

Exploring the Effect of Argumentative and Descriptive Texts on Listening Comprehension

Mohammad Zohrabi¹

Assistant Professor, Department of Teaching English Language, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Masoumeh Shukuhi Asl²

MA in TEFL, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Abstract:

Acquiring a foreign language is a process which in the first place requires development of the learners' receptive skills. This process involves the four main skills of listening, speaking, reading, and writing, in which listening as a receptive skill is used for obtaining enough input and making use of it in genuine interactions. The fact is that the listening process is a complicated cognitive activity. Although in the mother tongue it can easily be acquired, it requires a great deal of effort in an L2 and specifically in a foreign language acquisition process. Moreover, constant exposure to various input including television, radio, and so on, has augmented the necessity to be ready to receive and process messages obtained via the aural means more than before. However, learners have serious difficulties in listening process because some schools and universities take heed of writing, reading, grammar, and vocabulary. Therefore, the listening skill is hardly an important part of many textbooks and many teachers barely take note of this crucial activity in their classes. A number of research studies have been conducted which investigated the effects of text type and test format on students' listening performances (e.g., Emilia & Christie, 2013). Furthermore, due to the importance of questions, there has been a plethora of research on the teachers' questions, their distribution, types, and their effect on students' participation, interaction, length and complexity of the students' responses. Therefore, with this in mind that one of the factors which may cause differences between students' performances in listening comprehension is the type of input, this study focused on the nature of the input and of expected responses by designing different types of tests, namely, display and inferential multiple-choice items. The central goal of this research was to study the effect of two text types, descriptive and argumentative, on listening comprehension processes and then identify the students' listening comprehension issues during listening to oral texts. To this end, a quantitative method was adopted to determine the degree of differences between two text types and proficiency level of listening comprehension. Some fifty female and male students participated in the study. Their age ranged from 20 to 45 years. The participants were selected from two state universities in Tabriz: Tabriz University and Tabriz University of Medical Sciences. They were engaged in different fields of study such as: engineering, sciences,

Received on: 27/07/2019

Accepted on: 20/10/2019

¹. Email: mzohrabi@tabrizu.ac.ir

². Email: shukuhi.ma@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.11272.1450

PP.215-232

Archive of SID

humanities, different fields of medical sciences, etc. The instruments used were the consent form for participation in the research, which included a brief statement explaining the purpose of the research, and four argumentative and four descriptive texts. Each text was followed by five display and four inferential multiple-choice items. Each participant was given one argumentative and one descriptive text. To assess the participants' listening comprehension, a listening practice paper was used which consisted of two sections with nine display and inferential questions in total. Each participant was asked to complete it in fifteen minutes and each correct answer was scored one point and the incorrect ones were scored zero. The results of the research questions were analyzed through the independent samples t-test in order to present the different levels of the participants' listening comprehension between two texts. Based on the results obtained, it was concluded that the participants who took part in the argumentative listening comprehension tests in the inferential and display format outperformed those who took the descriptive listening comprehension tests. Meanwhile, in contrast to the general belief that at lower levels of proficiency, due to the students' lack of knowledge, display questions lead to desired level of participation, it was revealed that there is no significant difference between answering the two types of questions in one text type. Although the level of listening comprehension depends on question types, at the higher levels, it depends more on knowing the structure of texts. Therefore, it can be inferred that through increasing the use of different listening text types at all levels, especially intermediate one, students can gradually get accustomed to listening and using their comprehension abilities, which can lead to more self-confidence, and turn them into independent listeners. An important point to bear in mind is that this study did not mean to generalize that the employment of the descriptive or argumentative text types along with display and inferential questions are useful and the others are useless and should be avoided. On the contrary, the present study emphasized their role in increasing the students' knowledge of language and the improvement of their listening skill, either through text types or question types, and what is important is the requirements of the context they are used in. The point is that whatever context we are dealing with, if the central tendency is to improve the students' listening comprehension skill, it seems that different listening text types with mixture of both questions is needed, thereby a balance should be maintained. Since one of the important goals of language teaching is to improve the learners' listening comprehension, there should be some attempts to increase the learners' level of listening comprehension. The findings of the present research have some important pedagogical implications for classroom practice, teachers and learners by helping them redefine their proper responsibilities. The findings can also contribute to the improvement of the ability to understand different text types by representing that knowing the organization of texts by listeners will improve their comprehension of these texts.

Key words: argumentative text, descriptive text, text types, listening comprehension



بررسی نقش متن‌های بحثی و توصیفی در درک مطلب شنیداری

محمد ظهراپی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار، گروه آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه تبریز

معصومه شکوهی اصل^۲

دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تبریز

چکیده

فراگیری زبان خارجی فرآیندی است که در درجه‌ی اول مستلزم تقویت مهارت‌های دریافتی زبان‌آموزان است. این فرآیند شامل چهار مهارت اصلی شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن است که در این میان مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت دریافتی، برای کسب درون‌داد مورد نیاز و استفاده از آن در تعاملات واقعی به کار گرفته می‌شود. هدف از این تحقیق، بررسی تأثیر دو نوع متن شنیداری متفاوت، بحثی و توصیفی، بر سطح درک مطلب شنیداری دانشجویان است. به این منظور، برای سنجش میزان اختلاف میان دو متن در تعیین سطح مهارت درک مطلب شنیداری، از روش کمی استفاده شد. پنجاه دانشجو که در رشته‌های مختلف، در دو دانشگاه در تبریز تحصیل می‌کردند، در این تحقیق شرکت کردند. آن‌ها به چهار پرسش در رابطه با متن شنیداری بحثی و چهار پرسش در رابطه با متن شنیداری توصیفی و به دنبال آن، دو نوع پرسش چهارگزینه‌ای صوری و استنباطی پاسخ دادند. نتایج به‌دست آمده از آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل، نشان داد که میان سطح مهارت درک مطلب شنیداری دانشجویان در ارتباط با دو متن مختلف، اختلاف معناداری وجود دارد. عملکرد دانشجویان در پاسخ به پرسش‌های چهارگزینه‌ای در متن شنیداری بحثی به‌طور معناداری بهتر از عملکرد آن‌ها در متن توصیفی بود. مؤلفان کتاب و طراحان برنامه‌ی درسی می‌توانند از نتایج این پژوهش برای توسعه‌ی روش‌ها و مطالب کارآمد برای تدریس مهارت شنیداری بهره‌برند. دستاوردهای این تحقیق همچنین می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا دیدگاه خود را وسیع‌تر کرده و با استفاده از آن، مهارت شنیداری خود را تقویت نمایند.

کلیدواژه‌ها: متن بحثی، متن توصیفی، انواع متن، درک مطلب شنیداری.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۰۵

^۱. رایانامه: mzhorabi@tabrizu.ac.ir

^۲. رایانامه: shukuhi.ma@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtspol.2019.11272.1450

صص: ۲۳۲-۲۱۵

۱. مقدمه

به گفته‌ی حمودا (Hamouda, 2013)، درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان یکی از مهمترین مهارت‌ها در فراگیری یک زبان محسوب می‌شود. دانشجویان در درک مطلب شنیداری با مشکلات شاخصی مواجه هستند؛ زیرا مدارس و دانشگاه‌ها بیشتر به خواندن، نوشتن و واژگان اهمیت می‌دهند. مهارت شنیداری به ندرت بخش مهم بیشتر کتاب‌های درسی را تشکیل می‌دهد و بیشتر معلمان در کلاس‌های خود خیلی کم به این مهارت مهم توجه می‌کنند.

این مهارت یک فرآیند ادراکی پیچیده است که، اگر چه به نظر می‌رسد در مورد زبان مادری به راحتی فراگرفته می‌شود، در فرآیند یادگیری زبان دوم و به‌خصوص زبان خارجی، مستلزم تلاش فراوان است. علاوه بر این، دسترسی مداوم به تلویزیون، رادیو و رسانه، لزوم آمادگی برای دریافت و پردازش اطلاعات به‌دست آمده از راه شنیداری را بیش از پیش افزایش داده است. پژوهش‌ها در زمینه‌ی فراگیری زبان دوم نشان داده است که لازمه‌ی یادگیری مؤثر و پایدار این است که این یادگیری باید قابل فهم، دربرگیرنده‌ی فرآیندهای ذهنی فعال و مرتبط با دانش موجود در ذهن زبان‌آموزان باشد (Hanley et al., 1995).

اوسادا (Osada, 2004) بیان می‌کند که مهارت شنیداری به ندرت برای معلمان یا زبان‌آموزان اهمیت دارد و معلمان به‌جای تدریس مهارت شنیداری، امتحان می‌گیرند و زبان‌آموزان هم به‌جای فراگیری فرآیندهای درک مطلب شنیداری، یاد می‌گیرند که آزمون‌های شنیداری را پشت سر بگذارند. در نتیجه، این زمینه از تدریس و یادگیری زبان، بیش‌تر از بقیه نادیده گرفته شده است. اگر چنین انتظاری از معلمان می‌رود که برای بهبود درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان به آن‌ها کمک کنند، باید مشکلات شنیداری آن‌ها را در فهم متون گفتاری تشخیص داده و استراتژی‌های مؤثر درک مطلب شنیداری را به آن‌ها بیاموزند تا آن‌ها بتوانند مشکلات مربوط به درک مطلب شنیداری خود را حل نمایند.

بنابراین، با در نظر گرفتن این نکته که یکی از عواملی که در عملکرد دانشجویان در درک مطلب شنیداری اختلاف ایجاد می‌کند، نوع درون‌داد است، این مطالعه با به‌کارگیری دو نوع متن متفاوت، متن بحثی و متن توصیفی، و به دنبال آن طراحی آزمون‌های مختلف، از جمله پرسش‌های چهار گزینه‌ای صوری و استنباطی، روی ماهیت درون‌داد و پاسخ‌های مورد انتظار دانشجویان به پرسش‌های مربوط به هر متن تمرکز دارد. هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر دو نوع متن مختلف بر فرآیند درک مطلب شنیداری و به دنبال آن تشخیص مشکلات درک مطلب شنیداری دانشجویان هنگام گوش دادن به متن‌های شفاهی است. از این رو، نوع آزمون درک مطلب شنیداری که در دو قالب مختلف ارائه شده است به‌عنوان متغیر مستقل و عملکرد شرکت‌کنندگان در این آزمون‌ها به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته می‌شود.

- بر اساس آن‌چه در بالا به آن اشاره شد، این پژوهش با تکیه بر تفاوت میان دو نوع پرسش مختلف انجام شده است. به این ترتیب، در این تحقیق سعی بر این است که به پرسش‌های پژوهشی زیر پاسخ داده شود:
- ۱) آیا بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های صوری اختلاف معناداری وجود دارد؟
 - ۲) آیا بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های استنباطی اختلاف معناداری وجود دارد؟
 - ۳) آیا بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح توصیفی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد؟
 - ۴) آیا بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح بحثی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه‌ی پژوهش

۲.۱. درک مطلب شنیداری

توصیفات زیادی برای واژه‌ی "شنیداری" وجود دارد. چستین (Chastain, 1976) بر این عقیده است که هدف از درک مطلب شنیداری، فهم زبان با سرعت معمولی و در شرایط غیر ارادی است. حمودا (Hamouda, 2013) بر این نکته که مهارت شنیداری در فراگیری درون‌داد قابل فهم بسیار مهم است، پافشاری می‌نماید. اگر درون‌دادی نباشد، یادگیری اتفاق نمی‌افتد. پورحسین گیلک‌جانی و احمدی (Pourhosein Gilakjani & Ahmadi, 2011) نیز، خاطر نشان می‌کنند که مهارت شنیداری نقش مهمی در فرآیند ارتباطی ایفا می‌کند. بنا به گفته‌ی این پژوهشگران، از بین چهار حوزه‌ی اصلی مهارت‌های زبان، فن شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن، فن شنیداری از همه با اهمیت‌تر است. در درک مطلب شنیداری، بعد از این‌که شنوندگان از منبع شنیداری اطلاعات را دریافت کردند، تلاش می‌کنند تا معناسازی کنند. آزمی (Azmi et al., 2014)، درک مطلب شنیداری را به‌عنوان توانایی یک فرد در شناسایی فردی دیگر از طریق حواس پنج‌گانه و عضوهای شنیداری و معنا دادن به آن پیام برای درک آن، توصیف می‌نمایند. طبق گفته‌ی ریچاردز و همکارانش (Richards et al., 2000)، درک مطلب شنیداری، فرآیند درک کلام است و بر نقش واحدهای زبانی مثل آواها، واژه‌ها، ساختارهای دستوری، نقش پیش‌نگری شنوندگان، موقعیت و متن، دانش قبلی و موضوع تمرکز دارد.

اوسادا (Osada, 2004) توضیح می‌دهد که مهارت شنیداری به سختی مقبولیت کافی و درخور خود را به‌دست آورده و در عوض به‌عنوان یک مهارت انفعالی در نظر گرفته می‌شود که بدون آموزش رشد پیدا می‌کند. به عقیده‌ی رست (Rost, 2001)، فن شنیداری مهم‌ترین مهارت در یادگیری زبان است؛ زیرا بیشتر

در زندگی روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرد و سریع‌تر از مهارت‌های زبانی دیگر رشد پیدا کرده و در نتیجه یادگیری مهارت‌های زبانی دیگر را نیز تسریع می‌نماید. حمودا (Hamouda, 2013) همچنین بر این باور است که زبان‌آموزان در درک مطلب شنیداری با مشکلات مهمی مواجه هستند؛ چون دانشگاه‌ها بیشتر به دستور زبان، فن خواندن و لغت اهمیت می‌دهند. مهارت شنیداری و گفتاری به‌ندرت بخش قابل توجه بیشتر کتاب‌های درسی را تشکیل می‌دهند و خیلی کم پیش می‌آید که معلمان در کلاس‌های خود به این مهارت‌ها توجه کنند. بنابر تأکید وی، درک مطلب شنیداری برای دانشجویان کار بسیار دشواری است.

۲.۲. ژانرهای بحثی

بیان کردن نظر، یک توانش زبانی مهم است. مهارت‌های بحثی از دوران کودکی در ما رشد می‌یابند. این مهارت‌ها همچنین می‌توانند به‌طور آگاهانه در محیط آموزشی و زمانی که کودکان در مقطع ابتدایی هستند، پرورش یابند (Rojas-Drummond & Zapata, 2004). به همین ترتیب، نمونه‌ی نظرات را می‌توان به صورت ژانر یا سبک‌های نگارشی معین بررسی کرد (Bhatia, 2004). به‌عنوان مثال انتظار می‌رود که بخش نامه به سردبیر یک مجله، از روش بیان نظرات مشخصی پیروی کند؛ چون سبک آن از قبل معین شده است. همچنین نویسنده باید بتواند به انتظارات خوانندگان پاسخ دهد. خواندن، تفسیر و تحلیل ژانرهای معین، ماهیت ژانرها را مشخص کرده و امکان آموزش آن‌ها در مدارس را فراهم می‌کند. از آن جایی که بخش نظرات مجله‌ها ژانر بحثی دارند، خود ژانر نیز با انتظاراتی که از نحوه‌ی انجام آن می‌رود، ارتباط دارد (Bhatia, 2004). این کار باعث رشد مهارت ژانر نویسی دانشجویان شده و به آن‌ها این امکان را می‌دهد که بتوانند متون روان و دقیق، با استدلال‌های باورپذیرتری بنویسند.

۳.۲. متن توصیفی

هدف از متن توصیفی، ارائه‌ی اطلاعات است. بافت این نوع متون، توصیف اشیاء، جانوران، مردم و غیره می‌باشد (Gerot & Wignell, 1994). به گفته‌ی اوشیما و هوگ (Oshima & Hogue, 1997, p. 29)، «نوشته‌ی توصیفی بر حواس پنج‌گانه متوسل است، از این رو، در مورد ظاهر، حس، بو، مزه و یا صدای یک چیز سخن می‌گوید. علاوه بر این، یک توصیف خوب مثل "تصویر کلمه" است؛ خواننده می‌تواند شی، مکان، یا شخص مورد نظر را در ذهن خود تصور کند».

ژانر توصیفی، مراحل و ساختارهای خاص خود را دارد. ساختار این نوع متن از دو بخش تشکیل شده است. بخش «شناسایی یا بیان کلی» که یک شخص، شی، حادثه یا حیوان را معرفی می‌کند و بخش «توصیف» که

به شرح اسامی، ویژگی‌ها، خصوصیات ظاهری و عادات آن می‌پردازد (Noprianto, 2017). هر ژانر، ساختار یا مراحل مشخصی دارد که فرد به کمک آن و از طریق زبان می‌تواند مقصود خود را برساند.

۴.۲. پرسش‌های صوری

پرسش‌های صوری پرسش‌هایی هستند که معلم از قبل پاسخ آن‌ها را می‌داند و لازم است که دانشجویان دانش خود را به نمایش بگذارند. طبق بیان دالتون-پفر (Dalton-Puffer, 2007)، پاسخ پرسش‌های صوری معمولاً کوتاه و در حد یک کلمه است. این نوع پرسش برای بررسی درک مطلب، تصدیق و درخواست شفاف-سازی مورد استفاده قرار می‌گیرد و تعاملاتی را ایجاد می‌کند که نمونه‌ی بارز گفتمان آموزشی هستند. این موضع با ماهیت تعامل کلاسی ارتباط دارد، به گونه‌ای که الگوی آغاز، پاسخ و بازخورد، عمده‌ترین نوع تعامل کلاسی را تشکیل می‌دهد (Brock, 1986). طبق گفته‌ی بلوم (Bloom, 1956)، این نوع پرسش را می‌توان در گروه پرسش‌های رتبه پایین قرار داد.

۵.۲. پرسش‌های استنباطی

پرسش‌های استنباطی برای پاسخ، نیازمند سرنخ‌های بافتی هستند. پاسخ به این نوع پرسش‌ها دشوارتر است؛ چون ممکن است بیش از یک پاسخ صحیح داشته باشند. در تمرینات درک مطلب خواندن، پاسخ پرسش‌های استنباطی در متن یافت نمی‌شود؛ اما نشانه‌هایی از آن در متن دیده می‌شود. پاسخ به این گونه پرسش‌ها، چرایی و چگونگی چیزی را توضیح می‌دهد. توجه به این نکته مهم است که چه چیزهایی را می‌توان از حقایق استنباط کرد؛ زیرا با بررسی دقیق‌تر، می‌توان میزان یادگیری را تا حد زیادی افزایش داد (Gomez, 2018, p. 4). دالتون-پفر (Dalton-Puffer, 2007) همچنین در توصیف پرسش‌های استنباطی، بیان می‌کند که این گونه پرسش‌ها اغلب پاسخ‌های با کیفیت‌تر، موثقت‌تر، بلندتر و پیچیده‌تری را از جانب دانشجویان می‌طلبد.

۶.۲. پرسش‌های چهار گزینه‌ای

آزمون چهارگزینه‌ای، یک نمونه‌ی بارز از آزمون‌های مجزا است. این آزمون شامل یک تنه و چهار گزینه‌ی اختیاری یا بیشتر است که شرکت کننده باید از میان آن‌ها یک مورد را انتخاب کند. بنابر تعریف براون (Brown, 1996, p.30)، آزمون‌های مجزا، آن دسته از آزمون‌هایی هستند که «واحدها و بخش‌های کوچک زبانی را می‌سنجند، مثل یک آزمون چهارگزینه‌ای که شامل پرسش‌هایی برای سنجش دانش دانشجویان در زمینه‌ی ساختارهای مختلف است». او به این نکته اشاره می‌کند که ممکن است یک چنین پرسشی برای سنجش میزان آگاهی دانشجویان در مورد تفاوت میان چند حروف اضافه‌ی مختلف مطرح شود.

پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که تعدادی از مطالعات انجام شده، تأثیرات نوع و قالب متن بر عملکردهای شنیداری دانشجویان را مورد بررسی قرار می‌دهند (برای مثال، Emilia & Christie, 2013). در یک پژوهش، شه‌می و اینبار (Shohamy & Inbar, 1991) تأثیر متن و نوع پرسش بر نمرات درک مطلب شنیداری شرکت کنندگان را بررسی کردند. حدود ۱۵۰ نفر از زبان آموزانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی یاد می‌گرفتند و در سال آخر دوره‌ی راهنمایی تحصیل می‌کردند، در آزمون‌های درک مطلب شنیداری شرکت کردند. محرک شنیداری شامل سه نوع متن، پخش اخبار، سخنرانی کوتاه و گفت و گوی مشورتی بود. این آزمون‌ها در میزان دارا بودن ویژگی‌های گفتاری با هم تفاوت داشتند. گفتگوی مشورتی، محاوره‌ای‌ترین نسخه بود، به دنبال آن سخنرانی کوتاه و در آخر پخش اخبار که تخصصی‌تر از همه‌ی آن‌ها بود. آن‌ها از شرکت کنندگان خواستند که به دو نسخه‌ی مختلف از دو موضوع مختلف گوش داده و به پرسش‌های یکسان (از نوع کلی و محلی) پاسخ دهند تا امکان مقایسه‌ی عملکرد آن‌ها در متن‌های مختلف وجود داشته باشد. دسته‌ی سوم، پرسش‌های جزئی، پرسش‌هایی در رابطه با جزئیاتی از حقایق کم‌اهمیت مانند اعداد و اسامی بودند. تحلیل داده‌ها نشان داد که نمرات به‌دست آمده در آزمون‌ها در انواع مختلف متن‌ها که در نقاط مختلفی از زنجیره‌ی محاوره‌ای / تخصصی قرار می‌گرفتند، متفاوت بود. به‌طوری که متون قابل فهم‌تر آسان‌تر بودند. در رابطه با نوع پرسش‌ها، نتایج حاکی از این بود که شرکت کنندگان در پرسش‌هایی که به سرنخ‌های محلی اشاره داشتند، بهتر عمل کردند تا پرسش‌هایی که به سرنخ‌های کلی اشاره می‌کردند. امیلیا و کریستی (Emilia & Christie, 2013)، متن‌های توصیفی مربوط به برنامه‌ی آموزشی سال ۲۰۱۳ را که قرار بود دانش‌آموزان سال آخر دوره‌ی دبیرستان در آندونزی آن‌ها را بیاموزند، مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که متن یک، متن دو و متن سه در کتاب درسی از لحاظ هدف و ساختارهای الگووار، معیارهای متن توصیفی را دارا بودند. با این حال، از لحاظ ویژگی‌های زبانی تنها متن یک و سه از متن توصیفی تبعیت کردند. در نتیجه می‌توان گفت که دو تا از متون توصیفی، متن دو و چهار، در کتاب درسی انگلیسی، در ارائه‌ی مدل متن توصیفی برای فرآیندهای آموزش و یادگیری ناموفق عمل کرده و طبق معیار متن توصیفی پیش نرفتند.

به دلیل اهمیت پرسش‌ها، پژوهش‌های بسیاری در زمینه‌ی پرسش‌های معلمان، پراکندگی، نوع و تدبیر آن‌ها بر مشارکت و تعامل دانشجویان و میزان و پیچیدگی پاسخ‌های آن‌ها انجام گرفته است. به گفته‌ی الیس (Ellis, 1994)، هرچند پرسش‌های مختلف زیادی وجود دارد که دسته‌بندی دقیق و مشخص آن‌ها را دشوار می‌سازد، مطالعات گسترده، دو نوع عمده از پرسش‌ها را مشخص کرده و آن‌ها را به دو دسته‌ی پرسش‌های صوری و استنباطی تقسیم کرده‌اند. در این قسمت، خلاصه‌ای از استفاده‌ی معلمان از این پرسش‌ها و تأثیرات آن‌ها ارائه شده است.

طبق معیار ارائه شده توسط جی. ام. اسمیت (J. M. Smith, 1978, p.1)، دو دسته پرسش فراهم شد. پرسش‌های درک مطلب صوری: تکالیفی مثل تطبیق، تقلید و یا شناسایی اطلاعات به همان صورتی که در مطالب مقصد به چشم می‌خورد؛ و پرسش‌های درک مطلب استنباطی: تکالیفی مانند شناسایی اطلاعات و ارائه‌ی پاسخ بر حسب معانی ضمنی. برای بچه‌ها، درک مطلب استنباطی سخت‌تر از درک مطلب صوری است. مسأله‌ی جالبی که پیش می‌آید این است که آیا این خلاء صرفاً نشان دهنده‌ی واقعیتی در مورد تفاوت میزان دشواری تکلیف است (استنباط صرفاً دشوارتر است) یا یک ضعف آموزشی (دانشجویان تکلیف صوری را بیشتر تمرین می‌کنند)؟ برخی از شواهد، استدلال مربوط به اشتباه آموزشی را تصدیق می‌کنند. بنابر یافته‌ی هانسن (Hansen, 1981)، پرسش‌های پایه‌ی خواننده بر تکلیف صوری تأکید داشتند و گوزاک (Guszak, 1967) دریافت که معلمان اغلب پرسش‌های صوری می‌پرسند. با این حال، شواهد دیگری نشان می‌دهند که دانشجویان در استفاده از دانش قبلی خود برای پاسخ به یک پرسش بیشتر مشکل دارند تا این که بخواهند درستی اطلاعاتی را که به همان اندازه مشهود و در متن موجود است، تشخیص دهند (Pearson et al., 1979). با وجود این، حتی اگر تکالیف استنباطی ذاتاً دشوارتر باشند، این احتمال وجود دارد که اگر روی این تکالیف بیشتر تأکید شود، شکاف میان عملکرد درک مطلب صوری و استنباطی باریک‌تر شود.

پژوهشگران دیگری که روی تکالیف استنباطی (Gordon, 1980) یا تکالیف درک مطلب دیگر (Raphael, 1980; Day, 1980) کار کرده‌اند، مطالعاتی در زمینه‌ی آموزش انجام داده و به این نتیجه رسیده‌اند که ارائه‌ی یک استراتژی مشخص برای این که دانش‌آموز بتواند از آن برای انجام تکالیف درک مطلب استفاده کنند، به همراه مدل‌سازی رفتار مطلوب توسط معلم و بحث‌های تعاملی بسیار و بازخورد درباره‌ی عملکرد دانش‌آموزان در رابطه با همان نوع رفتار، باعث شده است که دانش‌آموزان در موقعیت‌های جدید این استراتژی را اعمال کرده و سطح عملکردشان بالاتر رود. متأسفانه بیشتر این پژوهش‌ها تدریس مستقیم (مدل‌سازی و بازخورد) را با ایجاد فرصت برای به‌کارگیری استراتژی اشتباه گرفته‌اند. هرچند، دی (Day, 1980) تمرین صرف را از تمرینی که با تعلیم استراتژی همراه است، تمییز داد و دریافت که تعلیم مضاعف استراتژی سودمند است. اگرچه میان این دو رابطه‌ی علت و معلولی مشاهده نمی‌شود، یادآوری این نکته جالب توجه است که محققانی که به بررسی آموزش درک مطلب در کلاس‌ها یا کتاب‌های مبانی پایه می‌پردازند، دریافته‌اند که به تمرین‌های کلاسی (برگه‌های گزارش کار و موقعیت‌های پرسش و پاسخ) بیشتر از آموزش مستقیم استراتژی بها داده می‌شود.

۳. روش شناسی پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

جامعه‌ی آماری این پژوهش را پنجاه دانشجوی مرد و زن در رده‌های سنی ۲۰-۴۵ سال تشکیل می‌دهند. این شرکت کنندگان از دو دانشگاه در تبریز، دانشگاه سراسری تبریز و دانشگاه علوم پزشکی تبریز، انتخاب شدند. آن‌ها در رشته‌های مختلف از جمله مهندسی، علوم پایه، انسانی، رشته‌های مختلف علوم پزشکی و غیره مشغول به تحصیل بودند.

۳.۲. ابزارها

ابزار استفاده شده، یک فرم رضایت برای شرکت در پژوهش با شرح مختصری از هدف تحقیق، چهار متن بحثی و چهار متن توصیفی بود. پنج پرسش چهار گزینه‌ای صوری و چهار پرسش چهار گزینه‌ای استنباطی نیز به دنبال هر متن ارائه شده بود. موردهای صوری شامل پرسش‌هایی در مورد هدف کلی، جزئیات متن و معانی دقیق کلمات بود. پرسش‌های استنباطی پاسخ‌های قطعی نداشتند، اما شرکت کنندگان باید با توجه به نکات و سرنخ‌های موجود در متن و به کمک دانش و تجربه‌ی خود به آن‌ها پاسخ می‌دادند. برای ارزیابی درک مطلب شنیداری دانشجویان، از ورقه‌ی تمرین شنیداری استفاده شد که به‌طور کلی شامل دو بخش با نه پرسش صوری و استنباطی بود.

۳.۳. روند انجام پژوهش

این پژوهش به روش کمی انجام شد و سعی بر این بود که اختلاف سطح درک مطلب شنیداری دانشجویان در دو نوع متن متفاوت، بحثی و توصیفی، به همراه پرسش‌های چهار گزینه‌ای صوری و استنباطی مورد بررسی قرار گیرد. به عبارت دیگر، این پژوهش با هدف یافتن ارتباط میان دو نوع متن مختلف و سطح درک مطلب شنیداری دانشجویان انجام پذیرفت. به هر شرکت کننده دو متن، یکی در قالب متن بحثی و دیگری در قالب متن توصیفی داده شد. هدف این بود که مشخص شود هنگامی که آزمون‌ها در دو شکل مختلف (بحثی و توصیفی) ارائه می‌شوند، عملکرد آن‌ها در آزمون درک مطلب شنیداری با هم تفاوت دارد یا خیر. بنابراین، نوع آزمون به‌عنوان متغیر مستقل و عملکرد شرکت کنندگان در دو آزمون درک مطلب شنیداری در دو قالب مختلف هم به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد تا تأثیر متغیر مستقل روی متغیر وابسته مورد ارزیابی قرار گیرد. از هر شرکت کننده خواسته شد تا در عرض ۱۵ دقیقه به پرسش‌ها پاسخ دهند. به هر پاسخ صحیح یک امتیاز و به هر پاسخ نادرست صفر امتیاز اختصاص داده شد. نتایج پژوهش به وسیله‌ی آزمون تی دو نمونه‌ی

مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا سطح درک مطلب شنیداری شرکت کنندگان بین دو متن مختلف مشخص شود.

۴. تفسیر داده‌ها

۴.۱. آزمون نرمال بودن داده‌ها

درستی هر چهار فرضیه‌ی صفر این تحقیق، علاوه بر پیش فرض‌های مخصوص، با فرض بر نرمال بودن داده‌ها بررسی شد. جدول ۱، آمار چولگی و کشیدگی و نسبت آن‌ها به خطاهای استاندارد را نشان می‌دهد:

جدول ۱. آزمون نرمال بودن

کشیدگی		چولگی		انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰,۷۴۱	-۰,۳۱۳	۰,۳۷۸	-۰,۰۰۹	۰,۹۱۱۷۶	۲,۸۹۷۴	۵,۰۰	۱,۰۰	۵۰	توصیفی(صوری)
۰,۸۷۲	۰,۲۲۳	۰,۴۴۸	-۰,۹۳۱	۱,۴۴۲۱۴	۳,۱۸۵۲	۵,۰۰	۱,۰۰	۵۰	توصیفی(استنباطی)
۰,۶۵۶	-۱,۰۳۵	۰,۳۳۳	-۰,۵۹۴	۱,۲۹۶۴۵	۳,۸۰۳۹	۵,۰۰	۱,۰۰	۵۰	بحثی(صوری)
۰,۷۳۳	۰,۱۳۵	۰,۳۷۴	-۱,۰۷۲	۱,۲۱۹۵۰	۴,۰۰۰۰	۵,۰۰	۱,۰۰	۵۰	بحثی(استنباطی)

از آن جایی که تمامی نسبت‌ها بین $\pm ۱,۹۶$ بودند، توزیع داده‌ها به صورت نرمال در نظر گرفته شد و روی تمامی پرسش‌ها، آزمون‌های پارامتری تی دو نمونه مستقل اعمال شد.

۴.۲. بررسی پرسش‌های پژوهشی

در این قسمت، پرسش‌های پژوهشی طبق آمار به‌دست آمده در جدول‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۴.۲.۱. پرسش پژوهشی اول

۱) آیا بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های صوری اختلاف معناداری وجود دارد؟

برای این پرسش، آمار توصیفی مربوطه اعمال شد تا وجود اختلاف معنادار بین سطح عملکرد دانشجویان در دو متن توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در رابطه با پرسش‌های صوری مشخص شود. این آمار نشان می‌دهد که مقدار میانگین آن‌ها با هم اختلاف دارد.

جدول زیر میانگین، خطای استاندارد میانگین‌ها و انحراف معیار پرسش‌های صوری مربوط به دو متن توصیفی و بحثی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی سطح توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در پرسش‌های صوری

گروه‌ها	توصیفی (صوری)	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
	توصیفی (صوری)	۵۰	۲,۸۹۷۴	۰,۹۱۱۷۶	۰,۱۴۶۰۰
	بحثی (صوری)	۵۰	۳,۸۰۳۹	۱,۲۹۶۴۵	۰,۱۸۱۵۴

جدول ۲، نشان می‌دهد که بین نمرات متن توصیفی (میانگین \square ۲,۸۹، انحراف معیار \square ۰,۹۱) و متن بحثی (میانگین \square ۳,۸، انحراف معیار \square ۱,۲۹) تفاوت وجود دارد. برای این که مشخص شود اختلاف میانگین دو متن شنیداری در مورد پرسش‌های صوری معنادار است یا نه، آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل به کار گرفته شد.

جدول ۳. آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل برای سطح توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در پرسش‌های صوری

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها						آزمون لون برای برابری واریانس‌ها					
فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪	حد بالا	حد پایین	اختلاف خطای استاندارد	اختلاف میانگین	سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	آزمون t	سطح معناداری	آزمون f	فرض برابری واریانس‌ها	گروه‌ها
-۰,۴۴۳۴۸	-۱,۳۶۹۴۹	۰,۲۳۲۹۶	-۰,۹۰۶۴۹	۰,۰۰۰	۸۷,۴۵۶	-۳,۸۹۱			فرض نابرابری واریانس‌ها		

اطلاعاتی که در جدول ۳ نشان داده شده است، مربوط به اختلاف میان دو متن مختلف است. برای سنجش برابری و عدم برابری واریانس‌های بین دو گروه، از آزمون لون استفاده شد. دو فرضیه در این جا در نظر گرفته می‌شود:

H_0 : واریانس‌های دو گروه با هم برابر هستند.

H_1 : واریانس‌های دو گروه با هم برابر نیستند.

طبق جدول بالا، چون مقدار سطح معناداری (sig) برای این آزمون کمتر از ۰,۰۵ (۰,۰۰۱) است، فرض صفر باطل و فرض بر این است که واریانس‌های دو گروه با هم برابر نیستند. بنابراین ما برای تحلیل داده‌ها، سطر دوم را انتخاب می‌کنیم.

بنابر سطر اول جدول ۳، مقدار سطح معناداری دو طرفه برای دو گروه کمتر از ۰,۰۵ ($P=0,000$) است که این نشان می‌دهد در سطح اطمینان ۹۵ درصد، فرضیه‌ی صفر مربوط به پرسش پژوهشی اول: «بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های صوری اختلاف

معناداری وجود ندارد»، رد می‌شود. این به آن معناست که سطح درک مطلب شنیداری برای پرسش‌های صوری در دو متن، متفاوت است.

برای اثبات درستی یافته‌های جدول ۲، باید اضافه کنیم که از آنجایی که حد بالا و پایین فاصله‌ی اطمینان هر دو منفی هستند، می‌توانیم نتیجه بگیریم که مقدار میانگین گروه دوم (متن بحثی) از گروه اول (متن توصیفی) بیشتر است. این حاکی از این است که در زمینه‌ی پرسش‌های صوری، گروهی که به متن بحثی گوش دادند نسبت به گروهی که به متن توصیفی گوش دادند، عملکرد بهتری داشتند.

۲.۲.۴. پرسش پژوهشی دوم

۲) آیا بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های استنباطی اختلاف معناداری وجود دارد؟ همانند بخش قبل، در این بخش نیز رویه‌ی مشابهی برای سنجش فرضیه‌ی صفر در نظر گرفته شده است. نتایج به‌دست آمده در مورد پرسش‌های استنباطی بین متن‌های بحثی و توصیفی در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴. آمار توصیفی سطح توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در پرسش‌های استنباطی.

گروه‌ها	توصیفی (استنباطی)	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
	توصیفی (استنباطی)	۵۰	۳,۱۸۵۲	۱,۴۴۲۱۴	۰,۲۷۷۵۴
	بحثی (استنباطی)	۵۰	۴,۰۰۰۰	۱,۲۱۹۵۰	۰,۱۹۲۸۲

آمارهای توصیفی جدول ۴، نشان می‌دهد که نمرات مربوط به متن توصیفی (میانگین ۳,۱۸، انحراف معیار ۱,۴۴) با نمرات مربوط به متن بحثی (میانگین ۴، انحراف معیار ۱,۲۱) متفاوت است.

جدول ۵. آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل برای سطح توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در پرسش‌های استنباطی

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها						آزمون لون برای برابری واریانس‌ها			
فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪	اختلاف خطای استاندارد	اختلاف میانگین	سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	آزمون t	سطح معناداری	آزمون f	فرض برابری واریانس‌ها	گروه‌ها
-۰,۱۶۱۶۴	-۱,۴۶۷۹۹	۰,۳۲۷۰۶	-۰,۷۱۴۸۱	۰,۰۱۵	۶۵	-۲,۴۹۱	۰,۵۲۷	۰,۴۰۴	فرض برابری واریانس‌ها
-۰,۱۳۵۸۵	-۱,۴۹۳۷۸	۰,۳۳۷۹۵	-۰,۸۱۴۸۱	۰,۰۳۰	۴۹,۴۷۲	-۲,۴۱۱			فرض نابرابری واریانس‌ها

برای تعیین معنادار بودن اختلاف عملکرد بین سطح توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در رابطه با پرسش‌های استنباطی، آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل اعمال گردید. به دلیل این که مقدار سطح معناداری آزمون لون برای برابری واریانس‌ها، بیشتر از 0.05 (0.527) است، فرض بر این است که واریانس‌های دو گروه برابرند و ما از سطر اول برای تحلیل داده استفاده می‌کنیم.

از آن جایی که مقدار سطح معناداری دو طرفه 0.015 (کمتر از 0.05) است، مشخص است که بین نمرات آزمون دو گروه از لحاظ آماری اختلاف معناداری وجود دارد (جدول ۵). در این قسمت، با توجه به مقدار به دست آمده از سطح معناداری (P)، فرضیه صفر دوم: «بین سطح عملکرد دانشجویان در متن‌های توصیفی و بحثی درک مطلب شنیداری در ارتباط با پرسش‌های استنباطی اختلاف معناداری وجود ندارد»، نیز در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود.

در این جا دوباره برای اثبات صحت یافته‌های جدول ۴، و با توجه به این نکته که حد بالا و پایین فاصله‌ی اطمینان هر دو منفی هستند، به این نتیجه می‌رسیم که گروهی که به متن شنیداری بحثی گوش داده بود، در پاسخ به پرسش‌های استنباطی بهتر از گروه دیگر عمل کرد.

۳.۲.۴. پرسش پژوهشی سوم

۳) آیا بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح توصیفی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد؟

جدول ۶. آمار توصیفی سطح توصیفی درک مطلب شنیداری در دو پرسش مختلف

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
استنباطی (توصیفی)	۵۰	۳.۱۸۵۲	۱.۴۴۲۱۴	۰.۲۷۷۵۴
صوری (توصیفی)	۵۰	۲.۸۹۷۴	۰.۹۱۱۷۶	۰.۱۴۶۰۰

آمار توصیفی جدول ۶، نشان می‌دهد که در ارتباط با متن توصیفی، بین نمرات پرسش‌های استنباطی (میانگین ۳.۱۸، انحراف معیار ۱.۴۴) و صوری (میانگین ۲.۸۹، انحراف معیار ۰.۹۱) اختلاف وجود دارد.

جدول ۷. آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل برای سطح توصیفی درک مطلب شنیداری در دو پرسش مختلف

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها						آزمون لون برای برابری واریانس‌ها					
فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪	حد بالا	حد پایین	اختلاف خطای استاندارد	اختلاف میانگین	سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	آزمون t	سطح معناداری	آزمون f	فرض برابری واریانس‌ها	گروه‌ها
۰,۹۲۱۴۲	۰,۳۴۵۹۲	۰,۳۱۳۶۰	۰,۲۸۷۷۵	۰,۳۸۴	۴۰,۲۷۱	۰,۹۱۸			فرض نابرابری واریانس‌ها		

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، مقدار سطح معناداری برای آزمون لون برای برابری واریانس‌ها بیشتر از ۰,۰۵ (۰,۶) است، از این رو، ما فرضیه‌ی صفر را که بیان می‌کند واریانس‌های دو گروه برابرند، پذیرفته و از سطر اول جدول استفاده می‌نماییم.

اگرچه جدول ۶، نشان می‌دهد که مقدار میانگین مربوط به پرسش‌های استنباطی با مقدار میانگین مربوط به پرسش‌های صوری متفاوت است، طبق جدول ۷، مقدار سطح معناداری دوطرفه بیشتر از ۰,۰۵ ($P=0,324$) بوده و در نتیجه از لحاظ آماری بین نمرات آزمون دو گروه اختلاف معناداری وجود ندارد. بنابراین فرض بر این است که در زمینه‌ی متن توصیفی، سطح عملکرد دانشجویان در پرسش‌های استنباطی در مقایسه با سطح عملکرد آن‌ها در پرسش‌های صوری یکسان است. در نتیجه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، سومین فرضیه‌ی صفر این پژوهش؛ یعنی «بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح توصیفی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود ندارد»، را نمی‌توان رد کرد، پس پذیرفته می‌شود. همچنین جدول ۷ نشان می‌دهد که حد پایین سطح اطمینان منفی و حد بالای فاصله‌ی اطمینان مثبت بوده و در نتیجه میانگین‌های دو گروه با هم اختلاف معنادار ندارند.

۴.۲.۴. پرسش پژوهشی چهارم

۴) آیا بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح بحثی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود دارد؟

جدول ۸. آمار توصیفی سطح بحثی درک مطلب شنیداری در دو پرسش مختلف

تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	گروه‌ها
۵۰	۴,۰۰۰	۱,۲۱۹۵۰	۰,۱۹۲۸۲	صوری (بحثی)
۵۰	۳,۸۰۳۹	۱,۲۹۶۴۵	۰,۱۸۱۵۴	استنباطی (بحثی)

برای سنجش معنادار بودن اختلاف بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در رابطه با سطح بحثی درک مطلب شنیداری دانشجویان نیز آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل به کار گرفته شد. آمارهای توصیفی مربوط به جدول ۹ گواه بر این است که نمرات پرسش‌های استنباطی (میانگین ۴، انحراف معیار ۱,۲۱) با نمرات پرسش‌های صوری (میانگین ۳,۸، انحراف معیار ۱,۲۹) اختلاف چندانی ندارد. برای ارزیابی چهارمین فرضیه‌ی صفر، آمار استنباطی زیر در قالب آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل ارائه شده و نتایج در زیر نشان داده شده است:

جدول ۹. آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل برای سطح بحثی درک مطلب شنیداری در دو پرسش مختلف

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها					آزمون لون برای برابری واریانس‌ها						
فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪	حد بالا	حد پایین	اختلاف خطای استاندارد	اختلاف میانگین	سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	آزمون t	سطح معناداری	آزمون f	فرض برابری واریانس‌ها	گروه‌ها
۰,۷۲۲۵۴	-۰,۳۳۰۳۹	۰,۲۶۴۸۳	۰,۱۹۶۰۸	۰,۴۶۱	۸۶,۰۴۸	۰,۷۴۰			فرض نابرابری واریانس‌ها		

آزمون لون برای برابری واریانس‌ها مشخص می‌کند که مقدار سطح معناداری (۰,۱۸۰) بیشتر از ۰,۰۵ است. به همین جهت، از سطر اول جدول (فرض برابری واریانس‌ها) برای تحلیل نتایج به دست آمده استفاده می‌شود.

از آن جایی که مقدار سطح معناداری دو طرفه، ۰,۴۶۴ (بیشتر از ۰,۰۵) است، می‌توان به قطعیت بیان کرد که اختلاف معناداری بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در متن بحثی وجود ندارد. در نتیجه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، چهارمین فرضیه‌ی صفر: «بین نحوه‌ی پاسخ به پرسش‌های صوری و استنباطی در ارتباط با سطح بحثی درک مطلب شنیداری دانشجویان اختلاف معناداری وجود ندارد» نیز، پذیرفته می‌شود. همانند فرضیه‌ی صفر قبل، در مورد این فرضیه نیز حد پایین فاصله‌ی اطمینان منفی و حد بالای آن مثبت می‌باشد. به این معنی که، سطح درک مطلب شنیداری در متن بحثی برای هر دو نوع پرسش میانگین برابری دارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بیشتر پژوهش‌های مربوط به یادگیری زبان نشان داده است که درک مطلب شنیداری نقش بسزایی در فرآیند یادگیری زبان ایفا می‌کند. در این پژوهش، رابطه‌ی بین عملکرد دانشجویان در درک مطلب شنیداری در متون مختلف مورد بررسی قرار گرفت. با این هدف، گروهی از دانشجویان خارجی که در دو دانشگاه در تبریز تحصیل می‌کردند را انتخاب نموده و دو نوع متن بحثی و توصیفی به همراه پرسش‌های چهار گزینه‌ای صوری و استنباطی در اختیارشان گذاشته شد تا سطح درک مطلب شنیداری آن‌ها سنجیده شود.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده نشان داد که شرکت‌کنندگانی که در آزمون‌های درک مطلب شنیداری بحثی، در قالب پرسش‌های استنباطی شرکت کردند، نسبت به شرکت‌کنندگانی که در آزمون‌های درک مطلب شنیداری توصیفی شرکت کردند، عملکرد بهتری داشتند. برای توضیح دلیل آن می‌توان گفت، باور بر این است که فهم ساختار زبانی جملات ارائه شده به دانشجویان کمک می‌کند که از پس چنین مهارت دشوار یادگیری زبان برآیند. علاوه بر درک مطلب شنیداری، دانش ساختار زبانی متن توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است. شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد دانستن ساختار زبانی یک متن بر درک مطلب آن تاثیر می‌گذارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کارل (Carrell, 1989) مطابقت دارد. او در پژوهش خود نشان داد که متن‌هایی که از الگوهای ساختاری منطقی و مشخصی مثل مقایسه، تضاد، حل مسأله، و رابطه‌ی علت و معلولی، تبعیت می‌کنند در مقایسه با متونی که بی هیچ اصولی اطلاعات را کنار هم می‌چینند، بیشتر به یادآوری و درک مطلب احتیاج دارند. او همچنین نشان داد که میزان اطلاعاتی که دانشجویان به‌خاطر می‌آورند تا حد زیادی به نوع ساختار یک متن بستگی دارد. او همین‌طور به این نکته اشاره می‌کند که، طبق عقیده‌ی براون و یول (Brown & Yule, 1983)، درک مطلب شنیداری به این معنی است که شخص آن‌چه را که شنیده است، بفهمد. اگر زبان‌آموزان متنی را از طریق شنیدن آن بیاموزند، آن را می‌فهمند. گاس (Goss, 1982) بر این عقیده است که در درک مطلب شنیداری، وقتی شنوندگان اطلاعات را از منبع شنیداری دریافت می‌کنند، تلاش می‌کنند تا معناسازی نمایند. نتایج همچنین حاکی از این است که پاسخ‌های ارائه شده‌ی دانشجویان به متن بحثی بهتر از پاسخ‌های آن‌ها به متن توصیفی بود. این خود با نتایج تحقیق روجاس دروموند و زاپاتا (Rojas-Drummond & Zapata, 2004) که مدعی هستند که بیان نظر، یک توانش زبانی مهم است، هم‌خوانی دارد. همان‌طور که قبلاً به آن اشاره شد، مهارت‌های بحثی ما از دوران کودکی رشد می‌کنند و در محیط آموزشی و زمانی که بچه‌ها در مقطع ابتدایی هستند، پرورش می‌یابند. بنابراین در متن بحثی نکاتی مربوط به تصمیم‌گیری و حل مسأله وجود دارد که به دانشجویان کمک می‌کند تا اطلاعات را به‌خاطر آورده و به پرسش‌های شنیداری به‌راحتی پاسخ دهند. اما در متن توصیفی، زبان‌آموزان نیاز دارند که ویژگی‌هایی در مورد افراد یا حوادث را

به‌خاطر سپرده و به یاد بیاورند و همان‌گونه که برخی از پژوهش‌گران اثبات کرده‌اند، یادآوری و به‌خاطر سپاری عبارات دشوار است. طبق یافته‌های این پژوهش، دانش ساختار زبانی متون این امکان را به دانشجویان می‌دهد تا معنی جملات در متن‌های مختلف را دریابند. در نتیجه، این یافته‌ها با یافته‌های تحقیق روبین (Rubin, 1994) که بیان می‌کند که ویژگی‌های متن (تفاوت در متن شنیداری یا پشتیبانی بصری مربوطه) بر سطح درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد، هم سو و هم راستا است. علاوه بر این، ظهرابی و همکارانش (Zohrabi et al., 2014) نیز پژوهشی در زمینه‌ی کاربرد یک معلم از پرسش‌های صوری و استنباطی در سه سطح مهارت زبانی مختلف انجام دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که این معلم در سطح مهارت زبانی مقدماتی و متوسطه، بیشتر از پرسش‌های صوری استفاده نموده است و میان تأثیر این دو نوع پرسش در سه سطح مهارت زبانی تفاوت معناداری وجود دارد.

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر نوع پرسش، صوری یا استنباطی، بر درک مطلب شنیداری، نشان داد که تأثیر هر دو نوع پرسش یکسان است. هرچند، برخلاف باور عمومی که در سطح مهارت زبانی پایین، به دلیل کمبود دانش زبان‌آموزان، پرسش‌های صوری باعث ایجاد تعامل مطلوب در آن‌ها می‌گردد، نتایج نشان داد که تفاوتی در پاسخ‌ها به این دو نوع پرسش در یک متن واحد وجود ندارد. اگرچه سطح درک مطلب شنیداری، به نوع پرسش‌ها بستگی دارد، همان‌گونه که از این پژوهش نتیجه‌گیری کردیم، در سطح‌های زبانی بالا این نکته با ساختار زبانی متن‌ها ارتباط دارد.

نکته‌ی دیگری که در این‌جا حائز اهمیت است، این است که برخلاف پرسش‌های صوری که پاسخشان در متن موجود است، پاسخ پرسش‌های استنباطی مستقیماً در متن موجود نیست و لازم است دانشجویان از منابع زبانی خود استفاده کنند و این کار فرآیند درک مطلب بالایی را می‌طلبد. ما به این نتیجه رسیدیم که در یک متن واحد، تفاوتی بین پاسخ به این دو نوع پرسش وجود ندارد. بنابراین این‌گونه برداشت می‌شود که با افزایش به‌کارگیری متون شنیداری مختلف در تمام سطح‌های مهارت زبانی، به‌خصوص سطح متوسطه، دانشجویان به تدریج می‌توانند با مهارت شنیداری آشنا شوند و از توانایی‌های درک مطلب خود استفاده نمایند. این کار باعث افزایش اعتماد به نفس آن‌ها شده و آن‌ها را به شنوندگان مستقلی تبدیل می‌کند.

آخرین و مهم‌ترین نکته این‌که، لازم به ذکر است که مقصود از این پژوهش تعمیم این قضیه نبوده که به‌کارگیری متون توصیفی و بحثی همراه با پرسش‌های صوری و استنباطی، مؤثر و بقیه بدون استفاده هستند. برعکس، این مطالعه بر نقش این متون در افزایش دانش زبانی و بهبود مهارت شنیداری آن‌ها، چه از طریق متن و چه از طریق پرسش، تأکید داشته و آنچه اهمیت دارد بافتی است که این متن‌ها در آن استفاده می‌شوند. نکته این‌جاست که با هر بافتی که سر و کار داشته باشیم، اگر هدف اصلی‌مان بهبود مهارت درک

مطلب شنیداری دانشجویان باشد، به نظر می‌آید که نیازمند به‌کارگیری متون مختلف با تلفیقی از هر دو نوع پرسش هستیم. از این رو، لازم است که در این مورد حد اعتدال را در نظر بگیریم.

از آن‌جایی که یکی از مهمترین اهداف آموزش زبان، بهبود درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان است، باید برای افزایش این مهارت در زبان‌آموزان تلاش نمود. یافته‌های این پژوهش پیامدهای آموزشی مهمی برای رویه‌ی کلاسی، معلمان و زبان‌آموزان داشته و به آن‌ها کمک می‌کند تا برای مسئولیت‌های خود تعریف جدیدی ارائه دهند. همچنین، نتایج این مطالعه در بهبود توانایی درک متون مختلف موثر بوده و نشان می‌دهد که فهم ساختار متون به شنوندگان کمک می‌کند تا مهارت خود را در درک مطلب این متون بهبود ببخشند.

مانند هر پژوهش علمی دیگر، در این پژوهش نیز محدودیت‌هایی وجود دارد که لازم است محققان و پژوهشگران علاقه‌مند به این حیطه آن‌ها را در نظر بگیرند. همان‌طور که قبلاً به آن اشاره شد، در این تحقیق تنها به دو نوع متن و دو نوع پرسش پرداخته شد. قطعاً نتایج به‌دست آمده برای متن‌ها و پرسش‌های دیگر متفاوت خواهد بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش نیز محدود به دو دانشگاه در تبریز است که در پژوهش‌های آتی لازم است جامعه‌های آماری گسترده‌تر و با متغیرهای بیشتری در نظر گرفته شود. علاوه بر موارد اشاره شده، در پژوهش حاضر تنها مهارت درک مطلب شنیداری مورد بررسی قرار گرفته است که هر یک از سه مهارت دیگر یادگیری زبان نیز می‌تواند در پژوهش‌های آتی به این طریق یا روش‌های دیگر مورد ارزیابی قرار گیرد. بنابر محدودیت‌هایی که به آن اشاره شد، بسط دادن نتایج این تحقیق به بافت‌های خارج از این محدوده دشوارتر و نتایج حاصل از آن تأمل برانگیزتر خواهد بود.

References:

- Azmi, B. M., Celik, B., Yidliz, N., & Tugrul, M. C.** (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Bhatia, V. K.** (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum International.
- Bloom, B. S.** (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook: The cognitive domain*. David McKay, New York.
- Brenda, W.** (2016). Display and referential questions: Effects on student responses. *Nordic Journal of English Studies*, 15(4), 160-189.
- Brock, C. A.** (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20(1).
- Brown, S. R.** (1996). Methodology and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 6(4), 561-567.
- Brown, G. & Yule, G.** (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Carrell, P. L.** (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Chastain, K.** (1976). *Developing second language skills: Theory and practice*. Chicago: Rand McNally College Pub. Co.

- Dalton-Puffer, C.** (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Ellis, R.** (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emilia, E. & Christie, F.** (2013). *Factual genres in English: Learning to write, read and talk about factual information*. Bandung: Rizqi Press.
- Gerot, L. & Wignell, P.** (1994). *Making sense of functional grammar*. Australia: Gerd Stabler.
- Gomez, V.** (2018). What are literal & inferential questions? Retrieved from <https://www.theclassroom.com/literal-inferential-questions-8405649.html/>
- Goss, B.** (1982). Listening to language: An information processing perspective. *ERIC*.
- Guszk, F. J.** (1967). Teacher questioning and reading. *JSTOR*, 21(3), 227-234.
- Hamouda, A.** (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-15.
- Hanley, J. E. B., Herron, C. A., & Cole, S. P.** (1995). Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom. *Modern Language Journal*, (79), 57-66.
- Noprianto, E.** (2017). Student's Descriptive Text Writing in SFL Perspectives. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 65-81.
- Osada, N.** (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Oshima, A., & Hogue, A.** (1997). *Introduction to academic writing*. London: Longman.
- Oxford, R.** (1993). Research update on L2 listening. *System*, 21, 205-211. [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90042-F](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F)
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C.** (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Literacy Research*.
- Pourhossein Gilakjani, A., & Ahmadi, M. R.** (2011). A Study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H.** (2000). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Cambridge: CUP.
- Rojas-Drummond, S. & Zapata, M.** (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education* 18(6), 539-557.
- Rost, M.** (2001). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Rubin, J.** (1994) A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal* 78(2); 199-221.
- Shohamy, E., & Inbar, O.** (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*.
- Zohrabi, M., Yaghoubi, M., & Yousefzadeh, S.** (2014). Teachers' use of display vs. referential questions across different proficiency levels. *International Journal of Applied Linguistics & English Liter*