



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۹، ش ۴ (پیاپی ۴۶)، مهر و آبان ۱۳۹۷، صص ۲۵۳-۲۶۹

بررسی تأثیر یادگیری دانشجو محور بر کمرویی کلاس مکالمه زبان خارجی و عملکرد زبان آموزان

غزاله گلدانی^۱، محمدرضا فارسیان^{۲*}، غلامحسین خواجوی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

پذیرش: ۹۶/۱۱/۱۵

دریافت: ۹۶/۸/۱۴

چکیده

کمرویی کلاس مکالمه از عوامل بازدارنده دانشجویان هنگام مشارکت در کلاس مکالمه زبان خارجی است که رفع آن نیازمند توجه، دقت و همت دانشجو و استاد است. تاکنون راه‌حل‌های بسیاری درخصوص حل این مشکل مطرح شده است که در جای خود موفق نیز بوده‌اند؛ اما تحقیق حاضر سعی دارد تا الگویی دانشجو محور^۱ ارائه دهد که مهم‌ترین وظیفه را به دانشجویان و تلاش برای پیشرفت گروهی معطوف می‌کند. بدین منظور، پرسش‌نامه‌ای متشکل از آزمون کمرویی استنفورد و آزمون تمایل به برقراری ارتباط (WTC) در اختیار ۵۱ نفر از دانشجویان رشته زبان فرانسه قرار گرفت که درس مکالمه را گذرانده بودند. این دانشجویان در غالب دو گروه کنترل و آزمایش بدون پیش‌آزمون^۲ مورد مطالعه قرار گرفتند و گروه آزمایش الگوی یادگیری دانشجو محور را تجربه کرد. داده‌های به‌دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها و نمره درس مکالمه به کمک ضریب تی مستقل^۳ تحلیل شد. نتیجه به‌دست آمده حاکی از این بود که آموزش مهارت‌های مکالمه در پیشرفت عملکرد دانشجویان در درس مکالمه مؤثر واقع شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان خارجی، کمرویی کلاس مکالمه، تمایل به برقراری ارتباط، یادگیری دانشجو محور، عملکرد زبان آموزان.

۱. مقدمه

مکالمه در کلاس‌های آموزش زبان خارجی یکی از بحث‌برانگیزترین مباحث در حوزه فراگیری زبان است که نه تنها چالشی برای زبان‌آموزان محسوب می‌شود؛ بلکه به دلیل اهمیت بسیار، همواره نظر پژوهشگران این حوزه را به خود جلب می‌کند. تحقیقات در این زمینه اغلب در جهت یافتن الگویی که پاسخگوی نیازهای زبان‌آموز باشد، صورت می‌گیرد.

توانایی برقراری ارتباط مؤثر یکی از عناصر بااهمیت در روند آموزش زبان است. این توانایی در چارچوب کلاس مکالمه در زبان‌آموزان تقویت می‌شود؛ به این ترتیب که مدرس طبق شیوه تدریس و نحوه بازخوردگیری، خود زبان‌آموز را به صحبت در کلاس و شرکت در مباحثه ترغیب می‌کند. اما مشکلاتی نیز بر سر راه زبان‌آموزان قرار می‌گیرد که خواه به دلیل تفاوت‌های فردی و شخصیتی و خواه به دلیل شرایط حاکم بر کلاس‌های مکالمه زبان خارجی، نسبت به آن واکنش‌های متفاوتی از خود نشان می‌دهند. در کلاس‌های مکالمه زبان خارجی عدم تمایل به برقراری ارتباط می‌تواند ناشی از عاملی به نام کم‌رویی^۱ باشد که از شایع‌ترین مشکلاتی است که زبان‌آموزان و مدرسان به آن برمی‌خورند. در پژوهشی که توسط لوئیس و گراوات^۲ انجام شد برای صحبت نکردن دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان و عدم شرکت در بحث‌ها چند دلیل ذکر شد: کم‌رویی، حساسیت و مشکلات زبانی که مربوط به تلفظ، دامنه لغات و گرامر است (Lewis & Gravatt, 1999). کم‌رویی در فرایند پیشروی خود به ترس از صحبت کردن در جمع منتهی می‌شود که از عوامل بازدارنده زبان‌آموزان است و موفقیت آن‌ها را تهدید می‌کند.

دانشجویان همانند سایر اقشار جامعه ممکن است دچار نقص در روابط اجتماعی و رفتارهای ابراز وجود باشند؛ ولی از آنجا که در مجموع دارای روابط بیشتری در آینده خواهند بود نیازشان به مهارت‌های ارتباطی بیشتر است. به نظر می‌رسد درصد بالایی از دانشجویان در ابراز پاسخ‌های مناسب اجتماعی و روش برقراری ارتباط اجتماعی و حرفه‌ای با دیگران مشکل دارند. بسیاری از آنان ظاهراً در محیط‌هایی بزرگ شده‌اند که فرصت یادگیری مهارت‌های اجتماعی را نداشته‌اند. با وجود اینکه در جامعه ما تحقیق جامعی که این مشکلات را بررسی کرده باشد وجود ندارد؛ ولی آنچه از شواهد برمی‌آید دال بر مشکلات عدیده دانشجویان ایرانی در رویارویی مناسب با موقعیت‌ها، ابراز مناسب عواطف و

احساسات، ترس از صحبت کردن در جمع، احساس کم‌رویی و خجالت و ناتوانی در احقاق حقوق است. سالتر^۳ (۱۹۴۹) با تمرین‌هایی که برای رفع عدم قاطعیت معرفی کرد سعی در جلوگیری از بروز علائم اضطراب داشت. به نظر وی آموزش بیان احساسات، صحبت کردن توأم با حرکات بدنی، ابراز نظر مخالف و ... باعث بهبود عدم قاطعیت و کم‌رویی می‌شود. ولپه^۴ (۱۹۷۰) اعتقاد داشت رفتار ابراز وجود عبارت است از ابراز متناسب هر گونه احساس به‌جز اضطراب. وی اعتقاد داشت برای کاهش اضطراب اجتماعی و عدم قاطعیت باید رفتارهای مخالف آن را به فرد آموزش داد. در نظر وی رفتارهای ابراز وجود با اضطراب متناقض هستند، به همین دلیل در صورت وجود یکی، دیگری محو خواهد شد. در همین راستا عده‌ای دیگر همچون ترور^۵ (۱۹۸۰) اعتقاد دارند فرد به‌دلیل قرار گرفتن در شرایط خاص، مناسبات اجتماعی لازم برای ایجاد پاسخ‌های جرئتمند را یاد نگرفته است. لذا باید به آن‌ها مهارت‌های اجتماعی لازم آموزش داده شود. آموزش ابراز وجود در محدوده بسیار وسیعی از رفتارهای مختلف انجام می‌گیرد. روابط اجتماعی نظیر رابطه دوستانه برقرار کردن، گرم و صمیمی بودن، همدلی و سهولت در محاوره از جمله رفتارهای مذکور هستند. هر کدام از این ابعاد شامل مجموعه وسیعی از توانایی‌های بالقوه پاسخ‌دهی کلامی و غیرکلامی است. برای مثال برای ابراز وجود، فرد باید ابتدا پاسخ‌های خاصی نظیر صحبت کردن با صدای بلندتر، حفظ تماس چشمی، رعایت ریتم و آهنگ کلام، چگونگی قرار گرفتن وضعیت عمومی بدن را بیاموزد و سپس آن‌ها را در موقعیت‌های مختلف به‌کار گیرد.

بندورا (۱۹۶۱، ۱۹۷۱) الگوسازی یا یادگیری مشاهده‌ای را به‌عنوان روش تغییر الگوهای رفتار توصیف کرده است. تقلید، الگوسازی یا مشاهده از تکنیک‌هایی نظیر تنبیه به هنگام پاسخ نادرست دادن و یا تشویق کردن پاسخ‌های درست کارآمدتر است.

یکی از جنبه‌های یادگیری که در نظریه سنتی رفتارگرایی بدان توجه نشده، یادگیری از طریق تقلید و مشاهده است. اگر بپذیریم که یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران روی می‌دهد، باید بدانیم که یادگیری شامل فرایندهایی چون توجه، یادداری (یا به‌یاد سپاری)، تولید و انگیزش است. به بیان دیگر، اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد، احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیت‌هایی که قرار بود از الگو یاد بگیرد، توجه نکرده یا آن‌ها را به یاد نسپرد است و یا توانایی جسمی آن را نداشته و یا مشوق‌های لازم در اختیارش

نبوده است. به این ترتیب، یادگیری مشاهده‌ای از طریق سرمشق‌گیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد رفتاری را با مشاهده عملکرد دیگران بیاموزد (کدیور، ۱۳۹۲).

معمولاً یک مهارت جدید بسیار راحت از طریق مشاهده اشخاص دیگری که همان کار را انجام می‌دهند سبک می‌شود. دیدن دیگران در حالی که یک رفتار خاص را انجام می‌دهند می‌تواند به محو کردن یا کاهش ترس‌ها و اضطراب‌های مربوط به آن منجر شود. از طرفی رفتارگرایان نقش بازی کردن را به‌عنوان تمرین رفتاری مورد بررسی قرار داده‌اند و آن را یک روش بازسازی پاسخ می‌دانند. یکی دیگر از اثرات مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی، بالا رفتن عزت نفس و نگرش فرد به کارایی خود است.

طبق نظریه بندورا، یادگیری مشاهده‌ای به یادگیرندگان در پروراندن رفتارهای اجتماعی مطلوب کمک می‌کند. راهبردهایی که در این خصوص معرفی می‌شوند عبارت‌اند از:

۱. شناسایی و تشویق الگوها.
۲. تعیین نقش یادگیرندگان در دستیابی به رفتارهای مورد نظر.
۳. تأکید بر یادگیری فرایند - محور، که شامل توسعه مهارت‌هایی برای یادگیری اجتماعی است.
۴. برخورد با فرایند یادگیری و نتایج آن به‌صورت یک پدیده اجتماعی.
۵. بحث در مورد رفتار مناسب هر الگو.
۶. فراهم کردن زمینه برای تمرین مهارت‌های اجتماعی.
۷. ترغیب فعالیت‌های گروهی و توزیع نقش‌های مختلف اجتماعی بین افراد گروه.
۸. توجه به جنبه‌های عاطفی یادگیری؛ یعنی هر چه جذاب کردن فرایند یادگیری و کاستن از جنبه‌های تهدیدکننده آن.
۹. صراحت بخشیدن به رفتارهای اجتماعی مطلوب (کدیور، ۱۳۹۲).

بررسی چندین تحقیق به روش متاآنالیز مشخص کرده است که بین نگرش‌های مثبت درباره کارایی خود و عملکرد آموزشی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ به این معنی که هر چه توقعات فرد درباره کارایی خود از طریق مهارت‌های اجتماعی مثبت‌تر شود، به طور مؤثرتری عمل می‌کند و از طریق درک وسعت وظیفه خود و اختیارات و همچنین پشتکار در تصمیم‌گیری‌ها موفق می‌شود (Betz & Hackett, 1981).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که کم‌رویی در شکل‌های مختلفی نمود پیدا می‌کند. در این پژوهش کم‌رویی کلاس مکالمه زبان خارجی مورد بررسی قرار می‌گیرد

که نوع خاصی از کم‌رویی است و در شرایط خاص کلاس مکالمه به‌وجود می‌آید. برای مثال ترس از ارزشیابی مستمر و پایانی استاد، ترس از صحبت کردن در جمع، ترس از مورد قضاوت قرار گرفتن، ترس از اشتباه کردن و مورد تمسخر قرار گرفتن، عدم امنیت خاطر نسبت به دانش زبانی و غیره از عواملی هستند که می‌توانند به بروز کم‌رویی کلاس مکالمه زبان خارجی حتی در کسانی منجر شوند که در شرایط عادی هیچ‌گونه علائم کم‌رویی ندارند.

این پژوهش می‌کوشد تا با ارائه تعریفی دقیق از کم‌رویی و بررسی تأثیر آن بر عملکرد دانشجویان، الگویی کارآمد با هدف بهبود بازده معرفی کند؛ الگویی که نه استادمحور، بلکه دانشجویمحور است. پرسش اصلی این تحقیق یافتن رابطه میان آموزش مهارت‌های مقابله با کم‌رویی کلاس مکالمه و عملکرد دانشجویان در کلاس مکالمه زبان خارجی است. همچنین، این تحقیق تلاش می‌کند توانایی الگوی یادگیری دانشجویان را در بهبود کم‌رویی دانشجویان، افزایش تمایل به برقراری ارتباط در آنان و طبعاً پیشرفت در درس مکالمه مورد بحث و بررسی قرار دهد.

در این تحقیق به‌عنوان جامعه آماری، دو گروه از دانشجویان سال دوم رشته زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد در نظر گرفته شدند و پژوهشگر آن‌ها را در غالب دو گروه آزمایش و کنترل بدون پیش‌آزمون مورد بررسی قرار داد. گروه آزمایش الگوی یادگیری دانشجویان را تجربه کردند. سپس، پرسش‌نامه‌ای متشکل از مقیاس کم‌رویی استنفورد و آزمون تمایل به برقراری ارتباط در اختیار دانشجویان هر دو گروه قرار گرفت که به آن پاسخ دادند و در انتها نتایج حاصل با استفاده از ضریب تی مستقل تحلیل و بررسی شد.

۲. پیشینه پژوهش

در کلاس‌های مکالمه زبان خارجی هدف از ترغیب دانشجویان به صحبت در جمع و شرکت در فعالیت‌های کلاسی، پروراندن توانایی‌های زبانی و افزایش میل به برقراری ارتباط در آن‌هاست. بُعد اول یعنی توانایی‌های زبانی به مرور زمان و با توجه به میزان مطالعه دانشجویان

تقویت می‌شود؛ به این صورت که دانشجویانی که بیش از بقیه با زبان خارجی در ارتباط هستند و به آن تکلم می‌کنند، ابزار بیشتری و کارآمدتری برای برقراری ارتباط خواهند داشت. بعد دوم یا همان تمایل به برقراری ارتباط علاوه بر تلاش فردی متأثر از متغیرهای دیگری است که کم‌رویی یکی از آنهاست. از جمله عواملی که می‌تواند باعث کاهش بازده کلاسی فرد خصوصاً در کلاس‌های مکالمه زبان شود، کم‌رویی و عدم تمایل به برقراری ارتباط است.

تارون راهبردهای برقراری ارتباط را تلاشی دوجانبه بین دو مخاطب برای فهم هر چه بهتر پیام یکدیگر توصیف می‌کند. برقراری ارتباط هنگامی موفقیت‌آمیز محسوب می‌شود که طرفین نسبت به فهمیدن منظور دیگری و فهماندن منظور خود احساس مسئولیت کنند و هنگامی که متوجه عدم تحقق این مهم می‌شوند در صدد جبران برمی‌آیند و با تغییر دادن جمله‌بندی‌ها، استفاده از الگوهای ساده و قابل فهم‌تر و غیره سعی در تفهیم گفته خود دارند (Tarone, 1980).

پژوهش‌های گسترده و متنوعی با رویکرد مشابه در حوزه آموزش زبان انگلیسی انجام شده است که نشان‌دهنده رابطه تنگاتنگ کم‌رویی به صورت معکوس با تمایل به صحبت کردن هستند (خان احمد، ۱۳۹۲). میزان خود کارآمدی اجتماعی ادراکی (باور عملکرد مطلوب خود در شرایط اجتماعی) نقش اصلی را در شدت اضطراب زبان‌آموزان ایفا می‌کند و عاملی حیاتی در عملکرد همه‌جانبه و یادگیری مؤثر آنان است (عامریان، ۱۳۹۱). همچنین درون‌گرایی بالا، ضعیف بودن حس اعتماد به نفس، بالا رفتن اضطراب و به تبع پایین آمدن کارایی زبان-آموزان در کلاس‌های زبان خارجی را به دنبال دارد (شفیعی، ۱۳۹۰). عوامل دیگری همچون برخورداری از سطح هوش هیجانی بالا که بر انگیزه پیشرفت تأثیر مثبت می‌گذارد موجب کاهش اضطراب کلاس زبان می‌شود.

دامنه این تحقیقات تنها به حیطه زبان‌آموزان محدود نمی‌شود؛ بلکه نقش مدرس را نیز به عنوان عاملی تعیین‌کننده در فرایند یادگیری - یاددهی بررسی و وظیفه انگیزشی - گرایشی او را وظیفه‌ای مهم‌تر و حیاتی‌تر از دیگر وظایف مطرح می‌کند (رهبری، ۱۳۹۱). از دیگر عواملی که تأثیر آن بر روند یادگیری - یاددهی مورد بررسی قرار گرفته است همدلی میان استاد و زبان‌آموز است که با فراهم آوردن فضایی مطلوب باعث بهبود این روند می‌شود (زرینی، ۱۳۹۲).

پژوهش حاضر عامل کم‌رویی را یکی از متغیرهای اصلی خود در نظر گرفته و در جست‌وجوی یافتن رابطه آن با عملکرد کلاس مکالمه دانشجویانی است که الگوی یادگیری دانشجوی محور را تجربه کرده‌اند.

۳. کم‌رویی و تمایل به برقراری ارتباط؛ تعاریف و ابهام‌زدایی

۳-۱. کم‌رویی

در روان‌شناسی، کم‌رویی این‌گونه تعریف می‌شود:

یک الگوی رفتاری طبیعی (نه لزوماً سالم) است که شخص در زمان مواجهه و تعامل با دیگران (خصوصاً افراد غریبه و ناآشنا) و یا موقعیت جدید احساس ناراحتی، اضطراب و تا حدی ترس کرده و در ابراز احساس و یا افکارش با مشکل روبه‌رو می‌شود (ساداتیان، ۱۳۹۰: ۳۱).

در کم‌رویی یک نوع نوسان بین تمایل برای برقراری ارتباط و اجتناب از آن وجود دارد و به همین دلیل این افراد در صحبت با دیگران به‌ندرت پیش‌قدم می‌شوند و تا مدتی نیز ساکت و آرام می‌مانند؛ اما با گذشت زمان و پذیرش فرد مقابل یا جمع و یا خو گرفتن به موقعیت جدید اضطرابشان کم و به اصطلاح یخشان آب می‌شود و دیگر مشکلی نخواهند داشت. نقطه مقابل کم‌رویی نه پررویی و گستاخی، بلکه جسارت و اجتماعی بودن است. آنچه در اینجا با عنوان کم‌رویی از آن یاد می‌شود متمایز از اضطراب یا هراس اجتماعی است.

۳-۲. اضطراب اجتماعی^۷

«اضطراب اجتماعی» نوع شدید و غیرطبیعی کم‌رویی است و در علم روان‌شناسی و روان‌پزشکی نوعی اختلال روانی شمرده می‌شود. وجه متمایزکننده اضطراب اجتماعی از کم‌رویی این است که اضطراب و ترس فرد نه تنها قبل از قرار گرفتن در موقعیت جدید وجود دارد (تصور آن هم باعث بروز علائم می‌شود)؛ بلکه در زمان مواجهه، فرد تقریباً غیر مؤثر و زمین‌گیر می‌شود و حتی پس از چندین بار تجربه همچنان اضطراب و ترس او به همان شدت دفعات اول خواهد بود.

بر اساس اینکه ترس و اضطراب در بیشتر موقعیت‌های اجتماعی یا فقط در موقعیت‌های خاصی وجود داشته باشد، اضطراب اجتماعی به‌ترتیب به دو نوع «اضطراب اجتماعی عام» و «اضطراب اجتماعی محدود یا خاص» تقسیم می‌شود. بسیاری از کارشناسان اضطراب خاص را «اضطراب یا هراس اجرا یا نمایش» نیز می‌نامند. شایع‌ترین شکل اضطراب اجتماعی خاص، ترس یا اضطراب سخنرانی یا صحبت کردن برای دیگران است. اهمیت چنین تقسیم‌بندی و افتراق در تفاوت علل به‌وجود آورنده آن‌ها، روش و میزان پاسخ به درمان هر یک از این انواع است.

موقعیت‌های اضطراب‌آور و شدت آن در میان افراد مختلف می‌تواند کاملاً متفاوت باشد. برای مثال فردی ممکن است در یک جلسه رسمی به‌راحتی سخنرانی کند؛ ولی در یک جمع معمولی شدیداً مضطرب و نگران شود و فردی کاملاً برعکس باشد. خجالت و کم‌رویی مقدمه، شروع و یا به عبارت دقیق‌تر شکل خفیف‌تر اضطراب یا هراس اجتماعی است. کم‌رویی را می‌توان در حکم ترک‌هایی دانست که در دیوارهای خانه به‌وجود آمده است که در پی یک فشار و تنش شدید و یا به مرور زمان می‌تواند به خراب شدن کامل خانه منجر شود و این خرابی همان اضطراب یا هراس اجتماعی است. از نظر علمی تنها تفاوت بارز و مشخص میان کم‌رویی و اضطراب اجتماعی این است که در کم‌رویی، اضطراب و ناراحتی در اوایل یک موقعیت یا ملاقات جدید، شدید است و به‌تدریج از شدت آن کاسته می‌شود و در دفعات بعدی نیز به‌مرور شدت آن کاهش می‌یابد و در کل، زندگی اجتماعی و فردی شخص چندان مختل نمی‌شود؛ ولی در اضطراب اجتماعی شدت ناراحتی و اضطراب فرد با گذشت زمان نه‌تنها کم نمی‌شود، بلکه کاملاً او را فلج می‌کند و فرد از تمام توان خود استفاده خواهد کرد تا از قرار گرفتن در موقعیت دوری کند. در موارد شدید حتی فکر به چنین موقعیتی می‌تواند در شخص همان علائم و نشانه‌های اضطراب و هراس را به وجود آورد (ساداتیان، ۱۳۹۰: ۳۱-۳۲).

۳-۳. تمایل به برقراری ارتباط^۱

یکی دیگر از متغیرهای مهم در این پژوهش، میزان تمایل به برقراری ارتباط است. «تمایل به برقراری ارتباط» برای اولین بار در ادبیات توسط مک کراوسکی و بائر^۱ (۱۹۸۵) با اشاره به میزان استفاده از زبان مادری مطرح شد که به معنی قصد فرد برای شروع یک ارتباط است

هنگامی که اجباری ندارد. در زمینه آموزش زبان، کارآمدی آموزش زبان خارجی با میزان شرکت کردن دانشجویان سنجیده می‌شود؛ اما زبان‌آموزان در میزان استفاده از زبان دوم در داخل و خارج از کلاس با هم متفاوت هستند (Hashimoto, 2002; McIntyre, 2007). وقتی به آن‌ها فرصت استفاده از زبان دوم داده می‌شود، برخی بلند صحبت کردن را انتخاب می‌کنند و از هر فرصتی برای برقراری ارتباط بهره می‌گیرند، اگرچه ممکن است روان صحبت نکنند. دیگران تنها وقتی مخاطب قرار می‌گیرند صحبت می‌کنند، که احتمال دارد در آن زمان هم از سخن گفتن اجتناب کنند (McCroskey & Baer, 1985). تمایل به برقراری ارتباط از عوامل مهم در یادگیری زبان دوم است؛ به طوری که آن دسته از زبان‌آموزانی که تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند در یادگیری زبان دوم موفق‌ترند (Pishghadam, 2016).

۴. روش و ابزار پژوهش

این پژوهش بر روی جامعه آماری مد نظر متشکل از ۵۱ نفر از دانشجویان سال دوم رشته زبان و ادبیات فرانسه که طی سال‌های ۹۲-۱۳۹۳ درس مکالمه را گذرانده بودند، انجام شد. این پژوهش به شکل نیمه‌تجربی^{۱۱} است و به دلیل محدودیت‌های شرایط انجام پژوهش (عدم توانایی پژوهشگر برای کنترل دقیق جامعه آماری مد نظر) از طرح تنها پس‌آزمون^{۱۲} به منظور بررسی نتایج استفاده شد. در این طرح فقط از پس‌آزمون^{۱۳} استفاده می‌شود؛ زیرا امکان نمونه‌برداری تصادفی و گرفتن پیش‌آزمون برای پژوهشگر وجود نداشت و زبان‌آموزان از قبل و بدون دخالت پژوهشگر در دو گروه مجزا دسته‌بندی شده بودند (گروه‌بندی کلاسی که توسط آموزش دانشکده انجام می‌شود). پژوهشگر برای گروه آزمایش مداخله کرد و الگوی یادگیری دانشجوی محور برای آن‌ها اجرا شد. اما برای گروه کنترل مداخله‌ای صورت نگرفت. گروه آزمایش تمرینات مختلفی را در جهت بهبود یا رفع کم‌رویی کلاس مکالمه تحت نظر پژوهشگر و استاد مربوط انجام دادند. در انتهای دوره و پس از اتمام کلاس شرکت‌کنندگان به سؤالات پرسش‌نامه سنجش میزان کم‌رویی استنفورد و آزمون تمایل به برقراری ارتباط به طور هم‌زمان پاسخ دادند. در اینجا برخی تعاریف ذکر شده‌اند:

۱. پرسش‌نامه سنجش میزان کم‌رویی استنفورد^{۱۴}: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۷۷ توسط فیلیپ زیمباردو^{۱۵} تنظیم شد (Zimbardo, 1977) و متشکل از ۴۰ سؤال ۴ گزینه‌ای است که بر

اساس شناخت فرد از خلق و خوی خود تنظیم شده است. این پرسشنامه بازه ۴۰ تا ۱۶۰ امتیاز را در بر می‌گیرد و بدیهی است هر چه امتیاز به دست آمده بالاتر باشد، کم‌رویی فرد بیشتر است. در پژوهش نجف‌آبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه این پرسشنامه ۰.۷۴ به دست آمد و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ^{۱۰} محاسبه شد. معمولاً دامنه ضریب اعتماد آلفای کرونباخ از صفر (۰) به معنای عدم پایداری تا مثبت یک (+۱) به معنای پایداری کامل قرار می‌گیرد. هر چه مقدار به دست آمده به عدد مثبت یک بیشتر نزدیک باشد قابلیت اعتماد آن بیشتر می‌شود. آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه، ۰.۸۷ به دست آمد (نجف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۲).

۲. آزمون تمایل به برقراری ارتباط^{۱۱}: این آزمون که توسط جیمز مک کراوسکی^{۱۲} در سال ۱۹۹۲ تنظیم شد، تمایل فرد برای شروع یک مکالمه را می‌سنجد و متشکل از ۲۰ سؤال است که ۸ سؤال آن برای عدم تمرکز بیش از حد بر روی سؤالات اصلی و امتیازآور در پرسشنامه قرار داده شده‌اند. ضریب اعتماد آلفا برای این پرسشنامه ۰.۸۵ به دست آمده است. نسخه‌ای که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت شامل ۱۰ سؤال است که طبق شرایط کلاس مکالمه زبان فرانسه تبیین شده است و شرکت‌کنندگان جواب خود را از بین ۷ گزینه پاسخ پیش‌رو و بر اساس شناخت فردی انتخاب می‌کنند.

۵. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

به منظور تحلیل داده‌های این پژوهش، از روش تی مستقل استفاده شد که در آن میانگین دو گروه در یک متغیر وابسته بررسی می‌شود. در این پژوهش، به منظور بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای نمره مکالمه، تمایل به ارتباط، و کم‌رویی، میانگین دو گروه با استفاده از روش آماری تی مستقل بررسی شد. در ابتدا، میانگین مربوط به نمره مکالمه، تمایل به ارتباط، و کم‌رویی برای هر دو گروه کنترل و آزمایش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای دو گروه

Table1. Descriptive statistics for two groups

گروه آزمایش	گروه کنترل	
۱۷.۹۰	۱۶.۵۰	۱. مکالمه
۴۹.۴۸	۴۵.۸۹	۲. تمایل به ارتباط
۷۶.۱۱	۷۹.۲۳	۳. کم‌رویی

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شد، میانگین نمره مکالمه برای گروه کنترل ۱۶.۵۰ و برای گروه آزمایش ۱۷.۹۰ است. همچنین، تمایل به ارتباط به زبان فرانسوی در گروه کنترل ۴۵.۸۹ و در گروه آزمایش ۴۹.۴۸ است. در نهایت، میانگین کم‌رویی در گروه کنترل ۷۹.۲۳ و در گروه آزمایش ۷۶.۱۱ است. به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت دو گروه، از تست تی مستقل استفاده شد. نتایج در جدول ۲ خلاصه شده است.

جدول ۲: نتیجه تست تی مستقل برای دو گروه

Table2. Independent T Test result for two groups

P	Df	ضریب t	
0.04	۴۸	2.17	۱. مکالمه
0.33	۴۸	0.98	۲. تمایل به ارتباط
0.49	۴۸	0.68	۳. کم‌رویی

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده، تفاوت دو گروه تنها در مکالمه معنادار است ($p < .05$, $t = 2.17$) و در تمایل به ارتباط و کم‌رویی معنادار نیست. این بدین معناست که گروهی که در آن از راهکارهای مقابله با کم‌رویی کلاس مکالمه زبان خارجی استفاده شده، نمره بالاتری در درس مکالمه گرفته‌اند. قابل توجه است اگرچه گروه آزمایش نمره بالاتری در تمایل به ارتباط، و نمره پایین‌تری در کم‌رویی کسب کرده‌اند؛ اما این تفاوت از لحاظ آماری معنادار نیست؛ زیرا عوامل مؤثر بر کم‌رویی مانند سن، جنس، موقعیت اجتماعی و فرهنگی در این تحقیق مورد بررسی و کنترل قرار نگرفته‌اند و تنها کم‌رویی کلاس مکالمه که

محصول شرایط خاص کلاس (ترس از صحبت کردن در جمع، ناامنی زبانی و...) است مورد بررسی بوده است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که حداقل تأثیر آموزش روش‌های مقابله با کم‌رویی در این الگو برای دانشجویان زبان خارجی این است که باعث بهبود عملکرد دانشجویان در درس مکالمه می‌شود.

۶. بحث و بررسی

کم‌رویی از عوامل تأثیرگذار بر نحوه عملکرد فراگیرندگان زبان، به خصوص در حیطه مکالمه است. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت این موضوع در صدد برآمد تا الگویی ارائه دهد که بتواند مشکلات دانشجویان را در این زمینه تا حدودی برطرف کند. طبق این الگو دانشجویان خارج از چارچوب کلاس و در قالب گروه‌های مکالمه ۳ تا ۴ نفره به سرگروهی یک نفر از دانشجویان که با صلاح دید استاد مرتبط انتخاب می‌شود، در فضایی دوستانه و دور از استرس، به تمرین مکالمه می‌پردازند. در این قبیل آموزش مهارت‌های ارتباطی تأکید عمده بر روی ارتباط کلامی و غیرکلامی است که شامل چگونگی شروع به صحبت در جمع، نحوه قرار گرفتن در کلاس در مقابل دیگران، تعیین آهنگ صدا، تلفظ صحیح کلمات، نوسانات و تأکید کردن‌های ضروری به هنگام صحبت کردن، استفاده مناسب از اصوات، آموزش داده می‌شود.

این الگو که با هدف تقویت جسارت دانشجویان در صحبت کردن طراحی و اجرا شده است، متشکل از فعالیت‌های متنوعی است که توسط مدرس در کلاس مطرح می‌شود و دانشجویان را به سمت شرکت مستمر و فعال در بحث‌های کلاسی و کار گروهی سوق می‌دهد. این فعالیت‌ها بدین شرح‌اند:

۱. معرفی یک منبع متنی معتبر که به راحتی در اختیار دانشجویان قرار گیرد.
۲. ترغیب دانشجویان به همدلی و ایجاد فضای صمیمیت در کلاس.
۳. فراهم کردن فرصت ابراز وجود در کلاس از طریق ایجاد فضای رقابتی گروهی، نمایش بازی کردن به صورت فی‌الباده و ...

۴. گروه‌بندی دانشجویان (به گونه‌ای که امکان همکاری دانشجویان قوی‌تر با دانشجویان ضعیف‌تر فراهم شود) و سوق دادن آن‌ها به سمت پیشرفت گروهی.
۵. تخصیص جلساتی به دانشجویان برای اداره کلاس مکالمه در راستای تقویت حس اعتماد به نفس.

در کنار کم‌رویی به‌عنوان یکی از عوامل بازدارنده دانشجویان در کلاس‌های مکالمه عوامل دیگری از قبیل اضطراب و انگیزه درونی نیز در میزان مشارکت زبان‌آموز تأثیرگذارند. به‌طور کلی کلاس زبان خارجی مانند هر محیط آموزشی دیگر محلی برای تعاملات انسانی است. آگاهی از این اصل که تعاملات ما تحت تأثیر احساسات و هیجانات ما هستند می‌تواند به فراهم کردن محیطی بهتر برای یادگیری بینجامد. تحقیقات انجام شده اخیر در این حوزه نشان می‌دهد که کاهش هیجانات منفی در کلاس، زمینه تعامل بیشتر با مدرس را فراهم می‌کند و یادگیری را کارآمد می‌سازد (Pishghadam, 2017). در نتیجه مدرسان زبان باید متناسب با نیاز زبان‌آموز، سطح توانایی و ظرفیت کلاس، از روش‌های متنوعی برای بهبود توانایی برقراری ارتباط و یادگیری زبان خارجی استفاده کنند.

۷. نتیجه

تحلیل داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌های توزیع‌شده بین دانشجویان نشان داد، آن دسته از دانشجویانی که الگوی یادگیری دانشجومحور را تجربه کرده بودند عملکرد مطلوب‌تری نسبت به سایر دانشجویان داشتند. نتایج این پژوهش با وجود نیمه تجربی بودن آن به دلیل عدم توانایی پژوهشگر در کنترل تمامی مداخله‌گرها قابل تعمیم نیست و امکان دارد در شرایط و محیطی دیگر - که پژوهشگر بتواند تمامی مداخله‌گرها را کنترل کند - نتایج به گونه دیگری باشند. آموزش این گونه مهارت‌ها به گروه آزمایش نتوانسته است کم‌رویی در معنای عام آن را نسبت به گروه دیگر رفع کند؛ بلکه از طریق آموزش راهبردهای مقابله با کم‌رویی کلاس مکالمه، عملکرد کلاسی زبان‌آموزان را بهبود بخشیده است. در نتیجه، می‌توان الگوی یادگیری دانشجومحور را در راستای بهبود توانایی مکالمه زبان خارجی برای آن دسته از دانشجویان که آن را تجربه کرده‌اند، موفق دانست. پیشنهاد می‌شود برای تضمین

موفقیت این روش، چنین الگوی کلاسی برای سایر موارد مشابه - که در آن‌ها کم‌رویی زبان-آموزان به‌عنوان عامل مؤثر بر عملکرد کلاسی تلقی می‌شود - پیاده شود.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. shyness
2. Lewis & Gravatt
3. Salter
4. Wolpe
5. Trower
6. Bandura
7. Social Anxiety
8. Willingness to Communicate
9. McCroskey & Baer
10. Semi-Experimental
11. posttest-only design
12. posttest
13. stanford shyness survey
14. Philip Zimbardo
15. Cronbach's alpha
16. willingness to communicate questionnaire
17. James McCroskey

۹. منابع

- بابازاده، جمیله و مهناز رهبری (۱۳۹۰). « نقش مدرس در شکل‌گیری و افزایش انگیزه فراگیری زبان روسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌های زبان شناختی در زبان‌های خارجی، ش ۲. صص ۳۷-۴۵.
- پیش‌قدم، رضا، شیما ابراهیمی، اعظم استاجی و سیدامیر امین یزدی (۱۳۹۷). «بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجانات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران». جستارهای زبانی. د ۹. ش ۳. صص ۶۳-۹۷.
- رمضانی، حمیدرضا (۱۳۷۳)، کاربرد تکنیک‌های ابراز وجود در درمان کم‌رویی و عدم قاطعیت دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

- ساداتیان، سیداصغر (۱۳۹۰). *کمرویی، خجالت، جسارت و ابراز وجود، اضطراب اجتماعی در کودکان، نوجوانان و بالغین*. تهران: ما و شما.
- فارسیان، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۴). «رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش. ۴. صص ۱۸۳-۲۰۰.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). *روانشناسی یادگیری از نظریه تا عمل*. ویراست ۲. چ ۷. تهران: سمت.
- لطافتی، رویا و عاطفه رزینی (۱۳۹۲). «همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرسه و زبان‌آموز». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش. ۱. صص ۲۲۹-۲۵۲.
- نادى نجف‌آبادی، فاطمه و همکاران (۱۳۹۲). «رابطه علی بین کمرویی و تنهایی با میانجیگری سبک‌های شوخ طبعی (خودارزنده سازنده و پیوند جویانه) و عزت نفس در دانش‌آموزان دختر شهرستان نجف‌آباد». *اندیشه‌های نوین تربیتی*. د. ۹. ش. ۲. صص ۱۳۱-۱۵۰.

References:

- Amerian, M. (2012). "Relationship between EFL Learners' Perceived Social Self-Efficacy and their Foreign Language Classroom Anxiety". *Journal of English Language Teaching and Learning*, No. 10
- Babazadeh, J. & M. Rahbari, (2011), "The Russian language teacher and his/her role in the formation & development of motivation for the study of Russian language". *Foreign Language Research Journal*. Vol. 1, Issue 2, Summer and Autumn 2011. Pp. 37-45. [In Persian].
- Betz, N. E. & G. Hackett, (1981), "The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*. 28(5). Pp. 399-410.
- Farsian, M.; N. Rezaei & S. Panahandeh, (2014), "Correlation between achievement motivation, emotional intelligence and the foreign language

classroom anxiety in French students of Ferdowsi University of Mashhad".
Language Related Research. 6(4) .[In Persian].

- Kadivar, P. (1392). *Psychology of Learning: From Theory to Practice*. Ed. 2. Tehran: SAMT. [In Persian].
- Hashimoto, Y. (2002). *Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use*, The Japanese ESL Contest, Second Language Studios. 20 (2). Pp. 29 – 70
- Karimi, Allvar, N. (2004). "The effects of shyness, elicitation task nature on Iranian EFL Students, use of oral communication strategies". *Journal of Humanities*, Vol. 11 (3). Pp. 145 – 159
- Khan Ahmad, F. (2014). *Exploring the relationship among shyness, self-efficacy, and willingness to communicate with regard to Iranian EFL students, Language Achievement*. M.A Thesis: Ferdowsi University, Mashhad.
- Letafati, R. & A. Razini (2015) "Empathy, an influencing behavioral model in the interaction between teacher and learner". *Language Related Research*. 6 (1). Pp. 229-252 [In Persian].
- Lewis, M. & B. Gravatt (1999). "The importance of talk to learning: ESOL students' viewpoints". *New Zealand Journal of Adult Learning*. 27(1). Pp. 32-40.
- McCroskey, J.C. (1992). "Reliability and validity of the willingness to communicate scale". *Communication Quarterly*. 40. Pp. 16-25
- McCroskey, J. C. & V. P. Richmond (1987). *Willingness to Communicate*. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 119-131). Newbury Park, CA: Sage.
- McIntyre, P.D. (2007). "Willingness to communicate in the second language: Understanding the decisions to speak as a volitional process." *Modern Language Journal*. 91 (4). Pp. 564 – 576

- Pishghadam, R (2016). "Emotioncy, Extraversion, and Anxiety in Willingness to Communicate in English". *The 5th International Conference on Language, Education, and Innovation*. 2016/05/27.
- Pishghadam, R. & H. Abbasnejad (2016). "Emotioncy: A Potential Measure of Readability". *International Electronic Journal of Elementary Education*. September 2016, 9(1).Pp. 109-123.
- Pishghadam, R. et. al. (2018). "Examining the effects of emotioncy-based teaching on the emotions of non-Iranian female Persian language learners in Iran". *Language Related Research*. 9 (3). Pp. 63-97 [In Persian].
- Sadatian, A. (2011). *Shyness and Social Phobia*. Ma va Shoma. [In Persian].
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy: Creative Age Press*
- Shafiei, E. (2011). "Oral Communication Apprehension and Affective Factors: Self-esteem and Introversion / Extroversion", *Journal of English Language Teaching and Learning*. Year 5, No. 7
- Tarone, E. (1980). *Communication Strategies, Foreign Talk, and Repair in Interlanguage*. *Language Learning*, 30. Pp. 417 – 429
- Trower, P. (1980). "Situational analysis of the components and process of behavior of socially skilled and unskilled Patients". *Journal of Clinical and Consulting Psychology*. 1980, 98. Pp. 327 – 339
- Wolpe, J. (1990). *The Practice of Behavior Therapy*. Pergamon Press, New York.