



University of Tehran press

## Development and Validation of EFL Teachers' Preferred Use of Anxiety Reducing Strategies Questionnaire



**Alireza Bekhrad** \* 0009-0003-6614-8454

Department of English, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran  
Email: alireza004616@gmail.com



**Behdokht Mall-Amiri** 0000-0002-7260-6656

Department of English, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran  
Email: Beh.malamiri@iauctb.ac.ir



**Nasim Shangarffam** 0000-0002-4014-9737

Department of English, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran  
Email: nshangarf@yahoo.com

### ABSTRACT

This study aimed at developing and validating a scale for measuring EFL teachers' perceived strategies for reducing their learners' language learning anxiety (LLA). In this mixed-methods research, adopting an exploratory sequential design and convenient sampling, 200 EFL teachers from Kish and Safir language schools in Tehran were selected as participants. To develop the items for the scale, 30 EFL teachers, randomly selected from the initial 200 teachers, were interviewed on their perceptions of learners' sources of anxiety and the strategies they preferred to use to reduce their learners' LLA. The results of interview content analysis along with the extant theoretical standpoints and empirical literature were drawn upon to develop an 18-item questionnaire for measuring EFL teachers' preferred English LLA reducing strategies for learners. The results of Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed a four-factor model including learning process-related, explicit teaching of anxiety reducing strategies (ARS), materials, and presentation of instruction. The results of Confirmatory Factor Analysis (CFA) also indicated that this four-factor model has acceptable reliability and validity. On the basis of the results, the developed questionnaire enjoys acceptable psychometric characteristics and can be reliably used to quantify and measure EFL teachers' preferred use of strategies to reduce their learners' anxiety.

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 19 February 2024

Received in revised form: 22 April 2024

Accepted: 24 April 2024

Available online: Spring 2024

### Keywords:

Language Learning Anxiety, Reducing Anxiety, Sources of Anxiety, Strategies, Teachers' Perceptions.

Bekhrad, A., Mall-Amiri, B., & Shangarffam, N. (2024). Development and Validation of EFL Teachers' Preferred Use of Anxiety Reducing Strategies Questionnaire. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (1), 49-68. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.371528.1094>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.371528.1094>.

\* Alireza Bekhrad is a Ph.D. candidate in TEFL. He received his B.A. in Management and M.A. in TEFL. His research interests include psycholinguistics and language teaching and learning.

\*\* Behdokht Mall-Amiri is an Assistant Professor in Applied Linguistics and a faculty member since 1998. She teaches courses such as, research methodology, teaching language skills at MA and PhD levels.

\*\*\* Nasim Shangarffam is an Assistant Professor in Applied Linguistics at IAU, Central Tehran Branch. Since 1998, she has taught courses such as, research methodology, materials development at various levels.



انتشارات دانشگاه تهران

## پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

https://jflr.ut.ac.ir

Email: jflr@ut.ac.ir

### طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه راهکارهای مطلوب مدرسان زبان انگلیسی برای کاهش اضطراب فراگیران زبان انگلیسی

علیرضا بخرد \*

id 0009-0003-6614-8454

گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

Email: alireza004616@gmail.com

به‌دخت مال امیری \*\*

id 0000-0002-7260-6656

گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

Email: Beh.malamiri@iauctb.ac.ir

نسیم شنگرف فام \*\*\*

id 0000-0002-4014-9737

گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

Email: nshangarf@yahoo.com



#### چکیده

هدف از این تحقیق ساخت و اعتبارسنجی ابزاری جهت اندازه‌گیری راهکارهای معلمان زبان انگلیسی برای کاهش اضطراب یادگیری در زبان‌آموزان بود. در این پژوهش ترکیبی، با بهره‌گیری از روش متوالی اکتشافی و با استفاده از نمونه‌گیری آسان، ۲۰۰ معلم زبان انگلیسی از مؤسسه‌های زبان کیش و سفیر در تهران به‌عنوان شرکت‌کننده انتخاب شدند. برای طراحی آیت‌های پرسش‌نامه، با ۳۰ معلم زبان انگلیسی که به‌طور تصادفی از میان ۲۰۰ معلم اولیه انتخاب شده بودند مصاحبه شد و از آنها درباره علل اضطراب زبان‌آموزان و راهکارهای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان‌آموزان سؤال شد. براساس نتایج تحلیل محتوای پاسخ‌ها و دیدگاه‌های نظری موجود و پیشینه تجربی، یک پرسش‌نامه با ۱۸ آیت جهت اندازه‌گیری راهکارهایی که معلمان زبان استفاده می‌کنند طراحی شد. در نتیجه تحلیل عاملی اکتشافی، یک مدل شامل چهار عامل آموزش مرتبط با فرآیند یادگیری، آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب، مواد درسی، و نحوه آموزش استخراج شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که این مدل چهار عاملی دارای روایی قابل قبول است. بر اساس نتایج، این پرسش‌نامه از ویژگی‌های روان‌سنجی رضایت‌بخشی برخوردار است و می‌توان از آن جهت اندازه‌گیری راهکارهای معلمان برای کاهش اضطراب زبان‌آموزان استفاده نمود.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۳۰  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۱  
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

#### کلید واژگان:

اضطراب، اضطراب یادگیری  
زبان، نگرش معلمان، علل  
اضطراب، راهکارهای کاهش  
اضطراب

بخرد، علیرضا، مال امیری، به‌دخت، و شنگرف فام، نسیم. (۱۴۰۳). طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه راهکارهای مطلوب مدرسان زبان انگلیسی برای کاهش اضطراب فراگیران زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۱)، ۴۹-۶۸.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.371528.1094>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.371528.1094>.

\* علیرضا بخرد، دانشجو. دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی است. به‌تخصص یلد او در مقطع کارشناسی مدیریت و در کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی بوده است. از جمله علایق پژوهشی وی روان‌شناسی زبان و روش‌های آموزش و یادگلاست.  
\*\* به‌دخت مال امیری، استادیار در رشته آموزش زبان انگلیسی از سال ۱۳۷۷، تدریس دروس اصول و روش تحقیق و روش تدریس بها. تهای زبان را. مقاطع ارشد و دکتری بر عهده دارد.  
\*\*\* نسیم شنگرف فام، استادیار. رشته آموزش زبان انگلیسی از سال ۱۳۷۷ دروسی نظیر اصول و روش تدریس، آموزش مهارت‌های زبانی در مقاطع مختلف را تدریس کرده است.

۵۰

## ۱. مقدمه

یادگیری زبان خارجی مستلزم تلاش و کوشش زیادی است و متغیرهای زیادی از جمله متغیرهای شناختی و عاطفی را شامل می‌شود (کن، ۲۰۱۹). یکی از متغیرهای تأثیرگذار در زمینه یادگیری زبان خارجی اضطراب مربوط به یادگیری زبان است. به اعتقاد هورویتز و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۸۶: ۱۲۸)، اضطراب یادگیری زبان «یک مجموعه از ادراکات نسبت به خود باوری‌ها، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری زبان در کلاس است که از ویژگی منحصربه‌فرد فرآیند یادگیری زبان ناشی می‌شود». از اواسط دهه ۱۹۶۰ تحقیقات در زمینه اضطراب مربوط به یادگیری زبان‌های خارجی شروع شد (توسان، ۲۰۱۸)، و از آن زمان موضوع بسیاری از مطالعات بوده است (به‌عنوان مثال، آل‌امر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳؛ الخساونه<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ امیرالدین و سوپارتی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ باز و اُزکان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸؛ اِر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ گوپنگ و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸؛ هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶؛ لی و وی<sup>۹</sup>، ۲۰۲۳؛ لو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸؛ توسان، ۲۰۱۸؛ یانگ و کوادیر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸؛ یاسین و رازک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸).

مروری بر پیشینه تحقیق مربوط به اضطراب یادگیری زبان خارجی (به‌عنوان مثال، قربان دردی نژاد و نسب<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۳؛ مک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۱؛ نا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷) نشان می‌دهد که یادگیرندگان درجات مختلف اضطراب را در فرآیند یادگیری زبان تجربه می‌کنند. برخی از تحقیقات (به‌عنوان مثال، کیم<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۹؛ پیچت<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۹؛ هرد و شیائو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰) میزان اضطراب زبان‌آموزان خارجی را در محیط‌های مختلف یادگیری زبان بررسی کرده‌اند، درحالی‌که برخی دیگر مانند سوانتراتیپ و ویچاد<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۰) اثربخشی برخی رویکردها مانند یادگیری مشارکتی در کاهش اضطراب را بررسی کرده‌اند. گروهی از محققان (به‌عنوان مثال، ذوقی و علیوندی وفا<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۴؛ ماتسودا و گوبل<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۴) رابطه بین خواندن زبان

انگلیسی و اضطراب، و برخی دیگر (برای مثال، لی و وی<sup>۲۲</sup>، ۲۰۲۳؛ یانگ<sup>۲۳</sup>، ۱۹۸۶) رابطه بین موفقیت تحصیلی و اضطراب زبان را بررسی کرده‌اند. بهرامی (۲۰۲۳) نیز نشان داد که اضطراب هیچ رابطه‌ای با سطح دانش زبان‌آموزان ندارد.

ترانگ<sup>۲۴</sup> و همکاران (۲۰۱۳) میزان آگاهی معلمان زبان خارجی و زبان‌آموزان از وجود اضطراب در یادگیری زبان خارجی را بررسی کرده‌اند. نتایج تحقیق آنها نشان می‌دهد که دو سوم زبان‌آموزان اضطراب زبان خارجی را تجربه کردند ولی معلمان به آن توجه کافی نداشتند. ترانگ و مونی<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۵) در تحقیق خود در مورد نحوه مدیریت اضطراب زبان خارجی به این نتیجه رسیدند که امکان پیاده کردن یک مدل کلی و یکسان برای مدیریت اضطراب زبان خارجی وجود ندارد. علاوه بر این، بررسی پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که برخی از تحقیقات (به‌عنوان مثال، هاشمی و عباسی<sup>۲۶</sup>، ۲۰۱۳؛ کوندو و یانگ<sup>۲۷</sup>، ۲۰۰۴؛ لیو<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۷؛ یانگ<sup>۲۹</sup>، ۱۹۹۲) به راهکارهای مقابله با اضطراب زبان خارجی پرداخته‌اند. با این حال، تحقیقات در مورد راهکارهایی که معلمان بتوانند برای کاهش اضطراب فراگیران اتخاذ کنند هنوز کافی نیست.

مرور پیشینه تحقیق نیز نشان می‌دهد که هیچ مقیاس و ابزار اندازه‌گیری در مورد ارزیابی راهکارهای ترجیحی معلمان برای کاهش اضطراب در فراگیران زبان انگلیسی وجود ندارد. بنابراین، این تحقیق برای پر کردن خلاء موجود در پیشینه علمی و با هدف بررسی راهکارهای مطلوب معلمان زبان انگلیسی جهت کاهش اضطراب یادگیری زبان‌آموزان انجام شد. علاوه بر این، در این تحقیق طراحی و روایی‌سنجی یک پرسش‌نامه برای سنجش این راهکارها هدف بوده است. اهمیت این تحقیق در بالا بردن دانش معلمان از علل اضطراب در فراگیران زبان و راهکارهای کاهش آن است، و ابزار تولید شده حاصل این پژوهش مقیاس علمی

14. Ghorban Dordinejad & Nasab<sup>۱۴</sup>

15. Mak

16. Na

17. Kim

18. Pichette

19. Hurd & Xiao

20. Suwantarathip & Wichadee

21. Zoghi & Alivandivafa

22. Matsuda & Gobel

23. Young

24. Trang et al

25. Trang & Moni

26. Kondo & Yang

27. Liu

1. Can

2. Horwitz et al

3. Tosun

4. Alamer et al

5. Al-Khasawaneh

6. Amiruddin & Suparti

7. Baş & Özcan

8. Er

9. Gopang et al

10. Li & Wei

11. Luo

12. Yang & Quadir

13. Yassin & Razak

جهت اندازه‌گیری گرایش معلمان به این راهکارها را در اختیار می‌گذارند. بر اساس اهداف بیان شده، سؤالات تحقیق به شرح زیر تدوین شد:

**سؤال تحقیق ۱:** معلمان زبان انگلیسی استفاده از چه راهکارهایی را برای کاهش اضطراب یادگیری برای زبان‌آموزان ترجیح می‌دهند؟

**سؤال تحقیق ۲:** آیا مدل طراحی شده با عنوان «راهکارهای مطلوب معلمان زبان برای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان» دارای روایی کافی است؟

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲.۱. اضطراب یادگیری زبان

اضطراب زبان خارجی به مجموعه‌ای از خود ادراکات، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان اطلاق می‌گردد که از منحصربه‌فرد بودن فرآیند یادگیری زبان ناشی می‌شود (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶: ۱۲۸). به‌طور کلی، اضطراب مفهومی پیچیده است که نه تنها به احساسات افراد، بلکه به ارزیابی موقعیت‌های خاص نیز وابسته است (هورویتز، ۲۰۱۰). اضطراب اغلب به احساسات ناخوشایند نسبت داده می‌شود و بیشتر شبیه به ترس است. احساس اضطراب هنگام برقراری ارتباط به زبان دوم، به‌ویژه انگلیسی، می‌تواند تأثیر منفی بر سازگاری زبان‌آموزان با زبان مقصد و در نهایت اهداف آنها در یادگیری داشته باشد. علاوه بر این، اضطراب می‌تواند تأثیر منفی بر فرآیند یادگیری و پیشرفت داشته باشد (گادری و اسپیلبرگ، ۱۹۷۱: ۲۹؛ تویاس، ۱۹۸۰، به نقل از هورویتز، ۲۰۱۰).

یانگ (۱۹۹۱) شش علت اصلی اضطراب در زبان‌آموزی را شناسایی کرده است: مشکلات فردی و بین فردی که با درک یادگیرنده از عزت نفس و رقابت مرتبط است. کراشن<sup>۳۰</sup> (۱۹۸۵)، معتقد بود که بین عزت نفس و اضطراب زبان دوم رابطه‌ای قوی وجود دارد، به طوری که یادگیرندگان دارای عزت نفس پایین نگران قضاوت هم‌کلاسی هایشان درباره آنها هستند و همواره دغدغه دارند که آنها را راضی نگه دارند. یادگیرندگان دارای عزت نفس پایین ممکن است در کلاس زبان احساس اضطراب کنند زیرا نیازمند این هستند که دیگران آنها را بپذیرند و در مورد آنها قضاوتی مثبت داشته باشند. یادگیری زبان دوم ممکن است با

اشتباه کردن و همچنین خطر شکست و مسخره شدن همراه باشد که این ممکن است بر زبان‌آموزانی که عزت نفس پایینی دارند تأثیر منفی بگذارد.

تحقیقات نشان می‌دهند که اضطراب یکی از مهم‌ترین عواملی است که بر یادگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد (آیدا<sup>۳۱</sup>، ۱۹۹۴؛ هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶) و در بین چهار مهارت زبانی (صحبت کردن، خواندن، نوشتن، گوش دادن) صحبت کردن بیشترین اضطراب را ایجاد می‌کند. در دهه ۱۹۹۰ سایر حیطه‌های اضطراب مرتبط با سایر مهارت‌های زبانی توجه محققان را به خود جلب کرد زیرا زبان‌آموزان درجات مختلفی از اضطراب را گزارش کردند که به مهارت‌های مختلف زبانی مربوط می‌شد. (به‌عنوان مثال، چنگ و همکاران<sup>۳۲</sup>، ۱۹۹۹؛ سائتو و همکاران<sup>۳۳</sup>، ۱۹۹۹). اصطلاح «اضطراب یادگیری زبان خارجی» یا «اضطراب زبان خارجی» توسط هورویتز و همکارانش (۱۹۹۸) در سه حوزه زیر مطرح شد: (الف) دلهره ارتباطی، (ب) اضطراب امتحان، (ج) و ترس از ارزیابی منفی. این سه حوزه به شرح زیر توصیف می‌شوند: دلهره ارتباطی از نیاز به صحبت کردن در مقابل گروه سرچشمه می‌گیرد، درحالی‌که اضطراب امتحان ناشی از ترس از شکست در آزمون است. ترس از ارزیابی منفی در هر موقعیت اجتماعی مانند مصاحبه شغلی با قضاوت دیگران ارتباط دارد.

### ۲.۲. علل اضطراب یادگیری زبان

نگاهی دقیق به پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که محققان علل مختلفی را برای اضطراب شناسایی کرده‌اند. یانگ (۱۹۹۱) عدم آمادگی را اولین علت اضطراب می‌داند. یکی دیگر از دلایل اضطراب از تحت فشار قرار دادن فرد به ارائه مطالب زیاد در مدت زمان محدود ناشی می‌شود. نگرانی از ارزیابی منفی دیگران، سومین علت اضطراب است. علت چهارم احتمالاً نگرانی فرد از عدم موفقیت در جلب توجه مخاطب است (آیرس و همکاران<sup>۳۴</sup>، ۱۹۹۸). مقایسه باورهای خود با انتظارات مخاطب باعث اضطراب می‌شود زیرا ممکن است گوینده از برآورده کردن این انتظارات ناامید شود (آیرز<sup>۳۵</sup>، ۱۹۸۶). در نتیجه، نحوه درک گوینده از انتظارات مخاطب بر نحوه تجربه اضطراب او تأثیر می‌گذارد. تمایل فرد به رقابت با سخنرانان دیگر می‌تواند پنجمین علت اضطراب باشد. موارد زیر برخی دیگر از علل اضطراب هستند: ترس از

<sup>32</sup>. Cheng et al

<sup>33</sup>. Saito et al

<sup>34</sup>. Ayres et al

<sup>35</sup>. Ayres

28. Gaudry & Spielberger

29. Tobias

30. Krashen

31. Aida



پیامدهای منفی احتمالی و تیق زدن و همچنین مشکل در جستجو و یافتن کلمات، اختصاص زمان بیش از حد برای کسب آمادگی به جای بالا بردن اعتماد به توانایی طبیعی خود برای موفقیت.

**یانگ (۱۹۹۱)** شش علت اضطراب در یادگیری زبان خارجی را برمی‌شمرد. این شش علت عبارتند از اضطراب‌های فردی و بین فردی، باورهای یادگیرنده در مورد یادگیری زبان، باورهای معلم در مورد یادگیری زبان، تعاملات معلم و یادگیرنده، رویه‌های آموزش درس و آزمون. طبق نتایج مطالعه‌ای که توسط **آیرس و همکاران (۱۹۹۸)** انجام شد، یادگیرندگانی که تصور می‌کنند مهارت سخن گفتن آنها در جمع ضعیف است هراس و اضطراب را تجربه می‌کنند. همچنین، **یانگ (۱۹۹۱)** شش عامل بالقوه اضطراب زبان را به دو گروه کلی فردی و بین فردی تقسیم می‌کند که شامل موارد زیر است: درک افراد از یادگیری زبان، ادراک معلمان از آموزش زبان دوم، تعامل بین معلم و یادگیرندگان، تمرین‌های کلاس درس و آزمون‌های زبان دوم. تا به امروز، یافته‌های تحقیق **هورویتز و همکاران (۱۹۸۶)** در انجام بسیاری از تحقیقات دیگر و همچنین آموزش زبان دوم نقش مهمی ایفا کرده است. در واقع تحقیق آنها سه عامل اصلی زیر را به‌عنوان علل اضطراب در یادگیری زبان مشخص کرده است: ۱- ترس از ارتباط، ۲- اضطراب امتحان و ۳- نگرانی از ارزیابی منفی.

### ۲.۳. راهکارهای کاهش اضطراب در یادگیری زبان

**یانگ (۱۹۹۱)** شانزده راهبرد قابل استفاده برای مقابله با اضطراب مربوط به یادگیری زبان را مطرح کرده است که برخی از آنها به شرح زیر است: تشویق فراگیران زبان به انجام کارهای گروهی کوچک و یا دونفره، اجتناب از تحت فشار گذاشتن زبان‌آموزان برای صحبت کردن قبل از کسب آمادگی لازم، اجتناب از قرار دادن فرد یادگیرنده در کانون توجه و معطوف کردن نگاه و توجه سایرین به او. طبق پژوهش انجام شده توسط **کوندو و یانگ (۲۰۰۴)** هفتاد راهکار را برای مقابله با اضطراب زبان دوم می‌توان به کار برد. این تحقیق بر روی ۲۱۹ یادگیرنده زبان انگلیسی در ژاپن انجام شد که بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، راهکارها به پنج دسته زیر تقسیم می‌شوند: ۱- آمادگی، ۲- آرامش، ۳- تفکر مثبت، ۴- تفکر همسالان و ۵- تسلیم شدن (یعنی یادگیرندگان هیچ اقدامی برای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان خود انجام نمی‌دهند).

شایان ذکر است که تسلیم شدن یک راهکار مؤثر برای مقابله با اضطراب محسوب نمی‌شود بنابراین فاقد ارزش آموزشی است. **هاشمی و عباسی (۲۰۱۳)** ضمن مرور کامل تحقیقات قبلی، خلاصه‌ای از نتایج آنها را ارائه کرده‌اند. آنها ۲۰ راهکاری که معلمان زبان خارجی می‌توانند برای مقابله با اضطراب استفاده کنند را مطرح کرده‌اند. راهکارهای اصلی عبارتند از: شناخت معلمان از وجود اضطراب در فراگیران زبان دوم، استفاده معلمان از ارزشیابی تکوینی بیشتر برای کاهش نگرانی فراگیران در مورد عملکرد و نمرات کلاسی، استفاده فراگیران از خودگفتاری مثبت، تشویق فراگیران به خطر کردن در یادگیری زبان انگلیسی.

بسیاری از تحقیقات انجام‌شده درباره اضطراب یادگیری زبان دوم، تأثیر راهکارهای کاهش اضطراب بر یادگیری زبان دوم/خارجی را بررسی کرده و بر اساس نتایج به‌دست‌آمده برخی شیوه‌های مفید برای کاهش اضطراب در بین زبان‌آموزان را پیشنهاد داده‌اند (**الیس و سینکلر<sup>۳۶</sup>، ۱۹۸۹**؛ **گرگرسن<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۳**؛ **تسیلاکیدس و کرامیدا<sup>۳۸</sup>، ۲۰۰۹**). **فاس و ریتزل<sup>۳۹</sup> (۱۹۸۸)** درباره راهکارهای کاهش اضطراب فردی و بین فردی به این نتیجه رسیدند که اگر فراگیران زبان خارجی از ترس و اضطراب خود آگاه باشند، می‌توانند منشأ اضطراب را دریابند و در نتیجه به‌طور واقع بینانه با آن کنار بیایند. این امر به یادگیرندگان زبان خارجی یا زبان دوم کمک می‌کند تا متوجه شوند که احساس اضطراب در کلاس درس را سایر زبان‌آموزان نیز تجربه می‌کنند (**یانگ، ۱۹۹۱**). پیرامون راهکارهای مورد استفاده معلمان در کاهش اضطراب زبان‌آموزان می‌توان به پژوهش **احمدپور و همکاران (۲۰۲۱)** اشاره کرد که در آن نشان داده شد که زبان‌آموزان پس از آگاهی از «نظریه انتخاب» رفتارهای بازدارنده کمتری از خود نشان دادند چرا که این آگاهی سبب کاهش اضطراب در آنها شد. در پژوهش حاضر، به‌منظور ارائه دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی ایرانی از علل اضطراب در فراگیران زبان انگلیسی و راهکارهای کاهش آن در فضای آموزشی در ایران از چهارچوب نظری **یانگ (۱۹۹۱)** و **کوندو و یانگ (۲۰۰۴)** بهره برداری شد.

### ۳. روش تحقیق

#### ۳.۱. شرکت‌کنندگان

۲۰۰ نفر از معلمان زبان انگلیسی شاغل در مؤسسات کیش و سفیر در این تحقیق شرکت کردند. این افراد از میان

<sup>38</sup>. Tsiplakides & Keramida

<sup>39</sup>. Foss & Reitzel

<sup>36</sup>. Ellis & Sinclair

<sup>37</sup>. Gregersen

شرکت‌کنندگان مرد و زن و بر اساس نمونه‌گیری آسان و در دسترس بودن انتخاب شدند. معلمانی که بیش از سه سال سابقه تدریس داشتند، در جریان هدف این پژوهش قرار گرفته و افرادی که رضایت خود را اعلام نمودند به‌عنوان شرکت‌کننده نهایی در این تحقیق برگزیده شدند. معلمان زبان انگلیسی از رده‌های سنی مختلفی بودند (۳۳ تا ۴۶) زیرا امکان انتخاب محدوده سنی خاصی منطبق با معیار خاص برای محققان میسر نبود. برای کمک به تهیه سؤال‌های مصاحبه درباره اضطراب و راهکارهای کاهش آن با یک متخصص روان‌شناسی دارای مدرک کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی و دکترای مشاوره و ۱۰ سال سابقه مشاوره مشورت شد. همچنین با دو نفر از دارندگان دکترا در رشته آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با ۲۰ سال سابقه تدریس نیز برای تهیه سؤال‌های مصاحبه در خصوص علل اضطراب یادگیری زبان و راهکارهای مرتبط با آن برای کاهش اضطراب و همچنین طراحی آیت‌های پرسش‌نامه مشورت شد.

### ۳،۲. ابزار تحقیق

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل دو مصاحبه نیمه‌ساختارمند به شرح زیر بود:

### ۳،۲،۱. مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در مورد ادراک معلمان

#### از علل اضطراب مربوط به یادگیری زبان

چند سؤال برای مصاحبه نیمه‌ساختارمند با هدف شناسایی علل اضطراب مربوط به یادگیری زبان از دیدگاه معلمان تهیه شد. برای جلوگیری از ایجاد ابهام، مصاحبه به زبان مادری معلمان، یعنی فارسی، انجام گردید. به‌منظور طراحی سؤالات مصاحبه با روایی محتوای قابل قبول، مراحل زیر مطابق با روش **آوربک و سیلورشتاین**<sup>۴۰</sup> (۲۰۰۳) دنبال شد: جهت شناسایی مؤلفه‌های اصلی مرتبط با اضطراب یادگیری زبان و علل احتمالی، تحقیقات گذشته درباره اضطراب مرتبط با یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفت. برای طراحی سؤالات اولیه مصاحبه از مؤلفه‌های شناسایی‌شده در پیشینه تحقیق از قبیل ترس از ارتباط و اضطراب امتحان (**هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶**) و سایر مؤلفه‌ها (که پیش‌تر در قسمت ۲،۲ اشاره شد) الگو برداری شد. سپس، برای تنظیم نهایی سؤال‌های مصاحبه درباره علل اضطراب و راهکارهای کاهش آن با یک متخصص روان‌شناسی و دو متخصص رشته آموزش زبان انگلیسی (که در قسمت ۳،۱ توصیف شد) مشورت شد. پیش‌نویس اولیه سؤالات به متخصص روان‌شناسی ارجاع داده

شد و نظرات وی درباره سؤال‌ها اعمال گردید. سپس نسخه اصلاح‌شده سؤال‌ها در اختیار دو نفر متخصص آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت و از آنها در مورد تناسب سؤال‌ها نظرخواهی شد. سپس سؤال‌ها اصلاحات لازم براساس نظرات متخصصین صورت گرفت. سؤالات پرسیده شده به شرح زیر بود:

۱. چه عواملی باعث اضطراب زبان‌آموزان در حین یادگیری زبان انگلیسی می‌شوند؟

۲. آیا فکر می‌کنید عواملی که زبان‌آموزان را مضطرب می‌کند به معلمان، زبان‌آموزان، کتاب‌های درسی یا علل دیگر مربوط می‌شود؟

۳. به نظر شما چه عواملی در ایجاد اضطراب در زبان‌آموزان زبان انگلیسی در حین یادگیری زبان انگلیسی اهمیت بیشتری دارند؟

نسخه اولیه این سؤال‌ها در اختیار ۵ معلمی که به‌طور تصادفی از بین شرکت‌کنندگان اصلی انتخاب شده بودند قرار گرفت تا ضمن رفع هرگونه ابهام در مورد جمله‌بندی سؤالات وضوح و خوانایی آنها بیشتر شود. سؤالات پس از کسب نظرات شرکت‌کنندگان مورد بازنگری مجدد قرار گرفت و بدین‌وسیله پیش‌نویس نهایی سؤال‌ها تهیه شد. ۳۰ معلم در مصاحبه مربوط به علل اضطراب مربوط به یادگیری زبان شرکت کردند.

### ۳،۲،۲. مصاحبه نیمه‌ساختارمند درباره راهکارهای کاهش

#### اضطراب

برای شناسایی راهکارهایی که معلمان برای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان در بین یادگیرندگان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی استفاده می‌کنند با ۳۰ معلم زبان انگلیسی مصاحبه شد. در این مصاحبه، معلمان به سؤالهای زیر پاسخ دادند:

۱. چه راهکارهایی را برای کاهش اضطراب یادگیرندگان مضطرب اتخاذ می‌کنید؟

۲. کدام راهکارها در کاهش اضطراب یادگیری زبان اهمیت بیشتری دارند؟

برای تهیه سؤال‌های مصاحبه، همان مراحل که در قسمت قبل توضیح داده شد، دنبال شد.

### ۳،۳. روش گردآوری داده‌ها

۲۰۰ مدرس زبان انگلیسی در سطوح مختلف با استفاده از روش نمونه‌گیری آسان و در دسترس از مؤسسات زبان کیش و سفیر در تهران انتخاب شدند. در ابتدا، جهت شناخت درک معلمان

از علل اضطراب یادگیری با ۳۰ معلم از میان این ۲۰۰ معلم مصاحبه شد. در این تحقیق از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده گردید تا هم فرآیند جمع‌آوری داده‌ها تسریع شود و هم معلمان بهتر و راحت‌تر بتوانند ایده‌هایشان را بیان کنند. سؤال‌های مصاحبه پس از مشاوره با متخصصان رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و روان‌شناسی طراحی شد. در این مصاحبه، معلمان علل اضطراب و راهکارهای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان در بین فراگیران زبان را توضیح دادند. مصاحبه‌ها ضبط شده و پس از اتمام جمع‌آوری داده‌ها پاسخ‌ها بر روی کاغذ پیاده و برای تحلیل محتوایی آماده گردید. در ادامه، بر اساس تحلیل محتوایی و موضوعی داده‌های مصاحبه، پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش و کمی‌سازی راهکارهای کاهش اضطراب تهیه و با اجرای آن بر روی ۲۰۰ معلم، شامل ۳۰ معلم که پیش‌تر در مصاحبه شرکت کرده بودند، پایایی و روایی آن بررسی گردید.

پس از طی مراحل جمع‌آوری داده‌ها و انجام تحلیل‌های کیفی، ۱۸ آیتم مرتبط با علل و راهکارهای کاهش اضطراب در قالب چهار عامل (مواد درسی، آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب، نحوه آموزش، یادگیری راهکارهای مرتبط با فرایند) ساخته شد. این آیتم‌ها همراه با گزینه‌های پنجگانه از نوع لیکرت در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت: کاملاً موافقم، موافقم، ممتنع، مخالفم، و کاملاً مخالفم که به ترتیب دارای مقادیر ۵ تا ۱ بودند. به این ترتیب، حداکثر نمره کلی قابل کسب از این پرسش‌نامه ۹۰ و حداقل آن ۱۸ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده تمایل بیشتر به به‌کارگیری راهکارهای کاهش اضطراب در زبان‌آموزان است. سؤالات ۵، ۱۲، ۸، ۱۳ مربوط به راهکارهای نحوه آموزش، سؤالات ۱، ۱۴، ۹، ۱۸ مربوط به راهکارهای مرتبط با فرآیند یادگیری، سؤالات ۳، ۴، ۷، ۱۵، ۱۷ مربوط به مواد درسی، و سؤالات ۱۰، ۲۶، ۱۱، ۱۶ مربوط به آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب هستند (به پیوست مراجعه کنید).

برای اینکه مفهوم اضطراب به‌صورت تجربی قابل آزمایش باشد و به‌منظور شناسایی جنبه‌های مختلف مؤلفه‌های شناسایی‌شده، بیشترین تعداد آیتم در حد امکان با استفاده از

مقیاس لیکرت ساخته شد. همچنین نمونه‌ای از آیتم‌ها با بهره‌گیری از هر یک از مؤلفه‌های راهکارهای کاهش اضطراب تهیه شد و برای اظهارنظر در اختیار متخصص روان‌شناسی قرار گرفت. آیتم‌ها براساس نظرات وی اصلاح گردید. سپس دو دارنده دکترای زبان‌شناسی کاربردی در مورد ارتباط و تناسب آیتم‌ها نظر دادند. بعد از آن یک پرسش‌نامه آزمایشی طراحی شد و برای بازنگری در اختیار گروه کارشناسی قرار گرفت. پس از توافق کامل بر سر محتوا، جمله‌بندی و دستور زبان آیتم‌ها، پرسش‌نامه برای بررسی تجربی بیشتر آماده گردید. به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه براساس آلفای کرونباخ، پرسش‌نامه نهایی شده به ۲۰۰ معلم زبان انگلیسی داده شد. جهت استخراج مؤلفه‌های راهکارهای کاهش اضطراب از دیدگاه معلمان از «تحلیل عاملی اکتشافی» استفاده شد. علاوه بر این، «تحلیل عامل تأییدی» نیز برای اطمینان یافتن از پایایی پرسش‌نامه اجرا شد.

#### ۴. نتایج

##### ۴.۱. بررسی سؤال اول تحقیق

اولین سؤال تحقیق حاضر به راهکارهای مطلوب معلمان زبان انگلیسی برای کاهش اضطراب یادگیری زبان انگلیسی در زبان‌آموزان می‌پردازد. برای پاسخ به این سؤال، داده‌های استخراج‌شده از پاسخ معلمان به سؤالهای مصاحبه درباره درک آنها از علل اضطراب زبان‌آموزان و راهکارهای کاهش آن تحلیل شد. جدول ۱ نتایج تحلیل محتوای پاسخ‌های آنها را نشان می‌دهد. جدول ۱ نشان می‌دهد که عمدتاً پنج علت توسط پاسخ‌دهندگان بیان شده است که در میان آنها شخصیت زبان‌آموزان به‌عنوان برجسته‌ترین علت اضطراب یادگیری زبان از دیدگاه معلمان ذکر شده است (۲۵ نفر از ۳۰ شرکت‌کننده = ۸۲/۵٪). علت بعدی اضطراب یادگیری زبان، عوامل مرتبط با همسالان است (۲۲ نفر از ۳۰ شرکت‌کننده = ۷۲/۶٪). علت بعدی رفتار معلم است (از ۳۰ شرکت‌کننده، ۱۴ نفر این علت را ذکر کردند = ۴۶/۲٪). یکی دیگر از علل اضطراب، عوامل مرتبط با آموزش است (که توسط ۱۲ نفر از ۳۰ شرکت‌کننده ذکر شده است = ۳۹/۶٪). آخرین علت مربوط به امتحانات است (از ۳۰ شرکت‌کننده معلم ۸ نفر این علت را ذکر کردند = ۲۶/۴٪).

جدول ۱: دسته‌بندی پاسخ‌های مربوط به علل اضطراب یادگیری زبان

| شماره علت | علت                    | فراوانی | درصد  |
|-----------|------------------------|---------|-------|
| ۱         | شخصیت یادگیرندگان      | 25      | 82.5% |
| 2         | عوامل مربوط به همسالان | 22      | 72.6% |

|   |              |    |       |
|---|--------------|----|-------|
| 3 | رفتار معلم   | 14 | 46.2% |
| 4 | عوامل آموزشی | 12 | 39.6% |
| 5 | آزمون‌ها     | 8  | 26.4% |

همچنین این معلمان ترجیح خود را برای به کار بردن راهکارهای کاهش اضطراب در زبان‌آموزان بیان کردند. جدول ۲

جدول ۲: دسته‌بندی پاسخ‌های مربوط به راهکارهای کاهش اضطراب

| شماره راهکار | راهکار                                     | فراوانی | درصد   |
|--------------|--|---------|--------|
| 1            | تطبیق مواد درسی                            | 27      | 89.91% |
| 2            | استفاده از انواع مختلف مطالب جذاب          | 25      | 83.25% |
| 3            | آموزش مهارت‌های اجتماعی                    | 22      | 73.26% |
| 4            | تشویق یادگیرندگان به ثبت سابقه اضطراب خود  | 20      | 66.66% |
| 5            | تصحیح مؤثر اشتباه                          | 18      | 59.94% |
| 6            | کمک بیشتر به یادگیرندگان دارای پیشرفت کمتر | 17      | 56.61% |
| 7            | تلاش حداکثری برای مشارکت زبان‌آموز         | 15      | 49.95% |
| 8            | آموزش سازماندهی شده                        | 15      | 49.95% |
| 9            | کار کردن بر روی برنامه‌های درسی            | 14      | 46.62% |
| 10           | طرح سؤالاتی جهت مطمئن شدن از تأثیر آموزش   | 14      | 46.62% |

۰.۵۰٪). یکی دیگر از راهکارها تدریس سازمان یافته و اصولی بود (۱۵ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۵۰٪). در نهایت دو راهکار آخر عبارت بود از کار بر روی طرح درس (۱۴ نفر از ۳۰ شرکت‌کننده = ۴۶/۶۲٪) و پرسش درباره کیفیت آموزش (۱۴ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۴۶/۶۲٪).

در نهایت بر اساس نتایج تحلیل داده‌های کیفی و بررسی پیشینه تجربی و نظری موجود، یک پرسش‌نامه با ۱۹ آیتم تهیه شد.

پس از تدوین آیتم‌های پرسش‌نامه، در ابتدا زیرساخت‌های راهکارهای کاهش اضطراب معلمان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی «EFA» شناسایی شدند.

#### ۴،۱،۱. تحلیل عاملی اکتشافی آیتم‌های پرسش‌نامه

تحلیل عاملی اکتشافی شامل شش مرحله زیر است:

مرحله اول: امکان‌پذیری تحلیل عاملی بر روی داده‌ها

بر اساس جدول ۲، انطباق مواد درسی با سطح دانش و علایق زبان‌آموزان برجسته‌ترین راهکار ترجیحی برای کاهش اضطراب مربوط به یادگیری زبان محسوب می‌شود (۲۷ شرکت‌کننده از ۳۰ معلم = ۸۹/۹۱٪). راهکار بعدی استفاده از انواع مختلف مطالب جذاب بود (۲۵ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۸۳/۲۵٪). آموزش مهارت‌های اجتماعی راهکار دیگری بود که مورد توجه شرکت‌کنندگان قرار گرفت (۲۲ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۷۳/۲۶٪). راهکار دیگر تشویق یادگیرندگان به ثبت اضطراب بود (۲۰ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۶۶/۶۶٪). تصحیح مؤثر خطا راهکار دیگری بود که توجه معلمان بیان کردند (۱۸ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۵۹/۹۴٪). نحوه کمک بیشتر به یادگیرندگان دارای پیشرفت کمتر (۱۷ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده = ۵۶/۶۱٪) راهکار بعدی بود. راهکار دیگر به حداکثر رساندن تلاش برای جلب مشارکت زبان‌آموزان بود (۱۵ معلم از ۳۰ شرکت‌کننده =



در این مرحله، امکان کاهش ۱۹ آیتم به عامل‌های کمتر بررسی شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO

|            |                |          |
|------------|----------------|----------|
|            | ایندکس KMO     | .822     |
| تست بارتلت | $\chi^2$ آماره | 5695.788 |
|            | درجه آزادی     | 153      |
|            | آمار پی        | .000     |

طبق جدول ۳ مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۲۲ است. بنابراین، ۱۹ آیتم را می‌توان به عامل‌های کمتری کاهش داد. به عبارت دیگر حجم نمونه برای این منظور کافی است. همچنین با توجه به آزمون معناداری بارتلت ( $p < 0/05$ ) نتیجه‌گیری می‌شود که تحلیل عاملی برای این داده‌ها روش مناسبی است.

**مرحله دوم:** تعیین سهم مجموعه عامل‌ها در توضیح

واریانس هر آیتم

مقدار واریانس برای هر متغیر واریانس تلفیقی نامیده می‌شود.

جدول ۴ میزان کوواریانس را نشان می‌دهد.

جدول ۴: کوواریانس آیتم‌های پرسش‌نامه

| شماره | درصد واریانس استخراج شده |
|-------|--------------------------|
| Q1    | .916                     |
| Q2    | .931                     |
| Q3    | .929                     |
| Q4    | .858                     |
| Q5    | .836                     |
| Q6    | .918                     |
| Q7    | .930                     |
| Q8    | .867                     |
| Q9    | .935                     |
| Q10   | .836                     |
| Q11   | .896                     |
| Q12   | .876                     |
| Q13   | .734                     |
| Q14   | .834                     |
| Q15   | .821                     |
| Q16   | .821                     |
| Q17   | .882                     |
| Q18   | .872                     |
| Q19   | .405                     |

طبق جدول ۴، حداقل و حداکثر واریانس تلفیقی به

ترتیب برابر با ۴۰٪ و ۹۳٪ است. به‌عنوان یک قاعده کلی، اگر واریانس تلفیقی یک متغیر کمتر از ۵۰٪ باشد، باید آن را از فرآیند تحلیل عاملی اکتشافی حذف کرد. از آنجایی که میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مربوط به سؤال ۱۹ کمتر از ۵۰ درصد است، باید از فرآیند تحلیل حذف شود زیرا فاقد واریانس تلفیقی کافی با عامل‌های مورد نظر است.

**مرحله سوم:** تعیین سهم هر عامل در توضیح مجموع

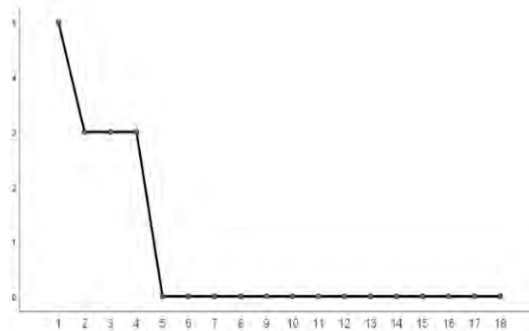
واریانس همه آیتم‌ها

این مرحله درصد واریانس کلی آیتم‌های موجود در هر عامل را تعیین می‌کند. در نهایت، چند عامل برای توضیح واریانس به‌طور معنی‌دار (حداقل ۷۰٪) و جلوگیری از دست رفتن داده‌ها استخراج می‌شوند.

جدول ۵: مقادیر ویژه واریانس تجمعی عوامل استخراج شده در پرسش‌نامه

| عامل | واریانس عامل‌های استخراج شده |              |
|------|------------------------------|--------------|
|      | مقدار ویژه                   | درصد واریانس |
| ۱    | 5.173                        | 28.740       |
| ۲    | 3.848                        | 21.379       |
| ۳    | 3.394                        | 18.857       |
| ۴    | 3.314                        | 18.414       |
| ۵    | .372                         | 2.065        |

همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است، در روش کایزر، تنها عامل‌هایی با مقدار ۱ یا بیشتر انتخاب می‌شوند. بنابراین، بر اساس داده‌ها چهار عامل با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی استخراج شده است. همچنین در روش واریانس تلفیقی با انتخاب چهار عامل حدود ۸۷ درصد از واریانس متغیرها قابل تبیین است. همچنین چنانچه در نمودار ۱ نشان داده شده است، طرح خطی اسکری (Scree) پس از چهار عامل به‌طور مشهود کاهش یافته است.



نمودار ۱. طرح خطی اسکری

**مرحله چهارم:** تعیین همبستگی بین هر آیت‌ها با آیت‌های دیگر و با عامل‌های استخراج شده  
 این مرحله به بررسی همبستگی بین عامل‌های استخراج شده و آیت‌های پرسشنامه می‌پردازد. ضریب همبستگی مشخص می‌کند کدام آیت‌ها بر روی کدام عامل بارگذاری می‌شود. جدول ۶ بارهای عاملی را قبل از چرخش نشان می‌دهد.

جدول ۶: بارهای عاملی پرسش‌نامه قبل از چرخش

| شماره | تعداد عامل‌ها |       |       |       |
|-------|---------------|-------|-------|-------|
|       | 1             | 2     | 3     | 4     |
| Q1    | .871          | .009  | .376  | .125  |
| Q2    | .692          | .641  | -.190 | .074  |
| Q3    | .686          | -.635 | -.214 | .097  |
| Q4    | .686          | -.609 | -.117 | .062  |
| Q5    | .918          | .001  | -.080 | -.183 |
| Q6    | .675          | .647  | -.201 | .068  |
| Q7    | .695          | -.643 | -.176 | .051  |
| Q8    | .874          | -.001 | -.090 | -.096 |
| Q9    | .902          | .017  | .335  | .098  |
| Q10   | .678          | .578  | -.189 | .082  |
| Q11   | .689          | .616  | -.197 | .056  |
| Q12   | .923          | .000  | -.049 | -.186 |
| Q13   | .871          | .018  | -.076 | -.181 |
| Q14   | .829          | .029  | .367  | .106  |
| Q15   | .658          | -.595 | -.183 | .012  |
| Q16   | .638          | .615  | -.190 | .019  |
| Q17   | .674          | -.619 | -.178 | .110  |
| Q18   | .878          | .016  | .298  | .108  |

دسته‌بندی آیت‌ها در قالب عامل‌ها

جدول ۷ بارهای عاملی را پس از چرخش نشان می‌دهد.

جدول ۷: بارهای عاملی پرسش‌نامه بعد از چرخش

واریانس

| شماره | تعداد عامل‌ها |      |      |      |
|-------|---------------|------|------|------|
|       | 1             | 2    | ۳    | 4    |
| Q1    | .071          | .060 | .952 | .000 |

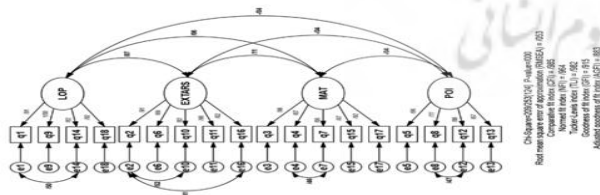
همان‌طور که در جدول ۶ نشان داده شده است، مبتنی بر بارهای عاملی تمام آیت‌های پرسش‌نامه بر روی یک عامل قرار گرفته‌اند. درحالی‌که این نتیجه با نظر قبلی محققان و ساختار پرسش‌نامه اصلی مطابقت ندارد زیرا تنها یک عامل برای مقیاس شناسایی شده است. بنابراین، چهار عامل چرخانده می‌شوند تا بارگزاری آیت‌ها بر روی هر عامل دقیق‌تر انجام شود.  
**مرحله پنجم:** چرخش عامل‌ها در صورت نیاز و در نهایت

|        |  |     |
|--------|--|-----|
|        |  | Q14 |
|        |  | Q18 |
| EXTARS | آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب یادگیری | Q2  |
|        |  | Q6  |
|        |  | Q10 |
|        |  | Q11 |
|        |  | Q16 |
| MAT    | مطالب درسی                               | Q3  |
|        |  | Q4  |
|        |  | Q7  |
|        |  | Q15 |
|        |  | Q17 |
| POI    | ارائه آموزش                              | Q5  |
|        |  | Q8  |
|        |  | Q12 |
|        |  | Q13 |

|     |             |             |             |             |
|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Q2  | .056        | <b>.962</b> | .051        | -.007       |
| Q3  | <b>.962</b> | .064        | .006        | .013        |
| Q4  | <b>.920</b> | .057        | .093        | -.030       |
| Q5  | -.031       | -.035       | -.020       | <b>.938</b> |
| Q6  | .042        | <b>.957</b> | .034        | -.010       |
| Q7  | <b>.962</b> | .052        | .038        | -.037       |
| Q8  | .028        | .021        | -.009       | <b>.883</b> |
| Q9  | .030        | .029        | <b>.966</b> | -.024       |
| Q10 | .091        | <b>.908</b> | .046        | .002        |
| Q11 | .071        | <b>.943</b> | .040        | -.024       |
| Q12 | -.038       | -.045       | .009        | <b>.941</b> |
| Q13 | -.046       | -.025       | -.021       | <b>.892</b> |
| Q14 | .059        | .077        | <b>.908</b> | -.014       |
| Q15 | <b>.901</b> | .061        | .017        | -.069       |
| Q16 | .033        | <b>.904</b> | .027        | -.054       |
| Q17 | <b>.936</b> | .060        | .038        | .025        |
| Q18 | .011        | .010        | <b>.933</b> | -.006       |

#### ۴،۲. بررسی سؤال دوم تحقیق

برای بررسی روایی این پرسشنامه، ابتدا تحلیل عاملی تأییدی (CFA) با استفاده از برنامه SEM بر روی عامل‌های استخراج‌شده در پرسش‌نامه اجرا شد. نمودار ۲ مدل تحلیل عاملی تأییدی (CFA) این ساختار را نشان می‌دهد که به‌عنوان یک مدل CFA مقدماتی ارائه شده است و در آن از نمادهای ارائه شده در جدول ۸ استفاده می‌شود. این شکل ارتباط متقابل بین آیتم‌ها در یک عامل و بین عامل‌ها را با بارهای عاملی استاندارد نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی (CFA) پرسش‌نامه

جدول ۷ دسته‌بندی عامل‌ها را نمایش می‌دهد. همان‌طور که این تحلیل نشان می‌دهد، پنج آیتم بر روی عامل ۱، پنج آیتم بر روی عامل ۲، چهار آیتم بر روی عامل ۳ و چهار آیتم بر روی عامل ۴ بارگذاری می‌شوند. بنابراین، در گام بعدی عوامل باید نام‌گذاری شوند.

مرحله ششم: نام‌گذاری عوامل استخراج‌شده در مراحل چهار و پنج با توجه به سؤالات مربوط به هر عامل و پرسش‌نامه اصلی، نام عامل‌ها در جدول ۸ نمایش داده شده است.

#### جدول ۸: دسته‌بندی و نام‌گذاری عامل‌های پرسش‌نامه

| نماد مدل | نام عامل                |    |
|----------|-------------------------|----|
| LP       | مربوط به فرایند یادگیری | Q1 |
|          |                         | Q9 |

| GFI نوع                       | محدوده برازش قابل قبول           | محدوده برازش خوب                 | مشاهده شده GFI | نتیجه           |
|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------|-----------------|
| $\chi^2(df)$ -statistic value | $\chi^2.df \text{ ratio} < 5$    | $\chi^2.df \text{ ratio} = 3$    | 209.253 (124)  | برازش خوب       |
| P-value of the $\chi^2$ test  |                                  |                                  | <0.05          | برازش خوب       |
| $\chi^2.df \text{ ratio}$     |                                  |                                  | 1.688          | برازش خوب       |
| RMSEA                         | $\chi^2.df \text{ ratio} < 0.08$ | $\chi^2.df \text{ ratio} < 0.05$ | 0.053          | برازش قابل قبول |
| P (RMSEA < 0.05)              | $\chi^2.df \text{ ratio} < 0.05$ | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.1$  | 0.354          | برازش خوب       |
| CFI                           | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.90$ | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.95$ | 0.985          | برازش خوب       |
| NNFI                          | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.90$ | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.95$ | 0.964          | برازش خوب       |
| GFI                           | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.85$ | $\chi^2.df \text{ ratio} > .90$  | 0.915          | برازش خوب       |
| AGFI                          | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.85$ | $\chi^2.df \text{ ratio} > 0.90$ | 0.883          | برازش قابل قبول |

جدول ۹: GFI های مدل تحلیل عاملی ساختار

طبق نمودار ۲، همه بارهای عامل استاندارد شده برای

با توجه به مقادیر GFI های مشاهده شده، این مدل برازش

آیتمها بالاتر از ۰/۷۰ است که قابل قبول محسوب می شود.

خوبی دارد و با در نظر گرفتن ستون نتیجه در این جدول تمامی

جداول ۹ و ۱۰ شاخص های برازش (GFI) و بارهای عامل

GFI ها خوب و قابل قبول هستند.

غیراستاندارد را همراه با نتیجه آنها نشان می دهند.

جدول ۱۰: معنادار بودن بارهای عاملی غیر استاندارد مدل تحلیل عاملی ساختاری

| آماره پی | آماره تی | خطای استاندارد برآورد (SEE) | برآورد بار عاملی استاندارد شده | برآورد بار عاملی غیر استاندارد | مسیر   |
|----------|----------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------|
|          |          |                             | .917                           | 1.000                          | LOP    |
| <0.01    | 19.027   | .047                        | .817                           | .889                           | LOP    |
| <0.01    | 32.806   | .033                        | .998                           | 1.079                          | LOP    |
| <0.01    | 24.944   | .040                        | .909                           | 1.006                          | LOP    |
|          |          |                             | .818                           | 1.000                          | EXTARS |
| <0.01    | 21.267   | .058                        | .976                           | 1.244                          | EXTARS |
| <0.01    | 15.938   | .064                        | .823                           | 1.020                          | EXTARS |
| <0.01    | 21.862   | .059                        | .993                           | 1.288                          | EXTARS |
| <0.01    | 23.620   | .051                        | .908                           | 1.200                          | EXTARS |
|          |          |                             | .923                           | 1.000                          | MAT    |
| <0.01    | 21.738   | .042                        | .865                           | .917                           | MAT    |
| <0.01    | 29.241   | .036                        | .951                           | 1.060                          | MAT    |
| <0.01    | 22.026   | .043                        | .870                           | .941                           | MAT    |
| <0.01    | 32.444   | .034                        | .978                           | 1.098                          | MAT    |
| <0.01    |          |                             | .873                           | 1.000                          | POI    |
| <0.01    | 19.537   | .047                        | .880                           | .919                           | POI    |
| <0.01    | 15.306   | .057                        | .772                           | .878                           | POI    |
| <0.01    | 22.209   | .046                        | .961                           | 1.026                          | POI    |

همان‌طور که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، همه بارهای عاملی معنی‌دار هستند ( $p=0.01 < 0.05$ ).

#### ۴،۲،۱. ارزیابی روایی و پایایی عامل‌ها

#### ۴،۲،۱،۱. تجزیه و تحلیل پایداری هر عامل

در این مرحله برای بررسی پایداری هر یک از

عامل‌ها، ۳۰ نفر از پاسخ‌دهندگان دو بار در فواصل زمانی معین با استفاده از روش بازآزمایی مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس پایداری هر کدام از عامل‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و ضریب همبستگی درون خوشه‌ای (ICC) مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱: تجزیه و تحلیل پایداری ساخت‌های پرسشنامه

| نام عامل                         | نماد عامل | تعداد سؤالات | ضریب همبستگی پیرسون | ضریب همبستگی درون خوشه‌ای |
|----------------------------------|-----------|--------------|---------------------|---------------------------|
| مرتبط با فرآیند یادگیری          | LP        | 4            | 0.933               | 0.850                     |
| آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب | EXTARS    | 5            | 0.944               | 0.849                     |
| مواد و مطالب                     | MAT       | 5            | 0.920               | 0.852                     |
| نحوه آموزش                       | POI       | 4            | 0.896               | 0.781                     |

می‌شوند. برای بررسی روایی افتراقی عامل‌ها، خلاصه‌ای از شاخص‌ها در جدول ۱۳ نمایش داده شده است.

جدول ۱۳: سازگاری داخلی (پایایی) مقیاس

| Index  | CR    | AVE   | MSV   | ASV   |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| LP     | 0.943 | 0.806 | 0.590 | 0.434 |
| EXTARS | 0.943 | 0.808 | 0.506 | 0.383 |
| MAT    | 0.938 | 0.793 | 0.456 | 0.334 |
| POI    | 0.912 | 0.723 | 0.561 | 0.412 |
| Sig    | 0.000 | 0.002 | .007  | 0.01  |

نتایج جدول ۱۳ نشان می‌دهد که:

(۱) مقدار CR برای هر عامل بیشتر از ۰/۷ است که قابل قبول محسوب می‌شود.

(۲) همه بارهای عاملی معنی‌دار هستند ( $p < 0.05$ ).

(۳) همه بارهای عامل استاندارد بیشتر از ۰/۵ هستند. بنابراین هر یک از سؤالات (آیتم‌ها) در هر یک از عامل‌ها تأیید می‌شود.

(۴) همه مقادیر AVE کمتر از ۰/۵ و  $CR > AVE$  است.

(۵) مقادیر AVE برای هر چهار عامل بزرگ‌تر از مقادیر MSV مربوط به این چهار عامل است.

(۶) مقادیر MSV برای چهار عامل بزرگ‌تر از مقادیر ASV است.

با توجه به موارد فوق می‌توان نتیجه گرفت که این ساخت هم‌روایی همگرا و هم‌روایی افتراقی دارد.

#### ۴،۲،۱،۴. تحلیل عاملی تأییدی «CFA» مرتبه دوم

شکل ۳ ساختار مرتبه دوم تحلیل عاملی تأییدی و

همان‌طور که جدول ۱۱ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی پیرسون و ICC برای همه عامل‌ها بزرگ‌تر از ۰/۶۰ است که نشان‌دهنده پایداری افراد در پاسخ به آیتم‌های همه عامل‌ها است.

#### ۴،۲،۱،۲. ثبات داخلی عامل‌ها

در این بخش، پایایی عامل‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی و نتایج این تحلیل در جدول ۱۲ نشان داده شده است.

جدول ۱۲: ثبات داخلی (پایایی) پرسشنامه

| نام ساخت                         | نماد ساخت | تعداد سؤالات | کرونباخ آلفا |
|----------------------------------|-----------|--------------|--------------|
| مرتبط با فرآیند یادگیری          | LP        | 4            | 0.958        |
| آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب | EXTARS    | 5            | 0.966        |
| مواد و مطالب درسی                | MAT       | 5            | 0.967        |
| نحوه آموزش                       | POI       | 4            | 0.933        |

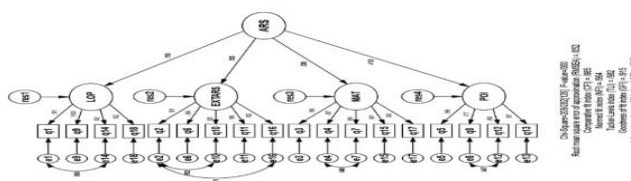
از آنجایی که همه مقادیر آلفای کرونباخ در جدول ۱۲ بالاتر از ۰/۸ است، می‌توان نتیجه گرفت که همه عوامل همبستگی درونی خوبی دارند.

#### ۴،۲،۱،۳. روایی ساخت‌ها

روایی همگرا و روایی افتراقی با انجام CFA (تحلیل عاملی تأییدی) به ترتیب بر روی هر یک از عامل‌ها و استفاده هم‌زمان از مدل CFA بر روی عامل‌ها بررسی



بارهای استاندارد را نشان می‌دهد.



### شکل ۳. مدل CFA با بارهای عامل استاندارد شده

همان‌طور که در شکل ۳ نشان داده شده است، بارهای عامل استاندارد شده همگی بالاتر از ۰/۷۰ هستند که قابل قبول محسوب می‌شوند.

### ۵. بحث و بررسی

هدف تحقیق حاضر بررسی نحوه درک معلمان زبان انگلیسی از علل اضطراب یادگیری زبان در بین زبان‌آموزان انگلیسی بود تا از این طریق بتوان راهکارهایی که این معلمان برای کاهش اضطراب زبان‌آموزان در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند را شناسایی کرد. همچنین، این تحقیق به منظور تهیه پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش تمایل معلمان زبان انگلیسی به استفاده از راهبردهای کاهش اضطراب زبان‌آموزان انجام شد.

نتایج تحقیق حاضر در مورد علل اضطراب با تحقیقات تجربی قبلی در رابطه با علل اضطراب یادگیری زبان خارجی مطابقت دارد. به‌عنوان مثال، **یانگ (۱۹۹۱)** علل اضطراب زبان خارجی از جمله اضطراب شخصی و بین فردی، باورهای معلم در مورد یادگیری زبان، تعاملات معلم و یادگیرنده، روش‌های آموزش درس و آزمون را بیان کرده است. همانند تحقیق **یانگ (۱۹۹۱)**، تحقیق حاضر نشان داد که شخصیت یادگیرندگان به‌عنوان گونه‌ای از عوامل شخصیتی با اضطراب مرتبط است. علاوه بر این، مطابق با یافته‌های **یانگ (۱۹۹۱، ۱۹۹۲)**، در این مطالعه عوامل مرتبط با همسالان، عوامل مرتبط با آموزش، و فضای کلاس و همچنین امتحانات به‌عنوان علل اضطراب در فراگیران زبان نشان داده شد. **کراشن (۱۹۸۵)** نیز عزت نفس را که یک ویژگی شخصیتی است با میزان اضطراب مرتبط می‌داند چرا که این افراد ضعیف‌النفس بیشتر نگران قضاوت دیگران درباره خودشان هستند و نیاز دارند که دیگران آنها را تأیید کنند. در همین راستا، **آیرس و همکاران (۱۹۹۸)** نیز عدم خودباوری را علت بروز اضطراب می‌دانند. **هورویتز و همکاران (۱۹۹۸)** نیز دریافتند که علل اضطراب

زبان خارجی را می‌توان در سه حوزه جستجو کرد: اضطراب در برقراری ارتباط، اضطراب امتحان، و ترس از ارزیابی منفی. ترس از آزمون و برقراری ارتباط (ازآنجاکه یک ویژگی شخصیتی است) با یافته پژوهش حاضر مطابقت دارد. در این تحقیق معلم‌ها ترس از ارزیابی منفی را به‌طور مشخص ذکر نکردند. ولی به‌طور کلی به رفتار معلم و ارتباط با گروه همسالان اشاره کردند که می‌تواند شامل ارزیابی و نحوه ارزیابی باشد.

نتایج این تحقیق درباره راهکارهای معلمان برای کاهش اضطراب در زبان‌آموزان با نتایج **لیو (۲۰۰۷)** همسان است. تحقیق **لیو** نشان داد که ایجاد یک محیط آموزشی راحت، حمایتی و عاری از تهدید توسط معلمان می‌تواند یک راهکار مؤثر برای کاهش اضطراب توسط معلمان باشد. به همین ترتیب، تحقیق حاضر نشان داد که معلمان ترجیح می‌دهند مطالب را به‌صورت سازماندهی شده با تدوین طرح‌های درسی و اطمینان از آموزش صحیح برای ایجاد یک محیط یادگیری عاری از تهدید و راحت ارائه کنند. علاوه بر این، معلمان ترجیح می‌دهند خطاها و اشتباهات را با درایت خاصی جهت ایجاد یک محیط یادگیری روان‌شناختی ایمن تصحیح کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر در رابطه با راهکارهای معلمان، مؤید نتایج تحقیق **هاشمی و عباسی (۲۰۱۳)** است. آنها دریافتند که آگاهی معلمان از وجود اضطراب در بین یادگیرندگان زبان دوم، و استفاده معلمان از ارزشیابی تکوینی بیشتر برای کاهش نگرانی یادگیرندگان در مورد عملکرد و نمرات کلاس، استفاده یادگیرندگان از خودگفتاری مثبت و تشویق فراگیران به خطر کردن در یادگیری زبان انگلیسی از جمله راهکارهایی است که می‌توان برای کاهش اضطراب یادگیری زبان خارجی در نظر گرفت. درباره آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب به زبان‌آموزان، **فاس و رتیزل (۱۹۹۸)** نیز به این نتیجه رسیدند که اگر زبان‌آموزان از اضطراب خود آگاه باشند می‌توانند بر آن غلبه کنند. به همین ترتیب، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که معلمان ترجیح می‌دهند بر آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب تمرکز کنند که این امر مستلزم آگاهی معلمان به وجود اضطراب در بین فراگیران است. علاوه بر این، تمرکز معلمان بر تصحیح غیرمستقیم اشتباهات تا حدی آگاهی آنها را از تأثیر

ارزشیابی بر اضطراب فراگیران آشکار می‌سازد.

### ۶. نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که معلمان شخصیت یادگیرندگان، عوامل مرتبط با گروه همسالان، رفتار معلم، عوامل مرتبط با آموزش و آزمون را به‌عنوان پنج علت اضطراب یادگیری زبان می‌شناسند. علاوه بر این، نتایج تحلیل محتوا نشان داد که معلمان ترجیح می‌دهند از راهکارهای مشخصی برای کاهش اضطراب استفاده کنند که عبارتند از: تنظیم مواد درسی و استفاده از انواع مطالب جذاب، آموزش مهارت‌های اجتماعی، تشویق یادگیرندگان به ثبت سابقه اضطراب، تصحیح مؤثر خطاها، ارائه کمک بیشتر به یادگیرندگان دارای پیشرفت کمتر، تلاش حداکثری برای مشارکت فراگیران، تدریس به روشی سازمان‌یافته، کار بر روی طرح درس، و اطمینان یافتن از اثربخشی آموزش. در این پژوهش، مبتنی بر نظرات معلمان برای هر کدام از این راهکارها آیت‌هایی در قالب یک پرسش‌نامه طراحی و تنظیم شد و پس از رایزنی با متخصصان آموزش زبان انگلیسی و روان‌شناس بالینی و مشاوره پرسش‌نامه جهت سنجش روایی به معلم‌ها داده شد. بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی یک مدل چهار عاملی متشکل از راهکارهای کاهش اضطراب یادگیری زبان در بین زبان‌آموزان به دست آمد که عبارتند از: فرآیند یادگیری، آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب، مواد درسی، و نحوه آموزش. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این مدل چهار عاملی دارای روایی است. به‌طور کلی، یافته‌های این مطالعه با یافته‌های تحقیقات تجربی قبلی در مورد علل اضطراب مربوط به یادگیری زبان خارجی (به‌عنوان مثال، یانگ، ۱۹۹۱، ۱۹۹۲) و همچنین تحقیقات مربوط به راهکارهای اتخاذ شده برای کاهش اضطراب Ahmadpour, L., Asadollahfam, H., &

یادگیری زبان خارجی (مانند هاشمی و عباسی، ۲۰۱۳؛ لیو، ۲۰۰۷) مطابقت دارد. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده ارتباط متقابل بین عوامل مختلف ایجادکننده اضطراب از جمله علل ذکر شده از دیدگاه معلمان و نیز راهکارهای به کار گرفته شده برای کاهش اضطراب می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، معلمان باید به مجموعه راهکارهایی که می‌توانند برای مقابله با اضطراب مربوط به یادگیری زبان خارجی استفاده کنند، آگاهی پیدا کنند. برای انجام این کار، کارگاه‌هایی را می‌توان برگزار نمود که در آن ضمن توضیح راهکارهای کاهش اضطراب (مانند راهکارهای مرتبط با فرآیند یادگیری، آموزش صریح راهکارهای کاهش اضطراب، مواد درسی، و نحوه آموزش به‌عنوان راهکارهایی که معلمان ترجیح می‌دهند استفاده کنند) مثال‌هایی مطرح شود تا معلمان بتوانند از اضطراب دانش‌آموزان خود بکاهند.

قابل ذکر است که این پژوهش مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. محدودیت عمده این بود که نمونه‌گیری بر اساس در دسترس بودن و روش آسان تنها از دو مؤسسه سفیر و کیش در تهران انجام گردید. در نتیجه محققان نتوانستند مقاطع آموزش، جنسیت، و محدوده سنی خاصی برای انتخاب معلمان در نظر بگیرند. مهمتر از آن، معیار سنی مشخصی مرتبط با راهکارهای کاهش اضطراب در زبان‌آموزان برای معلمان در دسترس محققان نبود. در پژوهش‌های دیگر می‌توان با در نظر گرفتن این ویژگی‌ها، به بررسی راهکارهای مطلوب معلمان برای کاهش اضطراب یادگیری زبان پرداخت.

### فهرست منابع

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155–168. <https://doi.org/10.2307/329005>

Alamer, A., Al Khateeb, A., & Jenou, L. M. (2023). Using WhatsApp increases language students' self- motivation

Kuhi, D. (2021). Cognizance of rational choice theory and teachers' intervention in reducing EFL learners' free riding. *Foreign Language Research Journal*, 11(4), 728-740. <https://doi.org/10.22059/jflr.2021.323340.837>

- apprehension? *Communication Research Reports*, 15(2), 170-179.
- Bahrami, K. (2023). The role of fear and anxiety in learning German: A field study of German language teaching in Iran. *Foreign Language Research Journal*, 13(2), 287-298. <https://doi.org/10.22059/jflr.2023.353194.1007>
- Baş, G., & Özcan, M. (2018). Foreign language learning anxiety: A comparison between high school and university students. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1584-1596.
- Can, D. T. (2019). The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 389-404. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1803389C>
- Cheng, Y.-s., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge University Press.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online* and achievement, and decreases learning anxiety: A self-determination theory approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/jcal.12753>
- Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-145.
- Amiruddin, M., & Suparti, T. (2018). Madurese millennial students' anxiety in learning English. *ISLLAC: Journal of Intensive Studies on Language, Literature, Art, and Culture*, 2(2), 34-41.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. NYU press.
- Ayres, J. (1986). Perceptions of speaking ability: An explanation for stage fright. *Communication Education*, 35(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/03634528609388350>
- Ayres, J. W., Lalande, F., Chaudhry, Z., & Rogers, C. A. (1998). Qualitative impedance-based health monitoring of civil infrastructures. *Smart Materials and Structures*, 7(5), 599. <https://doi.org/10.1088/0964-1726/7/5/004>
- Ayres, J., Schliesman, T., & Sonandré, D. (1998). Practice makes perfect but does it help reduce communication

- Horwitz, E., Horwitz, M., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, pp. 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, B., Rumsey, J. M., & Donohue, B. C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(15), 8939-8944. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.15.8939>
- Hurd, S., & Xiao, J. (2010). Anxiety and affective control among distance language learners in China and the UK. *RELC Journal*, 41(2), 183-200. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688210373640>
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x>
- Kondo, D. S., & Yang, Y.-L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, *Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 68-78.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL quarterly*, 22(3), 437-454.
- Gaudry, E., & Spielberger, C. D. (1971). *Anxiety and Educational Achievement*. Wiley.
- Ghorban Dordinejad, F., & Nasab, A. H. F. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 603-614. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9286-5>
- Gopang, I. B., Bughio, F. A., & Pathan, H. (2018). Investigating foreign language learning anxiety among students learning English in a public sector university, Pakistan. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(4), 27- 37.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 1, 25-32. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 640–646.



- <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x>
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 51. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.252>
- Tobias, S. (1980). Anxiety and Instruction. In I.G., Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications* (p.p. 289-310). Erlbaum.
- Tosun, B. (2018). Oh no! Not ready to speak! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 230-241.
- Trang, T. T. T., Baldauf, R. B., & Moni, K. (2013). Foreign language 58(3), 258-265. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.3.258>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Li, C., & Wei, L. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263122000031>
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137. <https://dx.doi.org/10.25170/ijelt.v3i1.132>
- Luo, H. (2018). Predictors of foreign language anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 3-24. <http://dx.doi.org/10.1515/cjal-2018-0001>
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Matsuda S. & Gobel P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.



<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v11n10p38>

- Young, D. J. (1986) The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426- 439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Young D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x>
- Zoghi, M., & Alivandivafa, M. (2014). EFL Reading Anxiety Inventory (EFLRAI) Factorial Validity and Reliability. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(4), 318-329. <https://doi.org/10.1177/0734282913513686>
- anxiety: Understanding its status and insiders' awareness and attitudes. *TESOL Quarterly*, 47(2), 216-243.
- Trang, T. T. T., & Moni, K. (2015). Management of foreign language anxiety: Insiders' awareness and experiences. *Cogent Education*, 2(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.992593>
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39–44. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>
- Yang, J. C., & Quadir, B. (2018). Effects of prior knowledge on learning performance and anxiety in an English learning online role-playing game. *Educational Technology and Society*, 21 (3), 174–185.
- Yassin, A. A., & Razak, N. A. (2018). Investigating foreign language learning anxiety among Yemeni University EFL learners: A theoretical framework development. *English Language Teaching*, 11(10), 38-51.

پیوست:

پرسش نامه راهکارهای معلمان برای کاهش اضطراب یادگیری زبان در بین فراگیران زبان انگلیسی

| (5)<br>کاملاً<br>موافقم | (4)<br>موافقم | (3)<br>نظری<br>ندارم | (2)<br>مخلافم | (1)<br>کاملاً<br>مخالفم |    |   |
|-------------------------|---------------|----------------------|---------------|-------------------------|----|---|
|                         |               |                      |               |                         | ۱  | اگر احساس کنم زبان‌آموزی تمایل به شرکت در فعالیت ندارد، کمک می‌کنم تا آن دانش‌آموز در فعالیت شرکت کند.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۲  | من به زبان‌آموزان می‌آموزم که چگونه در کلاس به‌طور مؤثر با دیگران معاشرت کنند و چگونه این امر می‌تواند به کاهش اضطراب آنها کمک کند.                           |
|                         |               |                      |               |                         | ۳  | من معمولاً از مطالب و فعالیت‌هایی استفاده می‌کنم که برای زبان‌آموزان جالب است.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۴  | من معمولاً از فعالیت‌ها/تکالیفی استفاده می‌کنم که خیلی سخت و چالش برانگیز نیستند.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۵  | من معمولاً مهارت‌های زبانی مختلف را به‌صورت منظم آموزش می‌دهم.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۶  | به زبان‌آموزان مضطرب می‌گویم که به آنها اجازه داده می‌شود دست‌های خود را دراز کنند/یا گاهی اوقات استراحت کوتاهی جهت بیرون رفتن از کلاس می‌توانند داشته باشند. |
|                         |               |                      |               |                         | ۷  | من معمولاً از مطالب و فعالیت‌های مختلفی استفاده می‌کنم.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۸  | نحوه ارائه مطالب در حین آموزش برای زبان‌آموزان آسان است.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۹  | من همیشه اطمینان حاصل می‌کنم که زبان‌آموزان جذب فرآیند یادگیری می‌شوند.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۰ | من به یادگیرندگان روش تنفس عمیق را آموزش می‌دهم تا به آنها در کاهش اضطراب خود کمک کنم.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۱ | من معمولاً از زبان‌آموزان مضطرب می‌خواهم که در مورد اضطراب خود بنویسند (در کلاس) و سعی کنند ضمن یافتن ریشه‌های اضطراب خود در مورد آنها با من بحث کنند.        |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۲ | من همیشه یک برنامه درسی برای درس‌ها طراحی می‌کنم.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۳ | من همیشه از سؤالات استفهامی استفاده می‌کنم تا اطمینان حاصل کنم که زبان‌آموزان می‌دانند دقیقاً برای فعالیت‌های مختلف چه کاری باید انجام دهند.                  |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۴ | من معمولاً از فعالیت‌های مختلفی استفاده می‌کنم تا مطمئن شوم که فراگیران با سطوح توانایی متفاوت همگی در فرآیند یادگیری مشارکت دارند.                           |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۵ | من معمولاً از فراگیران درباره نظرشان در خصوص مطالب و فعالیت‌های کلاس می‌پرسم.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۶ | من معمولاً به کسانی که مضطرب هستند می‌گویم آدامس بچوند.   |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۷ | وقتی یک فعالیت خاص خسته‌کننده است، آن را تطبیق می‌دهم یا آن را با یک فعالیت جالب جایگزین می‌کنم.  |
|                         |               |                      |               |                         | ۱۸ | من معمولاً اشتباهات را به روشی مؤثر تصحیح می‌کنم تا مطمئن شوم که زبان‌آموزان مضطرب نمی‌شوند.  |