به اضطراب، ناشی از یادگیری زبان دوم توسط دو متغیر مستقل نگرش فارسی آموزان و حساسیت میان فرهنگی، توضیح داده می‌شود. نگرش فارسی آموزان که در گام

اول وارد مدل شد، میزان ۲۱ درصد و حساسیت میان‌فرهنگی حدود ۴ درصد از واریانس مذکور را تبیین کرد.

جدول ۵. ارزش β برای شناسایی بهترین شاخص پیش‌بین اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم

سطح معنی‌داری	t	ضرایب فاقد معیار		مدل	
		ضرایب معیار β	انحراف معیار β	(شاخص پیش‌بین)	نگرش
۰/۰۰۰	۳/۹۸۸		۲/۶۵۷	۱۰/۵۹۵	۱
۰/۰۰۰	۳/۹۸۷	۰/۳۷۴	۰/۱۲۱	۰/۴۸۳	نگرش
۰/۰۴۵	۲/۰۳۱		۳/۳۰۵	۶/۷۱۳	۲
۰/۰۰۲	۳/۲۰۱	۰/۳۱۳	۰/۱۲۶	۰/۴۰۴	نگرش
۰/۰۵۷	۱/۹۲۸	۰/۱۸۸	۰/۱۳۹	۰/۲۶۹	حساسیت میان‌فرهنگی

توجه! اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم به‌عنوان عامل وابسته

براساس جدول (۵)، تنها متغیر پیش‌بین نگرش از نظر آماری مهم تلقی شد. نگرش زبان‌آموزان مقدار بالاتری از β ($\beta=0/404$, $t= 3/201$, $p= /002$) را نسبت به حساسیت میان‌فرهنگی پیش‌فرض‌ها رعایت شده‌اند و مطابق با ارزش β در جدول مذکور، برتری نگرش زبان‌آموزان به‌عنوان بهترین شاخص پیش‌بین اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم مشخص شد ($F(1/68)=15/897$, $p=0/000$).

سومین پرسش مورد بررسی در پژوهش حاضر مربوط به تفاوت میان سطوح مختلف بسندگی بود که زبان‌آموزان در خصوص سه متغیر مورد بررسی (اضطراب ناشی از زبان دوم در زبان آموزان، حساسیت میان‌فرهنگی و نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان) بیان داشتند. به علت عدم حضور زبان‌آموزان سطح پیشرفته، تحلیل‌های انجام شده فقط برای زبان‌آموزان سطوح مبتدی و میانی دوره‌های زبان فارسی محاسبه گردید (جدول ۶). تحلیل‌ها نشان دادند که زبان‌آموزان سطح مبتدی میزان بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کردند ($33/05$ = میانگین، $t(66)=4/314$ ، $p=0/000$) اما ویژگی‌های شخصیتی بهتری را به مدرسان زبان دوم خود نسبت می‌دادند ($34/95$ = میانگین، $t(66)=3/092$ ، $p=0/003$). با وجود این، با توجه به حساسیت میان‌فرهنگی، تفاوت معنی‌داری میان سطوح مختلف دیده نشد ($t(66)=0/368$ ، $p>0/05$).

جدول ۶. آماره‌های توصیفی مربوط به اضطراب، نگرش و حساسیت میان فرهنگی

زبان آموزان در دو سطح مختلف مبتدی و میانی

متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اضطراب	مبتدی	۳۷	۳۳/۰۵	۵/۱۱۵
	میانی	۳۱	۲۶/۶۸	۷/۰۴۹
نگرش	مبتدی	۳۷	۳۴/۹۵	۴/۴۱۶
	میانی	۳۱	۳۰/۹۰	۶/۳۲۶
حساسیت میان فرهنگی	مبتدی	۳۷	۲۷/۹۷	۶/۰۴۴
	میانی	۳۱	۲۷/۳۲	۸/۴۹۵

جدول ۷. آزمون t مستقل بر حسب دو سطح بسندگی مبتدی و میانی

t آزمون		آزمون برابری واریانس		سطح معنی‌داری (دوطرفه)	درجه آزادی	t میزان	سطح معنی‌داری	آزمون فیشر	فرض برابری واریانس‌ها	اضطراب
۰/۰۰۰	۶۶	۴/۳۱۴	۰/۶۹							
۰/۰۰۰	۵۳/۶۱۲	۴/۱۹۵			فرض برابری واریانس‌ها	اضطراب				
۰/۰۰۳	۶۶	۳/۰۹۲	۰/۴۳	۴/۲۳۹	فرض برابری واریانس‌ها	نگرش				
۰/۰۰۴	۵۲/۲۳۵	۲/۹۹۸			فرض عدم برابری واریانس‌ها	نگرش				
۰/۷۱۴	۶۶	۰/۳۶۸	۰/۰۵۵	۳/۸۳۲	فرض برابری واریانس‌ها	حساسیت				
۰/۷۲۲	۵۲/۹۱۲	۰/۳۵۷			فرض عدم برابری واریانس‌ها	میان فرهنگی				

* میزان همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

چهارمین پرسش پژوهش در خصوص تفاوت میان وضعیت سه متغیر مورد بررسی از نقطه نظر تفاوت‌های ملیتی زبان آموزان بود. از آنجا که سه دسته‌بندی کلی یعنی اروپایی، آسیایی عرب و آسیایی غیرعرب در میان زبان آموزان در نظر گرفته شده بود، از تحلیل واریانس جهت بررسی تفاوت میان میانگین‌های مربوط به این سه دسته با توجه به سه متغیر شامل اضطراب ناشی از فراگیری زبان دوم در زبان آموزان، حساسیت میان فرهنگی و نگرش نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان استفاده شد. جدول‌های (۸) و (۹) نتایج تحلیل‌های مرتبط را نشان می‌دهند.

جدول ۸. تحلیل واریانس تفاوت‌های ملیتی با توجه به اضطراب، حساسیت میان فرهنگی و نگرش زبان‌آموزان

سطح معنی‌داری	میزان فیشر	مجذور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورها		
۰/۱۲	۴/۷۲۱	۲۲۱/۱۲۹	۲	۴۴۲/۲۵۸	میان گروه‌ها	
		۴۶/۸۴۰	۶۵	۳۰۴۴/۶۲۵	درون گروه‌ها	
			۶۷	۳۴۸۶/۸۸۲	کل	
۰/۵۸	۳/۱۸۳	۱۳۹/۰۸۲	۲	۲۷۸/۱۶۴	میان گروه‌ها	
		۴۳/۶۹۸	۶۵	۲۸۴۰/۳۶۶	درون گروه‌ها	
			۶۷	۳۱۱۸/۵۲۹	کل	
۰/۰۰۰	۱۰/۹۴۶	۲۷۴/۳۹۵	۲	۵۴۸/۷۹۰	میان گروه‌ها	
		۲۵/۰۶۹	۶۵	۱۶۲۹/۴۹۰	درون گروه‌ها	
			۶۷	۲۱۷۸/۲۷۹	کل	

جدول ۹. بررسی مقایسه‌ای حساسیت میان فرهنگی و نگرش زبان‌آموزان با استفاده از تست توکی^۱ (HSD)

متغیر وابسته	(I) قومیت	(J) قومیت	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
حساسیت میان فرهنگی	اروپایی	آسیایی عرب	۵/۱۹۱*	۲/۰۱۴	۰/۰۳۲
		آسیایی غیرعرب	۸۷۵/۶*	۲/۴۲۴	۰/۰۱۷
	آسیایی عرب	اروپایی	-۵/۱۹۱	۲/۰۱۴	۰/۰۳۲
		آسیایی غیرعرب	۱/۶۸۳	۲/۱۰۳	۰/۷۰۴
	آسیایی غیرعرب	اروپایی	-۶/۸۷۵*	۲/۴۲۴	۰/۰۱۷
		آسیایی عرب	-۱/۶۸۳	۲/۱۰۳	۰/۷۰۴
نگرش	اروپایی	آسیایی عرب	-۶/۸۹۴*	۱/۴۷۳	۰/۰۰۰
		آسیایی غیرعرب	-۴/۷۲۲*	۱/۷۷۴	۰/۰۲۶
	آسیایی عرب	اروپایی	۶/۸۹۴*	۱/۴۷۳	۰/۰۰۰
		آسیایی غیرعرب	۲/۱۷۲	۱/۵۳۹	۰/۳۴۱
	آسیایی غیرعرب	اروپایی	۴/۷۲۲*	۱/۷۷۴	۰/۰۲۶
		آسیایی عرب	-۲/۱۷۲	۱/۵۳۹	۰/۳۴۱

طبق جدول (۸)، تفاوت‌های آماری معنی‌داری در سطح ۵ درصد میان هر سه گروه از فارسی‌آموزان اروپایی، آسیایی عرب و آسیایی غیرعرب در رابطه با حساسیت میان فرهنگی [F(2,65)=4.721, p=.012] و نگرش [F(2, 65)=10.946, p=.000] به دست آمد. به‌واسطه‌ی وجود تفاوت‌های معنی‌دار آماری، از تست توکی برای مقایسه‌ی نمرات میانگین سه گروه مذکور در رابطه با دو متغیر مربوط استفاده شد.

^۱. Tukey's HSD

مقایسه‌ی تفاوت میانگین‌ها مطابق با جدول (۹) نشان داد که در رابطه با حساسیت میان فرهنگی، زبان آموزان اروپایی نسبت به زبان آموزان آسیایی عرب و غیرعرب از برتری قابل توجهی برخوردار هستند [I-J=5.191, p=.032] و [I-J=6.875, p=.017]. نکته‌ی قابل توجه آن است که در رابطه با میزان اضطراب مربوط به یادگیری زبان دوم، تفاوت معنی داری میان زبان آموزان اروپایی، آسیایی عرب، آسیایی و غیرعرب ملاحظه نشد، اما فارسی آموزان آسیایی عرب و غیرعرب نسبت به زبان آموزان اروپایی نگرش بهتری نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان خود داشتند [I-J= 6.894, p= .000] و [I-J= 4.722p=.026].

۵. بحث

این پژوهش به گونه‌ای طراحی شده است تا نقش برجسته‌ای را که یک مدرس زبان دوم می‌تواند به واسطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی در اکتساب زبان دوم توسط زبان آموزان ایفا کند (یونگ، ۲۰۰۷)، بررسی کند. در این راستا، پژوهش حاضر به چند منظور طرح ریزی شده است؛ اولین هدف، بررسی نوع و میزان رابطه‌ای است که میان اضطراب ناشی از فراگیری زبان دوم، حساسیت میان فرهنگی و نگرش زبان آموزان نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان زبان دوم در میان زبان آموزان خارجی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده، میزان معنی داری از همبستگی منفی بین اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم در زبان آموزان و حساسیت میان فرهنگی شان وجود دارد؛ به این معنا که هر چه دانشجوی خارجی مضطرب تر باشد، در مواجهه با چالش رسوم ناآشنا از حساسیت میان فرهنگی کمتری برخوردار خواهد بود. بدیهی است که میزان اضطراب یک زبان آموز در محیط یادگیری زبان دوم به میزان قابل توجهی به نگرش او نسبت به مدرس به عنوان عضو برتر جامعه‌ی تعاملی وابسته است چون همان گونه که شولتز (۲۰۰۷) در رابطه با منابع ایجاد اضطراب استدلال می‌کند، این احساس تا حد زیادی مربوط به درک زبان آموز از افراد دارای تفاوت فرهنگی بسیاری است که او باید با آنها ارتباط برقرار کند.

همچنین، با افزایش سطوح اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم، زبان آموزان این تحقیق اعتبار کمتری را به نوع ویژگی‌های شخصیتی مدرس در محیط میان فرهنگی نسبت دادند. یافته‌های این پژوهش تا حد بسیاری با نتایج مطالعات پیشین همسو است؛ در این مطالعات بین برخی ویژگی‌های مدرسان همچون قابلیت نزدیک شدن و توانایی برقراری ارتباط با آنها و درک زبان آموزان از اضطراب زبان خارجی و حساسیت میان فرهنگی رابطه‌ای قوی مشاهده شده است (تورس و تورنر، ۲۰۱۴؛ رابینسون، ۱۹۹۵؛ مور، ۲۰۰۷).

در رابطه با پرسش دوم پژوهش با این مضمون که عوامل نگرش فارسی‌آموزان نسبت به مدرسان، و حساسیت میان فرهنگی آنها تا چه اندازه می‌توانند اضطراب ناشی از یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی کنند، نتایج نشان داد که تنها ارزش پیش‌بینی متغیر نگرش از نظر آماری مهم تلقی می‌شود؛ بدین معنی که عامل حساسیت میان فرهنگی زبان‌آموزان نمی‌تواند به‌طور قابل ملاحظه‌ای میزان اضطرابی را که زبان‌آموزان خارجی در کلاس‌های خود تجربه می‌کنند پیش‌بینی کند. این یافته به نقش کلیدی مدرسان در محیط‌های آموزشی میان فرهنگی اشاره دارد. در هیچ یک از تحقیقات پیشین، بحث پیش‌بینی میزان اضطراب فراگیری از طریق دو عامل مذکور مطرح و بررسی نشده بود.

در مرحله‌ی سوم، پژوهش به بررسی تفاوت‌های موجود در میزان اضطراب زبان‌آموزان، حساسیت میان فرهنگی و نگرش موجود نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان با توجه به دو سطح بسندگی زبانی مقدماتی و میانی زبان‌آموزان پرداخت. نتیجه‌ی تحلیل‌های انجام شده نشان داد که زبان‌آموزان سطح مبتدی ویژگی‌های شخصیتی بهتری را به مدرسان خود نسبت می‌دهند و در عین حال، سطوح بالاتری از اضطراب را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج تحقیق اوپنهم (۱۹۹۶) مخالف و با یافته‌های تحقیق مور (۲۰۰۷) و تورس و تورنر (۲۰۱۴) همسو بودند. یک دلیل مشترک برای دو نتیجه‌ی مشابه می‌تواند این باشد که زبان‌آموزان سطوح بالاتر، تجربه‌ی بیشتری در زمینه‌ی محتوای دروس دارند؛ بنابراین، احتمال این که سطوح بالای اضطراب را تجربه کنند، کمتر است. با وجود این، زبان‌آموزان سطح مبتدی امتیاز بیشتری را نسبت به زبان‌آموزان سطوح بالاتر به ویژگی‌های عاطفی مدرسان خود دادند. این مطلب را می‌توان این گونه توضیح داد که هر گونه تغییر در محیط یادگیری برای مبتدیان دلهره‌آور است؛ زیرا آنها واهمه دارند که نتوانند تا بالاترین حد خود، یک زبان جدید و بیگانه را درونی کنند یا این که در مقابل دیگرانی که از لحاظ فرهنگی با آنها متفاوت هستند، احمق جلوه به نظر برسند یا از سوی آنها پذیرفته نشوند. به همین دلیل، آنها به میزان زیادی به فرد دانای کلاس یعنی مدرس خود وابسته می‌شوند و هر گونه امنیت خاطری را به ویژگی‌های حمایتی مدرسان نسبت می‌دهند.

نسبت دادن ویژگی‌های مثبت کمتری به مدرسان از طرف زبان‌آموزان سطح میانی را می‌توان به مسأله‌ی قومیت‌گرایی ارتباط داد. به نظر می‌رسد این زبان‌آموزان برای انتقاد از افراد، خصوصاً مدرسان زبان که آنها را جزو اعضای گروه خود به حساب نمی‌آورند، از آمادگی بیشتری برخوردار هستند (توماس، ۱۹۹۹). این مسأله می‌تواند در نتیجه‌ی رشد شناختی آنها و درک بهترشان از تفاوت‌های مهم و بنیادین موجود بین عملکرد فرهنگی و رسوم آنها و فرهنگ‌های دیگری باشد که باید با آنها تعامل برقرار کنند (آرکیبالد و همکاران، ۲۰۰۶).

آخرین هدف پژوهش، بررسی وجود هر نوع تفاوت معنی‌دار میان سه گروه اروپایی، آسیایی عرب و آسیایی غیرعرب در رابطه با اضطراب، حساسیت میان فرهنگی و نگرش نسبت به مدرسان بود. در رابطه با حساسیت میان فرهنگی، زبان آموزان اروپایی نسبت به زبان آموزان آسیایی عرب و غیرعرب از برتری قابل توجهی برخوردار بودند، اما در مقایسه با گروه دوم، نگرش ضعیف‌تری نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرسان خود داشتند. این در حالی است که میان زبان آموزان عرب و غیرعرب تفاوت معنی‌داری در رابطه با حساسیت میان فرهنگی و نگرش نسبت به مدرسان مشاهده نشد. باید خاطر نشان کرد که مسأله‌ی مشابهی از سوی چندین محقق مختلف (همانند هافستد، ۱۹۸۰؛ تریان‌دیس و آلبرت، ۱۹۸۷؛ چوی، نیسبت و نورنزیان، ۱۹۹۹؛ نیسبت و ماسودا، ۲۰۰۳) در زمینه‌ی تفاوت‌های فرهنگی از بُعد فردگرایی و جمع‌گرایی مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهشگران بر این باور بودند که پیشینه‌ی قومیتی زبان آموزان در محیط‌های میان فرهنگی عامل مهمی است که بر حساسیت میان فرهنگی آنان تأثیرگذار است. با وجود این، عدم همسویی نگرش زبان آموزان اروپایی نسبت به مدرسان با حساسیت میان فرهنگی آنها عجیب به نظر می‌رسد. آندو (۱۹۶۷، نقل از کریمی، ۲۰۱۴: ۴۳) به این نکته‌ی مهم و اساسی اشاره می‌کند که می‌توان با مقایسه‌ی مقابله‌ای نظام زبان و فرهنگ زبان آموز با زبان و فرهنگ دوم، موارد مشکل‌ساز در آموزش زبان و فرهنگ را پیش‌بینی و تشریح نمود. به نظر می‌رسد تفاوت‌های زبانی و فرهنگی قابل ملاحظه‌ای میان دو قومیت اروپایی و ایرانی در مسأله‌ی حساسیت میان فرهنگی به‌خوبی نمود می‌یابد؛ مطابق با نظریه‌ی معتدل یا میانه‌روی آلر و ضیاحسینی در سال ۱۹۷۰، یادگیری موارد بسیار شبیه به هم یا بسیار متفاوت از یکدیگر در دو زبان و فرهنگ برای زبان آموز آسان‌تر از یادگیری عناصر متفاوت اما ریز، موشکافانه و کوچک است. بنابر این نظریه، فراگیری فرهنگ ایرانی و در نتیجه، ارتقای حساسیت میان فرهنگی نسبت به گویشوران فارسی برای اروپائیان - که پیشینه‌ی فرهنگی متفاوت دارند- نسبت به زبان آموزان آسیایی به‌خصوص اعراب، بسیار آسان‌تر است. اما برخلاف جذابیت در تفاوت‌های موجود، علت نگرش ضعیف‌تر زبان آموزان اروپایی نسبت به مدرسان، مسأله‌ای کاملاً فردی و مرتبط با ویژگی‌های شخصیتی مدرس است که می‌توان آن را به عدم توانایی وی در برقراری ارتباط مؤثر با زبان آموزان نسبت داد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که نگرش و میزان امتیازدهی به چهار مدرس مختلف از سوی زبان آموزان خارجی کاملاً متفاوت بوده است (بایلس، ۲۰۰۹). شایان ذکر است که داده‌های مربوط به تحقیق پیمایشی حاضر تنها از کلاس درس یک مدرس زبان گردآوری شد. از سوی دیگر، تقارب فرهنگی میان زبان آموزان آسیایی و ایرانی، همراه با عناصر متفاوت کوچک، اما مشکل‌ساز، علاوه بر ایجاد نوعی تنش و تأثیر بر درک زبان آموزان از هنجارها و شیوه‌های فرهنگی بومی و جمعی ایرانی، باعث آفت حساسیت میان فرهنگی در میان این افراد نیز شده است. هرچند در این میان نمی‌توان ارتباط عاطفی نزدیک‌تر میان زبان آموزان آسیایی، به‌خصوص همسایگان ایران، با

مدرسان ایرانی را نادیده انگاشت؛ اما نباید فراموش کرد که مدرس بومی زبان دوم، نماد هویت فرهنگی یک جامعه است و می‌تواند بر درک زبان‌آموزان از هنجارها و شیوه‌های فرهنگی تأثیر بگذارد، و باعث سوءتفاهمات، ترس، دلهره و حتی سردرگمی آنها شود (سوان، ۲۰۰۲).

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تعدادی از عوامل اجتماعی-روانی پرداخته که ممکن است باعث تسهیل یا تأخیر در روند یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم در کلاس‌های مراکز آموزش فارسی شوند. براساس نتایج به دست آمده، وقتی زبان‌آموزان به هنگام یادگیری احساس ترس و اضطراب داشته باشند، نسبت به افرادی همانند مدرسان، آسیب‌پذیرتر می‌شوند و حتی ممکن است نگرش و رفتارشان را در قبال این افراد تغییر دهند و آنها را به‌عنوان بیگانگانی نالایق در نظر بگیرند. یکی از راه‌هایی که مدرسان زبان می‌توانند برای رفع هر گونه اضطراب، ترس و در مواقعی حتی سوءظن استفاده کنند، درک مشکلاتی است که زبان‌آموزان در محیط‌های میان‌فرهنگی یادگیری زبان دوم با آنها روبه‌رو می‌شوند. مدرسان با درک این قبیل کشمکش‌ها و نشان دادن حساسیت نسبت به آنها می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا بر نگرش‌های منفی خود غلبه کرده و آنها را به انرژی مثبت تبدیل کنند و از این طریق بتوانند از فرصت‌هایی که در اختیار دارند، نهایت استفاده را ببرند.

مدرس زبان دوم باید نسبت به احساسات زبان‌آموزان حساسیت لازم را به خرج دهد و برای برداشتن گام‌های مفید جهت تعدیل واکنش‌های منفی، توانایی لازم را داشته باشد. به هیچ وجه نباید باورهای زبان‌آموزان در نظام فرهنگی‌شان مورد تهدید قرار بگیرد. توجه به این مسأله باعث می‌شود که حساسیت فرهنگی و شکیبایی زبان‌آموزان در برابر تفاوت‌های فرهنگی در مقایسه با قبل بیشتر شود. از سوی دیگر، مدرسان باید بر میزان دانش، مهارت و آگاهی از چگونگی مفید بودن خود بیفزایند تا با نمایش توانایی خود در تدریس هر چه مؤثرتر و برقراری ارتباط قوی‌تر با زبان‌آموزان، میزان اضطراب فراگیری آنها را تا حد ممکن کاهش دهند (بایلس، ۲۰۰۹).

باید توجه داشت که هر مانعی به میزان قابل توجهی می‌تواند موجب جلوگیری از یادگیری زبان دوم شود و یا دست کم سرعت یادگیری را کاهش دهد. پژوهش‌های بیشتری باید انجام پذیرند تا الگوهای رفتاری مدرسان زبان دوم را در فضای کلاس درس مورد بررسی دقیق قرار دهند. این الگوهای رفتاری شامل انواع تکنیک‌هایی مورد استفاده‌ی مدرسان، چگونگی حل مشکلات روانی زبان‌آموزان، مثل اضطراب در کلاس، نحوه‌ی برخورد با زبان‌آموزان از ملیت‌ها، سنین، نژادها، سطوح توانایی و رشته‌های مختلف، چگونگی

درگیر کردن زبان آموزان در حل معماهای میان فرهنگی، و نحوه ی یاری رساندن به زبان آموزان برای غلبه بر مشکلات یادگیری زبان دوم می شود.

References:

- Aida, Y.** (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety; The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2): 155-168.
- Ando, M.** (1999). *Distinctive Language Anxiety Factors among College Students: Toward the Further Development of Measures and Theories* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo.
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisk, S. & Lessard, P.** (2006). A Review of the Literature on Second Language Learning. Eric [online serial] ED491537. Retrieved June 1, 2007, from: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>.
- Arnold, J.** (2006). Visualization: language learning with the mind' eye. In K. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ayas, H. M.** (2006). Assessing intercultural sensitivity of third-year medical students at the George Washington University. (Doctoral dissertation, George Washington University, 2007). *Dissertation Abstracts International*, 67 (10) (UMI No. 3237032)
- Aydin, S.** (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1): 127-137.
- Bayles, P. P.** (2009). *Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual School in a Texas School District* (Doctoral dissertation). University of Minnesota, MN.
- Bennett, M. J.** (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (2nd edition) (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J.** (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd edition), (pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chahal, K.** (2014). How Is IELTS Marked? Retrieved from: <http://www.successcds.net/ielts/ielts-band-score.html>.
- Chen, B. B.** (2004). A Survey on Cultural Learning and Its Variables Analysis. *Journal of Xi'an International Studies University*, 12(3): 21-24.
- Chen, G. & Starosta, W.** (2004). Communication among Cultural Diversities: A Dialog. *International and Intercultural Communication Annual*, 27(3): 16.
- Choi, I., Nisbett, R. E. & Norenzayan, A.** (1999). Causal Attribution Across Cultures: Variation and Universality. *Psychological Bulletin*, 125: 47-63.
- Conrad, J. E.** (2006). The Relationship between Emotional Intelligence and Intercultural Sensitivity. (Doctoral dissertation, University of North Florida). *Dissertation Abstracts International*, 68(03).

- Deci, E. & Ryan, R.** (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227–268.
- Dickson, W. Den Hartog, D. & Mitchelson, K.** (2006) Research on Leadership in a Cross-cultural Context: Making Progress, and Raising New Questions. *Leadership Quarterly*, 14(6): 729–768.
- Diller, J. V. & Moule, J.** (2005). *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Dodd, C.** (1995). *Dynamics of Cross-cultural Communication*. Retrieved June 1, 2007, from: linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S014717670200038X.
- Fretheim, A. M.** (2007). Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International*, 68 (12) (UMI No. 3292934).
- Golkowska, K.** (2007). *The Role of Affect in Developing Communicative and Cultural Competence in ESP In English Education and English for Specific Purposes*. Retrieved June 1, 2007, from: qatar-weill.cornell.edu/aboutUs/fa/bios/golkowskaKrystyna.html
- Graham, S. J.** (2004). Giving Up on Modern Foreign Languages? Students’ Perceptions of Learning French. *Modern Language Journal*, 88(2): 171–191.
- Gregersen, T.** (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1): 25-32.
- Hammer, M. R.** (2007). *The Intercultural Development Inventory Manual (Vol. 3)*. Ocean Pines, MD: IDI, LLC.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R.** (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4): 421-443.
- Han, Z.** (2006). Second Language Anxiety and Coping Strategies. Retrieved December 14, 2005, from: <http://ftad.osu.edu/Publications/InternationalHandbook/ITA%20chapt%205.pdf>.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J.** (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.
- Hofstede, G.** (1980). *Cultural Consequences: International Differences in Work-related Values*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Hurd, S.** (2007). Anxiety and Non-anxiety in a Distance Language Learning Environment: The Distance Factor As a Modifying Influence. *System*, 35(4): 487-508.
- Karimi, A.** (2014). The Comparative Study of Arabic and English According to Methodologies of Contrastive Linguistics and Educational Variables. *Lesane Mobin*, 6(17): 110-133.
- Koo, R.** (1998). *An Analysis of the Relationship Aspiration, Cross-cultural Sensitivity, and Field of Study of Chinese Student-Teachers at the University of Macau*. Paper presented at the annual association for childhood education international’s study conference.
- Lim, H.** (2009). Culture, Attributions, and Language Anxiety. *Culture, Attributions, and Language Anxiety*, 19: 29-52.

- Lopes, M.** (1994). *Realities of Stereotypes*. University of Massachusetts, Cape Cod Extension. Retrieved June 1, 2007, from: http://www.nncc.org/Diversity/diversity_rea.stereotypes.html.
- Marcos-Llinás, M. & Garau, M.** (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-level Courses of Spanish As a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1): 94-111.
- Martin, J.** (1993). Cross-cultural communication competence. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Cross-cultural Communication Competence* (pp. 16–29). Sage, Newbury Park.
- McCroskey, J.** (2002). Domestic and International College Instructors: An Examination of Perceived Differences and Their Correlates. *Journal of Cross-cultural Communication Research*, 31: 63-83.
- McIntyre, P. D.** (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. Y. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 24–46). McGraw-Hill College, Boston. Retrieved June 1, 2007, from: linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X07000711.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C.** (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39: 276–295.
- Moore, K.** (2007). *Intercultural Communication and Foreign Language Anxiety*. Unpublished Ph.D. dissertation. Florida: Florida State University.
- Nisbett, R. E. & Masuda, T.** (2003). Culture and Point of View. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(19): 11163-11175.
- Ohata, K.** (2005). Language Anxiety from the Teacher's Perspective: Interviews with Seven Experienced Teachers. *Journal of Language and Learning*, 3(1): 133-155.
- Oller, J. W. & Ziahosseiny, M.** (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis and the Spelling Errors. *Language Learning*, 20: 183- 189.
- Oppenheim, N.** (1996). *Living through a Cross-cultural Experience: Undergraduates Learning from Nonnative English Speaking Teaching Assistants*. Doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Pajares, F.** (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Price, M.** (1991). The subjective experiences of foreign language anxiety: interviews with anxious students. In E. Horwitz (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Elaine Horwitz and Dolly Young, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Philips, E.** (1992). The Effects of language Anxiety on Students' Oral Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76: 14-26.
- Robinson, R.** (1995). *Affiliative Communication Behaviors: A Comparative Analysis of the Interrelationships Among Teacher Nonverbal Immediacy, Responsiveness, and Verbal Receptivity on the Predication of Student Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. Albuquerque, NM.

- Ryan, S.** (1995). Misbehavior in the classroom? A cross-cultural survey of students' perceptions and expectations. *The Language Teacher*, 19 (11): 13-16.
- Shimizu, K.** (1995). Japanese College Student Attitudes towards English Teachers: A Survey. *The Language Teacher*, 19(10): 5-8.
- Schulz, R. A.** (2007). The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1): 9-26.
- Spielmann, G. & Radnofsky, M.** (2001). Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *The Modern Language Journal*, 85: 259-278.
- Spindler, G. & Spindler, L.** (Eds.), (1994). *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Straffon, D. A.** (2003). Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4): 487-501.
- Stephan, W. & Stephan, C.** (1985). Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues*, 41: 157-176.
- Swan, K.** (2002) Building Learning Communities in Online Courses: The Importance of Interaction. *Education, Communication and Information*, 2(1): 23-49.
- Thomas, J.** (1999). Voices from the periphery: non-native teachers and issues of credibility. In G. Braine (Ed.) *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 5-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Torres, K. & Turner, J. E.** (2014). Exploring Students' Foreign Language Anxiety, Intercultural Sensitivity, and Perceptions of Teacher Effectiveness. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4(1), 84-101.
- Travis, C.** (2004). The Ethnopragsmatics of the Diminutive in Conversational Colombian Spanish. *Interlanguage Pragmatics*, 1(2): 249-274.
- Triandis, H. & Albert, R.** (1987). Cross-cultural perspectives. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication* (pp.103-112). Sage, London.
- Vedder, P., Vijver, F. & Liebkind, K.** (2006). Predicting immigrant youth's adaptation across countries and ethnocultural groups. In: J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation across National Contexts* (pp. 143-165). Lawrence Erlbaum, London Retrieved June 1, 2007, from: linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0147176708000527.
- Villegas, A. M. & Lucas, T.** (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Yan, J. & Horwitz, E.** (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts with Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language learning*, 58(1): 151-183.
- Yashima, T.** (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1): 54-66.
- Young, D.** (1991). Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75: 426-439.
- Zheng, Y.** (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1): 1-12.

پیوست: پرسش نامه‌ها

پیوست الف: مشخصات زبان آموز

۱. زبان مادری شما چیست؟
۲. اهل کدام کشور هستید؟
۳. در چه سطحی از کلاس‌های آموزش زبان فارسی شرکت کرده‌اید؟
- الف) سطح ابتدایی ب) سطح میانی ج) سطح پیشرفته
۴. تسلط شما بر زبان فارسی در چه سطحی است؟
- الف) سطح ابتدایی ب) سطح میانی ج) سطح پیشرفته
۵. چقدر زبان فارسی می‌دانید؟
- الف) هیچ ب) کم ج) زیاد
۶. آیا به آسانی می‌توانید متن‌های انگلیسی^۱ را بخوانید؟
- الف) بله ب) خیر
۷. اگر می‌توانید به آسانی متن‌های انگلیسی را بخوانید، در چه سطحی قرار دارید؟
- الف) سطح ابتدایی ب) سطح میانی ج) سطح پیشرفته
۸. آیا می‌توانید به انگلیسی صحبت کنید؟
- الف) بله ب) خیر
۹. تصور می‌کنید که چه زمانی می‌توانید درس خود را در این مرکز تمام کنید؟
۱۰. اگر نتوانید به موقع دوره‌ی خود را تکمیل کنید، چه اتفاقی می‌افتد؟
۱۱.
-

^۱ علت پرسش از زبان آموزان در رابطه با میزان اطلاع آنها از زبان انگلیسی آن بود که به هنگام پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ی فارسی، برخی دچار مشکلاتی در درک می‌شوند که با توضیح بعضی از مطالب به انگلیسی، می‌توان این معضل را برطرف کرد.

پیوست ب: پرسش‌نامه‌ی اضطراب فارسی‌آموزان

دستورالعمل:

در کلاس‌های آموزش زبان فارسی خود ممکن است تا حدی اضطراب را تجربه کنید. موارد زیر را در رابطه با سطح اضطراب خود به دقت مطالعه نمایید و به آنها از ۱ تا ۵ امتیاز دهید.

۱ = بسیار مخالفم ۲ = مخالفم ۳ = نظری ندارم ۴ = موافقم ۵ = بسیار موافقم

۱	۴	۳	۲	۱	زمانی که با مدرس زبان فارسی خود صحبت می‌کنم، اصلاً نگران نیستم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که سخنان مدرس خود را متوجه نمی‌شوم، دچار اضطراب و نگرانی می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	من همیشه در کلاس زبان فارسی اضطراب دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	می‌دانم که در کلاس‌های زبان فارسی همیشه باید با مدرس خود فارسی صحبت کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که مدرس نام من را صدا می‌زند، نگران می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	من اغلب دوست دارم که در کلاس‌های زبان فارسی خود شرکت نکنم.
۵	۴	۳	۲	۱	من نگران این هستم که در کلاس اشتباه کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که مدرس من را صدا می‌زند تا در کلاس فارسی صحبت کنم، به شدت نگران می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	در کلاس‌های زبان فارسی خود آنقدر احساس آرامش می‌کنم که گاهی اوقات فراموش می‌کنم کجا هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با مدرسان زبان فارسی خود صحبت می‌کنم، می‌ترسم.
۵	۴	۳	۲	۱	من فکر می‌کنم زمانی که در کلاس صحبت می‌کنم، مرتکب اشتباه می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که به فارسی صحبت می‌کنم هرگز به خود مطمئن نیستم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که سخنان مدرس را متوجه نمی‌شوم، بسیار نگران می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	من همیشه فکر می‌کنم که دانش‌آموزان دیگر بهتر از من با مدرس صحبت می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	فکر می‌کنم زمانی که دانش‌آموزان متوجه درس نمی‌شوند، مدرس آنها را درک می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	خیلی دوست دارم که کلاس‌های بیشتری را با مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی داشته باشم.
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس آرامش می‌کنم؛ چون مدرسان این مرکز همیشه دانشجویان را درک می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که مجبور می‌شوم به‌طور ناگهانی به زبان فارسی صحبت کنم، وحشت زده می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که در مورد پیامدهای ناتوانی در کلاس‌های زبان فارسی فکر می‌کنم به خود می‌لرزم.
۵	۴	۳	۲	۱	برای من بسیار سخت است که به صورت داوطلبانه در کلاس‌های زبان فارسی به سوالات پاسخ دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	من احساس آرامش می‌کنم چون مدرسان این مرکز تلاش می‌کنند تا به ساده‌ترین روش ممکن با دانشجویان ارتباط برقرار کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	داوطلب شدن برای پاسخ دادن به سوالات در کلاس‌های زبان فارسی برای من نگران‌کننده است.
۵	۴	۳	۲	۱	من زبان فارسی را دوست دارم؛ چون از صحبت کردن با مدرسان این مرکز لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که می‌خواهم با مدرسان خود صحبت کنم، فارسی را فراموش می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که هر یک از مدرسان خود را می‌بینم قلبم شروع به تپش می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که این مرکز را ترک کنم، دلم برای مدرسان تنگ می‌شود.
۵	۴	۳	۲	۱	شرکت در کلاس آموزش زبان فارسی برای من بسیار لذت‌بخش است.
۵	۴	۳	۲	۱	من بیشتر اوقات زمانی که در مقابل مدرسان خود صحبت می‌کنم، گیج می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	من بسیار در مورد واکنش مدرسان و نظر آنها در مورد خودم نگران هستم.

.....

پیوست ج:

پرسش‌نامه‌ی نگرش فارسی‌آموزان نسبت به ویژگی‌های شخصیتی مدرس زبان دوم

دستورالعمل:

شما احساسات مختلفی در مورد ویژگی‌های شخصیتی مدرس زبان خود دارید. موارد زیر را در مورد احساس خود در رابطه با مدرسان خود بخوانید و با انتخاب عددی از ۱ تا ۵ به آنها امتیاز دهید:

۱ = بسیار مخالفم ۲ = مخالفم ۳ = نظری ندارم ۴ = موافقم ۵ = بسیار موافقم

۱	جذاب	۱	۲	۳	۴	۵
۲	پرهیزجان	۱	۲	۳	۴	۵
۳	شاد و سرزنده	۱	۲	۳	۴	۵
۴	مهربان	۱	۲	۳	۴	۵
۵	صمیمی	۱	۲	۳	۴	۵
۶	صادق	۱	۲	۳	۴	۵
۷	باهوش	۱	۲	۳	۴	۵
۸	دوست‌داشتنی	۱	۲	۳	۴	۵
۹	شجاع	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	بی‌تعصب، بی‌طرف	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	خیرخواه	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	هوشیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳	خوش صحبت	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴	متواضع	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵	اجتماعی	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶	خوش‌برخورد	۱	۲	۳	۴	۵
۱۷	بخشنده	۱	۲	۳	۴	۵
۱۸	محتاط	۱	۲	۳	۴	۵
۱۹	مهربان	۱	۲	۳	۴	۵
۲۰	سخت‌کوش	۱	۲	۳	۴	۵
۲۱	فداکار	۱	۲	۳	۴	۵

.....

.....

پیوست د:

پرسش‌نامه‌ی درک/حساسیت میان فرهنگی

دستورالعمل:

شما برای ادامه‌ی تحصیل خود به ایران آمده‌اید. ممکن است احساسات مختلفی در مورد ارتباط خود با افرادی که فرهنگ متفاوتی دارند، داشته باشید. موارد زیر را در مورد احساس خود نسبت به دیگران مطالعه کرده و به آنها از عدد ۱ تا ۵ امتیاز دهید.

۱ = بسیار مخالفم ۲ = مخالفم ۳ = نظری ندارم ۴ = موافقم ۵ = بسیار موافقم

۱	۵	۴	۳	۲	۱	من دوست ندارم در جمع افرادی باشم که فرهنگ‌های متفاوتی دارند.
۲	۵	۴	۳	۲	۱	صحبت کردن با افرادی که فرهنگ‌های متفاوتی دارند برای من ناراحت‌کننده است.
۳	۵	۴	۳	۲	۱	من اغلب در مورد برقراری ارتباط با افرادی متعلق به فرهنگ‌های دیگر احساس خوبی دارم.
۴	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخن می‌گویم، تا حد ممکن اجتماعی هستم.
۵	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با افرادی متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخن می‌گویم، نگران می‌شوم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	من به نظرات افرادی که فرهنگ‌های متفاوتی دارند، احترام می‌گذارم.
۷	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که در جمع افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر هستم، خجالت می‌کشم.
۸	۵	۴	۳	۲	۱	فقط می‌خواهم با افرادی از فرهنگ کشور خودم همکاری داشته باشم.
۹	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخن می‌گویم، احساس بی‌په‌ودگی می‌کنم.
۱۰	۵	۴	۳	۲	۱	من فکر می‌کنم فرهنگ کشورم بهترین فرهنگ دنیا است.
۱۱	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که فردی با فرهنگی متفاوت با من مخالفت می‌کند، بسیار ناراحت می‌شوم.
۱۲	۵	۴	۳	۲	۱	بودن در جمع افرادی با فرهنگ‌های متفاوت من را ناامید می‌کند.
۱۳	۵	۴	۳	۲	۱	به راحتی متوجه می‌شوم که افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر را ناراحت کرده‌ام.
۱۴	۵	۴	۳	۲	۱	از این که فردی از فرهنگی متفاوت به سخنان من گوش می‌دهد، لذت می‌برم.
۱۵	۵	۴	۳	۲	۱	احساس می‌کنم که افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر کوتاه‌فکر هستند.
۱۶	۵	۴	۳	۲	۱	من به ارزش‌های افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر احترام می‌گذارم.
۱۷	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با افرادی متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخن می‌گویم، اعتماد به نفس دارم.
۱۸	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که با افرادی متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخن می‌گویم، به سادگی می‌توانم در مورد آنچه می‌خواهم بگویم تصمیم بگیرم.
۱۹	۵	۴	۳	۲	۱	دوست ندارم با افرادی در ارتباط باشم که فرهنگ آنها را نمی‌شناسم.
۲۰	۵	۴	۳	۲	۱	زمانی که فردی متعلق به فرهنگ دیگر را ناراحت می‌کنم، متوجه می‌شوم.
۲۱	۵	۴	۳	۲	۱	احساس می‌کنم که فرهنگ کشور من در میان افراد حاضر در این مرکز، بدترین فرهنگ است.
۲۲	۵	۴	۳	۲	۱	نمی‌توانم تحمل کنم که افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر با نظرات من مخالفت کنند.
۲۳	۵	۴	۳	۲	۱	وقتی در میان گروهی از افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر قرار دارم، رفتارم طبیعی است.
۲۴	۵	۴	۳	۲	۱	من هرگز به افراد متعلق به فرهنگ‌های دیگر اعتماد نمی‌کنم.