

رابطه بین روان‌رنجوری و بیان شفاهی زبان‌آموزان ایرانی، با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری

محمد ایمانیان*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور،
تهران، ایران

فاطمه همتی**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۵/۲۲، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

چکیده

در این پژوهش، رابطه‌ی بین روان‌رنجوری به عنوان یکی از پنج بعد اصلی شخصیت و مولفه‌های تشکیل دهنده‌ی گفتار، شامل روانی و انسجام گفتار، تلفظ، دقت دستوری و واژگان مورد بررسی قرار گرفت. به‌همین منظور، ۲۵۷ دانشجوی ایرانی رشته‌های زبان انگلیسی و داوطلب آزمون آیلتس (IELTS) در یک مصاحبه‌ی سنجش و ارزشیابی عملکرد بیان شفاهی شرکت کردند و در ادامه‌ی آن به‌پرسشنامه عوامل پنجگانه‌ی شخصیتی گلدبرگ (۱۹۹۹) پاسخ دادند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری که تأثیرات غیر مستقیم استاندارد روان‌رنجوری بر مولفه‌های بیان شفاهی را نشان می‌داد، بیانگر این بود که روان‌رنجوری، اثر منفی متوسطی بر روانی و انسجام گفتار (بتا = -۰,۳۵۰)، واژگان (بتا = -۰,۳۶۵)، دقت دستوری (بتا = -۰,۳۴۵)، و تلفظ (بتا = -۰,۳۵۰) دارد که در این میان بیشترین تأثیر منفی را بر واژگان می‌گذارد. نتایج مطالعه مورد بحث و تأثیرات ضمنی آن بر آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: عملکرد بیان شفاهی، مولفه‌های بیان شفاهی، روان‌رنجوری، اضطراب در ارتباطات، مدل‌سازی معادلات ساختاری.

* نویسنده مسئول: E-mail: mohamad_imanian@yahoo.com

** E-mail: f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir

۱- مقدمه

گلدبرگ^۱ (۱۹۹۹) روان‌رنجوری^۲ را به‌عنوان داشتن احساسات منفی از جمله عصبانیت، اضطراب، و افسردگی تعریف می‌کند. طبق گفته مک‌کرایبی و جان^۳ (۱۹۹۲)، کسب نمرات بالا در شاخص روان‌رنجوری، به دلیل داشتن افکار غیرمنطقی و ناتوانی در کنترل رفتارهای تکانشی و مدیریت استرس است. این افراد در برابر استرس‌ها با ترس و تنش روبرو می‌شوند و موقعیت‌های معمولی را نیز تهدیدآمیز تلقی می‌کنند. به همین دلیل، این افراد، بیشتر رفتاری خصمانه و خشونت‌آمیز دارند، در موقعیت‌های دشوار دچار ناامیدی و یاس می‌شوند، اعتماد به نفس پایینی دارند، و در ایجاد ارتباطات اجتماعی دچار شرم و خجالت بی‌رویه می‌شوند. بنابراین، واکنش‌های احساسی افراد روان‌رنجور، مدت زمان بیشتری به طول می‌انجامد و این مهم نشانگر این است که بیشتر این افراد مدت زمان بیشتری دچار احساسات ناخوشایندند. در مقابل، کسب نمرات پایین‌تر در شاخص روان‌رنجوری به معنی داشتن ثبات عاطفی بیشتر، آرامش بیشتر، خشونت و رفتارهای تکانشی کمتر، و عدم نشان دادن واکنش‌های منفی‌است (اورمل، باستیانس، ریز، باس، سرواس، النبوگن، روزمالن، و آلمن^۴، ۲۰۱۳). افراد مبتلا به روان‌رنجوری کمتر، غالباً در کنترل استرس، مدیریت موثرتری دارند و در مقایسه با افرادی که دچار روان‌رنجوری شدیدند، کمتر دچار ناکامی و رنجش می‌شوند. شش ویژگی بارز روان‌رنجوری که محققان مختلف بر روی آن‌ها اجماع نظر نسبی دارند عبارتند از: اضطراب^۵، خصومت^۶، افسردگی^۷، خودآگاهی افراطی^۸، داشتن رفتارهای تکانشی^۹، و آسیب‌پذیری^{۱۰} (بیدرون^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ مک‌کرایبی و کستا^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ مک‌کرایبی و جان، ۱۹۹۲).

1- Goldberg, L. R

2- Neuroticism

3- McCrae, R. R., & John, O. P.

4- Ormel, J., Bastiaansen, A., Riese, H., Bos, E. H., Servaas, M., Ellenbogen, M., Rosmalen, J. G., & Aleman, A.

5- Anxiety

6- Hostility

7- Depression

8- Extreme self-consciousness

9- Impulsiveness

10- Vulnerability

11- Biedron, A.

12- McCrae R. R., & Costa, P.

طبق تحقیقات واتسون و کلارک^۱ (۱۹۹۲) عواطف منفی که یکی از ویژگی‌های شاخص روان‌رنجوری است، بیشتر با درونگرایی، تفکر افراطی، بدبینی، و تمرکز بر ابعاد منفی زندگی فردی در ارتباط است. به‌همین دلیل است که این افراد از اعتماد به‌نفس کمتری برخوردارند، دچار ناآرامی‌اند، و توانایی سازگاری آنها با محیط پایین است (آلدائو، مک لفلین، هاتزن بولر، و شریداند^۲، ۲۰۱۴). همچنین افراد روان‌رنجورتر افزون بر داشتن عواطف منفی بیشتر (واتسون، کلارک و کاری^۳، ۱۹۸۸) در معرض اختلالات ذهنی‌اند (زوندرمن، استون، و کوستا^۴، ۱۹۸۹). استرس‌های عصبی مداوم، افسردگی، عدم رضایت و خودآگاهی افراطی افراد روان‌رنجور، با تفکرات غیر منطقی، عزت‌نفس پایین، عدم کنترل احساسات، بیقراری جسمی، و ناتوانی در سازگاری این افراد در ارتباط است (مک کرابی و کستا، ۱۹۸۷).

در ارتباط با روان‌رنجوری و مهارت‌های گفتاری، کیم^۶ (۲۰۱۵) و مونز و کولوبین^۷ (۲۰۱۸) به اضطراب در ارتباطات^۸، به‌عنوان عامل بازدارنده در ایجاد ارتباطات اشاره می‌کنند. بر طبق گزارش کیم (۲۰۱۵)، "افراد روان‌رنجور، دچار اضطراب در ایجاد ارتباط‌اند. این اضطراب به‌عنوان ترس یا تشویش شخص در ارتباط با افراد دیگر تعریف می‌شود و می‌تواند یکی از عوامل عمده‌ی بازدارندگی در ایجاد ارتباط باشد"^۹ (ص. ۵۲۹). دیگر محققان (مانند کاسپی و شاینر^۹، ۲۰۰۵؛ مگنوسون و اندلر^{۱۰}، ۱۹۷۷) بر این عقیده‌اند که روان‌رنجوری، روانی و انسجام گفتار را کاهش می‌دهد. افزون بر این، رابینسون و تامیر^{۱۱} (۲۰۰۵) معتقدند که روان‌رنجوری ارتباط منفی آشکار با توانایی بالقوه برای یادگیری زبان دارد. همچنین، مک اینتایر و گاردنر^{۱۲} (۱۹۹۴) اشاره می‌کنند که، اضطراب یادگیری زبان، در فراگیری زبان دوم موثر است اما در یادگیری زبان اول هیچ تاثیری ندارد.

1- Watson, D., & Clark, L. A.

2- Negative affect

3- Aldao, A., McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M., & Sheridand, M.

4- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G.

5- Zonderman, A. B., Stone, S. V., & Costa, P. T.

6- Kim, J. Y

7- Munz, S. M. & Colvin, J.

8- Communication apprehension

9- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L.

10- Magnusson, D., & Endler, N. S.

11- Robinson, M. D., & Tamir, M.

12- MacIntyre, P. D., & Gardner R. C.

مک کرایبی و جان (۱۹۹۲) به ارتباط منفی و معنادار بین روان‌رنجوری و مهارت گفتاری اشاره کرده‌اند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که روان‌رنجوری تنها عامل شخصیتی است که می‌تواند به‌طور معناداری توانایی گفتاری را پیش‌بینی کند. بر طبق یافته‌های این تحقیق، آنها ادعا کرده‌اند که موثرترین عامل شخصیتی، در واقع، تقابل بین ثبات عاطفی یا سازگاری و ناسازگاری یا روان‌رنجوری است. به عقیده‌ی آنها افراد مبتلا به روان‌رنجوری، به دلیل باورهای غیر منطقی، در کنترل رفتارهای تکانشی خود، توانایی کمتری دارند، و در مدیریت استرس ضعیف‌اند. این ویژگی‌ها بر موفقیت آن‌ها در انجام فعالیت‌های اجتماعی اثر منفی و بازدارنده می‌گذارد. در مقابل، افرادی که دارای میزان کمتری از روان‌رنجوری اند، ثبات عاطفی بیشتری دارند و معمولاً آرام و معتدل رفتار می‌کنند و در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا، دچار سردرگمی کمتری می‌شوند. نتایج مطالعه رحیمی و آهنگری (۲۰۱۶)^۱ که با مطالعه مک کرایبی و جان (۱۹۹۲) همسو بوده، نشان می‌دهد که کسب نمره‌های بالاتر در شاخص روان‌رنجوری با کسب نمره‌های پایین‌تر در عملکرد بیان شفاهی در ارتباط است. افزون بر این، داف، بویله، دان لیوی و فرگوسن^۲ (۲۰۰۴) نیز تاکید کرده‌اند که روان‌رنجوری بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر منفی می‌گذارد. در مطالعه کلاسیک مگنوسون و اندلر (۱۹۷۷) و نیز تحقیق اخیر کیم (۲۰۱۵)، تلاش شد تا عوامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد بیان شفاهی افراد مورد بررسی قرار گیرد. این محققان عنوان کرده‌اند که عوامل موثر بر کیفیت بیان شفاهی می‌تواند به دو دسته تقسیم شود: عوامل محیطی و عوامل درونی. در باره تأثیر این دو عامل بر رفتارهای فرد، بحث‌های فراوانی وجود دارد. در واقع هیچ‌کدام از این دو دسته نمی‌توانند به‌صورت جامع و مانع، رفتار فرد را مورد پیش‌بینی قرار دهند و هم‌کنشی بین این عوامل است که می‌تواند رفتار فرد را تبیین کند. دستجردی، فرزاد و کدیور (۱۳۹۰)، در توصیف روان‌رنجوری، آن را از موانع اساسی بر سر راه داشتن ارتباطات موثر و مثبت می‌دانند. به عقیده‌ی آنان، روان‌رنجوری نه تنها روابط اجتماعی افراد، بلکه کل رشد و پیشرفت فرد را به‌مخاطره می‌اندازد. به هر جهت، بر اساس نتایج به دست آمده از رفتارهای ارتباطی، برخی تحقیقات، تاثیر حالات و ویژگی‌های درونی فرد را بر اضطراب ارتباطی یا عملکرد بیان شفاهی محدود و ناچیز تلقی می‌کنند. این در حالی است که محققان دیگر، معتقدند ویژگی‌های شخصیتی تأثیر عمده‌ای بر رفتار ارتباطی افراد دارد (کیم، ۲۰۱۵).

1- Rahimi, R., & Ahangari, S.

2- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J.

کاسپی و شاینر (۲۰۰۵) پیشنهاد کرده‌اند که روان‌رنجوری سلاست و روانی گفتار را تقلیل می‌دهد و دلیل آن بازدارندگی رفتاری یا بازدارندگی نسبت به عوامل ناآشنا است: "بازدارندگی نسبت به عوامل ناآشنا یک ویژگی شخصیتی است و در واقع ترس یا گریز از موقعیت‌های ناآشناست که بیشتر از طریق مشاهده رفتار فرد در مواجهه با افراد ناآشنا اندازه‌گیری می‌شود" (ص. ۶۲). رابینسون، گابریل و کاجان^۱ (۱۹۹۴) پیشنهاد کرده‌اند که روان‌رنجوری یک رابطه‌ی آشکار با توانایی بالقوه در یادگیری زبان دارد و عموماً تأثیری منفی بر عملکرد تحصیلی افراد می‌گذارد. بنابراین، استرس و اضطراب، عملکرد شفاهی افراد را به صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، روان‌رنجوری می‌تواند تأثیری کلی بر عوامل دیگر از قبیل: حضور افراد در کلاس، سلامتی، و عادات مطالعه بگذارد (وودرو^۲، ۲۰۰۶). علاوه بر این، تویباس^۳ (۱۹۷۹) معتقد است که اضطراب، عامل بازدارنده‌ی فعالیت و عملکرد ذهنی است و تأثیر منفی خود را در تمام مراحل ورودی، پردازش، و خروجی در ذهن نشان می‌دهد. این امر نشان دهنده این است که اضطراب با قضاوت‌های منفی فرد درباره‌ی خود، مانند: ترس از شکست و تشویش‌های درونی در ایجاد روابط مرتبط بوده و می‌تواند منابع ذهنی و فکری را که برای پردازش ذهن مورد نیاز است، محدود کند. برای اضطراب دلایل گوناگونی وجود دارد؛ در گستره‌ی بیان شفاهی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، یانگ^۴ (۱۹۹۱) شش دلیل عمده‌ی اضطراب زبانی را ذکر می‌کند، که عبارتند از: عوامل فردی و بین فردی، باورهای زبان‌آموزان، باورهای افراد در مورد تدریس زبان، هم‌کنشی زبان‌آموز با مدرس زبان، رویه‌های حاکم بر کلاس و آزمون‌های زبان. هورویتز و کوپ^۵ (۱۹۸۶) نیز دلایلی برای اضطراب زبانی عنوان کرده‌اند، که عبارتند از: ترس از ایجاد ارتباط، ترس از آزمون، و ترس از قضاوت‌های منفی نسبت به خود. بر اساس این سه عامل عمده اضطراب زبانی، این محققان، آزمون اضطراب در کلاس‌های زبان‌های خارجی (FLCAS)^۶ را طراحی کردند که شامل ۳۹ سوال می‌باشد.

به‌طور کلی، مطالعات در زمینه روان‌رنجوری و زبان بیشتر بر رابطه بین روان‌رنجوری و یادگیری کلی زبان متمرکز شده است. علاوه بر این، در اکثر مطالعات، محققان به همبستگی

1- Robinson, D., Gabriel, N., & Katchan, O.

2- Woodrow, L.

3- Tobias, S.

4- Young, D. J.

5- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A.

6- Foreign Language Classroom Anxiety Scale

آماری کلی بین روان‌رنجوری و مهارت گفتاری بسنده کرده‌اند. در تحقیقات قبلی مشخص نشده است که کدامیک از مولفه‌های بیان شفاهی بیشتر تحت تاثیر روان‌رنجوری قرار می‌گیرند؛ بنابراین، تحقیق حاضر، به‌طور اخص، به پاسخ سوالات زیر می‌پردازد:

سوال تحقیق ۱: آیا میزان روان‌رنجوری می‌تواند بر عملکرد بیان شفاهی زبان آموزان ایرانی تاثیر بگذارد؟

سوال تحقیق ۲: کدامیک از مولفه‌های بیان شفاهی آزمون‌دهندگان بیشتر تحت تاثیر روان‌رنجوری قرار می‌گیرد؟

۲- روش تحقیق

۲-۱- شرکت کنندگان در تحقیق

شرکت کنندگان در این تحقیق، ۲۵۷ زبان‌آموز رشته‌ی زبان انگلیسی بودند که هدفمندانه از موسسات مختلف آموزش عالی دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی، و دانشگاه پیام نور در رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، مترجمی زبان انگلیسی، و ادبیات انگلیسیدر سه استان خراسان رضوی، شمالی، و جنوبی و نیز از موسسات خصوصی آموزش زبان انگلیسی در سطح این استان‌ها انتخاب شده‌اند. زبان‌آموزان انتخاب شده از موسسات آموزش عالی، از میان دانشجویانی بودند که یا آخرین ترم تحصیلی خود را سپری می‌کردند، یا در آستانه دانش آموختگی بودند. دلیل این انتخاب این بود تا اطمینان حاصل شود که شرکت کنندگان در تحقیق می‌توانند پرسشنامه‌ی عوامل شخصیتی را کاملاً درک کرده و به سوالات مصاحبه‌ی شفاهی که در سطح آزمون آیلتس بود پاسخ دهند. زبان‌آموزان انتخاب شده از موسسات خصوصی نیز از میان زبان‌آموزان دوره‌های نسبتاً پیشرفته و نیز از دوره‌های آمادگی آزمون‌های آیلتس و تافل انتخاب شدند. همچنین، بازه‌ی سنی افراد شرکت کننده، بین ۲۲ تا ۳۱ سال بود و تا حد امکان تلاش شد از زبان‌آموزان دختر و پسر به نسبت مساوی در این پژوهش استفاده شود.

۲-۲- ابزار تحقیق

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار عمده استفاده شد. اولین ابزار، پرسشنامه‌ی شخصیتی گلدبرگ (۱۹۹۲) می‌باشد که به زبان انگلیسی و به همان شکل اولیه مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی آن پیشتر توسط موسسه‌ی روان‌سنجی "اپن سورس" انجام شده است. این پرسش‌نامه دارای ۵۰ ماده است که هر ۱۰ ماده به یکی از عوامل عمده‌ی پنجگانه شخصیتی

شامل: تمایل به کسب تجارب جدید، وجدان‌گرایی، برونگرایی، موافقت‌پذیری و روان‌رنجوریت‌علاق دارد و نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است. گلدبرگ این پرسشنامه را با توجه به مدل عوامل شخصیت مک کرایسی و کستا^۱ (۱۹۹۶) و با تحلیل پرسش‌نامه‌های موجود در این زمینه تهیه کرده است. لیم و پلوی هارت^۲ (۲۰۰۶) پایایی پرسش‌نامه گلدبرگ به شیوه‌ی آلفای کرونباخ را به شرح ذیل اعلام کردند: تمایل به کسب تجارب جدید: ۰/۸۴، وجدان‌گرایی: ۰/۷۹، برونگرایی: ۰/۸۷، موافقت‌پذیری: ۰/۸۲، و روان‌رنجوری: ۰/۸۶. همچنین، در یک پژوهش انجام شده در ایران توسط خرمایی (۱۳۸۴)؛ به نقل از جوکار و البرزی، (۱۳۸۹)، پایایی آزمون به شیوه آلفای کرونباخ به شرح ذیل بود: تمایل به کسب تجارب جدید: ۰/۷۸، وجدان‌گرایی: ۰/۸۰، برونگرایی: ۰/۷۷، موافقت‌پذیری: ۰/۸۰، و روان‌رنجوری: ۰/۸۸.

ابزار دوم، مصاحبه آیلتس بود که برای سنجش مهارت گفتاری زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت. این مصاحبه متشکل از سه بخش بود. بخش اول شامل سوالات عمومی درباره‌ی فرد مصاحبه‌شونده بود. بخش دوم، شامل موضوعی بود که روی کارت به مصاحبه‌شونده داده می‌شد تا درباره‌ی آن فکر کرده و صحبت کند. بخش سوم مصاحبه، شامل یکگفتگوی دو نفره با مصاحبه‌شونده درباره‌ی موضوعی بود که در بخش دوم به او داده شده بود. صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان بر اساس چهار مولفه تلفظ، دقت دستوری، روانی و انسجام در گفتار و واژگان مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد و از نمره ۱ تا ۹ نمره‌گذاری شد.

۲-۳- رویه انجام تحقیق

به‌منظور سنجش عملکرد گفتاری داوطلبان، مصاحبه‌ای همانند مصاحبه‌ی آزمون آیلتس و متشکل از سه بخش ۱- معرفی فردی ۲- صحبت تفصیلی فردی ۳- بحث و گفتگوی دو نفره از داوطلبان به‌عمل آمد. هر مصاحبه حدود ۱۱ تا ۱۴ دقیقه به‌طول انجامید؛ عملکرد گفتاری هر داوطلب ضبط شد و توسط دو نمره‌دهنده که خود متشکل از محقق و یک دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی (که آموزش‌های لازم در زمینه سنجش و رویه ارزیابی مهارت گفتاری را دیده بودند) ارزیابی و نمره‌گذاری شد. میانگین نمره‌های گزارش شده

1- McCrae, R.R. & Costa, P.T.

2- Lim, B., & Ployhart, R. E.

محاسبه و به‌عنوان نمره نهایی برای هر داوطلب تعیین شد. ضریب پایایی بین ارزیاب‌ها^۱ ۰/۸۳ بود. پس از مصاحبه‌ی هر داوطلب، به‌آنان پرسشنامه‌ای تحویل شد تا آن را تکمیل کنند. نمره‌های داوطلبان در پرسشنامه‌ی عوامل پنجگانه شخصیت برای تحلیل نهایی محاسبه شد و داده‌های به‌دست آمده به‌وسیله‌ی «آموس»^۲ که یک نرم‌افزار مدل‌سازی معادلات ساختاری است بررسی شد.

۳- نتایج تحقیق

برای پاسخدهی به سوالات تحقیق، از ضریب همبستگی «پیرسون»^۳ و مدل‌سازی معادلات ساختاری^۴ استفاده شد. بنابراین، ابتدا تست نرمال بودن یک متغیره و چند متغیره^۵ برای داده‌ها انجام شد. چولگی و کشیدگی^۶ مطلق باید کمتر از ۲ باشد (بائی و بکمن، ۲۰۱۰)^۷ که این مهم در این تحقیق محقق شد. فرضیه نرمال بودن چند متغیره نیز انجام شد. شاخص ماردیا^۸ ۰،۱۱ - بود که کمتر از ۳ +/- بود.

جدول ۱: تست نرمال بودن یک متغیره و چند متغیره

متغیر	مینیمم	ماکزیمم	چولگی	c.f.	کشیدگی	c.f.
روان رنجوری	1.000	6.000	.051	.333	-.134	-.439
انسجام و روانی	1.000	11.000	.014	.093	.030	.097
منابع واژگانی	2.000	10.000	.023	.149	-.329	-1.076
دقت دستوری	2.000	10.000	.052	.339	-.248	-.812
تلفظ	2.000	10.000	-.002	-.012	-.155	-.507
چند متغیره					-1.160	-1.111

1- Inter-rater reliability

2- Amos

3- Pearson Correlation Coefficient

4- Structural Equation Modelling

5- univariate and multivariate normality

6- skewness and kurtosis

7- Bae, J., & Bachman, L. F.

8- Mardia Index

سوال تحقیق ۱: آیا میزان روان‌رنجوری می‌تواند بر عملکرد بیان شفاهی زبان‌آموزان ایرانی تأثیر بگذارد؟

برای پاسخ دادن به این سوال، رابطه بین روان‌رنجوری و عملکرد کلی بیان شفاهی زبان‌آموزان و نیز مولفه‌های بیان شفاهی زبان‌آموزان با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد. نتایج نشان داد که بین روان‌رنجوری و عملکرد کلی بیان شفاهی شرکت‌کنندگان یک رابطه منفی معنادار ($r = -.433, p < .05$) وجود دارد. همچنین روان‌رنجوری با روانی و انسجام در گفتار ($r = -.351, p < .05$)، دقت دستوری ($r = -.315, p < .05$) و تلفظ ($r = -.387, p < .05$) رابطه منفی معنادار دارد.

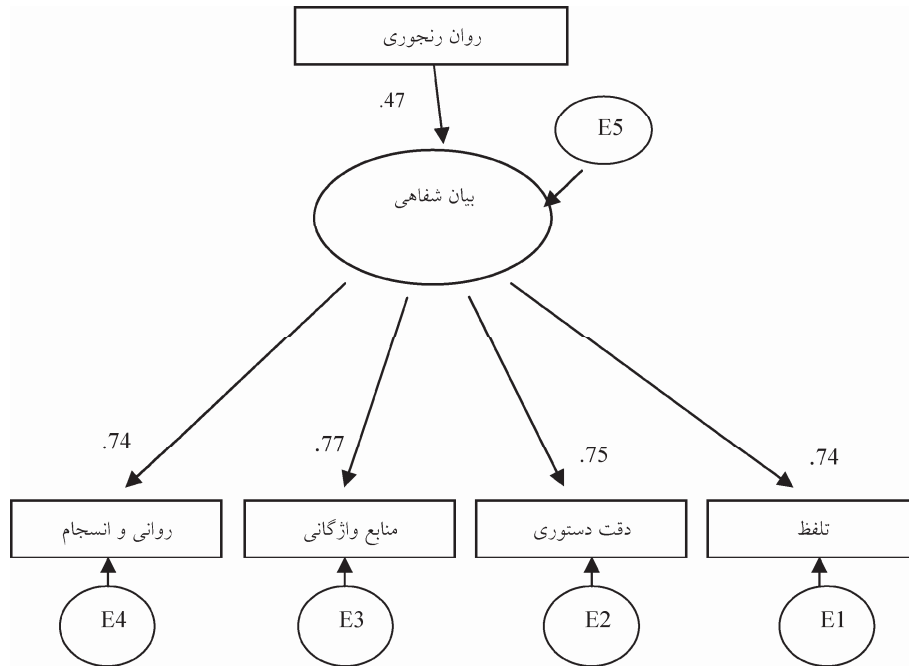
جدول ۲: رابطه بین روان‌رنجوری، عملکرد کلی بیان شفاهی و مولفه‌های بیان شفاهی

عملکرد کلی بیان شفاهی	تلفظ	دقت دستوری	واژگان	روانی	ضریب همبستگی پیرسون	روان رنجوری
-.433**	-.387**	-.315**	-.368**	-.351**	Sig. (2-tailed)	
.000	.000	.000	.000	.000	N	
257	257	257	257	257		

** همبستگی در سطح ۰,۰۱ معنادار است (دو طرفه).

سوال تحقیق ۲: کدامیک از مولفه‌های بیان شفاهی آزمون‌دهندگان بیشتر تحت تأثیر روان‌رنجوری قرار می‌گیرد؟

این سوال تحقیق از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار SPSS AMOS Ver. 13 (2015) بررسی شد و تأثیر روان‌رنجوری بر بیان شفاهی زبان‌آموزان ایرانی و مولفه‌های آن شامل روانی و انسجام، منابع واژگانی، دقت دستوری و تلفظ مشخص شد. در این شکل، روان‌رنجوری به صورت مستطیل نشان داده شده، که تأثیرات مستقیم آن بر بیان شفاهی و مولفه‌های آن، به شکل پیکان‌های یک‌طرفه نشان داده شده است. مستطیل‌های پایین‌تر، چهار مولفه‌ی بیان شفاهی را نشان می‌دهد. مقادیر رگرسیون استاندارد محاسبه شده کنار پیکان‌ها نمایش داده شده است. نتایج این بخش در دو قسمت تحلیل می‌شود: تناسب کلی مدل و رابطه بین متغیرها



شکل ۱: مدل ساختاری روابط بین روان‌رنجوری، بیان شفاهی و مولفه‌های آن

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل^۱ را نشان می‌دهد. تمامی این شاخص‌ها، برازش مدل حاضر را تایید کردند. ارزش مربع کای^۲ عدم برازش مدل، معنادار نبود ($\chi^2(5) = 2.67, p = .750$) که نشان می‌دهد، مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت مربع کا به درجه آزادی (۰,۳۵۳) از ۳ کمتر است؛ و این دلیل دیگری است که برازش مدل را مورد تایید قرار می‌دهد. مقادیر $GFI (.996)$, $RFI (.988)$, $IFI (.990)$, $TLI (1)$, $CFI (1)$ همه بیشتر از معیار قابل قبول ۰,۹۵ است. این شاخص‌ها نیز تناسب مدل را مورد تایید قرار می‌دهند. ریشه‌ی میانگین مربعات خطاهای تخمین (3RMSEA) ۰,۰۰۰ و فاصله اطمینان ۹۰ درصد و (۰,۰۰۰, ۰,۰۶۰) نیز مقدار P برای نزدیک بودن ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین ۰,۹۱۴ بود. افزون بر این، جذر میانگین مجذور خطا ۰,۰۱۴ بود؛ که کمتر از ۱ است. با توجه به این شواهد می‌توان نتیجه

1- Model Fit

2- Chi Square

3- Root mean square of error approximation

گرفت، این مدل از برازش خوبی برخوردار بوده است. شاخص هالتر^۱ ۱۰۵۹ نیز که بیشتر از ۱ تا ۲۰۰ است نشان می‌دهد که این حجم از نمونه‌ی حاضر برای انجام مدل‌سازی معادلات ساختاری مناسب است.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

نوع آزمون آماری	مقدار	معیار	نتیجه
Chi-square	2.67	---	---
D.F.	5	---	---
P	.750	$\geq .05$	برازش قابل قبول
Ratio	.535	≤ 3	برازش قابل قبول
SRMR	.014	Not = 1	برازش قابل قبول
CFI	1	$\geq .90$	برازش قابل قبول
TLI	1	$\geq .90$	برازش قابل قبول
RFI	.988	$\geq .90$	برازش قابل قبول
IFI	1	$\geq .90$	برازش قابل قبول
GFI	.996	$\geq .90$	برازش قابل قبول
RMSEA	.000	$\leq .05$	برازش قابل قبول
95 % CI	[.000, .060]	$\leq .05$	برازش قابل قبول
PCLOSE	.914	$\geq .05$	برازش قابل قبول
Holter	1059	≥ 200	کفایت نمونه‌گیری

جدول ۴ مقادیر رگرسیون غیر استاندارد و استاندارد^۲ را نشان می‌دهد که بر پایه‌ی آن رابطه‌ی بین متغیرها را می‌توان بررسی کرد. مقادیر رگرسیون غیر استاندارد و استاندارد، معادل مقادیر b و Beta در یک مدل رگرسیون معمولی است. مقادیر رگرسیون غیر استاندارد و

1- Halter Index

2- unstandardized and standardized regression weights

استاندارد بین روان‌رنجوری و بیان شفاهی به ترتیب ۰,۵۶۶- و ۰,۴۷۴- بوده است. شاخص غیراستاندارد می‌تواند به شرح زیر تشریح گردد: اگر روان‌رنجوری به اندازه‌ی یک واحد افزایش یابد، عملکرد بیان شفاهی به اندازه ۰,۵۶۶ واحد کاهش می‌یابد. به هر حال اگر نسخه‌ی استاندارد این مدل تحلیل شود، می‌توان گفت که با افزایش انحراف معیار ۱ در روان‌رنجوری، عملکرد بیان شفاهی به اندازه انحراف معیار ۰,۴۷۴ کاهش می‌یابد. مشکل مقادیر غیراستاندارد این است که نمی‌توان معناداری آن‌ها را کنترل کرد. به هر حال، شاخص‌های استانداردسازی شده می‌تواند با ارزش‌های میزان اثر زیر مقایسه و ارزش‌یابی گردد: ۰,۱۰ = ضعیف، ۰,۳۰ = متوسط، و ۰,۵۰ = زیاد. بر اساس نتایج جدول ۴ می‌توان نتیجه‌گیری کرد که روان‌رنجوری تأثیر تقریباً بزرگ و معناداری بر عملکرد بیان شفاهی گذاشته است ($\text{Beta} = -.474, p < .001$).

جدول ۴: مقادیر رگرسیون غیراستاندارد و استاندارد

میزان اثر	استاندارد	P	C.R.	S.E.	غیراستاندارد		
تقریباً متوسط	-.474	.001	-7.036	.080	-.566	روان‌رنجوری	<---
بزرگ	.740	.001	10.790	.097	1.000	بیان شفاهی	<---
بزرگ	.747	.001	10.876	.094	1.024	بیان شفاهی	<---
بزرگ	.770	.001	11.150	.095	1.064	بیان شفاهی	<---
بزرگ	.742	.001	10.805	.100	1.076	بیان شفاهی	<---

تأثیر روان‌رنجوری بر مولفه‌های بیان شفاهی می‌تواند از طریق ضرب کردن مقادیر رگرسیون استاندارد از روان‌رنجوری به بیان شفاهی از طریق مسیر^۱ بیان شفاهی تا مولفه‌های آن محاسب شود. به طور مثال تأثیر غیر مستقیم روان‌رنجوری بر دقت دستوری می‌تواند از طریق $-.354 = .474 * .747$ به دست آید. بنابراین ۰,۴۷۴- مسیر روان‌رنجوری به بیان شفاهی و ۰,۷۴۷ مسیر بیان شفاهی به مولفه‌ی دقت دستوری است. براساس این نتایج، می‌توان ادعا کرد که روان‌رنجوری تأثیر منفی غیرمستقیم معنادار بر دقت دستوری دارد. جدول ۵ نشان دهنده‌ی تأثیرات غیرمستقیم استاندارد روان‌رنجوری بر مولفه‌های بیان شفاهی است. نتایج نشان می‌دهد

1- Path

که روان‌رنجوری تأثیر غیرمستقیم منفی و متوسطی بر روانی و انسجام ($Beta = -.351$) بر منابع واژگانی ($Beta = -.365$)، دقت دستوری ($Beta = -.354$) و تلفظ ($Beta = -.350$) دارد.

جدول ۵: مقادیر رگرسیون غیر مستقیم استاندارد

روان‌رنجوری	
روانی و انسجام	-.351
منابع واژگانی	-.365
دقت دستوری	-.354
تلفظ	-.350

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق، بررسی رابطه‌ی بین روان‌رنجوری، به‌عنوان یکی از عوامل پهنج‌گانه‌ی شخصیتی، با عملکرد بیان شفاهی دانشجویان زبان انگلیسی در ایران بود. هدف دیگر تحقیق بررسی میزان تأثیرپذیری مولفه‌های بیان شفاهی از روان‌رنجوری بود. نتایج تحقیق نشان داد که روان‌رنجوری تأثیر منفی متوسطی بر عملکرد کلی بیان شفاهی شرکت‌کنندگان داشته است. همچنین مشخص شد که روان‌رنجوری اثر منفی متوسطی بر هرکدام از مولفه‌های بیان شفاهی دارد اما اثر روان‌رنجوری بر منابع واژگانی بیشتر از دیگر مولفه‌های بیان شفاهی است.

تأثیر متوسط روان‌رنجوری بر عملکرد بیان شفاهی می‌تواند به دلایل مختلف توجیه و تبیین شود. اولین توجیه، ریشه در وضعیت فیزیولوژیکی افراد روان‌رنجور دارد. ارمیل و دیگران (۲۰۱۳) بر این باورند که استرس و اضطراب تضعیف‌کننده‌ای که زبان‌آموزان روان‌رنجور به آن دچاراند در واقع به این دلیل است که این افراد از لحاظ فیزیکی خیلی زود نسبت به اضطراب انگیزته^۱ می‌شوند و پس از انگیزتگی بسیار دیر به حالت آرامش بر می‌گردند. تنش عودکننده و اضطرابی که از این انگیزتگی حاصل می‌شود، می‌تواند عملکرد بیان شفاهی را به دو طریق تحت تأثیر قرار دهد. آن‌ها یا کاملاً از صحبت کردن اجتناب می‌کنند یا این‌که بیان آن‌ها با لکنت، لرزش، و لغزش همراه خواهد بود و در ایجاد ارتباط موثر اعتماد به نفس کاملاً پایینی خواهند داشت (اپل، ۲۰۱۱؛ کیم، ۲۰۱۵). این علایم با عدم کنترل بر خویش و

1- Physiologically aroused

2- Apple, M.

ناتوانی در مدیریت استرس‌همراه می‌شود. همه این تظاهرات، بر کیفیت بیان شفاهی تأثیر منفی می‌گذارد، به‌خصوص زمانی که این افراد در مواجهه با افراد ناشناس قرار می‌گیرند و یا در موقعیت‌های پر استرس مانند محیط‌های مصاحبه‌ی شفاهی یا سخنرانی در جمع قرار می‌گیرند. یک ویژگی شناخته شده روان‌رنجوری، اضطراب است که اعتماد به‌نفس زبان‌آموزان برای صحبت کردن و عملکرد بیان شفاهی آنان را به‌شدت و به‌صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. از آن‌جایی که صحبت کردن در محیط‌های رسمی مانند مصاحبه‌ی آیلتس بیشتر استرس‌آور است، اضطراب ناشی از آن می‌تواند به‌طور قابل توجهی توانایی گفتاری را تضعیف کند و در نتیجه افراد ممتحن قادر نخواهند بود عملکرد واقعی زبان‌آموزان را به‌صورت پایا^۱ اندازه‌گیری کنند. این دیدگاه ممکن است ما را به‌این مهم رهنمون سازد که مصاحبه‌ی شفاهی یک روش ایده‌آل و بدون نقص برای سنجش عملکرد بیان شفاهی، به‌خصوص در یک زبان خارجی نیست. بلکه اثر تضعیف‌کننده‌ی اضطراب می‌تواند در دو مرحله خودش را نشان دهد: اولین مرحله، محیط یادگیری زبان است، مانند کلاس درس. در چنین محیط‌هایی، اضطراب و ترس ممکن است باعث شود که فراگیران زبان در فعالیت‌های یادگیری مشارکت فعالی نداشته باشند؛ این امر می‌تواند توانش ایجاد ارتباط در این افراد را تضعیف کند و در یک چرخه‌ی باطل، این امر ممکن است به‌خودی‌خود منجر به اضطراب و دلهره بیشتر شود. مرحله دوم، اضطراب و دلهره‌ای است که زبان‌آموزان با خود به‌محیط‌های سنجش و ارزش‌یابی می‌برند. این اضطراب از دو جهت قابل توجه است. اول از همه، تأثیر رفتار اضطرابی بر عملکرد بیان شفاهی است. جنبه‌ی مهم دیگر این است که اضطرابی را که روان‌رنجوری به‌فرایند ارزش‌یابی اضافه می‌کند در واقع یک عنصر نامربوط به‌سازه^۲ است (بکمن^۳، ۱۹۹۰؛ بکمن و پالمر^۴، ۲۰۰۶). بنابراین، اضطرابی‌تواند هم‌زمان هم بر فرایند یادگیری و هم بر فرایند سنجش و ارزش‌یابی تأثیر منفی بگذارد.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند تبیین‌کننده‌ی عملکرد ضعیف زبان‌آموزان در بیان شفاهی باشد، کاهش اعتماد به‌نفس است که روان‌رنجوری به‌دنبال دارد. به‌بیان ساده‌تر، همان‌گونه که اپل (۲۰۱۱) تایید می‌کند، رفتار روان‌رنجورانه اعتماد به‌نفسی را که برای ایجاد ارتباط عادی

1- Reliable

2- Construct-Irrelevant Factor

3- Bachman, L. F.

4- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.

به‌ویژه در محیط‌های اجتماعی مانند کلاس، سخنرانی‌های عمومی، و مصاحبه‌ها لازم دارد، تخریب می‌کند. بنابراین، عملکرد ضعیف مشاهده شده در محیط‌های سنجش و ارزش‌یابی الزاماً به معنای توانایی زبانی ضعیف نیست، بلکه می‌تواند به‌خاطر بازدارندگی‌ای باشد که به‌زبان‌آموزان توانایی واقعی به نمایش گذاشتن داشته‌ها را نمی‌دهد.

راجع به رابطه بین روان‌رنجوری و عملکرد بیان شفاهی، تحقیق حاضر، یافته‌های تحقیق کیم (۲۰۱۵) را تا حدی تایید کرد که عنوان کرده بود، «اضطراب ممکن است عامل تعیین‌کننده‌ای در عملکرد بیان شفاهی باشد (ص. ۵۲۹)» تحقیق حاضر تا حدی نتایج تحقیقات کاسپی و شاینر (۲۰۰۵) را نیز تایید می‌کند؛ که به‌نقش روان‌رنجوری در کاهش روانی و سلاست گفتار اشاره کرده بودند. افزون بر این، تحقیق حاضر یافته‌های مک ایتایر و گاردنر (۱۹۹۴) را تایید می‌کند. این دو محقق عنوان کرده‌اند که اگر چه روان‌رنجوری بر عملکرد گفتاری در زبان اول تاثیر نمی‌گذارد، اما، عملکرد گفتاری زبان دوم را به‌شدت تحت تاثیر قرار می‌دهد. تحقیق حاضر همچنین شواهدی را در حمایت از نتایج تحقیقات مک کرایسی و جان (۱۹۹۲) فراهم ساخته که به‌ارتباط شدید بین روان‌رنجوری و بیان شفاهی باور داشته‌اند. افزون بر این، نتایج این تحقیق، هم‌سو با یافته‌های رحیمی و آهنگری (۲۰۱۶) بوده که پیشنهاد کرده‌اند روان‌رنجوری بالا می‌تواند توانایی گفتاری فراگیران زبان را شدیداً کاهش دهد.

سوالی که در این گستره تاکنون به‌آن پرداخته نشده است، این است که، کدام‌یک از عوامل و مولفه‌های تشکیل دهنده بیان شفاهی ممکن است از روان‌رنجوری اثرپذیری بیشتری داشته باشند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که تأثیر روان‌رنجوری بر منابع واژگانی تا حدی بیشتر از مولفه‌های بیان شفاهی بوده است. به‌بیان دیگر، روان‌رنجوری باعث کسب نمره‌ی کمتر در قسمت واژگان شده است. این عملکرد ضعیف می‌تواند به شیوه‌های مختلف تبیین شود. یک دلیل قابل توجه دیگر می‌تواند این باشد که، اضطراب بر فراخوانی واژگان^۱ از ذهن، تأثیر منفی و مخرب دارد، به‌خصوص که این فراخوانی واژگان در یک محیط زبان خارجی باشد. همان‌طور که، ری‌دی و ریچاردز^۲ (۱۹۹۷) عنوان کرده‌اند، افراد روان‌رنجور میزان زیادی هورمون استرس (کورتیزول)^۳، ترشح می‌کنند. ترشح بالای کورتیزول می‌تواند به‌مغز آسیب برساند، باعث از دست رفتن حافظه شود و فراخوانی واژگان از ذهن را با مشکل

1- Word Recall

2- Reidy, J., & Richards, A.

3- Cortisol

مواجه سازد. افزون بر این، زبان‌آموزان روان‌رنجور، ذهن‌های بسیار فعالی دارند که ممکن است به آن‌ها اجازه ندهد که بخواهند بر ظرایف معنایی واژگان متمرکز شوند. در نتیجه، بسیار محتمل است که پریشانی حواس در افراد روان‌رنجور اجازه درونی‌سازی^۱ واژگان و معانی مختلف آن‌ها را به فرد ندهد و نیز در فراخوانی آن معانی و استفاده از آنها در گفتار، ایجاد مشکل کند. بدترین وضعیت ممکن وقتی اتفاق می‌افتد که فرد روان‌رنجور در یک چرخه‌ی باطل قرار می‌گیرد؛ هر چه اضطراب فرد بیشتر می‌شود، مشکلات وی در فراخوانی واژگان از حافظه دشوارتر می‌شود تا جایی که بیان فرد را به‌طور کامل متوقف می‌کند. برای مشکل فراخوانی واژگان مناسب از ذهن دلایل متعددی وجود دارد. یکی از دلایل اصلی اختلال در واژه‌یابی، که از آن به‌پدیده‌نوک زبانی نام می‌برند، اضطراب است. فراگیران زبان ممکن است برای دفاع کلامی از خویش مشکل داشته باشند؛ چه این اختلال در محیط آموزشی باشد و چه در محیط سنجش و ارزش‌یابی. گاهی، ممکن است این اتفاق به‌این صورت باشد که زبان‌آموزان احساس کنند مورد حمله یا تحت فشار قرار گرفته‌اند تا از مواضع خود در مصاحبه‌های شفاهی دفاع کنند. احساس فشار برای صحبت کردن، چه فشار روانی-درونی باشد و چه از جانب یک شخص دیگر، می‌تواند بسیار اضطراب‌آور باشد و حتی بازخوانی کلمات از حافظه را دشوارتر کند. برخی محققان از این وضعیت به‌وضعیت "قفل شدن"^۳ گفتار نام می‌برند که در آن فشار وارده بر ذهن برای صحبت کردن آنقدر شدید است که گفتار فرد کاملاً متوقف می‌شود (بیاتی و آندریاته^۴، ۲۰۰۹؛ کیم، ۲۰۱۵؛ مونز و کولون، ۲۰۱۸).

یافته‌های تحقیق حاضر ممکن است، از لحاظ آموزش و ارزش‌یابی زبان، تأثیرمفیدی در محیط‌های آموزشی داشته باشد. اول از همه، از آنجایی که روان‌رنجوری تأثیری نسبتاً منفی بر فراگیری و استفاده از زبان دارد، به‌ویژه در فعالیت‌هایی که نیاز به نشان دادن یک عملکرد، احساس می‌شود، مانند صحبت کردن در گروه‌های دونفره و چندنفره، سخنرانی‌های کلاسی، همکنشی‌ها با معلم یا دیگر دانش‌آموزان در کلاس درس، پیشنهاد می‌شود که مدرسان زبان در زمینه شیوه‌ی به حداقل رساندن اضطراب در محیط‌های آموزشی، آموزش ببینند. افزون بر این، در محیط‌های سنجش و ارزش‌یابی، ممکن است تمامی منابع اضطراب و تشویش را

1- Internalization

2- Slip-of-the-tongue

3- Freeze-Up

4- Beatty, M., & Andriate, G.

به‌حداقل رساند. اما، از دیدگاه سنجش و ارزش‌یابی زبان، تخصص‌گرایی بایسته اجرای یک ارزش‌یابی اخلاق‌مدارانه است؛ یکی از شاخصه‌های مهم آن، حذف عوامل نامربوط به عملکرد واقعی افراد است. حذف این عوامل نامربوط، به‌نوبه خود، می‌تواند بر پایایی و روایی آزمون‌های بیان شفاهی تأثیر مثبت بگذارد.

پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌گران علاقه‌مند به این گستره، تأثیر روان‌رنجوری را بر دیگر مهارت‌های زبانی از جمله: مهارت گفتاری، ترجمه مکتوب، و ترجمه هم‌زمان نیز مورد مطالعه قرار دهند. همچنین توصیه می‌شود تأثیر روان‌رنجوری بر عملکرد زبانی، در زبان اول و زبان دوم را مورد پژوهش قرار دهند. افزون بر این، محققان علاقه‌مند می‌توانند تأثیر روان‌رنجوری را بر روش‌های سنجش عملکرد بیان شفاهی دیگر مورد مقایسه قرار دهند، تا مشخص شود که کدام‌یک از روش‌های ارزش‌یابی عملکرد شفاهی اضطراب و تشویش بیشتری بر فرد وارد می‌کند تا از این طریق بتوان آزمون‌هایی با پایایی و روایی بیشتر طراحی کرد.

۵- منابع

جوکار، بهرام؛ البرزی، بهرام (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی، مطالعات روانشناختی، ۶ (۱): ۸۹-۱۱۰.

دستجردی، رضا؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کدیور، پروین (۱۳۹۰). نقش پنج عامل بزرگ شخصیت در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۱۸ (۲): ۱۲۶-۱۳۳.

Aldao, A., McLaughlin, K., Hatzenbuehler, M., & Sheridand, M. (2014). The relationship between rumination and affective, cognitive, and physiological responses to stress in adolescents. *Journal of Experimental Psychopathology*, 5(3), 272-288.

Apple, M. (2011). *The Big Five personality traits and foreign language speaking confidence among Japanese EFL students* (Unpublished doctoral dissertation). Tample University, Japan.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bae, J., & Bachman, L. F. (2010). An Investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*, 27(2), 213-234.

- Beatty, M., & Andriate, G. (2009). Communication apprehension and general anxiety in the prediction of public speaking anxiety. *Communication Quarterly*, 33(3), 174-184.
- Biedron, A. (2011). Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 467-489.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476-506.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Digman, J. M. (1996). The curious history of the Five-Factor Model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor Model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 1-20). New York: The Guilford Press.
- Dornyie, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kim, J. Y. (2015). The effect of personality, situational factors, and communication apprehension on a blended communication course. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(1), 528-534.
- Lim, B., & Ployhart, R. E. (2006). Assessing the convergent and discriminant validity of Goldberg's International Personality Item Pool: A multitrait-multimethod examination. *Organizational Research Methods*, 9, 29-54.
- Magnusson, D., & Endler, N. S. (1977). *Personality at the Crossroads*: London: Psychology Press.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *the five factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87), New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. (2005). *Personality in adulthood, second edition: A five-factor theory perspective*. The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- MacIntyre, P. D., & Gardner R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Beatty, M., & Andriate, G. (2009) Communication apprehension and general anxiety in the prediction of public speaking anxiety, *Communication Quarterly*, 33(3), 174-184
- Ormel, J., Bastiaansen, A., Riese, H., Bos, E. H., Servaas, M., Ellenbogen, M., Rosmalen, J. G., & Aleman, A. (2013). The biological and psychological basis of neuroticism: current status and future directions. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(1), 59-72.
- Rahimi, R., & Ahangari, S. (2016). The relationship between Big Five personality traits and the amount of speaking among Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistics*, 2(1), 9-16.
- Reidy, J., & Richards, A. (1997). Anxiety and memory: A recall bias for threatening words in high anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 35(6), 531-542.
- Robinson, M. D., & Tamir, M. (2005). Neuroticism as mental noise: a relation between neuroticism and reaction time standard deviations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 107-114.
- Robinson, D., Gabriel, N., & Katchan, O. (1994). Personality and individual differences. *Individual Differences*, 16(1), 143-157.
- Munz, S. M. & Colvin, J. (2018) Communication apprehension: Understanding communication skills and cultural identity in the basic communication course. *Basic Communication Course Annual*, 30(10), 172-199.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of the mind. *Psychological Review*, 41, 1-32.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). Affect, personality, and social activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 1011-1025.

- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their anxiety and depressive disorder. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 346-353.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zonderman, A. B., Stone, S. V., & Costa, P. T. (1989). *Age and neuroticism as risk factors for the incidence of diagnoses of psychotic and neurotic disorders*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, New Orleans.