

## بررسی نقش توضیحی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی در

## تبیین اضطراب کلاس زبان خارجی

اسماعیل سلیمانی<sup>۱\*</sup>، مهدی سرخوش<sup>۲</sup>، رقیه نوری پور لیاولی<sup>۳</sup>، بهناز دهقان<sup>۴</sup> و سیمین حسینیان<sup>۵</sup>E. Soleimani<sup>۱\*</sup>, M. Sarkhosh<sup>۲</sup>, R. Nooripour Liavoli<sup>۳</sup>, B. Dehgahn<sup>۴</sup>, S. Hoseinian<sup>۵</sup>

پژیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۰۲

Received Date: 2019/06/24

Accepted Date: 2019/12/16

## چکیده

**هدف:** اضطراب یادگیری زبان خارجی، تنش مرتبط با یادگیری زبان است که با احساس عمومی اضطراب متفاوت است و مانع مهمی در دستیابی به هدف یادگیرندگان به شمار می‌آید. هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش تمییزی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، در تبیین اضطراب کلاس زبان خارجی (انگلیسی) در دانشجویان بود.

**روش:** جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان دانشگاه ارومیه به تعداد ۱۶۷۵۰ نفر بودند که با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۲۳ نفر از دانشجویان انتخاب شدند و به ابزارهای تحقیق شامل پرسشنامه اضطراب زبان خارجی (FLCA)، پرسشنامه پریشانی و اجتناب اجتماعی (Watson & Friend (1969)، خودکارآمدی تحصیلی (ASES) و انگیزه تحصیلی (AMS) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و روش تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام (SW) با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده گردید.

**یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش، الگوی روابطی را با خودکارآمدی و پریشانی و اجتناب اجتماعی که بر اضطراب کلاس زبان خارجی تأثیر می‌گذارند، پیشنهاد می‌کند. اضطراب کلاس زبان انگلیسی پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است و بررسی آن مستلزم در نظر گرفتن ابعاد مختلف محیطی و درونی است. با توجه به اینکه پریشانی و اجتناب اجتماعی و نیز خودکارآمدی توانستند تغییرات اضطراب کلاس زبان را تبیین کنند پیشنهاد می‌شود که نمود اضطراب کلاس زبان، بررسی عملکرد دانشجویان و نمرات آن‌ها در امتحانات زبان خارجی بررسی شود.

**کلیدواژه‌ها:** اضطراب کلاس زبان خارجی، پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

۱. دانشیار روان‌شناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه ارومیه، آذربایجان غربی، ایران

۲. استادیار، گروه زبانهای خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، آذربایجان غربی، ایران

۳. دانش آموخته دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۴. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه ارومیه، آذربایجان غربی، ایران

۵. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

## مقدمه

اضطراب کلاس زبان خارجی<sup>۱</sup> یکی از عناصر عاطفی مهم در زبان آموزی است. تجربه عواطف که به‌طور مکرر در طول کلاس درس ایجاد می‌شود فرایند یادگیری زبان خارجی را شکل می‌دهد (Cao, 2011). اضطراب زبان خارجی سطح موفقیت یادگیری زبان انگلیسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Dordinejad, & Ahmadabad, 2014)؛ بنابراین میزان بالای اضطراب می‌تواند برای یادگیرندگان در دستگاه اکتساب زبان<sup>۲</sup> نقش بازدارنده داشته باشد (Thompson & Lee, 2014). اضطراب زبان خارجی تحت تأثیر عواملی از جمله یادگیرنده، مربی و تمرین‌های آموزشی است (Hung, 2015) و زمانی که دانش آموزان چندین تجربه منفی در بافت زبان خارجی داشته باشند رخ می‌دهد (Chen & Chang, 2004; Hewitt & Stephenson, 2012; Fallah, 2017).

با توجه به مدل Young (1991) شش دلیل بالقوه اضطراب زبان خارجی در یادگیری زبان آموزان دخیل است که شامل عوامل فردی و بین فردی، باورهای یادگیرنده در مورد یادگیری زبان، باورهای مربی در مورد آموزش زبان، تعامل بین یادگیرنده و مربی، شیوه‌های کلاس<sup>۳</sup> و آزمون‌های زبان هستند. یادگیری زبان خارجی تحت تأثیر عوامل گوناگونی است. ابزاری که زبان خارجی به وسیله آن فراگرفته می‌شود و محدودیت‌هایی مانند فقدان محیط اجتماعی، محدودیت مهارتی زبان خارجی، جو کلاس (Joe, Hiver, Al-Hoorie, 2017) و اضطراب یادگیرندگان، آن را در مقابل زبان اول که معمولاً بدون تلاش و خودبه‌خودی است، قرار می‌دهد (Jeong, Sugiura, Suzuki, Sassa, 2017; Hashizume, Kawashima, 2016; Babadi Akasheh, Nasr, Nili, Tabatabai, 2017). نتایج تحقیقات با توجه به نوع زبان خارجی که آموخته می‌شود اندکی متفاوت است. تحقیقات مختلفی همبستگی منفی بین اضطراب زبان و عملکرد یادگیرنده را نشان داده‌اند (Horwitz, 2001; Spielman, & Radnofsky, 2001; Matsuda & Gobel, 2003; Gregersen, & Horwitz, 2002). از سوی دیگر تحقیقی نشان داده است اضطراب منجر به افزایش عملکرد یادگیری زبان می‌شود (Garcia de Blakeley, Ford & Casey, 2017). Bailey (1983) با بررسی خاطرات یازده یادگیرنده متوجه شد رابطه بین رقابت‌پذیری و عزت‌نفس دانشجویان یک منبع بالقوه اضطراب یادگیرنده است. دانشجویانی که اضطراب داشتند نسبت به آن‌هایی که آرام بودند توانایی خود را دست کم می‌گرفتند و در ابراز نظرات شخصی‌شان مشکل داشتند (Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2017).

1. Foreign Language Classroom Anxiety

2. Language acquisition device

3. Classroom procedure

نتایج تحقیق (Sevinç & Dewaele, 2018) نیز نشان داد دانش آموزان با اضطراب بالا مهارت‌های زبانی کمتری دارند اما زمانی که آن‌ها با زبان اول خودشان سنجیده می‌شوند، نمرات اضطرابشان پایین بود (Melchor-Couto, 2017). در تحقیقی مشاهده کرد اضطراب باعث می‌شود دانش آموزان مطالعه زبان را به تعویق بیندازند یا تغییر رشته دهند چراکه اضطراب در تصمیم دانش‌آموز برای ادامه دادن آموزش زبان خارجی مؤثر است. همچنین سطح هوش هیجانی بالاتر و انگیزه پیشرفت بیشتر با کاهش میزان اضطراب در کلاس زبان همراه است (Farsian, Rezaei & Panahandeh, 2015). نتایج تحقیقی در مورد بررسی خودکارآمدی دانشجویان نیز نشان داد بین خودکارآمدی خواندن شرکت‌کنندگان و اضطراب خواندن آن‌ها همبستگی منفی وجود دارد (Ghonsooly & Elahi, 2010; Farahbakhsh, Ghobadian, Farahbakhsh, Ghanbari, 2017; Parishani, Nili, Mirshah Jafari, Agha Mohammadi, 2013). عوامل مؤثر دیگر جنسیت و سطح آموزش زبان است؛ بدین صورت که دانش آموزان در سطوح بالاتر یادگیری زبان خارجی، احتمالاً به دلیل احساس پریشانی به خاطر عملکرد بهتر میانگین نمرات اضطراب بیشتری دارند. همچنین دانش آموزان دختر نسبت به دانش آموزان پسر اضطراب بیشتری نشان می‌دهند (Rezazadeh & Tavakoli, 2009; Dordinejad, & Ahmadabad, 2014; Karatas, Alci, Bademcioglu, Ergin, 2016).

پریشانی و اجتناب اجتماعی<sup>۱</sup> از عوامل مؤثر بر اضطراب زبان‌آموزی است که به‌عنوان نیروی بیرونی باعث کاهش یا اجتناب از رفتار یا گرایش خاصی می‌شود و به‌عنوان تجربه‌ای ناراحت‌کننده در حضور دیگران تعریف شده است (Karabiyik & Mirici, 2018; Arrindell, Sanerman, Hageman & Pickersgill, Kwee, Van der Molen & Lingsma, 1990). اجتناب اجتماعی به‌عنوان اجتناب از گفتگو با دیگران، اجتناب از بودن با دیگران، فرار از دیگران بدون هیچ دلیلی تعریف می‌شود و فشار اجتماعی تجربه هیجان‌های منفی مانند پریشانی، عصبی بودن، آشفتگی و یا مضطرب بودن در فعالیت‌های اجتماعی است. اضطراب می‌تواند فقدان مهارت‌های ارتباطی و تمایل اجتماعی (Radke, Güths, André, Müller, Bruijn, 2014) را تشدید کند به طوری که اضطراب با افزایش اجتناب و بازداری رابطه دارد افزایش اجتناب از تهدید درک شده، رفتار اجتنابی فراگیر برای کاهش سطح ترس یا اضطراب را برمی‌انگیزد (Struijs, Lamers, Vroling, Roelofs, Spinhoven & Penninx, 2017). از آنجا که زبان‌آموزی نیازمند مهارت‌های ارتباطی است زمانی که فرد در حضور

---

1. Social Avoidance and Distress

دیگران احساس فشار کند حتی اگر دارای مهارت‌های زبان خارجی باشد توانایی وی برای برقراری ارتباط کاهش می‌یابد بنابراین بررسی پریشانی و اجتناب اجتماعی در رابطه با اضطراب زبان‌آموزی جای بحث دارد (Dewaele et al., 2017).

عوامل بیرونی مانند مواد آموزشی، فرایند و محتوای آموزش، مربیان و نگرش آن‌ها، رابطه بین مربی و دانش‌آموز، امکانات و محیط آموزشی و نیز عوامل درونی مانند عدم علاقه ذاتی، تجربه شکست و عدم وجود اعتماد به نفس و هدف مطالعه نامشخص در بی‌انگیزگی<sup>۱</sup> آموزش زبان تأثیر دارند (Li & Zhou, 2017). انگیزه عاملی مهم در یادگیری هر نوع مهارتی به شمار می‌رود که می‌تواند درونی و یا بیرونی باشد. انگیزه تحصیلی عامل سوق‌دهنده‌ای است که بر شرکت در مدرسه، تلاش در جهت اخذ مدرک تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Marsh, Craven, Hinkley & Debus, 2003). فقدان انگیزه علاقه کمتر به یادگیری و نمرات پایین بیشتر در زبان‌آموزی را در پی دارد. Dörnyei (2005) نشان داد انگیزه، اراده اولیه برای آغاز یادگیری زبان و بعدها نیرویی نگهدارنده در مسیر خسته‌کننده یادگیری زبان خارجی را فراهم می‌نماید. یافته‌ها نشان می‌دهد بین اضطراب کلاس زبان انگلیسی و انگیزه همبستگی منفی معنادار وجود دارد (Liu & Chen, 2015; Khodadady & Khajavy, 2013). بررسی اضطراب زبان‌آموزی، به‌کارگیری راهبردهای انگیزشی دستاوردهای بهتر و پایدارتر با تلاش بیشتر، لذت و علاقه به دنبال دارد و باعث می‌شود دانش‌آموزان تمرکز خود را از اهداف عدم یادگیری به یادگیری تغییر دهند (Smit, de Brabander, Boekaerts & Martens, 2017). پژوهش‌ها نشان می‌دهند انگیزه اثر متوسط تا منفی بر یادگیری زبان دارد و سطوح اضطراب یادگیرنده با سطوح انگیزشی آن‌ها مرتبط است (Khodadady & Khajavy, 2013). یافته‌های دوسویه مبنی بر همبستگی منفی (Liu & Chen, 2015) و مثبت (Liu & Huang, 2011) بین اضطراب و انگیزه تحصیلی وجود دارد. بنابراین بررسی انگیزه تحصیلی در جامعه دانشجویی ایرانی که به‌صورت پیوسته با یادگیری زبان خارجی درگیر هستند لازم به نظر می‌رسد.

علاوه بر انگیزه تحصیلی عامل مؤثر دیگر در اضطراب زبان‌آموزی مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی است که به برداشت فرد از توانایی‌اش در سازمان‌دهی و انجام انواع تکالیف آموزشی اطلاق می‌شود. باورهای خودکارآمدی چگونه احساس، فکر، برانگیختگی و رفتار افراد را از طریق چهار کانال شناختی، انگیزشی، عاطفی و فرایندهای انتخاب تعیین می‌کنند. خودکارآمدی عامل مهمی در دستیابی به اهداف است، باورهای دانشجویان به توانایی‌شان در انجام فعالیت‌های تحصیلی، بر آرمان‌ها و سطح علاقه آن‌ها به فعالیت‌های دانشگاهی و دستاوردهای علمی تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی به باورهای یک فرد در مورد توانایی جهت انجام امور تحصیلی یا دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد. خودکارآمدی تحصیلی روی انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف شده،

استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف، تأثیر می‌گذارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی جز عواملی است که در عملکرد تحصیلی نقش زیادی دارد و دانش آموزان و دانشجویان با خودکارآمدی بالا در مقایسه با هم‌تایان خود با خودکارآمدی پایین به پیشرفت بیشتری نائل می‌شوند (Honick & Broadbent, 2016). عدم اعتماد به مهارت‌های تحصیلی خود و خودکارآمدی تحصیلی اندک، باعث تضعیف یادگیری، آموزش و سایر فعالیت‌های آموزشی به‌ویژه فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان می‌شود (Baltes, Hoffman-Kipp, Lynn & Weltzer-Ward, 2010).

دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی‌شان را انجام دهند (Bandura, 1997). ادراک فرد از خودکارآمدی می‌تواند مواجهه فرد را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تسهیل کند و یا منجر به اجتناب گردد. خودکارآمدی به رفتار افراد جهت می‌دهد. زمانی که دانش‌آموز خود را با سطوح پایین خودکارآمدی ارزیابی کند ممکن است به این نتیجه برسد که تلاش او ثمری نخواهد داشت و بنابراین برای فعالیت‌های پیش رو وقت صرف نخواهد کرد و برعکس خودکارآمدی بالا انتظار موفقیت در فعالیت‌ها را سبب می‌گردد (Bandura & Schunk, 2004). Sevinç & Dewaele (2018) در تبیین رابطه اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی بیان می‌کنند هر چه عقاید یا انتظارات فرد مثبت‌تر باشد، اضطراب اجتماعی که فرد تجربه می‌کند، کمتر خواهد بود و بالعکس. چنانچه فردی معتقد باشد نمی‌تواند در یک موقعیت اجتماعی به‌درستی عمل نماید، این فقدان اعتماد به خود ممکن است منجر به افزایش سطوح اضطراب شده و نتواند موقعیت را به‌صورت مؤثر و ماهرانه مدیریت کند. پژوهش‌های دیگری نیز نشان می‌دهد خودکارآمدی به‌عنوان بخشی از باور و انتظارات دانشجویان از خود، نقش مهمی در شکل‌گیری اضطراب اجتماعی دارد (Fallah, 2017). اضطراب زبان‌آموزی اغلب با عملکرد زبانی رابطه منفی دارد (Azher, Anwar & Naz, 2010). با بررسی نقش مهم و اثرگذار خودکارآمدی تحصیلی در مجموعه عوامل آموزشی، لازم است خودکارآمدی تحصیلی موردتوجه ویژه قرار گیرد تا بتوان تبعات مثبتی در امر آموزش ایجاد کرد.

در حال حاضر زبان انگلیسی، زبان مسلط در حوزه‌های مختلف علمی است. اغلب دانشجویان در رشته‌های مختلف تحصیلی درگیری اجتناب‌ناپذیری با مسئله آموزش زبان انگلیسی دارند. هرچند از سال‌های قبل از ورود به دانشگاه، آموزش زبان انگلیسی به‌طور رسمی آغاز می‌شود اما به نظر می‌رسد دانش آموزان و دانشجویان در یادگیری و به‌کارگیری آن با مشکلاتی مواجه هستند. زمانی که دانشجویان در فرایند یادگیری زبان از ارتکاب اشتباه نگران باشند یا اعتمادبه‌نفس لازم جهت برخورد با چالش‌های آموزشی نداشته باشند یا مطالب را دشوار بیابند و انگیزه لازم جهت فراگیری زبان انگلیسی نداشته باشند، دچار اضطراب می‌گردند. هرچند ممکن است اضطراب خود را به آموزش زبان مرتبط ندانند اما این احتمال مطرح است با تکرار وضعیت پرتنش، اضطراب به بخشی از شیوه برخورد آن‌ها در سایر حوزه‌های یادگیری تبدیل شود؛ بنابراین بررسی متغیرهای احتمالی دخالت

کننده در بروز اضطراب کلاس زبان لازم است. با توجه به مرور ادبیات پژوهشی و در نظر گرفتن خلأ پژوهشی در این زمینه این پژوهش درصدد یافتن متغیرهای اختصاصی مرتبط با اضطراب کلاس زبان و نیز کاوش رابطه میان مؤلفه‌های متغیرهای موردبحث است. از این میان نقش عوامل پریشانی و اجتناب اجتماعی و انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با اضطراب کلاس زبان بررسی می‌گردد. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش توضیحی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی در تبیین اضطراب کلاس زبان خارجی (انگلیسی) می‌باشد.

## روش پژوهش

### شرکت‌کنندگان پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای اهداف از نوع تحقیق توصیفی و از نظر روش تحلیل داده از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه ارومیه بود که شامل ۱۶۷۵۰ دانشجو می‌باشد. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. در ابتدا از بین دانشکده‌های دانشگاه ارومیه، با توجه به حجم گسترده جامعه پژوهش و رعایت اصل صرفه‌جویی از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین ترتیب در مرحله نخست از بین دانشکده‌های مختلف سه دانشکده اقتصاد و مدیریت، ادبیات و علوم انسانی و فنی و مهندسی به‌طور تصادفی انتخاب شد و سپس از هر دانشکده دو گروه آموزشی مکانیک و معدن، ادبیات فارسی و تاریخ و علوم اقتصادی و مدیریت بازرگانی به تصادف برگزیده شدند. در مرحله بعد از بین هر رشته به‌صورت تصادفی و مستقل از دانشجویان دختر و پسر، یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و افراد موردبررسی قرار گرفتند. معیار ورود به تحقیق در هر گروه شامل گذراندن حداقل دو ترم تحصیلی بود به طوری که در ترم جاری واحد زبان انگلیسی را انتخاب کرده باشند و در حال گذراندن درس زبان انگلیسی باشند. زبان اول این دانشجویان شامل فارسی، ترکی و کردی بود. در نهایت از میان دانشجویان کارشناسی، ۲۲۳ نفر انتخاب شدند و پس از اطمینان از انتخاب درس زبان انگلیسی در ترم جاری، پرسشنامه‌های تحقیق در اختیار دانشجویان قرار گرفت. جهت جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده گردید. سپس با استفاده از SPSS نسخه ۲۲ و با روش‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام یافته‌ها تحلیل گردیدند.

### ابزار پژوهش

مقیاس اضطراب زبان خارجی (FLCAS)<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط Horwitz, Horwitz & Cope (1986) ساخته شد و شامل ۳۳ سؤال است که در طیف لیکرتی پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق به ترتیب با نمرات یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شوند. سؤال‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۸، ۳۲ به‌صورت منفی هستند؛ بنابراین نمره‌گذاری این سؤالات برعکس انجام می‌شود. نمرات بالا

1- Foreign Language Class Anxiety Scale

نشان دهنده اضطراب بیشتر و بالعکس است. برخی پژوهش‌ها مقیاس را چهار عاملی در نظر می‌گیرند (Na, 2007) که شامل درک ارتباطی<sup>۱</sup> (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰)، اضطراب امتحان<sup>۲</sup> (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰)، ترس از ارزیابی منفی<sup>۳</sup> (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰) و اضطراب کلاس انگلیسی<sup>۴</sup> (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰) است و برخی پژوهش‌ها سه عاملی در نظر می‌گیرند که در بردارنده سه عامل درک ارتباطی یازده آیتمی (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰)، اضطراب امتحان پانزده آیتمی (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰) است (Huang, 2008). در این پژوهش با توجه به برازندگی مناسبی که مدل سه عاملی در پژوهش Cao (2011) نشان داده است؛ این مدل سه عاملی به کار گرفته شده است. Horwitz, Horwitz & Cope (1986) ضریب آلفا ۰/۹۳ و پایایی باز آزمایی  $r=0/83$  برای تمام آیتم‌ها به دست آورده‌اند. برای بررسی روایی این مقیاس در پژوهش حاضر از تحلیل عاملی استفاده شد. در ساختار عاملی پرسشنامه اضطراب زبان خارجی از هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. پس از انجام شیوه‌های مختلف تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش‌های مختلف، در نهایت بر اساس ساختار نظری پرسشنامه اضطراب زبان خارجی، تعداد عوامل استخراج شده، ارزش‌های ویژه و درصد تبیین واریانس تصمیم گرفته شد تا از تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در سطح ماده استفاده شود. نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری کیسر؛ مییر؛ الکین (KMO) برابر با ۰/۹۱ و معنی‌داری آزمون کرویت بارتلت ( $P < 0.000$ ؛  $X^2=563541$ ؛  $df=28$ ) نشان‌دهنده این است که تعداد نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب است. همچنین ضریب اعتبار پرسشنامه اضطراب زبان خارجی، با روش آلفای کرونباخ به دست آمد؛ ضریب اعتبار استاندارد شده این مقیاس ۰/۷۱ بود. می‌توان گفت که ضرایب آلفای به دست آمده به لحاظ روان‌سنجی برای کل مقیاس رضایت‌بخش است. لازم به ذکر است پرسشنامه توسط گروه پژوهش حاضر ترجمه شد. آلفای کرونباخ برای نمره کل این مقیاس در تحقیق حاضر، ۰/۷۹ بوده است.

مقیاس پریشانی و اجتناب اجتماعی واتسون و فرند (SAD<sup>۵</sup>): این پرسشنامه توسط واتسون و فرند در سال ۱۹۶۹ تهیه شده است، از دو زیرمقیاس تشکیل شده است: الف) مقیاس ترس از ارزیابی منفی که شامل ۳۰ گزاره درست/ غلط با خط برش نمره ۱۷ است و ب) مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی که دارای ۲۸ گزاره درست/ غلط با خط برش نمره ۱۲ است. در این

1. communication apprehension
2. Test Anxiety
3. fear of negative evaluation
4. Anxiety of English Classroom
5. Social Avoidance and Distress Scale

پژوهش ۲۸ سؤال این پرسشنامه که مربوط به مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی است استفاده شد زمانی که افراد در سؤال‌های (۲، ۵، ۱۱، ۱۰، ۸، ۲۰، ۲۱، ۱۹، ۱۸، ۱۶، ۱۴، ۱۳، ۲۶، ۲۴، ۲۳) گزینه درست را علامت زده باشند یک نمره می‌گیرند و زمانی که در سؤال‌های (۳، ۱، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۲۲، ۲۵، ۲۷، ۲۸) گزینه غلط را انتخاب کرده باشند یک نمره به آن‌ها تعلق می‌گیرد. واتسون و فرند پایایی باز آزمایی مقیاس را ۰/۶۸ به دست آورده‌اند (Watson & Friend, 1969). آلفای کرونباخ برای نمره کل این مقیاس در پژوهش حاضر، ۰/۷۶ بوده است.

مقیاس انگیزه تحصیلی (AMS<sup>۱</sup>): مقیاس انگیزش تحصیلی توسط (Vallerand, Pelletier, 1992) Blais, Briere, Senecal & Vallieres ساخته شد و بر اساس نظریه خودتنظیمی طراحی شده و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که ۳ آیتم مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن، حرکت در جهت پیشرفت و تجربه محرک)، ۳ آیتم مربوط به بعد انگیزش بیرونی (همسان کردن، درون‌فکنی و تنظیم بیرونی) و یک زیر مقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. مقیاس انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است و ۴ عبارت به هر زیر مقیاس اختصاص دارد. این آزمون یک ابزار خود گزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه ای (اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) مشخص سازد که هر یک از عبارت‌های ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه هستند. این پرسشنامه دارای دو فرم مخصوص دانش آموزان و یا دانشجویان است. در این پژوهش فرم متعلق به دانشجویان استفاده گردید. نمره هر زیر مقیاس با استفاده از جمع جبری آیت‌ها به دست می‌آید. عبارات مربوط به هر زیر مقیاس عبارت‌اند از: زیر مقیاس انگیزش درونی (دانستن؛ آیت‌های ۲۳، ۱۶، ۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸)؛ زیر مقیاس انگیزش بیرونی (همسان کردن؛ آیت‌های ۲۴، ۱۷، ۱۰، ۳)، (تنظیم بیرونی؛ آیت‌های ۲۲، ۱۵، ۸، ۱)، (درون‌فکنی؛ آیت‌های ۲۸، ۲۱، ۱۴، ۷) و زیر مقیاس بی‌انگیزگی که چهار آیت (۲۶، ۱۹، ۱۲، ۵) را در بردارد. دامنه تغییرات نمرات حاصل از ۲۸ تا ۱۹۶ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده انگیزه تحصیلی بالای فرد پاسخگو هست، نمرات ۲۸-۶۹ بی‌انگیزگی، ۷۰ تا ۱۱۲: انگیزه کم، ۱۱۲ تا ۱۵۳ انگیزه متوسط و ۱۵۴ تا ۱۹۶ انگیزه بالا را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای نمره کل این مقیاس ۰/۷۵ بوده است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES<sup>۲</sup>): خودکارآمدی افراد با ۶ آیت از مقیاس خودکارآمدی حرفه‌ای که برگرفته از پرسشنامه MBI-SS<sup>۳</sup> است، ارزیابی شد. این پرسشنامه توسط (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002) اصلاح شده است. این پرسشنامه در کل ۱۵ سؤال

1. Academic motivation scale

2. Academic Self-Efficacy Scale (ASES)

3. Maslach Burnout Inventory - Student Survey



دارد که ۶ سؤال آن مربوط به ارزیابی خودکارآمدی تحصیلی است که در این پژوهش استفاده شده است. آیتم‌های مقیاس بر روی پیوستار ۷ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) اندازه‌گیری می‌شود. هر چه نمره بالاتر باشد، نشان‌دهنده احساس خودکارآمدی بیشتر افراد است. ترجمه و هنجار سازی مقیاس خودکارآمدی نیز توسط (Rostami, Abedi & Schaufeli (2012) انجام شده است. آلفای کرونباخ برای این مقیاس در پژوهش حاضر، ۰/۶۵ بوده است.

### یافته‌ها

در این پژوهش ۲۲۳ نفر شرکت داشتند که از این تعداد داده‌های ۳ نفر از تحلیل خارج گردید بنابراین داده‌های ۱۴۸ نفر زن و ۷۲ نفر مرد وارد تحلیل شده است. دامنه سنی دانشجویان ۱۸ تا ۳۲ سال و با میانگین ۱۹/۸۴ سال و انحراف استاندارد ۲/۱۹ بود. جهت تعیین سهم متغیرهای پریشانی و اجتناب اجتماعی با میانگین ۶/۶۹ و انحراف استاندارد ۴/۶۲، انگیزه تحصیلی شامل انگیزه درونی با میانگین ۵۶/۲۲ و انحراف استاندارد ۱۲/۸۴، انگیزه بیرونی با میانگین ۶۲/۱۵ و انحراف استاندارد ۱۴/۶۰ و بی‌انگیزگی با میانگین ۹/۱۲ و انحراف استاندارد ۵/۱۷ و همچنین خودکارآمدی تحصیلی با میانگین ۲۹/۵۱ و انحراف استاندارد ۶/۷۲، در پیش‌بینی اضطراب کلاس زبان خارجی با میانگین ۱/۰۶ و انحراف استاندارد ۲۳/۷۰ از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام با نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد که نتایج یافته‌ها در زیر ارائه می‌گردد.

جهت بررسی استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون)، آزمون دوربین - واتسون استفاده شد و نتیجه آزمون مقدار  $DW = 1/781$  به دست داد. چنانچه این آماره در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار گیرد، عدم همبستگی بین خطاها پذیرفته می‌شود، لذا یافته‌های این تحقیق نشان از استقلال خطاها از هم دارد. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های متغیر اضطراب کلاس زبان خارجی، از آزمون کولموگروف - اسمیرنف<sup>۱</sup> تک نمونه‌ای استفاده شد که نتیجه نشان داد آماره Z با مقدار به‌دست‌آمده ۰/۸۱۷ در سطح کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنی‌دار نیست، بنابراین می‌توان گفت با ۰/۹۹ درصد اطمینان توزیع اضطراب کلاس زبان خارجی در بین نمونه منتخب با توزیع آن در جامعه نرمال است.

1. Kolmogorov-Smirnov test

جدول (۱). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین متغیرهای پریشانی و اجتناب اجتماعی و خودکارآمدی و

| اضطراب کلاس زبان |                  |                |       |        |        |     |           |            |            |                          |
|------------------|------------------|----------------|-------|--------|--------|-----|-----------|------------|------------|--------------------------|
| DW               | A.R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> | R     | p      | F      | df  | MS        | SS         | منبع تغییر | شاخص                     |
| ۱/۷۸۱            | ۰/۱۰۴            | ۰/۱۰۸          | ۰/۳۲۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۲۶/۶۵۳ | ۱   | ۱۳۴۸۲/۱۴۵ | ۱۳۴۸۲/۱۴۵  | رگرسیون    | کارآمدی خود              |
|                  |                  |                |       | ۰/۰۰۰۱ |        | ۲۱۹ | ۵۰۵/۸۴۳   | ۱۱۰۷۷۹/۶۶۵ | باقیمانده  |                          |
|                  |                  |                |       | ۰/۰۰۰۱ |        | ۲۲۰ | ---       | ۱۲۴۲۶۱/۸۱۰ | مجموع      |                          |
| ۰/۱۲۶            | ۰/۱۳۴            | ۰/۳۶۶          | ۰/۳۶۶ | ۰/۰۰۰۱ | ۱۶/۸۴۰ | ۲   | ۸۳۱۴/۵۱۴  | ۱۶۶۲۹/۰۲۸  | رگرسیون    | پریشانی و اجتناب اجتماعی |
|                  |                  |                |       | ۰/۰۰۰۱ |        | ۲۱۸ | ۴۹۳/۷۲۸   | ۱۰۷۶۳۲/۷۸۲ | باقیمانده  |                          |
|                  |                  |                |       | ۰/۰۰۰۱ |        | ۲۲۰ | ---       | ۱۲۴۲۶۱/۸۱۰ | مجموع      |                          |

SS: مجموع مجذورات، MS، میانگین مجموع مجذورات، df: درجه آزادی، R: ضریب همبستگی چندگانه، R<sup>2</sup>: ضریب تعیین، A.R<sup>2</sup>: ضریب تعیین تعدیل شده، DW: دوربین - واتسون،

با توجه به جدول مشاهده می‌شود که با رعایت پیش فرض‌های لازم، رگرسیون نشان داد متغیر خودکارآمدی به دلیل دارا بودن بالاترین ضریب همبستگی صفر مرتبه با متغیر وابسته وارد تحلیل رگرسیون شده است و ۰/۱۰۸ از واریانس متغیر اضطراب کلاس زبان را تبیین کرده است که با توجه به F مشاهده شده (۲۶/۶۳۵) این میزان از واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل رگرسیون در گام اول در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۲۹ است که نشان می‌دهد بین متغیر خودکارآمدی و اضطراب کلاس زبان رابطه برقرار است. سپس در گام بعدی متغیر پریشانی و اجتناب اجتماعی به دلیل دارا بودن بالاترین ضریب همبستگی با اضطراب کلاس زبان وارد تحلیل رگرسیون شده است و به همراه متغیر خودکارآمدی مجموعاً ۰/۱۳۴ درصد از واریانس اضطراب کلاس زبان را تبیین کرده‌اند که با توجه به F مشاهده شده (۱۶/۸۴۰) این میزان واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل تحلیل رگرسیون در گام دوم معنی دار است.

جدول (۲). ضرایب رگرسیون برای مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بینی کننده اضطراب کلاس زبان

| متغیر                    | B      | Beta   | S.E   | t      | Sig.  | Tolerance | VIF   |
|--------------------------|--------|--------|-------|--------|-------|-----------|-------|
| مقدار ثابت               | ۷۲/۰۰۰ |        | ۶/۸۰۵ | ۱۰/۵۸۰ | ۰/۰۰۰ |           |       |
| خودکارآمدی               | -۱/۱۶۲ | -۰/۳۲۹ | ۰/۲۲۵ | -۵/۱۶۳ | ۰/۰۰۰ | ۱/۰۰۰     | ۱/۰۰۰ |
| مقدار ثابت               | ۸۰/۸۶۳ |        | ۷/۵۸۴ | ۱۰/۶۶۲ | ۰/۰۰۰ |           |       |
| خودکارآمدی               | -۱/۰۵۱ | -۰/۲۹۸ | ۰/۲۲۷ | -۴/۶۳۵ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۶۲     | ۱/۰۳۹ |
| پریشانی و اجتناب اجتماعی | -۰/۸۳۴ | -۰/۱۶۲ | ۰/۳۳۱ | -۲/۵۲۵ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۶۲     | ۱/۰۳۹ |

جهت بررسی عدم وجود هم خطی بین متغیرهای مستقل پریشانی و اجتناب اجتماعی و خودکارآمدی از آماره‌های تولرانس و عامل تورم واریانس استفاده شد. میزان تولرانس ۰/۹۶۲ به دست آمد که نشان می‌دهد سایر متغیرهای مستقل در مدل نتوانسته‌اند میزان زیادی از واریانس دو متغیر پریشانی و اجتناب اجتماعی و خودکارآمدی را تبیین کنند. همچنین مقدار تورم واریانس ۱/۰۳۹ نیز بیانگر عدم مشکل در استفاده از رگرسیون است. محاسبه مقادیر استاندارد خطاها و مقایسه نمودار توزیع داده‌ها با نمودار نرمال حاکی از آن بود که این مفروضه برقرار است به این صورت که توزیع فراوانی خطاها تقریباً نرمال است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که دو متغیر خودکارآمدی با ضریب رگرسیونی ۰/۳۲۹- و پریشانی و اجتناب اجتماعی با ضریب رگرسیونی ۰/۱۶۲- در سطح ۹۹ درصد با متغیر اضطراب کلاس زبان انگلیسی ارتباط معنی‌داری دارد. ارتباط متغیر مستقل خودکارآمدی با متغیر وابسته به دلیل منفی بودن مقدار عددی B ارتباط معکوسی است که نشان می‌دهد با افزایش خودکارآمدی میزان اضطراب کلاس کاهش می‌یابد؛ و همچنین ارتباط متغیر پریشانی و اجتناب اجتماعی با متغیر وابسته اضطراب کلاس ارتباط معکوسی است که نشان می‌دهد با افزایش یک انحراف استاندارد از آن با توجه به ضریب، میزان اضطراب کلاس کاهش می‌یابد. با توجه به ضریب بتا یک انحراف استاندارد تغییر در خودکارآمدی باعث می‌شود ۰/۳۲۹ انحراف استاندارد تغییر در اضطراب کلاس زبان رخ دهد، همچنین یک انحراف استاندارد تغییر در پریشانی و اجتناب اجتماعی منجر به ۰/۱۶۲ انحراف استاندارد تغییر در اضطراب کلاس زبان می‌گردد. متغیر انگیزه تحصیلی به دلیل اینکه سطح خطای مقدار t آن بالاتر از ۰/۰۱ است نشان می‌دهد انگیزه تحصیلی بر متغیر اضطراب کلاس زبان تأثیر نداشته است. در نهایت از نظر مدل‌سازی بهترین مدل برای پیش‌بینی تغییرات اضطراب کلاس زبان به شرح زیر است.

$$y = 72000 - 0.329 X_1 - 0.162 X_2$$

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش توضیحی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، در پیش‌بینی اضطراب کلاس زبان خارجی (انگلیسی) بود. رابطه متغیرها در قالب مدل رگرسیونی گام‌به‌گام مورد بررسی قرار گرفت. مقدار f نشان داد مدل رگرسیونی تحقیق مدل مناسبی است و متغیرهای مستقل خودکارآمدی، پریشانی و اجتناب اجتماعی قادرند تغییرات متغیر اضطراب کلاس زبان را تبیین کنند.

نمرات بالا در پریشانی و اجتناب اجتماعی می‌تواند نشان‌دهنده ترجیح تنهایی و احساس ناراحتی هنگام حضور در جمع باشد. از آنجا که آموزش و یادگیری زبان انگلیسی فعالیتی جمعی به شمار می‌رود و اصولاً افزایش تسلط در یادگیری زبان مستلزم ایجاد شرایط گفتگو با دیگری است بنابراین با افزایش پریشانی و اجتناب اجتماعی، پرهیز از روبرو شدن با موقعیت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد و همین اجتناب از جمع، اضطراب کلاس زبان را موقتاً کاهش می‌دهد اما به‌نوبه خود در فرایند یادگیری زبان انگلیسی که فرایندی مستلزم رویارویی با دیگران و ایجاد گفتگو است مشکل ایجاد می‌کند. اجتناب فرد را از احساساتی مانند ترس از موردانتقاد واقع‌شدن توسط همکلاسی‌ها می‌رهاند. توجه انتخابی و افراطی به ادراک تهدیدها در کلاس، بسستر لازم را جهت بازداری عملکرد و افزایش اجتناب فراهم می‌آورد، زمانی که فرد از موردانتقاد واقع‌شدن بترسد و از برخورد همکلاسی‌ها در صورت بروز خطا تنش داشته باشد و هیجان‌هایی مانند آشفتگی و عصبانیت را تجربه کند برای کاهش اضطراب و تنش، اجتناب را برمی‌گزیند. رفتارهای اجتنابی می‌تواند شامل غیبت از کلاس و یا انجام ندادن تکالیف بروز کند؛ بنابراین همان‌طور که پژوهش حاضر نشان داد رابطه معکوسی بین اجتناب و اضطراب کلاس زبان شکل می‌گیرد که همسو با یافته‌های (Dewaele, Witney, Saito & Horwitz, Horwitz & Cope (1986) است. همچنین (Dewaele, 2017; Struijs et al. 2017 تأکید می‌کنند اضطراب بر راهبردهای ارتباطی تأثیر می‌گذارد، به طوری که دانش‌آموزانی که اضطراب بالایی در کلاس تجربه می‌کنند بیشتر از مواجهه با سختی‌های برقراری تعامل در زبان هدف اجتناب می‌ورزند که همین منجر به کاهش موقت اضطراب می‌گردد و بنابراین رابطه‌ای معکوس همسو با این پژوهش صورت می‌گیرد.

از سوی دیگر یافته‌های نشان می‌دهد کاهش خودکارآمدی منجر به افزایش اضطراب کلاس زبان خارجی و کاهش موفقیت تحصیلی می‌گردد (Mills, Pajares & Herron, 2006). چنانچه در این پژوهش نیز نشان داده شد می‌توان چنین استنباط کرد تغییرات خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده تغییرات اضطراب کلاس زبان باشد. تحقیقی روی دانش‌آموزان اندونزی نیز نشان داد رابطه منفی بین اضطراب و خودکارآمدی وجود دارد (Qudsyi & Putri, 2016) که همسو با یافته پژوهش حاضر است. زمانی که خودکارآمدی پایین است خطر ارزیابی منفی از خود وجود دارد که اغلب با نگرانی‌هایی در مورد پیامدهای عملکرد در امتحان یا نگرانی از اضطراب امتحان همراه است که می‌تواند موجب برانگیختگی فیزیولوژیکی - عاطفی در طول کلاس یا امتحان باشد (Ringeisen, Raufelder, Schnell & Rohrmann, 2016) و بالعکس زمانی که دانشجویان خود را به‌صورت توانمند

در انجام انواع تکالیف آموزشی و پیشبرد اهدافی که برای خود معین کرده‌اند ارزیابی کنند در کنترل حالت‌های اضطرابی در مواجهه با اضطراب امتحان و درک ارتباطی و ترس از ارزیابی منفی دیگران، موفق عمل می‌کنند. خودکارآمدی به سازمان‌دهی فضای ذهنی کمک می‌کند و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تغییرات اضطراب کلاس زبان باشد. پژوهشی نشان داد تشویق بیشتر و ایجاد فرصت تمرین توسط مربی می‌تواند به خودکارآمدی دانش‌آموز کمک کند و سطوح اضطراب کلاس زبان را کاهش دهد بنابراین رابطه‌ای منفی بین خودکارآمدی و اضطراب به وجود می‌آید (Liu, H. J., & Chen, 2015) که همسو با یافته‌های این پژوهش است.

اضطراب کلاس زبان انگلیسی پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است (Young, 1990) و بررسی آن مستلزم در نظر گرفتن ابعاد مختلف محیطی و درونی است. با توجه به اینکه پریشانی و اجتناب اجتماعی و نیز خودکارآمدی توانستند تغییرات اضطراب کلاس زبان را تبیین کنند پیشنهاد پژوهشی مهم برای بررسی نمود اضطراب کلاس زبان، بررسی عملکرد دانشجویان و نمرات آن‌ها در امتحانات زبان خارجی است؛ بنابراین در بررسی‌های آتی لازم است دانش انگلیسی دانشجویان مورد ارزیابی قرار بگیرد. همچنین روابط با سایر هم‌کلاسی‌ها و مربی که می‌تواند بر سطوح اضطراب تجربه‌شده و در نتیجه اجتناب یا گرایش دانشجویان و خودکارآمدی تحصیلی آنان اثر بگذارد بررسی گردد.

#### References:

- Arrindell, W. A., Sanderman, R., Hageman, W. J. J. M., Pickersgill, M. J., Kwee, M. G. T., Van der Molen, H. T., & Lingsma, M. M. (1990). Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional approach. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 12(4), 153-282.
- Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with steecents' achievement. *Journal of College Teaching and learning*, 7(11), 33-40.
- Babadi Akasheh, Z., Nasr, A. R., Nili, M. R., & Tabatabai, M. S. (2017). Explain the goals and activities of teaching and learning in the internship program. *The Journal of Teaching Research*, 7(1), 189-210.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: insights. Harvard mental health letter. *Soc Behav Personal*, 13, 4-8.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.

- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom oriented research in second language acquisition*, 3(5), 67-102.
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students Research Self-Efficacy During Online Doctoral Research Courses. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(3), 51-58.
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.
- Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippine ESL Journal*, 7(1), 73-93.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 1362168817692161.
- Dordinejad, F. G., & Ahmadabad, R. M. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *The international journal of language learning and applied linguistics world (IJLLALW)*, 6(4), 446-460.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756.
- Farahbakhsh, S., Ghobadian, M., Farahbakhsh, M., & Ghanbari, R. (2017). Investigating the effect of school atmosphere on students' academic self-efficacy by mediating classroom management style. *The Journal of Teaching Research*, 7 (3), 242-227.
- Farsian, M. R., Rezaei, N., & Panahandeh, S. (2015). Correlation between achievement motivation, emotional intelligence and the foreign language classroom anxiety in french students of Ferdowsi university of Mashhad. *Language related research*, 6(4), 183-200.
- Garcia de Blakeley, M., Ford, R., & Casey, L. (2017). Second language anxiety among Latino American immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 759-772.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' Self-efficacy in Reading and its relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement, *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217),45-67.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.

- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 1(7), 63-84.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189.
- Jeong, H., Sugiura, M., Suzuki, W., Sassa, Y., Hashizume, H., & Kawashima, R. (2015). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*, 66, 182-192.
- Joe, H. K., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133-144.
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). An Investigation into University Students Foreign Language Speaking Anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388.
- Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 269-286.
- Karabiyik, C., & Mirici, I. H. (2018). Development and Validation of the Foreign Language Learning Effort Scale for Turkish Tertiary-Level Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(2), 373-395.
- Liu, H. J., & Chen, C. W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic-and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-201.
- Li, C., & Zhou, T. (2017). A questionnaire-based study on university students' demotivation to learn English. *English Language Teaching*, 10(3), 128.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011, 305-311.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., Hinkley, J. W., & Debus, R. L. (2003). Evaluation of the Big-Two-Factor Theory of academic motivation orientations: An evaluation of jingle-jangle fallacies. *Multivariate Behavioral Research*, 38(2), 189-224.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119.

- Na, Z. (7777)7A styyy of high school steeett s' Enll ish leanring aiii ety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Parishani, N., Nili, MR., Mirshah Jafari, E., & Agha Mohammadi, S. (2013). The effect of self-efficacy training on students' behavioral performance in biology lessons. *The Journal of Teaching Research*, 1 (2), 81-89.
- Qudsyi, H., & Putri, M. I. (2016). Self-efficacy and anxiety of National Examination among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 268-275.
- Ringeisen, T., Raufelder, D., Schnell, K., & Rohrmann, S. (2016). Validating the proposed structure of the relationships among test anxiety and its predictors based on control-value theory: evidence for gender-specific patterns. *Educational Psychology*, 36(10), 1826-1844.
- Radke, S., Güths, F., André, J. A., Müller, B. W., & de Bruijn, E. R. (2014). In action or inaction? Social approach-avoidance tendencies in major depression. *Psychiatry research*, 219(3), 513-517.
- Rostami, Z., Abedi, M. R., & Schaufeli, W. B. (2012). Dose interest predicts academic burnout? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 6(1), 21-38.
- Rezazadeh, M., & Tavakoli, M. (2009). Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.
- Struijs, S. Y., Lamers, F., Vroling, M. S., Roelofs, K., Spinhoven, P., & Penninx, B. W. (2017). Approach and avoidance tendencies in depression and anxiety disorders. *Psychiatry research*, 256, 475-481.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Thompson, A. S., & Lee, J. (2014). The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. *Tesol Quarterly*, 48(2), 252-274.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic,



- and motivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4), 426-437.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(4), 448-451.

