

نقش اضطراب در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم با توجه به نقش واسطه‌ای هوش شناختی

منصوره سادات صادقی*

مهین‌ناز میردهقان**، امیررضا وکیلی‌فرد***

مهديه قناعت****

چکیده

برای بررسی نقش اضطراب در بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با توجه به نقش واسطه‌ای هوش شناختی، ۸۰ زبان آموز غیرایرانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی با تکمیل ۳ پرسشنامه‌ی راهبردهای خودانگیخته، اضطراب و همچنین هوش شناختی در این مطالعه شرکت کردند. نتایج تحلیل داده‌ها با روش‌های آماری نشان داد که اضطراب در میزان بکارگیری راهبردهای یادگیری و عملکرد هوش شناختی نقش دارد. نتایج نشان داد نقش اضطراب بر راهبردهای یادگیری بدون واسطه و باواسطه‌ی عملکرد هوش شناختی می‌باشد، به گونه‌ای که هرچه میزان اضطراب افزایش یابد، میزان بکارگیری راهبرد یادگیری کمتر می‌شود. همچنین اضطراب با هوش شناختی رابطه‌ی معنادار معکوسی دارد. هرچه میزان اضطراب بالاتر باشد، میزان عملکرد

* دکتری روان‌شناسی، عضو هیئت علمی پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، تهران (نویسنده مسئول)

m_sadeghi@sbu.ac.ir

** دکترا، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، m_mirdehghan@sbu.ac.ir

*** دکترا، استادیار، گروه آموزش زبان فارسی، مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)،

قزوین، vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

**** کارشناسی ارشد، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران،

m.mahdiye25@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۹

افراد در هوش شناختی کاهش می‌یابد. بعلاوه نتایج نشان داد که عملکرد هوش شناختی بر میزان بکارگیری راهبرد یادگیری اثر مستقیم دارد، به شکلی که با افزایش عملکرد هوش شناختی مقدار بکارگیری راهبرد یادگیری افزایش یافت. بر اساس نتایج یافته‌ها، بکارگیری راهبرد یادگیری غیر از اینکه تحت تاثیر مولفه های هوشی افراد قرار دارد، مولفه‌های دیگر روانشناختی مانند اضطراب نیز می‌تواند در میزان بکارگیری این راهبردها نقش مخربی حتی بیش از هوش شناختی نشان دهد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب یادگیری زبان دوم، راهبردهای یادگیری، هوش شناختی، زبان فارسی

۱. مقدمه

اضطراب یک پدیده جهانی است که سالانه میلیون‌ها فرد را در سراسر جهان از جمله دانش آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Hill, 1984). اضطراب یک احساس دلواپسی منتشر، بسیار ناخوشایند و اغلب مبهم است که با یک یا چند احساس جسمی همراه می‌شود و فرد را دربارہ توانایی‌هایش دچار تردید می‌سازد و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌های یادگیری است، موقعیت‌هایی که فرد در معرض ارزشیابی قرار می‌گیرد و مستلزم حل مشکلات یا مسئله است (Chamorro, 2008).

گرچه اضطراب و اضطراب امتحان متفاوتند اما شباهتهای متعددی دارند. سیبر (Sieber, 1980) اضطراب امتحان را حالتی خاص از اضطراب عمومی می‌داند که شامل پاسخ‌های پدیدارشناختی، فیزیولوژیکی، و رفتاری مرتبط با ترس از شکست است و در بسیاری از فرایندهای شناختی و توجهی، با کارکرد مؤثر فرد تداخل دارد (به نقل از چامورو، ۲۰۰۸). البته اضطراب نیز ترکیب پیچیده‌ای از ابعاد شناختی، عاطفی، فیزیولوژیکی و عکس العمل‌های رفتاری است و کارایی فرد در زمان اضطراب نسبت به زمانی که مشغول گوش دادن به درس است، کمتر می‌شود (Hong, 1998). یک ارتباط دوسویه بین عملکرد یادگیری و اضطراب وجود دارد. به طوری که مک دونالد (۲۰۰۱) اعتقاد دارند اضطراب در طول زندگی فرد تجربه می‌شود و اثرات منفی خود را حفظ می‌کند. اما تاثیر این اضطراب بر عملکرد افراد چگونه رخ می‌دهد؟

۱.۱ پیشینه تحقیق

موریس و لیبرت (۱۹۶۹) و اسپیل برگر (۱۹۸۰) برای اضطراب دو مؤلفه مهم یعنی نگرانی (Worry) و هیجان پذیری (Emotional) مطرح کرده اند. مؤلفه نگرانی فعالیت‌های شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد راجع به عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از عملکرد، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و خودابرازی به گونه‌ای منفی می‌شود. مؤلفه هیجان‌پذیری به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیکی خودمختار مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره دارد.

ساراسون (۱۹۷۵) اعتقاد دارد افزایش اضطراب منجر به نوعی خوداشتغالی ذهنی میشود که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در عملکرد یادگیری دانش آموزان و دانشجویان می‌تواند ایفا می‌کند. به هر حال، گرچه پیشرفت تحصیلی و عملکرد یادگیری از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد، اما به سادگی نمی‌توان نقش اضطراب را در ارزشیابی فرد نادیده گرفت. گرچه اغلب و به طور سنتی گفته می‌شود که هوش می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی و عملکرد باشد، ولی باید در نظر داشت که متغیرهای دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند بر این ارتباط مؤثر باشند، زیرا آزمون هوش نمی‌تواند تمامی این متغیرها را اندازه‌گیری کند (Marnat, 1990).

اما عملکرد یادگیری افراد رابطه بسیار مستقیمی با به کارگیری مناسب راهبردهای یادگیری دارد. از اواخر دهه ۱۹۷۰ مطالعات فراوان علمی مرتبط با آموزش و پرورش در رابطه با راهبردهای یادگیری انجام شده است که همین نکته منجر به پیدایش گرایش در آموزش و پرورش زبان دوم و زبان خارجی شده است. راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که فراگیر برای یادگیری زبان از آنها استفاده می‌نماید. راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که فراگیر برای یادگیری زبان از آنها استفاده می‌نماید. رابین (۱۹۷۵) این راهبردها را به طور گسترده به عنوان "تکنیک‌ها یا ابزاری که فراگیر ممکن است برای اکتساب دانشی استفاده کند" تعریف می‌نماید. فرچ و کاسپر (۱۹۸۰) با ارائه یک تعریف از منظر روان‌شناسی در خصوص زبان چنین اظهار می‌نمایند که راهبردهای یادگیری در ارتباط با مشکل محوری و خودآگاهی

تعریف می‌شود. معیار مشکل محوری بر این دلالت دارد که فراگیر به‌طور خودآگاه بر داشتن یک مشکل هوشیار و آگاه است. بنابراین این محققین راهبردهای یادگیری را به‌عنوان "طرح‌های بالقوه آگاهانه برای حل کردن چیزی که خود را برای فراگیر به‌عنوان مشکل مطرح می‌کند در رسیدن به یک هدف یادگیری خاص" تعریف می‌نمایند.

آکسفورد ۱۹۹۰ این بحث را مطرح می‌سازد که تعاریفی که معمولاً درباره‌ی راهبردهای یادگیری گفته می‌شود به‌طور کامل غنی بودن و هیجانی بودن راهبردهای یادگیری را بیان نمی‌کند لذا وی این تعریف را گسترده‌تر نموده و اظهار نمود راهبردهای یادگیری اعمال خاصی هستند که فراگیر انجام می‌دهد تا یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، خودمحورتر، مؤثرتر و قابل انتقال به محیط جدید کند (حیدری و آذری، ۱۳۸۹).

استفاده از راهبردهای یادگیری زبان توسط فراگیران تحت تأثیر عوامل متعددی می‌باشد. از جمله این عوامل می‌توان به انگیزه، جنسیت، پیش‌زمینه فرهنگی، نوع تکلیف، سن و مرحله‌ی زبان دوم، سبک یادگیری، رشته‌ی تحصیلی، سطح مهارت زبانی، و ... اشاره نمود. مین گوان (۲۰۱۰) نشان داد که رابطه مثبت معنی‌داری میان راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبانی وجود دارد و همچنین هر چه فراگیر تنوع بیشتری در استفاده از راهبردهای یادگیری داشته باشد، در یادگیری زبان ماهرتر خواهد بود. همچنین ینگ چان (۲۰۰۹) نیز اشاره کرد فراگیران با سطح مهارت بالا از راهبردهای فراشناختی و شناختی بیشتر و از راهبرد حافظه کمتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. از جمله عوامل مرتبط دیگر با استفاده از به‌کارگیری مناسب از راهبردهای یادگیری اضطراب و هوش اشاره شده است. پژوهشگران در پژوهش‌های متعددی عدم موفقیت در یادگیری زبان خارجی یا اکتساب زبان دوم را به عوامل روانشناختی بسیاری از جمله هوش، اضطراب و .. نسبت داده‌اند. اضطراب در آموزش و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان خارجی نقش بسیار مهم و اساسی ایفا می‌کند، به‌گونه‌ای که اضطراب در آموزش زبان خارجی حتی می‌تواند علت اصلی عدم یادگیری زبان در بسیاری از افراد باشد (Aida, 1994). تداخل اضطراب با انواع متنوعی از یادگیری‌ها شناخته شده است اما هنگامی که با یادگیری یک زبان خارجی یا دوم مرتبط می‌گردد تحت عنوان اضطراب زبان خارجی/دوم شناخته می‌شود. اضطراب زبان دوم به احساس تنش و بیم در موقعیت‌های زبان دوم شامل حرف زدن و گوش دادن و یادگیری مربوط می‌شود (مکین تایر و گاردنر، ۱۹۹۴) که می‌تواند هم‌بر یادگیری زبان و هم روند یادگیری و به‌کارگیری راهبردهای مناسب مؤثر باشد (مکین تایر، ۱۹۹۹). مطالعات هر ویتز

و کوپه (۱۹۸۶) نشان داد که اضطراب زبان خارجی نوعی اضطراب عمومی است که البته با محدود شدن اضطراب به موقعیت یادگیری زبان دوم، شناخته می شود. وی در تحقیقات به این نتیجه دست یافت که یک سوم از دانش آموزانی که در حال یادگیری زبان خارجی هستند انواعی از اضطراب را تجربه می کنند.

یانگ (۱۹۹۴) سه منبع از اضطراب زبان خارجی را در ۳ بخش توصیف نموده است. منابع مرتبط با فراگیر، مرتبط با معلم و مرتبط با موسسه. اضطراب‌های مرتبط با فراگیران که در واقع علت اصلی اضطراب نیز می باشد شامل اعتماد به نفس پایین، احساس رقابت، احساس درونی از توانایی کم، نگرانی در ایجاد ارتباط، فقدان عضویت عمومی و باورها و اعتقادات در یادگیری زبان می باشد (یانگ، ۱۹۹۴). هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) سه مولفه از اضطراب زبان خارجی را توصیف نمودند. اول درک ارتباطی است. آنها پیشنهاد دادند که دانشجویان زبان افکار و ایده‌های رسایی داشته اما دایره لغات زبان دوم آن‌ها ناقص است. ناتوانایی چه در توصیف خود یا فهماندن به شخص دیگر منجر به ناقص ماندن درک می شود. دومین مولفه که در ارتباط نزدیکی با اولی است ترس از ارزیابی منفی در اجتماع است. زیرا دانشجویان به خود و آنچه می گویند مطمئن نبوده و احساس می کنند که اثرگذاری اجتماعی کافی ندارند. مولفه سوم اضطراب امتحان است که به ارزیابی آکادمیک اثر می گذارد. این مولفه همچنان که توسط هورویتز نشان داده شده اثرات مخربی بر یادگیری زبان دوم دارد.

با تمام آنچه گفته شد اما پژوهشگران معتقد هستند به غیر از اضطراب متغیرهای دیگری نیز با به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم در ارتباط هستند که یکی از مهم ترین آنها هوش است. کسائیان و کسائیان (۱۳۸۹) اعتقاد دارند هوش به عنوان یکی از مهم ترین عوامل در یادگیری زبان دوم نقش ایفا می کند. شاید یکی از نزدیکترین تعریفها که هوش و یادگیری را بهم مرتبط می نماید تعریف وکسلر و استرنبرگ از هوش باشد. وکسلر هوش شناختی را مجموعه یا کل قابلیت یک فرد برای فعالیت هدفمند، تفکر منطقی و برخورد کارآمد با محیط می داند. " (وکسلر، ۱۹۸۵؛ به نقل از هیلگارد، ۱۳۸۰ : ۴۷-۴۸). استنبرگ فرضیه‌ای که تمرکز بر توانایی یادگیری و نه عوامل بیولوژیک می باشد را توسعه داد و نظریه هوش سه بخشی را معرفی نمود. رویکرد هوش سه بخشی استرنبرگ گسترش یافت و به نام هوش موفق مطرح شده است. طبق این نظریه هوش دارای سه چهره است: تحلیلی (Analytical intelligence)، خلاق (Creative intelligence) و عملی (Practical intelligence).

هوش تحلیلی: جنبه تحلیلی هوش به توانایی انسان در برخورد موثر با مسائل گفته می‌شود و معرف توانایی کلامی، تفکر انتزاعی، پردازش اطلاعات و سازمان دهی به مطالب است که با توانایی تحلیلی نمودن، ارزیابی، قضاوت و مقایسه‌ی مهارت‌ها مرتبط است. هوش خلاق است که توانایی‌های تخیل، ابداع، کشف و نوآوری را مدیریت می‌کند. هوش عملی هوشی است که کاربردهایی را که شناخت، ایده‌ها و تئوری را به زندگی روزانه مبدل می‌نماید نظارت می‌کند.

۲. هدف و پرسشهای پژوهش

با عنایت به آنچه گذشت واضح است که مولفه‌های اضطراب و هوش در یادگیری زبان دوم نقش ایفا می‌کنند اما علیرغم گرایش فراوان به تحقیق درباره‌ی اضطراب یا هوش و استراتژی‌های یادگیری و سطح مهارت زبان دوم اغلب این تحقیقات یا رابطه‌ی بین این مولفه‌ها به طور جداگانه پرداخته‌اند و یا بیشتر در یادگیری با زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مساله مطرح شده است و در ایران تحقیق یا تحقیقاتی در زمینه رابطه‌ی این مولفه‌ها به طور تعاملی انجام نشده است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اضطراب در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با توجه به نقش واسطه‌ای هوش شناختی طراحی شد.

سوال اصلی

نقش اضطراب در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با توجه به نقش واسطه‌ای هوش شناختی چگونه است؟

سئوالهای فرعی

۱. نقش اضطراب در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم چگونه است؟

۲. نقش هوش شناختی و مولفه‌های آن در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم چگونه است؟

۳. نقش اضطراب در هوش شناختی چگونه است؟

۳. روش پژوهش

مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی است.

جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

آزمودنیها در پژوهش حاضر شامل دانشجویان زن و مرد فارسی‌آموز بزرگسال غیر ایرانی است. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شده است. در مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی قزوین دانشجویانی که در شش کلاس در سطح پیشرفته مشغول به تحصیل بودند انتخاب شدند و تعداد ۱۰۰ دانشجو (دختر و پسر) آزمونهای هوش کتل، اضطراب و راهبردهای یادگیری را تکمیل نمودند و در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش ۸۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

۴. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه راهبردهای خودانگیزته یادگیری (Motivational strategies for learning questioner (پنت ریچ و دگروت، ۱۹۹۱، ترجمه نویدی، ۱۳۸۳).

پرسشنامه راهبردهای خودانگیزته برای یادگیری یک ابزار خودسنجی است که به طور عمده برای ارزیابی جهت‌گیری مطالعه دانشجویان و شیوه استفاده آنها از انواع راهبردهای یادگیری طراحی شده است و شامل سه بخش انگیزش، راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای یادگیری می‌باشد.

بخش اول که به انگیزش مربوط است شش متغیر را ارزیابی می‌کند: ۱. جهت‌گیری انگیزش درونی (Intrinsic goal orientation)، ۲. جهت‌گیری انگیزش بیرونی (Extrinsic goal orientation)، ۳. ارزش تکلیف (Task value)، ۴. کنترل نکات برجسته‌ی یادگیری (Control orientation)، ۵. احساس خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد (Self_efficacy for learning and Performance) و ۶. آزمون اضطراب (Test anxiety).

بخش دوم راهبردهای شناختی و فراشناختی را می‌سنجد که چهار مولفه را در بر می‌گیرد: ۱. بسط دهی (Elaboration)، ۲. سازمان دهی (Organization)، ۳. تفکر انتقادی (Critical thinking) و ۴. خودنظم دهی فراشناختی (Metacognitive self-regulation).

بخش سوم، راهبردهای یادگیری مربوط به مدیریت منابع این بخش شامل چهار مولفه است که عبارتند از: ۱. زمان و محیط مطالعه (Time and study environment)، ۲. تلاش برای نظم دهی (Effort regulation)، ۳. جستجوی کمک برای یادگیری (Peer learning help seeking)، ۴. همیاری در یادگیری (Peer learning)

برای هر ماده از مواد پرسشنامه امتیاز آزمودنی‌ها حداکثر، ۷ حداقل ۱ و به طور متوسط ۴ خواهد بود. از این رو، می‌توان جمع نمرات آزمودنی واحد را برای هر یک از مقیاس‌ها به دست آورد و سپس بر تعداد مواد آن مقیاس تقسیم کرد تا متوسط نمره‌ی هر فرد در آن مقیاس حاصل شود (پینت ریچ و همکاران، ۱۳۸۳). مک کیچی، پینت ریچ، اسمیت و گارسیا در ۱۹۹۳ برای بررسی ثبات درونی، اعتبار و روایی پیش بین این پرسشنامه ۳۵۶ آزمودنی از ۳۶ کلاس مختلف و ۱۴ رشته تحصیلی مختلف را انتخاب کردند. نتایج مطالعه نشان داد که ضریب الفا بین عوامل، مثبت و نسبتاً بزرگ بود. همچنین، همبستگی‌های معنی‌داری میان عوامل و رتبه‌های درسی دانشجویان وجود داشت. آزمون نیکویی برازش هم نشان داد که برازندگی داده‌های ورودی نسبتاً خوب است. سرانجام اینکه MSLQ وسیله‌ی روان، پایا و مفیدی برای اندازه‌گیری انگیزش و راهبردهای یادگیری دانشجویان می‌باشد. در ایران روایی و اعتبار این پرسشنامه نیز توسط موسوی نژاد (۱۳۷۶)، به نقل از قدم پور، (۱۳۸۵) با استفاده از روش محتوایی و تحلیل عاملی نیز مورد بررسی قرار گرفت. در این تحلیل راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین، خود نظم دهی استخراج کرد. با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب ضرایب عبارتند از: ۰/۹۸، ۰/۷۶، ۰/۸۴ می‌باشد را به دست آورد. قدم پور (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی در رابطه با راهبردهای یادگیری خود نظم دهی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ را در نمونه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان محاسبه کرد، به ترتیب ضرایب خرده مقیاس‌ها عبارتند از: ۰/۸۰ و ۰/۷۹. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است.

۵. پرسشنامه اضطراب بک (۱۹۸۸، ترجمه رها فر، ۱۳۸۸).

پرسشنامه اضطراب بک برای احساس نیاز به ابزاری که بتواند در مواقع اعتبار همگرا، بین اضطراب و افسردگی تمیز قائل شود، توسط آرون تی. بک (۱۹۸۸) ساخته شد. چنین ابزاری می‌تواند برای اهداف پژوهشی و بالینی مفید باشد و در میان سایر

ابزارهای خودسنجی که نتوانسته‌اند میان اضطراب و افسردگی به طور کافی تمیز دهند، از امتیاز خاصی برخوردار گردد

این آزمون به روش لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. نمره اضطراب بک مجموع نمره سوالات پرسشنامه در نظر گرفته شده است که عددی بین ۰ الی ۶۳ است. هر چه نمره پایین تر باشد به معنای اضطراب کمتر و هر چه نمره بالاتر باشد یعنی اضطراب بیشتر است.

نتایج تحقیق نشان داد که مقیاس اضطراب بک در جمعیت ایرانی دارای روایی (I=۰/۷۲)، پایایی (I=۰/۸۳) و هماهنگی درونی (I=۰/۹۲/آلفا) است. براساس تحقیق کویانی و همکاران (۱۳۸۸)، تقسیم بندی زیر، برای نقاط برش این آزمون پیشنهاد شده است:

بدون علامت ۰ تا ۱۱ و اضطراب خفیف ۱۲ تا ۱۸ و اضطراب متوسط ۱۹ تا ۲۶ و اضطراب شدید ۲۷ تا ۳۶ و اضطراب خیلی شدید ۳۷ تا ۶۳

نمره کل بین ۰ تا ۲۱ حاکی از اضطراب خیلی پایین است. گرچه که این امتیاز خوبی محسوب می‌شود ولی گاهی نیز می‌تواند غیر واقع بینانه باشد. زیرا افراد یاد می‌گیرند که نشانگان معمول اضطراب را پنهان کنند. سطح اضطراب خیلی کم همچنین می‌تواند نشان دهنده‌ی این باشد که فرد از خودش، دیگران و محیطش گسسته است. نمره کل بین ۲۲ تا ۳۵ اضطراب متوسطی را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد که بدن فرد قصد دارد چیزی به او بگوید. توجه فرد به الگوهایی که زمان و چرایی نشانگان اضطراب او را تبیین می‌کنند، اهمیت خاصی دارد. ممکن است فرد دارای تعارض‌هایی باشد که نیاز به حل شدن داشته باشند. اگر نمره نهایی فراتر از ۳۶ باشد موجب نگرانی است. در این جا نیز توجه به الگوهای زمانی اضطراب فرد ضروری است. اضطراب مداوم و زیاد نشانه‌ی شکست و ضعف فرد نیست. اگرچه موضوعی است که نیاز به درمان موثر دارد و در غیر این صورت فرد را از نظر جسمانی و روانی تحت فشار قرار خواهد داد. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد.

۶. آزمون هوشی آر. بی. کتل (۱۳۸۸)

آزمون کتل از جمله آزمونهای نابسته به فرهنگ است که برای اندازه‌گیری هوش کودکان تا بزرگسالان البته با فرم‌های متفاوتی تدوین شده است (پاشاشریفی، ۱۳۸۸). آزمون هوش کتل دارای سه مقیاس است که در این پژوهش برحسب نیاز مقیاس سوم این آزمون مورد استفاده قرار گرفته است. این آزمون برای اندازه‌گیری هوش افراد بالا تر از دیپلم و

دانشگاهیان اختصاص دارد. در تهیه‌ی آن تلاش بر این بوده است که تفاوت‌های عمیق و ظریف آزمودنی‌ها آشکار شود.

مقیاس ۳ از دو فرم A و B تشکیل شده است. اجرای هر فرم آن بیش از نیم ساعت وقت لازم ندارد. زمان آزمایش واقعی برای هر یک از فرم‌ها ۱۴ دقیقه است. اگر زمان لازم برای پر کردن صفحه‌ی اول و انجام تمرین‌ها و توضیحات آزماینده را به آن اضافه کنیم روی هم رفته بیشتر از نیم ساعت نخواهد بود. هر یک از فرم‌ها از چهار آزمون فرعی تشکیل شده که ترتیب و زمان اجرای آن‌ها به شرح زیر است: آزمون فرعی اول: ۱۳ سوال ۳ دقیقه. آزمون فرعی دوم: ۱۴ سوال ۴ دقیقه، آزمون فرعی سوم: ۱۳ سوال ۳ دقیقه. آزمون فرعی چهارم: ۱۰ سوال ۴ دقیقه. بنابراین، در هر فرم، ۵۰ سوال و در یک مقیاس کامل جمعاً ۱۰۰ سوال وجود دارد. طبق معمول، سوالات به ترتیب درجه دشواری تنظیم شده است. تعدادی هم سوال نمونه برای هر یک از آزمون‌های فرعی در نظر گرفته شده تا هم آزمودنی با شیوه کار آشنا شود و هم بتواند عادت‌ی را که از پاسخ‌گویی به آزمون‌های قبلی کسب کرده است فراموش کند. فرم‌های A و B سوال به سوال تحلیل شده است تا درجه‌ی دشواری آن‌ها معادل باشد. این پرسشنامه شامل دو فرم A و B بوده که هر کدام چهار آزمون داشتند. پس از تصحیح سوالات هر آزمون مجموع نمرات ۴ آزمون هر فرم برای هر فرد به عنوان نمره فرد در آزمون A و B در نظر گرفته شد که عددی بین ۰ تا ۵۰ بود، از مجموع دو نمره فرد به عنوان نمره هوش کتل در آزمون استفاده گردید.

در کتابچه راهنمایی آزمون انواع ضرایب اعتبار برای آزمون گزارش شده است. ضرایب اعتبار منتشر شده نتیجه اجرای آزمون بر روی نمونه‌های مختلف هستند و به همین جهت در راهنمایی آزمون سه ضریب گزارش شده است. در ارتباط با روش همسانی درونی، دامنه‌ای از ۷۷ تا ۸۱ برای فرم A و ۷۱ تا ۷۹ برای فرم B و با روش بازآزمایی دامنه‌ای از ۵۸ تا ۸۳ گزارش شده است. علاوه بر این ضرایب اعتبار آزمون با استفاده از روش فرم‌های موازی دامنه‌ای از ۵۸ تا ۷۲ بوده است (سالویا و یسلداک، ۱۹۹۹، به نقل از اکبرورمزیاری، ۱۳۷۸).

در زمینه روایی آزمون بیشتر پژوهش‌ها متکی بر مطالعات تحلیل عاملی بوده‌اند که توسط کتل صورت گرفته است. کتل در مطالعات خود با استفاده از تحلیل عوامل یک عامل کمی که آن را هوش کلی (g) نامید را استخراج کرد. این عامل با همه خرده‌آزمون‌ها همبستگی دارد. در زمینه همبستگی بین خرده‌آزمون‌ها با عامل (g) یا هوش کلی، دامنه‌ای

از ۵۳ تا ۹۹ گزارش شده است. همبستگی مقیاس دو آزمون هوش کتل با آزمون هوش وکسلر نیز ۷۲/۷۲ بوده است (سالویا و یسلداک، ۱۹۹۹ به نقل از اکبرورمزیاری، ۱۳۷۸). این آزمون توسط کرمی (۱۳۷۰) هنجاریابی شده است و میزان پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش شده است. در این پژوهش اعتبار آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است.

۷. یافته‌ها

تعداد آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر ۸۴ نفر می‌باشد که از این تعداد ۵۲ نفر مرد و ۳۲ نفر زن هستند. میانگین سنی آن‌ها ۲۱ سال است و در ترم سوم در مقطع پیش‌دانشگاهی مشغول به تحصیل هستند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد مولفه‌های راهبردهای یادگیری، اضطراب و هوش در دانشجویان غیر ایرانی

مولفه‌های راهبردیادگیری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	۸۴	۵/۱۲	۰/۹۲
ارزش ذاتی	۸۴	۵/۷۲	۰/۹۷
راهبردهای شناختی	۸۴	۵/۸۱	۰/۸۷
خودنظم‌دهی	۸۴	۴/۹۲	۰/۷۸
نمره کل راهبردهای خودآنگیخته یادگیری	۸۴	۲۵/۳۱	۳/۲۰
نمره اضطراب بک	۸۴	۱۹/۲۱	۱۲/۲۲
نمره آزمون اول هوش A-	۸۴	۳/۹۱	۲/۹۹
نمره آزمون دوم هوش A-	۸۴	۱۰/۵۳	۳/۷۷
نمره آزمون سوم هوش A-	۸۴	۲/۸۸	۲/۱۴
نمره آزمون چهارم هوش A-	۸۴	۲/۰۴	۱/۸۱
نمره آزمون اول هوش B-	۸۴	۳/۸۵	۲/۷۷
نمره آزمون دوم هوش B-	۸۴	۱۱/۲۹	۵/۲۹
نمره آزمون سوم هوش B-	۸۴	۲/۴۵	۲/۷۰

۱/۴۵	۱/۶۷	۸۴	نمره آزمون چهارم هوش B-
۸/۶۷	۱۹/۳۸	۸۴	مجموع نمرات آزمون هوش A
۱۰/۵۷	۱۹/۲۸	۸۴	مجموع نمرات آزمون هوش B
۱۸/۴۳	۳۸/۶۶	۸۴	مجموع نمرات دو آزمون هوش کتل
۱	۰۰۰	۸۴	نمره استاندارد آزمون هوش A
۱	۰۰۰	۸۴	نمره استاندارد آزمون هوش B
۱۵	۱۰۰	۸۴	نمره IQ-A
۱۵	۱۰۰	۸۴	نمره IQ-B

همان طور که جدول بالا نشان می دهد. میانگین راهبردهای شناختی (۵/۸۱) از همه بیشتر است. همچنین میانگین نمره آزمون هوش اول A بیشتر از میانگین نمره آزمون هوش اول B، میانگین نمره آزمون هوش دوم B، بیشتر از میانگین نمره آزمون هوش دوم A، میانگین آزمون هوش سوم A بیشتر از میانگین نمره آزمون هوش سوم B، میانگین نمره آزمون هوش چهارم A بیشتر از میانگین نمره آزمون هوش چهارم B است. برای پاسخگویی به سئوالهای پژوهش ابتدا ماتریس همبستگی مولفه ها در جدول ۲ بررسی شد

جدول ۲ ماتریس همبستگی رابطه بین هوش، راهبردهای یادگیری و اضطراب

اضطراب	راهبرد یادگیری	هوش شناختی	
۰/۲۱*	۰/۲۰	۱	هوش شناختی
۰/۳۸**	۱	۰/۲۰	راهبرد یادگیری
۱	۰/۳۸**	۰/۲۱*	اضطراب

* P < ۰/۰۵

نتایج تحلیل داده ها در جدول ۲ نشان می دهد که اضطراب با به کارگیری راهبرد یادگیری زبان دوم رابطه معنادار منفی دارد. به عبارت دیگر هر چه میزان اضطراب بالا برود میزان به کارگیری راهبرد یادگیری کمتر می شود. همچنین رابطه هوش شناختی و به کارگیری راهبرد یادگیری زبان دوم ۰/۲۱ است که با توجه به مقدار معناداری، این رابطه معنادار نبوده است اما به سمت معنادار بودن می رفته است (۰/۰۶). اضطراب نیز با هوش

شناختی رابطه معنادر و معکوسی دارد. هر چه میزان اضطراب بالاتر باشد میزان عملکرد هوشی افراد کاهش می‌یابد.

پس از بررسی رابطه‌ها برای تعیین سهم واریانس هر متغیر و چگونگی نقش آنها از مدل‌های رگرسیون و در نهایت تحلیل مسیر استفاده شد. در جدول ۳ نتایج تحلیل مدل کلی رگرسیون اضطراب و هوش شناختی در پیش بینی بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم نمایش داده شده است.

جدول ۳ نتایج تحلیل مدل کلی رگرسیون اضطراب و هوش شناختی در پیش بینی بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم

متغیرها	R	R ²	درجه آزادی	F	سطح معناداری
اضطراب هوش شناختی	۰/۶۱	۰/۳۷	۳ و ۸۲	۱۵/۹۶	۰/۰۰۱

توجه به نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل کلی رگرسیون با مقدار $F=15/96$ معنادار بوده است. مقدار R و R^2 نشان می‌دهد که اضطراب و هوش شناختی به میزان $0/37$ میزان بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم را پیش بینی می‌نمایند. برای بررسی دقیق تر و سهم هر کدام از مولفه‌ها ارزیابی میزان پیش بینی هر کدام از مولفه‌ها در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: پیش بینی رگرسیون بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم از روی اضطراب و هوش شناختی

مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		معناداری
	B	Std. Error	Beta	t	
ثابت	۱۴/۴۹	۲/۳۳		۶/۲۰	۰/۰۰۱
اضطراب	-۰/۵۰	۰/۰۱	-۰/۲۶	-۲/۶۲	۰/۰۱*
هوش شناختی	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۲۱	۲/۳۴	۰/۰۲*

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که اضطراب و هوش شناختی هر دو در بکارگیری راهبردهای یادگیری نقش ایفا می‌کنند اما نقش متفاوتی دارند. به گونه‌ای که هر چه اضطراب بیشتر باشد میزان بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم کمتر (با بتای $-0/26$)

۱۴۴ نقش اضطراب در به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم ...

و هر چه هوش شناختی بیشتر باشد میزان بکارگیری راهبردهای یادگیری بالاتر می رود (با بتای ۰/۲۱).

در جدول ۵ نتایج تحلیل مدل کلی رگرسیون اضطراب در پیش بینی عملکرد هوش شناختی افراد نشان داده شده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل مدل کلی رگرسیون اضطراب در پیش بینی عملکرد هوش شناختی

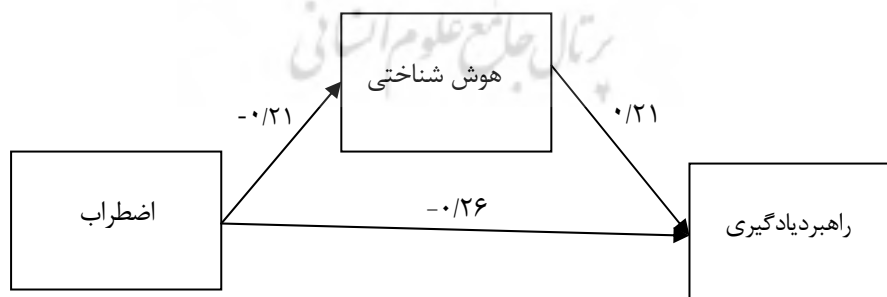
متغیرها	R	R ²	درجه آزادی	F	سطح معناداری
					اضطراب
	۰/۲۱	۰/۰۵	۱ و ۸۲	۴/۰۳	۰/۰۴

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که مدل کلی رگرسیون با مقدار $F=4/03$ معنادار بوده است و البته نتایج جدول ۶ نشان می دهد که مقدار این سهم ۰/۲۱ می باشد.

جدول ۶ پیش بینی رگرسیون عملکرد هوش شناختی از روی اضطراب

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد		مدل
		Beta	Std. Error	
۰۰۰	۳۲/۹۳		۲/۸۹	ثابت
-۰/۰۴	-۲/۰۵	-۰/۲۱	۰/۱۲	اضطراب

بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده می توان شکل احتمالی زیر را ترسیم نمود.



بنابراین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که اضطراب بدون واسطه بر بکارگیری راهبرد یادگیری اثر داشته است و یک مسیر غیر مستقیم نیز دارد. در مسیرهای غیر مستقیم، اضطراب بر عملکرد هوش شناختی اثر دارد و هوش شناختی نیز بر بکارگیری راهبرد یادگیری تاثیر دارد. بنابراین لازم است علاوه بر محاسبه اثر مستقیم اضطراب بر بکارگیری

راهبرد یادگیری اثر غیرمستقیم آن نیز گزارش شود. اثرهای غیر مستقیم از حاصلضرب ضرایب مسیر اضطراب ← عملکرد هوش شناختی و هوش شناختی ← بکارگیری راهبرد یادگیری حاصل می‌شود. پس از محاسبه اثر غیر مستقیم، می‌توان اثر کل اضطراب بر بکارگیری راهبرد یادگیری را نیز محاسبه نمود. اثر کل از حاصل جمع اثرهای مستقیم و غیرمستقیم حاصل می‌شود. جدول ۷ ضرایب مسیر مستقیم و غیر مستقیم و کل اضطراب بر یادگیری را گزارش می‌کند.

جدول ۷: اثرهای مستقیم و غیرمستقیم اضطراب بر بکارگیری راهبرد یادگیری

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
اضطراب ← عملکرد هوش شناختی ← بکارگیری راهبرد یادگیری	۰/۰۴	-۰/۴۰	
اضطراب ← بکارگیری راهبرد یادگیری	-۰/۲۶	-۰/۱۳	

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که اضطراب بر بکارگیری راهبرد یادگیری توسط عملکرد هوش شناختی افراد اثر منفی دارد و بدون نقش هوش شناختی نیز این اثر منفی است. البته اثر هوش شناختی بر روی بکارگیری راهبردهای یادگیری مثبت است. اما به نظر می‌آید اثر غیر مستقیم اول از اثر غیر مستقیم دوم بزرگتر است. نتایج نشان می‌دهند که اثر کل اضطراب بر بکارگیری راهبرد یادگیری از اثر مستقیم آن بیشتر باشد.

۸. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تعیین نقش اضطراب در بکارگیری راهبرد یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای هوش شناختی می‌باشد. در پژوهش حاضر نشان داده شد که رابطه بکارگیری راهبرد یادگیری و اضطراب معکوس است. یعنی با افزایش اضطراب، میزان بکارگیری راهبرد یادگیری زبان دوم کاهش پیدا می‌کند. همچنین نتایج یافته‌ها نشان داد که عملکرد هوش شناختی نیز در بکارگیری راهبرد یادگیری نقش دارد. به گونه‌ای که هر چه این عملکرد بهتر باشد بکارگیری راهبرد یادگیری بالاتر است. البته هر چه میزان اضطراب بیشتر باشد عملکرد هوش شناختی کاهش می‌یابد. پژوهش‌های اخیر نشان داده که اضطراب در حد متوسط موجب افزایش کارایی شده و پیشرفت بیشتری در یادگیری را میسر می‌سازد. نتایج پژوهش انجام شده توسط گانشو و اسپارکس (۱۹۹۶) نشان می‌دهد افرادی که میزان بالای اضطراب آموزش زبان خارجی

دارند مهارت کمتری در یادگیری زبان و استفاده از مهارت های یادگیری از خود نشان می‌دهند. مکین تایر و گاردنر (۱۹۹۴) نیز در مطالعه‌ای که با شرکت ۹۷ دانشجوی کالج زبان فرانسه ترتیب داده بودند دریافتند که آن دسته از دانشجویان مبتلا به اضطراب زبان در بیان دیدگاههای خود مشکل داشته و توانایی خود را دست کم می‌گیرند. آن‌ها همچنین نشان دادند که در طی ۳ مرحله‌ی فراگیری زبان که شامل: ورودی، تحلیل و خروجی می‌باشد اضطراب و موفقیت در آموزش ارتباط منفی دارند (Pappamihel, 2002) پژوهشگران در این زمینه اعتقاد دارند که رابطه میان یادگیری زبان دوم و توانش های آنها بسیار نزدیک می‌باشد. به نظر می‌آید بزرگسالان فراگیر به سبب آنکه می‌بایست به زبانی صحبت کنند که زبان مادریشان نیست شرایط دشوار، پراز استرسی دارند که دانستن این مطلب باعث عدم پیشرفتشان خواهد شد.

پژوهشگران اعتقاد دارند یک ارتباط دوسویه بین عملکرد و اضطراب وجود دارد. اضطراب در طول زندگی فرد تجربه می‌شود و اثرات منفی خود را حفظ می‌کند. به تجربه ثابت شده است که عوارض اضطراب و فشار روحی حاصل از آن در تعداد زیادی از دانشجویان بخصوص دانشجویان یادگیرنده زبان دوم تظاهر می‌نماید. با توجه به اینکه راهبردهای یادگیری شامل مولفه های انگیزشی، شناختی و فراشناختی است به نظر می‌آید اضطراب با کاهش مولفه های انگیزشی و ایجاد اختلال در فرایندهای شناختی و فراشناختی در عملکرد هوشی افراد و نیز بکارگیری راهبردهای یادگیری تاثیرگذار باشد. پیازه معتقد است که هسته اصلی نظریات جدید یادگیری تاکید می‌کند بر روی فراگیر و ویژگی های وی می‌شود. به نظر می‌آید فراگیران با هوش شناختی بالاتر بهتر می‌توانند از راهبردهای فراشناختی استفاده کنند (حیدری و آذری، ۱۳۸۹). حیدری و آذری (۱۳۸۹) در پژوهش خود که با ۱۲۵ نفر از دانشجویان یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم انجام شده بود نشان داد که بین راهبرد یادگیری با مهارت زبانی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد به طوری که از راهبرد فراشناختی و عاطفی بیشتر استفاده می‌نمایند. گود و برافی (۱۹۹۵) منظور از راهبردهای فراشناختی را تدابیری جهت انتخاب هوشیارانه ی روش های مناسب، نظارت بر اثر بخشی آنها، اصلاح اشتباه ها و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین سازی آنها باراهبردهای جدیدالبنه جهت یادگیری اطلاق می‌کنند.

آوانسیان (۱۳۷۷) نشان داد آموزش راهبردهای فراشناختی با درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان دو زبانه مرتبط است. حیدری و آذری (۱۳۸۹) اعتقاد دارند بررسی

پیشینه موجود نشان می دهد استفاده از آموزش راهبردهای فراشناختی می تواند در افزایش یادگیری افراد عامل مؤثری باشد. این محققان توضیح می دهند راهبردهای فراشناختی عبارتند از: راهبردهای برنامه ریزی (تعیین هدف مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای شناختی)، راهبردهای کنترل و نظارت (ارزشیابی پیشرفت، نظارت بر توجه خود، طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری، کنترل زمان و سرعت مطالعه، پیش بینی سؤال های امتحان)، راهبردهای نظم دهی (تعدیل سرعت مطالعه و یادگیری، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی)

از این روی با توجه به مولفه های فراشناخت می توان نقش اضطراب و هوش شناختی را بر بکارگیری راهبردهای یادگیری مورد توجه قرار داد. به نظر می آید با توجه به اینکه اضطراب به طور مستقیم عملکردهای شناختی از جمله حافظه و تمرکز را تحت تاثیر قرار می دهد بیشترین نقش را بر روی راهبردهای کنترل و نظارت و نظم دهی ایفا میکند و هوش شناختی نیز در انتخاب راهبردهای شناختی و برنامه ریزی می تواند نقش ایفا می کند.

در پایان به نظر می آید محققین در تبیین اهمیت عوامل چندگانه در موفقیت به نتایج قابل ملاحظه ای دست یافته اند و نشان دادند که چنانچه اندازه هایی از قبیل اندازه های شخصیتی، اضطراب و .. را برای پیش بینی موفقیت به اندازه های هوش شناختی اضافه کنیم، پیش بینی موفقیت به طور معنی داری با احتمال بیشتر امکان پذیر می شود تا اینکه تنها از اندازه های توانایی هوش شناختی استفاده شود (کتل و بوتچر، ۱۹۸۶). البته اضطراب به عنوان یک عامل روانشناختی می تواند با عوامل شخصیتی فرد ارتباط داشته باشد. اضطراب های مرتبط با فراگیران که حقیقتاً باعث اضطراب می گردند شامل اعتماد به نفس پایین، احساس رقابت، احساس درونی از توانایی کم، نگرانی در ایجاد ارتباط، فقدان عضویت عمومی و باورها و اعتقادات در یادگیری زبان می باشد. بنابراین با توجه به نتایج مشاهده شده پیشنهاد می شود در پژوهشهای آتی نقش اضطراب یادگیری زبان را در ارتباط با دیگر انواع هوشها مثل هوش معنوی و هوش هیجانی و نیز دیگر عوامل روانشناختی از جمله شخصیت بررسی کرد. از طرفی نقش مثبت اضطراب نیز در رابطه با یادگیری مورد بررسی قرار بگیرد.

کتاب‌نامه

- حیدری کایدان، ژیلا، و آذری، مهران (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی و راهبردهای زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان. *یافته‌های روانشناسی*. ۹۷-۱۱۶.
- کساییان، زهره و کساییان، ناهید (۱۳۸۹). بررسی ارتباط دانش زبانی با هوش و خلاقیت در یادگیری زبان خارجی. *نشریه ادب و زبان*، ۲۷(۲۴): ۷۱-۸۴.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Cattel, R. B. & Butcher, H. (1968). *The predication of Achievement & Creativity*. New York, Irvinyton publishers.
- Faerch & G. Kasper (Eds.) (1980), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Good, T., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology (5th Ed)*. New York: Harper Collins.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, Jo Ann. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
- Hill, K. T. (1984). *Debilitation motivation and testing*. New York: Academic Press.
- MacIntyre, P.D. (1999). language anxiety: A review of research for language teachers. In: *Affect in foreign language and second language learning: A practical Guide to creating a low-Anxiety classroom Atmosphere*, McGraw-Hill, boston, MA
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*. 21 (1), 89- 101.
- Marnat, G.G. (1990). *Handbook of Psychological Assessment*. U.S.A: John Wiley & Sons.
- Mingyuan, Zh. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Chinese ESL students at NUS, *The Internet TESL Journal for teachers of English as a second language Vol.XVI, No.4*
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language student and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Rubin, J (1981). Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 117-131
- Sadock, B.J., Sadock, V. A. (2003). *Anxiety Disorders. Synopsis of Psychiatry*. Philadelphia: Lippincott William and Wilkins, p.609.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (eds.), *Stress and Anxiety*, Vol.2. New York: Hemisphere/Hastead.

- Sieber, J. E. (1980). Defining Test Anxiety: Problems and Approaches. *Test Anxiety: Theory, Research, and Application*, pp. 15-40. Edited by Sarason, I.G. Hillsdale, N.J. USA. Lawrence Erlbaum
- Ying-Chan, L. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan, *TESOL Quarterly*, 43 (2): 225-280.

