

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

غزاله گلدانی<sup>۱</sup>، محمدرضا فارسین<sup>۲\*</sup>، غلام حسن خواجوی<sup>۳</sup>

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

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

۳. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بجنورد، ایران

## چکیده

کمرویی کلاس مکالمه از عوامل بازدارنده دانشجویان به هنگام مشارکت در کلاس مکالمه زبان خارجی می باشد که رفع آن نیازمند توجه، دقت و همت دانشجو و استاد است. تا کنون راه حل های بسیاری در خصوص حل این مشکل مطرح شده است که در جای خود موفق نیز بوده اند اما تحقیق حاضر سعی دارد تا الگویی دانشجو محور (Student-Based) ارائه دهد که اهم وظیفه را معطوف به خود دانشجویان و تلاش برای پیشرفت گروهی می کند. بدین منظور پرسشنامه ای 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 پیش آزمون (Posttest-Only Design) مورد مطالعه قرار گرفتند و گروه آزمایش الگوی یادگیری دانشجو محور را تجربه کرد. داده های به دست آمده از این پرسشنامه ها و نمره درس مکالمه به کمک ضریب تی مستقل (T-Test) تحلیل شد. نتیجه به دست آمده حاکی از این بود که آموزش مهارت های مکالمه در پیشرفت عملکرد دانشجویان در درس مکالمه مؤثر واقع شده است.

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

## ۱. مقدمه

مبحث مکالمه در کلاس‌های آموزش زبان خارجی یکی از بحث برانگیزترین مباحث در حوزه فراگیری زبان است که نه تنها چالشی برای زبان آموزان محسوب می‌شود بلکه به لحاظ اهمیت بالا همواره نظر پژوهشگران این حوزه را به خود جلب می‌کند. تحقیقات در این زمینه اغلب در جهت یافتن الگویی که پاسخگوی نیازهای زبان آموز باشد، صورت می‌گیرد.

توانایی برقراری ارتباط مؤثر یکی از عناصر حائز اهمیت در روند آموزش زبان است. این توانایی در چارچوب کلاس مکالمه در زبان آموزان تقویت می‌شود؛ به این ترتیب که مدرس طبق شیوه تدریس و نحوه بازخورد گیری، خود زبان آموز را ترغیب به صحبت در کلاس و شرکت در مباحثه می‌کند. اما مشکلاتی نیز بر سر راه زبان آموزان 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 کم رویی<sup>۱</sup> باشد که از شایع‌ترین مشکلاتی است که زبان آموزان و مدرسان به آن برمی‌خورند. در پژوهشی که توسط لویس و گراوات<sup>۲</sup> انجام شد برای صحبت نکردن دانش آموزان در کلاس‌های زبان و عدم شرکت در بحث‌ها چند دلیل ذکر شد: کم رویی، حساسیت و مشکلات زبانی که مربوط به تلفظ، دامنه لغات و گرامر است. (Lewis & Gravatt, 1999) کم رویی در فرآیند پیشروی خود به ترس از صحبت کردن در جمع منتهی می‌شود که از عوامل بازدارنده زبان آموزان 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 نیاز آنها به مهارت‌های ارتباطی بیشتر است. به نظر می‌رسد درصد بالایی از دانشجویان در ابراز پاسخ‌های مناسب اجتماعی و طریقه برقراری ارتباط اجتماعی و حرفه‌ای با دیگران مشکل دارند. بسیاری از آنان ظاهراً در محیط‌هایی بزرگ شده اند که فرصت یادگیری مهارت‌های اجتماعی وجود نداشته است. علی‌رغم اینکه در جامعه ما تحقیق جامعی که این مشکلات را بررسی کرده باشد وجود ندارد ولی آنچه از شواهد بر می‌آید 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 می‌باشد. سالتر<sup>۳</sup> (Salter, 1949) 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 بهبودی عدم قاطعیت و کم‌رویی می‌شود. ولپه<sup>۴</sup> (Wolpe, 1970) اعتقاد داشت رفتار ابراز وجود عبارت از ابراز متناسب هرگونه احساس به جز اضطراب می‌باشد. وی اعتقاد داشت برای کاهش اضطراب اجتماعی و عدم قاطعیت بایستی 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<sup>۵</sup> (Trower, 1980) اعتقاد دارند فرد به دلیل قرار گرفتن در شرایط خاص مناسبات اجتماعی لازم برای ایجاد پاسخ‌های جرئتمند را یاد نگرفته است. لذا بایستی 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 می‌باشند. هر کدام از این ابعاد شامل مجموعه وسیعی از توانایی‌های بالقوه پاسخ دهی کلامی و غیر کلامی می‌باشد. 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 به کار گیرد.

(Bandura, ۱۹۶۱ و ۱۹۷۱) الگوسازی یا یادگیری مشاهده‌ای را به عنوان یک روش تغییر الگوهای رفتار توصیف کرده است. تقلید، الگوسازی یا مشاهده از تکنیک‌هایی نظیر تنبیه برای ایجاد پاسخ‌های نادرست و یا تقویت پاسخ‌های درست کارآمد تر می‌باشد. "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 فرآیندهایی چون توجه، یادداری (یا به یاد 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

نسپرده 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 حالیکه 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 به عنوان 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 می‌باشد. " طبق نظریه بندورا، یادگیری مشاهده‌ای به یادگیرندگان در پروراندن رفتارهای اجتماعی مطلوب کمک می‌کند. راهبردهایی که در این خصوص معرفی می‌شوند عبارتند 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 فرآیند یادگیری و نتایج آن به صورت 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 فرآیند 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 معنی داری وجود دارد به این معنی که هر چه توقعات فرد درباره کارایی خود از طریق مهارت‌های اجتماعی مثبت تر گردد وی به

طور مؤثر تری عمل می‌کند و از طریق درک وسعت وظیفه خود و اختیارات و همچنین پشتکار در تصمیم‌گیری‌ها موفق می‌شود. (Betz، Hackett، ۱۹۸۱)

با توجه به آن چه 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 تحت شرایط خاص کلاس مکالمه به وجود می‌آید. به عنوان 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 منجر به بروز کمرویی کلاس مکالمه زبان خارجی حتی در کسانی شوند که در شرایط عادی هیچ گونه علائم کمرویی ندارند.

این پژوهش می‌کوشد تا با ارائه تعریفی دقیق از کمرویی و بررسی تاثیر آن بر عملکرد دانشجویان، الگویی کارآمد با هدف بهبود بازده معرفی کند. الگویی که نه استاد محور بلکه دانشجوی محور 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 دانشجوی محور را در بهبود کمرویی دانشجویان، افزایش تمایل به برقراری ارتباط در آنان و طبعا پیشرفت در درس مکالمه مورد بحث و بررسی قرار دهد.

در این تحقیق به عنوان جامعه آماری دو گروه از دانشجویان سال دوم رشته زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد در نظر گرفته شد و پژوهشگر آنها را در غالب دو گروه آزمایش و کنترل بدون پیش‌آزمون مورد بررسی قرار داد. گروه آزمایش الگوی یادگیری دانشجوی محور 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. بعد اول یعنی توانایی‌های زبانی به مرور زمان و با توجه به میزان مطالعه خود دانشجویان تقویت می‌شود. به این صورت که دانشجویانی که بیش از بقیه با زبان خارجی در ارتباط هستند و به آن تکلم می‌کنند، ابزار بیشتر و کارآمد تری 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 آنها می‌باشد. 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 دو جانبه بین دو مخاطب برای فهم هر چه بهتر پیام یکدیگر توصیف می‌کند. برقراری ارتباط هنگامی موفقیت آمیز 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 درصدد جبران برآمده و با تغییر دادن جمله بندی‌ها، استفاده از الگوهای ساده و قابل فهم تر 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 نشان دهنده رابطه تنگاتنگ کم‌رویی به صورت معکوس با تمایل به صحبت کردن می‌باشند. (خان احمد، ۱۳۹۲) میزان خود کارآمدی اجتماعی ادراکی (باور عملکرد مطلوب خود در شرایط اجتماعی) نقش اصلی را در شدت اضطراب زبان آموزان ایفا می‌کند و عاملی حیاتی در عملکرد همه جانبه و یادگیری مؤثر آنان می‌باشد. (عامریان، ۱۳۹۱) هم چنین درون گرایی 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 هم چون 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 زبان آموزان محدود نمی شود بلکه نقش مدرس را نیز به عنوان عاملی تعیین کننده در فرآیند یادگیری-یاد دهی بررسی کرده و وظیفه انگیزشی-گرایشی او را، وظیفه‌ای مهم تر و حیاتی تر از دیگر وظایف مطرح می‌کند. (رهبری، ۱۳۹۱) از دیگر عواملی که تأثیر آن بر روند یادگیری-یاد دهی مورد بررسی قرار گرفته است همدلی میان استاد و زبان آموز است که با فراهم آوردن فضایی مطلوب باعث بهبود این روند می‌شود. (زرینی، ۱۳۹۲)

پژوهش حاضر عامل کم‌رویی را به عنوان یکی از متغیرهای اصلی خود در نظر گرفته و در جست و جوی یافتن رابطه آن با عملکرد کلاس مکالمه دانشجویانی است که الگوی یادگیری دانشجو محور را تجربه کرده اند.

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

#### کم‌رویی

در روانشناسی، کم‌رویی این گونه 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 روبه رو می‌شود.» (ساداتیان، ۳۱، ۱۳۹۰)

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 به ندرت پیش قدم 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 اضطراب شان کم شده و به اصطلاح یخ شان آب می‌شود و دیگر مشکلی نخواهند داشت. نقطه مقابل کم‌رویی نه پررویی و گستاخی بلکه جسارت و اجتماعی بودن است. آنچه در اینجا تحت عنوان کم‌رویی از آن یاد می‌شود متمایز از اضطراب یا هراس اجتماعی است.

#### اضطراب اجتماعی<sup>۷</sup>

«اضطراب اجتماعی» نوع شدید و غیرطبیعی کم‌رویی است و در علم روانشناسی و روانپزشکی نوعی اختلال روانی به حساب می‌آید. وجه متمایز کننده 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 زمین گیر می‌شود و حتی پس از چندین بار تجربه همچنان اضطراب و ترس او به همان شدت دفعات اول خواهد بود.

بر حسب اینکه ترس و اضطراب در بیشتر موقعیت‌های اجتماعی یا فقط در موقعیت‌های خاصی وجود داشته باشد، اضطراب اجتماعی به ترتیب 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. شایع ترین شکل اضطراب اجتماعی خاص، ترس یا اضطراب سخنرانی یا صحبت کردن برای دیگران است. اهمیت چنین تقسیم بندی و افتراق در تفاوت علل به وجود آورنده آنها، روش و میزان پاسخ به درمان هر یک از انواع فوق است.

موقعیت‌های اضطراب آور و شدت آن در میان افراد مختلف می‌تواند کاملاً متفاوت باشد. برای مثال فردی ممکن است در یک جلسه رسمی به راحتی 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 دقیق تر شکل خفیف تر اضطراب یا هراس اجتماعی است. کم‌رویی را می‌توان در حکم ترک‌هایی دانست که در دیوارهای خانه به وجود آمده است که در پی یک فشار و تنش شدید و یا به مرور زمان می‌تواند منجر به خراب شدن کامل خانه 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 بوده و به تدریج از شدت آن کاسته می‌شود و در دفعات بعدی نیز به مرور 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 نه تنها کم نمی‌شود بلکه کاملاً او را فلج کرده و فرد تمام توان خود را به خرج خواهد داد 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، ۳۲-۳۱، ۱۳۹۰)



#### تمایل به برقراری ارتباط<sup>۸</sup>

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<sup>۹</sup> (۱۹۸۵) با اشاره به میزان استفاده از زبان مادری مطرح شد که به معنی قصد فرد برای شروع یک ارتباط هنگامی که اجباری ندارد می‌باشد. در زمینه آموزش زبان، کارآمدی آموزش زبان خارجی با میزان شرکت کردن دانشجویان سنجیده می‌شود. اما زبان آموزان در میزان استفاده از زبان دوم در داخل و خارج از کلاس با هم متفاوت هستند. (Hashimoto, ۲۰۰۲) و (McIntyre, ۲۰۰۷) 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, ۱۹۸۵) تمایل به برقراری ارتباط از عوامل مهم در یادگیری زبان دوم است؛ به طوری که آن دسته از زبان آموزانی که تمایل بیشتری به برقراری ارتباط دارند در یادگیری زبان دوم موفق ترند. (Pishghadam, ۲۰۱۶)

#### 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 در طی سالهای ۹۲-۹۳ درس مکالمه را گذرانده بودند، انجام شد. این پژوهش یک پژوهش نیمه تجربی<sup>۱۰</sup> است و به دلیل محدودیت‌های شرایط انجام پژوهش (عدم توانایی پژوهشگر برای کنترل دقیق جامعه آماری مد نظر) از طرح تنها پس آزمون<sup>۱۱</sup> به منظور بررسی نتایج استفاده شد. در این طرح فقط از پس آزمون<sup>۱۲</sup> استفاده می‌شود چرا که امکان نمونه برداری تصادفی و گرفتن پیش آزمون برای پژوهشگر وجود نداشت و زبان آموزان از قبل و بدون دخالت پژوهشگر در دو گروه مجزا دسته بندی شده بودند. (گروه بندی کلاسی که توسط آموزش دانشکده انجام می‌شود). پژوهشگر برای گروه آزمایش مداخله کرده و الگوی یادگیری دانشجو 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 مربوطه انجام دادند. در انتهای دوره و پس از

اتمام کلاس شرکت کنندگان به سؤالات پرسشنامه سنجش میزان کم‌رویی استنفورد و آزمون تمایل به برقراری ارتباط به طور هم زمان پاسخ دادند. در اینجا برخی تعاریف ذکر شده اند:

۱. پرسشنامه سنجش میزان کم‌رویی استنفورد<sup>۱۳</sup>: این پرسشنامه در سال ۱۹۷۷ توسط فیلیپ زیمباردو<sup>۱۴</sup> 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. پرسشنامه فوق 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 نجف آبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه این پرسشنامه ۰.۷۴ به دست آمد و مورد تأیید قرار گرفت. هم چنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ<sup>۱۵</sup> 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 بدست آمد. (نجف آبادی و همکاران، ۱۳۹۲)

۲. آزمون تمایل به برقراری ارتباط<sup>۱۶</sup>: این آزمون که توسط جیمز مک کراوسکی<sup>۱۷</sup> در سال ۱۹۹۲ تنظیم شد، تمایل فرد برای شروع یک مکالمه را می‌سنجد و متشکل از ۲۰ سؤال می‌باشد که ۸ سؤال آن برای عدم تمرکز بیش از حد بر روی سؤالات اصلی و امتیاز آور در پرسشنامه قرار داده شده اند. ضریب اعتماد آلفا برای این پرسشنامه ۰.۸۵ بدست آمده است. نسخه‌ای که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت شامل ۱۰ سؤال می‌باشد که طبق شرایط کلاس مکالمه زبان فرانسه تبیین شده است و شرکت کنندگان جواب خود را از بین ۷ گزینه پاسخ قرار داده شده 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 کم رویی، میانگین دو گروه با استفاده از روش آماری تی مستقل بررسی شد. در ابتدا، میانگین مربوط به نمره مکالمه، تمایل به ارتباط، و کم رویی برای هر دو گروه کنترل و آزمایش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای دو گروه

| گروه آزمایش | گروه کنترل |                    |
|-------------|------------|--------------------|
| ۱۷.۹۰       | ۱۶.۵۰      | ۱- مکالمه          |
| ۴۹.۴۸       | ۴۵.۸۹      | ۲- تمایل به ارتباط |
| ۷۶.۱۱       | ۷۹.۲۳      | ۳- کم رویی         |

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمره مکالمه برای گروه کنترل ۱۶.۵۰ و برای گروه آزمایش ۱۷.۹۰ می‌باشد. همچنین، تمایل به ارتباط به زبان فرانسوی در گروه کنترل ۴۵.۸۹ و در گروه آزمایش ۴۹.۴۸ می‌باشد. در نهایت، میانگین کم رویی در گروه کنترل ۷۹.۲۳ و در گروه آزمایش ۷۶.۱۱ می‌باشد. 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

| 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- کم رویی         |

همان طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، تفاوت دو گروه تنها در مکالمه معنادار است ( $t = 2.17, p < 0.05$ ) و در تمایل به ارتباط و کم رویی معنادار نیست. این بدین معناست که گروهی که در آن راهکارهای مقابله با کم رویی کلاس مکالمه زبان خارجی استفاده شده، نمره بالاتری در درس مکالمه گرفته‌اند. قابل توجه است که اگرچه گروه آزمایش نمره بالاتری در تمایل به ارتباط، و نمره پایین تری در کم رویی کسب کرده اند، اما این تفاوت از لحاظ آماری

معنادار نیست. چرا که عوامل مؤثر بر کمرویی مانند سن، جنس، موقعیت اجتماعی و فرهنگی در این تحقیق مورد بررسی و کنترل قرار نگرفته اند 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

کم رویی از عوامل تأثیرگذار بر نحوه عملکرد فرا گیرندگان 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 نماید. طبق این الگو دانشجویان خارج از چارچوب کلاس و در قالب گروه‌های مکالمه ۳ تا ۴ نفره به سر گروهی 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 غیر کلامی 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 می‌باشد که توسط مدرس در کلاس مطرح شده و دانشجو را به سمت شرکت مستمر و فعال در بحث‌های کلاسی و کار گروهی سوق می‌دهد:

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 فی البداهه و...

۴. گروه بندی دانشجویان (به گونه‌ای که امکان همکاری دانشجویان قوی تر با دانشجویان ضعیف تر 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 به عنوان یکی از عوامل بازدارنده دانشجویان در کلاس‌های مکالمه عوامل دیگری از قبیل اضطراب و انگیزه درونی نیز در میزان مشارکت زبان آموز تأثیر گذارند. به طور 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 بیانجامد. تحقیقات اخیر انجام شده در این حوضه نشان می‌دهد که کاهش هیجانات منفی در کلاس، زمینه تعامل بیشتر با مدرس را فراهم می‌کند و یادگیری را کارآمد می‌سازد. (Pishghadam, ۲۰۱۷) در نتیجه مدرسین زبان می‌بایست متناسب با نیاز زبان آموز، سطح توانایی و ظرفیت کلاس روش‌های متنوع را برای بهبود توانایی برقراری ارتباط و یادگیری زبان خارجی استفاده کنند.

## ۷. نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسش نامه‌های توزیع شده بین دانشجویان نشان داد، آن دسته از دانشجویانی که الگوی یادگیری دانشجو محور را تجربه کرده بودند عملکرد مطلوب تری نسبت به سایر دانشجویان داشتند. نتایج این پژوهش علی رغم نیمه تجربی بودن آن به دلیل عدم توانایی پژوهشگر در کنترل تمامی مداخله گرها قابل تعمیم نیست و امکان دارد در شرایط و محیطی دیگر که پژوهشگر بتواند تمامی مداخله گرها 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 زبان آموزان را بهبود بخشیده است. در نتیجه می‌توان الگوی یادگیری دانشجو محور را در راستای بهبود توانایی مکالمه زبان خارجی برای آن دسته از دانشجویان که آن را تجربه کردند، موفق دانست. پیشنهاد می‌شود برای تضمین موفقیت این

روش، یک چنین الگوی کلاسی برای سایر موارد مشابه که در آنها کمرویی زبان آموزان به عنوان 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، رهبری، مهنان، (۱۳۹۰)، "نقش مدرس در شکل‌گیری و افزایش انگیزه فراگیری زبان روسی به عنوان زبان خارجی"، *مجله پژوهش‌های زبان شناختی در زبان‌های خارجی*، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، شماره دو، صفحات ۳۷-۴۵.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی شیما، (۲۰۱۷)، "بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجان‌های زبان آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران"، *دوماهنامه علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*، دوره نه، شماره سه.
- رضانی، 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، سید اصغر، کم و رویی، خجالت، جسارت و ابراز وجود، *اضطراب اجتماعی در کودکان، نوجوانان و بالغین*، ۱۳۹۰، ما و شما.
- فارسیان، محمدرضا، رضائی، ناهید، پناهنده، سامیه، (۱۳۹۴)، "رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد"، *دوماهنامه علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*، دوره شش، شماره چهار، صفحات ۲۰۰-۱۸۳
- کدیور، پروین (۱۳۹۲) *روانشناسی یادگیری از نظریه تا عمل*، انتشارات سمت، ویراست دوم، چاپ هفتم، تابستان ۱۳۹۳، صفحات ۱۱۲-۱۱۱، ۱۱۸.
- لطافتی، رویا، رزینی، عاطفه، (۱۳۹۲)، "همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرسه و زبان آموز"، *دو ماهنامه علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*، دوره شش، شماره یک، صفحات ۲۵۲-۲۲۹
- نادى نجف آبادی، فاطمه، نظری چگینی، اکرم، مهربانی زاده، مهناز (۱۳۹۲)، "رابطه علی بین کم‌رویی و تنهایی با میانجی‌گری سبک‌های شوخ طبعی (خودارزنده سازنده و پیوند جویانه) و عزت نفس در دانش‌آموزان دختر شهرستان نجف آباد"، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشگاه الزهراء، دوره ۹، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۲.
- 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., Rahbari, M. (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*, Volume 1, Issue 2, Summer and Autumn 2011, Page 37-45
- Farsian, M., Rezaei, N., Panahandeh, S. (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].
- Hashimoto, Y. (2002), *Motivation and Willingness to Communicate as Predicators of Reported L2 Use*, The Japanese ESL Contest, Second Language Studios, 20 (2), 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), 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*. MA Thesis: Ferdowsi University, Mashhad.
- Letafati, R., Razini, A. (2015) "Empathy, an Influencing Behavioral Model in the Interaction between Teacher and Learner" *Language Related Research*, 6 (1), Pp229-252 [In Persian].
- Lewis, M., & Gravatt, B. (1999). "The Importance of Talk to Learning: ESOL Students' Viewpoints". *New Zealand Journal of Adult Learning*, 27(1), 32-40.
- McCroskey, J. C. (1992). *Reliability and validity of the willingness to communicate scale*. *Communication Quarterly*, 40, 16-25
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (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), 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, Abbasnejad, H (2016), "Emotioncy: A Potential Measure of Readability." *International Electronic Journal of Elementary Education*, September 2016, 9(1), 109-123
- Sadatian, A. (2011), *Shyness and Social Phobia*, Ma va Shoma.
- 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, 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, 327 – 339
- Wolpe, J. (1990) *The Practice of Behavior Therapy*, Pergamon Press, New York



## Impact of Student-Centered learning on Shyness in Foreign Language Classroom and Student Performance

Ghazaleh Goldani<sup>1</sup>, Mohammad Reza Farsian<sup>2</sup>, Gholam Hassan Khajavy<sup>3</sup>

1. M.A. Student in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran
2. Associate Professor in French Language Literature, Ferdowsi University, Mashhad, Iran
3. Assistant Professor in English Language Teaching, University of Bojnord Bojnord, Iran

Shyness is considered to be one of the inhibiting factors paralyzing the students during language conversation courses. Overcoming such an obstacle demands much effort and attention from both the teacher and the student. So far, many practices have been proposed as remediation and some proved to be successful; however, this research has tried to present a student-centered model which its main concern is group work and in-group progress. Therefore, a number of 51 French language students who had passed the French conversation course were asked to respond to a questionnaire including both Stanford's Shyness and Willingness to Communicate tests (WTC). The students were studied in two groups one as the experimental group, the other as the control group without pretest and by using a posttest only design. The experimental group received our Student-Centered model. Subsequently the collected data was analyzed by t-test. The results indicate that teaching communication skills to students could help them improve their classroom efficiency.

**Keywords:** foreign language teaching, classroom shyness, willingness to communicate, Student-Centered Learning, Student Performance.