

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهرا

سال ششم، شماره ۱۲، پاییز ۱۳۹۳

رابطه منبع کنترل، اضطراب امتحان و جنسیت با عمل کرد شنیداری در دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی

الهه ستوده‌نما^۱

سیده سمیه حسینی اطاقسرای^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۴/۱

تاریخ تصویب: ۱۳۹۱/۲/۱۰

چکیده

در پژوهش حاضر، رابطه منبع کنترل، اضطراب امتحان، و جنسیت را با عمل کرد شنیداری دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی بررسی کرده‌ایم. شرکت کنندگان در این تحقیق، ۹۶ نفر از دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم‌شهر با مهارت شنیداری‌ای در سطح متوسط بودند که واحد گفت‌و شنود را می‌گذراندند. نخست، این دانشجویان در آزمون تافل ۲۰۰۳ شرکت کردند و سپس براساس پرسش‌نامه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶ به نقل از وادل،

۱. دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا(س)؛ esotoude@alzahra.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا(س) و مدرس دانشگاه پیام نور

بابل؛ s_hosseini2002@yahoo.com

(۱۹۹۸)، به دو گروه با منبع کنترل درونی و منبع کنترل بیرونی تقسیم شدند؛ همچنین براساس پرسش‌نامه اضطراب امتحان ساراسن (۱۹۷۵) به نقل از اینامی، (۲۰۰۶)، در سه گروه با درجه‌های مختلف اضطراب (زیاد، متوسط و کم) آزموده شدند. نتایج تحقیق، بیانگر آن است که دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی با منبع کنترل درونی، در مقایسه با دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی با منبع کنترل بیرونی، در امتحان مهارت شنیداری زبان انگلیسی، عمل کردی بهتر دارند و جنسیت بر رابطه عمل کرد آن‌ها با منبع کنترل درونی و بیرونی و نیز امتحان مهارت شنیداری زبان انگلیسی، اثری ندارد؛ همچنین دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی با سطح اضطراب کم، در امتحان، عمل کردی بهتر از دانشجویان با سطح اضطراب بالا و متوسط دارند و جنسیت بر رابطه اضطراب امتحان (زیاد، متوسط، کم) و عمل کرد آن‌ها در امتحان مهارت شنیداری، اثری ندارد.

واژه‌های کلیدی: منبع کنترل، اضطراب امتحان، جنسیت، مهارت شنیداری در زبان انگلیسی.

۱. مقدمه

مهارت شنیداری، یکی از مهارت‌های مهمی است که در رشد دیگر مهارت‌های زبانی و به‌طور کلی، تسلط بر یک زبان، نقشی اساسی و تعیین‌کننده ایفا می‌کند. این مهارت به توجهی زیاد در مرحله‌های مختلف یادگیری زبان خارجی نیاز دارد. به عقیده لینچ و مندلسن^۱ (۲۰۰۲) به نقل از اشمیت^۲، (۲۰۰۲)، مهارت شنیداری، به معنای درک زبان گفتاری است که معمولاً با دیگر صداها و داده‌های دیداری همراه است و به کمک دانش قبلی و بافتی انجام می‌شود که عمل شنیدن در آن صورت می‌گیرد. به‌طور سنتی، مهارت شنیداری

1. Lynch and Mendelsohn
2. Schmitt

به‌عنوان فرایندی منفعل در نظر گرفته می‌شد؛ بدین صورت که گوش ما تنها دریافت‌کننده اطلاعاتی بود که وارد آن می‌شد و تنها کار شنونده، ثبت اطلاعات به‌صورت منفعل بود. به‌عقیده چستین^۱ (۱۹۸۸)، در گذشته، وقتی نظریه‌پردازان، مقوله‌های یادگیری و زبان را به‌عنوان رفتار قابل مشاهده تعریف می‌کردند، مهارت شنیداری را از نوع غیرفعال می‌دانستند؛ زیرا شنیدن، فرایندی درونی است و به‌طور مستقیم نمی‌توان آن را مشاهده کرد. امروزه، مهارت شنیداری، فرایندی فعال به‌شمار می‌رود و شنونده خوب هنگام گوش دادن، به‌اندازه شخص در حال صحبت کردن، فعال است. شنیدن، فرایندی پیچیده و فعال در برداشت معناست که در آن، شنونده باید بین آنچه می‌شنود و آنچه از قبل می‌داند، ارتباط برقرار کند.

سلسه مورسیا^۲ (۲۰۰۱) معتقد است جایگاه مهارت شنیداری به‌عنوان مهارتی مهم در آموزش زبان، به نیمه‌های دهه ۱۹۶۰ و سال‌های آغازین دهه ۱۹۷۰ برمی‌گردد. به‌گفته این دانشمند (۲۰۰۲: ۸۸)، «نورد^۳ (۱۹۸۱) معتقد است ادراک، مقدم بر تولید است. اگرچه می‌توان بدون صحبت کردن فهمید، نمی‌توان بدون فهمیدن صحبت کرد».

در روش‌های آموزش زبان، در آغاز، تدریس مهارت شنیداری، ضروری به‌شمار نمی‌رفت؛ اما بعدها از شیوه‌هایی گوناگون برای گسترش دادن مهارت‌های شنیداری استفاده شد. درک شنیداری، فرایندی فعال برای درک معناست که از طریق ارتباط دادن معلومات فرد با صداهایی که می‌شنود، اتفاق می‌افتد. درک مطلب، از عواملی گوناگون همچون ویژگی‌های گوینده، موقعیت و شنونده اثر می‌پذیرد و شنیدن، تنها یک فرایند ساده برای رمزگشایی از زبان نیست. معنا مقوله‌ای نیست که شنونده بخواهد آن را از متن بیرون بکشد؛ بلکه شنونده در یک فرایند فعال استنتاجی و فرضیه‌پردازی، آن را می‌سازد. شنونده از تعامل بین متن و معلومات شخصی گوناگون خویش، به معنی دست می‌یابد و منابع مهم اطلاعات درباره مهارت شنیداری، عبارت‌اند از: اطلاعات زبانی، متن، موقعیت و آموخته‌های عمومی شخص. برای موفقیت عمل کرد شنونده، پردازش زبانی باید به‌طور

1. Chastain
2. Celce-Murcia
3. Nord

خودکار و به سرعت انجام گیرد (باک^۱، ۲۰۰۱) و طبق نظر آکسفورد^۲ (۱۹۹۳)، به نقل از برت^۳، (۱۹۹۷: ۳۹)، این مهارت، «اساسی ترین مهارت زبانی» به شمار می رود.

ویلبرشید و برمن^۴ (۲۰۰۴: ۵۳۴) معتقدند: «بیش از ۴۵ درصد از زمان گفتگو، به شنیدن اختصاص دارد و شصت درصد از زمان کلاس در مقطع ابتدایی، صرف شنیدن می شود».

دربارهٔ اهمیت این مهارت، چستین (۱۹۷۶) به نقل از سو^۵ (۲۰۰۶: ۲۷) گفته است: «مهارت شنیداری، پایهٔ رشد مهارت گفتاری است. مهارت شنیداری و مهارت گفتاری با هم در تعامل اند؛ بنابراین اگر این مهارت در زبان آموزان به خوبی رشد نکند، ایجاد یک ارتباط کلامی موفق با دیگران برای آن‌ها دشوار خواهد بود».

در زبان اول، افراد زمان زیادی را برای شنیدن صرف می کنند؛ بدون اینکه به آنچه می شنوند، به صورت جدی توجه کنند؛ در حالی که در زبان دوم به عنوان زبان خارجی، افراد از این امتیاز برخوردار نیستند و این مسئله، رشد مهارت شنیداری را در زبان دوم دشوار می کند (فلوردو و میلر^۶، ۲۰۰۵).

در حوزهٔ درک مطلب شنیداری، پژوهش‌های زیادی دربارهٔ تأثیر عوامل مختلف شخصی و روان‌شناختی بر این مهارت، همچون خودپنداره، هوش چندگانه، تیپ‌های شخصیتی، انواع انگیزه، نظریهٔ طرحواره و معلومات شخصی انجام شده است (مانند: موسی پورنگاری، ۱۹۹۶؛ مرادی، ۲۰۰۷؛ حقانی، ۲۰۰۵؛ شمشادی، ۱۹۹۵؛ افسری، ۱۹۹۷). یکی از مهم‌ترین عوامل در تعیین انگیزهٔ افراد برای عمل کردن به شیوه‌های مختلف و ایجاد علاقه و مشارکت، کنترل شخصی بر اموری است که اتفاق می افتند. راتر^۷ (۱۹۶۶)، به نقل از وادل^۸، (۱۹۹۸: ۲۱) نوشته است:

زمانی که شخص درمی یابد که بعد از عمل او، پس خوردی اتفاق افتاده که به طور کامل، نتیجهٔ عمل او نیست، تحلیلش آن است که آن پس خورد، نتیجهٔ شناس، اقبال،

1. Buck
2. Oxford
3. Brett
7. Wilberschied and Berman.
8. Hsu
6. Flowerdew and Miller
7. Rotter
8. Waddel

سرنوشت یا تحت تأثیر نیروهای بیرونی می‌باشد. زمانی که این اتفاق این‌گونه تفسیر می‌گردد، این عقیده را در رابطه با منبع کنترل بیرونی رده‌بندی می‌کنیم؛ اما اگر فرد تصور کند که این اتفاق، نتیجه عمل و رفتار خودش بوده است، آن را اعتقاد به منبع کنترل درونی می‌دانیم.

منبع کنترل، مفهومی است بین روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، و به این موضوع مرتبط است که افراد، مسئولیت و انتخاب و کنترل امور در زندگی را به چه و یا چه نسبت می‌دهند؛ به بیان دیگر، چه کسی یا چه چیزی مسئول اتفاقی است که رخ می‌دهد. برخی افراد خود را برای هر اتفاقی که در زندگی‌شان می‌افتد، مسئول می‌دانند. برخی دیگر احساس می‌کنند که وقایع زندگی آن‌ها همگی توسط نیروهای اداره می‌شود که خارج از کنترل خود آن‌ها است (ویلیامز و بردن^۱، ۱۹۹۷).

ابراهیم^۲ (۱۹۹۸) معتقد است منبع کنترل بر یادگیری، انگیزه و رفتار اثر می‌گذارد. از نظر لفقورت^۳ (۱۹۸۲)، به نقل از گایدن^۴، ۱۹۹۳، منبع کنترل درونی، بهترین راه عمل کرد در مکان‌هایی مثل مدرسه است.

همان‌گونه که گایدن (۱۹۹۳) نقل کرده است، پژوهش‌های هیل^۵ (۱۹۷۸) دربارهٔ منبع کنترل، بیانگر آن است که افراد دارای منبع کنترل درونی در مقایسه با کسانی که منبع کنترل بیرونی دارند، در آزمون‌های پیش‌رفت تحصیلی و قبل از دانشگاه، نمره‌هایی بالاتر می‌گیرند؛ همچنین مهارت‌هایی برتر در دریافت اطلاعات و استفاده از آن‌ها دارند و در مجموع، مستقل‌ترند.

یکی دیگر از ویژگی‌های مؤثر بر یادگیری زبان، اضطراب است. از نظر هرویتز و دیگران^۶ (۱۹۸۶)، اضطراب انواعی گوناگون دارد؛ اما یادگیری زبان، تنها با سه نوع اضطراب، مرتبط است: نگرانی از برقراری ارتباط، اضطراب امتحان و ترس از ارزیابی

1. Williams and Burden

2. Ebrahim

3. Lefcourt

4. Guydon

5. Hill

6. Horwits, Horwits and Cope

منفی. از آنجا که ارزیابی عمل کرد، ویژگی‌ای معمول در بیشتر کلاس‌های زبان خارجی است، اضطراب امتحان هم با بحث اضطراب در یادگیری زبان خارجی، مرتبط است. اضطراب امتحان، به نوعی اضطراب در عمل کرد، مربوط است که از ترس از شکست نشأت می‌گیرد (کاندو و یانگ^۱، ۲۰۰۳).

هرویتز و دیگران (۱۹۸۶) معتقدند مهارت‌های شنیداری و گفتاری، اضطرابی بیشتر در زبان آموزان ایجاد می‌کنند؛ زیرا ممکن است آن‌ها مهارت کافی برای انتقال اندیشه‌های خود به زبان مقصد نداشته باشند. اینامی^۲ (۲۰۰۶: ۳۱۹) نوشته است: «اگرچه تحقیقات زیادی در مورد اضطراب در زبان دوم انجام شده است؛ اما تعداد کمی از آن‌ها مستقیماً به اضطراب امتحان پرداخته‌اند که بخشی از اضطراب یادگیری زبان خارجی است». از نظر او، در بیشتر پژوهش‌های گذشته، رابطه اضطراب یادگیری زبان خارجی به‌طور کلی با میزان عمل کرد افراد بررسی شده است؛ اما به رابطه اضطراب امتحان و عمل کرد افراد توجهی نشده است. تنها چستین (۱۹۷۵) و نیز هرویتز و دیگران (۱۹۸۶) عمل کرد در یادگیری زبان را به‌طور کلی بررسی کرده‌اند؛ ولی بر مهارت‌های خاص تأکید نکرده‌اند. یکی از وجوه تمایز مقاله حاضر با پژوهش‌های قبلی، آن است که در آن، به این جنبه‌ها پرداخته‌ایم.

در پژوهش حاضر، رابطه دو متغیر مستقل، یعنی منبع کنترل و اضطراب امتحان و متغیر واسطه، یعنی جنسیت و تأثیر آن‌ها بر عمل کرد در آزمون درک مطلب شنیداری بررسی شده است؛ به بیان دیگر، این تحقیق، با پژوهش‌های گذشته از بعضی جهات، متفاوت است: نخست آنکه تحقیق در این زمینه، درباره ملیت‌هایی دیگر همچون ژاپنی، کره‌ای و عرب انجام شده (اینامی، ۲۰۰۶؛ کیم^۳، ۲۰۰۰؛ الخفیفی^۴، ۲۰۰۵)؛ ولی درباره ایرانیان، چنین بررسی‌ای صورت نگرفته است؛ دوم آنکه برخلاف پژوهش‌های گذشته، در مقاله حاضر، آزمون درک مطلب شنیداری برای دانشجویان، اهمیت زیادی دارد و نتیجه این آزمون، بخشی از نمره پایان‌ترم دانشجویان را به خود اختصاص می‌دهد و این تفاوت‌ها ممکن است نتایج تحقیق را با توجه به موقعیت، شرکت‌کنندگان و نوع آزمون‌های به کار گرفته، کاملاً

1. Kando and Yang
2. In'nam
3. Kim
4. Elkhafai

تغییر دهند؛ سوم آنکه در پژوهش‌های گذشته، نتایجی متناقض به دست آمده است: برخی به این نتیجه رسیده‌اند که اضطراب امتحان، در عمل کرد دانشجویان در آزمون شنیداری، نقشی مهم ایفا می‌کند (کیم، ۲۰۰۰)؛ در حالی که براساس یافته‌های برخی پژوهش‌های دیگر، رابطه‌ای بین اضطراب امتحان و درک مطلب شنیداری وجود ندارد (اینامی، ۲۰۰۶). ممکن است علت این مسئله، فضای متفاوت آزمون، کم‌اهمیت بودن آزمون و نتیجه آن برای دانشجویان، سطح مهارت شنیداری آن‌ها، و... باشد.

۲. پرسش‌های تحقیق

در این پژوهش کوشیده‌ایم به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم:

- آیا در آزمون درک مطلب شنیداری دانشجویان مذکر و مؤنث ایرانی زبان

انگلیسی با منبع کنترل درونی و بیرونی، تفاوتی معنادار وجود دارد؟

- آیا در آزمون درک مطلب شنیداری دانشجویان مذکر و مؤنث ایرانی زبان

انگلیسی با درجه‌های مختلف اضطراب در امتحان (زیاد، متوسط و کم)،

تفاوتی معنادار وجود دارد؟

با توجه به این دو پرسش، دو فرضیه صفر مرتبط با هریک از پرسش‌ها را در نظر

گرفته‌ایم.

۳. روش پژوهش

در این بخش، به مسائل ذیل می‌پردازیم:

۱-۳. شرکت کنندگان

در پژوهش حاضر، گروهی از دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی (مذکر- مؤنث) دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم‌شهر شرکت کرده‌اند. نخست، ۱۴۶ نفر در آزمون درک مطلب مهارت شنیداری تافل ۲۰۰۳ شرکت کردند. از این تعداد، ۹۶ نفر (۵۳ دختر و ۴۳ پسر) که نمره‌هایشان یک انحراف معیار، بالاتر و یک انحراف معیار پایین‌تر از نمره میانگین بود،

به عنوان دانشجویان در سطح متوسط مهارت شنیداری زبان انگلیسی انتخاب شدند که این آزمون برایشان اهمیت بسیار داشت؛ بدین شرح که نتایج آزمون، بخشی از نمره پایان ترم آن‌ها را به خود اختصاص می‌داد؛ زیرا وقتی آزمون اهمیت زیادی داشته باشد، رابطه‌ای قوی‌تر بین اضطراب امتحان و عمل کرد در آزمون به وجود می‌آید. در این مرحله، پنجاه نفر از دانشجویان از تحقیق خارج شدند.

۲-۳. ابزار پژوهش

ابزارهای به کاررفته در این پژوهش، عبارت‌اند از:

الف) نخستین ابزار، بخش درک مطلب شنیداری آزمون تافل ۲۰۰۳ است که براساس آن، یک گروه همگن از دانشجویان با مهارت شنیداری در سطح متوسط انتخاب شدند.

ب) ابزار دوم، پرسش‌نامه منبع کنترل راتر (۱۹۶۶، به نقل از وادل، ۱۹۹۸)، شامل ۲۹ جمله است و هر کدام به دو قسمت (الف) و (ب) تقسیم می‌شوند. یکی از این قسمت‌ها نشان‌دهنده منبع کنترل درونی و دیگری نشان‌دهنده منبع کنترل بیرونی است. شرکت‌کنندگان می‌بایست یکی از گزینه‌های (الف) یا (ب) را انتخاب می‌کردند و نمره نهایی از مجموع انتخاب‌های کنترل بیرونی به دست آمد؛ بدان معنا که یک امتیاز به هر انتخاب کنترل بیرونی داده می‌شود و هیچ امتیازی به کنترل‌های درونی تعلق نمی‌گیرد؛ در نتیجه، محدوده نمره‌ها بین صفر تا ۲۹ است. هرچه امتیاز به دست آمده بیشتر باشد، فرد بیشتر به منبع کنترل بیرونی گرایش دارد. براساس تقسیم‌بندی راتر (۱۹۶۶)، به نقل از وادل، ۱۹۹۸)، نمره صفر تا یازده نشان‌دهنده منبع کنترل درونی است و نمره دوازده به بالا منبع کنترل بیرونی را نشان می‌دهد. پایایی و روایی این پرسش‌نامه را یوگاک و دیگران^۱ (۲۰۰۲) تأیید کرده‌اند.

ج) سومین ابزار، پرسش‌نامه اضطراب امتحان بود که ساراسن^۲ (۱۹۷۵)، به نقل از اینامی، (۲۰۰۶) آن را تنظیم کرده است. این پرسش‌نامه شامل ۳۷ جمله با گزینه‌های درست و

1. Uguak, Elias, Uli and Suandi
2. Sarason

نادرست است. مجموع پاسخ‌های گزینه درست، نمره اضطراب امتحان دانشجوی را مشخص می‌کند و پایایی این پرسش‌نامه را اینامی (۲۰۰۶) تأیید کرده است. براساس فرمول KR20 (کودر ریچاردسن)^۱، پایایی هرسه ابزار به کاررفته در این تحقیق را به ترتیب به میزان ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۲ اندازه‌گیری کرده‌ایم.

۳-۳. روند پژوهش

نخست باید در نظر داشته باشیم که در امتحان ورودی دانشگاه در ایران، لزوماً افرادی همگن برای یادگیری زبان انگلیسی ارزیابی نمی‌شوند. در این پژوهش، به‌طور تصادفی، چهار کلاس گفت‌و شنود را در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم‌شهر برگزیده‌ایم که در مجموع، ۱۴۶ دانشجو را شامل می‌شدند. در آغاز، برای انتخاب یک گروه همگن از دانشجویان دارای مهارت شنیداری در سطح متوسط، دانشجویان در بخش شنیداری آزمون تافل ۲۰۰۳ شرکت کردند که شامل پنجاه سؤال چهارجوابی بود. جلسه دوم به پرسش‌نامه منبع کنترل (راتر، ۱۹۶۶، به نقل از وادل، ۱۹۹۸) اختصاص یافت و در نتیجه آن، دانشجویان به دو گروه با منبع کنترل درونی و بیرونی تقسیم شدند. جلسه سوم به پرسش‌نامه اضطراب امتحان اختصاص یافت که ساراسن (۱۹۷۵، به نقل از اینامی، ۲۰۰۶) آن را تنظیم کرده است. در این پژوهش، دانشجویان به سه گروه با درجه‌های مختلف اضطراب امتحان (زیاد، متوسط و کم) تقسیم شدند.

۴. نتایج پژوهش

آن‌گونه که نتیجه آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهد، نمره‌های به‌دست‌آمده از مهارت شنیداری ($z = 1/119$, $p = 0/164$)، منبع کنترل ($z = 2/351$, $p = 0/08$) و جنسیت ($z = 1/057$, $p = 0/172$) توزیعی عادی داشته‌اند. برای پاسخ‌دادن به سؤال اول، تحلیل واریانس دوطرفه را به کار برده و در جدول ۱، آمار توصیفی شرکت‌کنندگان مذکر و مؤنث با منبع کنترل درونی و بیرونی را نشان داده‌ایم:

جدول ۱. آمار توصیفی شرکت کنندگان مذکر و مؤنث براساس منبع کنترل

تعداد	انحراف معیار	میانگین	جنسیت	منبع کنترل
۳۵	۴/۵۷۲	۲۸/۴۹	مؤنث	درونی
۱۹	۴/۹۹۸	۲۳/۷۴	مذکر	
۵۴	۵/۲۰۹	۲۶/۸۱	مجموع	
۱۸	۵/۱۲۷	۲۴/۹۴	مؤنث	بیرونی
۲۴	۴/۶۰۳	۲۲/۶۷	مذکر	
۴۲	۴/۹۰۸	۲۳/۶۴	مجموع	
۵۳	۵/۰۱۳	۲۷/۲۸	مؤنث	مجموع
۴۳	۴/۷۵۴	۲۳/۱۴	مذکر	
۹۶	۵/۲۹۵	۲۵/۴۳	مجموع	

با توجه به آمار توصیفی بیان شده در جدول ۱، دانشجویان دختر با منبع کنترل درونی و بیرونی، بهتر از دانشجویان پسر، در آزمون مهارت شنیداری عمل کردند؛ همچنین دانشجویان دختر و پسر با منبع کنترل درونی، بهتر از دانشجویان با منبع کنترل بیرونی عمل کردند. آزمون لوین برای بیان برابری واریانس خطاها نشان می‌دهد واریانس خطای متغیر مستقل در میان گروه‌ها برابر است ($p > 0.05$, $F = 0.624$).

در جدول ۲، تأثیر هریک از دو عامل منبع کنترل و جنسیت و نیز تعامل آنها بر عمل کرد دانش آموزان در آزمون مهارت شنیداری را نشان داده ایم.

جدول ۲. تأثیر جنسیت، منبع کنترل، و تعامل آنها بر عمل کرد مهارت شنیداری

منبع	جمع مجزورهای نوع سوم	درجه آزادی	مجزور میانگین	میزان F	سطح معناداری	مجزور میزان تأثیر
منبع کنترل	119/184	1	119/184	5/235	0/024	0/054
جنسیت	276/720	1	276/720	12/154	0/001	0/117
منبع کنترل * جنسیت	34/223	1	34/223	1/503	0/223	0/016
خطا	2094/705	92	22/769			
مجموع	64731/000	96				
مجموع اصلاح شده	2663/490	95				

همان گونه که نتایج نشان می دهد، هر کدام از متغیرهای منبع کنترل $\{0/05\}$ ، $\{F(1,92)=5/235p < 0/05\}$ و جنسیت $\{F(1,92)=12/154p < 0/05\}$ به تنهایی بر آزمون مهارت شنیداری، به صورتی معنادار اثر می گذارند؛ اما تعامل بین آنها دو، از لحاظ آماری، معنادار نیست $\{F(1,92)=1/503; p > 0/05\}$.

برای پاسخ دادن به پرسش دوم پژوهش یعنی بررسی تفاوت عمل کرد دانشجویان مذکر و مؤنث زبان انگلیسی با درجه های مختلف اضطراب امتحان، دوباره از آزمون تحلیل واریانس دو طرفه استفاده کرده ایم. در جدول ۳، آمار توصیفی دانشجویان را با سه درجه مختلف اضطراب امتحان (زیاد، متوسط و کم)، بر اساس پرسش نامه اضطراب امتحان ساراسن (۱۹۷۵) نشان داده ایم:

جدول ۳. آمار توصیفی نمره‌های مهارت شنیداری دانشجویان پسر و دختر با اضطراب امتحان زیاد، متوسط و کم

تعداد	انحراف معیار	میانگین	جنسیت	اضطراب امتحان
32	3/626	29/88	مؤنث	کم
12	4/407	24/17		متوسط
9	3/930	22/22		زیاد
53	5/013	27/28		مجموع
18	3/687	۲۷/۲۲	مذکر	کم
14	2/717	۲۰/۰۰		متوسط
11	3/236	۲۰/۴۵		زیاد
43	4/754	۲۳/۱۴		مجموع

نتیجه آزمون لوین نشان می‌دهد خطای واریانس در متغیر مستقل بین گروه‌ها برابر است ($p > 0/05, F=0/852$). در جدول ۴، نتایج آزمون تحلیل واریانس دوطرفه بین جنسیت، اضطراب امتحان و نمره‌های آزمون مهارت شنیداری را نشان داده‌ایم:

جدول ۴. تأثیر جنسیت، اضطراب و تعامل آن‌ها بر عمل کرد شنیداری

منبع	مجموع مجذوره‌های نوع سوم	درجه آزادی	مجدور میانگین	میزان F	سطح معناداری	مجدور اتای پاره‌ای
جنسیت	166/232	1	166/232	12/716	0/001	0/124
اضطراب امتحان	1062/943	1	531/471	40/654	0/000	0/475
جنسیت * اضطراب امتحان	17/415	1	8/707	0/666	0/516	0/015
خطا	1176/561	90	13/073			
مجموع	64731/000	96				
مجموع اصلاح شده	2663/490	95				

طبق جدول ۴، تأثیر متغیرهای جنسیت $\{F(1,90)=12/716; p<0/05\}$ و اضطراب امتحان $\{F(1,90)=40/654, p<0/05\}$ بر عمل کرد مهارت شنیداری، معنادار است؛ اما تعامل بین جنسیت و اضطراب امتحان، معنادار نیست $\{F(1,90) = 0/666, p > 0/05\}$.
 $\{0/05\}$ آن گونه که نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهند، از طرفی بین دانشجویان با اضطراب کم و متوسط $(p < 0/05, 6/99 = \text{اختلاف میانگین})$ و از طرف دیگر، بین دانشجویان با اضطراب کم و زیاد $(p < 0/05, 7/670 = \text{اختلاف میانگین})$ ، تفاوتی معنادار وجود دارد؛ درحالی که تفاوت بین دانشجویان با اضطراب متوسط و اضطراب زیاد، معنادار نیست $(p > 0/05, 0/673 = \text{اختلاف میانگین})$.

۵. بحث

براساس نتایج به دست آمده، دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی با منبع کنترل درونی، در آزمون مهارت شنیداری زبان انگلیسی، بهتر از دانشجویان با منبع کنترل بیرونی عمل کردند و تفاوت عمل کرد دو گروه نیز معنادار است. نتایج نشان می‌دهند وقتی دانشجویان به توانایی‌های خود ایمان دارند (افراد با منبع کنترل درونی)، خود را مسئول موفقیت یا

شکستشان می‌دانند و مصمم هستند نتایجی بهتر به دست آورند، بهتر از دانشجویان با منبع کنترل بیرونی عمل می‌کنند که خود را وابسته به نیروهای دیگری می‌دانند. منبع کنترل، مفهومی قدرتمند و مفید در تحصیل است و عواملی روان‌شناختی همچون منبع کنترل، موفقیت تحصیلی را آسان‌تر می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر، اطلاعاتی مفید را برای معلمان و مشاوران فراهم می‌آورد تا با استفاده از آن، منبع کنترل هر دانش‌آموز را بشناسند و به دانش‌آموزان دارای منبع کنترل بیرونی کمک کنند تا منبع کنترل خود را به سمت منبع کنترل درونی سوق دهند و در نتیجه، موفقیتی بیشتر به دست آورند (ابراهیم، ۱۹۹۸؛ ویلیامز و بردن، ۱۹۹۷؛ لفکورت، ۱۹۸۲، به نقل از گایدن، ۱۹۹۳).

علاوه بر آنچه گفتیم، نتایج این تحقیق، پژوهش‌های گذشته را که بر رابطه بین عواملی شخصی مانند منبع کنترل و عمل کرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف تحصیلی تأکید می‌کردند، تأیید می‌کند (اندرسن و دیگران^۱، ۲۰۰۵؛ هیل، ۱۹۷۸، به نقل از گایدن، ۱۹۹۳؛ کنوی، جانسن و کنوی^۲، ۱۹۸۰، به نقل از جکسن^۳، ۱۹۸۹).

نتایج مربوط به عامل اضطراب نیز نشان می‌دهد دانشجویان دارای اضطراب کمتر، بهتر از دو گروه دیگر (دانشجویان دارای اضطراب متوسط و زیاد) عمل کرده‌اند. در واقع، هرچه میزان اضطراب کمتر بوده است، دانشجویان در آزمون مهارت شنیداری، عمل کردی بهتر نشان داده‌اند. این مسئله، بیانگر آن است که اضطراب ناشی از امتحان، بر آزمون مهارت شنیداری اثر منفی می‌گذارد و اضطراب زیاد در امتحان، مانع پردازش شناختی مؤثر بر اطلاعات می‌شود. شایان ذکر است که تجربه‌های شخصی پژوهشگران با زبان‌آموزان خویش نیز نتایج تحقیق حاضر را تأیید می‌کنند. وقتی زبان‌آموزان در حال پاسخ‌دادن به پرسش‌های بخش مهارت شنیداری در آزمون‌های پایان‌ترم یا کلاسی هستند، نشانه‌های آشکار اضطراب در چهره، چشم‌ها و حرکت‌های اعضای بدنشان قابل مشاهده است. زبان‌آموزان دارای اضطراب زیاد، عمل کرد خوب در آزمون‌ها ندارند و کمترین نمره‌ها را به دست می‌آورند. حتی گاهی با اینکه متن خوانده شده چندان دشوار نیست،

1. Anderson, Hattie and Hamilton
2. Kanoy, Johnson and Kanoy
3. Jackson

زبان‌آموزان ادعا می‌کنند به دلیل اضطراب زیاد، حتی کوچک‌ترین بخش از متن یا مکالمه را درک نمی‌کنند. از آنجا که اضطراب امتحان بر عمل‌کرد دانش‌آموزان در آزمون مهارت شنیداری زبان انگلیسی، اثر بسیار دارد، معلمان، والدین و خود دانش‌آموزان باید برای کاهش دادن میزان اضطراب امتحان بسیار بکوشند تا بتوانند نتایجی بهتر را در آزمون‌ها به دست آورند.

با توجه به نقش مهم اضطراب، پژوهشگران معتقدند در حوزه مهارت شنیداری زبان دوم یا خارجی، علاوه بر توجه به عوامل شناختی همچون اطلاعات قبلی فرد، نظریه شالوده ذهنی و آشنایی با موضوع، توجه به دیدگاه‌های شنونده یا موقعیت روانی او نیز اهمیت بسیار دارد (مرادی، ۲۰۰۷؛ حقانی، ۲۰۰۵).

تمام معلمان زبان باید به عوامل عاطفی و روانی مؤثر بر عمل‌کرد زبان‌آموزان به ویژه اضطراب امتحان که یکی از مسائل مطرح در پژوهش حاضر بود، بیشتر توجه کنند. طبق نتایج به دست آمده هرچه میزان اضطراب، کمتر باشد، عمل‌کرد دانشجویان در آزمون مهارت شنیداری، بهتر خواهد بود. این نتیجه با دیگر پژوهش‌های انجام شده درباره اضطراب امتحان و مهارت شنیداری، همخوانی دارد (الخفیفی، ۲۰۰۵؛ کیم، ۲۰۰۲). اضطراب کمتر در امتحان، بر عمل‌کرد دانش‌آموزان به طور کلی (آیدا^۱، ۱۹۹۴ و کیتانو^۲، ۲۰۰۱، هردو به نقل از لیو^۳، ۲۰۰۶) و بر مهارت شنیداری آن‌ها به طور خاص (فیلیپس^۴، ۱۹۹۲ به نقل از یانگ^۵، ۲۰۰۳) اثر مثبت دارد.

نکته مهم دیگر، آن است که بر پایه نتایج پژوهش حاضر، دانشجویان دختر، صرف نظر از میزان اضطراب، بهتر از دانشجویان پسر در آزمون مهارت شنیداری عمل کردند. این نکته نتایج پژوهش‌هایی را تأیید می‌کند که براساس آن‌ها، دختران در حوزه زبان‌آموزی به طور کلی (اهرام و آکسفورد^۶، ۱۹۹۰ و آکسفورد، ۱۹۹۳، هردو به نقل از دیویس و

1. Aida
2. Kitano
3. Liu
4. Phillips
5. Jang
6. Efram and Oxford

اسکيلتن^۱، (۲۰۰۴) و در برخی جنبه‌های زبان‌آموزی به‌طور خاص (آیزنستاین^۲، ۱۹۸۲ و فرهادی، ۱۹۸۲، هردو به نقل از لارسن فریمن و لانگک^۳، ۱۹۹۱)، بهتر از پسران عمل می‌کنند.

۶. نتیجه‌گیری

براساس آنچه گفتیم، معلمان باید علت‌های اضطراب دانش‌آموزان را دریابند و کلاس را به گونه‌ای اداره کنند که اضطراب دانش‌آموزان کاهش داده شود. آن‌ها باید محیطی امن و آرام را فراهم کنند و هم‌زمان، عواملی شخصی همچون جنسیت و منبع کنترل را نیز در نظر گیرند. به دلیل اهمیت نقش این عوامل در عمل کرد فراگیران، خود دانش‌آموزان نیز می‌توانند به دنبال روش‌ها و برنامه‌هایی باشند که بر این عوامل اثرگذار، همچون اضطراب غلبه کنند. این روش‌ها در طیفی از آمادگی ذهنی مانند تسلط کامل بر مفاد درسی و مرور مطالب تا آمادگی فیزیکی مانند غذای مناسب و استراحت کافی قبل از امتحان قرار می‌گیرند.

منابع

- Afsari, F. (1997). *The Impact of Speech Rates, Content Familiarity, and Language Proficiency on Listening Comprehension*. Unpublished Master Thesis. Teacher Training University. Tehran. Iran.
- Anderson, A., J. Hattie and R. Hamilton (2005). "Locus of Control, Self-Efficacy and Motivation in Different Schools: Is Moderation the Key to Success?". *Educational Psychology*. N. 25 (5). PP. 517-535.
- Brett, P. (1997). "A Comparative Study of the Effects of the Use of Multimedia on Listening Comprehension". *System*. N. 25 (1). PP. 39-53.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. London: Cambridge.
- Celce-Murcia M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.

1. Davis and Skilton
2. Eisenstein
3. Larsen-Freeman and Long

- Chastain, K. (1975). "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition". *Language Learning*. N. 25 (1).
- ——— (1988). *Developing Second Language Skills*. Florida: H.B.J.
- Davis, K. and E. Skilton (2004). "Looking Back, Taking Stock, Moving Forward: Investigating Gender in TESOL". *TESOL Quarterly*. N. 38 (3). PP. 381-404.
- Ebrahim, S.A. (1998). *The Effect of Locus of Control, Working Memory, Motivation, and Verbal Ability on Foreign Language Learning*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Pennsylvania State University.
- Elkhafaifi, H. (2005). "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classrooms". *The Modern Language Journal*. N. 89 (2). PP. 206–220.
- Flowerdew, J. and S. Miller (2005). *Second Language Listening*. New York: Cambridge.
- Guydon, L.C. (1993). *Traditional and Nontraditional College Students' Locus of Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Metacognition in Reading*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Fordham University. New York.
- Haghani, F. (2005). *The Relationship between Personality Types and the Performance of Iranian E.F.L. Learners on Listening Comprehension Tests*. Unpublished Master Thesis. Allameh Tabatabaai University.
- Horwits, E.K., M.B., Horwits and J. Cope (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*. N. 70. PP. 125-132.
- Hsu, H.I. (2006). *The Effects of Motivation on Taiwanese College Students' English Listening Comprehension*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Idaho. Taiwan.
- In'nami, Y. (2006). "The Effects of Test Anxiety on Listening Test Performance". *System*. N. 34. PP. 317–340.
- Jackson, C.M. (1989). *A Comparative Study of Myers-Briggs Personality Type, Learning-Style Factors, and Locus of Control of Middle-School Achieving and Underachieving Intellectually Gifted Students*. Unpublished Ph.D. Dissertation. The University of Alabama. Tuscaloosa.
- Jang, J.D. (2003). *Relationship between Student Anxiety and Corrective Feedback*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of New York.
- Kim, J.H. (2000). *Foreign Language Listening Anxiety: A Study of Korean Students Learning English*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Texas.

- Kondo, S. and Y.L. Yang, (2003). "The English Language Classroom Anxiety Scale: Test Construction, Reliability and Validity". *JALT Journal*. N. 25. PP. 593-598.
- Larsen-Freeman, D. and M. H. Long, (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Liu, M. (2006). "Anxiety in Chinese E.F.L. Students at Different Proficiency Levels". *System*. N. 34. PP. 301-316.
- Moosapoor Negari, G. (1996). *The Effect of Self Concept (Self-Esteem) on E.F.L. Listening Comprehension*. Unpublished Master Thesis. T.M. University. Tehran, Iran.
- Moradi, Sh. (2007). *The Relationship between Iranian E.F.L. Learners' Multiple Intelligences and Their Performance on Listening Subskills*. Unpublished Master Thesis. Iran University of Science and Technology. Tehran. Iran.
- Schmitt, N. (2002). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Shemshadi, A. (1995). *The Role of Schema Theory in E.F.L. Iranian Learners' Listening Comprehension*. Unpublished Master Thesis. T. M. Universtiy. Tehran. Iran.
- *TOEFL Practice Tests* (2003). Educational Testing Service. Testing Service. Princeton. N.J.
- Uguak, U.A. and Others (2002). *The Influence of Causal Elements of Locus of Control on Academic Achievement Satisfaction*.
- Waddel, J.D. (1998). *The Effect of Treatment Structure and Locus of Control on Spelling Achievemem*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Cincinnati. Columbia. *Instructional Psychology*. N. 34 (2). PP. 120-128.
- Wilberschied, L. and P.M. Berman. (2004). "Effect of Using Photos from Authentic Comprehension in a FLES Chinese Class". *Foreign Language Annals*. N. 37 (4). PP. 534-543.
- Williams, M. and R. Burden (1997). *Psychology for Language Teachers*. New York: Cambridge.