

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۹۸/۷/۲۴

ارائه الگویی از مداخله تکوینی - تعاملی پویا برای تغییر پذیری

شناختی و بهبود یادگیری دانش آموزان مضطرب:

ترکیب تدریس و روان‌درمانی در کلاس زبان انگلیسی

عبدالله سارانی*، سجاد فرخی پور**، هوشنگ خوش سیما***

و احسان مصطفی پور****

چکیده

اضطراب یادگیری، یک حالت روان‌شناختی است که تأثیر بسزایی در عملکرد آموزشی فراگیران دارد. نداشتن نشانه‌های بارز فیزیکی و عدم راهکار صریح آموزشی باعث شده تا رویکرد شاخصی برای شناخت و رفع علائم اضطراب در حین آموزش، وجود نداشته باشد. مطالعه حاضر با ترکیب مداخله پویای تعاملی و مفهوم منطقه مجاور رشد با ارزشیابی تکوینی، یک الگوی کاربردی برای شناخت و رفع علائم اضطراب ارائه داده سپس با استفاده از یک طرح تحقیقاتی شبه-آزمایشی، کارایی این الگو را روی ۶ دانش‌آموز مضطرب سنجیده است. نتایج حاصل از آن توسط آنوای اندازه‌های تکرار شده سنجیده شده و نشان می‌دهند که مدل ارائه شده باعث کاهش معنادار نمره اضطراب کلاسی شرکت‌کنندگان در مرحله پس‌آزمون شد و این کاهش در مرحله پیگیری نیز ثابت ماند. این روش یک الگوی بهینه است که در ضمن تدریس، باعث رفع نشانه‌های اضطراب می‌شود و تخصیص هزینه، وقت اضافی و پیگیری‌های بالینی برای درمان اضطراب را کاهش می‌دهد. این تحقیق برای

* دانشیار آموزش زبان دانشگاه سیستان و بلوچستان

farokhipours@yahoo.com

** استادیار مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (نویسنده مسئول)

*** دانشیار دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار

**** استادیار مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی

معلمان آموزش زبان انگلیسی، مشاوران تحصیلی، روانشناسان آموزشی و محققان در حوزه روانشناسی تربیتی کاربرد دارد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، اضطراب یادگیری، روانشناسی آموزشی، مداخله پویا، منطقه مجاور رشد.

مقدمه

اضطراب یادگیری^۱ یک حالت روان‌شناختی است که به دلیل نداشتن نشانه‌های بارز فیزیکی، اغلب مورد غفلت معلمان قرار می‌گیرد. عوامل شناختی گوناگونی در ایجاد و تداوم نشانه‌های اضطراب در بین نوجوانان در محیط‌های آموزشی نقش دارند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۷). این در شرایطی است که سطوح بالای اضطراب، تأثیرات منفی فراوانی بر سطح یادگیری فراگیران دارد (اوهاتا، ۲۰۰۵)؛ به همین دلیل محققان فراوانی در حیطه روان‌شناسی عمومی و آموزش جنبه‌های مختلف این پدیده را بررسی کرده‌اند تا این آثار مخرب را کاهش دهند. برای مثال، هورویتز و دیگران^۲ (۱۹۸۶) در یک‌روند تحقیقاتی به بررسی منابع اضطراب در کلاس درس پرداختند در حالی که محققان دیگری مانند لیو و جکسون^۳ (۲۰۰۸) موقعیت‌های اضطراب‌آور کلاسی را بررسی کردند و مکینتایر و گاردنر^۴ (۱۹۹۴) تمرکز تحقیقاتی خود را معطوف به تأثیرات ناشی از اضطراب فراگیران نمودند. همچنین تحقیقات جدیدتری در این زمینه انجام گرفت که معطوف به بررسی چگونگی سازگاری فراگیران با اضطراب کلاسی بود (کوندو و یانگ^۵، ۲۰۰۴). اوهاتا^۶ (۲۰۰۵) نیز اضطراب کلاسی را از یک زاویه دیگر بررسی کرده است و به بررسی نوع ادراک معلمان از اضطراب فراگیران پرداخت.

^۱ Learning Anxiety

^۲ Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A

^۳ Liu, M., & Jackson, J.

^۴ MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C.

^۵ Kondo, D. S. and Yang, Y. L.

^۶ Ohata, K

اگر بخواهیم تعریفی از مفهوم اضطراب داشته باشیم، اسپیلبرگر^۱ (۱۹۸۳) اضطراب را یک احساس ذهنی از تنش، ناآرامی و نگرانی می‌داند که مرتبط با یک انگیزتگی در نظام عصبی خودکار است. هورویتز^۲ (۲۰۱۰) بر این عقیده است که سه نوع از اضطراب وجود دارد؛ اضطراب وابسته به شخصیت^۳، اضطراب وابسته به حالت^۴ و اضطراب وابسته به موقعیت^۵، به طوری که هر کدام از آن‌ها می‌توانند سازنده یا مخرب باشند؛ اما هر کدام از این اضطراب‌ها در محیط آموزشی از اهمیت مضاعفی برخوردار است. حیطه آموزش زبان، به‌عنوان یک حیطه گسترده و کاربردی آموزشی، از این قاعده مستثنا نیست. اورتگا^۶ (۲۰۰۹) در تحقیقات خود دریافته بود که در محیط‌های آموزش زبان دوم، میزان اضطراب از حد نگرانی و تنش فراتر می‌رود و در برخی مواقع به ترس منجر می‌شود.

به دلیل همین اهمیت، از سال ۱۹۶۰ تاکنون تحقیقات فراوانی در حیطه اضطراب در یادگیری زبان دوم انجام گرفته است. این محققان دو رویکرد عمده را در این زمینه برگزیده‌اند؛ در رویکرد اول، اضطراب را از جنبه روان‌شناسی عمومی بررسی می‌کنند و به ویژگی‌های زبان‌شناختی و مسائل مرتبط با آموزش و یادگیری توجهی نمی‌شود. به عبارت دیگر، در این رویکرد، محققان بیشتر به جنبه‌های روان‌شناختی موضوع پرداخته‌اند و مشکلات و تجارب منفی مرتبط با اضطراب یادگیری در کلاس‌های زبان را در خود فراگیران جستجو می‌کنند. تحقیقات انجام شده توسط مکینتایر^۷ (۱۹۹۹) و اسکاول^۸ (۱۹۹۱) از این رویکرد بهره برده‌اند. از نقاط ضعف این رویکرد، عدم توانایی محققان در ارتباط دادن ساخت پیچیده روان‌شناختی اضطراب، با عوامل و بافت اضطراب است؛ در رویکرد دوم، محققان اضطراب را مستقیماً با توسعه زبانی و فرایندهای یادگیری مرتبط می‌دانند.

^۱ Spielberger, C. D

^۲ Horwitz, E. K

^۳ Trait Anxiety

^۴ State Anxiety

^۵ Situation-Based Anxiety

^۶ Ortega, L

^۷ MacIntyre, P. D

^۸ Scovel, T.

طرفداران این رویکرد تحقیقاتی بر این عقیده‌اند که اضطراب یادگیری زبان، یک پدیده‌ای است که تنها در محیط‌های آموزش زبان اتفاق می‌افتد (مکینتایر و گریگورسن^۱، ۲۰۱۲). این محققان بر این باورند که دشواری‌های یادگیری زبان، تفاوت در فرایند یادگیری زبان و متمایز بودن ویژگی‌های گوناگون زبان دوم از زبان مادری باعث ایجاد واکنش‌های عاطفی اضطراب‌آور در بین زبان‌آموزان می‌شود و به همین دلیل، این نوع از اضطراب از فرایندهای یادگیری سرچشمه می‌گیرد. برای اثبات این مدعا نیز تحقیقات فراوانی انجام گرفت. از آن جمله می‌توان به تحقیق هورویتز (۲۰۱۰) اشاره کرد که در مطالعه خود دریافت که اضطراب یادگیری زبان دوم یک پدیده روان‌شناختی متمایز از اضطراب عمومی است. تحقیقات تحلیل فاکتور نیز این یافته‌ها را تأیید کردند.

تحقیق حاضر نیز با الهام از رویکرد دوم، به دنبال یک روش جدید از دل روان‌شناسی زبان است که به وسیله آن مشکلات مرتبط با اضطراب یادگیری شناسایی و سپس متناسب با آن، راهکارها و مداخلات بومی برای رفع آن‌ها پیشنهاد می‌شود. مداخله پویا^۲ به عنوان یک روش نوین در روان‌شناسی آموزشی، ریشه در نظریات و مبانی نظری فراوانی دارد. در این بخش به طور خلاصه به اهم آن‌ها اشاره می‌شود؛

دانش ساخته شده پیاژه^۳: پیاژه یکی از شخصیت‌های برجسته در زمینه روان‌شناسی توسعه‌ای ذهن است که یافته‌ها و مبانی نظری او تأثیرات فراوانی بر روان‌شناسی یادگیری برجای گذاشته است. پیاژه در نظریه دانش ساخته شده، به شدت با چامسکی مخالفت می‌کند و این موضوع را مطرح می‌کند که دانش درون‌زاد انسان نیست بلکه بر اثر تلاش فعال انسان ساخته می‌شود و به صورت پیش‌رونده به سطوح بالاتر یادگیری توسعه می‌یابد (دونالد و دیگران^۴، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، فراگیر، در تلاش خود برای معنادارسازی پدیده‌های محیط فیزیکی و اجتماعی، به بحث و فعالیت پرداخته و کسب تجربه می‌کند و بر این اساس با پیچیده سازی فهم خود از دنیا، دانش خود را بسط می‌دهد. این بدان معنا است که یادگیری

¹ MacIntyre, P. D. and Gregersen, T

² Dynamic Intervention

³ Piaget's Constructed Knowledge

⁴ Donald, et, al

از طریق تعامل بین طرح‌واره‌های ذهنی فراگیر و اشیاء محیط خارجی حاصل می‌شود. این نظریه از این منظر که دانش به صورت تعاملی ساخته می‌شود همسو با مداخله پویا است ولی تفاوت‌های نیز با آن دارد که در زیر بیان شده است (بنجامین^۱، ۲۰۰۰).

تغییرپذیری شناختی - ساختاری فیورشتاین^۲: فیورشتاین از اولین محققانی است که بر نقش محوری مداخله در توسعه شناختی و بهبود یادگیری تأکید کرده است. برگس^۳ (۲۰۰۰) بر این عقیده است که نظریات فیورشتاین ملهم از روانشناسی اجتماعی، روانشناسی توسعه ذهن و اصول کلاسیک سقراطی است. طبق نظریه تغییرپذیری شناختی - ساختاری فیورشتاین، انسان برای تطبیق با تقاضای تغییر محیطی، کارکردهای شناختی خود را اصلاح یا تغییر می‌دهد. به عبارت دیگر، انسان‌ها به مثابه یک نظام باز، با توجه به نوع مداخلات و تطبیق کمیت و کیفیت آن‌ها با نیازهای محیطی خود، ظرفیت تغییرپذیری دارند. این نوع از تغییر و توسعه ذهنی مغایر با توسعه بلوغ و بیولوژیک ذهن است که به گونه‌های متفاوت پیش‌تر توسط چامسکی و پیاژه مطرح شده بود؛ بنابراین، تغییرپذیری شناختی - ساختاری، یک فرایند تعاملی است که در آن یک میانجی با دانش بیشتر (برای مثال، یک روانشناس) به صورت عمدی و هدف‌دار، میان فراگیر و یک سری از محرک‌های محیطی قرار می‌گیرد و با تغییر فراوانی، ترتیب، شدت و یا بافت محرک‌ها، در فرایند یادگیری مداخله می‌کند و فراگیر را به سطوح بالاتر کنجکاوی، ترصد و تیزفهمی سوق می‌دهد و از طریق این تغییرات شناختی باعث توسعه یادگیری می‌شود.

نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی^۴: بسیاری از محققان در زمینه ارزشیابی زبان (پوهنر^۵، ۲۰۰۵؛ البوت^۶، ۲۰۰۳؛ زوریل^۷، ۲۰۰۱) نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی را بنیان مداخلات آموزشی پویا به‌ویژه ارزشیابی پویا^۸ می‌دانند. بر اساس این نظریه، فراگیران

¹ Benjamin, L

² Feuerstein's Cognitive Structural Modifiability

³ Burgess, R.V

⁴ Vygotsky's Socio-Cultural Theory

⁵ Poehner, M. E

⁶ Elliot, J.G

⁷ Tzuriel, D

⁸ Dynamic Assessment

دارای تفاوت‌های فردی فراوانی هستند و رویکردهای پایا^۱ به آموزش و ارزشیابی آموزشی قادر به کشف این تفاوت‌ها نیست. این در حالی است که می‌توان از طریق مداخله آموزشی و بررسی و تحلیل نوع پاسخ فراگیران به این مداخلات، نه تنها تفاوت‌های فردی بلکه نقاط ضعف و قوت و توانائی‌های بالقوه آن‌ها برای توسعه یادگیری را کشف کرد. به‌طور دقیق‌تر، بر اساس نظریه اجتماعی- فرهنگی یادگیری ویگوتسکی، تعامل چهارچوب بندی شده فراگیر با یک شخص داناتر، باعث بروز کارکردهای شناختی در حال ظهور فراگیر می‌شود و سپس بر اساس این نوع مداخله کمکی، کارکردی که به تنهایی قادر به انجام آن نیست را درونی سازی می‌کند و در آینده آن را به‌صورت مستقل اجرا می‌کند. بر اساس دیدگاه بنجامین (۲۰۰۸)، در نظریه ویگوتسکی، این توسعه ذهنی و شناختی در منطقه مجاور رشد^۲ انجام می‌گیرد. ویگوتسکی^۳ (۱۹۸۷)، منطقه مجاور رشد را تفاوت بین سطح واقعی توسعه ذهنی فراگیر و سطح بالقوه آن می‌داند به‌گونه‌ای که سطح بالاتر توسعه ذهنی (واقعی) از طریق حل مسئله و تحت هدایت یک شخصیت داناتر، محقق می‌شود. به‌عبارت دیگر، فراگیران در صورت هدایت و مداخله یک شخص داناتر، قادر به عملکرد شناختی فرای وضعیت کنونی خود هستند. یادگیری در منطقه مجاور رشد نیز در سه سطح انجام می‌شود؛ الف) سطح عملکرد یاری شده^۴ که در آن فراگیر برای انجام تکلیف محوله و تنظیم کارکرد انجام تکلیف نیازمند مساعدت افراد داناتر است. ب) سطح عملکرد خودیاری^۵ شده که در آن فراگیر تکلیف محوله را با درونی کردن یادگیری مرحله قبلی و بدون کمک انجام می‌دهد و ج) سطح عملکرد توسعه یافته که در آن عملکرد فراگیر به‌صورت خودکار درآمده است و به مرحله تثبیت رسیده است. تغییرپذیری شناختی در این سه مرحله در انسان رخ می‌دهد. ارزشیابی پویا و مداخله آموزشی یک رویکرد نوین به ارزشیابی و تدریس است که از دل همین نظریه به‌ویژه نظریه ویگوتسکی و منطقه مجاور رشد بیرون آمده است. در این

¹ Static

² Zone of Proximal Development

³ Vygotsky, L.

⁴ Assisted Performance

⁵ Self-Assisted Performance

رویکرد به کمک یک سری از مداخلات آموزشی پویا، موانع یادگیری شناسایی می‌شوند و بر اساس آن‌ها، سطح بهینه توانش فراگیر ارزیابی می‌شود و سپس بر اساس ارزیابی توانائی‌های بالقوه او، بهترین مسیر برای توسعه شناختی و ارتقاء یادگیری از طریق مداخله پیشنهاد می‌شود. در این نوع از مداخله، معلم به‌عنوان شخص داناتر، نقش واسط و مداخله‌کننده را دارد که در تعامل اجتماعی با فراگیران و زبان‌معلمانه^۱، مشکلات فراگیران را شناسایی و به کمک بازخوردهای مداخله‌ای، آن‌ها را برای رسیدن به سطح بهینه توانش مساعدت می‌کند.

تاکنون تحقیقات فراوانی در زمینه اضطراب کلاسی به‌ویژه در کلاس‌های آموزش زبان خارجی و زبان دوم انجام شده است. در یک تحقیق که توسط دویش و رینولد^۲ (۲۰۰۰) انجام گرفت، رویکردهای موفق روانشناسان آموزشی کشور انگلستان در مواجهه با اضطراب یادگیری بررسی شد. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که بیش از ۶۰ درصد راه‌حل‌های ارائه شده، از مبانی نظری فیورشتاین و تکنیک‌های مداخله‌ای یادگیری الگوبرداری شده است ولی هیچ‌کدام از آن‌ها منجر به ارائه یک راهکار بارز آموزشی نشده است و اغلب مطالعات موردی بالینی و یا تحقیقات موردی آزمایشگاهی بوده است. همچنین از دیگر گستره‌های مداخلات روان‌شناختی برای رفع دیگر اختلالات روان‌شناختی در درس‌های دیگر استفاده شده است ولی از حیث مبانی نظری و عملی و گستره شمول متمایز از تحقیق حاضر است. از آن جمله می‌توان به مطالعه حکیمی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره کرد که از روانشناسی مثبت‌گرا برای بهبود علائم افسردگی در دروس ریاضیات و علوم تجربی استفاده کردند. نتایج این تحقیق نشان داد که این مداخله روان‌شناختی باعث و رفع علائم افسردگی در بین دانش‌آموزان می‌شود.

اما در زمینه ارزشیابی پویا نیز تحقیقات فراوانی در بافت آموزش زبان انجام شده است که بیشتر معطوف به بهبود ویژگی‌های زبان‌شناختی در عملکرد فراگیران است و گستره روانشناسی یادگیری را شامل نمی‌شود. همان‌طور که در بالا اشاره شد، رفع موانع اولیه

^۱ Teacher Talk

^۲ Deutsch, R. & Reynolds, Y

یادگیری که در فرایند ارزشیابی پویا مشخص می‌شوند، می‌تواند به رشد قابلیت بالقوه یادگیری زبان‌آموزان منجر شود. در زمینه رفع مشکلات زبان‌شناختی در مهارت‌های زبانی تحقیقات زیادی بر اساس این مدل مداخله‌ای انجام شده است. از جمله تحقیقاتی که در بافت ایران انجام شده مطالعه علوی و همکاران (۲۰۱۲) است که در آن تأثیر ارزشیابی پویای گروهی بر رشد مهارت شنیداری زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. هدف از این مطالعه دستیابی به بهترین بسته راهبردهای مداخله‌ای راهنمایی برای بهبود عملکرد شرکت‌کنندگان در تحقیق بوده است. این محققان در تحقیق خود از متون اصلی استفاده کرده‌اند و بر اساس روند مداخلات، روال‌هایی مرتبط مقرر کردند که طی آن مجموعه‌ای از انواع مداخله مستقیم و غیرمستقیم مشخص شد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که با استفاده از این الگوی مداخله‌ای راهنمایی، می‌توان هم باعث رشد یادگیری شد و هم مسیر رشد را ثبت و دنبال کرد.

همچنین عبادی و عساکره (۲۰۱۷) نیز برای بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر مهارت گفتار، تحقیقی را بر روی زبان‌آموزان سطوح ابتدائی و پیشرفته زبان انجام داده‌اند. در این مطالعه یک آزمودنی در سطح ابتدائی و یک آزمودنی در سطح پیشرفته مشارکت داشته‌اند. از آزمودنی‌ها خواسته شده است که تعدادی داستان مصور را شرح دهند؛ در حین کار نیز راهنمایی‌های مداخله‌ای متناسب با سطح مجاور رشد آزمودنی‌ها به آن‌ها ارائه می‌شده است. برای بررسی تغییرات شناختی در شرکت‌کنندگان از تحلیل مقوله‌ای و تغییر توانایی (میکروژنتیک)^۱ استفاده شده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که ارزشیابی پویا نه تنها باعث رشد مهارت گفتار در سطوح مختلف زبانی می‌شود، بلکه آزمودنی‌ها را به سمت خود-تنظیمی در عملکرد نیز سوق می‌دهد.

مطالب مطرح شده در بالا نشان می‌دهد که از مداخلات پویا تنها برای شناخت و رفع مشکلات زبان‌شناختی مرتبط با فرایند یادگیری زبان دوم استفاده شده است. این در شرایطی است که از یکسو بنیان‌های نظری مداخله پویا و از سوی دیگر توفیق این رویکرد در

¹ Microgenetic

مطالعات بالینی مختلف، نشان داده‌است که از این روش می‌توان برای رفع مشکلات روان‌شناختی گوناگون در حیطه‌های آسیب‌شناسی روانی، ناهنجاری‌های عصبی، ناتوانی‌های رشد ذهنی و اضطراب یادگیری نیز استفاده کرد (هیوود و لیدز^۱، ۲۰۰۷). مشکلات آموزش زبان انگلیسی در بافت ایران ریشه در عوامل گوناگونی دارد اما آنچه مبرهن است این است که تجارب معلمان زبان انگلیسی نشان داده‌است که دانش آموزان ایرانی در دوران متوسطه اول و دوم مشکلات فراوانی در یادگیری زبان دارند که ماهیت و منشأ بسیاری از آن‌ها روان‌شناختی است. اضطراب یادگیری یکی از شایع‌ترین این مشکلات است. در سال‌های اخیر نیز به دلیل هوشمند شدن محتوای درسی این دانش‌آموزان و توجه بیشتر به مهارت‌های گفتار و شنیدار و الزام فراگیران به تولید گفتار و درک شنیدار، میزان نگرانی‌ها و اضطراب یادگیری افزایش یافته‌است.

از این رو، تحقیق حاضر تلاشی است تا با تبیین چگونگی استفاده از مداخله پویا برای شناخت و رفع علائم اضطراب یادگیری، تأثیر این رویکرد نوآورانه را در رفع علائم اضطراب موردسنجش قرار دهد. به همین دلیل، این تحقیق در پی پاسخگویی به دو سؤال اصلی است: (۱) چگونه می‌توان از مداخله پویا برای شناخت و رفع علائم اضطراب مهارت شنیدار در بین زبان آموزان ایرانی استفاده کرد؟ (۲) آیا این مداخله بومی پویا تأثیری بر رفع علائم اضطراب فراگیران زبان دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در تحقیق حاضر با در نظر گرفتن ماهیت سؤالات مطرح‌شده، از ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی استفاده شد. برای پاسخگویی به سؤال اول تحقیق از روش کیفی ارائه مدل، مشاهده، رونویسی و دسته‌بندی داده‌ها استفاده شد. همچنین برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم تحقیق از روش کمی و انجام آزمایش با طرح تحقیقی پیش‌آزمون- پس‌آزمون همراه با مرحله پیگیری استفاده شد. برای این منظور از روش نمونه‌برداری در دسترس^۲ استفاده شد. در این مطالعه ۶۳ دانش‌آموز پسر سال اول دبیرستان که در دو کلاس متفاوت در یکی از

^۱ Haywood, H.C. & Lidz, C.S

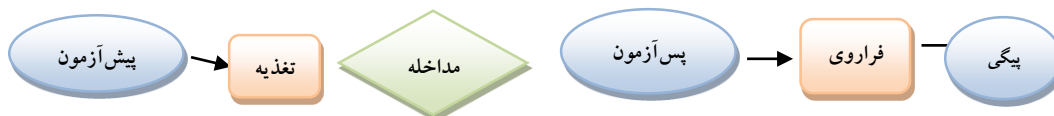
^۲ Convenience Sampling

مدارس غیرانتفاعی قم مشغول به تحصیل بودند انتخاب شدند. همه این دانش‌آموزان در یک آزمون سنجش اضطراب استاندارد شرکت کردند و بر اساس نمرات به دست آمده ۶ نفر از آن‌ها که بیشترین میزان اضطراب را داشتند شناسایی شدند. این افراد با کسب رضایت از مقامات مدرسه و خود دانش‌آموزان، به مدت ده جلسه در یک کلاس فوق‌العاده زبان انگلیسی شرکت کردند و تحت مداخله قرار گرفتند. میزان اضطراب این دانش‌آموزان و نمره کسب‌شده آن‌ها در آزمون اضطراب به آن‌ها گزارش نشد. همچنین دلیل شرکت در کلاس فوق‌العاده زبان، تقویت زبان آن‌ها و شرکت در یک تحقیق آموزشی عنوان شد. پس‌از این مداخله ده جلسه‌ای، مجدداً نمره اضطراب آن‌ها اندازه‌گیری شد و مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار تحقیق: در این تحقیق از آزمون سنجش اضطراب کلاسی زبان خارجی^۱ (هورویتز و دیگران، ۱۹۸۶) استفاده شد. پایایی، روایی و کاربرد این ابزار در تحقیقات گوناگونی در بافت‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته‌است. این آزمون دارای ۳۳ گویه است که جنبه‌های گوناگون اضطراب تحصیلی را در بافت آموزشی بررسی می‌کند و معطوف به سه جنبه کلی اضطراب کلاسی است که شامل هراس ارتباطی، اضطراب آزمونی و ترس از ارزیابی منفی است. روایی ترجمه توسط پنل کارشناسان در دانشگاه‌های سیستان و بلوچستان و دانشگاه دریانوردی چابهار مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی نسخه ترجمه‌شده این پرسش‌نامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی صد شرکت‌کننده در استان‌های سیستان و بلوچستان و قم انجام شد. نتایج آلفای کرومباخ به دست آمده ۰/۹۱ بود که در مقایسه با نمونه اصلی پرسش‌نامه (۰/۹۳) قابل قبول بود. همچنین در این تحقیق از محتوای آموزشی کتاب ویژن یک که در بردارنده هر چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی است در حین آموزش استفاده شد. این کتاب به صورت هوشمند طراحی شده است و دارای نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای آموزشی است که امکان آموزش همه مهارت‌های اصلی زبان انگلیسی را فراهم آورده‌است.

^۱ Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

روش اجرا: برای رسیدن به اهداف تحقیق، ابتدا آزمون سنجش اضطراب در بین همه دانش آموزان توزیع شد و نمرات حاصل از آن جمع‌آوری شد. بر این اساس، شش نفر از دانش آموزان که دارای بیشترین نمره اضطراب بودند شناسایی شدند. در این میان ۴ نفر از دانش آموزان دارای اضطراب شدید بودند (نمره بین ۱۳۳ تا ۱۶۵) و ۲ نفر از آن‌ها نیز در نزدیکی مرز اضطراب شدید قرار داشتند و نمراتی بین ۱۲۵ تا ۱۳۲ کسب کردند. این دانش آموزان برای مرحله مداخله انتخاب شدند که در ظاهر شامل ده جلسه فوق‌العاده آموزش زبان بود ولی ماهیت آن ترکیب تدریس با روان‌درمانی به‌منظور کاهش علائم اضطراب دانش‌آموزان بود. مرحله مداخله در سه گام اصلی انجام گرفت که عبارت‌اند از تغذیه^۱، بازخورد^۲ و فراروی^۳. در گام تغذیه مشکلات اضطراب مرتبط با دانش آموزان از طریق تعامل با معلم شناسایی شدند. در گام بازخورد نیز بهترین مداخلات تعاملی پویا برای رفع این مشکلات ارائه شدند و نتیجه آن از طریق پس‌آزمون، مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین در گام فراروی چگونگی تثبیت تأثیرات مداخله تبیین شد و نتیجه تثبیت در آزمون پیگیری مورد ارزیابی قرار گرفت. نتیجه نمرات اضطراب به‌دست‌آمده در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، توسط نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۱) و از طریق تحلیل واریانس یک‌راهه با اندازه‌های تکراری^۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. فاصله زمانی پیش‌آزمون تا گام مداخله، یک هفته، فاصله زمانی مداخله تا پس‌آزمون، یک هفته و فاصله زمانی پس‌آزمون تا مرحله پیگیری ۷۴ روز و در نیمسال دوم تحصیلی تعیین شد. نمای شماتیک شیوه انجام تحقیق در زیر نشان داده شده است.



¹ Feed UP

² Feed Back

³ Transcendence

⁴ Repeated Measures ANOVA

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق، گام‌های مختلف الگوی مداخله پویا به‌منظور شناخت و رفع نشانه‌های اضطراب زبان‌آموزان تبیین و تشریح می‌شود. آلدerson و دیگران^۱ (۲۰۱۴) و هیوود و لیدز (۲۰۰۷) بر این عقیده‌اند که یک آزمون تشخیصی باید معطوف به مشکلات و موانع یادگیری باشد؛ راه‌حل‌های اصلاحی در آموزش آتی را در بر بگیرد؛ تحلیلی کامل از نوع پاسخ آزمون‌دهنده ارائه دهد؛ عواقب (منفی) نداشته باشد و برای زبان‌آموزان نگرانی ایجاد نکند؛ مبتنی بر نظریه آموزش یا یادگیری باشد؛ و معطوف به کاربرد زبانی باشد.

در ارزشیابی پویا برای استفاده از چنین آزمونی، باید به نکات دیگری نیز توجه کرد؛ آزمون تشخیصی در ارزشیابی پویا باید موارد دیگری مانند سطح واقعی و سطح بالقوه عملکرد، میزان پاسخگویی آزمون‌دهندگان به مداخلات و سرمایه موردنیاز برای وراروی^۲ و استقلال یادگیرنده را نیز مشخص کند. همان‌طور که در بالا نیز اشاره شد، این الگوی مداخله‌ای شامل سه گام است که اولین گام آن تغذیه یا همان شناخت نشانه‌های اضطراب در بین فراگیران و توانایی‌های بالقوه آنها برای رفع این علائم است. مینیک^۳ (۱۹۸۷) و ویگوتسکی (۱۹۹۸) هر دو بر این عقیده‌اند که انگاره تعاملی ارزشیابی پویا تناسب مطلوبی با مفاهیم مطرح شده در منطقه مجاور رشد دارد و از این رو بهتر می‌تواند نقاط ضعف، نقاط قوت و عملکرد آتی یادگیرندگان را کشف کند. همچنین، بر اساس مبانی نظری تغییرپذیری شناختی ساختاری فیورشتاین و همکاران (۱۹۸۷) تغییر وضعیت شناختی از طریق انگاره تعاملی صورت می‌گیرد. علاوه بر آن نتایج تحقیق توسط نیومن و همکاران^۴ (۱۹۸۹) نشان داد که انگاره تعاملی با واقعیت کلاس سازگاری بیشتری دارد، زیرا در بافت واقعی آموزش موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده‌ای پدید می‌آید که صرفاً بر اساس انگاره مداخله‌ای و با کمک فهرستی از تداخلات از قبل تعیین‌شده نمی‌توان چنین بافتی را مدیریت کرد. همچنین پیشینه

¹ Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L

² Feed Forward

³ Minick, N

⁴ Newman, D., Griffin, P. & Cole, M.

ادبی تحقیق در زمینه ارزشیابی پویا نشان می‌دهد که الگوی کیک^۱ مداخله تعاملی یا همان الگوی مداخله ضمن آموزش سنخیت بیشتری با پدیده تحقیق حاضر دارد زیرا به گونه‌ای اجرا می‌شود که در آن، مرز بین ارزشیابی و مداخله شفاف نیست. به عبارت دیگر، مداخله در ضمن آموزش و به تناسب مشکل حادث شده، ارائه می‌شود. علاوه بر آن، برای استمرار مداخله پویا از قالب مداخله تکوینی در ارزشیابی مستمر استفاده می‌شود. این قالب باعث می‌شود که بتوان از مداخله تعاملی در طول یک برنامه تحصیلی بلندمدت استفاده کرد.

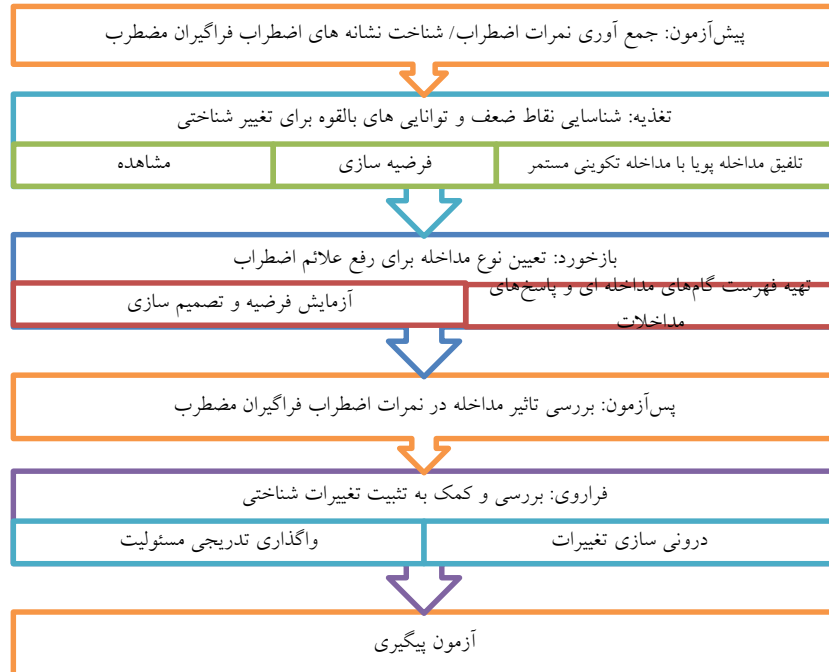
از آنجایی که هرگونه مداخله برای رفع مشکلات روان‌شناختی یادگیری مانند اضطراب نیاز به زمان زیادی دارد و طرح تحقیقاتی حاضر نیز ده جلسه مداخله دارد، این تلفیق ضروری به نظر می‌رسد. در گام بازخورد که مهم‌ترین گام مداخله است نیز باید بر اساس نشانه‌های اضطراب و مشکلات زبان‌آموزان و تبادلات تعاملی بین فراگیران و معلم، یک فهرست بومی از مداخلات تعاملی تهیه شود و گام‌های تقابلی^۲ متناسب با آن شناخته شوند و در ضمن کلاس، برای رفع نشانه‌های اضطراب دانش‌آموزان استفاده شوند. در گام پایانی نیز که گام فراروی و تثبیت است، باید شرایط لازم برای درونی‌سازی^۳ تغییر شناختی از طریق واگذاری تدریجی مسئولیت^۴ فراهم شود. جزئیات این الگو در شکل ۱ نشان داده شده است.

^۱ Cake Format

^۲ Reciprocity Moves

^۳ Internalization

^۴ Gradual release of responsibility



شکل ۱: الگوی چگونگی استفاده از مداخله پویا برای شناسایی و رفع علائم اضطراب در کلاس زبان در گام بعدی تحقیق، برای بررسی تأثیر مدل ارائه‌شده بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان از یک طرح تحقیق تجربی استفاده‌شده که در آن نمرات اضطراب شرکت‌کنندگان تحقیق، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پیگیری اندازه‌گیری شد و سپس به کمک آزمون اندازه‌های تکرار شده آن‌ها، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحقیق در زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۱: نمرات به‌دست‌آمده توسط شرکت‌کنندگان در سه مرحله مختلف آزمونی

شرکت‌کنندگان	نمرات پیش‌آزمون اضطراب	نمرات پس‌آزمون اضطراب	نمرات پیگیری اضطراب
۱	۱۲۵	۶۷	۶۹
۲	۱۴۶	۷۳	۶۸
۳	۱۶۵	۸۰	۸۳
۴	۱۳۷	۸۱	۶۵
۵	۱۳۲	۷۶	۷۲
۶	۱۵۱	۶۵	۶۶

آمار توصیفی حاصل از سه مرحله متفاوت آزمونی نشان می‌دهد که میانگین نمرات اضطراب از ۱۴۲/۶۷۲ (انحراف معیار ۱۴/۴۰۳) در مرحله پیش‌آزمون به ۷۳/۶۶۶ (انحراف معیار ۶/۶۲۳) در مرحله پس‌آزمون و ۷۰/۵۰۰ (انحراف معیار ۶/۵۹۹) در مرحله پیگیری کاهش یافته است.

جدول شماره ۲: آمار توصیفی آزمون آنووا

تعداد	انحراف معیار	میانگین	
۶	۱۴/۴۰۳	۱۴۲/۶۷۲	پیش‌آزمون اضطراب
۶	۶/۶۲۳	۷۳/۶۶۶	پس‌آزمون اضطراب
۶	۶/۵۹۹	۷۰/۵۰۰	پیگیری اضطراب

بر اساس یافته‌های جدول زیر، یک اختلاف معنادار کلی بین میانگین نمرات اضطراب به‌دست‌آمده در بازه‌های مختلف آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود دارد. در این جدول، مقدار F برای فاکتور نمره به همراه سطح معناداری^۱ و اندازه تأثیر^۲ آن نشان داده شده است. از آنجایی که داده‌های ما پیش‌فرض "کرویت" را نقض کرده است، بنابراین برای بررسی میزان و چگونگی معناداری از سطر دوم جدول یعنی سطر "گرین‌هاوس گیزر" استفاده می‌کنیم. این سطر نشان‌دهنده یک تغییر معنادار در متغیر نمره است.

^۱ Level of Significance

^۲ Effect Size

جدول شماره ۳: آزمون تأثیرات درون- آزمودنی‌ها^۱

مقیاس ۱						
منبع	مجموع مربعات	درجه	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مربع اتای نسبی
نوع ۳	ازادی					
با فرض کرویت	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۲	۹۹۷۹/۰۵۶	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
نمرات	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱/۳۷۰	۱۴۵۶۵/۹۱۳	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
اضطراب						
گرین هاوس	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱/۷۱۴	۱۱۶۴۴/۷۹۳	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
گیزر	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱/۰۰۰	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
هویته - فلدت	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱۰	۶۵/۸۵۶	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
کران پایین	۱۹۹۵۸/۱۱۱	۱۰	۶۵/۸۵۶	۱۵۱/۵۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
خطا (نمرات)	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
اضطراب (اضطراب)	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
گری هاوس	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
گیزر	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
هویته - فلدت	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸
کران پایین	۶۵۸/۵۵۶	۶/۸۵۱	۹۶/۱۲۶	۶۵/۸۵۶	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸

همچنین برای مشخص کردن محل دقیق اختلاف بین نمرات، از آزمون تعقیبی مقایسه جفتی^۲ استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول شماره ۴: نتایج حاصل از آزمون مقایسه جفتی

نمرات اضطراب (آی)	نمرات اضطراب (جی)	تفاوت میانگین (آی-جی)	خطای معیار	معناداری	%۹۵ فاصله اطمینان برای اختلاف	
					کران بالا	کران پایین
۱	۲	۶۹/۰۰۰	۵/۸۳۱	۰/۰۰۰	۸۹/۶۰۷	۴۸/۳۹۳
	۳	۷۲/۱۶۷	۴/۸۷۴	۰/۰۰۰	۸۹/۲۹۷	۵۵/۰۳۶
۲	۱	۶۹/۰۰۰	۵/۸۳۱	۰/۰۰۰	۸۹/۶۰۷	۴۸/۳۹۳
	۳	۳/۱۶۷	۲/۸۹۲	۰/۹۷۰	۱۳/۳۸۶	۷/۰۵۲
۳	۱	۷۲/۱۶۷	۴/۸۷۴	۰/۰۰۰	۸۹/۲۹۷	۵۵/۰۳۶
	۲	- ۳/۱۶۷	۲/۸۹۲	۰/۹۷۰	۷/۰۵۲	۱۳/۳۸۶

^۱ Within-Subjects^۲ Pair wise Comparison

با در نظر گرفتن نتایج حاصل شده در جداول بالا، به طور خلاصه می‌توان گفت که یک آزمون آنوای تک متغیره اندازه‌های تکرار شده انجام شد و نتایج حاصل از آن نشان داد که نمرات شرکت‌کنندگان در سه بازه زمانی متفاوت تغییرات معناداری را از خود نشان داده است. همچنین از آزمون تعقیبی بونفرونی^۱ برای تعیین محل اختلاف استفاده شد که نتایج حاصل از آن نشان داد که مداخله باعث کاهش معنادار نمرات در پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون شده است ولی میانگین نمرات در مراحل پس‌آزمون و مرحله پیگیری، تغییرات معناداری را نشان نمی‌دهد. این نتایج نشان می‌دهد که مداخله تکوینی - تعاملی پویا که از طریق مدل بومی فوق در کلاس آموزش زبان اجرا شد، تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب یادگیری شرکت‌کنندگان داشته است. همچنین نتایج حاصل از مرحله پیگیری نشان داد که این تغییرات پایدار بوده است و مداخله انجام‌شده برای کاهش اضطراب، تأثیرات درازمدتی در پی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر ارائه یک رویکرد آموزش - محور برای تغییرپذیری شناختی و بهبود یادگیری دانش‌آموزان مضطرب بود. بر اساس یافته‌های گریگرسن و مکینتایر (۲۰۱۴) از آنجایی که فرایند یادگیری زبان نیازمند مشارکت، ریسک‌پذیری، اعتماد به نفس و بسیاری از عوامل عاطفی دیگر است، تهییج اضطراب در یادگیرنده را در پی دارد که در صورت عدم کنترل، منجر به عملکرد ضعیف آموزشی در یادگیرنده می‌شود. به همین دلیل، این تحقیق معطوف به دو پرسش اصلی بود؛ الف) چگونه می‌توان با کاربست یک الگو از مداخله تعاملی - تکوینی پویا، به این مهم دست یافت؟ و ب) آیا این الگو تأثیر معناداری در رفع نشانه‌های اضطراب دارد؟ نتایج نشان داد که الگوی ارائه‌شده در تحقیق حاضر، در گام تغذیه، یک بستر مناسب برای شناخت علائم اضطراب را، در کنار مشکلات زبان‌شناختی، فراهم می‌کند. در گام بازخورد نیز، این مدل با استفاده از ابزار مداخله، قادر به درمان نشانه‌های اضطراب است. از آنجایی که گام‌های مداخله‌ای استفاده‌شده در این مرحله بر اساس

¹ Bonferroni

نیازها و مشکلات بومی یادگیرندگان و از دل مداخله تکوینی - تعاملی پویا استخراج شده‌اند، بیشترین کارایی را در درمان نشانه‌های اضطراب دارند. این تحقیق در بومی‌سازی گام‌های مداخله‌ای درمانی همسو با سایر مطالعات انجام‌شده در این زمینه از جمله علوی و همکاران (۲۰۱۲) و ابلیوا^۱ (۲۰۱۰) است. همچنین در گام فراروی، مدل ارائه‌شده، همانند تحقیقات انجام‌شده توسط هیوود و لیدز (۲۰۰۷) و پوهنر (۲۰۰۸) بر واگذاری تدریجی مسئولیت یادگیری به‌منظور کاهش اضطراب، تأکید دارد. همچنین درمان اضطراب یادگیری بر اساس الگوی ارائه‌شده، مطابق با روش‌های درمانی از طریق مداخله غیرمستقیم است. نتایج تحقیقات انجام‌شده در زمینه روانشناسی یادگیری نشان می‌دهد که مشاوران آموزشی برای درمان علائم روان‌شناختی مانند اضطراب نیاز است که از تکنیک‌هایی استفاده کنند که مانع از بروز احساسات منفی یادگیرندگان شود (زوریل، ۲۰۰۰). این در حالی است که مدل ارائه‌شده مداخله‌ای در تحقیق حاضر نیز ناظر به این نکته و همسو با تکنیک‌های مکالمه درون- فردی مثبت^۲ است و باعث تسهیل فشارها و تجدید کارکردهای روان‌شناختی می‌شود. این بدان دلیل است که مبانی استفاده‌شده در الگوی ارائه‌شده، از نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۸۷) مشتق شده است که یادگیری را در ابتدا فرایندی تعاملی و با کمک دیگران و سپس مستقل و درون فردی می‌داند. چنین نگاهی به آموزش، خود باعث کاهش اضطراب می‌شود؛ همچنین این الگو در گام تغذیه علاوه بر شناخت نقاط ضعف یادگیری، از طریق نوع پاسخ یادگیرندگان به مداخلات، قادر به شناخت نقاط قوت آن‌ها نیز هست. بر اساس شناخت دقیق نوع مداخلات تعاملی - تکوینی و ماهیت پاسخ یادگیرندگان به مداخلات، می‌توان پیشرفت شناختی میکروژنتیک آن‌ها را ثبت و دنبال کرد و با تعیین منطقه مجاور رشد، تغییرات شناختی را به سمت یادگیری بالاتر و بهینه‌تر، هدایت کرد. بر اساس ویگوتسکی (۱۹۸۷)، در منطقه مجاور رشد که بهینه‌ترین منطقه برای تغییرات شناختی است، یادگیرنده می‌تواند به کمک مکالمه حمایت‌شده (در اینجا مداخلات تعاملی - تکوینی) با شخص داناتر (در اینجا معلم) سطح بالقوه یادگیری خود را به بالفعل تبدیل کند.

¹ Ableeva, R

² Positive Self-Talk

یکی دیگر از مزایای الگوی ارائه شده حاضر، سهولت در اجرا است. برای رفع مشکلات یادگیری در این روش نیاز به مشاور یا روانشناس آموزشی نیست و پس از شناخت علائم اضطراب، معلم خود می‌تواند با استفاده از فهرست‌های استاندارد مداخله پویا (موجود در ادبیات تحقیق) و یا استخراج فهرست مداخله‌ای بومی، مشکلات عاطفی و زبان‌شناختی را در کلاس آموزش زبان و دیگر محیط‌های آموزشی رفع کند.

همچنین نگاهی به پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که راه‌حلی آموزشی برای رفع مشکلات اضطراب که دارای کارایی آموزشی لازم باشد، پیشنهاد نشده است. الگوی ارائه شده در تحقیق حاضر، نقایص کاربردی و نظری تحقیقات پیشین در این زمینه مانند کائو^۱ (۲۰۱۱) و حاسنان و عبدالغنی^۲ (۲۰۱۷) را رفع می‌کند. اگرچه تحقیق کائو (۲۰۱۱) راه‌حل مناسبی برای کشف علائم اضطراب در بافت آموزش زبان پیشنهاد داد ولی هیچ راه‌حلی برای رفع و درمان این علائم پیشنهاد نکرد. همچنین تحقیق انجام شده توسط حاسنان و عبدالغنی (۲۰۱۷) نیز برای رفع مشکلات و نشانه‌های اضطراب دسته‌ای از رویکردها و راهبردهای آموزشی را پیشنهاد کرد که فاقد بنیان نظری بودند. این در حالی است الگوی حاضر، دارای بنیان نظری و تجربی بسیار قوی می‌باشد که در بخش پیشینه تحقیق به آن‌ها اشاره شده است. در بعد تجربی نیز، نتایج به دست آمده در این تحقیق با آیدا^۳ (۱۹۹۴)، چن^۴ (۲۰۰۷)، دیوانل و ایپ^۵ (۲۰۱۳) و هورویتز (۲۰۱۴) سازگاری دارد. به عبارت دیگر، کاربست این پیشنهادی از مداخله تکوینی - تعاملی پویا، همان‌طوری که توانایی شناخت و رفع مشکلات شناختی فراگیران در گستره آموزش و یادگیری را دارد، توانایی شناخت و رفع مؤلفه‌های اضطراب که در تحقیقات مذکور به آن‌ها اشاره شده است را، نیز دارد. نتایج این تحقیق برای مشاوران آموزشی، روانشناسان یادگیری، معلمان زبان انگلیسی و دیگر حیطه‌های تدریس، آزمون‌سازان، طراحان آموزشی و سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت کاربرد دارد. در حیطه

¹ Cao, Y

² Hasenan N, Abdulghani A.

³ Aida, Y

⁴ Chen, H. J.

⁵ Dewaele, J. M. and Ip, T. S

آموزش و آزمون، این مدل، نوعی از تدریس و آزمون را ارائه می‌دهد که به دلیل ماهیت پشتیبانی‌کننده^۱ مداخلات آموزش‌دهنده و یا آزمون‌ساز، نه تنها زمینه‌های اضطراب را از بین می‌برد بلکه علائم آن را در حین مداخله شناسایی می‌کند و با تطبیق نوع مداخلات با علائم، آن را از بین می‌برد. اشراف مشاوران آموزشی بر این شیوه نیز خود فرصت بی‌نظیر و کم‌هزینه‌ای را برای شناخت علائم اضطراب و رفع آن در حین فرایند تحصیل، فراهم می‌سازد. بر این اساس، نیازی به خارج کردن فراگیر از بافت آموزشی و انجام مداخلات بالینی نیست و می‌توان در ضمن آموزش، به درمان پرداخت. چنین نوعی از درمان کم‌عارضه و غیر-تهاجمی است و نیازی به تخصیص زمان، فرای زمان آموزش، ندارد.

این تحقیق در یک بافت محدود و با تعداد کمی از دانشجویان انجام گرفت. برای تعمیم‌پذیر بودن چنین یافته‌هایی، نیاز به نمونه‌های بیشتر در بافت‌های متنوع‌تری است. همچنین برای تأیید مرحله و راروی و تأیید بهبود نشانه‌های اضطراب، نیاز به مرحله پیگیری بافاصله زمانی بیشتری است که در تحقیق حاضر به دلیل محدودیت‌های زمانی در طول دو ترم متوالی انجام گرفت. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی، از نمونه‌برداری خوشه‌ای و تصادفی و از طرح‌های تحقیق و تحلیل داده پیچیده‌تر استفاده شود و نقش متغیرهای مداخله‌کننده و واسطه‌ای نیز کنترل شود. علاوه بر آن، کاربری این مدل در دیگر درس‌های اضطراب‌آور مانند ریاضیات می‌تواند یک گزینه مناسب برای تحقیقات آتی باشد.

^۱ Scaffolding

منابع

۱. ایمانی، سعید، النخلیل، یاسمین و شکری، امید، (۱۳۹۷). بررسی رابطه نگرش‌های ناکارآمد با اضطراب اجتماعی در نوجوانان دانش‌آموز: نقش میانجیگری تنظیم هیجان. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۳۳، ص ۲۸-۱.
۲. حکیمی، ثریا، طالع‌پسند، سیاوش، رحیمیان، اسحاق و کرن، مارگارت، (۱۳۹۶). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا بر افسردگی، بهزیستی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس ریاضیات و علوم تجربی، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۴، شماره ۲۸، ص ۸۲-۴۹.
3. Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in L2 French. unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University.*
4. Aida, Y. (1994). *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: the Case of Students of Japanese'. The Modern Language Journal 78 (2), 155-168.*
5. Alavi, S. M., Kaivanpanah, Sh., & Shabani, K. (2012). *Group dynamic assessment: An inventory of mediational strategies for teaching listening. The Journal of Teaching Language Skills, 3(4), 27-58.*
6. Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2015). *Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields. Applied Linguistics. 36(2), 236-260.*
7. Benjamin, L. (2000). *Effects of the observation of dynamic and static assessment on teachers' perceptions of the learning potential of less academic learners. Masters dissertation. South Africa: University of the Western Cape.*
8. Benjamin, L. (2008). *Dynamic Assessment. Unpublished master's thesis in Educational Psychology. Stellenbosch: Stellenbosch University.*
9. Burgess, R.V. (2000). *Reuven Feuerstein: Propelling the Change, Promoting Continuity. In A. Kozulin & Y. Rand. Experience of mediated learning: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology. (pp.3-20). Kidlington, Oxford, UK: Pergamon.*
10. Cao Y. (2011). *Comparison of Two Models of Foreign Language Classroom Anxiety Sclae. The Philippine ESL Journal; 7(5), 79-93.*

- 11.Chen, H. J. (2007). *Foreign Language Anxiety: A Study of Bilingual Elementary School Students. Unpublished MA dissertation. Taichung: Chaoyang University of Technology.*
- 12.Deutsch, R. & Reynolds, Y. (2000). *The use of dynamic assessment by EPs in the UK. Educational psychology in practice, 16(3), 311-331.*
- 13.Dewaele, J. M. and Ip, T. S. (2013) 'The Link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English Proficiency among Chinese Learners'. *Studies in Second Language Learning and Teaching 3 (1), 47-66.*
- 14.Ebadi, S & Asakereh, A (2017). *Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: A case of a beginner and an advanced learner. Education Assessment and Evaluation. 4, 1-18.*
- 15.Elliot, J.G. (2003). *Dynamic assessment in educational settings: Realizing potential. Educational Review, 55(1), 15-32.*
- 16.Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Baltimore: University Park Press.*
- 17.Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1987). *Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model. In C. Lidz (Ed.), The dynamic assessment. New York: Guilford Press.*
- 18.Hasenan N, Abdulghani A. (2017). *Measuring English language anxiety and learning strategies among Malaysian L2 undergraduates. E-Proceeding of the Social Sciences Research.14(9), 492-506.*
- 19.Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. Cambridge: Cambridge University Press.*
- 20.Horwitz, E. K. (2010). *Foreign and second language anxiety. Language Teaching. 43(2), 154-167.*
- 21.Horwitz, E. K. (2014) *How Anxiety and Beliefs Impact Language Learning and Teaching. Conference, Graz, Austria: University of Graz.*
- 22.Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). *Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal. 70(2), 125-132.*

23. Kondo, D. S. and Yang, Y. L. (2004) 'Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan'. *ELT Journal* 58 (3), 258-265.
24. Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*. 92(1), 71-86.
25. MacIntyre, P. D. (1999) 'Language anxiety: a review of the research for language teachers'. in *affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Ed. by Young, D. J. USA: McGraw-Hill Companies.
26. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*. 44(2), 283-305.
27. MacIntyre, P. D. and Gregersen, T. (2012). Affect: the tole of language anxiety and other emotions in language learning'. in *psychology for language learning: insights from research, theory, and practice*. Ed. by Mercer, S., Ryan, S., and Williams, M. UK: Palgrave Macmillan.
28. Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. (pp.116-139). New York: Guilford Press.
29. Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Ohata, K. (2005) 'Language anxiety from the teachers' perspective: interviews with seven experienced ESL/EFL teachers'. *Journal of Language and Learning* 3 (1), 133-155.
31. Ortega, L. (2009) *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
32. Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. The Pennsylvania State University, United States: Pennsylvania.
33. Scovel, T. (1991) 'The effects of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research'. In *language anxiety: from*

theory and research to classroom implications. Ed. by Horwitz, E. k. and Young, D. J. New Jersey: Prentice Hall.

34. Spielberger, C. D. (1983) *Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

35. Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.

36. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.