

نقش متدهای مختلف آموزش زبان‌های خارجی بر میزان اضطراب زبانی و اثربخشی دوره‌های توانمندسازی کنترل اضطراب بر تحول الگوی یادگیری زبان آموزان لیلا شوبیری^۱

چکیده

در پژوهش حاضر به بررسی این موضوع پرداختیم که چگونه نوع متد آموزشی می‌تواند بر میزان اضطراب زبانی دانشجویان زبان‌های خارجی تأثیر بگذارد. هدف از انجام این تحقیق یافتن پاسخ این پرسش اساسی است که چگونه می‌توان با کنترل اضطراب بهترین متد آموزشی را در کلاس زبان به‌کار برد. بدین منظور، یک گروه ۴۰ نفره از دانشجویان دختر و پسر در سطح پیش دانشگاهی (سطح مبتدی)، به‌عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. آموزش زبان فرانسه به مدت دو هفته (دو هفته‌ی اول)، با این گروه از طریق متد دستور-ترجمه (سنتی) انجام شد. در پایان دو هفته پرسشنامه FLCAS (تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی)، از این گروه بعمل آمد. در دو هفته بعدی (دو هفته دوم) تغییر نوع متد آموزشی از دستور-ترجمه به رویکرد کنشی انجام گرفت و پس از پایان این دو هفته مجدداً از فراگیران تست اضطراب بعمل آمد تا این امر بدیهی که سطح اضطراب در زبان‌آموزان ایرانی حین یادگیری با رویکرد کنشی بسیار بالاتر از زمانبست که با متد دستور-ترجمه می‌آموزند به‌صورت پیش‌فرض (امری مسلم) نشان داده شود. آمار حاصله از سطح اضطراب بالای زبان‌آموزان در حین یادگیری با رویکرد کنشی به‌عنوان داده‌های پیش‌آزمون در نظر گرفته شد. در مرحله بعدی (دو هفته سوم) آموزش به زبان‌آموزان با استفاده از رویکرد کنشی اما این‌بار با همراهی و مداخله‌ی دوره‌ی توانمندسازی کنترل اضطراب ادامه داده شد و بار دیگر از زبان‌آموزان تست اضطراب بعمل آمد (پس‌آزمون). روش این تحقیق توصیفی-تحلیلی بوده و نتایج آمار توصیفی دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که دانشجویان در پیش‌آزمون (میانگین = ۱۳۰/۵۵) میانگین اضطراب بالاتری نسبت به پس‌آزمون (میانگین = ۶۵/۱۰) کسب کرده‌اند. همچنین، بر اساس نتایج آزمون تی هم‌تای شده، (تی (۳۹) = ۱۴/۱۴، احتمال = ۰/۰۰۰) چنین استنباط شد که دانشجویان به‌صورت معناداری میانگین کمتری در پس‌آزمون اضطراب زبانی کسب کرده‌اند. شاخص اندازه اثر آماره تی ۱۴/۱۷ برابر ۰/۹۴۰ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. نتایج این پژوهش بازتاب‌دهنده‌ی نگاه جدیدی در آموزش زبان است. در این رویکرد و نگاه جدید، آموزش زبان هدفی جامع‌نگر دارد. به این معنا که آموزش باید ذهن و قلب را در کلاس درس مورد توجه قرار دهد و علاوه بر محتوای زبانی، محتوای مربوط به راهبردهای عاطفی-فرهنگی و اجتماعی نیز در آن گنجانده شود.

واژگان کلیدی: اضطراب زبانی، متد دستور-ترجمه (سنتی)، رویکرد کنشی، توانمندسازی، کنترل اضطراب.

مقدمه

از چندین دهه پیش، کارل راجرز^۱، روان‌شناس و مدرس (۱۹۷۵: ۴۰-۱)، از مؤسسات آموزشی آن زمان انتقاد کرد، زیرا به گفته او، تمرکز اصلی آن‌ها بیشتر بر روی امور شناختی بود که مسلماً سبب ایجاد پیامدهای اجتماعی بسیار جدی می‌گردد. این پیامدهای اجتماعی سیستم‌های آموزشی ناکارآمد، از جمله نگرانی‌ها و دغدغه‌های محققان و مدرسان در تمام سطوح است چراکه به عقیده آن‌ها، یکی از اهداف یک مدرس واقعی کمک به فراگیران برای دستیابی به ظرفیت‌های بالقوه‌شان می‌باشد که لزوماً متضمن در نظر گرفتن بعد عاطفی است. منظور ما از عاطفه، دامنه وسیعی است که شامل احساسات، عواطف، باورها، نگرش‌ها می‌شود و رفتار ما را به‌طور قابل‌توجهی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

«اضطراب^۲، احساسی است که در موقعیت‌های عصبی، ناراحت‌کننده و افسردگی ایجاد می‌شود» (هورویتز^۳، هورویتز و کوپ^۴، ۱۹۸۶، ص ۱۲۵). نویسندگان دایره‌المعارف روان‌شناسی اجتماعی بلکول (مانستد و هیوستون، ۱۹۹۶، نقل و ترجمه ویلکینسون^۵، ۲۰۱۱، ص ۱۵) اضطراب را این‌گونه تعریف می‌کنند: «احساساتی که با ترس از رویدادهای آینده که احتمالاً ناخوشایند یا مضر هستند مشخص می‌شود». اضطراب در واقع یک مشکل کلی است که در کلاس درس در طول یادگیری هر رشته‌ای که درس تدریس می‌شود (اعم از ریاضیات، زیست‌شناسی، تاریخ، جغرافیا...)، خود را نشان می‌دهد. اما وقتی صحبت از یادگیری یک زبان خارجی می‌شود، این اضطراب نام اضطراب زبانی را به خود می‌گیرد.

در مسیر مفهوم‌سازی اضطراب زبانی^۶، اولین آثار بزرگ و مهم توسط هورویتز، هورویتز و کوپ (۱۹۸۶) طراحی شد. آنان برای اولین بار اضطراب زبانی را به عنوان پدیده‌ای خاص در یادگیری زبان خارجی در نظر گرفتند. هورویتز و همکاران (۱۹۸۶، ص ۱۲۸)، با ایجاد یک چارچوب نظری و مقیاس اندازه‌گیری (تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی: FLCAS)، تعریف ویژه‌ای از این نوع اضطراب ارائه دادند. به

1. Rogers

2. Anxiety

3. Horwitz

4. Cope

5. Wilkinson

6. Foreign language anxiety

عقیده آن‌ها اضطراب زبانی «پدیده‌ای متمایز و پیچیده، متشکل از ادراک از خود، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان در بافت کلاس درس و ناشی از ویژگی خاص فرآیند یادگیری زبان خارجی می‌باشد».

در پژوهش حاضر به رابطه میان نوع متد آموزشی^۱ و میزان اضطراب زبان‌آموزان در شروع یادگیری یک زبان خارجی می‌پردازیم. مسأله اصلی ما در این تحقیق، پرداختن به این چالش اساسی است که نوع متد آموزش زبان خارجی چرا و چگونه بر سطح اضطراب زبانی زبان‌آموزان ایرانی تأثیر می‌گذارد. فرضیه ما این است که در دانشگاه‌های ایران، متدهای آموزش زبان، مانند متد دستور-ترجمه (متد سنتی)^۲، به نسبت متدهای نوین آموزش زبان خارجی، اضطراب بسیار کمتری را در زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند. به نظر می‌رسد اقبال گسترده مدرسان زبان به تدریس از طریق این متد آموزشی در دانشگاه‌ها نیز بر اساس تأمین رضایت دانشجویان باشد. اما چگونه می‌توان با کنترل این اضطراب زبانی، متدهای نوین آموزش زبان خارجی که ارتباطی و تعامل‌محورند را جایگزین نمود؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها ابتدا در قسمت مبانی نظری تحقیق، به تعریف اضطراب زبانی و نقش احساسات در یادگیری زبان می‌پردازیم. سپس در قسمت روش تحقیق با استفاده از تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی: FLCAS^۳، سطح اضطراب دانشجویان مبتدی در یادگیری زبان فرانسه را از طریق دو متد آموزشی دستور-ترجمه و رویکرد کنشی^۴، اندازه‌گیری می‌کنیم. هدف ما از انجام این پژوهش کنترل سطح اضطراب زبانی دانشجویان از طریق آموزش مستقیم تعدادی از تکنیک‌ها و راهبردهای عاطفی است که می‌تواند تأثیر مثبتی در کنترل اضطراب و بالا بردن انگیزه آن‌ها در یادگیری زبان خارجی داشته باشد.

پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۲.۱. احساسات و زبان

در بسیاری از موارد احساسات تعیین‌کننده‌ی نحوه‌ی مدیریت داده‌ها و تصمیم‌گیری ما هستند. هنگامیکه شروع به یادگیری یک زبان جدید می‌کنیم، می‌پذیریم که سیستم

1. Didactic Approaches

2. The Grammar-Translation Method (the Classical Method)

3. Action-oriented approach

راهبردی خودکار خودمان در زبان مادری را بطور موقت از دست بدهیم. (الیس^۱؛ ۱۹۹۸، فصل ۳ و ۴). در صورتیکه در حین یادگیری، نفس و من وجودی ما نیز تحت تأثیر قرار گیرد و پیوندهای عاطفی و شناختی جدیدی برقرار شود (گیورا^۲؛ ۱۹۸۳؛ کرامش^۳؛ ۲۰۰۹)، آنگاه می‌توانیم وزن عاطفی این تجربه یادگیری را درک کنیم. در هر سنی، یادگیرنده‌ی زبان خارجی در موقعیت آسیب‌پذیری روانی قرار می‌گیرد، زیرا از او خواسته می‌شود به سختی خود را در زبانی دیگر که هویتی در آن ندارد، بیان کند، در صورتیکه زبان‌آموز راحت‌تر است تا این کار را بوسیله‌ی یکی از زبان‌هایی که می‌داند انجام دهد. (هورویتر^۴؛ ۱۹۹۹: ۱۲). گیورا (۱۹۸۳) و والدس^۵ (۱۹۸۶) سطح آستان‌های از فرهنگ‌پذیری را تعیین کردند که برای یادگیری زبان باید از آن عبور کرد. داشتن این سطح از آستانه فرهنگ‌پذیری مستلزم آن است که زبان‌آموز عزت نفس پایدار یا تثبیت‌شده‌ای داشته باشد. بر اساس منطق موجود در این تحقیقات، متدهای مختلف آموزشی و محتوای ارائه شده برای یادگیری زبان خارجی، احساسات متغیری را نزد زبان‌آموزان به وجود می‌آورند (پوتنز و کاپرون^۶ و پیکاردو^۷؛ ۲۰۱۳). به عنوان مثال آرنولد^۷ (۲۰۰۰)، نویسنده‌ای است که استدلال می‌کند متد دستور-ترجمه (سنتی) اضطراب زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد در حالی که رویکردهای ارتباطی آن را افزایش می‌دهد، زیرا نیاز به مشارکت بیشتر دارند. پیشقدم و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی تحت عنوان «معرفی الگوی «هیجامد» به عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی»، ضمن تمرکز بر روی مهارت خواندن در زبان خارجی و با در نظر گرفتن جایگاه حواس و هیجان‌های مثبت و منفی در روند یادگیری زبان خارجی، سطح هیجامد زبان‌آموز نسبت به محتوای متن را یکی از علل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی قلمداد می‌کنند. آن‌ها با تعریف هیجامد که ترکیبی از سه مؤلفه‌ی حس، هیجان و بسامد است بر این نکته تأکید دارند که افراد هیجان‌های مختلفی را در اثر تجربه‌های حسی مختلف در ارتباط با واژگان زبان تجربه می‌کنند. در این پژوهش سعی شده است میزان و ترتیب استفاده از حواس

1. Ellis
2. Guiora
3. Kramsch
4. Valdès
5. Puezzo Capron
6. Piccardo
7. Arnold

پنجگانه‌ی زبان‌آموز برای بالا بردن سطح هیجامد و تقویت سرمایه‌های حسی-هیجانی در ارتباط با محتوای متن، به‌عنوان راهکارهایی برای کنترل اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی شود.

همچنین شایسته‌فر (۱۴۰۱)، در مقاله‌ای تحت عنوان «مدل علی رابطه بین اضطراب آزمون و عملکرد در آزمون زبان انگلیسی، با میانجی‌گری انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی: مدل معادلات ساختاری»، به بررسی روابط ساختاری بین اضطراب آزمون با عملکرد تحصیلی (عملکرد در آزمون‌های کشوری زبان انگلیسی نظام متوسطه)، با واسطه‌گری مؤلفه‌های انگیزه و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی پرداختند. نتایج حاصل از مدلیابی ساختاری در این تحقیق نشان داد که دو مؤلفه اضطراب‌زا (اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری) از طریق رابطه معکوس با مؤلفه انگیزه یادگیری بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنادار منفی دارند. اگرچه نقش میانجی‌گری دو مؤلفه انگیزه و اضطراب یادگیری در این تحقیق تأیید شد، اما یافته‌ها رابطه معنادار مستقیم اضطراب یادگیری با عملکرد تحصیلی را تأیید نمودند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که با کاهش اضطراب آزمون و اضطراب یادگیری زبان انگلیسی انگیزه یادگیری افزایش یافته که به‌نوبه خود می‌تواند عملکرد آزمون‌ی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشد.

فارسیان و همکاران (۱۳۹۴) نیز در مقاله‌ای با عنوان «رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد»، بر این عقیده‌اند که اضطراب در کلاس زبان خارجی یکی از متغیرهایی است که تأثیر بسزایی در یادگیری زبان دارد. در این پژوهش، آن‌ها رابطه انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب در کلاس زبان فرانسه دانشجویان و رابطه این متغیرها با سن و جنس آن‌ها را بررسی کرده‌اند. تحلیل نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که سطح هوش هیجانی بالاتر با کاهش میزان اضطراب در کلاس زبان و انگیزه پیشرفت بیشتر با کاهش سطح اضطراب کلاس زبان همراه است.

۲.۲. اضطراب زبانی^۱ و ارتباط آن با متدهای آموزش زبان خارجی

طبق نظر مکینتایر^۲ و گاردنر^۳ (۱۹۹۴)، «اضطراب زبانی یک احساس تنش و ترس است

1. Foreign language anxiety

2. MacIntyre

3. Gardner

که به طور خاص با بافت زبان خارجی، از جمله صحبت کردن، خواندن، درک و شنیدن و یادگیری مرتبط است». در سال ۱۹۷۸، اسکول^۱ تصمیم گرفت تمام مطالعات انجام شده در مورد اضطراب و تأثیر آن بر یادگیری یک زبان خارجی را بررسی کند. مطالعات او نشان داده است که اثرات اضطراب بر یادگیری یک زبان خارجی مدتهاست که نامشخص مانده است. در حالی که برخی از محققان ادعا کردند که هیچ ارتباطی بین اضطراب و عملکرد در زمینه کلاس زبان مدرن وجود ندارد، برخی دیگر برعکس استدلال کردند که هم اضطراب تضعیف‌کننده و هم اضطراب تسهیل‌کننده وجود دارد. این استدلال توسط تویبیس^۲ در سال‌های ۱۹۷۹ و ۱۹۸۶ انجام شد و به دنبال آن مکینتایر و گاردنر (۱۹۹۴) عنوان کردند که اضطراب تضعیف‌کننده تأثیر منفی بر یادگیری و عملکرد زبان آموز در کلاس درس می‌گذارد.

بطور کلی، اضطراب زبان یک پدیده روان‌شناختی خاص مربوط به موقعیت‌های خاص است (سوینچ^۳ و دوائل^۴، ۲۰۱۶). سطح اضطراب در میان گویشورانی که به طور مکرر به زبان اول یا زبان مادری خود صحبت می‌کنند، خنثی می‌ماند، و در میان کسانی که بیشتر از زبان دیگری استفاده می‌کنند، افزایش می‌یابد. به عنوان مثال در مورد مهاجران مشاهده می‌شود که زبان کشور محل اقامت وارد خانه‌هایشان می‌شود و در نتیجه استفاده از آن، استفاده از زبان مبدأ کاهش می‌یابد و بدین ترتیب اضطراب آن‌ها افزایش می‌یابد. به عقیده‌ی دوائل و همکاران (۲۰۰۸) افراد چندزبانه، اضطراب زبانی را در درجات مختلفی در تمام زبان‌های تحت تسلط خود و در پنج موقعیت مختلف (با دوستان، همکاران، غریبه‌ها، تلفن و در جمع) احساس می‌کنند. این درجات مختلف از احساس اضطراب در افراد چندزبانه، بسته به موقعیت‌های مختلفی دارد که در آن قرار می‌گیرند. به عنوان مثال، افراد چندزبانه هنگام صحبت با دوستان، با هر یک از زبان‌هایی که مسلطند، به مراتب راحت‌تر از زمانی هستند که در موقعیت گفتگو با غریبه‌ها قرار می‌گیرند. سطح تحصیلات یا جنسیت تأثیری بر اضطراب زبانی ندارد (دوائل و همکاران، ۲۰۰۸). هرچه افراد آگاهی مثبتی نسبت به توانایی‌های خود در زبان داشته باشند، اضطراب کمتری را احساس می‌کنند. البته باید گفت که اضطراب زبانی با افزایش استفاده

- 1.Scovel
- 2.Tobias
- 3.Sevinç
- 4.Dewaele

از زبان کاهش می‌یابد؛ چراکه باعث می‌شود افراد از توانایی‌های خود آگاه‌تر شوند و این امر به آن‌ها اعتماد به نفس و عزت نفس می‌دهد.

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، در آموزش زبان فرانسه به افراد مبتدی، متد دستور-ترجمه (متد سنتی) از اضطراب زبان‌آموزان می‌کاهد و متدهای ارتباطی و همچنین رویکرد کنشی بر اضطراب آن‌ها می‌افزاید. علت چیست؟ و با توجه به اهمیت توانایی ارتباطی در یادگیری زبان که در متدهای نوین بر آن تأکید شده است چطور می‌توان با کنترل اضطراب زبان‌آموزان از رویکردهای نوین آموزشی بهره جست؟

متد دستور-ترجمه (متد سنتی) احتمالاً یکی از قدیمی‌ترین روش‌ها در آموزش زبان‌های خارجی (L2) در غرب است. این روش همچنین به عنوان روش کلاسیک یا سنتی نیز شناخته شده است، زیرا ریشه آن به آموزش زبان‌های کلاسیک باز می‌گردد. به گفته کلود ژرمن (۱۹۹۳)، نقطه شروع مطالعه یک زبان خارجی در متد آموزشی دستور-ترجمه که از قرن هجدهم ابداع گردید، مطالعه‌ی متن است. در این روش متنی به زبان خارجی و عموماً از متون ادبی انتخاب و به قسمت‌های مختلف تقسیم می‌شد؛ سپس کلمه به کلمه‌ی آن به زبان مادری و یا زبان اول فراگیران ترجمه می‌شد. همچنین، به همراه ترجمه، مدرس به بیان نکات دستوری نیز می‌پرداخت. این نوع از ارائه آموزشی محتوا (ترجمه از زبان مبدأ به مقصد و پس از آن توضیح نکات دستوری) نشان‌دهنده‌ی جایگزینی رویکرد دستوری قیاسی (قوانین قبل از مثال‌ها) با دستور زبان استقرایی (قوانین پس از ارائه مثال) می‌باشد. در واقع، یادگیری استقرایی مستلزم مطالعه موارد کاربردی (متون زبان مبدأ) است تا سپس قوانین را شناسایی کنیم. به این ترتیب نوع آموزش در متد دستور-ترجمه، آموزش ضمنی است زیرا در متد مذکور، ترجمه از زبان مبدأ به مقصد و پس از آن توضیح نکات دستور زبانی صورت می‌گیرد، بدین معنا که قواعد به صراحت قبل از نمایش مثال‌هایی برای تجزیه و تحلیل صورت بندی نمی‌شوند. اما دلیل کاهش اضطراب زبان‌آموزان در هنگام استفاده از این متد آموزشی، توسل جستن به ترجمه و زبان مادری است. در واقع می‌توان این‌طور ادعا کرد که در هنگام یادگیری با این متد آموزشی، استفاده کردن از زبان مادری نقطه‌ی امنی را برای زبان‌آموزان به وجود می‌آورد و بدین ترتیب آن‌ها کمتر دچار احساس عدم توانایی و تزلزل عزت نفس می‌شوند و با تجزیه و تحلیل دستور زبان مبدأ به زبان مادری اعتماد به نفس ویژه‌ای پیدا می‌کنند. اما در رویکردهای ارتباطی توانایی ارتباط به زبان مقصد

از اصلی‌ترین اهداف آموزش زبان بشمار می‌آید. در رویکرد کنشی^۱ که برآمده از کتاب چارچوب چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها^۲ است، دیدگاهی که بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد، به طور کلی، از نوع عملی است. در این رویکرد، کاربر زبان و یا به عبارت دیگر زبان‌آموز به عنوان کنشگران اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند که باید وظایف و فعالیت‌هایی (که صرفاً زبانی نیستند) را در شرایط و محیط معین انجام دهند. در واقع هدف این رویکرد تحقق کارگفت‌های زبانی در فعالیت‌های زبانی است، تا در نهایت این فعالیت‌های زبانی در یک بافت اجتماعی ثبت شوند. یعنی تبدیل به فعالیت‌های زبانی مختص بافت اجتماعی شوند و به این ترتیب معنای واقعی خود را بیابند.

در واقع می‌توان گفت که در رویکرد کنشی، ما زبان‌آموزان را ترغیب به تمرین صحبت کردن در مقابل دیگران، با استفاده از یک ابزار زبانی ناپایدار می‌کنیم که مستلزم سطح بالایی از آسیب‌پذیری است. در این‌گونه متدهای آموزشی که بر پایه‌ی توانش ارتباطی می‌باشند، روش مورد استفاده می‌تواند اضطراب را تقویت کند. در مقابل، برخی متدهای آموزش زبان خارجی از جمله متد دستور-ترجمه خطرات و ریسک اضطراب را کاهش می‌دهد، زیرا زبان‌آموزان میزان بسیار کمی از توانایی ارتباطی خود در زبان‌های خارجی را در تحقق وظایف مورد نیاز سرمایه‌گذاری می‌کنند. از سوی دیگر، متدهای آموزشی متمرکز بر توانش ارتباطی، احتمال تعاملات زبانی با میزان بالایی از اضطراب را نزد زبان‌آموز به میزان قابل توجهی افزایش می‌دهند، مگر اینکه مدرسان زبان خارجی و از همه مهم‌تر سیستم آموزشی برای ایجاد یک محیط امن از نظر عاطفی تلاش کند. (آرنولد^۳ و براون^۴؛ ۱۹۹۹: ۲۶-۷)

روش پژوهش

روش پژوهش فوق توصیفی-تحلیلی و از نوع کاربردی بوده و جامعه‌ی آماری آن شامل یک گروه ۴۰ نفره از دانشجویان دختر و پسر در سطح پیش‌دانشگاهی در مقطع کارشناسی زبان فرانسه می‌شود. این دانشجویان از لحاظ زبان در سطح کاملاً مبتدی بوده و به‌صورت تصادفی از یک گروه بزرگتر ۳۰۰ نفری انتخاب شده و در این گروه

1. Action-oriented approach
2. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
3. Arnold
4. Brown

۴۰ نفره قرار گرفتند. برای شروع، آموزش زبان فرانسه به مدت دو هفته (دو هفته‌ی اول: هر هفته ۸ جلسه‌ی ۲ ساعته و در مجموع ۳۲ ساعت) با این گروه از طریق متد دستور-ترجمه انجام شد و پس از پایان دوره، تست تعیین مقیاس اضطراب در کلاس درس زبان خارجی (FLCAS) از آن‌ها بعمل آمد. در ادامه، همین گروه، به مدت دو هفته دیگر (دو هفته‌ی دوم: هر هفته ۸ جلسه‌ی ۲ ساعته و در مجموع ۳۲ ساعت)، آموزش زبان فرانسه را از طریق رویکرد کنشی گذراندند. پس از پایان دوره، بار دیگر از فراگیران تست اضطراب گرفته شد. مقایسه نتایج آماری گروه مورد نظر در طی دو هفته آموزش با دو متد متفاوت در نمودار شماره ۱، بیانگر اختلاف زیادی در سطح اضطراب فراگیران در دو هفته‌ایست که از طریق رویکرد کنشی آموزش دیده بودند. در ادامه‌ی دوره‌ی آموزشی، علیرغم سطح اضطراب بالای زبان‌آموزان در هنگام کار با رویکرد کنشی، تصمیم گرفته شد که به مدت دو هفته‌ی دیگر (دو هفته‌ی سوم: هر هفته ۸ جلسه‌ی ۲ ساعته و در مجموع ۳۲ ساعت) به آموزش از طریق رویکرد کنشی ادامه داده شود؛ با این تفاوت که در این دوره، زبان‌آموزان گروه مورد نظر، مابه‌ازای هر دو ساعت آموزش زبان فرانسه، به مدت نیم ساعت دوره‌ی آموزشی موسوم به راهبردهای مبارزه با اضطراب زبانی را در کل به مدت ۸ ساعت گذراندند. در پایان دو هفته‌ی سوم نیز از زبان‌آموزان تست اضطراب بعمل آمد و نتایج آن از لحاظ سطح اضطراب زبان‌آموزان با دوره‌های قبلی مقایسه شد. فرضیه ما در این تحقیق بر این مبناست که آموزش راهبردهای یادگیری و راهکارهای مبارزه با اضطراب زبانی در حین آموزش زبان خارجی، به عنوان متغیر مستقل، به زبان‌آموزان، در کنترل و کاهش اضطراب ناشی از ارتباط با یک زبان بیگانه بسیار مؤثر است. لازم به ذکر است که در این پژوهش سه مرتبه از دانشجویان تست اضطراب به عمل آمده است اما فقط داده‌های آماری تست اضطراب به عمل آمده از دانشجویان در دو مرتبه‌ی آخر مورد مقایسه و تحلیل با آزمون تی قرار گرفتند. در واقع نتایج آماری دو هفته اول (آموزش و یادگیری با متد دستور-ترجمه) با دو هفته دوم (آموزش با رویکرد کنشی) مقایسه شدند و نتایج به صورت آمار توصیفی و با استفاده از نمودار نشان داده شد. این نتیجه نشان داد که استدلال افرادی چون آرنولد (۲۰۰۰)، مبنی بر اینکه متد دستور-ترجمه (سنتی) اضطراب زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد در حالی که رویکردهای ارتباطی اضطراب زبانی را افزایش می‌دهد، کاملاً صحیح است. ما این استدلال را به عنوان یک پیش فرض (امری بدیهی و مسلم) در نظر گرفتیم. سپس داده‌های

آماری بدست آمده از سطح اضطراب زبان آموزان در هنگام یادگیری با متد کنشی (دو هفته دوم) را به عنوان پیش‌آزمون در نظر گرفتیم و آن‌ها را با داده‌های آماری بدست آمده از سطح اضطراب در دو هفته سوم، (یعنی یادگیری زبان فرانسه با رویکرد کنشی با مداخله دوره توانمندسازی) از طریق آزمون تی، مقایسه و تحلیل نمودیم.

۳.۱. ابزار پژوهش

۳.۱.۱. تست تعیین مقیاس اضطراب در کلاس درس زبان خارجی (FLCAS)

در سال ۱۹۸۶ بود که هورویتز و کوپ موفق به توسعه ابزاری شدند که امکان اندازه‌گیری اضطراب عمومی فراگیران هنگام یادگیری زبانی که برای آن‌ها بیگانه است را ممکن می‌ساخت. آن‌ها این ابزار را مقیاس اضطراب کلاس درس زبان خارجی (FLCAS) نامیدند. به گفته زابوروسکا، «این آزمون عمومی است و شامل علت‌های رایجی می‌شود که عموماً منشأ اضطراب هستند و فراگیران در کلاس‌های زبان دوم یا زبان خارجی با آن مواجه می‌شوند: دلهره ارتباطی، ترس از ارزیابی منفی و ترس از امتحانات و تست‌ها.» (۲۰۰۳)

ظهور این ابزار سنجش اضطراب سبب شد تا رابطه بین اضطراب و یادگیری زبان به روشنی مشخص شود. پژوهشگرانی که به دنبال تحقیقات هورویتز، بر روی تست تعیین مقیاس اضطراب در کلاس درس زبان خارجی (FLCAS)، مطالعه کردند، به این نتیجه رسیدند که دوز کمی از اضطراب می‌تواند انگیزه ایجاد کند و در زمینه یادگیری یک زبان زنده مفید باشد. با این حال، طبق گفته ربکا هامفریز^۱ (۲۰۱۱)، زمانی که اضطراب از یک نقطه خاص فراتر رود، در تمرکز یادگیرنده ایجاد اختلال می‌کند و به یک نقص جدی تبدیل می‌شود. بنابراین اضطراب زبانی، تأثیر منفی بر عملکرد آن در موقعیت‌های ارزیابی دارد (کروکال^۲ و آکسفورد^۳ ۱۹۹۱). علاوه بر این، طبق گفته ژنگ^۴ (۲۰۰۸)، «مطالعات دیگری نیز نشان داده‌اند که فراگیرانی با سطح بالایی از اضطراب ناتوان‌کننده تمایل دارند از تولید جملات پیچیده یا شخصی در زبان مقصد اجتناب کنند».

برای انجام این تحقیق، پرسشنامه FLCAS (تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس

1.Humphries

2.Crookall

3.Oxford

4.Zheng

زبان خارجی) بین همه زبان‌آموزان توزیع شد. به‌منظور اطمینان از درک کامل پرسشنامه توسط همه شرکت‌کنندگان، ما پرسشنامه را به زبان فارسی ترجمه کردیم. به گفته ویلکینسون^۱، روایی این ابزار بارها مورد آزمایش قرار گرفته است، به ویژه با آزمون کرونباخ که سطح بالای سازگاری درونی پرسشنامه را نشان می‌دهد (۲۰۱۱: ۵۴). علاوه بر این، تست FLCAS قبلاً برای انجام تحقیقات زیادی در مورد اضطراب زبان استفاده شده است. در این پژوهش، ما تمامی ۳۳ سوال نسخه اصلی هورویتر و همکاران (۱۹۸۶) را بدون تغییر، حفظ کردیم. برای هر سؤال، از زبان‌آموز خواسته شد که بین ۵ پاسخ «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نه موافقم نه مخالف»، «موافق نیستم»، «اصلاً موافق نیستم» یکی را انتخاب کند. پاسخ‌ها با مقیاس ۱ تا ۵ امتیاز مطابقت دارند، اما بارم و امتیاز مربوط به پاسخ‌ها در پرسشنامه‌ی زبان‌آموزان مشخص نمی‌شوند تا در انتخاب پاسخ توسط آن‌ها تأثیری نداشته باشند. امتیاز بالاتر بیانگر سطح بالاتری از اضطراب است. در این پرسشنامه، ۲۴ سوال به صورت منفی تنظیم شده است به طوری که پاسخ «واقعاً موافقم» با ۵ امتیاز مطابقت دارد. با این حال، ۹ سوال باقی‌مانده (سوالات شماره ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۲۸، ۳۳)، به صورت مثبت تنظیم شده‌اند به طوری که گزینه‌ی «اصلاً موافق نیستم» این بار با ۵ امتیاز مطابقت دارد. مضطرب‌ترین زبان‌آموزان نمره بالاتری نسبت به زبان‌آموزان کم اضطراب یا بدون اضطراب خواهند داشت. ما در این پرسشنامه واژه‌ی «زبان فرانسه» را جایگزین واژه‌ی «زبان خارجی» کردیم.

۲.۳. دوره توانمندسازی کنترل اضطراب زبانی فراگیران مبتدی زبان فرانسه
جهت کاهش اضطراب زبانی فراگیران، روبیو^۲ (۲۰۰۴) تکنیک‌هایی را پیشنهاد می‌دهد که برخی از آن‌ها از زمینه‌های بالینی اقتباس شده‌اند. این تکنیک‌ها می‌توانند اضطراب را در دو سطح کاهش دهند: فیزیولوژیکی و روان‌شناختی. در خصوص راهکارهای فیزیولوژیکی، می‌توان به فراگیران طریقه آرام کردن خود را آموزش داد. برای این منظور می‌توان برای آن‌ها موسیقی ملایمی پخش کرد و از آن‌ها خواست تا بر روی تنفس خود تمرکز کنند. با هر نفس آن‌ها می‌توانند تصور کنند که در حال استنشام احساس آرامش و بازدم تمام مشکلات و اضطراب‌های خود هستند و به این ترتیب می‌توانند ناپدید شدن تدریجی تنش را در بدن خود احساس کنند. اگر فراگیران هرگز فعالیت‌هایی از این دست

1. Wilkinson

2. Rubio

انجام نداده‌اند، بهتر است مزایای حاصل از این فعالیت‌ها را برای آن‌ها بازگو کنیم. جهت کنترل اضطراب زبانی فراگیران، کار بر سطح روان‌شناختی یادگیری نیز بسیار مؤثر است. در این خصوص می‌توان از تکنیک‌های شناختی مانند اصلاح گفتگوی درونی استفاده کرد. یک زبان‌آموز مضطرب احتمالاً با خود این‌گونه صحبت می‌کند: «این خیلی سخت است، من هرگز نمی‌توانم آن را انجام دهم. آن‌ها به من خواهند خندید». در واقع باید گفت که اغلب ما از این گفتگوهای درونی آگاه نیستیم، اما آن‌ها بطور ناخودآگاه بر نوع رفتار و نگرش ما در هنگام انجام فعالیت‌های زبانی و طبیعتاً بر روی نتایج حاصل از این فعالیت‌ها تأثیر می‌گذارند. بنابراین مدرس زبان قبل از هر چیز می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا از وجود این گفتگوهای درونی آگاه شوند و سپس از آن‌ها بخواهد تا این افکار منفی و محدودکننده که منشأ اضطراب هستند را متوقف کرده و افکار مثبت را جایگزین آن‌ها کند. به‌عنوان مثال، در جایگاه مدرس زبان می‌توان به زبان‌آموزان گفت که به‌جای اینکه فکر کنند «این خیلی سخت است»، می‌توان ساختار فکری را به این صورت شکل داد که: «این یک چالش است». یا اگر زبان‌آموزی این‌طور فکر می‌کند که «نمی‌توانم یاد بگیرم»، می‌تواند این فکر را متوقف کند و آن را با «اگر کار و تلاش کنم می‌توانم یاد بگیرم» جایگزین کند.

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، سطوح مختلفی از اضطراب وجود دارد. گاهی اوقات اضطراب «تسهیل‌کننده» است به این معنی که می‌تواند نیروی لازم برای ارتقای سطح تلاش جهت انجام یک کار را به خوبی ایجاد کند. اما گاهی این نیروی ایجاد شده برای مهار اضطراب کافی نیست. هنگامیکه به اضطراب در کلاس اشاره می‌کنیم، در مورد اضطراب «بازدارنده» صحبت می‌کنیم و بنابراین هدف ما کنترل و کاهش آن است. در اینجا به برخی از مواردی که در دوره‌ی توانمندسازی کنترل اضطراب به‌عنوان مدرس زبان به آن‌ها پرداختیم اشاره می‌کنیم:

• با زبان‌آموزان در نهایت احترام رفتار شد و سعی شد به آن‌ها نشان داده شود که هدف ما در کلاس زبان، حفاظت از خود او (شخصیت، منش، رفتار و فردیت زبان‌آموز) است.

• به‌تک‌تک زبان‌آموزان جهت بیان نگرانی‌هایشان فرصت داده شد. لازم به ذکر است که مطرح کردن موضوع اضطراب و نگرانی‌ها با هم‌کلاسی‌ها و ایجاد

فرصت جهت اینکه آن‌ها بتوانند ناامنی‌های ذهنی خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، با هدف اینکه به این درک برسند که در داشتن این احساسات تنها نیستند، می‌تواند تأثیر بسیار مثبتی در روند یادگیری آن‌ها داشته باشد. برای کمک به شروع بحث در مورد این موضوع، از یک پرسشنامه ساده طراحی شده استفاده شد تا آن‌ها بتوانند جنبه‌هایی از کلاس درس و یادگیری زبان مقصد که باعث ایجاد اضطراب در آن‌ها می‌شود را بیابند.

• **ذهنیتی جدید برای یادگیری در فضای همکاری به جای فضای رقابتی برای زبان‌آموزان ایجاد شد.**

در این دوره سعی کردیم تا به جای رقابت، فضای همکاری ایجاد کنیم. کاوینگتون^۱ و تیل^۲ (۱۹۹۶: ۱۰۸) به جنبه‌های منفی یادگیری فضای رقابتی در کلاس اشاره کرده‌اند: «هرگاه در کلاس زبان، زبان‌آموزان درگیر فضایی رقابتی بشوند که در آن ناچارند مدام مراقب باشند تا دچار احساس شکست نشوند و یا مدام در ذهنیت تلاش برای شکست دیگران باشند، بناچار، فضای کمی برای مشارکت واقعی و درگیر شدن در امر یادگیری به‌وجود می‌آید». به طور کلی این نکته باید به زبان‌آموزان آموخته شود که سودمندی همکاری در یادگیری به‌ویژه در یادگیری زبان‌های دوم تأیید شده است (کاسال^۳، ۲۰۰۱؛ کراندال^۴، ۱۹۹۹) و موفقیت نه در تکروری که در کار گروهی است.

• **به زبان‌آموزان در این خصوص اطمینان خاطر داده شد که تا زمانی که فکر نمی‌کنند توانایی لازم را دارند، مجبور به صحبت کردن به زبان مقصد نیستند. (مدرس آن‌ها را وادار به صحبت کردن نمی‌کند).**

در این دوره‌ی توانمندسازی سعی ما بر این بود تا روش آموزشی خود که معروف به روش «واکنش فیزیکی کامل» است را برای زبان‌آموزان توضیح بدهیم. در این روش برای انجام فعالیت‌های کلاسی، به زبان‌آموز این فرصت داده می‌شود تا ورودی‌های زبانی زیادی را دریافت کند. سپس به او اجازه داده می‌شود تا سطح درک خود را از مطالب، تا زمانی که احساس کند که می‌تواند صحبت کند، به روش‌های غیرکلامی نشان دهد. روش دیگر آموزشی که در این دوره به‌کار بستیم و در مورد آن در دوره‌ی توانمندسازی به

1. Covington

2. Teel

3. Casal

4. Crandall

زبان‌آموزان توضیح دادیم، استفاده از تکنیک «تفکر-جفت-اشتراک» بود که منشأ آن یادگیری مشارکتی است (کاگان^۱، ۱۹۹۴). بر اساس این تکنیک به زبان‌آموزان توضیح دادیم که کلیه فعالیت‌های زبانی در کلاس بر این اساس خواهد بود که ما به عنوان مدرس در کلاس زبان، فعالیت‌ها و یا موضوعاتی را برای بحث پیشنهاد می‌دهیم و سپس به آن‌ها فرصت می‌دهیم تا چند ایده یا فعالیت را یادداشت کنند. پس از آن، هر زبان‌آموز می‌تواند ایده‌های خود را با زبان‌آموزان دیگر در میان بگذارد و تنها در پایان مشارکت و همفکری گروهی او با دیگران است که به او پیشنهاد می‌شود که در مقابل تمام گروه صحبت کند. این فرآیند اگر به‌درستی اجرا شود می‌تواند به تولیدات زبانی‌ای منجر شود که از نظر مفهومی و زبانی پیچیده‌ترند و در عین حال کمتر مستعد ایجاد اضطراب ارتباطی و زبانی می‌باشند.

• به زبان‌آموزان در خصوص روش تصحیح خطاهای زبانی‌شان توضیح داده شد. در طی این دوره‌ی توانمندسازی، به زبان‌آموزان اطمینان خاطر دادیم که سیاست‌های آموزشی ما در کلاس زبان برای ارزشیابی و تصحیح خطاهای زبانی آن‌ها بر اساس تهدید آن‌ها نیست. نتایج تحقیقات بسیاری نشان می‌دهد که زبان‌آموزان نیاز و تمایل به دریافت اطلاعات درباره تولید زبانی به زبان مقصد دارند؛ اما آنچه اهمیت دارد، دریافت این اطلاعات به شیوه‌ی صحیح است. (آبلو کنتس^۲، ۱۹۹۴). ما در این دوره علم به این مطلب را به زبان‌آموزان انتقال دادیم که اگر پاسخ (تولیدات زبانی) آن‌ها صحیح و مورد قبول نیست، خود آن‌ها همواره مورد قبول ما هستند. در این دوره ما در خصوص تئوری‌های مربوط به یادگیری زبان‌های خارجی به آن‌ها توضیح دادیم و آن‌ها را با مفهوم بینا‌زبان یا همان اینترلنگوئج^۳ آشنا کردیم. بینا‌زبان یک سیستم زبان‌شناسی است که توسط یادگیرندگان زبان خارجی استفاده می‌شود. در واقع زبان‌آموزان بینا‌زبان را هنگام تلاش برای برقراری ارتباط در زبان مقصد ایجاد می‌کنند. در اینترلنگوئج از دانش زبانی موجود در زبان مادری برای درک و سازماندهی زبان دوم استفاده می‌شود. با این وجود بینا‌زبان یک زبان مستقل و متفاوت نسبت به زبان مادری و زبان مقصد به شمار می‌آید و دارای دستورهای زبانی و قواعد منحصر به خودش تحت‌تأثیر زبان

1.Kagan

2.Abello Contesse

3.Interlanguage

اول و دوم می باشد. اینترلنگوئج هر زبان آموز مخصوص و محدود به خود بوده و با دیگر زبان‌آموزان متفاوت است چرا که دستورها و قوانینش در طی زمان توسط معلم، همکلاسی‌ها و دانش زبانی جدید تغییر می‌کند. نکته‌ی بسیار مهمی که در این دوره زبان‌آموزان با آن آشنا شدند این بود که در حین یادگیری زبان خارجی، وقوع خطاها طبیعی و اجتناب‌ناپذیر هستند و یادگیری و سپس تسلط بر زبان مقصد تنها با عبور از خطاهاست که میسر می‌شود. خطاها این امکان را برای زبان‌آموز فراهم می‌کنند که او بداند تا کجا باید به کار خود ادامه دهد تا به هدف خود یعنی تسلط به زبان مقصد برسد.

• زبان‌آموزان با نظریه‌ی «منطقه مجاور رشد»^۱ و یگوتسکی^۲ آشنا شدند.

در این خصوص به زبان‌آموزان توضیح داده شده که این نظریه به فاصله بین توانایی زبان‌آموز برای انجام یک فعالیت زبانی زیر نظر یک مدرس و با مشارکت همکلاسی‌ها و توانایی او برای حل مسئله به صورت مستقل اطلاق می‌شود. به آن‌ها توضیح دادیم که چگونه و یگوتسکی بر این باور است که یادگیری در این منطقه صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، منظور از منطقه مجاور رشد، لایه‌ای از مهارت یا دانش است که کمی برتر از دانش و مهارت فعلی زبان‌آموز است (ویلیامز^۳ و بوردن^۴، ۱۹۹۷: ۴۰) و زبان‌آموز می‌تواند با کمک دیگران به آن سطح دست یابد. نکته مهم در مورد منطقه مجاور رشد، ایده حل مسئله است؛ به این معنی که زبان‌آموز باید بداند که دارای توانایی بالقوه برای حل بخشی از مسئله به صورت مستقل است و بخشی را نیز می‌تواند تحت نظارت و راهنمایی دیگران (مدرسان زبان یا همکلاسی‌ها) بهتر حل کند (وود^۵، ۱۹۹۳: ۱۹۷). ما به زبان‌آموزان توضیح دادیم که بر اساس نظریه منطقه مجاور رشد، مدرسان زبان در روند یادگیری زبان‌آموز نقش کلیدی دارند و با انتخاب روش‌های یادگیری مناسب به بالابردن سطح یادگیری او کمک می‌کنند. در طول این دوره زبان‌آموزان آموختند که مبنای این نظریه، تعامل اجتماعی (جوهر اصلی نظریات و یگوتسکی) است که برپایه آن فراگیران زبان خارجی با کمک دیگران (بیشتر مدرسان)، می‌آموزند چگونه بعضی مهارت‌ها را کسب کنند یا به حل مسئله بپردازند.

1. Zone of proximal development
2. Vygotski
3. Williams
4. Burden
5. Wood

- زبان‌آموزان در جهت بالا بردن عزت نفس‌شان آموزش دیدند.
- زبان‌آموزان با این مفهوم آشنا شدند که اضطراب و عزت نفس دو طرف یک واقعیت عاطفی هستند که یکی از یادگیری جلوگیری می‌کند و دیگری از آن حمایت می‌کند. در این دوره فعالیت‌های زیر جهت ارتقاء عزت نفس زبان‌آموزان انجام شد:
- جهت اینکه نشان بدهیم برای آن‌ها ارزش قائل هستیم، نام‌های کوچک آن‌ها را یاد گرفتیم و این عادت را به وجود آوردیم که قبل یا بعد از کلاس با آن‌ها صحبت کنیم. به مشکلات آن‌ها علاقه نشان دادیم و به آن‌ها گوش سپردیم.
- از زبان‌آموزان خواستیم تا در ساخت فضای آموزشی مشارکت کنند. با آن‌ها در مورد استانداردهای عملکرد کلاس به توافق رسیدیم و نظر آن‌ها را در مورد فعالیت‌هایی که برای آن‌ها مؤثرتر است، جویا شدیم.
- به آن‌ها توضیح دادیم که به توانایی آن‌ها در یادگیری زبان اعتماد داریم و موفقیت‌های آن‌ها را به رسمیت می‌شناسیم.
- فعالیت‌هایی را به آن‌ها معرفی کردیم که نه تنها اهداف زبانی بلکه اهداف شخصی نیز داشتند: مانند انجام فعالیت‌هایی در جهت شناخت بهتر خودشان و همچنین شناخت بهتر همکلاسی‌های خود.
- به فراگیران کمک کردیم تا نقاط قوت خود را شناسایی کنند و به دنبال راهبردهایی برای غلبه بر نقاط ضعف خود باشند.
- فضاهایی را برای آن‌ها ایجاد کردیم تا در صورت تمایل، علایق، احساسات و نگرانی‌های خود را به اشتراک بگذارند.
- وقتی زبان‌آموزی رفتار نامناسبی داشت، سعی کردیم بفهمیم پشت آن چه چیزی وجود دارد، علل آن چیست و بر این اساس به دنبال راه حل گشتیم.
- تست‌های ارزشیابی را تهیه کردیم که هدف آن این بود که بفهمیم یادگیرنده به جای کارهایی که نمی‌تواند انجام دهد، چه کاری می‌تواند انجام دهد.

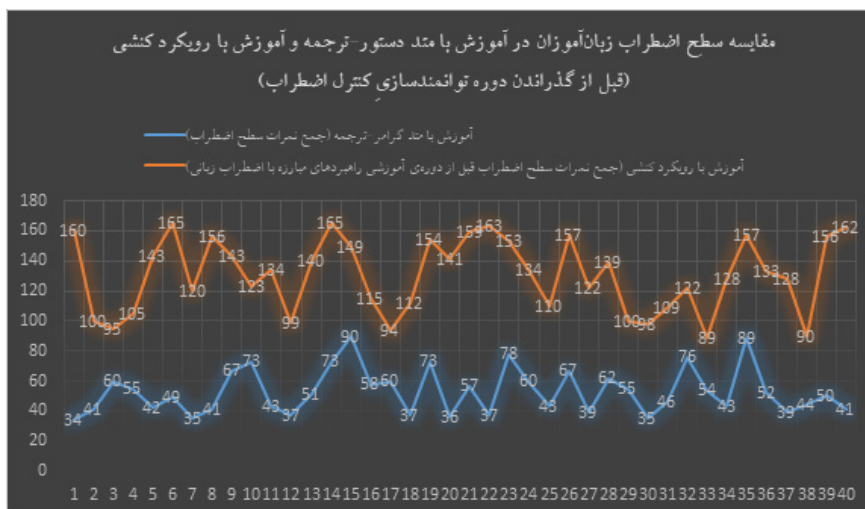
یافته‌های پژوهش

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره کردیم، بر اساس منطق موجود در تحقیقات هورویتز

(۱۹۹۹:۱۲)، گیورا^۱ (۱۹۸۳) و والدس^۲ (۱۹۸۶) سطح آستانه‌های از فرهنگ‌پذیری برای یادگیری زبان خارجی لازم است که باید از آن عبور کرد. آن‌ها بر این عقیده بودند که داشتن این سطح از آستانه فرهنگ‌پذیری مستلزم آن است که زبان‌آموز عزت نفس پایدار یا تثبیت‌شده‌ای داشته باشد. بر اساس این تحقیقات، پونتزو و کاپرون^۳ و پیکاردو^۴ (۲۰۱۳)، به این نتیجه رسیدند که متدهای مختلف آموزشی و محتوای ارائه شده برای یادگیری زبان خارجی، احساسات متغیری را نزد زبان‌آموزان به وجود می‌آورند. بر این اساس استدلال می‌شود که متد دستور-ترجمه (سنتی)، اضطراب زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد در حالی که رویکردهای ارتباطی همچون رویکرد کنشی آن را افزایش می‌دهند، زیرا نیاز به مشارکت بیشتر دارند. بر مبنای این تحقیقات ما یک گروه ۴۰ نفره از دانشجویان دختر و پسر در سطح پیش‌دانشگاهی در مقطع کارشناسی زبان فرانسه را به عنوان جامعه آماری خود انتخاب کردیم. این دانشجویان از لحاظ زبان در سطح کاملاً مبتدی بوده و به صورت تصادفی در این گروه ۴۰ نفره قرار گرفته بودند. با توجه به اینکه هدف ما در این پژوهش، سنجش پیشرفت فردی زبان‌آموزان در خصوص کنترل اضطراب زبانی آسیب‌زننده نسبت به شرایط قبلی خودشان در یادگیری زبان بود، تنها از یک گروه استفاده کردیم؛ بی‌شک استفاده از دو گروه شاهد و آزمایش در پژوهش‌های بعدی می‌تواند کامل‌کننده‌ی محدودیت‌های این تحقیق باشد. برای شروع، آموزش زبان فرانسه به مدت دو هفته (دو هفته اول: هر هفته ۸ جلسه‌ی ۲ ساعته و در مجموع ۳۲ ساعت) با گروه این گروه از طریق متد دستور-ترجمه انجام شد و پس از پایان دوره، تست پرسشنامه‌ی FLCAS (تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی) از آن‌ها بعمل آمد. در ادامه، همین گروه، به مدت دو هفته دیگر (دو هفته دوم: هر هفته ۸ جلسه‌ی ۲ ساعته و در مجموع ۳۲ ساعت)، آموزش زبان فرانسه را از طریق رویکرد کنشی گذراندند. پس از پایان دوره، بار دیگر از فراگیران تست اضطراب گرفته شد. مقایسه نتایج آماری گروه مورد نظر با دو متد متفاوت در جدول زیر بیانگر تفاوت زیادی در سطح اضطراب فراگیران در دو هفته‌ایست که از طریق رویکرد کنشی آموزش دیده بودند که در نمودار شماره ۱ به روشنی قابل مشاهده است و بیانگر صحت تحقیقات محققین در

1. Guiora
2. Valdès
3. Puezzo Capron
4. Piccardo

این خصوص می باشد:



نمودار شماره ۱

در این تحقیق تلاش شد تا از پیش فرض بالا استفاده شود تا بدین ترتیب میزان تأثیر دوره توانمندسازی راهبردهای مبارزه با اضطراب زبانی بر کاهش سطح اضطراب بالای زبان آموزان در هنگام یادگیری از طریق رویکرد کنشی بررسی شود. لذا زبان آموزانی که تحت آموزش دو هفته‌ای با رویکرد کنشی سطح بالایی از اضطراب را تجربه کرده بودند (پیش‌آزمون)، این بار به مدت دو هفته‌ی دیگر (دو هفته‌ی سوم) تحت آموزش با رویکرد کنشی و این بار با مداخله‌ی دوره توانمندسازی راهبردهای مبارزه با اضطراب زبانی قرار گرفتند (پس‌آزمون).

داده‌های جمع‌آوری شده در این تحقیق با استفاده از روش آماری آزمون تی هم‌پا شده (paired-samples t-test) تحلیل شده است. پیش فرض این روش آماری، نرمال بودن توزیع داده‌ها است که با استفاده شاخص‌های کجی و بلندی و خارج قسمت آن‌ها بر خطای معیار محاسبه شده است. نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که نسبت شاخص‌های کجی و بلندی به خطای معیار آن‌ها کمتر از $\pm 96/1$ است. بنابراین فرض آماری نرمال بودن توزیع داده‌ها پذیرفته می‌شود. شاخص‌های $\pm 96/1$ توسط رایکوف و مارکولاییدیس (۲۰۰۸)، کوالی (۲۰۱۰)، فیلد (۲۰۱۸) و ابوبدر (۲۰۲۱) توصیه شده‌اند.

سایت رسمی نرم افزار SPSS^۱، شاخص های ± 2 را پیشنهاد کرده است.

جدول ۱: شاخص‌های کجی و بلندی آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

بلندی			کجی			تعداد	
نسبت	خطای معیار	آماره	نسبت	خطای معیار	آماره		
-۱/۷۸	.۷۳۳	-۱,۳۰۶	-۰/۵۰۲	.۳۷۴	-۱.۱۸۱	۴۰	پیش آزمون
-۱/۲۱	.۷۳۳	-.۸۹۱	۰/۸۱۵	.۳۷۴	.۳۰۵	۴۰	پس آزمون

جدول ۲ آمار توصیفی دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون اضطراب زبانی را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان در پیش‌آزمون اضطراب زبانی یا به عبارت دیگر قبل از گذراندن دوره توانمندسازی کنترل اضطراب زبانی (میانگین = ۵۵/۱۳۰) میانگین بالاتری نسبت به پس‌آزمون (میانگین = ۱۰/۶۵)، بعد از گذراندن دوره‌ی توانمندسازی، کسب کرده‌اند.

جدول ۲: آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون اضطراب زبانی

خطای معیار میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	
۳,۸۵۱	۲۴,۳۵۶	۴۰	۱۳۰.۵۵	پیش آزمون
۲,۳۳۲	۱۴,۷۴۹	۴۰	۶۵,۱۰	پس آزمون

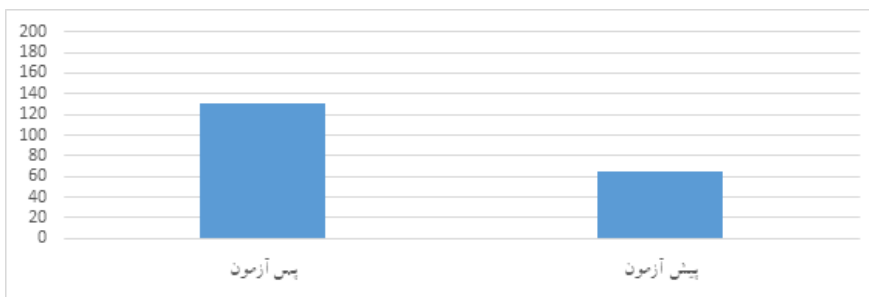
جدول ۳- نتایج آزمون تی هم‌تا شده را نشان می‌دهد. براساس این نتایج (تی (۳۹) = ۱۴/۱۴، احتمال = ۰/۰۰) می‌توان چنین استنباط کرد که دانشجویان به صورت معناداری میانگین کمتری در پس‌آزمون اضطراب زبانی کسب کرده‌اند (اضطراب کمتری پس از دوره‌ی توانمندسازی داشته‌اند). شاخص اندازه اثر آماره تی ۱۷/۱۴ برابر ۹۴۰/۰ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد

1. <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/25.0.0?topic=summarize-statistics>

که فرض صفر (فرض صفر: دوره توانمندیسازی کنترل اضطراب زبانی هیچ تأثیری بر کنترل اضطراب بالای زبان آموزان در هنگام یادگیری با رویکردهای کنشی و ارتباطی ندارد) رد شده است.

جدول ۳: آزمون تی همناشده مقایسه پیش آزمون و پس آزمون اضطراب زبانی

احتمال	درجه آزادی	t	اختلافات				خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین
			فاصله اطمینان ۹۵٪		پایین	بالا			
.۰۰۰	۳۹	۱۷.۱۴۶	۷۳,۱۷۱	۵۷,۷۲۹	۳,۸۱۷	۲۴,۱۴۳	۶۵,۴۵۰		



نمودار ۲: میانگین دانشجویان در پیش آزمون و پس آزمون اضطراب زبانی

همچنین سطح اضطراب زبان‌آموزان در سه آزمایش انجام پذیرفته در این پژوهش: آموزش با متد دستور-ترجمه (سنتی)، آموزش با رویکرد کنشی قبل از دوره توانمندسازی کنترل اضطراب، آموزش با رویکرد کنشی بعد از دوره‌ی توانمندسازی کنترل اضطراب، در نمودار شماره ۳ قابل مشاهده می‌باشد:

بحث و نتیجه‌گیری

بدیهی است که اضطراب دشمن یادگیری است و باید برای محدود کردن تأثیر آن در کلاس تلاش کرد. می‌توان گفت که تاکنون به دو دلیل آگاهی و اطلاعات کافی در خصوص اهمیت تأثیر اضطراب در یادگیری در یادگیری زبان‌های خارجی وجود نداشته است: دلیل نخست ناآگاهی مدرسان زبان از این پدیده بوده و دلیل دوم به کمبود ابزارها یا روش‌هایی که احتمالاً از اثرات منفی اضطراب زبانی جلوگیری یا آن را محدود می‌کنند، برمی‌گردد.

در این تحقیق به طور پیش‌فرض می‌دانستیم که متدهای مختلف آموزشی سطوح متفاوتی از اضطراب را نزد زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند. همچنین بنابر نظریه و استدلال آرنولد (۲۰۰۰)، از پیش آگاه بودیم که به احتمال فراوان متد دستور-ترجمه (سنتی)، اضطراب زبان‌آموزان را کاهش می‌دهد در حالی که رویکردهای ارتباطی آن را افزایش می‌دهد، زیرا نیاز به مشارکت بیشتر دارند. به این ترتیب برای شروع آموزش زبان فرانسه به دانشجویان مبتدی دو گزینه پیش روی ما بود: از بین بردن علت اضطراب که در مورد پژوهشی ما منوط به عدم آموزش با متدها و ابزارهای جدید آموزشی همچون متدهای ارتباطی و رویکرد کنشی که جزو جدیدترین ابزارهای آموزشی اما استرس‌زا هستند (حذف متدهای ارتباطی) و کار کردن با متد دستور-ترجمه (سنتی) می‌شد و گزینه‌ی بعدی شامل کمک به زبان‌آموز جهت مقابله با اضطراب زبانی و تلاش برای توانمندسازی آن‌ها با هدف محدود کردن اضطراب زبانی می‌گردید. با انتخاب گزینه‌ی دوم در این پژوهش تلاش کردیم تا به این مسأله بپردازیم که چگونه می‌توان با استفاده از یک ابزار آموزشی و راهبردی موسوم به دوره‌ی توانمندسازی راهبردهای مبارزه با اضطراب زبانی سبب کاهش سطح اضطراب بالای زبان‌آموزان در هنگام یادگیری از طریق رویکرد کنشی شد. در فرایند این پژوهش ابتدا به مدت دو هفته (دو هفته‌ی اول)، آموزش زبان فرانسه را با یک گروه ۴۰ نفره زبان‌آموز مبتدی زبان فرانسه با استفاده از

متد دستور-ترجمه (سنتی) آغاز نمودیم و پس از پایان دو هفته، پرسشنامه FLCAS (تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی) را از زبان آموزان بعمل آوردیم. در دو هفته‌ی بعدی (دو هفته‌ی دوم)، به آموزش زبان فرانسه این بار با رویکرد کنشی که از جمله متدهای ارتباط محور می‌باشد ادامه دادیم و پس از اتمام دو هفته‌ی دوم بار دیگر از زبان آموزان تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی را بعمل آوردیم. مقایسه نتایج آماری در نمودار شماره ۱ به روشنی بیانگر درستی پیش فرض ما در خصوص اختلاف زیاد سطح اضطراب زبان آموزان در حین یادگیری با متدهای مختلف آموزشی، در اینجا متد دستور-ترجمه (سنتی) و رویکرد کنشی، می‌باشد. با توجه اینکه هدف ما در این پژوهش نه از بین بردن و حذف عامل ایجاد اضطراب (متدهای ارتباطی)، بلکه از بین بردن و یا کنترل اضطراب از طریق کمک به زبان آموزان بود با این فرضیه که دوره‌ی توانمندسازی و راهبردی کنترل و مبارزه با اضطراب زبانی می‌تواند در کنترل اضطراب زبان آموزان ما مؤثر باشد، به ادامه‌ی آموزش زبان فرانسه در دو هفته‌ی سوم با رویکرد کنشی با همراهی و مداخله‌ی دوره‌ی توانمندسازی مذکور پرداختیم. روش روان‌شناختی که در این دوره به کار برده شد شامل درمان شناختی-رفتاری بود که مبتنی بر ذهنیت زبان آموزان می‌باشد. بدین ترتیب که رابطه‌ی بین رفتار زبانی و افکار یا احساسات آن‌ها در تعامل مستقیم با آن‌ها مورد بررسی قرار دادیم تا به آن‌ها کمک کنیم که بتوانند الگوهای فکری ناسالم خود را در حین یادگیری زبان کشف کنند. همچنین در طی این دوره این واقعیت که چگونه این الگوها ممکن است باعث رفتارها و باورهای خود ویرانگر شوند را با زبان آموزان بررسی کردیم و بر روی ایجاد روش‌های سازنده‌ی تفکر کار کردیم. در پایان دو هفته‌ی سوم نیز تست تعیین مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی از زبان آموزان بعمل آمد و نتایج این دوره به روشنی نشان می‌دهد که استفاده از یک روش روان‌شناختی شناختی مبتنی بر اصلاح ذهنیت زبان آموزان می‌تواند چشم‌انداز مثبت‌تری ارائه دهد و به فرد کمک کند تا رفتارها و باورهای خود را تغییر دهد. اضطراب را می‌توان به ویژه از طریق نگرش مدرس زبان و فضایی که در کلاس ایجاد می‌کند کاهش داد. تأیید مدرس به معنای پیام‌ها و تأییدات شفاهی و غیرکلامی که زبان آموزان از معلم دریافت می‌کنند نیز نقش بسزایی در کاهش اضطراب آن‌ها دارند و سبب می‌شوند تا زبان آموزان احساس پذیرش و ارزشمند بودن کنند. رفتار تأییدی مدرسان زبان می‌تواند منطقه‌ای از امنیت ایجاد کند

که در آن زبان آموز ترسی از پذیرش خطرات مربوط به صحبت کردن به زبان خارجی نداشته باشد. در واقع می‌توان گفت مهمترین عامل در القای انگیزه در زبان آموزان، رفتار مدرس و به دنبال آن جو ایجاد شده در کلاس بود که اگر با آگاهی و مبتنی بر اصول و ابزارهای روان‌شناسی شناختی باشند، هر دو تأثیر مستقیم در کاهش اضطراب دارند. در این تحقیق داده‌های جمع‌آوری شده از نتایج سطح اضطراب زبان‌آموزان فرانسه در طی آموزش با رویکرد کنشی، قبل از دوره توانمندسازی کنترل اضطراب (پیش‌آزمون) و همچنین آموزش با رویکرد کنشی بعد از دوره توانمندسازی کنترل اضطراب (پس‌آزمون)، با استفاده از روش آماری آزمون تی هم‌تا شده (paired-sam- t-test) تحلیل شد. نتایج آمار توصیفی دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که دانشجویان در پیش‌آزمون اضطراب زبانی (میانگین = $55/130$) میانگین اضطراب بالاتری نسبت به پس‌آزمون (میانگین = $10/65$) کسب کرده‌اند. همچنین، بر اساس نتایج آزمون تی هم‌تا شده، (تی $39 = 14/14$ ، احتمال = $0/000$) چنین استنباط شد که دانشجویان به صورت معناداری میانگین کمتری در پس‌آزمون اضطراب زبانی کسب کرده‌اند. شاخص اندازه اثر آماره تی $14/17$ برابر $0/940$ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. نتایج پژوهش فوق بازتاب‌دهنده‌ی نگاه جدیدی در آموزش زبان است. در این رویکرد و نگاه جدید، آموزش زبان هدفی جامع‌نگر دارد. به این معنا که آموزش باید ذهن و قلب را در کلاس درس مورد توجه قرار دهد و علاوه بر محتوای زبانی، محتوای مربوط به راهبردهای عاطفی-فرهنگی و اجتماعی نیز در آن گنجانده شود.

The Role of Different Foreign Language Teaching Methods on the Level of Language Anxiety and the Effectiveness of Anxiety Control Empowerment Courses on the Evolution of Language Learners' Learning Patterns

Leila Shobeiri¹

Abstract

Introduction: *In the present study, we investigated how the type of teaching method can affect the level of language anxiety of foreign language students. The purpose of this research is to find the answer to the basic question of how to use the best teaching method in language class by controlling anxiety.*

Background of the Study: *According to MacIntyre and Gardner (1994), "Language anxiety is a feeling of tension and fear that is specifically related to the context of the foreign language, including speaking, reading, listening comprehension, and learning." In 1978, Scovel decided to review all the studies on anxiety and its effect on learning a foreign language. His studies have shown that the effects of anxiety on learning a foreign language have long remained unclear. While some researchers have argued that there is no relationship between anxiety and performance in a modern language classroom setting, others have argued the opposite, that there is both crippling anxiety and beneficial anxiety. This argument was advanced by Tobias in 1979 and 1986, followed by MacIntyre and Gardner (1994) who stated that disabling anxiety negatively affects learner learning and performance in the classroom.*

Methodology: *For this purpose, a group of 40 male and female students*

1. Assistant Professor, Department of French & German Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

at the pre-university level (beginner level) were selected as the statistical population. Sampling was done randomly. To begin with, French language training was conducted for two weeks (the first two weeks) with this group through the (traditional) grammar-translation method. At the end of two weeks, the FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) questionnaire was administered to this group. In the next two weeks (the second two weeks), the type of teaching method was changed from grammar-translation to the action approach, in accordance with the educational process completed in the previous two weeks, and after the end of these two weeks, the students were again tested for anxiety. The results show the fact that there is a significant relationship between the type of educational method and the level of stress of language learners and the level of anxiety of language learners during learning with an active approach is high (pre-test). In the third two weeks, we continued to teach the learners using the action approach and with the support and intervention of the empowerment course of anxiety control, and once again we took the anxiety test from the learners (post-test).

Conclusion: *Based on the results of this research, in general, the grammar-translation method significantly reduces the anxiety of learning a foreign language due to the use of the mother tongue in language teaching, and the active approach, despite all the advantages listed in the book Integrated Reference Framework for Languages, increases the level of anxiety in language learners. This is where strategic courses such as empowering anxiety control using a cognitive psychological method based on improving the mindset of language learners can help them change their behaviors and beliefs and thus deal with their anxiety while learning with communicative and action approaches which are among the best methods of language learning), to deal with anxiety. The results of the descriptive statistics of the*

students in the pre-test and post-test showed that in the pre-test of language anxiety (mean = 130.55) the students had a higher anxiety average than in the post-test (mean = 65.10). Also, based on the results of paired t-test, ($t(39) = 14.14$, probability = 0.000) it was concluded that the students had a significantly lower mean in the language anxiety post-test. The effect size index of the T-statistic is 14.17 equal to 0.940, which shows a large effect size. The results of this research provide a new look at the role of language education, which aims at comprehensive education. This means that education should pay attention to the mind and heart in the classroom and in addition to language content, content related to emotional-cultural and social strategies should be included in it.

Keywords: *language anxiety, grammar-translation method (traditional), action approach, empowerment, anxiety control*

References

- -Abello Contesse, C. (1994). Que nos indican las preferencias de profesores y alumnos sobre la intervención pedagógica explicita motivada por errores en L2? In A. Bruton & J. Arnold (Eds.), *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés (191-195)*. Alcalá de Guadaira : Centro de Profesores.
- Abu-Bader, S. H. (2021). *Using statistical methods in social science research: With a complete SPSS guide*. Oxford University Press.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Casal, S. (2001). El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de inglés desde el enfoque del Aprendizaje Cooperativo. In A. Bruton & B. Y Ramírez (Eds.), *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés* (pp. 23-32). Sevilla : Grupo de Investigación Humanidades 125.
- Coaley, K. (2010). *An introduction to psychological assessment and psychometrics*. London, Sage Publications.
- Covington, M., K. TEEL. (1996). *Overcoming student failure: changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 226-245). Cambridge University Press.
- Crookall, D. & Oxford, R.L. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learner and teacher trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewaele J.-M., Petrides, K. V. & Furnham, A., (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxi-

- ety and Foreign Language Anxiety among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58, 4, 911-960.
- Ebrahimi S, Pishghadam R, Eštaji A, Aminyazdi S A. (2018). Examining the Effects of Emotioncy-
 - based Teaching on the Emotions of Non-Iranian Female Persian Language Learners in Iran. *LRR*; 9(3), 63-97.
 - Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48, 4, 631-664
 - 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. *LRR*; 6 (4), 183-200.
 - Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS, statistics for statisticians*. (5th ed.). London: SAGE Publications.
 - -Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Nathan/CLE international.
 - -Guiora, A. Z. (1983). The Dialectic of Language Acquisition. *Language Learning*, 33, 5, 3-12.
 - -Horwitz, E.K., M.B. Horwitz, Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
 - Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies [Special Issue]. *System*, 27, 557-576.
 - Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students: how can it be overcome? Repéré à <https://www.griffith.edu.au>
 - Irvani, M., and Khodapanahi, M. K. (2017). *Psychology of emotion and perception*. Tehran: SAMT.
 - Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA : Kagan Coopera-

tive Learning.

- Kramersch, C. (2009). The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Manstead, A. & Hewstone, M. (Eds.) The Blackwell encyclopedia of social psychology. Blackwell.
- Puezzo Capron I. & Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion: Introduction. *Lidil*, 48 5-16.
- Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2008). An introduction to applied multivariate analysis. Routledge.
- Rogers, C. (1975). Bringing together ideas and feelings in learning. In D. Read & S. Simon (Eds.) *Humanistic Education Sourcebook* (pp.40-41). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubio, F.D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 128-142.
- Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*. 1-21.
- Shayestefar, P. (2022). On the Relationship between English Achievement Test Performance and Test Anxiety, Mediated by English Learning Anxiety and Motivation: A Structural Equation Modeling. *Language and Translation Studies (LTS)*, 55(2), 135-162.
- Tabatabaee Farani, S., Pishghadam, R., & Moghimi, S. (2019). Introducing "Emotioncy" as an Efficient Way to Reduce Foreign Language Reading Anxi-

ety. *Language and Translation Studies (LTS)*, 52(2), 35-63.

- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 573-582, 71 .
- -Valdès, J. M. (1986). *Culture bound*, Cambridge University Press.
- -Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi. Thèse. Université Laval.
- Williams, M. & Burden, M.R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wood, D. (1993). *How children think and learn*. Blackwell.
- Zaborowska, E. (2003). Validation du « Foreign language class Anxiety Scale» dans la détermination des facteurs anxiogènes de l'anglais langue seconde, Mémoire de Master de l'Université du Québec à Montréal, concentration didactique.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*. 1 (1), 1-12.