

The Effectiveness of Intercultural Didactics of Contemporary French and Persian Poetry on the Use of Social-Affective Strategies and Interest in Literary Content

Vol. 15, No. 2, Tome 80
pp. 395-433
May & June
2024

Behnam Moharramzadeh¹ , Leila Shobeiry^{2*}  & Majid Yousefi Behzadi³

Abstract

The confrontation of “Insider” and “Other” cultures in educational documents, especially literary courses related to the French language in Iranian universities, is natural, and there is a need for an intercultural approach that can place students in an intercultural space, adjusted and away from cultural shock. Considering that social-affective strategies, relying on individual differences, try to help language learners in the learning process and to facilitate the language teaching process, the aim of this research is to provide a practical method in order to further link literature and education. French language is through activating sensory-emotional capacities and applying social-affective strategies to students and making them interested in literary content (poetry).

Also, the statistical population of the research includes 110 French language students in the last semester of the bachelor's degree, in the two majors of literature and translation in different Iranian universities, who were randomly selected. Therefore, by designing a researcher-made questionnaire and using 20, 5-choice questions, we measured the students' use of social-affective strategies and their interest in poetry in the form of a pre-test. Then, during a virtual and interactive training course (for 50 hours), we did intercultural training. Then, the learners were given a post-test. Based on the results of the T test, it can be concluded that there is a significant difference between the average students in the pre-test and the post-test in terms of the use of social-affective strategies and interest in literary content (poetry).

Keywords: intercultural pedagogy, French contemporary poetry, Persian contemporary poetry, social- affective strategies, FLE

¹ PhD Student, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-9763>

² Corresponding Author, Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran; Email: Lshobeiri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

³ Associate Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1222-0652>

Received: 20 April 2023
Received in revised form: 16 June 2023
Accepted: 10 July 2023

1. Introduction

The main issue of the current research is to answer the question of how to effectively and consciously use social-affectives strategies that can be effective in improving the language skills of French language students through intercultural didactics of contemporary French and Persian poetry and made them more interested in literary content (poetry)? Considering that our hypothesis is that the intercultural didactics of contemporary French and Persian poetry can have a significant effect on strengthening social-affectives strategies among French language students and on their interest in literary content (poetry). Therefore, our goal, with an effort to achieve the purpose of the research, is to present a practical method to further link literature and French language education by activating the sensory-emotional capacities and social-affectives strategies of students in dealing with the genre of poetry.

Research Question(s)

The mains research questions of this study can be formulated as follows:

1. How are the intercultural didactics and social-affectives strategies defined?
2. Why and with what components, French and Persian poetry (in this study: the case of French poet Jacques Parhevor and Iranian poet Mehdi Akhwan Sales) can be used as a suitable corpus for teaching in universities.
3. How and through what educational approach can strengthen students' social-affectives strategies and their interest in literary content (poetry)?

2. Literature Review

An article by Rose Oma and Isodore Mutba Kazadi has been published in Kenya. The main title of this article is "Social-affectives strategies in the French language class" (2020). This research examines the strategies used by French language teachers in Kenya. The main conclusion of this research

shows the positive effect of using social-affectives strategies in motivating students to learn French.

3. Methodology

In this research, our statistical population consisted of 110 students of the final year of the French language course at the undergraduate level, in two majors: literature (60 people) and translation (50 people), from Iranian universities, who were randomly selected. They participated in a virtual course and in five classes of 22 people online and on the platform of Big Blue Button. All the students, previously, in different university semesters, had taken courses related to prose, translation and literature in a classical way (only French texts with the teaching of history of literature, vocabulary and grammar). The intercultural didactics conducted in this research was held in a training course consisting of eight 75-minute sessions and in five classes of 22 people (forty sessions in total). To investigate the effectiveness of intercultural didactics as an independent research variable on strengthening the use of social-affectives strategies and the level of interest in literary content (poetry) as two dependent variables of the research, a researcher-made questionnaire, the text of which will follow, in two stages of pre-test and post-test. It was given to the students and they were asked to answer the questions. The questionnaire has twenty questions and is divided into three parts: emotional, social (questions related to social-affective strategies are divided into two independent parts) and analysis of interest in literary content (poetry). The title of these three sections was not mentioned in the questionnaire provided to the students. Thirteen initial questions that are divided into two parts and cover social-affective strategies, inspired by sections E and F of the Oxford questionnaire (Cyr, P. 1998, p. 96) and the next seven questions that analyze the level of interest in the content which measures the literary (poetry) is quite ingeniously designed. Each question has five options and students had to choose one option. Options are rated. The option never: score one, the option

rarely: score two, the option sometimes: score three, the option usually: score four and the option always: score five. In the appendices section, students' choices can be seen.

4. Results

The importance of learning social-affectives strategies in teaching foreign languages led us to the conclusion that creating a suitable emotional atmosphere and away from the stresses and assumptions related to teaching poetry can be considered important and effective in language learners' learning. The use of the intercultural approach followed by the teaching method that we presented strengthened the interaction-work-oriented approach in the class and the degree of application of the three affectives strategies in this research: stress management and its reduction, self-motivation method and paying attention to one's feelings. And it also increased the three investigated socials strategies: cooperation with others, empathy with others, and the learner's question to the teacher, and was able to increase the level of interest in literary content (poetry).

The components of the questionnaire have been measured in two times, pre-test and post-test. The average progress of students in these three sections (emotional strategies, social strategies and analysis of the level of interest in literary content (poetry)) was also compared through the Paired-Samples t-test and we noticed that it has a normal distribution of Cronbach's alpha coefficients which also showed that the questionnaire and its dimensions have appropriate reliability coefficients in two implementations and standardization. Considering that all the t values listed in Tables 4, 6, 8 and 10 showed the significance of the average progress of French language students in social-affective strategies and interest in literary content (poetry), the null hypothesis that the intercultural education of poetry Contemporary French and Persian did not have a significant effect on strengthening emotional-social strategies among French language students and their interest in studying literary content

(poetry) and rejected the main hypothesis that the cross-cultural teaching of contemporary French and Persian poetry has a significant effect on strengthening emotional strategies. It proved that it has a social relationship with French language students and their interest in studying literary content (poetry).

Therefore, and by achieving the goal of the research, which is to present a practical method in order to further link literature and French language education, by activating the sensory-emotional capacities and emotional-social strategies of students in dealing with the genre of poetry, by analyzing the data statistically, as well as the comparison of the pre-test and post-test results, we came to the conclusion that our method has been able to have a significant and positive change in strengthening students' use of social-affective strategies and interest in literary content (poetry) through the intercultural education of French and Persian poetry. Finally, the integration of literature and French language education in order to strengthen cognitive, metacognitive and communication strategies can be a suggestion for other research in the near future.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۵، ش ۲ (پیاپی ۸۰)، خرداد و تیر ۱۴۰۳، صص ۳۹۵-۴۳۳

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.342.4>

اثر بخشی آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی بر استفاده از راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی

بهنام محرم‌زاده^۱، لیلا شوبیری^{۲*}، مجید یوسفی بهزادی^۳

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. استادیار گروه فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳. استادیار گروه فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۳۱

چکیده

تقابل فرهنگ «خودی»^۱ و «دیگری»^۲ در اسناد آموزشی^۳، به‌ویژه دروس ادبی مربوط به رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران، امری طبیعی است و نیاز به رویکردی میان‌فرهنگی که بتواند دانشجویان را در فضایی بین‌فرهنگی، تعدیل‌شده و به دور از شوک فرهنگی^۴ قرار دهد، ایجاد کرده است. با توجه به اینکه راهبردهای عاطفی - اجتماعی^۵، با تکیه بر تفاوت‌های فردی، تلاش دارند تا زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری کمک و روند آموزش زبان را تسهیل کنند، هدف این پژوهش، ارائه روشی کاربردی به‌منظور پیوند بیشتر ادبیات و آموزش زبان فرانسه از طریق فعال کردن ظرفیت‌های حسی - هیجانی و به‌کارگیری راهبردهای عاطفی - اجتماعی نزد دانشجویان و علاقه‌مند کردن آنان به محتوای ادبی (شعر) است. همچنین، جامعه آماری تحقیق، شامل ۱۱۰ نفر از دانشجویان زبان فرانسه در ترم آخر مقطع کارشناسی، در دو گرایش ادبیات و ترجمه در دانشگاه‌های مختلف ایران است که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. از این‌رو، با طراحی پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته و در ۲۰ سؤال ۵ گزینه‌ای، ابتدا در قالب پیش‌آزمون، میزان استفاده دانشجویان از راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی‌شان به شعر را سنجیدیم. سپس، طی یک دوره آموزشی مجازی و تعامل‌محور (در مجموع به مدت ۵۰ ساعت) به آموزش میان‌فرهنگی پرداختیم. در ادامه نیز، از فراگیران، پس‌آزمون به عمل آمد. براساس نتایج آزمون تی (T test)، می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معناداری بین میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در زمینه استفاده از راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)، دیده شده است.

E-mail: l.shobeiri@gmail.com

* نویسنده مسئول مقاله:

واژه‌های کلیدی: آموزش میان فرهنگی، شعر معاصر فرانسه، شعر معاصر فارسی، راهبردهای عاطفی - اجتماعی، آموزش زبان فرانسه به‌مثابه زبان خارجی (FLE).

۱. مقدمه

تقابل فرهنگ «خودی» و «دیگری» در اسناد آموزشی، به‌ویژه دروس ادبی مربوط به رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران، امری طبیعی بوده و نیاز به رویکردی میان فرهنگی که بتواند دانشجویان را در فضایی بینا فرهنگی، تعدیل شده و به دور از شوک فرهنگی قرار دهد، ایجاد کرده است. با توجه به اینکه راهبردهای یادگیری^۶ و به‌ویژه راهبردهای عاطفی - اجتماعی از مواردی هستند که با تکیه بر تفاوت‌های فردی، تلاش کرده‌اند تا زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری کمک و روند آموزش زبان را تسهیل کنند، تقویت این راهبردها از طریق آموزش میان فرهنگی^۷، تقویت توانش‌های زبانی^۸ را در پی خواهد داشت. با در نظر گرفتن این نکته که تسلط بهتر بر زبان فرانسه، زیربنای یادگیری دروس تخصصی این رشته دانشگاهی است، می‌توان امیدوار بود که آموزش میان فرهنگی بتواند ضمن تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی، امکان آموزش - یادگیری بهتر تمام مواد درسی از جمله ادبیات را به ارمغان بیاورد. همچنین، باید توجه داشت که استفاده و بهره‌برداری از ادبیات و به‌ویژه شعر معاصر فرانسه و فارسی، با رویکردی میان فرهنگی، می‌تواند عواطف، حس‌ها و هیجانات مثبت دانشجویان در طول دوره یادگیری را، درگیر کند و آموزش را به امری جذاب برای استاد و دانشجو بدل سازد.

مسئله اصلی پژوهش حاضر، پاسخ به این سؤال است که چگونه می‌توان از طریق آموزش میان فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، استفاده مؤثر و خودآگاه از راهبردهای عاطفی - اجتماعی را که می‌توانند در ارتقای توانش‌های زبانی دانشجویان زبان فرانسه مؤثر واقع شوند، تحقق بخشید و آنان را به محتوای ادبی (شعر) علاقه‌مندتر ساخت؟ از همین رو، سؤال‌های اصلی تحقیق عبارت‌اند از:

۱. آموزش میان فرهنگی و راهبردهای عاطفی - اجتماعی چگونه تعریف می‌شوند؟
۲. چرا و با چه مؤلفه‌هایی شعر فرانسه و فارسی (در این پژوهش: مورد اشعار شاعر فرانسوی، ژاک پرور^۹ و شاعر ایرانی، مهدی اخوان ثالث)، می‌توانند به‌عنوان پیکره مناسبی برای تدریس در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرند؟

۲. چگونه و از طریق چه رویکرد آموزشی، می‌توان موجب تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی دانشجویان و علاقه‌مندی آن‌ها به محتوای ادبی (شعر) شد؟

باید افزود در مورد پرسش نخست، فرضیه‌ی ما این است که آموزش میان‌فرهنگی و راهبردهای عاطفی - اجتماعی تعریف مشخصی دارند و می‌توانند رابطه‌ی مستقیمی با زبان و ادبیات داشته باشند. در مورد سؤال دوم، فرضیه‌ی ما این است که اشعار ژاک پره‌ور و مهدی اخوان ثالث در بستر حسّی - هیجانی^{۱۱} کاملاً برجسته‌ای روایت می‌شوند و لذا می‌توانند به‌عنوان پیکره‌ی مناسبی در تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی مورد استفاده قرار گیرند. در مورد سؤال سوم نیز فرضیه‌ی ما عبارت است از اینکه آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی می‌تواند تأثیر معناداری در تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به محتوای ادبی (شعر) داشته باشد. موارد ذکرشده، با تلاش برای نیل به هدف پژوهش مبنی بر ارائه‌ی روشی کاربردی به منظور پیوند بیشتر ادبیات و آموزش زبان فرانسه از طریق فعال‌کردن ظرفیت‌های حسّی - هیجانی و راهبردهای عاطفی - اجتماعی دانشجویان در برخورد با ژانر شعر، انجام می‌پذیرد.

مطالعات انجام‌گرفته در این پژوهش که در قالب آموزش زبان از طریق متون ادبی، دسته‌بندی می‌شود، با تکیه بر پیکره‌ی ادبی (اشعار فرانسه و فارسی) و نیز رویکرد میان‌فرهنگی، انجام گرفته است. مطابق با این روش، در این تحقیق، ما از دو شعر فرانسه و فارسی: *خواب صبحگاهی*^{۱۱} از ژاک پره‌ور و *سگ‌ها و گرگ‌ها* از مهدی اخوان ثالث، به‌منزله‌ی پیکره‌ی ادبی در یک گروه کلاسی ۱۱۰ نفره (به صورت آموزش مجازی و از راه دور)، متشکل از دانشجویان ترم آخر رشته‌ی زبان فرانسه (مقطع کارشناسی) در دانشگاه‌های ایران که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند، بهره خواهیم برد و با ارائه‌ی پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته که شامل ۲۰ سؤال پنج‌گزینه‌ای است به آزمایش روش پیشنهادی خود، اقدام خواهیم کرد تا فرضیه‌ی مربوط به پرسش سوم تحقیق - در راستای اثربخشی آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی در تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) نزد دانشجویان - را اثبات کنیم.

۲. پیشینه تحقیق

کتاب رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان (۱۳۹۸)، تألیف رضا پیش‌قدم و همکاران که توسط انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد به چاپ رسیده است، با تکیه بر مقالات ارائه‌شده توسط مؤلفان و سایر پژوهشگران در سال‌های اخیر، به معرفی رویکردهای نوین در آموزش زبان و تفاوت‌های فردی و اهمیت آن‌ها در آموزش پرداخته است.

کتاب *راهنمای یادگیری*، نوشته پل سیر با ترجمه اکبر عبداللهی و سیده یاسمین سجادی (۱۳۹۷) توسط انتشارات سمت منتشر شده است. مؤلف با نگاه تاریخی - تحلیلی به راهنماها، ابتدا با توصیف ویژگی‌های یک زبان‌آموز خوب از منظر متفکران برجسته، به ارائه دسته‌بندی‌های راهنمای یادگیری، تعاریف، مداخله‌های آموزشی و دیگر موارد در سایر فصول کتاب پرداخته است.

لیلا شوبیری در مقاله «کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه، استفاده از رویکرد کار - محور در کلاس ترجمه متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه» (۱۳۹۷) از اهمیت انتخاب محتوای آموزشی در آموزش زبان‌های خارجی سخن گفته است. مطابق با پژوهش اخیر، پژوهشگر می‌افزاید: «با توجه به جنبه کاربردی زبان خارجی و نیز اهمیت شناخت لایه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی جامعه زبان مقصد، آموزش ادبیات به دلیل توجه آن به بحث انتقال فرهنگ، همواره مخالفان و موافقانی دارد».

زهره صدیقی‌فر و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۶) در مقاله «تأثیر به‌کارگیری راهنمای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتاری» می‌افزایند: راهنماها اقدامات آگاهانه‌ای هستند که زبان‌آموزان برای بهبود زبان‌آموزی به‌کار می‌برند. در واقع در حوزه آموزش زبان راهنمای یادگیری به زبان‌آموز کمک می‌کند تا بتواند اطلاعات را فراگیرد، آن‌ها را ذخیره‌سازی، سپس بازیابی کند و در نهایت مورد استفاده قرار دهد. از این رو، اطلاع زبان‌آموز و مدرس از اهمیت راهنماها در تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری بسیار مؤثر است. در این پژوهش به بررسی تأثیر راهنمای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن پرداخته شده است. نمونه آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد بود که در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۵ در دوره پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان

به‌کارگیری راهبردها، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (1990) است و برای تعیین رابطه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از نمرات آنان در درس نگارش استفاده شد. تحلیل رگرسیون نشان داد که بین سه نوع راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی، راهبردهای فراشناختی باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش شده است و هرچه میزان به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی افزایش یابد، میزان موفقیت فارسی‌آموز در درس نگارش نیز افزایش می‌یابد.

در پژوهشی دیگر تحت عنوان «بررسی میزان کارآمدی آموزش عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان» (۱۳۹۴)، نویسندگان مقاله، رضوان حکیم‌زاده و همکاران، تحقیقی با هدف بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان، انجام داده‌اند. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی، پیمایشی و کمی است و برای اندازه‌گیری نظر دبیران و دانش‌آموزان، از دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده است. جامعه این پژوهش شامل همه معلمان زن و مرد عربی و دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه رشته‌های ریاضی و تجربی دبیرستان‌های دولتی شهر کرمان، در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ است. نمونه مورد بررسی به‌شیوه تصادفی طبقه‌ای و با انتساب متناسب انتخاب شده که شامل ۳۰ دبیر زن، ۳۰ دبیر مرد و ۲۳۶ دانش‌آموز است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که میزان هماهنگی هدف آموزش زبان عربی (فهم متون دینی) با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی، میزان تطابق محتوای کتاب‌های درسی عربی با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی، میزان آمادگی دبیران عربی برای تدریس درس زبان عربی، میزان تحقق اهداف برنامه درسی عربی، میزان تسلط دانش‌آموزان به مهارت‌های زبانی، میزان انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری زبان عربی و میزان آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری زبان عربی پایین‌تر از حد مطلوب است. با توجه به این یافته‌ها نتیجه آن است که به آموزش زبان عربی به‌عنوان زبان دوم/خارجی، به‌طور علمی توجه نشده است و تا حد مطلوب فاصله زیادی دارد و برای رسیدن به نتایج مطلوب، تحولات جدی و همکاری بخش‌های مختلف لازم است. از مهم‌ترین راهکارها برای بهبود این وضعیت، ارتقای سطح آموزش پیش و ضمن خدمت معلمان زبان عربی است.

علی‌بخشی و همکاران در پژوهشی با عنوان «نگاه فرهنگی به عوامل شخصیتی در راهبردهای

یادگیری زبان در میان زبان آموزان ایرانی» (۱۳۹۶)، به این نکته اشاره می‌کنند که هر چند عوامل شخصیتی و راهبردهای یادگیری زبان، در سه دهه اخیر به‌طور گسترده، مورد بررسی علمی قرار گرفته‌اند، اما مطالعات کمی این مسائل را با رویکردی فرهنگی مورد واکاوی قرار داده‌اند. علاوه بر این، مطالعات اندکی به بررسی پیش‌بینی راهبردهای یادگیری زبان توسط عوامل شخصیتی در بین زبان آموزان ایرانی پرداخته‌اند. در پاسخ به این کاستی‌ها، پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیت (گلدبرگ، ۱۹۹۳)، پرسش‌نامه استراتژی‌های یادگیری زبان (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) و پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی خواندن (آکسفورد، ۱۹۹۰) در میان گروهی از زبان آموزان ایرانی اجرا شدند. نتایج حاکی از این بود که زبان آموزان ایرانی راهبرد یادگیری زبان را به‌طور متعادل مورد استفاده قرار می‌دهند. نتایج همچنین نشان داد که در بستر فرهنگی ایران، عوامل شخصیتی می‌تواند استفاده از برخی راهبردهای یادگیری زبان را پیش‌بینی کند. علاوه بر این، یافته‌ها حاکی از این بود که هنجارهای فرهنگی می‌توانند برخی از عوامل شخصیتی و راهبردهای یادگیری زبان را پیش‌بینی کنند. آگاهی یافتن از عوامل شخصیتی و راهبردهای یادگیری زبان می‌تواند از یک سو به یادگیری موفقیت‌آمیز زبان توسط آن‌ها کمک کرده و از سوی دیگر معلمان را در به‌کارگیری روش‌های تدریس مناسب یاری کند.

مقاله‌ای توسط رُزْ اُمَا^{۱۲} و ایزودور موتبا کازادی^{۱۳} در کشور کنیا به چاپ رسیده است. عنوان اصلی این مقاله، «راهبردهای عاطفی - اجتماعی در کلاس زبان فرانسه» (۲۰۲۰) است. این پژوهش به بررسی راهبردهای مورد استفاده مدرسان زبان فرانسه در کشور کنیا پرداخته است. نتیجه‌گیری اصلی این تحقیق، تأثیر مثبت استفاده از راهبردهای عاطفی - اجتماعی در انگیزه‌بخشی تحصیلی به دانش‌آموزان در یادگیری زبان فرانسه را نشان می‌دهد.

در پژوهشی دیگر (شوبیری، ۱۴۰۱) به اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی بر تحول کیفی یاددهی پرداخته شده است. در این تحقیق به مسئله نیازسازی آموزشی و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در زبان آموزان توسط مدرسان پرداخته شده است. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن شامل یک گروه ۴۰ نفره از استادان آموزش زبان‌های خارجی (فرانسه و انگلیسی) می‌شود که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش تحت آموزش در یک دوره تربیت مدرس با عنوان استراتژی‌های یاددهی در زبان‌های خارجی قرار گرفتند و مفاهیم تئوری انتخاب

گلاسره به آن‌ها آموخته شد. این در حالی بود که به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد. هر دو گروه از استادان دوبار و به روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با استفاده از یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته مورد سنجش قرار گرفتند. فرضیه اصلی در این پژوهش بر این مبناست که آموزش نظریه انتخاب گلاسره در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی مؤثر است.

در تحقیق دیگری (ساسانی و همکاران، ۱۴۰۲) با در نظر گرفتن تفاوت‌های زبانی و فرهنگی، به چگونگی انتقال پنداره‌های فرهنگی در ترجمه ادبی پرداخته شده است. از این رو به عنوان پیکره این پژوهش، نمونه‌هایی از ترجمه‌های دو اثر از اریک امانوئل اشمیت در دوره‌های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته و روش‌هایی را که مترجمان برای ترجمه عناصر فرهنگی به کار برده‌اند، با تکیه بر نظریه پیتر نیومارک بررسی شده است تا کاربردپذیری این نظریه در محوریت زمان و دورنمای کارآمدی آن براساس سه شاخصه اهداف، امکانات و موانع تبیین شود.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. آموزش میان فرهنگی

آموزش میان فرهنگی می‌کوشد تا با توجه به وجود مؤلفه‌های دو یا چند فرهنگ که می‌توانند در طول روند آموزش زبان خارجی و از خلال مطالب آموزشی، دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند، رویکردی دو یا چندهویی^{۱۴} به امر آموزش بخشد و تضاد یا شوک فرهنگی ایجادشده را تعدیل کند. لذا، می‌توان امیدوار بود که استفاده از اسناد آموزشی یا واقعی^{۱۵} مربوط به زبان، فرهنگ و جامعه ایرانی در کنار محتوای درسی تصویب‌شده در رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران، بتواند آموزش میان فرهنگی را تحقق بخشد. از این رو، آموزش میان فرهنگی می‌تواند به‌عنوان بازتاب سیاست‌های آموزشی تعریف شود که انتظارات مختلف جامعه و فعالیت‌های آموزشی مربوط به مدرسه و دانشگاه را تأمین می‌کند و تعصب‌ها و کشمکش‌ها را در جوامع با فرهنگ‌ها، قومیت‌ها، نژادها، زبان‌ها، مذاهب و جنسیت‌های گوناگون، کاهش می‌دهد. (Banks & Banks, 2009)

۳-۲. راهبردهای عاطفی-اجتماعی

با توجه به اینکه روند فراگیری زبان خارجی، استرس‌ها و نگرانی‌هایی برای فراگیر به همراه

دارد؛ لزوم کاربرد مطالب آموخته‌شده در جمع دوستان یا محیط واقعی و استفاده از زبان در بسترهای متفاوت اجتماعی، ابعاد حسّی - هیجانی را که از آن به عاطفه تعبیر می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌دهد. همین مسئله، ذهن و فرایندهای مغزی فراگیر را درگیر می‌کند. لذا، آگاهی از ابعاد عاطفی - اجتماعی و راهبردهای مربوط به کنترل آن می‌تواند شرایط را به نفع زبان‌آموز تغییر دهد. در واقع، آگاهی مدرس از ابعاد حسّی - هیجانی و آموزش راهبردهای عاطفی - اجتماعی به فراگیران جهت کنترل احساسات و ترس‌ها در استفاده از زبان خارجی، می‌توانند به‌طور چشمگیری هیجانات منفی زبان‌آموز را مهار کند و با افزایش اعتماد به نفس، لذت یادگیری را برای او به ارمغان بیاورد، انگیزه او را افزایش دهد و به این ترتیب، زبان‌آموز را وارد مرحله خلاقیت‌ورزی و پشتکار کند و روند یادگیری را تسهیل سازد (Cry, 1993)

اگر راهبردهای عاطفی - اجتماعی را به دو بخش مستقل، تقسیم کنیم، سه مورد از راهبردهای عاطفی مهم که در این مجال می‌توان به آنان پرداخت و در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرند، عبارت‌اند از:

الف) راهبرد مدیریت استرس و کاهش آن^{۱۶}

رهایی از استرس‌هایی که در فرایند یادگیری، دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، می‌تواند بازدهی آموزش زبان را ارتقا بخشد. راهبرد مدیریت استرس و کاهش آن، خود شامل مجموعه‌ای از روش‌ها و تکنیک‌های دیگری مانند صحبت کردن با خود به زبان خارجی برای مهار اضطراب و کاهش تنش‌های فکری، نفس عمیق کشیدن، استفاده از فیلم و موسیقی یا رقص و ورزش برای تمدد اعصاب است (Oxford & Crookall, 1989)

ب) راهبرد خودانگیزی^{۱۷}

با استفاده از این راهبرد، زبان‌آموز خود را تشویق به انجام تکالیف سخت‌تر می‌کند و از رؤیایی با موقعیت‌هایی که باید در آن قرار گیرد و بدون کمک مدرس به زبان خارجی حرف بزند یا سایر توانش‌های زبانی را به کار ببرد، هراسی ندارد. به همین سبب، او به خود پاداش می‌دهد و در مورد خود اظهار نظرهای مثبت ارائه می‌دهد (Oxford & Crookall, 1989).

ج) راهبرد توجه به احساسات شخصی^{۱۸}

با اتکا به این راهبرد، فراگیر همواره در روند چندین ماهه یا چندین ساله یادگیری با احساسات خود روبه‌رو می‌شود. زبان‌آموز با این شیوه، خوشایند و یا ناخوشایند بودن یادگیری را متوجه

می‌شود، آن را با دوستانش در میان می‌گذارد و تلاش می‌کند با راهکارهایی به میزان رضایت بیشتری برسد. «ازجمله ویژگی‌های زبان‌آموزان موفق، میزان تسلط بالای آنان در تمرکز بر احساسات شخصی، کنترل حس‌ها و باورمندی به موفقیت است. آن‌ها به خود انگیزه می‌دهند و نسبت به یادگیری موفقیت‌آمیز امیدوارند» (Rubin & Thompson, 1994).
در بخش مربوط به راهبردهای اجتماعی، سه راهبرد مهمی که مورد توجه ما در این تحقیق هستند، عبارت‌اند از:

د) راهبرد سؤال کردن زبان‌آموزان از مدرس^{۱۹}

این راهبرد به‌منظور رفع ابهام از مطلب تدریس‌شده و برای تأیید یا رد آنچه فهم شده است، انجام می‌گیرد. با ذکر این نکته که معمولاً مدرسان از سؤال‌های همیشگی دانشجویان استقبال می‌کنند و آن را نشانه جدی بودن زبان‌آموز در امر یادگیری و اهمیت داشتن کیفیت آموزش برای او قلمداد می‌کنند، باید افزود: برخی دانشجویان به دلایل مختلفی ازجمله چند قومیتی بودن افراد حاضر در کلاس یا تفاوت‌های فرهنگی^{۲۰} و جنسیتی^{۲۱} همکلاسی‌ها، معمولاً از سؤال پرسیدن چندباره اجتناب می‌کنند. گاهی نیز دلیل این اجتناب از پرسش می‌تواند به عادات‌های فرهنگی زبان‌آموزان مربوط شود که معلم را بدون اشتباه می‌دانند و به همین دلیل سؤال از او را کاری عبث می‌پندارند (Ebrahimi & Pishghadam, 2018).

ه) راهبرد همکاری با دیگران^{۲۲}

با توجه به گروهی بودن کلاس‌های دانشگاه و تأکید بیشتر بر فعالیت‌های گروهی در روش‌های جدید تدریس، این راهبرد می‌تواند میان همکلاسی‌ها، ایجاد مشارکت کند و حل تمرین‌های درسی و تکالیف محوله را آسان‌تر سازد. متدهای جدید آموزشی با ارائه تکالیف گروهی، زبان‌آموزان را به همیاری تشویق می‌کنند (O'Malley & Chamot, 1990).

ی) راهبرد همدلی با دیگران^{۲۳}

این راهبرد، لزوم توجه به شرکای درسی را مد نظر قرار می‌دهد. احساس مسئولیت نسبت به مشکلات همکلاسی‌ها و درک دوستان و تلاش برای آگاهی پیدا کردن از احساسات ناخوشایند آنان در مواجهه با دشواری‌های یادگیری زبان خارجی، نمونه‌هایی از این همدلی هستند. عده‌ای از محققان معتقدند که این نوع همدلی در مواجهه با مشکلات درسی می‌تواند عیب‌هایی نیز داشته باشد. برای مثال، زبان‌آموزی که همدلی می‌کند ممکن است خود، مطلب درسی را اشتباه فهمیده باشد و

به همکلاسی‌اش نیز آن اشتباه را انتقال دهد. اما روبن و تامپسون^{۲۴} (1994) معتقدند: «در کار گروهی میان همکلاسی‌ها ممکن است مشکلاتی وجود داشته باشد، اما سود این فعالیت‌ها بسیار بیشتر خواهد بود».

۳-۳. پیکره ادبی

۱-۳-۳. شعر

در میان انواع ادبی، شعر یا نظم جایگاه برجسته‌ای دارد. متون منظوم، بخش بسیار مهمی از گنجینه ادبیات جهان را تشکیل می‌دهند. در مقایسه با سایر انواع ادبی، شعر، رابطه نزدیک‌تری با حس و عواطف شاعر داشته و به همین دلیل، ظرفیت بالای بالقوه‌ای برای ارتباط برقرار کردن با عواطف خواننده یا شنونده دارد. در واقع، فاصله زمانی بسیار کمی که میان تخیل^{۲۵}، جهان ارتباطی^{۲۶} پدیدارشناختی^{۲۷}، شهود^{۲۸} و سرایش یا نگارش شعر وجود دارد؛ به رابطه نزدیک‌تر محتوای ادبی با حواس و عواطف دانشجو منجر می‌شود.

۲-۳-۳. ژاک پره‌ور

بار اجتماعی شعر ژاک پره‌ور (۱۹۰۰-۱۹۷۷)، شاعر فرانسوی، منبعث از وضعیت بشری^{۲۹}، تالوئ کم‌تری نسبت به عواطف شاعر ندارد. آزادی‌خواهی شاعر که با حمله به تقیدات سنتی و دست‌وپاگیر مانند مراسم مذهبی و تشکیلات کلیسا، خانواده، نظام آموزشی، ارتش و خانواده همراه می‌شود؛ با ستایش فقرا، کارگران و مهاجرها به اوج می‌رسد. همچنین، تلطیف فضای مه‌آلود جامعه سرمایه‌داری^{۳۰} و مصرف‌گرا^{۳۱} با تمایل شاعر به نگاه فانتزی و شوخ‌گرایانه^{۳۲} به نوعی کم‌دی پوچ‌انگارانه^{۳۳} منتهی می‌شود. این نوع جهان‌بینی در فرم نگارشی شاعر نیز خود را به صورت تکرار، جناس^{۳۴}، واج‌آرایی^{۳۵} و تقابل‌های دوگانه نشان می‌دهد. (Georges Décote, 1991, p. 429)

۳-۳-۳. مهدی اخوان ثالث

مهدی اخوان ثالث (۱۳۰۷-۱۳۶۹)، با تخلص م. امید، «کلاسیک‌ترین شاعر متجدد» (براهنی، ۱۳۶۸، ص. ۸۲)، تلخی‌ها، نابسامانی‌ها و غرور از دست‌رفته ایرانیان دوران معاصر خود را به عظمت و بشکوهی این سرزمین باستان و قهرمانان ملی این دیار متمدن و تاریخ‌مند، پیوند داده و حس‌ها و هیجانات خود را در قالب اجتماعی نمایان کرده است. «زبان او با فضای شعرش هماهنگی کاملی

دارد. کلمات زندگی امروز وقتی در شعر او در کنار کلمات سنگین و مغرور گذشته می‌نشینند، ناگهان تغییر ماهیت می‌دهند و قد می‌کشند و در یکدستی شعر، اختلاف‌ها فراموش می‌شوند. او از این نظر انسان را بی‌اختیار به یاد سعدی می‌اندازد» (McLeish, 2007). از ویژگی‌های شعر اخوان می‌توان به باستان‌گرایی، آوردن کلمات مخفف، استفاده از واژه‌ها و تعبیرات محاوره‌ای و گفتار روزمره، نمادپردازی و در بُعد موضوعی هم به خداندیشی، مرگ‌اندیشی، آیین زرتشت، هستی‌شناسی ایرانی، مبارزه با ظلم و استبداد، آزادی‌خواهی، عدالت‌جویی اجتماعی و وحدت‌اندیشی اشاره کرد.

۴. روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش، جامعه آماری ما مشتمل بر ۱۱۰ نفر از دانشجویان سال آخر رشته زبان فرانسه در مقطع کارشناسی، در دو گرایش ادبیات (۶۰ نفر) و ترجمه (۵۰ نفر)، از دانشگاه‌های ایران بوده است که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. آن‌ها در دوره‌ای مجازی و در پنج کلاس ۲۲ نفری به صورت آنلاین و در بستر بیگ بلو باتن، شرکت کردند. تمامی دانشجویان، قبلاً در ترم‌های مختلف دانشگاهی، دروس مربوط به نظم و نثر، ترجمه و ادبیات را به صورت کلاسیک (صرفاً متون فرانسه با آموزش تاریخ ادبیات، واژگان و گرامر) گذرانده بودند.

آموزش میان‌فرهنگی انجام‌گرفته در این پژوهش، در یک دوره آموزشی مشتمل بر هشت جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و در پنج کلاس ۲۲ نفره (مجموعاً چهل جلسه) برگزار شد. برای بررسی اثربخشی آموزش میان‌فرهنگی به عنوان متغیر مستقل پژوهش بر تقویت استفاده از راهبردهای عاطفی - اجتماعی و میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) به عنوان دو متغیر وابسته پژوهش، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته که متن آن در ادامه خواهد آمد، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به دانشجویان داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا به سؤالات پرسیده‌شده، پاسخ دهند. پرسش‌نامه، بیست سؤال دارد و به سه بخش عاطفی - اجتماعی (سؤالات مربوط به راهبردهای عاطفی - اجتماعی به دو بخش مستقل تقسیم شده‌اند) و تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) تقسیم می‌شود. عنوان این سه بخش در پرسش‌نامه ارائه شده به دانشجویان ذکر نشد. سیزده سؤال ابتدایی که خود به دو بخش تقسیم می‌شوند و راهبردهای عاطفی - اجتماعی را تحت پوشش قرار می‌دهند، با الهام از بخش E و F پرسش‌نامه آکسفورد (Cyr, 1998, p.96) و هفت سؤال بعدی که تحلیل

میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را می‌سنجند، کاملاً مبتکرانه طراحی شده است. هر سؤال پنج گزینه دارد و دانشجویان می‌بایست یک گزینه را انتخاب می‌کردند. گزینه‌ها امتیازبندی شده‌اند. گزینه هرگز: نمره یک، گزینه به ندرت: نمره دو، گزینه گاهی: نمره سه، گزینه معمولاً: نمره چهار و گزینه همیشه: نمره پنج. در بخش ضmann، انتخاب‌های دانشجویان، قابل مشاهده است.

پرسش‌نامه

الف) عاطفی
۱. به دلیل ترس از مشارکت به زبان فرانسه در مباحث درسی دانشگاه، ترجیح می‌دهم در کلاس بیشتر سکوت کنم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۲. بیشتر مواقع در کلاس، به دلیل ترس از تمسخر همکلاسی‌هایم، ترجیح می‌دهم به زبان فرانسه حرف نزنم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۳. مواقعی که تکالیف درسی (به زبان فرانسه) را به خوبی انجام می‌دهم یا سؤال‌های استاد را به فرانسه پاسخ می‌دهم، خوشحال می‌شوم و به خودم پاداش می‌دهم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۴. هنگام انجام تکالیف دروس زبان فرانسه به احساسات (خوشحالی/کلافه بودن/عصبانیت) خودم اهمیت می‌دهم و سعی می‌کنم آن را کنترل کنم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۵. در هر ترم دانشگاهی، احساسات خودم نسبت به دروس مختلف را هر هفته یادداشت می‌کنم و در پایان ترم به مقایسه آن‌ها می‌پردازم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۶. در مورد احساسم نسبت به یادگیری زبان فرانسه، با دوستان و همکلاسی‌هایم در دانشگاه حرف می‌زنم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۷. روند یادگیری من در کلاس به رابطه صمیمانه‌ام با اساتید ربطی ندارد. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
ب) اجتماعی
۸. همواره از اساتید یا دانشجویان موفق‌تر خواهش می‌کنم تا غلط‌های من را اصلاح کنند. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۹. بیشتر مواقع با همکلاسی‌هایم به زبان فرانسه حرف می‌زنم.

هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۰. سعی می‌کنم در اوقات فراغت به صورت رو در رو یا مجازی با فرانسویان مکالمه کنم و در مورد اشکالات زبانی از آن‌ها راهنمایی بگیرم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۱. هر موقع مطالب تدریس شده برایم گنگ باشد بدون استرس، از استادم به زبان فرانسه سؤال می‌کنم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۲. سعی می‌کنم از طریق رسانه‌های مختلف و صحبت با اساتید و همکلاسی‌ها، بیشتر با فرهنگ و سبک زندگی فرانسویان آشنا شوم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۳. انجام تکالیف گروهی را به تکالیف فردی ترجیح می‌دهم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
ج) علاقه‌مندی به شعر و ادبیات
۱۴. به نظر من استفاده از متون ادبی می‌تواند به یادگیری بهتر زبان فرانسه منجر شود. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۵. مطالعه شعر فرانسه برایم سخت و پیچیده است و جذابیتی برایم ندارد. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۶. به عنوان دانشجوی زبان فرانسه ترجیح می‌دهم شعر و ادبیات را تنها به زبان فرانسه بخوانم و گمان می‌کنم این روش کمک بیشتری به شناخت جامعه زبان مقصد و ارتباط با گویشوران زبان مقصد می‌کند. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۷. آموزش شعر فرانسه و فارسی در کنار هم می‌تواند باعث همکاری و همدلی بیشتر دانشجویان شود. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۸. مقایسه شعر فارسی و فرانسه به من کمک می‌کند تا با احساسات مردمان و عناصر مؤثر اجتماعی کشور خودم و کشور زبان مقصد بیشتر ارتباط برقرار کنم و علاقه‌مند به شناخت بیشتر و بهتر ادبیات خود و ادبیات زبان مقصد بشوم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۱۹. فراگیری متون ادبی باعث می‌شود حس بهتری نسبت یادگیری زبان فرانسه داشته باشم. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>
۲۰. آموزش شعر فرانسه و فارسی در کنار هم باعث کاهش اضطراب دانشجویان در مواجهه با درس مربوط به ادبیات می‌شود. هرگز <input type="checkbox"/> به ندرت <input type="checkbox"/> گاهی <input type="checkbox"/> معمولاً <input type="checkbox"/> همیشه <input type="checkbox"/>

در طول آموزش میان‌فرهنگی که به‌عنوان پیشنهادی نوین برای روش تدریس به اساتید زبان

فرانسه در دانشگاه‌های ایران ارائه می‌شود، در مرحله اول، دانشجویان به سؤالات مندرج در پرسش‌نامه، بدون اطلاع قبلی از محتوای سؤالات، پاسخ دادند. در مرحله دوم، راهبردهای عاطفی - اجتماعی به دانشجویان، آموزش داده شد و آن‌ها را به استفاده آگاهانه از این راهبردها در طول یادگیری ترغیب کردیم. در مرحله سوم، بررسی ظاهری فرم شعر انجام گرفت. مرحله چهارم، استنباط دانشجویان از مفاهیم اصلی شعر به صورت گروهی و گفت‌گومحور را شامل شد. در مرحله پنجم، با نمایش تصاویر و فیلم‌های کوتاه، شاعران، آثارشان و نوع جهان‌بینی‌شان، معرفی شدند. سه مرحله اخیر، ابتدا برای شعر فرانسه و سپس برای شعر فارسی، اجرا شد. در مرحله ششم، دانشجویان مجدداً اشعار را خواندند و سؤالات خود در مورد ساختار، واژگان سخت یا ابهامات پیش‌آمده را مطرح کردند. پاسخ‌گویی به این سؤالات با راهنمایی استاد و با مشارکت دانشجویان و اظهار نظر آزادانه انجام گرفت. در مرحله هفتم، دانشجویان به مقایسه دو شعر پرداختند و با راهنمایی مدرس و به صورت تعامل‌محور به نتیجه‌گیری پرداختند. در مرحله هشتم نیز، از دانشجویان خواسته شد تا چگونگی به‌کارگیری آگاهانه راهبردهای عاطفی - اجتماعی آموزش داده‌شده در طول این دوره و تغییرات میزان علاقه‌مندی‌شان به محتوای ادبی (شعر) را شرح دهند. گفتنی است به‌منظور تقویت این راهبردها که مدیریت استرس و کاهش آن، روش خودآنگیزی، توجه به احساسات خود، سؤال پرسیدن دانشجویان از استاد، همکاری با دیگران و همدلی با همکلاسی‌ها را شامل می‌شدند، ما مدرسان سعی کردیم فضایی آرام، امن و تعامل‌محور در کلاس ایجاد کنیم و با استفاده از منابع کمکی تصویری و ویدئویی و ترویج مشارکت همه دانشجویان به صورت گروهی در بررسی دو شعر انتخابی، بکوشیم استرس آنان را کاهش دهیم، انگیزه‌شان برای مطالعه شعر را افزایش دهیم و رویکرد مقایسه‌ای شعر فرانسه و فارسی را برای آنان فراهم آوریم. از همین رو، با وجود اینکه زبان تدریس، فرانسه بود، در بعضی مواقع و به شکل محدود به دانشجویانی که فکر می‌کردند توانایی انتقال مطلب به زبان فرانسه را ندارند، اجازه داده می‌شد به فارسی حرف بزنند. در روند تدریس ما، دانشجویان به صورت پروژه‌ای - کارمحور سعی می‌کردند در هنگام ارائه مطالب از طرف استاد، در فرصتی که به آن‌ها داده می‌شد، با استفاده از امکانات مختلف از جمله اینترنت و کتاب و همفکری گروهی به سؤالات مطرح‌شده توسط استاد در مورد ساختار و معنی اشعار، پاسخ دهند و سعی کنند با رد یا تکمیل نظرات همدیگر به جواب صحیح احتمالی برسند. البته، ما به‌عنوان مدرس، همواره سعی کرده‌ایم نقش راهنما داشته باشیم و

دانشجویان به صورت مستقل و گروهی به عنوان کنشگر اصلی و اجتماعی، مسئولیت اداره بخش عمده کلاس را بر عهده گیرند. بنا بر رویکرد میان فرهنگی، محتوای ادبی ارائه شده در این پژوهش، دو شعر از ژاک پرهور و مهدی اخوان ثالث، با عنوان های خواب صبحگاهی و سگها و گرگها را شامل می شد:

جدول ۱: متن دو شعر فرانسه و فارسی

Table 1. The Text of Two French and Persian Poems

سگها و گرگها	خواب صبحگاهی / La grasse matinée
(۱) هوا سرد است و برف آهسته بارد ز ابری ساکت و خاکستری رنگ زمین را بارش متقال، متقال فرستد پوشش فرسنگ، فرسنگ سرود کلبه بی روزن شب سرود برف و باران است امشب ولی از زوزه های باد پیداست که شب مهمان توفان است امشب دوان بر پرده های برفها، باد روان بر بال های باد، باران درون کلبه بی روزن شب شب توفانی سرد زمستان آواز سگها زمین سرد است و برف آلوده و تر هوا تاریک و توفان خشمناک است کشد - مانند گرگان - باد، زوزه ولی ما نیک بختان را چه باک است ؟ کنار مطبخ ارباب، آنجا بر آن خاک اره های نرم خفتن	Il est terrible le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain il est terrible ce bruit quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim elle est terrible aussi la tête de l'homme la tête de l'homme qui a faim quand il se regarde à six heures du matin dans la glace du grand magasin une tête couleur de poussière ce n'est pas sa tête pourtant qu'il regarde dans la vitrine de chez Potin il s'en fout de sa tête l'homme il n'y pense pas il songe il imagine une autre tête une tête de veau par exemple avec une sauce de vinaigre ou une tête de n'importe quoi qui se mange et il remue doucement la mâchoire doucement et il grince des dents doucement car le monde se paye sa tête et il ne peut rien contre ce monde et il compte sur ses doigts un deux trois un deux trois cela fait trois jours qu'il n'a pas mangé et il a beau se répéter depuis trois jours Ça ne peut pas durer ça dure

<p>چه لذت بخش و مطبوع است، و آنگاه عزیزم گفتم و جانم شنفتن وز آن ته مانده های سفره خوردن و گر آن هم نباشد استخوانی چه عمر راحتی دنیای خوبی چه ارباب عزیز و مهربانی ولی شلاق! این دیگر بلایی ست بلی، اما تحمل کرد باید درست است این که الحق دردناک است ولی ارباب آخر رحمش آید گذارد چون فروکش کرد خشمش که سر بر کفش و بر پایش گذاریم شمارد زخمها مان را و ما این محبت را غنیمت می شماریم</p> <p>(۲)</p> <p>خروش باد و بارد همچنان برف ز سقف کلبه بی روزن شب شب توفانی سرد زمستان زمستان سیاه مرگمَرکَب</p> <p>آواز گرگها زمین سرد است و برف آلوده و تر هوا تاریک و توفان خشمگین است کشد - مانند سگها - زوزه زمین و آسمان با ما به کین است شب و کولاک رعبانگیز و وحشی شب و صحرای وحشتناک و سرما بلای نیستی، سرمای پرسوز حکومت می کند بر دشت و بر ما</p>	<p>trois jours trois nuits sans manger et derrière ces vitres</p> <p>ces pâtés ces bouteilles ces conserves poissons morts protégés par les boîtes boîtes protégées par les vitres vitres protégées par les flics flics protégés par la crainte que de barricades pour six malheureuses sardines...</p> <p>Un peu plus loin le bistrot</p> <p>café-crème et croissants chauds l'homme titube et dans l'intérieur de sa tête un brouillard de mots un brouillard de mots sardines à manger œuf dur café-crème café arrosé rhum café-crème café-crème café-crème café-crime arrosé sang !... Un homme très estimé dans son quartier a été égorgé en plein jour l'assassin le vagabond lui a volé deux francs soit un café arrosé zéro franc soixante-dix deux tartines beurrées et vingt-cinq centimes pour le pourboire du garçon. Il est terrible le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain il est terrible ce bruit quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim.</p>
---	--

<p>نه ما را گوشه گرم کنای شکاف کوهساری سرپناهی نه حتی جنگلی کوچک، که بتوان در آن آسود بی تشویش گاهی دو دشمن در کمین ماست، دائم دو دشمن می‌دهد ما را شکنجه برون: سرما، درون: این آتش جوع که بر ارکان ما افکنده پنجه دو .. اینک .. سومین دشمن .. که ناگاه برون جست از کمین و حمله‌ور گشت سلاح آتشین ... بی‌رحم ... بی‌رحم نه پای رفتن و نی، جای برگشت بنوش ای برف! گلگون شو، برافروز که این خون، خون ما بی‌خانمان‌هاست که این خون، خون گرگان گرسنه‌ست که این خون، خون فرزندان صحراست درین سرما، گرسنه، زخم خورده، دویم آسیمه‌سر بر برف چون باد ولیکن عزت آزادی را نگهبانیم، آزادیم، آزاد</p>	
--	--

در این خوانش، دانشجویان مواردی را در بیان اشتراکات و تفاوت‌های اشعار، با راهنمایی استاد، بیان کردند که برخی از آنان در جدول ۲ ذکر می‌شود:

جدول ۲: تفاوت‌ها و شباهت‌های دو شعر انتخابی

Table 2. Differences and Similarities of Two Selected Poems

سگ‌ها و گرگ‌ها	خواب صبحگاهی
- قالب شعر شباهت‌هایی هم با شعر سنتی و هم شعر نو دارد (قالب شعر، سنتی و چهارپاره است که آزادی‌هایی را برای شعر به ارمغان می‌آورد).	- ساختار ظاهری شعر، بیشتر با شعر مدرن همخوانی دارد و مصرع‌ها تساوی ندارند.
- شعر، اقتباسی از شاندر پتروفی، شاعر مجارستانی، است.	- شعر از منبع خاصی اقتباس نشده است.
- دو قهرمان وجود دارد: مثبت: گرگ‌ها) - (منفی: سگ‌ها)	- شعر فقط یک قهرمان دارد.
- گرسنگی و فقر یکی از موضوعات اصلی است.	- گرسنگی و فقر موضوع اصلی شعر است.
- وجه اجتماعی شعر با دوران اختناق پهلوی دوم و تقابل دولت با آزادی‌خواهانی که باید تسلیم شوند و به رفاه برسند یا بر آرمان‌هایشان پای فشارند و رنج و مرگ را بپذیرند، همخوانی دارد.	- وجه اجتماعی شعر با مسائل روزگاری (دوران سرمایه‌داری و مشکلات طبقه کارگری بعد از جنگ جهانی دوم) که شاعر در آن می‌زیسته است، همخوانی دارد.
- با وجود جبر حاکم، گرگ‌ها از آزادی‌خواهی خود کوتاه نمی‌آیند و به پوچی‌انگاری نمی‌رسند.	- جبر بر زندگی قهرمان مستولی است و قهرمان به پوچی‌انگاری می‌رسد.
- ماجرا در شبی تاریک و سرد اتفاق می‌افتد.	- داستان، صبح زود روایت می‌شود.
- موانع سر راه گرگ‌ها، هوای سرد و طوفانی، شکارچی‌ها و ارباب کلبه‌دار، هستند.	- موانعی که در مقابل مرد گرسنه وجود دارند، فروشگاه بسته، بی‌پولی، محافظت شدن ماهی‌های ساردین با شیشه‌ها، بطری‌ها، قوطی‌ها، کنسروها و ترس هستند.
- حیوانات به شکل استعاری نماینده انسان معاصر هستند و قربانی زیاده‌خواهی ارباب و فقر و بی‌عدالتی حاصل از آن هستند.	- انسان معاصر در جامعه مدرن، قربانی بی‌عدالتی و فقر می‌شود.
- ارباب به شکل استعاری نماینده نظام حاکم است.	- حکومت و نظام حاکم بر جامعه به طور ضمنی و در پس ماجرا، عنصر اصلی مشکلات هستند.
	- مضمون شعر، جهان‌شمول است و با شرایط امروز

<p>- مضمون شعر، جهان‌شمول است و می‌تواند در جامعه امروز نیز اتفاق بیفتد.</p> <p>- ماجرا در طبیعت و کوهستان روایت می‌شود.</p>	<p>جامعه فرانسه نیز مطابقت دارد.</p> <p>- ماجرا در شهر پاریس روایت می‌شود.</p>
--	--

۵. یافته‌ها و تجزیه و تحلیل

هدف این روش تحقیق، بررسی تأثیر آموزش میان‌فرهنگی متون ادبی (اشعار فرانسه و فارسی) به‌عنوان متغیر مستقل، بر تقویت راهبردهای عاطفی-اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) (به‌عنوان دو متغیر وابسته) نزد دانشجویان زبان فرانسه است. برای این منظور، پرسش‌نامه ارائه‌شده هم‌راستا با متغیرهای وابسته از سه بخش: عاطفی، اجتماعی و تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) تشکیل شده است که هریک در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اندازه‌گیری شده‌اند. فرضیه صفر و فرضیه اصلی نیز این‌گونه تعریف شده‌اند:

فرضیه صفر: آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری در تقویت راهبردهای عاطفی-اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به محتوای ادبی (شعر) ندارد.

فرضیه جانشین (اصلی): آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری در تقویت راهبردهای عاطفی-اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به محتوای ادبی (شعر) دارد.

پیشرفت میانگین دانشجویان در سه مولفه تشکیل‌دهنده پرسش‌نامه، از طریق آزمون تی دو نمونه هم‌متاشده (Paired-Samples t-test) مقایسه شده است. پیش‌فرض این روش آماری آن است که نمرات دانشجویان دارای توزیع نرمال باشد. جدول ۳، شاخص‌های کجی و بلندی را نشان می‌دهند. با توجه به اینکه این شاخص‌ها از مقدار بحرانی ± 2 کوچک‌ترند (Banks & Banks, 2009)، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده رعایت شده است.

جدول ۳: شاخص‌های کجی و بلندی

Table 3. Skewness and Height Indices

تعداد	کجی	بلندی	شاخص خطای معیار شاخص خطای معیار
110	.346	.230	پیش‌آزمون عاطفی
110	-.130	.230	پیش‌آزمون اجتماعی
110	.412	.230	پیش‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)
110	-1.049	.230	پس‌آزمون عاطفی
110	-1.310	.230	پس‌آزمون اجتماعی
110	-1.449	.230	پس‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)

۱-۵. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ

جدول ۴، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی - اجتماعی و تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را نشان می‌دهد. مقدار آلفای کرونباخ پیش‌آزمون عاطفی، اجتماعی و تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) به ترتیب ۰/۹۶۶، ۰/۹۷۱ و ۰/۸۱۴ است. ضریب آلفای کل پرسش‌نامه در پیش‌آزمون برابر ۰/۹۷۷ است. در پس‌آزمون، ضرایب آلفای کرونباخ سه مؤلفه به ترتیب ۰/۷۶۲، ۰/۹۶۰ و ۰/۷۰۳ است. آلفای کرونباخ پس‌آزمون ۰/۹۴۰ است. این مقادیر نشان می‌دهند که پرسش‌نامه راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) در دو نوبت اجرا، دارای ضرایب پایایی مناسب هستند. براساس نظر تسنگ و همکاران (2006)، دورنیه و تاگوچی (2009) و هریسون و همکاران (2020)، ضریب پایایی مناسب باید برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۷۰ باشد.

جدول ۴: آلفای کرونباخ پرسش‌نامه راهبردهای عاطفی - اجتماعی و ابعاد آن

Table 4. Cronbach's Alpha of Social-Emotional Strategies Questionnaire and Its Dimensions

آلفای کرونباخ	اعداد سؤالات	پیش‌آزمون
.966	7	عاطفی
.971	6	اجتماعی
.814	7	تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)
.977	20	جمع

اعداد سؤالات	آلفای کرونباخ	
7	.762	عاطفی
6	.960	پس آزمون اجتماعی
7	.703	تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)
20	.940	جمع

۲-۵. بررسی میزان پیشرفت راهبرد عاطفی

میزان پیشرفت میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی با استفاده از آزمون تی دو نمونه هم‌متاشده بررسی شده است. جدول ۵، آمار توصیفی دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانشجویان در پس‌آزمون راهبردهای عاطفی (میانگین = $3/72$) میانگین بالاتری نسبت به پیش‌آزمون (میانگین = $2/29$) کسب کرده‌اند.

جدول ۵. آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی

Table 5. Descriptive Statistics of Pre-test and Post-test of Emotional Strategies

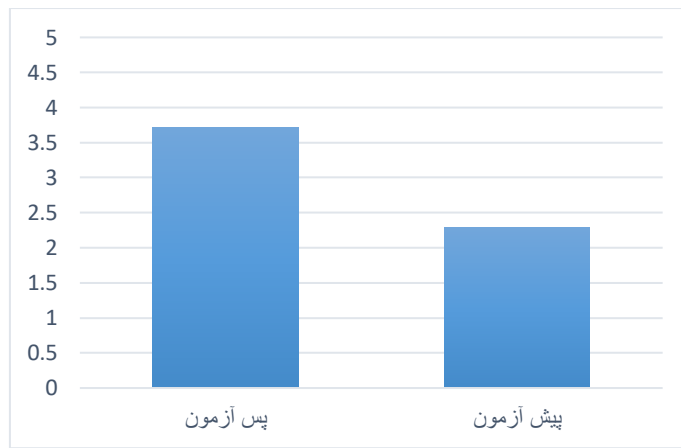
میانگین تعداد انحراف استاندارد خطای معیار میانگین			
پس‌آزمون	3.72	110	.748
پیش‌آزمون	2.29	110	1.167

جدول ۶، نتایج آزمون تی دو نمونه هم‌متاشده را نشان می‌دهد. براساس این نتایج (تی (۱۰۹) = $19/04$ ، احتمال = $0/000$) می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معناداری بین میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی دیده شده است. دانشجویان، پس از آموزش میان‌فرهنگی متون ادبی، به‌صورت معناداری، میانگین بزرگ‌تری در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون راهبردهای عاطفی داشته‌اند. شاخص اندازه اثر^{۳۶} (effect size) آماره تی برابر $0/877$ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرض صفر، معنادار نبودن تأثیر آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی در تقویت راهبردهای عاطفی نزد دانشجویان زبان فرانسه، رد شده است. نمودار ۱ میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای عاطفی را نشان می‌دهد.

جدول ۶: آزمون تی دو نمونه همناشده، پیش آزمون و پس آزمون راهبردهای عاطفی

Table 6. Paired Two-Sample T-test, Pre-test and Post-test of Emotional Strategies

احتمال	درجه آزادی	T	اختلافات				
			فاصله اطمینان ۹۰٪		خطای معیار	انحراف استاندارد	
			پایین	بالا			
.000	109	19.047	1.573	1.276	.075	.784	1.425



نمودار ۱: میانگین دانشجویان در پیش آزمون و پس آزمون راهبردهای عاطفی
Chart 1. Average students in Pre-test and Post-test of Emotional Strategies

۳-۵. بررسی میزان پیشرفت راهبردهای اجتماعی

میزان پیشرفت میانگین دانشجویان در پیش آزمون و پس آزمون راهبردهای اجتماعی با استفاده از آزمون تی دو نمونه همناشده بررسی شده است. جدول ۷، آمار توصیفی دانشجویان در پیش آزمون و پس آزمون راهبردهای اجتماعی را نشان می دهد. براساس این نتایج، می توان چنین نتیجه گیری کرد که دانشجویان در پس آزمون راهبردهای اجتماعی (میانگین = ۴/۲۵) میانگین بالاتری نسبت به پیش آزمون (میانگین = ۳/۱۵) کسب کرده اند.

جدول ۷: آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای اجتماعی

Table 7. Descriptive Statistics of Pre-test and Post-test of Social Strategies

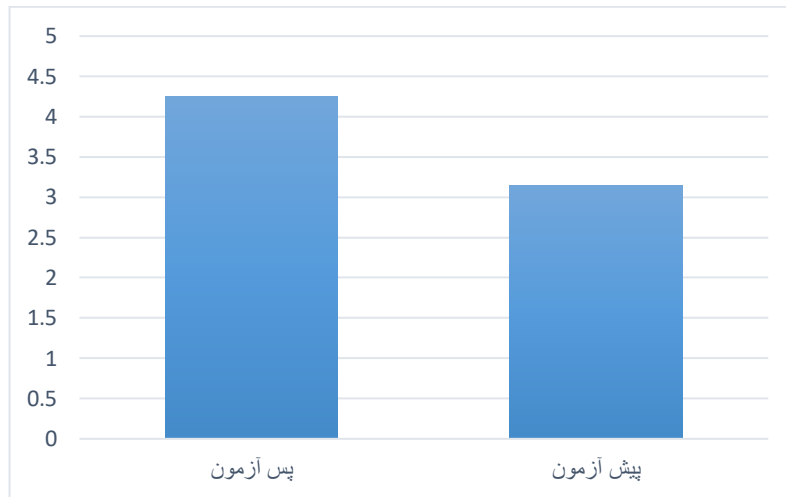
میانگین تعداد انحراف استاندارد خطای معیار میانگین			
پس‌آزمون	4.25	110	.867
پیش‌آزمون	3.15	110	.116

جدول ۸، نتایج آزمون تی دونمونه هم‌متاشده را نشان می‌دهد. براساس این نتایج (تی (۱۰۹) = ۲۰/۰۶، احتمال = ۰/۰۰۰) می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معناداری بین میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای اجتماعی دیده شده است. دانشجویان پس از آموزش میان‌فرهنگی، به صورت معناداری، میانگین بزرگ‌تری در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون راهبردهای اجتماعی داشته‌اند. شاخص اندازه اثر آماره تی برابر ۰/۸۸۷ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرض صفر، معنادار نبودن تأثیر آموزش میان‌فرهنگی شعر فرانسه و فارسی در تقویت راهبردهای اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه، رد شده است. نمودار ۲ میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای اجتماعی را نشان می‌دهد.

جدول ۸: آزمون تی دونمونه هم‌متاشده، پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای اجتماعی

Table 8. Paired Subsample T-test, Pre-test and Post-test of Social Strategies

احتمال	درجه آزادی	t	اختلافات				
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	انحراف استاندارد	
			پایین	بالا			
.000	109	20.062	1.204	.987	.055	.573	1.095



نمودار ۲: میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون راهبردهای اجتماعی

Chart 2. The Average of Students in the Pre-test and Post-test of Social Strategies

۴-۵. بررسی میزان پیشرفت علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)

میزان پیشرفت میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بخش تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) با استفاده از آزمون تی دو نمونه هم‌تاشده بررسی شده است. جدول ۹، آمار توصیفی دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را نشان می‌دهد. براساس این نتایج، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانشجویان در پس‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)، (میانگین = $4/01$) میانگین بالاتری نسبت به پیش‌آزمون (میانگین = $2/77$) کسب کرده‌اند.

جدول ۹: آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)

Table 9. Descriptive Statistics of Pre-test and Post-test Analysis of Interest in Literary Content (Poetry)

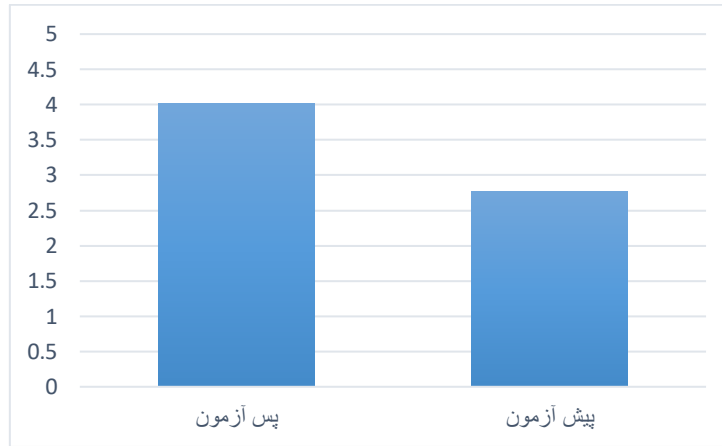
میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
پس‌آزمون	110	.705	.067
پیش‌آزمون	110	.866	.083

جدول ۱۰، نتایج آزمون تی دونمونه هم‌متاشده را نشان می‌دهد. براساس این نتایج (تی (۱۰۹) = ۲۱/۵۶، احتمال = ۰/۰۰۰) می‌توان چنین استنباط کرد که اختلاف معناداری بین میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بخش تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) دیده شده‌است. دانشجویان پس از آموزش میان‌فرهنگی، به صورت معناداری، میانگین بزرگ‌تری در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)، داشته‌اند. شاخص اندازه اثر آماره تی برابر ۰/۹۰۰ است که اندازه اثر بزرگی را نشان می‌دهد. براساس این نتایج، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرض صفر، معنادار نبودن تأثیر آموزش میان‌فرهنگی شعر فرانسه و فارسی در افزایش علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) نزد دانشجویان زبان فرانسه، رد شده است. نمودار ۳، میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰: آزمون تی دونمونه هم‌متاشده، پیش‌آزمون و پس‌آزمون تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)

Table 10
Paired Subsample T-test, Pre-test and Post-test to Analyze the Level of Interest in Literary Content (Poetry)

احتمال	درجه آزادی	t	اختلافات				
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین
			پایین	بالا			
.000	109	21.566	1.350	1.123	.057	.601	1.236



نمودار ۳: میانگین دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)

Chart 3. Average Students' Interest in Literary Content
(Poetry in the Pre-test and Post-test)

نظر به اینکه تمامی مقادیر تی مندرج در جداول ۴، ۶، ۸ و ۱۰، معنادار بودن پیشرفت میانگین دانشجویان زبان فرانسه در راهبردهای عاطفی - اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را نشان می‌دهند، می‌توان فرضیه صفر را مبنی بر اینکه آموزش میان فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری در تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به مطالعه محتوای ادبی (شعر) ندارد رد کرد و فرضیه اصلی را مبنی بر اینکه آموزش میان فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری در تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به مطالعه محتوای ادبی (شعر) دارد اثبات کرد.

۶. نتیجه

بررسی اثربخشی آموزش میان فرهنگی شعر فرانسه و فارسی بر تقویت راهبردهای عاطفی - اجتماعی و میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) نزد دانشجویان زبان فرانسه در گرایش‌های مختلف مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های ایران، مسئله اصلی پژوهش حاضر را تشکیل می‌داد.

اهمیت فراگیری راهبردهای عاطفی-اجتماعی در آموزش زبان‌های خارجی ما را به این نتیجه رساند که ایجاد فضای حسّی مناسب و به دور از استرس‌ها و پیش‌فرض‌های مربوط به آموزش شعر می‌تواند در یادگیری زبان‌آموزان، مهم و مؤثر تلقی شود. استفاده از رویکرد میان‌فرهنگی و به دنبال آن، روش تدریسی که ارائه دادیم، رویکرد تعامل-کارمحور در کلاس را تقویت کرد و میزان به‌کارگیری سه راهبرد عاطفی مورد نظر در این تحقیق یعنی مدیریت استرس و کاهش آن، روش خودانگیزشی و توجه به احساسات خود و همچنین سه راهبرد عاطفی بررسی‌شده یعنی همکاری با دیگران، همدلی با دیگران و سؤال زبان‌آموز از مدرس را افزایش داد و توانست میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را افزایش دهد.

مؤلفه‌های پرسش‌نامه در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون، اندازه‌گیری شده‌اند. پیشرفت میانگین دانشجویان در این سه بخش (راهبردهای عاطفی، راهبردهای اجتماعی و تحلیل میزان علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر)) نیز از طریق آزمون تی دو نمونه همتاشده مقایسه شد و ملاحظه کردیم که دارای توزیع نرمال هستند. ضرایب آلفای کرونباخ هم نشان داد که پرسش‌نامه و ابعاد آن در دو نوبت اجرا دارای ضرایب پایایی مناسب هستند و استانداردسازی به‌طور صحیح انجام گرفته است. نظر به اینکه تمامی مقادیر تی مندرج در جداول ۴، ۶، ۸ و ۱۰، معنادار بودن پیشرفت میانگین دانشجویان زبان فرانسه در راهبردهای عاطفی-اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی (شعر) را نشان می‌داد، می‌توان فرضیه صفر را مبنی بر اینکه آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری بر تقویت راهبردهای عاطفی-اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به مطالعه محتوای ادبی (شعر) ندارد رد کرد و فرضیه اصلی را مبنی بر اینکه آموزش میان‌فرهنگی شعر معاصر فرانسه و فارسی، تأثیر معناداری بر تقویت راهبردهای عاطفی-اجتماعی نزد دانشجویان زبان فرانسه و علاقه‌مندی آنان به مطالعه محتوای ادبی (شعر) دارد اثبات کرد.

از همین‌رو و با دستیابی به هدف پژوهش، مبنی بر ارائه روشی کاربردی به‌منظور پیوند بیشتر ادبیات و آموزش زبان فرانسه، از طریق فعال کردن ظرفیت‌های حسّی-هیجانی و راهبردهای عاطفی-اجتماعی دانشجویان در برخورد با ژانر شعر، با تحلیل داده‌های آماری و نیز مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون به این نتیجه رسیدیم که روش ما توانسته است تغییر معنادار و مثبتی در تقویت میزان استفاده دانشجویان از راهبردهای عاطفی-اجتماعی و علاقه‌مندی به محتوای ادبی

(شعر)، از طریق آموزش میان فرهنگی شعر فرانسه و فارسی داشته باشد. در آخر، تلفیق ادبیات و آموزش زبان فرانسه به منظور تقویت راهبردهای شناختی، فراشناختی و ارتباطی، می تواند پیشنهادی برای سایر تحقیقات در آینده نزدیک به شمار آید.

۸. پی نوشت ها

1. Soi
2. Autre
3. Les documents pédagogiques
4. Le choc culturel
5. Les stratégies socio-affectives
6. Les stratégies d'apprentissage
7. La didactique interculturelle
8. Les compétences langagières
9. Jacques Prévert
10. Le contexte sensori- émotionnel
11. La grasse matinée
12. Rose Auma
13. Isodore Muteba Kazadi
14. Multi- identités
15. Les documents authentiques
16. Gestion et réduction du stress
17. Auto- motivation
18. Se concentrer sur ses émotions
19. Poser des questions
20. Les différences culturelles
21. Les différences entre sexes
22. La coopération
23. Empathie
24. Rubin. J & Thompson. L
25. L'imagination
26. Cogito
27. L'univers phénoménologique
28. Intuition
29. La condition humaine
30. Capitalisme

31. Le monde consommateur
32. Humoristique
33. Comédie d'absurde
34. Calembours
35. Allitération

۹. منابع

- اخوان ثالث، م. (۱۳۶۸). *مجموعه شعر زمستان. تهران: زمستان.*
 - اخوان ثالث، م. (۱۳۶۸). *برخت پیر و جنگل. تهران: بزرگمهر.*
 - براهنی، ر. (۱۳۶۸). *اخوان، شاعر بزرگ سرزنش جهان. آدینه، ۵۰، ۲۷-۳۴.*
 - ساسانی، ف.، فرجاه، م.، نوابزاده شفیعی، س.، و نفر، ر. (۱۴۰۲). *روزآمدی ترجمه‌پذیری عناصر فرهنگی در ترجمه ادبی با تکیه بر نظریه نیومارک. پژوهش‌های زبان شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳(۴)، ۵۷۹-۵۹۴.*
- DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.362698.1055>.
- شویبری، ل. (۱۴۰۱). *بررسی اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی بر تحول در نگرش مدرسان به امر تدریس. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲(۳)، ۳۶۳-۳۶۵.*

References

- Akhavan-Sales, M. (1990). *Zemestan. Zemestan.* [in Persian]
- Akhavan-Sales, M. (1990). *Old tree and forest.* Bozorgmehr. [in Persian]
- Alibakhshi, G., Qaracholoo, M., & Mohammadi, M J. (2017). A cultural inquiry into personality factors and language learning strategies in an Iranian EFL context. *The International Journal of Humanities*, 24(4),1-16 .<http://ejih.modares.ac.ir/article-27-25386-en.html>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* . John Wiley & Sons.
- Bachman, L. F. (2005). *Statistical analysis for language assessment. (2nd ed.)*.

Cambridge University Press.

- Bae, J., & Bachman, L. F. (2010). An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*, 27(2), 213–234.
- Barahani, R. (1990). Akhawan, the great poet who blames the world. *Adineh*. n° 50. 27–34. [in Persian]
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Didier.
- Cyr, Paul. (1998). Traduit par Abdollahi, A & Sajjadi, S.Y. (2018). *Les stratégies d'apprentissage*. Québec : CLE International.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Basse.
- Décote, Georges & others. (1991). *Itinéraires Littéraires : XX^e siècle*. Tome 2. Paris : Hatier.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics*. (5th ed.). SAGE Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Hakimzadeh, R., Motaghizadeh, I., & Soltani nejad, N. (2015). The study of Arabic language teaching efficiency in Kerman high schools based on Arabic teachers' and students' attitudes. *Language Related Research*, 6 (2), 77–106. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9094-fa.html>
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N., & Snelgar, R. (2021). *SPSS for Psychologists*. Bloomsbury Publishing.
- Kazadi, I & Auma, R. (2020). *Les stratégies socio-affectives en classe de FLE*. Masiondo Muliro University of Science and Technologies Researches Archive.

- McLeish, Kenneth. John. (2007). *Aristot.* Traduit par Maasoubeygi, A. (2021). Aghah.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. Learner characteristics in second Language acquisition. In A. Omaggio Hadley (1993) (ed.) *Research in language learning: Principles, processes and prospects.* National Textbook Company.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Heinle & Heinle.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on Language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404–419.
- Pishghadam, R. & Ebraimi, Sh. & Tabatabaeian, M. (2019) *A novele approche to psychology of language education.* (In Persian). Mashhad university.
- Pishghadam, R. & Ebrahimi, Sh. (2018). sensory relativity and its effect on non-Persian language learners' writing skill. *Language Related Research*, 6(9), 213–240.
- Prévert, J. (1946). *Paroles.* Le Point du Jour.
- Rubin, J. & Thompson, L. (1994). *How to be a more successful language learner.* Heinle & Heinle Publishers Inc.
- Sassani, F., Farjah, M., Navabzadeh Shafiei, S., & Nafar, R. (2023). Modernity of translatability of cultural elements in literary translation based on Newmark's theory. *Foreign Language Research*, 13(4), 579–594. [in Persian]
- Sedighifar, Z., & Khaleghizadeh, Sh. (2017). The effect of using metacognitive, social, and effective strategies on the achievement level of Persian language learners in writing skill. (In Persian) *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(2), 39–62.

