



## نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی در کره با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده

مهدی دهمرده\*

(نویسنده مسئول)

دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: dahmardeh@ut.ac.ir



سوده اقتصاد\*\*

استادیار آموزش زبان فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: seghtesad@ut.ac.ir



### چکیده

تمایل به برقراری ارتباط به زبان خارجی همواره یکی از مهم‌ترین اهداف یادگیری در کلاس‌های زبان بوده است. این تمایل مولفه‌ای پایدار و وابسته به یک عنصر خاص نیست، بلکه ماهیتی متغیر و پویا دارد که در هر لحظه در تعاملات کلاسی می‌تواند با توجه به تغییرات و واکنش لحظه‌ای مولفه‌های گوناگون فردی/عاطفی، محیطی/موقعیتی و فرهنگی، بصورتی نوظهور بروز پیدا کند. پژوهش پیش رو، با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده دبات، به بررسی عوامل مهم در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی مقدماتی در دانشگاه کره، که متشکل از دانشجویانی از ملیت‌های مختلف است پرداخته، و در کنار بررسی متغیرهای مؤثر در تمایل زبان‌آموزان به برقراری ارتباط بصورت کلی، به بررسی نقش نمایه زبانی و پیشینه فرهنگی/آموزشی زبان‌آموزان در تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط می‌پردازد. بدین منظور پرسشنامه‌ای بین ۲۳ دانشجو از پنج ملیت پخش و سپس مصاحبه‌هایی نیمه ساختاریافته با شرکت‌کنندگان انجام شد. نتایج حاکی از آن است که بصورت کلی، نمایه زبانی و مولفه‌های فردی/عاطفی نقش مهمی در تمایل دانشجویان به برقراری ارتباط نداشتند، اما در مولفه‌های محیطی/موقعیتی، تفاوت‌های قابل توجهی در میان دانشجویان شرق آسیا و دانشجویان سایر ملیت‌ها، بخصوص در نوع تعامل (نوشتاری/گفتاری) و مخاطب (مدرس/همکلاس) مشاهده شد. همچنین، دانشجویان شرق آسیا تمایل به برقراری ارتباط در موقعیت‌های چالش برانگیز (بدلیل عدم وجود مهارت‌های زبانی لازم و یا طرح موضوعات چالش برانگیز) نداشتند، درحالی‌که دانشجویان سایر ملیت‌ها از این موقعیت‌ها استقبال کرده و آن را زمینه‌ای برای رشد مهارت‌های زبانی و ارتباطی خود عنوان کردند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۵

تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

تمایل به برقراری ارتباط،  
کلاس‌های زبان فارسی،  
پیشینه فرهنگی آموزشی،  
نظریه سیستم‌های پویای  
پیچیده، کره

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.348121.985

دهمرده، مهدی، & اقتصاد، سوده. (۱۴۰۱). نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی در کره با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۲)، ۱۷۱-۱۹۴.

Dahmardeh, M., & Eghtesad, S. (2022). The Role of Education Culture on Students' Willingness to Communicate in Online Persian Language Classes in Korea Based on Complex Dynamic Systems Theory. Foreign Language Research Journal, 12 (2), 171-194.

\* مهدی دهمرده عضو هیات علمی و دانشیار دانشگاه تهران است. وی علاقمند به تحقیق در زمینه زبان‌شناسی فرهنگی، فناوری در آموزش زبان، برنامه ریزی ملی، و کتب آموزش زبان می‌باشد.

\*\* سوده اقتصاد استادیار آموزش زبان فرانسه در دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران می‌باشد. حوزه پژوهش وی آموزش زبان فرانسه، تهیه و تنظیم مطالب درسی، و فناوری در آموزش زبان می‌باشد.



## The Role of Education Culture on Students' Willingness to Communicate in Online Persian Language Classes in Korea Based on Complex Dynamic Systems Theory



**Dahmardeh, Mahdi \***

(corresponding author)

Associate Professor of English Literature, Department of English Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran.

Email: dahmardeh@ut.ac.ir



**Eghtesad, Soodeh \*\***

Assistant Professor in the Teaching of French, Department of French Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: seghtesad@ut.ac.ir

### ABSTRACT

Willingness to communicate in a foreign language (L2 WTC) has always been one of the most prominent learning objectives in language classes. L2 WTC is not a constant component, determined by one specific variable; rather, it has a dynamic nature, which can be changed at any moment in classroom interactions according to momentary changes and reactions between its various personal/emotional, environmental/ situational, and cultural elements. Taking into account De Bot's Complex Dynamic Systems Theory, the present research investigates the role of important factors mentioned by students in their willingness to communicate in online elementary Persian Language courses at Korea University, in which students from different nationalities participate. More precisely, the present study examines the role of students' linguistic profile and education culture on their L2 WTC. For this purpose, a questionnaire was distributed among 23 students from five nationalities, followed by semi-structured interviews with all participants. Results indicate that in general, students' linguistic profiles and personal/emotional characteristics did not play an important role in their L2 WTC; however, significant differences were observed in environmental/situational components among East Asian students and students from other nationalities, especially in the type of interaction (written/spoken) and the interlocutor (teacher/classmates). In addition, East Asian students were not willing to communicate in challenging classroom interaction situations (due to lack of the necessary linguistic skills or challenging/controversial topics), while students from other nationalities embraced these situations and considered them an opportunity for developing their linguistic or communicative competencies.

DOI: 10.22059/JFLR.2022.348121.985

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: May 10, 2022

Accepted: July 27, 2022

Available online:

Summer 2022

### Keywords:

*Willingness to Communicate (L2 WTC), Persian classes, Education Culture, Complex Dynamic Systems Theory, South Korea*

Dahmardeh, M., & Eghtesad, S. (2022). The Role of Education Culture on Students' Willingness to Communicate in Online Persian Language Classes in Korea Based on Complex Dynamic Systems Theory. *Foreign Language Research Journal*, 12 (2), 171-19.

\* Mahdi Dahmardeh is Associate Professor of Applied Linguistics at the University of Tehran. His specialty is Cultural Linguistics and his interest particularly lies in curriculum development along with research on coursebooks/textbooks for foreign language teaching. He's also interested in research on the role of culture in teaching foreign languages as well as EAP/ESP & Study Skills.

\*\* Soodeh Eghtesad is Assistant Professor in the Teaching of French at University of Tehran's Faculty of Foreign Languages and Literatures. Her main research interests are French Language Teaching, Materials Design and Technology in Language Teaching.

## ۱. مقدمه

پژوهشگران حوزه آموزش و یادگیری زبان خارجی همواره در تلاش برای شناخت عوامل مهم در افزایش تمایل به برقراری ارتباط در کلاس زبان و در نتیجه موفقیت زبان آموزان در یادگیری بوده اند. در دو سال گذشته، بدنبال همه گیری ویروس کرونا، کلاس های زبان خارجی بصورت اجباری در قالب دوره های مجازی برگزار شد تا زبان آموزان و مدرسان گونه جدیدی از آموزش را تجربه کرده و در راستای بهبود آن تلاش کنند. آموزش مجازی نه تنها امکان گردهم آمدن زبان آموزانی از کشورها، فرهنگ ها، و ملیت های گوناگون را در کنار هم برای یادگیری یک زبان واحد تسهیل بخشید، ماهیت و نوع تعامل در کلاس را بصورت قابل توجهی تحت تأثیر قرار داد و تعامل رودر رو را به تعامل از درجه دوربین و میکروفون در انواع بسترهای مجازی مبدل نمود، امری که نقشی مهم در ایجاد تمایل و یا عدم تمایل زبان آموزان به برقراری ارتباط با مدرس و همکلاسان داشت (حیدری و مرادیان، ۲۰۱۹/۱۳۹۹). به صورت کلی، تمایل زبان آموزان به برقراری ارتباط به زبان خارجی (L2 WTC) در کلاس زبان امری تک بعدی نبوده و متاثر از تعامل مولفه های گوناگون فردی (Individual)، محیطی (Environmental)، موقعیتی (Situational) و (بینا) فرهنگی ((Inter)Cultural) می باشد. از منظر نظریه سیستم های پویای پیچیده (Complex Dynamic System Theory) (دبات و همکاران، ۲۰۰۷) (De Bot)

(Larsen et al., 2007)، (لارسن فریمن و کمرون، ۲۰۰۸)

(Freeman & Cameron, 2008) این تعامل متغیر،

غیرقابل پیش بینی و منطبق با شرایط است و در هر زمان و موقعیت، می تواند صورت جدیدی از تمایل زبان آموز به برقراری ارتباط را در کلاس به نمایش بگذارد. بعلاوه، این تعامل در بسترهای مجازی آموزش و یادگیری زبان پیچیده تر هم می شود، چرا که مولفه های جدیدی مانند عدم ارتباط رودررو بین متعلمین، چالش های بسترهای مجازی مانند مشکلات اینترنت، و نیز آشنا نبودن متعلمین با رویکردها، کاربردها، امکانات و ظرفیت های فضای مجازی در آموزش زبان به آن اضافه می شود. لی (۲۰۱۹) (Lee, 2019) تمایل به برقراری ارتباط در زبان خارجی در فضای مجازی را "آمادگی برای ورود به گفتمان شفاهی و نوشتاری در بستر دیجیتال در یک زمان خاص با شخص یا افراد خاص، با استفاده از زبان خارجی" تعریف می کند (ص ۵). این آمادگی در هر زمان با توجه به عوامل گوناگون فردی (مانند اضطراب، انگیزه درونی، خطرپذیری و اعتماد به نفس) (کروک، ، ۲۰۲۲) (Kruk 2022)، محیطی/زمینه ای (مانند فضای کلاس، خصوصیات متعلمین و بازخورد مدرس) (لی، ۲۰۱۹) (Lee, 2019)، فرهنگی (مانند فرهنگ یادگیری زبان آموزان (بناکو و همکاران، ۲۰۰۴) (Beacco et al., 2005) و آموزشی (مانند رویکردها و روش های آموزشی کلاس، ابزار آموزشی و مفاهیم درسی) (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۷) به گونه ای جدید و غیرقابل پیش بینی در زبان آموز ظهور کرده و تمایل وی به بیان دیدگاه ها، نظرات و پاسخ به سؤالات مدرس و همکلاسان را شکل می دهد.

درسال های اخیر و با توجه به اهمیت روزافزون برقراری ارتباط در یادگیری زبان، مطالعات متعددی پیرامون تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان در محیط آموزشی انجام شده است. این مطالعات به بررسی تأثیر عوامل گوناگون بر شکل گیری و میزان تمایل به برقراری ارتباط مانند عوامل عاطفی (لی ولی، ۲۰۲۰) (Lee & Lee, 2020)، اضطراب، انگیزه و اعتماد به نفس (لی و همکاران، ۲۰۲۲) (Lee et al., 2022) (کروک، ۲۰۲۲) (Kruk, 2022)؛ (سعید اختر و همکاران، ۲۰۱۸/۱۳۹۷) کسالت زبان آموزان در زمان کلاس، (پالک و همکاران، ۲۰۲۲) (Pawlak et al., 2022)؛ هراس از ارتباط و ادراک فردی زبان آموز از توانایی برقراری ارتباط خود (چراغپور سماواتی و گل آقایی، ۲۰۱۷/۱۳۹۶)، خودمختاری و ذهنیت یادگیرنده (حسینی پور و باقری نویسی، ۲۰۱۷/۱۳۹۶)، هوش اجتماعی (عباسی و همکاران، ۲۰۲۱/۱۴۰۰)، ساختار شخصیتی و تجارب قبلی (فرایرموت و ایتو، ۲۰۲۰) (Freiermuth & Ito, 2020) و برون گرایی/درون گرایی شخصیتی زبان آموزان (باقری نویسی و فرمودی، ۲۰۲۲/۱۴۰۱) پرداخته و نقش خصوصیات فردی/عاطفی زبان آموزان در تمایل آن ها به برقراری ارتباط را کلیدی تلقی کردند.

در بحث نقش عوامل محیطی بر میزان تمایل به برقراری ارتباط نیز پژوهش های گوناگونی به بررسی تاثیر رفتار مدرس و زبان آموزان در هنگام تعامل و نوع تعامل های آموزشی (یاشیما و همکاران، ۲۰۱۶) (Yashima et al., 2016) (پنگ، ۲۰۱۹) (Peng, 2019) فضای کلی حاکم بر کلاس (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۷) (Khajavi et al., 2017) (ریاستی، ۲۰۱۲) (Riasati, 2012) بازخورد

مدرس در هنگام تعامل (توکلی و زرین آبادی، ۲۰۱۷) (Tavakkoli & Zarrinabadi, 2017) لذت بردن زبان آموزان از موضوعات و مفاهیم مورد بحث در کلاس (بردو و همکاران، ۲۰۱۸) (Boudreau et al., 2018) ، علاقه به کلاس/درس (دورنیه، ۲۰۰۹) (Dörnyei, 2009) ، نگرش و رویکرد آموزشی مدرس (دوال، ۲۰۱۹) (Dewaele, 2019) فعالیت های آموزشی (جاویدگار و همکاران، ۲۰۲۲/۱۴۰۱) ، و خصوصیات اخلاقی و نحوه اداره کلاس توسط مدرس (پنگ و همکاران، ۲۰۱۷) (Peng et al., 2017) (زرین آبادی، ۲۰۱۴) (Zarrinabadi, 2014) بر تمایل به برقراری ارتباط پرداخته اند. این پژوهش ها عوامل محیطی و رویکرد مدرسین را تعیین کننده در میزان تمایل به برقراری ارتباط در کلاس های حضوری و مجازی دانسته و بر لزوم تطبیق آن ها با خصوصیات، نیازها و اهداف زبان آموزان در راستای افزایش تمایل آن ها به برقراری ارتباط در کلاس تاکید می کنند.

پویایی نهفته در تمایل به برقراری ارتباط به زبان خارجی حاکی از آن است که بررسی میزان تمایل به برقراری ارتباط در یک کلاس برگرفته و تحت تأثیر تعامل لحظه به لحظه مجموعه ای از عوامل و مؤلفه ها می باشد. بسیاری از این مؤلفه ها در مطالعات گوناگون توسط پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته است. اما اکثر این مطالعات در محیط های یکدست از نظر خصوصیات فرهنگی و زبانی زبان آموزان انجام گرفته و یا زبان آموزانی از دو کشور/فرهنگ را مورد مقایسه قرار داده اند که از میان آنها می توان به مطالعات زیر اشاره کرد: مطالعه مقایسه ای زبان آموزان کره ای و سوئدی

(لی و همکاران ۲۰۲۰) (Lee et al., 2020)، زبان آموزان

آمریکایی و چینی (لو و هسو، ۲۰۰۸) (Lu & Hsu, 2008)

2008، زبان آموزان کره ای و تایوانی (لی همکاران ۲۰۲۲)

(Lee et al., 2022) یا زبان آموزان آمریکایی و استرالیایی

(باراکلو و همکاران، ۱۹۸۸) (Baracclough et al., 1988)

1988. از آنجایی که عوامل فرهنگی/بینفرهنگی، زبانی، در

کنار مؤلفه های فردی/عاطفی و محیطی نقش مهمی در

ایجاد/عدم ایجاد تمایل زبان آموزان به برقراری ارتباط دارند،

و مجموعه این مؤلفه ها تعیین کننده ماهیت و میزان تمایل

زبان آموزان به برقراری ارتباط دارند، در پژوهش پیش رو،

در محیطی متشکل از زبان آموزانی از پنج ملیت، که در فضای

مجازی دانشگاه کره برای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان

خارجی گردهم آمده اند، به بررسی عوامل گوناگونی که در

تمایل آن ها به برقراری ارتباط نقش دارند پرداخته و سپس

به تحلیل ارتباط میان این عوامل و ملیت/فرهنگ آموزش و

نمایه زبانی (Linguistic Profile) (زبان اول، دانش زبان

انگلیسی و سایر زبان های خارجی) زبان آموزان خواهیم

پرداخت. در این راستا، در این پژوهش سعی خواهیم داشت

به پرسش های زیر پاسخ دهیم:

۱. چه عواملی در تمایل زبان آموزان زبان فارسی

به برقراری ارتباط در کلاس های مجازی

دانشگاه کره نقش دارند؟

۲. آیا تفاوتی در میزان تمایل به برقراری ارتباط

زبان آموزان زبان فارسی دانشگاه کره با پیشینه

فرهنگی آموزشی و نمایه زبانی آن ها وجود

دارد؟

با توجه به پژوهش های صورت گرفته در زمینه عوامل فرهنگی،

محیطی و فردی، انتظار می رود در مؤلفه های ذکر شده در بالا،

تفاوت های شایانی در میان زبان آموزان ملیت های مختلف، که

هریک دارای پیش زمینه و فرهنگ خاصی در زمینه آموزش و

یادگیری (زبان) هستند مشاهده شود.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲.۱. تمایل به برقراری ارتباط

مفهوم تمایل به برقراری ارتباط در ابتدا در زمینه فراگیری و استفاده

از زبان اول در تعاملات روزمره مورد توجه محققین قرار گرفت.

مک کراسکی و بائر (۱۹۸۵) (Mc Kroskey & Baer, 1985)

با تکیه بر اصطلاح "عدم تمایل به برقراری ارتباط" توسط بورگون

(۱۹۷۶) (Burgoon, 1976)، برای اولین بار از واژه "تمایل به

برقراری ارتباط (Willingness to communicate in L2)"

برای اشاره به تمایل آزادانه فرد برای شرکت در ارتباطات کلامی

در زبان اول استفاده کردند (محمدحسینی پور و باقری نویسی،

۲۰۱۷) (Mohammad Hosseinipour & Bagheri, 2017)

در سال ۱۹۹۸، واژه تمایل به برقراری ارتباط

برای اولین بار در زمینه آموزش و یادگیری زبان های خارجی توسط

مک اینتایر و همکاران (۱۹۹۸) (Mc Intyre et al., 1998) مورد استفاده

قرار گرفته و بعنوان یکی از مهم ترین اهداف آموزش و یادگیری

زبان خارجی مورد پژوهش قرار گرفت. تمایل به برقراری ارتباط به

زبان خارجی اشاره به "آمادگی برای ورود به گفتار در یک زمان

خاص با شخص یا افراد خاص، با استفاده از زبان خارجی" دارد

(MacIntyre, et al., 1998, p. 547). این تعریف، به گفته

نویسندگان، متشکل از دو مؤلفه فردی و محیطی است که شامل خصوصیات و گرایش های ارتباطی ریشه دار در شخصیت فرد و نیز رفتارهای ارتباطی وی در طول زمان و موقعیت های گوناگون است. به عقیده مک اینتایر و همکاران (MacIntyre, et al., 1998)، مؤلفه های فردی غالباً در زبان آموزان ثابت بوده اما مؤلفه های محیطی با تکیه بر شرایط برقراری ارتباط، متغیر و در نوسان هستند (پنگ و وودرو، ۲۰۱۰) (Peng & Woodrow, 2010). در همین راستا، کانگ (Kang, 2005) تمایل به برقراری ارتباط را "آمادگی برای برقراری ارتباط با تکیه بر متغیرهای موقعیتی/محیطی" تعریف می کند، که شامل مخاطب(ها)، موضوع، و زمینه گفتگو می باشد (ص ۲۹۱). و سید و همکاران (Syed et al., 2021) تمایل به برقراری ارتباط را "تمایل زبان آموزان/کاربران زبان خارجی به استفاده صحیح، واقعی و منطبق با شرایط از زبان مقصد برای معناسازی و بهره برداری فعال یادگیرنده از فرصت های موجود برای برقراری ارتباط صحیح با مخاطب های خاص در زمینه های خاص" تعریف می نمایند (ص ۲). تمایل به برقراری ارتباط یک قصد رفتاری (Behavioural Intention) در میان زبان آموزان است که آن ها را برای مشارکت در تعامل بصورت گفتاری یا نوشتاری ترغیب می کند. این قصد رفتاری مرحله پیش از برقراری ارتباط می باشد و از آنجایی که هدف یادگیری زبان، برقراری ارتباط با مخاطبان گوناگون است، محققان تمایل به برقراری ارتباط را بارزترین و مهم ترین متغیر در دستیابی به اهداف کلی یادگیری زبان ذکر می کنند. تمایل به برقراری ارتباط در یک کلاس/محیط خاص در میان زبان آموزان با خصوصیات، اهداف، نگرش ها، تجربیات و پیشینه آموزشی مختلف به صورت های گوناگون جلوه و آن ها را ترغیب به برقراری ارتباط می نماید، امری که تمایل به برقراری ارتباط را

بعنوان مفهومی چندبعدی، پویا و متأثر از شرایط لحظه ای تعریف می کند.

## ۲،۲. نظریه سیستم های پویای پیچیده و عوامل

### تأثیرگذار در تمایل به برقراری ارتباط

به گفته مک اینتایر و همکاران (۱۹۹۸)، متغیرهای مؤثر در تمایل به برقراری ارتباط به دو نوع گذرا (عوامل محیطی) و پایدار (عوامل فردی-عاطفی) تقسیم می شوند، امری که محققان حوزه های آموزش و یادگیری زبان های خارجی را بر آن داشت تا با بررسی ارتباط میان تمایل به برقراری ارتباط و متغیرهای موقعیتی/محیطی و فردی/عاطفی، به بهبود روش های یادگیری و یاددهی بپردازند (امیریوسفی و میرخانی، ۱۳۹۸). در خلل این پژوهش ها، تمایل به برقراری ارتباط در سیر تکاملی خود در دو دهه گذشته، مورد تحولات مفهومی گسترده قرار گرفته و از متغیری موقعیت-محور (Situational) (مک اینتایر و همکاران، ۱۹۹۸) (MacIntyre et al., 1998) تبدیل به متغیری فرآیند گرا (Process-oriented) (کائو و فیلیپ، ۲۰۰۶) (Cao & Philippe, 2006)، بینافردی/وابسته به متعاملین (کائو، ۲۰۰۹)، (Cao, 2009)، (پنگ، ۲۰۱۶) (Peng, 2016) و نهایتاً پویا (Dynamic) و انعطاف پذیر (پتینگ، ۲۰۱۵) (Pattapong, 2015)، (وانگ، ۲۰۱۹) (Wang, 2019)، (مک اینتایر، ۲۰۲۰) (MacIntyre, 2020)، (سید و همکاران، ۲۰۲۰) (Syed et al., 2020) شده است. بدین سان، در هر موقعیت ارتباطی جدید، مجموعه ای از متغیرها به صورت لحظه ای تعیین کننده میزان تمایل به برقراری ارتباط در زبان آموز می باشند (مک اینتایر و وانگ، ۲۰۲۱) (MacIntyre & Wang, 2021)، (سید و کوزبورسکا، ۲۰۱۸) (Syed &

(Syed et al., 2020) (سید و همکاران، ۲۰۲۰)، (Kuzborska, 2018) (نعمتی زاده و وود، ۲۰۲۰)، (Nematizadeh & Wood, 2020) (همچنین، در کنار متغیرهای فردی/عاطفی و موقعیتی، متغیرهای لحظه ای گذرا مانند نگرش متعاملین نسبت به افرادی که با آن ها در تعامل هستند (قنسولی و همکاران، ۲۰۱۴) (Ghonsooly et al., 2014) نگرش زبان آموزان به فعالیت های کلاسی (باسز و ارته، ۲۰۱۸) (Başöz & Erte, 2018) روابط حمایتی و تعامل مثبت بین مدرس و زبان آموزان (شیروان و همکاران، ۲۰۱۹) (Shirvan et al., 2019) موضوع تعامل/فعالیت (مک ایتایر، ۲۰۲۰) (MacIntyre, 2020) تجربه زندگی در کشور مقصد (کانگ، ۲۰۰۵) (Kang, 2005) الگوهای تعاملی میان زبان آموزان (پنگ و وودرو، ۲۰۱۰) (Peng & Woodrow, 2021) باورهای مربوط به یادگیری (ژونگ، ۲۰۱۳) (Zhong, 2013) زمان تعامل (ابتدا یا انتهای کلاس) (مستکوسکا- ویرتلک، ۲۰۱۶) (Mystkowska- Wiertelak, 2016) تجربیات یادگیری گذشته (دوائل و یاولسکو، ۲۰۲۱) (Dewaele & Pavelescu, 2021) و در سالهای اخیر، یادگیری فضای مجازی و استفاده از رایانه در آموزش و یادگیری زبان (ریندرز و واتانا، ۲۰۱۲) (Reinders & Wattana, 2012) همگی نقش مهمی در آمادگی زبان آموز به برقراری ارتباط در هر زمان خاص دارند.

بدین سان، نظریه پویای تمایل به برقراری ارتباط بصورت مستقیم با نظریه سیستم های پویا (دبات و لارسن فریمن، ۲۰۱۱) (De Bot & Larsen-Freeman, 2011) و نظریه سیستم های پویای پیچیده (دبات، ۲۰۱۷) (De Bot, 2017) سازگاری داشته و تمایل به برقراری ارتباط را متأثر از بهم تنیدگی لحظه ای

فرآیندهای فعال داخلی و خارجی گوناگون پیرامون زبان آموز می نماید. در نظریه سیستم های پویای پیچیده، سیستم ها مجموعه ای از موجودیت ها یا قطعاتی هستند که به صورت متقابل باهم کار می کنند و در هر زمان و هر موقعیت بصورت غیرخطی (Non-linear) به یکدیگر واکنش نشان می دهند، (دبات و همکاران، ۲۰۰۷) (De Bot et al., 2007). هر سیستم شامل زیرسیستم های تعبیه شده است، که به صورت پویا با سایر زیرسیستم ها مرتبط است: همه زیرسیستم ها به صورت خود به خود سازماندهی می شوند، گرد هم می آیند و به روشی خاص با هم تعامل می کنند تا کارآمدترین راه حل ارتباطی را در لحظه برای زبان آموز فراهم کنند. هیچ زیرسیستمی در این فرآیند مهم تر از سایر زیرسیستم ها نیست، بلکه مجموعه تعاملات و واکنش های این زیرسیستم ها زبان آموز را به هدف نهایی خود نزدیک می کند. در این رویکرد، یک تغییر کوچک اما حیاتی در یک زیرسیستم می تواند باعث تغییر کل سیستم و منجر به رفتار تعاملی جدیدی شود. به همین علت، پژوهش های متمرکز بر تمایل به برقراری ارتباط، تمرکز خود را بیش از نتیجه، بر فرایند شکل گیری موقعیتی این تمایل می گذارند (لارسن-فریمن، ۲۰۱۹) (Larsen-Freeman, 2019) و با بررسی و شکل دهی موقعیت تعامل، تلاش بر ارائه راهکارهایی در راستای فراهم آوردن موقعیت تعاملی مناسب برای زبان آموز در تعاملات کلاسی می نمایند.

۲،۳. نقش پیشینه فرهنگی در تمایل به برقراری ارتباط اگرچه عوامل بسیاری بر جهت گیری افراد نسبت به ارتباطات تأثیر می گذارد، فرهنگ و فرهنگ آموزش (Learning culture) بدلیل تأثیر آن ها در شخصیت، تعامل، نگرش ها، دیدگاه ها و

برداشت ها از موقعیت ها و افراد گوناگون، و نیز تجربیات زندگی، نقش کلیدی در رفتارهای ارتباطی افراد ایفا می کنند (باراکلو و همکاران، ۲۰۰۹) (Barraclough et al, 2019)، (وحید و سلوا، ۲۰۲۰) (Wahid & Salwa, 2020)، (لی و همکاران، ۲۰۲۲) (Lee et al., 2022)، (زارعی و همکاران، ۲۰۱۹) (Zarei et al., 2019). به طور کلی، عوامل فرهنگی گوناگونی بر میزان تمایل به برقراری ارتباط تأثیر می گذارند. این عوامل شامل دیدگاه زبان آموزان نسبت به اشتراک گذاشتن عقاید و علائق خود (کلوف، ۲۰۰۸) (Klopf, 2008)، دیدگاه زبان آموزان پیرامون اطرافیان و نیاز/لزوم برقراری ارتباط با آن ها (لو و هسو، ۲۰۰۸) (Lu & Hsu, 2008)، اهمیت برقراری ارتباط در تعاملات اجتماعی (پنگ، ۲۰۰۷) (Peng, 2007)، جایگاه مدرس و زبان آموزان در کلاس درس، روابط بین مدرس و زبان آموزان، جو کلاس و روش های اداره کلاس توسط مدرس (ون و کلمنت، ۲۰۰۳) (Wen & Clément, 2003)، انگیزه و سودمندی یادگیری زبان مقصد برای زبان آموزان (مک ایتایر و همکاران، ۱۹۹۸) (MacIntyre et al., 1988)، مهارت های ارتباطی در جوامع بین فرهنگی (مک ایتایر و همکاران، ۱۹۹۶) (MacIntyre et al., 1996) خطرپذیری در تعاملات و نحوه اداره موقعیت های تعاملی گوناگون، و نگرش زبان آموزان نسبت به خود و اعتماد به نفس اجتماعی زبان آموزان (یاشیما و همکاران، ۲۰۰۴) (Yashima et al., 2004) می باشند. مجموعه این عناصر به مفهومی با عنوان فرهنگ یادگیری (بتاکو و همکاران، ۲۰۰۵) (Beacco et al., 2005) و پیشینه فرهنگی آموزشی اشاره می کند که در هر لحظه در کلاس، نقش مهمی در تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان از ملیت ها، فرهنگ ها و پیشینه آموزشی متفاوت ایفا می کند. فرهنگ یادگیری به صورت کلی امری اکتسابی

است که زبان آموزان در طی تجربیات آموزشی خود آن را کسب می نمایند. این فرهنگ در بسیاری از زبان آموزان امری نهادینه شده است و اگرچه در موقعیت های تعاملی گوناگون می تواند تحت تأثیر عوامل محیطی/موقعیتی قرار گرفته و شکل جدیدی از خود در تمایل به برقراری ارتباط زبان آموز ارائه دهد، نقشی کلیدی در دیدگاه زبان آموزان نسبت به لزوم، میزان، اهمیت و نحوه برقراری ارتباط در محیط آموزشی ایفا می کند (وحید و سلوا، ۲۰۲۰) (Wahid & Salwa, 2020) امری که در کلاس های متشکل از زبان آموزانی از ملیت های متفاوت، می تواند منجر به بروز گونه های متفاوتی از تمایل به برقراری ارتباط در یک زمان و موقعیت آموزشی واحد شود.

### ۳. روش تحقیق

داده های پژوهش پیش رو در طول دو ترم در دو کلاس فارسی مقدماتی در دانشگاه کره گردآوری شده است. کلاس فارسی مقدماتی در دانشگاه کره بصورت واحد اختیاری به دانشجویان زبان شناسی و دانشجویان زبان های گوناگون (به عنوان زبان خارجی دوم یا سوم) ارائه می گردد. بدلیل همه گیری ویروس کرونا، این کلاس به صورت مجازی در اختیار دانشجویان قرار گرفت. کلیه شرکت کنندگان در این کلاس دانشجویان دانشگاه کره هستند اما به دلیل ماهیت بین المللی این دانشگاه، دانشجویان از ملیت های مختلف در کلاس حضور داشتند. از میان هشت ملیت دانشجویان شرکت کننده در کلاس، بیست و سه دانشجو از پنج ملیت (شامل کره ای، آمریکایی، ایتالیایی، هنگ کنگی و اماراتی) به دلیل تفاوت های فرهنگی این ملیت ها و نیز حضور حداقل ۲ دانشجو از هر



ملیت در کلاس برای این پژوهش انتخاب شدند. جدول زیر اطلاعات جمعیت شناسی زبان آموزان را ارائه می دهد.

جنسیت		مرد	زن
		۲۶٪	۷۴٪
سن		۲۰-۲۵	۲۶-۳۰
		۹۰٪	۱۰٪
ملیت		کره ای	آمریکای
		ی	ایتالیایی
		اماراتی	هنگ کنگی
		۴۸٪	۲۲٪
		۱۰٪	۱۰٪
زبان اول		کره ای	انگلیسی
		ایتالیایی	عربی
		کانتونی	متوسط
		۴۸٪	۲۲٪
		۱۰٪	۱۰٪
دانش زبان انگلیسی		پیشرفته	متوسط
		۶۰٪	۴۰٪

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناسی دانشجویان

دیگر، میزان آشنایی با زبان انگلیسی و روش یادگیری زبان های خارجی، برای دستیابی محققین به اطلاعات زبانی/فرهنگی/ملیتی مورد نیاز، درمیان کلیه دانشجویان کلاس پخش شد.

در فاز اول (فاز داده های کمی)، پرسشنامه ای الکترونیکی الهام گرفته از پرسشنامه تمایل به برقراری ارتباط آموزشی ریاستی و رحیمی (۲۰۱۸) (Riasati & Rahimi, 2018) و خطیب و

نورزاده (۲۰۱۴) (Khatib & Nourzadeh, 2014) مشتمل بر ۳۸ پرسش بر مبنای مقیاس لیکرت (Likert scale) تهیه و در

پایان ترم، در فضای Google Forms برای کلیه دانشجویان (۲۳ نفر) ارسال شد. با توجه به تغییرات صورت گرفته در پرسشنامه، پایایی پرسشنامه توسط محققین محاسبه شده و میزان آلفای

کرونباخ (Cronbach's alpha) آن ۰/۸۹ بود. سوالات پرسشنامه مرتبط با تمایل به برقراری ارتباط آموزشی زبان آموزان در کلاس بوده و موقعیت های ارتباطی را پوشش می داد که زبان آموزان با

آنها آشنا بودند و درطول ترم در کلاس مجازی تجربه کرده بود. از آنجایی که تمایل به برقراری ارتباط آموزشی در هر زمان و موقعیت ارتباطی، متأثر از ابعاد مختلف می باشد، گویه های پرسشنامه ما نیز

با الهام از عوامل مؤثر در برقراری ارتباط آموزشی خطیب و نورزاده (۲۰۱۴) (Khatib & Nourzadeh, 2014) به چهار بخش "مهارت ارتباطی فردی زبان آموز"، "مسئولیت زبان آموز در قبال

یادگیری در کلاس"، "علاقه زبان آموز به موضوع مورد بحث" و "شرایط محیطی/بافتی استفاده از زبان خارجی"، به صورت زیر تقسیم شدند:

- مهارت برقراری ارتباط زبان آموز: ۱۷ پرسش
- علاقه زبان آموز به موضوع مورد بحث: ۸ پرسش

داده های پژوهش حاضر در دو فاز کمی و کیفی از طریق پرسشنامه (داده های کمی) و مصاحبه به منظور کمک به گسترش و بسط داده های پرسشنامه (داده های کیفی) جمع آوری شدند. این الگوی جمع آوری داده ها یکی از کاربردی ترین و رایج ترین روش های گردآوری داده در رشته های علوم انسانی می باشد (کرسول و گرت، ۲۰۰۸) (Creswell & Garret, 2008) که در آن محققان با برداشت برخی از گویه های پرسشنامه، از زبان آموزان درخواست می کنند درمورد آن ها توضیحات بیشتری ارائه نمایند. به دلیل آشنایی تمام زبان آموزان با زبان انگلیسی، و استفاده از زبان انگلیسی در کلاس درس بعنوان زبان میانجی، کلیه داده های این پژوهش به زبان انگلیسی توسط محققین جمع آوری شد.

با توجه به ماهیت پژوهش و حضور دانشجویانی از ملیت های گوناگون، در ابتدای ترم پرسشنامه ای متشکل از ۸ پرسش مربوط به جمعیت شناسی، شامل ملیت، زبان اول، آشنایی به زبان های

• مسئولیت زبان آموز در قبال یادگیری در کلاس:

۷ پرسش

• شرایط محیطی/بافتی استفاده از زبان خارجی: ۶

پرسش

در فاز دوم پژوهش (بخش کیفی)، جهت بسط داده های گردآوری شده در فاز اول، مصاحبه ای نیمه ساختار یافته توسط محققین با زبان آموزان صورت گرفت. پرسش های مصاحبه الهام گرفته از پژوهش ریاستی و رحیمی (۲۰۱۸) (Riasati & Rahimi, 2018) و له و همکاران (۲۰۱۸) (Le et al., 2018) بوده و شامل ۱۰ پرسش پیرامون نقش عوامل محیطی، زبانی و فردی در میزان و نوع تمایل به برقراری ارتباط آموزشی زبان آموزان بود. هدف از انجام مصاحبه، دستیابی به نگرش کلی زبان آموزان به برقراری ارتباط بصورت گفتاری یا نوشتاری در فضا/زمان کلاس و نیز عوامل مؤثر در تمایل به برقراری ارتباط آموزشی زبان آموزان بود.

داده های پرسشنامه از طریق آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت. از آنجا که پرسشنامه بر مبنای مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (اصلا تمایل به برقراری ارتباط ندارم، تمایل به برقراری ارتباط دارم، بی نظر، تمایل به برقراری ارتباط دارم و حتما تمایل به برقراری ارتباط دارم) بنا شده بود، به پاسخ های زبان آموزان عددی از ۱ تا ۵ داده شد (۱ برای اصلا تمایل به برقراری ارتباط ندارم تا ۵ برای حتما تمایل به برقراری ارتباط دارم). سپس میانگین پاسخ ها محاسبه و مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه پرسشنامه میزان تمایل زبان آموزان به برقراری ارتباط در موقعیت های تعاملی آموزشی گوناگون را مورد بررسی قرار می دهد، حد وسط گزینه ها (میانگین

۱ تا ۵) عدد ۳ محاسبه شد و بدین سان، پاسخ های بالاتر از حد متوسط، بیانگر تمایل زبان آموزان به برقراری ارتباط در گویه ذکر شده بودند، و پاسخ های کمتر از ۳، به عدم تمایل به برقراری ارتباط توسط زبان آموزان اشاره داشتند.

در فاز دوم و تحلیل داده های مصاحبه، از تحلیل محتوای مضمونی پاسخ های زبان آموزان به پرسش های مصاحبه استفاده شد و سپس نتایج بدست آمده با توجه به اطلاعات جمعیت شناسی (ملیت، زبان اول، زبان های خارجی و فرهنگ یادگیری/سابقه و تجربیات تحصیلی/آموزشی زبان آموزان) و با استناد به ماهیت چند بعدی تمایل به برقراری ارتباط در کلاس زبان (لارسن فریمن، ۲۰۱۹) (Larsen-Freeman, 2019) به صورت مقایسه ای و کیفی مورد بررسی نهایی قرار گرفت. از آنجایی که یکی از اهداف این پژوهش، بررسی نقش زبان و فرهنگ (آموزشی) زبان آموزان در میزان تمایل به برقراری ارتباط آن ها در کلاس بود، کلیه داده ها با توجه به ملیت زبان آموزان متشکل از پنج ملیت کره ای، آمریکایی، اماراتی، ایتالیایی و هنگ کنگی مورد بررسی قرار گرفت. در بخش پیش رو، ابتدا نتایج پرسشنامه با تفکیک ملیت ارائه شده و در بخش دوم به بررسی یافته های بدست آمده از مصاحبه ها خواهیم پرداخت. سپس کلیه داده ها جهت تحلیل نقش عوامل گوناگون فردی، محیطی و زبانی/ملیتی بر میزان تمایل به برقراری ارتباط آموزشی زبان آموزان در کنار هم قرار مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

#### ۴. نتایج و بحث و بررسی

##### ۴/۱ پرسشنامه تمایل به برقراری ارتباط

با توجه به اینکه گویه های پرسشنامه زبان آموزان به چهار گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز"، "علاقه زبان آموز به موضوع مورد بحث"، "مسئولیت زبان آموز در قبال یادگیری در کلاس" و "شرایط محیطی/یافتی استفاده از زبان خارجی" تقسیم شده اند،

در این بخش نتایج هر گویه بصورت جداگانه و به تفکیک ملیت زبان آموزان ارائه می شود.

بخش اول پرسشنامه مربوط به مهارت نقش "مهارت برقراری ارتباط زبان آموزان" بر میزان تمایل آن ها به برقراری ارتباط بود. یافته های این بخش در جدول زیر مشاهده می شود:

شماره سوال	گویه پرسشنامه	ایتالیا		آمریکا		امارات		هنگ کنگ		کره	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۱	در کلاس برای صحبت به صورت فردی داوطلب شوم	۰۰/۰۰	۴/۵	۰۰/۴۰	۴/۲	۰۰/۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۴/۵	۳/۹	۱/۰۸
۲	در کلاس مطلبی را ارائه کنم	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۶	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰	۴/۰	۳/۷	۱/۱۳
۳	با مدرس، پیرامون موضوعی که نظرمان متفاوت است، بحث کنم	۰۰	۵/۰	۱/۰۹	۴/۴	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۴/۵	۳/۵	۰۰/۹۶
۶	وقتی کسی صحبت نمی کند صحبت کنم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۴۰	۴/۲	۰۰	۵/۰	۰۰	۴/۰	۳/۵	۱/۱۱
۸	برای شرکت در بحث کلاسی داوطلب شوم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۷۰	۴/۲	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۴/۰	۰۰/۸۵
۹	زمانی که نظراتمان متفاوت است، پیرامون موضوعی با همکلاسی خود بحث کنم	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۴	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۳/۱	۱/۲۰
۱۱	نظر شخصی ام را در کلاس مطرح کنم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۴۸	۴/۲	۰۰	۵/۰	۰۰	۴/۰	۳/۴	۱/۰۲
۱۳	زمانی که میدانم مهارت صحبت کردن من ارزیابی میشود، در کلاس صحبت کنم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۸۰	۴/۱	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۲/۹	۱/۱۶
۱۴	زمانی که می دانم مهارت نوشتاری من ارزیابی می شود، در کلاس تایپ کنم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۹۷	۴/۰	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰	۴/۰	۳/۶	۱/۰۶
۱۵	در هنگام کار گروهی، در گروه های کوچک صحبت کنم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۷۰	۴/۶	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۳/۵	۳/۸	۱/۲۹
۱۹	به سوالی پاسخ دهم وقتی می دانم پاسخم درست است	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۰	۴/۶	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۴/۵	۴/۵	۰۰/۹۸
۲۰	به سوالی پاسخ دهم وقتی که مطمئن نیستم جوابم درست است	۰۰/۵۰	۴/۵	۱/۰۱	۴/۱	۰۰	۴/۰	۰۰	۴/۰	۲/۷	۰۰/۸۰

۰۰/۹۹	۴/۳	۵/۰	۰۰	۵/۰	۰۰	۴/۵	۱/۱۶	۴/۵	۰۰/۵۰	وقتی فعالیتی را دوست دارم، در آن مشارکت فعال کنم	۲۱
۰۰/۸۹	۴/۴	۴/۵	۰۰/۵۰	۵/۰	۰۰	۴/۲	۰۰/۷۰	۴/۵	۰۰/۵۰	وقتی خسته هستم به سوالات مدرس پاسخ دهم	۲۲
۱/۰۸	۳/۲	۳/۵	۰۰	۵/۰	۰۰	۴/۲	۰۰/۷۴	۴/۵	۰۰/۵۰	در کلاس صحبت کنم حتی اگر خطاهایم مدام توسط مدرس اصلاح می شوند	۲۴
۰۰/۹۶	۳/۹	۴/۵	۰۰/۵۰	۵/۰	۰۰	۴/۵	۰۰/۴۸	۴/۵	۰۰/۵۰	در کلاس صحبت کنم حتی اگر مهارت زبانی همکلاسی هایم از من بهتر باشد	۲۵
۱/۰۶	۳/۶	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۲	۰۰/۷۴	۵/۰	۰۰	در کلاس صحبت کنم حتی اگر اشتباهات متعددی مرتکب شوم	۲۶
۳/۶		۴/۱		۴/۸		۴/۴		۴/۶		میانگین کلی	

جدول ۲: میانگین گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز" به تفکیک

۵ میلیت

یافته های پرسشنامه تمایل به برقراری ارتباط بیانگر آن است که در گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز" بصورت کلی، تمایل کلیه دانشجویان به برقراری ارتباط بالاتر از حد متوسط (۳) می باشد، اما بصورت قیاسی، زبان آموزان کره ای به نسبت زبان آموزان سایر ملیت ها تمایل کمتری به برقراری ارتباط دارند (میانگین: ۳/۶ در مقایسه با میانگین های بالای ۴ برای سایر ملیت ها). این نتایج خصوصا در گویه هایی مانند "برقراری ارتباط زمانی که نظر دانشجو متفاوت با نظر مدرس است" (گویه شماره ۱۱، میانگین ۳/۱)، "پاسخ به پرسش مدرس هنگامی که از صحیح بودن پاسخ مطمئن نیستم" (گویه شماره ۲۰، میانگین ۲/۷)، و "صحبت کردن در کلاس زمانی که خطاهای زبان آموز مدام توسط مدرس اصلاح می شوند" (گویه شماره ۲۴ میانگین ۳/۲) در میان دانشجویان کره ای نمود بیشتری دارد در حالیکه در هر سه گویه، دانشجویان ملیت های دیگر از تمایل بالاتری به برقراری ارتباط برخوردار هستند.

بعد از زبان آموزان کره ای، زبان آموزان هنگ کنگی (میانگین ۴/۱) دارای پایین ترین میانگین تمایل به برقراری ارتباط در گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز" هستند و مشابه دانشجویان کره ای، این دانشجویان نیز پایین ترین تمایل به برقراری ارتباط را در بیان نظرات متفاوت با سایرین در کلاس (میانگین: ۳/۵)، زمانی که خطاهایشان توسط مدرس اصلاح می شود (میانگین: ۳/۵) و هنگامی که مهارت گفتاری شان مورد ارزیابی قرار می گیرد (میانگین: ۳/۵) را اظهار نموده اند.

این نتایج می تواند حاکی از آن باشد که به صورت کلی دانشجویان کره ای و هنگ کنگی، که هر دو دارای فرهنگ آسیای شرقی هستند، تمایل به برقراری ارتباط در شرایطی را دارند که امنیت اجتماعی شان به خطر نیفتد و بتوانند با اطمینان خاطر نظرات و پاسخ خود را در حضور مدرس و همکلاسان اظهار نمایند (لو و هسو، ۲۰۰۸)، امری که در تمایل بالای آن ها به برقراری ارتباط در گویه هایی مانند "وقتی فعالیتی را دوست دارم در آن مشارکت فعال می کنم"

(گویه ۲۱) و یا "پاسخ به پرسش مدرس وقتی می دانم پاسخ صحیح است" (گویه ۱۹) نمود بیشتری دارد.

در رتبه سوم، دانشجویان آمریکایی (میانگین ۴/۲) قرار دارند. این دانشجویان بالاترین میزان تمایل به برقراری ارتباط را در گویه های "ارائه مطلب در کلاس (گویه ۲ میانگین ۴/۶)،" صحبت کردن در فعالیت های گروهی" (گویه ۱۵ میانگین ۴/۶)، "صحبت کردن هنگام فعالیت های مورد علاقه" (گویه ۲۱ میانگین ۴/۵)، و "بیان نظر هنگامی که تفاوت میان نظر دانشجو و مدرس وجود دارد" (گویه ۹، میانگین ۴/۴) داشتند. این دانشجویان همچنان به نظر می رسد هراس خاصی از صحبت کردن با وجود مهارت های زبانی ناکافی نداشته و حتی زمانی که اشتباهات زبانی زیادی مرتکب می شوند (گویه ۲۶ میانگین ۴/۲) و نیز زمانی که ایرادات زبانی آن ها توسط مدرس اصلاح می شود (گویه ۲۴، میانگین ۴/۲) نیز تمایل خود به برقراری ارتباط را از دست نمی دهند. تفاوت شایان توجه میان دانشجویان آسیایی و آمریکایی در تمایل به برقراری ارتباط زمانی است که نظرات آن ها با نظرات مدرس یا همکلاسان متفاوت است، امری که به نظر می آید بیانگر این باشد که زبان آموزان آمریکایی، اشتیاق بیشتری به برقراری ارتباط در موقعیت های ارتباطی چالش برانگیز داشته باشند در حالی که زبان آموزان شرق آسیا از این موقعیت ها استقبال چندانی نمی کنند و ترجیح

می دهند از نظر زبانی و از نظر مفهومی/موضوعی در امنیت خاطر بیشتری به مشارکت گفتاری در کلاس بپردازند.

دانشجویان ایتالیایی و اماراتی در گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز" دارای بالاترین میانگین (به ترتیب ۴/۶ و ۴/۸) در تمایل به برقراری ارتباط بودند. این نتایج، با وجود اینکه به تعداد بالایی از دانشجویان اشاره نمی کند، حاکی از آن است که این دانشجویان به صورت کلی هراسی از برقراری ارتباط در موقعیتهای کلاسی گوناگون ندارند و حتی اگر در شرایطی با مدرس اختلاف نظر داشته باشند، ایرادات زبانی متعدد داشته باشند (گویه ۲۶) و یا توسط مدرس تصحیح شوند (گویه ۲۴) نیز همچنان به برقراری ارتباط تمایل دارند. این امر بخصوص در میان دانشجویان اماراتی بیشتر مشهود است، چرا که به صورت کلی دانشجویان غرب آسیا روحیه ای آرام تر و کم استرس تر داشته (ولی و همکاران، ۲۰۱۸) [\(Vally et al., 2018\)](#) و کمتر از همسالان شرق آسیایی خود نگران از بین رفته وجهه خود در جمع هستند.

در بخش دوم پرسشنامه، به بررسی گویه های گروه دوم یعنی "علاقه زبان آموز به موضوع مورد بحث" در میزان تمایل وی به برقراری ارتباط پرداخته شد. جدول زیر یافته های این بخش را نشان می دهد.

شماره سوال	گویه پرسشنامه	ایتالیا		آمریکا		امارات		کره	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۲۷	نظرم را در مورد تفاوت های فرهنگی بیان کنم	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۴	۰۰/۸۰	۴/۰	۰۰	۴/۰	۰/۶
۲۸	نظرم را در مورد فرهنگ ایرانی، بیان کنم	۴/۰	۰۰/۵۰	۴/۴	۰۰/۸۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۱	۱/۱۴
۲۹	نظرم را در مورد زبان فارسی بیان کنم	۵/۰	۰۰	۴/۴	۰۰/۴۸	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۱	۰۰/۸۹

۴/۰	۰۰/۶۴	۵/۰	۰۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۴	۰۰/۴۰	۵/۰	۰۰	نظرم را در مورد فرهنگ یا زبان خودم بیان کنم	۳۰
۴/۸	۰۰/۴۹	۵/۰	۰۰	۵/۰	۰۰	۴/۸	۰۰/۴۰	۴/۵	۰۰/۵۰	وقتی، موضوع برابم جالب است نظرم را راحت تر درموردش بیان می کنم	۳۴
۳/۵	۱/۲۷	۲/۵	۰۰/۵۰	۵/۰	۰۰	۴/۲	۰۰/۶۰	۴/۵	۰۰/۵۰	در مورد یک موضوع چالش برانگیز در کلاس صحبت کنم	۱۲
۴/۶	۰۰/۶۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۵/۰	۰۰	۴/۶	۰۰/۴۰	۵/۰	۰۰	نظرم را در مورد موضوعی، که با آن احساس راحتی می، کنم بیان کنم	۱۷
۲/۹	۱/۰۴	۳/۰	۰۰	۳/۰	۰۰	۳/۴	۱/۱۶	۴/۰	۰۰	نظرم را در مورد موضوعی، که با آن احساس راحتی نمی، کنم بیان کنم	۱۸
۴/۰		۴/۰		۴/۴		۴/۲		۴/۵		میانگین کلی	

آموزان آمریکایی، اروپایی و آسیای غربی تمایل بیشتری به شرکت در مباحث چالش برانگیز دارند اما زبان آموزان شرق آسیا ترجیح می دهند در این مباحث کمتر مشارکت داشته باشند. همچنین، به صورت کلی دانشجویان تمایل بالایی (بالاتر از ۴) به صحبت پیرامون مباحث فرهنگی، اعم از فرهنگ خود یا فرهنگ زبان/کشور مقصد داشته و از شرکت در این مباحث (همچنان که در مصاحبه ها نیز به آن اشاره خواهد شد) لذت می برند. این در حالی است که نتایج دانشجویان کره ای در مورد شرکت در مباحث پیرامون فرهنگ ایرانی (گویه ۲۸) و زبان فارسی (گویه ۲۹)، اگر چه پایین نیست، اما نسبت به سایر دانشجویان، پایین تر است، امری که می تواند نشأت گرفته از عدم تمایل آن ها به شرکت در مباحثی که در آن ها احساس امنیت کامل ندارند باشد.

در بخش سوم پرسشنامه، به بررسی گویه های گروه سوم یعنی نقش "مسئولیت زبان آموز در قبال یادگیری در کلاس" در میزان

جدول ۳: میانگین گروه "علاقه زبان آموز به موضوع موردبحث" به

تفکیک ۵ میلیت

همانطور که در جدول بالا مشاهده می شود، به صورت کلی میانگین کلیه دانشجویان در این بخش بالاتر از حد متوسط (۳) می باشد، امری که اشاره به نقش مهم "موضوع بحث" در میزان تمایل آن ها به برقراری ارتباط پیرامون آن دارد. این مؤلفه بیشتر در میان دانشجویان ایتالیایی و اماراتی اهمیت داشته (به ترتیب میانگین ۴/۵ و ۴/۴) اما برای دانشجویان سایر ملیت ها نیز مشهود است. بصورت جزئی تر، آنچه در جدول مشاهده می شود حاکی از آن است که تمایل به برقراری ارتباط در موضوعاتی که دانشجویان با آن احساس راحتی ندارند (گویه ۱۸) در میان تمام آن ها کمتر است، درحالیکه تنها در میان دانشجویان کره ای و هنگ کنگی، موضوعات چالش برانگیز (گویه ۱۲) میزان تمایل به برقراری ارتباط را کاهش می دهد این نتایج بیانگر آن است که مشابه نتایج گروه "مهارت برقراری ارتباط زبان آموز"، در این بخش هم زبان

تمایل وی به برقراری ارتباط پرداخته شد. جدول زیر یافته های

این بخش را نشان می دهد.

شماره سوال	گویه پرسشنامه	ایتالیا		آمریکا		امارات		هنگ کنگ		کره	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۳۵	از مدرس در مورد نحوه صحیح بیان مطلبی به زبان مقصد بپرسم	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۶	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰	۴/۰	۰۰/۸۶	۴/۰
۳۶	از مدرس بخواهم یک نکته دستوری را برای من توضیح دهد	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۸	۰۰	۴/۰	۰۰	۳/۰	۰۰/۷۱	۴/۳
۳۷	از مدرس بخواهم مطلبی را تکرار کند	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۴۸	۴/۸	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۶۲	۴/۵
۳۸	معنی یک کلمه را از معلم بپرسم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۶۳	۴/۴	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۶۱	۳/۹
۷	به سایر همکلاسی ها در پاسخ به سوالات مدرس کمک کنم	۰۰/۵۰	۳/۵	۰۰/۷۱	۴/۴	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۰۰/۹۷	۳/۳
۱۰	به سوالات همکلاسان پاسخ دهم	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۴	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۱/۱۹	۳/۱
۱۶	به نظر سایر دانشجویان عکس العمل نشان دهم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۷۴	۴/۴	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۰۰/۸۲	۳/۷
	میانگین کلی	۴/۵		۴/۵		۴/۶		۳/۹		۳/۴	

جدول ۴: میانگین گروه "مسئولیت زبان آموز در قبال یادگیری در

کلاس" به تفکیک ۵ میلیت

دانشجویان کره ای و ۳/۵ برای دانشجویان هنگ کنگی)، و "عکس

العامل به نظر سایر دانشجویان" (گویه ۱۶، میانگین ۳/۷ برای

دانشجویان کره ای و ۳/۵ برای دانشجویان هنگ کنگی) داشته

باشد. این در حالی است که این دانشجویان در موقعیت های تعامل

با مدرس (گویه های ۳۵، ۳۶ و ۳۷) تمایل نسبتا بالایی به برقراری

ارتباط دارند و به راحتی ابهامات زبانی مورد نیاز خود را توسط

مدرس رفع می کنند. دانشجویان آمریکایی، اماراتی و ایتالیایی در

این گروه از میانگین نسبتا مشابه و بالایی برخوردار هستند و این

تمایل در کلیه گویه ها، شامل تعامل با مدرس و همکلاسان

بصورت کلی یکسان است. این نتایج می تواند به این امر اشاره

در گروه نقش "مسئولیت زبان آموز در قبال یادگیری" در میزان

تمایل به برقراری ارتباط، با وجود آن که به صورت کلی میزان

تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان هر پنج میلیت بالاتر از حد

متوسط (۳) است، به نظر می آید زبان آموزان کره ای و هنگ کنگی

تمایل کمتری به برقراری ارتباط در موقعیت هایی مانند "پاسخ به

سوالات همکلاسان" (گویه ۱۰، میانگین ۳/۱ برای دانشجویان کره

ای و ۳/۲ برای دانشجویان هنگ کنگی)، "کمک به همکلاسی ها

در پاسخ دادن به سؤال مدرس" (گویه ۷، میانگین ۳/۳ برای

داشته باشد که دانشجویان شرق آسیا تمایل بیشتری به برقراری ارتباط با مدرس در کلاس داشته و در تعاملات با همکلاسان کمتر رغبت به صحبت کردن دارند، امری که در گروه اول و گویه "صحبت کردن در هنگام کار گروهی" (گویه ۱۵) نیز در میان این دانشجویان از میانگین نسبتاً پایین تری نسبت به همکلاسان سایر ملیت ها برخوردار بود. این مشاهده می تواند دال بر این باشد که زبان آموزان شرق آسیا بیشتر مدرس را مسئول کلاس و صاحب علم می دانند و ترجیح می دهند وی را مخاطب خود برای پرسش

و پاسخ قرار دهند، در حالی که در میان دانشجویان سایر ملیت ها، این تعامل بصورت نسبتاً یکسان در بین مدرس و سایر زبان آموزان شکل می گیرد.

در بخش نهایی پرسشنامه، به بررسی گویه های گروه چهارم یعنی "شرایط محیطی/بافتی استفاده از زبان خارجی" در میزان تمایل وی به برقراری ارتباط پرداخته شد. جدول شماره ۵ یافته های این بخش را نشان می دهد.

شماره سوال	گویه پرسشنامه	ایتالیا		آمریکا		امارات		هنگ کنگ		کره	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۴	وقتی، مدرس سوالی می پرسد، داوطلبانه پاسخ دهم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۴۰	۳/۷	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۳/۵	۱/۲۹	۳/۲
۵	وقتی، مدرس مستقیماً با صدا زدن نام من، از من سوالی می پرسد، به سوال وی پاسخ دهم	۰۰/۵۰	۴/۵	۱/۰۱	۴/۵	۰۰	۵/۰	۰۰	۵/۰	۰۰/۸۹	۴/۰
۲۳	نظرم را راحت تر بیان کنم زیرا در تعامل، چهره به چهره با مدرس و همکلاسان نیستم	۰۰	۵/۰	۰۰/۷۴	۴/۴	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۹۶	۳/۲
۳۱	نظرم را در کلاس، مجازی راحت تر بیان کنم زیرا همکلاسان و مدرس نمی توانند من را ببینند	۰۰	۵/۰	۰۰/۴۸	۴/۸	۰۰	۵/۰	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۹۷	۳/۳
۳۲	نظرم را بصورت نوشتاری (چت) راحت تر از گفتاری بیان کنم	۰۰	۳/۰	۰۰/۸۹	۳/۹	۰۰/۵۰	۳/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۹۷	۴/۶
۳۳	نظرم را راحت تر بیان کنم زیرا نمی توانم مدرس یا همکلاسی هایم را ببینم	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰/۷۴	۴/۵	۰۰/۵۰	۴/۵	۰۰	۴/۰	۰۰/۶۶	۳/۹
	میانگین کلی	۴/۴	۴/۵	۴/۵	۴/۵	۴/۵	۴/۵	۴/۱	۳/۵		



مؤلفه های محیطی/شرایطی، مؤلفه های زبانی/فرهنگی و مؤلفه های فردی/عاطفی به شرح ذیل بود:

- مؤلفه های محیطی/شرایطی مانند نقش مدرس و فعالیت های آموزشی، جو حاکم بر کلاس، موضوعات مورد بحث در کلاس، نوع فعالیت کلاسی، مخاطب و نوع تعامل (گفتاری یا نوشتاری)

- مؤلفه های زبانی/فرهنگی مانند زبان اول زبان آموزان، آشنایی با زبان های خارجی، میزان آشنایی با زبان انگلیسی، پیشینه آموزشی و روش یادگیری زبان های دیگر

- مؤلفه های فردی/عاطفی مانند انگیزه یادگیری، اضطراب، نگرش و علاقه به کلاس، ترس از ارزیابی منفی توسط مدرس، و عدم آمادگی ذهنی برای پاسخگویی به دلیل نداشتن اطلاعات لازم

در بحث "مؤلفه های محیطی و شرایط تعامل"، دانشجویان شرق آسیا به صورت کلی تمایل بیشتری به برقراری ارتباط به صورت نوشتاری داشتند، قویا ترجیح می دادند تعاملات کلاسی خود را محدود به تعامل با مدرس کنند، و جو حاکم بر کلاس و رفتار، شخصیت و رویکرد آموزشی مدرس، بازخورد مدرس هنگام تعاملات کلاسی، و نیز فضای حاکم بر تعاملات (جدی یا راحت، آرام و بدون استرس یا چالش برانگیز) را عواملی بسیار مهم در میزان تمایل شان به برقراری ارتباط در محیط کلاس داشتند، اما

در گروه چهارم، "شرایط محیطی و بافتی استفاده از زبان خارجی" که یکی از مهم ترین مؤلفه ها (مک اینتایر و همکاران، ۱۹۹۸) در میزان تمایل به برقراری ارتباط است، همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، با این وجود که در کلیه ملیت ها میزان تمایل به برقراری ارتباط بالاتر از حد متوسط (۳) است، اما مانند سایر گروه ها، دانشجویان شرق آسیا نقش این مؤلفه را در تمایل به برقراری ارتباط کمتر از دانشجویان سایر ملیت ها تلقی می کنند (میانگین ۳/۵ برای دانشجویان کره و میانگین ۴/۱ برای دانشجویان هنگ کنگ). به صورت کلی، به نظر می آید دانشجویان شرق آسیا تمایل بیشتری به برقراری ارتباط بصورت نوشتاری داشته باشند (گویه ۳۲، میانگین ۴/۶ برای دانشجویان کره ای و میانگین ۴/۵ برای دانشجویان هنگ کنگی). درمورد شرایط مجازی کلاس ها، نتایج گویه های ۲۳، ۳۱، ۳۲ و ۳۳ به صورت کلی بیانگر آن است که ماهیت مجازی کلاس و عدم تعامل چهره به چهره، تأثیر خاصی بر روی دانشجویان کره ای (بجز گویه ۳۲) نداشته اما برای سایر ملیت ها، نقش مهمی در افزایش تمایل آن ها به برقراری ارتباط داشته، بدین سان عدم وجود تعامل رو در رو در کلاس منجر به بالا رفتن تمایل آن ها به برقراری ارتباط بوده است.

#### ۴/۲ بررسی مصاحبه ها

فاز دوم این پژوهش شامل مصاحبه های نیمه ساختار یافته با کلیه زبان آموزان (۲۳ نفر) بود. تحلیل مضمونی مصاحبه ها که پیرامون عوامل مؤثر در تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان در کلاس بود، منجر به بروز سه دسته مؤلفه بعنوان عناصر مهم در شکل دهی و میزان تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان شد. این سه دسته شامل

نوع فعالیت به عنوان عاملی مهم در میزان تمایل به برقراری ارتباط توسط آن‌ها ذکر نشد. در بحث موضوعات مورد علاقه، که منجر به افزایش تمایل این گروه از زبان آموزان به برقراری ارتباط می‌شود، بصورت کلی این زبان آموزان علاقه بیشتری به صحبت پیرامون فرهنگ و زبان کره، و نیز سینمای ایران و کره، غذاهای ایرانی و کره‌ای، ورزش و مناسبت‌های ملی/فرهنگی ایران و کره داشتند.

دانشجویان آمریکایی اما در بحث مؤلفه‌های محیطی و شرایط تعامل، تمایل بیشتری به تعامل گفتاری/شفاهی داشتند، جو حاکم بر کلاس و تعاملات، ماهیت فعالیت کلاسی، و نیز رفتار و بازخورد مدرس بسیار در تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط مؤثر بود و در کنار تعامل با مدرس، تمایل به برقراری ارتباط در قالب فعالیت‌های گروهی یا مباحث کلاسی با سایر همکلاسان خود داشتند. این زبان آموزان بیشتر به تعامل پیرامون موضوعاتی مانند سینمای ایران، غذاهای ایرانی، شرایط فعالیت‌های ورزشی در ایران، تاریخ ایران، خانواده در ایران، و مناسبت‌های ملی/فرهنگی ایرانی در کلاس علاقه داشتند.

دانشجویان ایتالیایی از هر دو نوع تعامل گفتاری و نوشتاری به یک میزان استقبال می‌کردند، تمایل به تعامل با مدرس و سایر زبان آموزان داشتند، و جو حاکم بر کلاس، رفتار و رویکرد آموزشی مدرس و نحوه بازخورد وی در تعاملات کلاسی نقش مهمی در میزان تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط داشت. این دانشجویان بصورت کلی از موضوعاتی مانند سینما و موسیقی ایرانی، ادبیات فارسی و تاریخ ایران در مباحث کلاسی استقبال می‌کردند.

زبان آموزان اماراتی، ترجیح خاصی برای تمایل به صورت گفتاری یا نوشتاری نداشته و با هر دو نوع تعامل احساس راحتی داشتند،

با مدرس همانند سایر همکلاسان ارتباطی سازنده و پویا داشتند، و جو حاکم بر کلاس، جو حاکم بر تعاملات و رویکرد، رفتار و نحوه بازخورد مدرس را عواملی مهم در تمایل به برقراری ارتباط عنوان کردند. این دانشجویان تمایل شایانی به موضوعات مقایسه‌ای مانند مقایسه زبان فارسی و عربی، مقایسه جنبه‌های فرهنگی ایران و امارات، مباحث سیاسی (موضع‌گیری‌های سیاسی ایران)، تاریخ ایران، مناسبت‌های اسلامی در ایران و آموزش و پرورش در ایران بودند. همچنین بدلیل شباهت‌های زبانی میان زبان فارسی و زبان عربی به خصوص در سطح نوشتاری، و نیز موقعیت جغرافیایی و گرایش‌های مذهبی مردم ایران و امارات، این زبان آموزان احساس قربت خاصی با زبان فارسی و فرهنگ ایران داشته و این امر را بارها در مصاحبه اذعان داشتند.

این مشاهدات حاکی این است که جو حاکم بر کلاس و تعاملات، رفتار، رویکرد آموزشی و بازخورد مدرس در هنگام تعاملات کلاسی برای دانشجویان کلیه ملیت‌ها/فرهنگ‌ها مؤلفه‌ای مهم در میزان تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط است، امری بدیهی، که بیشتر به مؤلفه‌های عمومی و جهانی (و نه الزاماً فرهنگی) در محیط آموزشی اشاره دارد، بدین سان که در هر زمان و شرایط، رفتار، رویکرد آموزشی و بازخورد متناسب مدرس تعیین‌کننده تمایل مخاطب به برقراری/ادامه ارتباط می‌باشد.

بدین سان، در بحث تفاوت‌ها در عوامل محیطی، می‌توان در میان دانشجویانی با پشتوانه فرهنگی از پنج کشور مختلف، به تفاوت‌هایی پیرامون (۱) ماهیت برقراری ارتباط (گفتاری یا نوشتاری)، (۲) (مدرس و/یا سایر همکلاسان)، و (۳) موضوعات مورد علاقه زبان آموزان اشاره کرد. زبان آموزان شرق آسیا تعامل نوشتاری را به تعامل گفتاری ترجیح می‌دهند چرا که به گفته دانشجویان کره‌ای

و هنگ کنگی، این نوع از تمایل به آن‌ها اجازه تفکر پیش از پاسخگویی و نیز اصلاح ایرادات زبانی پیش از ارسال پاسخ به صورت کتبی را می‌دهد، امری که تا حدی امنیت زبانی مورد نظرشان را برای شرکت فعالانه در مباحث تامین می‌کند (ستار و آزدنر، ۲۰۰۸) (Satar, & Özden, 2008). زبان آموزان آمریکایی، تمایل بیشتری به برقراری ارتباط به صورت شفاهی دارند، چرا که به گفته آنان، این نوع تعامل پویاتر است مخاطبان را بیشتر درگیر بحث می‌کند، امری که منعطف به روحیه ریسک‌پذیر، اعتماد به نفس اجتماعی بالا و جسارت اظهار نظر حتی با وجود ایرادات زبانی در میان زبان آموزان این کشور می‌باشد (لو و هسو، ۲۰۰۸) (Lu & Hsu, 2008). زبان آموزان ایتالیایی و اماراتی اما از هر دو نوع تعامل استقبال کرده و در کلاس نیز به صورت مداوم بصورت گفتاری و نوشتاری به بیان نظرات و پاسخ به سؤالات مدرس می‌پرداختند. تفاوت شایان ذکر دیگری که در میان زبان آموزان مشاهده شد در بحث مخاطب بود: زبان آموزان شرق آسیا تمایل بیشتری به برقراری ارتباط با مدرس را در کلاس دارند و از تعامل به سایر زبان آموزان استقبال نمی‌کنند، امری که می‌توان ریشه آن را در ساختار آموزشی/فرهنگ کلاسی آن‌ها پیدا کرد، فرهنگی که به گفته لو و هسو (۲۰۰۸)، تنها مدرس در کلاس مسئول و صاحب علم است، و لذا مخاطب زبان آموز در امر یادگیری را تنها وی تشکیل می‌دهد. در بحث موضوع تعامل، به نظر می‌آید زبان آموزان کشورهای دورتر (از نظر زبانی، فرهنگی و جغرافیایی) تمایل بیشتری به کسب اطلاعات در مورد موضوعات روزمره مورد توجه جوانان مانند سینما، موسیقی، غذا و ورزش در مورد ایران، به عنوان کشوری ناشناخته و متفاوت با کشور خودشان داشته باشند، در صورتی که زبان آموزان اماراتی، بیشتر روی مشترکات دو کشور/فرهنگ/زبان تأکید داشتند و از مقایسه تفاوت

ها و شباهت‌های دو کشور (به ظاهر مشابه) در حوزه‌های مذهبی، تاریخی، ادبی و سیاسی لذت می‌بردند. ایران از نظر آن‌ها کشوری دور، ناشناخته و متفاوت نبود، بلکه کشوری همسایه با افکار، نگرش‌ها، و قیودات مذهبی و فرهنگی مشابه و تحسین برانگیز بود، امری که نقش مهمی در انتخاب زبان فارسی توسط آن‌ها در میان دروس دانشگاهی داشت.

در بحث "مؤلفه‌های زبانی"، که شامل زبان اول، سطح دانش و مهارت زبان انگلیسی (بعنوان زبان میانجی در کلاس)، دانش زبان‌های دیگر، و فرهنگ و پیشینه آموزشی (رویکردها و روش‌های یادگیری زبان‌های دیگر توسط زبان آموز در کشور خود) بود، کلیه زبان آموزان از سطح متوسط یا پیشرفته زبان انگلیسی بهره‌مند بودند و به گفته تمام دانشجویان، عدم دانش کافی زبان انگلیسی منجر به عدم تمایل شان به برقراری ارتباط در کلاس نبود. دانشجویان همچنان در کنار زبان اول خود و زبان انگلیسی، حداقل با یک زبان دیگر آشنایی داشتند که این زبان‌ها شامل چینی (۳ نفر)، فرانسوی (۵ نفر)، ژاپنی (۲ نفر)، کره‌ای (۱۲ نفر)، اسپانیایی (۱ نفر)، آلمانی (۱ نفر)، و روسی (۱ نفر) بودند. به عقیده دانشجویان، دانش زبان‌های دیگر نقش خاصی در تمایل آن‌ها به برقراری ارتباط نداشت، اما پیشینه آموزشی شان نقش مهمی در این امر ایفا می‌کرد. بصورت کلی، دانشجویان کره‌ای (بجز دو نفر) در کلاس‌های درس زبان (انگلیسی یا سایر زبان‌های خارجی مورد مطالعه) که توسط مدرسان کره‌ای آموزش داده می‌شد، بیشتر نقش شنونده را داشتند، غالباً برای پاسخگویی به تمرینات کلاسی با مدرس بصورت پرسش و پاسخ مستقیم تعامل داشتند و کمتر در زمان کلاس به فعالیت‌های گروهی می‌پرداختند، امری که منجر به ترجیح آن‌ها به تعاملات کلاسی صرفاً با مدرس بود. تعاملات دانشجویان هنگ کنگی، آمریکایی، ایتالیایی و اماراتی در

کلاس های خود اما تنها به پاسخ گویی به پرسش ها و تمرینات زبانی ختم نمی شد، بلکه به گفته آن ها، مدرسان در کلاس های زبان انگلیسی، کره ای یا سایر زبان های مورد مطالعه، آن ها را به صحبت و اظهار نظر تشویق می نمودند. همچنین، فعالیت های گروهی بخش قابل توجهی از زمان کلاس را به خود اختصاص می داد، امری که منجر به احساس راحتی این زبان آموزان در مورد تعامل با همکلاسان بود. بدین سان، پیشینه فرهنگی آموزشی را می توان عاملی مهم در شکل گیری نگرش زبان آموزان نسبت به برقراری ارتباط در کلاس و نیز عملکرد زبانی آن ها (برقراری/عدم برقراری ارتباط) تلقی کرد، درحالی که پیشینه زبانی و نمایه زبانی زبان آموزان، نقش حائز اهمیتی در این زمینه ایفا نمی کند.

در بخش "مؤلفه های فردی/عاطفی"، شباهت ها و تفاوت های قابل توجهی در میان زبان آموزان ملیت های مختلف مشاهده شد: انگیزه فردی برای یادگیری زبان (۲۲ نفر)، اضطراب و استرس (۲۰ نفر) و نگرش زبان آموزان نسبت به کلاس (۲۱ نفر) بعنوان مهم ترین عوامل در میزان تمایل به برقراری ارتباط توسط زبان آموزان عنوان شد. اما ترس از بازخورد منفی امری بود که تنها توسط دانشجویان کره ای (۱۱ نفر) و هنگ کنگی (۲ نفر) مطرح شد، در حالی که دانشجویان آمریکایی، ایتالیایی و اماراتی این مؤلفه را به عنوان عاملی مؤثر در تمایل شان به برقراری ارتباط ذکر نکردند. اما در مؤلفه های "بلوک شدن آنی مغز هنگام شرکت در تعاملات کلاسی"، "عدم دارا بودن اطلاعات مورد نیاز پیرامون محتوای بحث جهت شرکت در تعامل"، و "عدم تمایل به برقراری ارتباط در فضای مجازی بدلیل مجازی بودن فضای تعامل"، الگوی خاصی در میان دانشجویان ملیت های گوناگون مشاهده نشد، چرا که این مؤلفه ها با توجه به ماهیت و محتوای بحث در هر زمان و شرایط

متغیر بوده و مانند مؤلفه هایی چون اضطراب و انگیزه، در دانشجویان نهادینه نشده اند.

به صورت کلی، به نظر می آید عوامل فردی و عاطفی اگر چه نقش مهمی در تمایل به برقراری ارتباط در زبان آموزان دارند، اما این عوامل توسط عموم زبان آموزان، فارغ از ملیت، زبان و پیشینه فرهنگی شان، بصورت نسبتا یکسان در تمایل آن ها به برقراری ارتباط نقش دارند. تنها مؤلفه ای که در آن تفاوتی میان دانشجویان شرق آسیا (کره ای و هنگ کنگی) و دانشجویان سایر ملیت ها مطرح شد، ترس از بازخورد منفی بود که این امر ارتباط مستقیم با وجهه (Face) زبان آموز در کلاس دارد، بدین صورت که می توان اظهار داشت دانشجویان آسیای شرقی تمایلی به تضعیف وجهه کلاسی خود در حضور مدرس و سایر همکلاسان ندارند و زمانی که احساس کنند پاسخ آن ها می تواند از بعد زبانی یا محتوایی منجر به بازخورد منفی توسط مدرس یا همکلاسان شود، از شرکت در بحث اجتناب می کنند، امری که در پرسشنامه (گویه های ۹، ۲۰، ۲۴ و ۲۶) نیز به آن اشاره شده بود.

آنچه در مجموع تحلیل مصاحبه های زبان آموزان مشاهده می شود، حاکی از آن است که در بحث میزان تمایل به برقراری ارتباط، عوامل بافتی/شرایطی کلاس، پیشینه فرهنگی و سابقه آموزشی زبان آموزان، و نگرش آن ها به نقش، جایگاه، و وجهه خود در کلاس دارای تفاوت های مشهودتری در میان دانشجویان ملیت های گوناگون نسبت به دانش/پیشینه زبانی، و نیز عوامل فردی/عاطفی می باشند. اما نکته تأمل برانگیز این پژوهش، که در مصاحبه ها توسط تعدادی از دانشجویان شرق آسیا به آن اشاره شد، این بود که در برخی شرایط تعاملی، مجموعه ای از مؤلفه ها منجر به تغییر نگرش و عملکرد زبان آموزان در بحث تمایل آن ها به برقراری

ارتباط می‌شد. این شرایط به گفته دانشجویان شامل زمانی بود که موضوع بحث تغییر می‌کرد، شوخی یا مطلب طنزگونه ای توسط مدرس عنوان می‌شد، نوع تعامل درخواست شده توسط مدرس از گفتاری به نوشتاری تغییر می‌کرد، و یا مدرس با آرامش و روحیه ای انعطاف پذیرتر از سایر مواقع از دانشجویان دعوت به صحبت می‌کرد. بعنوان مثال، ۳ دانشجوی کره ای عنوان کردند که در برخی مباحث کلاسی، روحیه و آرامش مدرس (شرایط بافتی/محیطی مناسب) و فضای انعطاف پذیر حاکم بر کلاس منجر به برقراری ارتباط و شرکت در تعاملات کلاسی می‌شد، درحالی‌که اگر مدرس دیگری مخاطب آن‌ها بود، در فضایی جدی‌تر و یا سخت‌گیرانه‌تر، امنیت خاطر مورد نیاز آن‌ها برای برقراری ارتباط تامین نمی‌شد، امری که اشاره به غلبه عوامل محیطی بر عوامل فردی و نیز پیشینه فرهنگی دارد (ژنگ و همکاران، ۲۰۱۸)

(Zhang et al., 2018)

به صورت کلی، تفاوت‌های عنوان شده در مصاحبه‌ها و نیز تفاوت‌های مشاهده شده در پرسشنامه تمایل به برقراری ارتباط، عمدتاً دانشجویان را به دو گروه دانشجویان آسیای شرقی (کره و هنگ کنگ) و گروه دانشجویان سایر ملیت‌ها، تشکیل شده از دانشجویان آمریکایی، ایتالیایی (اروپایی) و اماراتی (آسیای غربی) تقسیم می‌کند. به نظر می‌آید دانشجویان گروه دوم، با وجود تفاوت‌های فرهنگی و زبانی شایان ذکر، پیشینه و تجربیات فرهنگی مشابه تری را تجربه کرده و رغبت بیشتری به تعامل در کلاس دارند. این دانشجویان از تعامل با مدرس و همکلاسان خود لذت می‌برند و ترس کمتری از اشتباهات زبانی/بازخورد منفی و یا مواجهه با تفاوت نظر و موضوعات چالش برانگیز دارند. به راحتی درمورد کشور و فرهنگ زبان مقصد کسب اطلاعات و اظهار نظر می‌کنند، و با روحیه ریسک پذیرتر و اعتماد به نفس اجتماعی

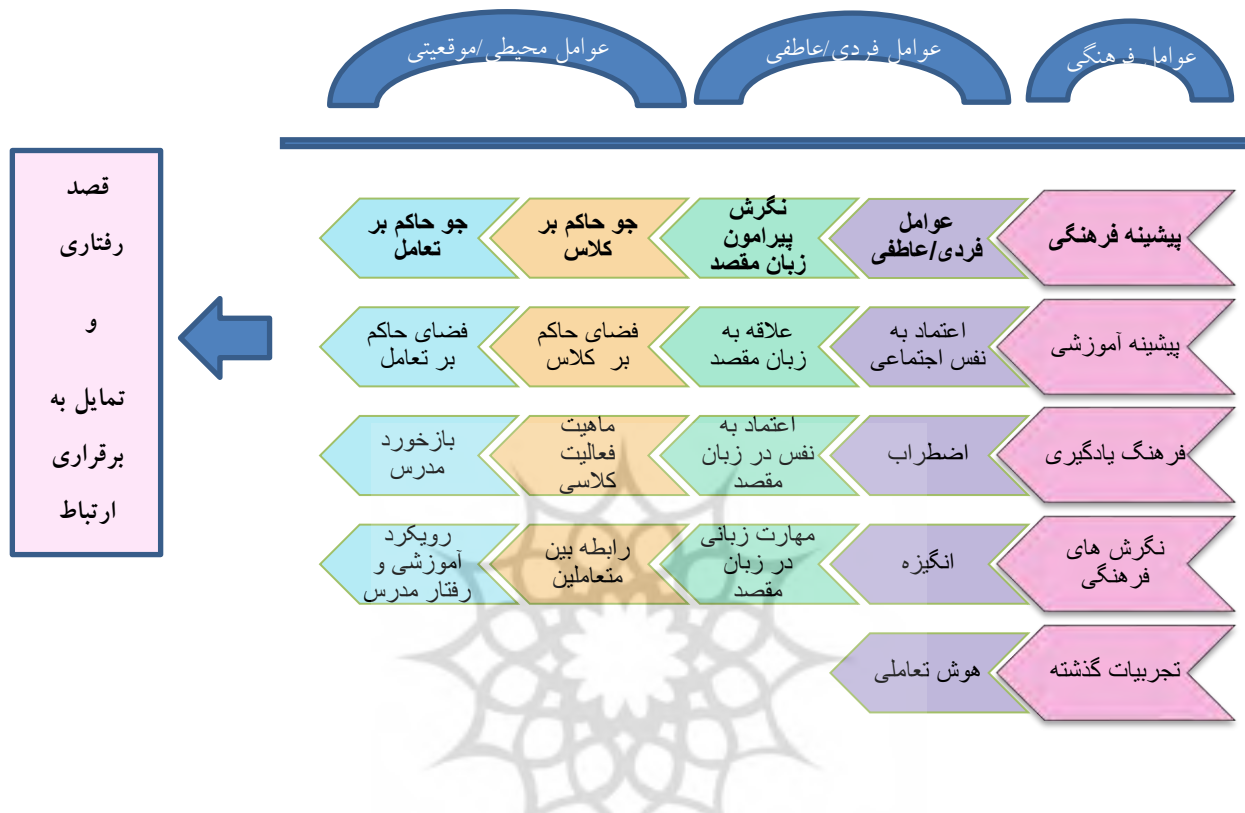
بالاتر (لو و هسو، ۲۰۰۸) (Lu & Hsu, 2008)، (هسو، ۲۰۰۷) (Hsu, 2007)، اجازه نمی‌دهند حفظ وجهه کلاسی شان منجر به عدم شرکت در مباحث کلاسی شود. این دانشجویان از تفاوت‌ها استقبال کرده و موقعیت‌های کلاسی را زمانی/مکانی برای تبادل نظر و نیز رشد فرایند یادگیری زبانی خود می‌پندارند. دانشجویان شرق آسیا اما دانشجویانی مدرس-محور در تعاملات، محتاط در پاسخگویی و شرکت در مباحث و خواستار هماهنگ بودن با جمع هستند که در مباحث کلاسی ترجیح می‌دهند در موقعیت‌های امن تعاملی، در زمان‌هایی که از مهارت زبانی کافی برخوردار هستند، به دور از مباحث چالش برانگیز و اختلافات سلیقه‌ای، تعاملات خود را اختصاص به موضوعات زبانی و یا موضوعات روزمره بینا فرهنگی دهند، نتایجی که همسو با نتایج پژوهش‌های لی (Lee, 2020) (۲۰۲۰)، لی و همکاران (۲۰۲۱)

(Lee et al., 2021)، کیم و همکاران، (۲۰۲۲) (Kim et al., 2022) می‌باشد.

اگر چه در بسیاری از موارد مورد مطالعه در این پژوهش، زبان آموزان به دو گروه دانشجویان شرق آسیا و سایر ملیت‌ها تقسیم شدند، اما نمی‌توان پیشینه و خصوصیات فرهنگی را تنها عامل این تفاوت‌ها عنوان کرد، چرا که این خصوصیات، در تعامل با سایر مؤلفه‌ها، به خصوص مؤلفه‌های بافتی/شرایطی و نیز خصوصیات فردی/عاطفی زبان آموزان، در زمان‌های مختلف منجر به تغییر رفتار/عملکرد زبان آموز و در نتیجه تصویر متفاوتی از تمایل به برقراری ارتباط می‌شدند، امری که در تغییر تمایل به برقراری ارتباط چند دانشجوی کره‌ای در موقعیتی خاص در کلاس و ورود آن‌ها به بحث مشاهده شد. در واقع، پیشینه فرهنگی و آموزشی زبان آموز، که در وی نهادینه شده و منجر به بروز قصد رفتاری

ارتباطی وی می شود، در تعامل با مؤلفه های گوناگون موقعیتی، می تواند تغییر رفتار داده و به صورت جدیدی در لحظه ظهور پیدا کند. با توجه به نتایج بدست آمده و نیز ماهیت پویا و غیرقابل پیش بینی تمایل به برقراری ارتباط، الگوی زیر، برگرفته از مؤلفه های

مهم در رفتار/تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان می تواند بیانگر مجموعه متغیرهایی باشد که تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان را در کلاس تحت الشعاع قرار می دهد.



شکل ۱: الگوی عوامل تاثیرگذار بر تمایل به برقراری ارتباط در

### کلاس زبان

این الگو در واقع مجموعه ای از عوامل مرتبط با تمایل برقراری ارتباط در کلاس را به صورت مؤلفه هایی که در لحظه با هم ترکیب شده و منجر به شکل گیری و بروز نوع/میزان جدید/متفاوتی از تمایل به برقراری ارتباط می شوند، به تصویر می گذارد. این عوامل به سه گروه (۱) عوامل فرهنگی (شامل پیشینه آموزشی، فرهنگ یادگیری، تجربیات گذشته و نگرش های فرهنگی)، (۲) مؤلفه های فردی/عاطفی (شامل مؤلفه های فردی (اعتماد به نفس اجتماعی،

اضطراب، انگیزه و هوش تعاملی) و نگرش پیرامون زبان مقصد (علاقه به زبان مقصد، اعتماد به نفس در زبان مقصد، مهارت زبانی در زبان مقصد) و (۳) مؤلفه های موقعیتی/محیطی (شامل جو حاکم بر کلاس (فضای کلاس، ماهیت فعالیت کلاسی، رابطه بین متعلمین) و جو حاکم بر تعامل (فضای حاکم بر تعامل، بازخورد مدرس و رویکرد آموزشی و رفتار مدرس) تقسیم شده اند، اما در این الگو، هیچیک از این عوامل پایدار نبوده و همه به صورت لحظه ای در تعامل با یکدیگر تغییر شکل داده و تمایل به برقراری ارتباط زبان آموز را منطبق با شرایط بروز می دهند. تعامل این مؤلفه ها در واقع یک قصد رفتاری جدید و غیرقابل پیش بینی را در لحظه

زبان آموز ایجاد می کند و منجر به شرکت/عدم شرکت در تعاملات کلاسی به صورت گفتاری یا نوشتاری در موقعیت های تعاملی خاص می شود.

## ۵. نتیجه گیری

در پژوهش فوق، تمایل به برقراری ارتباط، به عنوان عاملی تعیین کننده و کلیدی در قصد رفتاری ارتباطی و در نتیجه برقراری ارتباط، میان زبان آموزانی از پنج ملیت مختلف در کلاس برخط زبان فارسی به عنوان زبان خارجی در دانشگاه کره مورد بررسی قرار گرفت. رکن اصلی پژوهش، بررسی ارتباط میان پیشینه فرهنگی زبان آموزان و تفاوت ها/شباهت های عوامل فردی/عاطفی و محیطی/موقعیتی مؤثر در تمایل به برقراری ارتباط بود. نتایج برگرفته از پرسشنامه "تمایل به برقراری ارتباط" و مصاحبه هایی نیمه ساختار یافته با کلیه زبان آموزان حاضر در این طرح، حاکی از آن بود که در بحث پیشینه/نمایه زبانی و مؤلفه های فردی/عاطفی، تفاوت شایان ذکری میان زبان آموزان ملیت های مختلف مشاهده نشد. مؤلفه های فردی/عاطفی مانند "اضطراب" و "نداشتن اطلاعات لازم برای شرکت در بحث"، توسط اکثریت زبان آموزان، فارغ از ملیت و فرهنگ، به عنوان مؤلفه ای مهم در میزان تمایل به برقراری ارتباط ذکر شدند، امری که صحنه بر همگانی/عمومی بودن این مؤلفه ها در میان زبان آموزان شرکت کننده در پژوهش داشت. اما در بحث تأثیر مؤلفه های محیطی/موقعیتی در میزان برقراری ارتباط، زبان آموزان در بیشتر مؤلفه های مورد مطالعه (به غیر از موضوعات مورد علاقه در مباحث کلاسی) به دو گروه دانشجویان شرق آسیا (کره و هنگ کنگ) و سایر کشورها (آمریکا، ایتالیا و امارات) تقسیم شدند. گروه اول دانشجویانی مدرس-محور و محتاط در تعاملات کلاسی

بودند. این دانشجویان ترجیح می دادند از مباحث و موقعیت های تعاملی چالش برانگیز و نیز موقعیت هایی که امنیت زبانی و وجهه کلاسی آن ها را به خطر می اندازد دوری کرده، و تعاملات کلاسی خود را بیشتر به پاسخ به سوالاتی که از صحیح بودن آن مطمئن هستند و نیز پرسش و پاسخ پیرامون زبان فارسی اختصاص دهند. دانشجویان گروه دوم اما اعتماد به نفس اجتماعی/تعاملی بالاتری داشتند، تمایل به برقراری ارتباط با مدرس و سایر زبان آموزان در کلاس داشتند، و از موقعیت های زبانی و مفهومی چالش برانگیز بعنوان بستری برای رشد مهارت ها استقبال می کردند.

نقطه عطف این پژوهش در اظهارات ۳ دانشجوی آسیای شرقی مبنی بر تغییر لحظه ای تمایل آن ها به برقراری ارتباط در شرایط خاص به دلیل وقوع یک اتفاق خاص و تغییر فضای حاکم بر گفتگوی کلاسی شد، امری که این دانشجویان را وادار به عبور از مرزها و چارچوب های تعاملی خود و شرکت در مباحث کلاسی کرد. این فرایند بیانگر آن است که مؤلفه های موقعیتی در شرایط تعاملی مساعد می توانند بصورت جدیدی با مؤلفه های فردی/عاطفی و پیشینه فرهنگی زبان آموزان ترکیب شده و تمایل به برقراری ارتباط آن ها را تحت الشعاع قرار دهند. یافته های این پژوهش پیرامون پرسش های تحقیق ذکر شده حاکی از آن است که ملیت و پیشینه فرهنگی نقش مؤثری در تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان دارد، اما این پیشینه فرهنگی می تواند در موقعیت تعاملی خاص، دستخوش تغییرات قابل توجهی شده و بدین سان عدم تمایل به برقراری ارتباط را تبدیل به تمایل، و حتی قصد تعاملی نماید، امری که صحنه بر ماهیت پویا و متغیر مؤلفه های گوناگون در تمایل به برقراری ارتباط و نیز تعامل و تقابل لحظه ای و موقعیتی این مؤلفه ها می گذارد.

- investigation. *Communication Research Reports*, 5(2), 187-192.
- Beacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F, & Véronique, V. (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Boudreau, C., MacIntyre, P., & Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness to communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Cao, Y. (2009). *Understanding the notion of interdependence, and the dynamics of willingness to communicate* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).
- Cao, Y., & Philip, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.
- de Bot, Kees; Lowie, Wander; Verspoor, Marjolijn (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7-21.
- de Bot, K., & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and Techniques*. (pp. 5-23). John Benjamins Publishers.
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523-535.
- De Bot, K. (2017). Complexity theory and dynamic systems theory. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, 48, 51.
- Dewaele, J. M., & Pavelescu, L. M. (2021). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language. *Journal of Foreign Language Research*, 11(2), 171-194.
- در هم آمیختگی مؤلفه های مؤثر بر تمایل به برقراری ارتباط به زبان خارجی و ماهیت پویای این تمایل)، محققان را به سمت ارائه الگوهای جدید و متفاوتی در مورد نقش و تأثیر تفاوت های فردی/عاطفی و موقعیتی/محیطی در فرایند یادگیری زبان سوق داده اند. در این الگوها، صفات فردی/عاطفی و شخصیتی زبان آموز و نیز پیشینه فرهنگی و تجربیات آموزشی وی، نه به عنوان عواملی پایدار، بلکه به عنوان عواملی در تعامل لحظه ای با مجموعه ای از عوامل موقعیتی دیگر معرفی می شوند، دیدگاهی که به گفته یاشیما و همکاران (۲۰۱۶) (Yashima et al., 2016)، تمایل به برقراری ارتباط را از فرایندی آنتوژنتیک (وابسته به خصوصیات رشدی فردی) (Ontogenetic)، تبدیل به فرایندی میکروژنتیک (وابسته به تغییرات لحظه ای محیطی) (Microgenetic) می کند. فرایند میکروژنتیکی در کلاس زبان، بجای تمرکز بر خصوصیات فردی زبان آموز، تأکید بر تغییر رفتار و بازتعریف مهارت های وی در لحظه و در تقابل با سایر مؤلفه های مؤثر بر آن دارد. در این فرایند، در هر زمان در کلاس زبان، بجای تمرکز بر یک مؤلفه و تلاش برای رشد و اصلاح آن، مدرس باید در تلاش بر اصلاح و شکل دهی صحیح یک فرایند متشکل از مجموعه عوامل مؤثر در تمایل به برقراری ارتباط زبان آموزان باشد و درکنار تغییر مؤلفه های فردی، سعی بر ایجاد شرایط و موقعیت های تعاملی باشد که زبان آموزان محتاط، مضطرب و یا بی اعتماد به نفس را مبدل به زبان آموزانی فعال، انعطاف پذیر، منطبق با شرایط، با اعتماد به نفس و متمایل به شرکت فعالانه در تعاملات کلاسی نماید.

#### فهرست منابع

Barraclough, R. A., Christophel, D. M., & McCroskey, J. C. (1988). Willingness to communicate: A cross cultural



- English. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 190-216.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 773-787.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61-79.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Le, T., Cunningham, U. M., & Watson, K. (2018). The relationship between willingness to communicate and social presence in an online English language course.
- Lee, J. S. (2022). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 452-468.
- Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, 24(6), 813-833.
- Lee, J. H. (2020). Relationships among students' perceptions of native and non-native EFL teachers' immediacy behaviors and credibility and students' willingness to communicate in class. *Oxford Review of Education*, 46(2), 153-168.
- Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Role of L2 motivational self-system on willingness to communicate of Korean EFL university and secondary students. *Journal of psycholinguistic research*, 49(1), 147-161.
- Lee, J. S., Lee, K., & Chen Hsieh, J. (2022). Understanding willingness to communicate in L2 between Korean and Taiwanese students. *Language Teaching Research*, 26(3), 455-476.
- Lee, J. S., Sylvén, L. K., & Lee, K. (2021). Cross-cultural insights into Korean and Swedish secondary school students' willingness to communicate in a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(6), 522-536.
- Lu, Y., & Hsu, C. F. (2008). Willingness to communicate in intercultural interactions between Chinese and Americans. *Journal of Intercultural Communication Research*, 37(2), 75-88.
- language: a multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 66-80.
- Dörnyei, Z. (2009). The antecedents of task behaviour: A dynamic systems account of task motivation. In € Paper presented at the third biennial international conference on task-based language teaching. Lancaster, UK. Abstract [http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/tblt2009/presentations/DORNYEI\\_handout](http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/tblt2009/presentations/DORNYEI_handout).
- Freiermuth, M. R., & Ito, M. F. (2020). Seeking the source: The effect of personality and previous experiences on university students' L2 willingness to communicate. *Learning and Motivation*, 71, 101640.
- Ghonsooly, B., Fatemi, A. H., & Khajavy, G. (2014). Examining the relationships between willingness to communicate in English, communication confidence, and classroom environment. *International journal of research studies in educational technology*, 3(1).
- Hsu, C. F. (2007). A cross-cultural comparison of communication orientations between Americans and Taiwanese. *Communication quarterly*, 55(3), 359-374.
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
- Khatib, M., & Nourzadeh, S. (2015). Development and validation of an instructional willingness to communicate questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 266-283.
- Kim, J., Zhao, H., & Diskin-Holdaway, C. (2022). Willingness to communicate and second language fluency: Korean-speaking short-term sojourners in Australia. *Languages*, 7(2), 112.
- Klopf, D. W. (in press). Cross-cultural communication apprehension research. In J. Ayres, T. Hopf, D. M. Ayres & T. K. Wongprasert (Eds.), *Avoiding communication Shyness, reticence, and communication apprehension*. 3rd ed. Cresskill, NJ: Hampton Press
- Kruk, M. (2022). Dynamicity of perceived willingness to communicate, motivation, boredom and anxiety in Second Life: The case of two advanced learners of

- communicate in English. *System*, 82, 161-173.
- Peng, J. E., Zhang, L. & Chen, Y. (2017). The mediation of multimodal affordances on willingness to communicate in the English as a foreign language classroom. *TESOL Quarterly*, 51(2), 302e331.
- Peng, J.-E. & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60, 834-876.
- Reinders, H. & Wattana, S. (2012). Talk to me! Games and students' willingness to communicate. In H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Basingstoke, UK: Macmillan, 156-188.
- Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287e1297. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.1430&rep=rep1&type=pdf>. (Accessed July 10, 2022).
- Riasati, M. J. & Rahimi, F. (2018). Situational and individual factors engendering willingness to speak English in foreign language classrooms. *Cogent Education*, 5(1).
- Satar, H. M. & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613.
- Shirvan, M.E., Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D. & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1241-1267
- Syed, H. & Kuzborska, I. (2020). Dynamics of factors underlying willingness to communicate in a second language. *The language learning journal*, 48(4), 481-500.
- Syed, H., Memon, S., Chachar, Z. A., Zameer, S. & Shah, T. (2021). Willingness to communicate in a second language and the promise of complex dynamic systems theory: A narrative review. *Research in Education*, 00345237211031261.
- Tavakoli, M. & Zarrinabadi, N. (2018). Differential effects of explicit and implicit corrective feedback on EFL learners' willingness to communicate. *Innovation in Language learning and teaching*, 12(3), 247-259.
- MacIntyre, P. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 111-131.
- MacIntyre, P. D. & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- MacIntyre, P. D. & Wang, L. (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. *Language Teaching Research*, 25(6), 878-898.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement (Non-Journal Document No. 1985-11-00). Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (71st, Denver, CO, November 7-10, 1985). Denver, CO. (ERIC Document Service No. ED265604).
- Mohammad Hosseinpur, R., Bagheri Nevisi, R. (2017). Willingness to Communicate, Learner Subjectivity, Anxiety, and EFL Learners' Pragmatic Competence. *Applied Research on English Language*, 6(3), 319-338.
- Nematizadeh, S., & Wood, D. (2021). Second language willingness to communicate as a complex dynamic system. In *New perspectives on willingness to communicate in a second language* (pp. 7-23). Springer, Cham.
- Pattapong, K. (2015). Complex Interactions of Factors Underlying Thai EFL Learners' Willingness to Communicate in English. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 49, 105-136.
- Pawlak, M., Kruk, M. & Zawodniak, J. (2022). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598-616.
- Peng, J. E. (2019). The roles of multimodal pedagogic effects and classroom environment in willingness to

باقری نویسی، ر. و فرمودی، ش. (۲۰۲۲). رابطه بین برون‌گرایی/درون‌گرایی، وابستگی به زمینه/استقلال از زمینه و تمایل فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط. پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی. 12(1), 31-48.

چراغپورسمواتی غ. و گل آقایی، ن. (۱۳۹۶). تمایل به برقراری ارتباط، هراس از ارتباط، و درک شخصی از توانایی برقراری ارتباط در زبان اول و زبان دوم در بین زبان آموزان ایرانی: یک تحقیق مقایسه ای پژوهش های آموزشی و کاربردی زبان انگلیسی ۱۰(۱) ۲۰-۵۰-۷۱

حیدری، ف. و مرادیان، ن. (۲۰۲۱). عاملیت بالقوه‌ی برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین‌فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه. پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی 10(4), 734-751.

سعیدآختر، الف، حمیدی زار، س. و عبدی، ر. (۲۰۱۸). اثر متقابل انگیزه و تمایل به برقراری ارتباط در چهار مهارت زبان انگلیسی: دیدگاه ایرانی *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 72-95.

Vally, Z., Cody, B. L., Alsheraifi, S. N. & Albloshi, M. A. (2018). A comparative description of perceived stress and coping strategies among psychology and nonpsychology students in the United Arab Emirates. *Perspectives in psychiatric care*, 54(4), 539-546.

Wahid, B. A. N. S. (2020). *Culture and the ESL classroom in relation to learners' willingness to communicate (WTC) at a public university in Malaysia*. (Doctoral dissertation, The University of Edinburgh)

Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language culture and curriculum*, 16(1), 18-38.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei, Z., & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Clevedon: Multilingual Matters.

Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2016). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115-137.

Zarei, N., Saeidi, M., & Ahangari, S. (2019). Exploring EFL teachers' socioaffective and pedagogic strategies and students' willingness to communicate with a focus on Iranian culture. *Education Research International*, 2019.

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295.

Zhang, J., Beckmann, N. & Beckmann, J. F. (2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System*, 72, 226-239.

Zhong, Q. M. (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *System*, 41(3), 740-751.

امیریوسفی، م. و میرخانی، م. (۲۰۱۹). بررسی چگونگی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم در میان فراگیران خارجی زبان فارسی در ایران. پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. 8, 51-68.