

تأثیر بیان شفاهی داستان بر کاهش اضطراب یادگیری زبان فرانسه

نزد دانشجویان دانشگاه تهران

مقاله پژوهشی

اکبر عبداللهی (نویسنده مسئول)^۱

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ناهید شاهرودیانی

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

آزاده فسنتقری

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

چکیده

یکی از موانعی که می‌تواند برای برخی زبان‌آموزان هنگام یادگیری زبان‌های خارجی ایجاد مشکل کند، اضطراب و هراسی است که در کلاس به‌ویژه در موقعیت‌های بیان شفاهی با آن مواجه می‌شوند. انتخاب راهبردها، شیوه‌ها، ابزار کمک آموزشی و محتوای مناسب می‌تواند به‌عنوان راهکاری برای برطرف کردن این مشکل مطرح شود. پژوهش حاضر بر آن است تا تأثیر استفاده از تمرین‌های مبتنی بر داستان را بر میزان اضطراب دانشجویان رشته زبان فرانسه هنگام بیان شفاهی بسنجد. به‌منظور تحقق هدف پژوهش، مقاله حاضر از سویی به معرفی و تبیین بازنمودهای اجتماعی داستان و تمرین بیان شفاهی داستان در فرآیند یادگیری زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی می‌پردازد و از سویی دیگر، ارتباط بین انجام تمرین‌های مبتنی بر بیان شفاهی داستان و اضطراب هنگام ارتباط برقرار کردن به زبان فرانسه را براساس تجربه زیسته دانشجویان ایرانی بررسی و واکاوی می‌کند. این پژوهش با روش مطالعه میدانی و جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تهران که درس بیان شفاهی داستان را در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ گذارنده بودند، انجام گرفت. بررسی و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا بیانگر وجود متغیرهای مؤثر بر میزان اضطراب هنگام بیان شفاهی داستان است. یافته‌های پژوهش زمینه‌های اضطراب دانشجویان زبان فرانسه و موقعیت‌های اضطراب‌آور از منظر زبان‌آموزان را نشان می‌دهد. مدرسان با آگاهی از این زمینه‌ها و موقعیت‌ها می‌توانند به زبان‌آموزان برای کسب مهارت‌های لازم و مواجهه و مقابله با اضطراب ناشی از موقعیت‌های بیان شفاهی کمک بیشتری کنند. کلیدواژه‌ها: اضطراب، بیان شفاهی، داستان، دانشجویان ایرانی، یادگیری زبان فرانسه.

¹. E-mail: Akbar.abdollahi@ut.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-9232-6408>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.72986.1024>

۱. مقدمه

هنگام یادگیری زبان‌های خارجی، یکی از موانعی که می‌تواند در سطوح مقدماتی و میانی برای برخی زبان‌آموزان ایجاد مشکل کند، اضطراب و هراسی است که در کلاس درس به‌ویژه در موقعیت‌های بیان شفاهی با آن مواجه می‌شوند. منشأ این نگرانی می‌تواند به عوامل گوناگونی مرتبط باشد که از آن جمله می‌توان به ترس از خطا یا قضاوت شدن توسط مدرس و زبان‌آموزان دیگر اشاره کرد. همین امر سبب می‌شود که برخی از زبان‌آموزان برای انجام فعالیت‌های کلاسی و به‌ویژه صحبت کردن به زبان فرانسه توانایی و شهامت لازم را در خویش نیابند و در کلاس به حاشیه رانده شوند. کمک به این دسته از زبان‌آموزان جهت کسب مهارت‌های لازم و عبور از این مرحله همواره از دغدغه‌های مدرسین زبان است. در این راستا انتخاب راهبردها، شیوه‌ها، ابزار کمک‌آموزشی و محتوای متناسب می‌تواند به‌عنوان راهکاری برای برطرف کردن این مشکل مطرح شود. شرایط پذیرش دانشجویان درگروه‌های زبان فرانسه در ایران به‌گونه‌ای است که اکثریت دانشجویان هنگام ورود به دانشگاه با زبان فرانسه آشنایی ندارند، بنابراین قسمت قابل توجهی از برنامه درسی دوره کارشناسی مربوط به آموزش توانش‌های مختلف زبانی و ارتباطی دانشجویان است. در پژوهش حاضر، برآنیم تا تأثیر استفاده از تمرین‌های مبتنی بر بیان داستان را بر میزان اضطراب دانشجویان رشته زبان فرانسه هنگام بیان شفاهی بسنجیم. براساس این هدف سعی شده است تا به این پرسش‌ها پاسخ داده شود: بازنمودهای اجتماعی داستان و تمرین بیان شفاهی داستان در فرآیند یادگیری زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی کدامند؟ براساس تجربه زیسته دانشجویان ایرانی، ارتباط بین انجام تمرین‌های مبتنی بر بیان شفاهی داستان و اضطراب هنگام ارتباط برقرار کردن به زبان فرانسه چگونه است؟ در راستای این دو پرسش پژوهش دو فرضیه نیز طرح شد. فرضیه اول این بود که دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فرانسه شرکت‌کننده در این تحقیق تصویر مثبتی از داستان و تمرین بیان شفاهی داستان در فرآیند یادگیری زبان خارجی دارند. براساس فرضیه دوم ارتباط معناداری بین انجام تمرین‌های مبتنی بر بیان شفاهی داستان و کاهش اضطراب هنگام ارتباط برقرار کردن به زبان فرانسه وجود دارد.

این پژوهش از نظر هدف پژوهشی دارای کاربردی با چهارچوب شناخت بازنمودهای اجتماعی و تجربه زیسته زبان‌آموزان است. در این چهارچوب مبتنی بر نظر ابریک^۱ (۱۹۹۴)، متی^۲ (۱۹۹۷)، زارات و کاندولیه^۳ (۱۹۹۷) و مور^۴ (۲۰۰۹) ابتدا براساس مشاهدات اولیه و هدف پژوهش دو سؤال پژوهش پیش‌گفته درباره بازنمودهای

^۱ Abric

^۲ Matthey

^۳ Zarate & Candelier

^۴ Moore

اجتماعی بیان شفاهی داستان به زبان فرانسه در کلاس و رابطه آن با اضطراب یادگیری دانشجویان ایرانی تهیه شد که از آنها برای تهیه راهنمای مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید. سپس با استفاده از مدل تحلیل محتوا، پاسخ‌های دانشجویان دسته‌بندی و بررسی شد. مطالعه میدانی و جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تهران که درس بیان شفاهی داستان را در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ گذارنده بودند، انجام گرفت. مصاحبه با دانشجویان به صورت مجازی و از طریق پیام‌رسان اسکایپ صورت گرفته است.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات مرتبط با موضوع پژوهش حاضر به دو دسته کلی قابل تقسیم هستند: آثاری در زمینه استفاده از قصه‌ها در آموزش زبان‌های خارجی و نیز آثاری درباره چگونگی کاهش اضطراب زبان‌آموزان در هنگام بیان شفاهی به زبان خارجی. سابقه قصه‌ها به عنوان ادبیات شفاهی شاید به قدمت تاریخ بشریت باشد. استفاده از قصه برای سرگرمی یا تعلیم و تربیت و انتقال باورها، ارزش‌ها و تجربیات به نسل جوان در تمام جوامع وجود داشته است. همان‌طور که بارت^۱ می‌گوید «هرگز و هیچ‌کجا هیچ ملتی بدون قصه نبوده و نیست؛ همه طبقات اجتماعی، همه گروه‌های انسانی قصه و روایت خودشان را دارند و خیلی اوقات این قصه‌ها بین انسان‌هایی با فرهنگ‌های مختلف و حتی متضاد مشترکند» (بارت، ۱۹۷۳: ۱). پس واقعیت‌هایی در این قصه‌ها نهفته که فراتاریخی و فرافرهنگی است و پیش‌بینی می‌شود که زبان‌آموز خارجی با قصه به عنوان محتوای آموزشی به خوبی ارتباط برقرار کند.

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اضطراب در کلاس زبان خارجی که اولین بار توسط هورویتس، هورویتس و کوپ^۲ (۱۹۸۶) مطرح شد، توسط پژوهشگران متعدد دیگر نیز بررسی شده و نشان می‌دهند که اضطراب یادگیری زبان یکی از عوامل مهمی است که به یادگیری یک زبان خارجی لطمه می‌زند و تأثیر منفی بر کارایی زبان‌آموز دارد. بنابر گزارش تکین و یتیس به‌طور کلی نتایج حاصل از تحقیقات پژوهشگرانی چون

¹ Bartes

² Horwitz, Horwitz & Cope

هورویتس^۱ (۱۹۸۶)، مک اینتایر^۲ (۱۹۸۹)، یونگ^۳ (۱۹۹۱)، آیدا^۴ (۱۹۹۴)، مک اینتایر^۵ (۱۹۹۵)، سایتو و صمیمی^۶ (۱۹۹۶)، کولومب^۷ (۱۹۹۸)، هورویتس^۸ (۲۰۰۱) چنین بوده است:

اضطراب یادگیری زبان تأثیر منفی مهمی روی کارایی زبان‌آموزان زبان دوم دارد. زبان‌آموزان مضطرب کارایی‌شان کمتر از آنهایی است که اضطراب کمتری دارند. ارتباط منفی میان اضطراب یادگیری زبان و نمرات کسب‌شده در کلاس زبان خارجی وجود دارد. علی‌رغم تمام تلاش‌های زبان‌آموز، اضطراب تأثیر منفی بر موفقیت تحصیلی دارد (تکین و یتیس^۹، ۲۰۱۶: ۷۶).

موضوع رابطه بین اضطراب و یادگیری زبان فرانسه در ایران نیز مطالعه شده است. اولین پژوهش مستقل در این زمینه مقاله اضطراب و کلاس زبان خارجی (گشمردی، ۱۳۸۹) است که در آن وجوه تمایز میان اضطراب به‌طور عام از یک سو و اضطراب به‌هنگام یادگیری زبان خارجی از سوی دیگر نشان داده شده است. موضوع اضطراب کلاس زبان خارجی در سطح فردی و ارتباط آن با هوش هیجانی و انگیزه زبان‌آموزان در مقاله دیگری با عنوان «رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد» (فارسیان، رضائی و پناهنده، ۱۳۹۴) مورد مطالعه قرار گرفته است که براساس یافته‌های این پژوهش سطح هوش هیجانی بالاتر با کاهش میزان اضطراب در کلاس زبان و انگیزه پیشرفت بیشتر با کاهش سطح اضطراب کلاس زبان همراه است.

۳. چهارچوب نظری

۳.۱. اضطراب یادگیری و بیان شفاهی داستان

از منظر روان‌شناسی اضطراب نوعی واکنش هیجانی است. واکنش‌های هیجانی در سطح متعادل و سازنده افراد را وادار می‌کنند که سعی کنند کارهای خود را به‌موقع و مناسب انجام دهند. از این‌رو، اضطراب به‌منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه جوامع، یک پاسخ مناسب و سازگار تلقی می‌شود. البته فقدان اضطراب

¹ Horwitz

² MacIntyre

³ Young

⁴ Aida

⁵ MacIntyre

⁶ Saito & Samimy

⁷ Coulombe

⁸ Horwitz

⁹ Tekin & Yetis

یا اضطراب بیمارگونه ممکن است افراد را با مشکلات و خطرات زیادی مواجه کند (ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۷۸). اگر واکنش‌های هیجانی را در دو دسته واکنش‌های هیجانی خوشایند و واکنش‌های هیجانی ناخوشایند دسته‌بندی کنیم، اضطراب یادگیری يك واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت یادگیری است. این هیجان با احساس نوعی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود (مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۹۷). اگرچه سطح کم اضطراب موجب پیشرفت انسان‌ها شده و برای موفقیت در زمینه‌های مختلف از جمله موفقیت تحصیلی لازم است؛ ولی اضطراب بیمارگونه امروزه یک دلیل مهم شکست و سازش‌ناپافتگی به شمار می‌رود و طیف وسیعی از اختلال‌های شناختی و بدنی تا ترس‌های غیرموجه و وحشت‌زدگی را شامل می‌شود و فرد را از بخش عمده‌ای از امکاناتش محروم می‌کند (دادستان، ۱۳۷۶). همچنین با توجه به اینکه در بین تمامی اختلال‌های روان‌شناختی از دو دهه پیش پژوهش‌های معتبری نشان داده‌اند که ناهنجاری اختلالات اضطرابی از همه شایع‌تر است (هتما و نل، ۲۰۰۱) توجه به این پدیده در موقعیت‌های آموزشی نیز اهمیت زیادی دارد.

در حوزه یادگیری، پژوهش‌های متعدد رابطه مستقیم بین سطح زیاد اضطراب و کاهش کارایی دانشجویان را گزارش کرده‌اند (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). در این پژوهش‌ها همچنین شیوع اضطراب برحسب جنسیت، متفاوت گزارش شده است (تدین، ۱۳۷۲). در این راستا نتایج پژوهش‌های مهرابی‌زاده هنرمند و همکارانش، بهرامی، ابوالقاسمی، بیشاپ و همکارانش، و ماریا و نیوآ، نشان دادند که «میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان در دختران بیشتر از پسران است و آنها اضطراب امتحان را با شدت بیشتری تجربه می‌کنند. احتمالاً دختران، ترغیب به پذیرش اضطراب و قبول آن را به‌عنوان يك ویژگی زنانه تلقی می‌کنند» (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷: ۱۵).

براساس چهارچوب‌های نظری در دسترس و پژوهش‌هایی که به آنها اشاره شد، مشخص می‌شود که اضطراب در یادگیری دلایل آموزشی و غیرآموزشی دارد. اگر بخواهیم از بین عوامل کاهش اضطراب زبان‌آموزان عواملی را که در کلاس زبان خارجی می‌توان بر آنها تمرکز کرد، برشماریم، متوجه می‌شویم از بین دلایل گوناگون در کلاس زبان تنها بخشی از علت‌ها قابل چاره‌جویی هستند و فرصت، امکان بررسی و حل بسیاری از آنها در کلاس‌های زبان وجود ندارد. بسیاری از عوامل فرصت بررسی و حل شدن در کلاس‌های زبان را ندارند. بنابراین هیچ پژوهشی در حوزه آموزش زبان نمی‌تواند مسئله اضطراب دانشجویان

¹ Hettema & Neale

² Maria & Nuova

زبان‌های خارجی را به‌طور کامل و همه‌جانبه بررسی کند. البته این به آن معنا نیست که معلم و سایر کنشگران آموزش زبان‌های خارجی نقشی در کاهش یا افزایش اضطراب دانشجویان ندارند. به نظر می‌رسد مداخله آموزشی جهت کاهش اضطراب یادگیری دانشجویان زبان‌های خارجی در سطح کلاس بیشتر شامل تنظیم نحوه تعامل، انتخاب محتوای مناسب و استفاده از منابع آموزشی و کمک‌آموزشی مؤثر است. در اصل براساس چهارچوب نظری تحقیقات انجام‌شده در این حوزه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با وجود اینکه اضطراب دانشجویان پدیده‌ای چندبعدی و دارای ساحت‌های مختلف است، در کلاس زبان‌های خارجی نیز می‌توان به بخشی از راه‌حل دست یافت. بیان شفاهی داستان از آنجاکه دانشجو را در موقعیت تجربه این اضطراب قرار می‌دهد، می‌تواند به‌نوعی تمرین مواجهه با این موقعیت باشد. بنابراین، می‌توان فرض کرد که یکی از دلایل مؤثر بودن استفاده از بیان شفاهی داستان برای کاهش اضطراب دانشجویان زبان‌های خارجی این است که دانشجویان با تمرین‌های مختلف و امتحان کردن این موقعیت در محیط کلاس به تدریج با افزایش مهارت، نگرش خود به توانایی‌هایشان را نیز ارتقا داده و برای ارتباط با زبان خارجی بیش از پیش آماده گردند.

۳.۲. بازنمودهای اجتماعی^۱ و بیان شفاهی داستان

مفهوم بازنمایی اجتماعی شامل یک نظام دانش جمعی تحت تأثیر شرایط اجتماعی و تاریخی است. موسکویچی^۲ بازنمایی اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: «سیستمی از ارزش‌ها، مفاهیم و عملکردها با کارکردی دوگانه. کارکرد اول آن ایجاد نظامی است که به افراد امکان جهت‌گیری در محیط اجتماعی، مادی و تسلط بر آن را می‌دهد و کارکرد دوم آن ممکن ساختن ارتباطات است» (موسکویچی، ۱۹۸۴: ۱۱-۱۰). از این منظر بازنمودهای اجتماعی هر فرد نقش مهمی در تفسیر وی از جهان و جهت‌دهی رفتار و تعاملات وی با افراد دیگر دارد. از نظر فلان نیز بازنمودهای اجتماعی «مجموعه‌ای سازمان‌یافته از شناخت نسبت به یک موضوع هستند که این نوع شناخت در بین اعضای یک جامعه همگن به‌صورت مشترک وجود دارد» (فلان^۳، ۱۹۹۴: ۳۸). ژودله^۴ همچنین بازنمایی‌های اجتماعی را «نوعی دانش پیوند دادن فرد با موضوع» می‌داند (ژودله، ۲۰۰۳: ۵۹)؛ به‌عبارت‌دیگر بازنمایی اجتماعی، دانش مشترک زبان و جامعه است.

^۱ Représentations sociales

^۲ Moscovici

^۳ Flament

^۴ Jodelet

در دهه ۱۹۹۰ مفهوم بازنمایی اجتماعی به طور گسترده با تأکید بر مطالعه شکل خاصی از بازنمایی‌های اجتماعی، یعنی پندارهای قالبی^۱، وارد آموزش‌کاوی زبان شد. مطالعات در حوزه آموزش‌کاوی زبان‌ها نشان داده‌اند که بررسی بازنمودهای اجتماعی می‌تواند با تأکید هم‌زمان بر دو موضوع «دانش عملی» و «افق انتظارات» به شکلی مطمئن «فضای تجارب جدید و عمل را باز کنند» (مور و پی^۲، ۲۰۰۲: ۲۷۳). درباره اهمیت بازنمودهای اجتماعی در آموزش‌کاوی زبان‌های خارجی شایان ذکر است که مداخلات آموزشی جهت بهبود فرآیندها در یاددهی و یادگیری زبان‌های زنده می‌تواند شکل‌های متفاوتی داشته باشد. پیش‌فرض استفاده از مفهوم بازنمودهای اجتماعی این است که رفتار، واکنش‌ها و حالات افراد در موقعیت‌های مختلف بیش از آنکه متأثر از شرایط و الزامات سازمانی باشد، تحت تأثیر نگرش و منش آنها است. بنابراین، مؤثرترین شیوه تغییر و بهبود فرآیندهای آموزشی مداخلاتی هستند که بر روی این نگرش‌ها و منش‌ها تمرکز می‌کنند. در این راستا اولین قدم جهت بهبود و ارتقای نگرش‌ها و منش‌های کنشگران، شناخت نگرش‌هایی است که در زمان حال بین افراد گروه مورد مطالعه مشترک است و همچنین شناخت معنایی است که این کنشگران به پدیده‌ها و کنش‌ها و واکنش‌های خود می‌دهند.

همچنین می‌دانیم در طول تاریخ، ادبیات همیشه نقشی اساسی در آموزش زبان‌های مادری و زبان‌های خارجی داشته است. در سال‌های اخیر، آموزش‌کاوی زبان‌های خارجی با داده‌های جدید پژوهشی در آثار پژوهشگرانی نظیر تن اوسر و دو پیتر^۳ (۲۰۱۲) پورن^۴ (۲۰۰۸) و دافی، دلبر و حمامی^۵ (۲۰۱۴) به نقش و عملکرد متون روایی در فرآیند یادگیری زبان‌های خارجی توجه زیادی نشان داده است. براساس چهارچوب نظری پیش‌گفته استفاده از داستان علاوه بر تشویق زبان‌آموزان به صحبت کردن، به معلم زبان خارجی این فرصت را می‌دهد تا به جنبه‌های آوایی، واژگانی، دستوری و فرهنگی زبان خارجی در قالبی سرگرم‌کننده برای زبان‌آموزان بپردازد. همان‌طور که مشخص شد، پژوهش‌های گوناگون مزایای قابل توجهی جهت استفاده از داستان برای تقویت متقارن توانش‌های زبان‌آموزان نشان داده‌اند. حال این سؤال مطرح می‌شود اگر این کارکردها و تأثیرها شناخته شده‌اند چرا هنوز به نحو مطلوب از داستان‌ها برای بهبود توانش‌های زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران استفاده نمی‌شود. در این پژوهش با استفاده از مفهوم بازنمودهای

¹ Stéréotypes

² Moore & Py

³ Thonhauser & De Pietro

⁴ Puren

⁵ Defays, Delbart & Hammami

اجتماعی سعی ما بر این خواهد بود تا با شناخت نگرش دانشجویان ایرانی به بیان شفاهی داستان در کلاس و تجربه‌های زیسته آنان از انجام این تمرین و رابطه آن با میزان اضطراب دانشجویان تصویر روشن‌تری از چشم‌انداز استفاده مؤثر از تمرین بیان شفاهی داستان در کلاس‌های زبان فرانسه ارائه دهیم.

۴. مطالعه میدانی

۴.۱. خلاصه تک‌نگاری روند کلاس بیان شفاهی داستان

در نیم‌سال دوم سال تحصیلی سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ این درس با رعایت سرفصل به دلیل شرایط ناشی از همه‌گیری بیماری کوید ۱۹ در بستر مجازی ادوب کانکت به دانشجویان ترم چهار دوره کارشناسی ارائه شد. تعداد دانشجویان حاضر در کلاس ۱۸ نفر (۱۵ دختر و ۳ پسر) بود. به منظور اختصاص وقت کافی به ارائه شفاهی تمام دانشجویان، آنها به دو دسته تقسیم شدند و جلسات دو ساعت و نیمه برگزار شد. ساعت اول، به ارائه داستان توسط دسته اول، نیم‌ساعت میانی به مبانی نظری و فنون قصه‌گویی برای هر دو گروه و یک ساعت آخر به ارائه دسته دوم دانشجویان اختصاص یافت. در جلسه اول بر اهمیت این درس در فرآیند یادگیری زبان فرانسه و اینکه این کلاس فرصتی است برای کسب مهارت ارتباطی و رفتاری در تعاملات اجتماعی تأکید شد. در جلسات بعدی استاد داستانی را تعریف می‌کرد و بعد از پرسش و پاسخ و اطمینان از اینکه دانشجویان خط اصلی داستان و نکته اخلاقی آن را به‌درستی دریافت کرده‌اند، از آنها می‌خواست که هر کدام بخشی از آن داستان را به‌نوبت و به‌ترتیب با جمله‌بندی و واژگان خودشان تعریف کنند. در ابتدا از داستان‌های پریان استفاده شد که ساختار روایی خطی و ساده با شخصیت‌های محدود دارند. در طول ترم دانشجویان باید حداقل پنج نوع داستان را با رعایت نکاتی که در کلاس گفته می‌شد، برای ارائه زنده در کلاس انتخاب و آماده می‌کردند. پنج نوع داستان عبارت بود از داستان پریان، داستان‌های اسطوره‌ای، داستان‌های عرفانی، داستان‌های طنز و داستان‌های اتیولوژیک (که مبنا و سبب چیزی را توضیح می‌دهند). در مجموع ۹۷ داستان در این کلاس تعریف شد. دانشجویان هنگام روایت به‌ندرت اشتباه تلفظی یا دستوری داشتند. مواردی که نیاز به اصلاح بود بعد از اتمام قصه یادآوری می‌شد. بیشتر ضعف در یکنواختی لحن و ضرب و آهنگ کلام و ضعف‌های ناشی از اضطراب بود. در موقعیت مجازی فرض اولیه بر این بود که چون قصه‌گو مخاطبان را به‌صورت حضور فیزیکی در برابر خود ندارد، دلیلی هم برای اضطراب زیاد وی وجود ندارد؛ اما برخلاف انتظار مشاهده شد که اکثر دانشجویان کلاس درگیر اضطراب بودند که البته شدت و ضعف آن با توجه به خصوصیات فردی و تسلط زبانی و ممارست متغیر بود. شایان ذکر است در برخی موارد که بستر ادوب

کانکت امکان دسترسی به دوربین و یا صدای واضح را نمی‌داد، دانشجویان داستان خود را به صورت تصویری ضبط و روی پیام‌رسان واتساپ ارسال کردند. می‌شود گفت که این کارها تقریباً بی‌نقص و با کم‌ترین نشان از دلهره و اضطراب ارائه شده بود.

۲.۴. روش پژوهش

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اتکا به راهنمای مصاحبه و با هدف دستیابی به تجربیات زبان‌آموزان در زمینه بیان شفاهی داستان انجام شد. راهنمای مصاحبه به زبان فارسی با استفاده از ۱۵ سؤال باز در سه قسمت طراحی شد. قسمت اول شامل سؤالات زمینه‌ای با تأکید بر شرح حال زبانی و سیر آموزش زبانی پاسخ‌دهندگان است. بخش دوم شامل سؤالاتی است که هدف آنها جمع‌آوری بازنمودهای اجتماعی شرکت‌کنندگان از تمرین و ارائه شفاهی داستان به زبان فرانسه در کلاس است و دسته سوم سؤالات با هدف جمع‌آوری اطلاعات در مورد تجربه زیسته دانشجویان از اضطراب بیان شفاهی به زبان فرانسه تهیه شده‌اند. با توجه به اینکه تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که در بافت مورد مطالعه این پژوهش داده‌هایی که پس از انجام کار جمع‌آوری می‌شوند، نسبت به داده‌هایی که در حین انجام تکلیف جمع‌آوری می‌شوند، از اعتبار بیشتری برخوردار هستند (پیشقدم، ۱۳۹۳)، مصاحبه با دانشجویان پس از پایان نیم‌سال انجام گرفت. در این پژوهش برای انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از یک گروه از دانشجویان شامل ۱۸ دانشجوی دانشگاه تهران با ترکیب جنسیتی ۱۵ زن و ۳ مرد دعوت شد. از میان این گروه در نهایت ۱۱ نفر (۸ زن و ۳ مرد) جهت انجام مصاحبه اعلام آمادگی کردند. شرکت در مصاحبه به صورت داوطلبانه بود. همچنین در طول برگزاری کلاس‌های درس بیان شفاهی یادداشت‌هایی توسط مدرس این درس در قالب تک‌نگاری^۱ تهیه شد که خلاصه این تک‌نگاری جهت معرفی روند آموزشی اجرا شده از منظر مدرس پیش از بررسی یافته‌های پژوهش ارائه شد. ۳ مصاحبه از ۱۱ مصاحبه به صورت تماس صوتی و بقیه مصاحبه‌ها به صورت تماس تصویری انجام شد. شرکت در مصاحبه به صورت اختیاری و داوطلبانه بود. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۳۰ دقیقه تا یک ساعت طول کشید و همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، مصاحبه‌ها به زبان فارسی انجام شد. به منظور رعایت اصل محرمانه بودن اطلاعات شخصی مصاحبه‌شوندگان برای هر مصاحبه‌شونده یک شماره در نظر گرفته شد. مصاحبه‌کننده که تا پیش از انجام مصاحبه‌ها هیچ‌گونه آشنایی و ارتباطی با مصاحبه‌شوندگان نداشت، تلاش کرد با برقراری ارتباط بر مبنای فضایی دوستانه و غیررسمی شرایطی را مهیا سازد تا آنها در بیان و به اشتراک‌گذاری نظرات و

^۱ Monographie

تجربیات خود احساس راحتی بیشتری کنند: به نظر می‌رسد ادامه یافتن گفت‌وگوها و مدت زمان مصاحبه‌ها از این اعتمادسازی و احساس راحتی ناشی می‌شود.

۳.۴. نتایج و بحث یافته‌ها

مراحل مختلفی برای استخراج داده‌های معتبر از مصاحبه‌ها انجام شد. به این منظور راهبردها و تکنیک‌های ارائه شده توسط استراوس و کوربن (۲۰۰۸) مبنای کار قرار گرفت؛ از نظر این پژوهشگران، فرآیند تحلیل محتوا مبتنی بر سه مرحله است: کدگذاری باز، محوری و گزینشی. نخست برای انجام کدگذاری باز، صحبت‌ها و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان براساس جدول تحلیل محتوا به صورت کدگذاری دستی انجام شد: مفاهیم و اجزای معنادار هر یک از مصاحبه‌ها استخراج شد و در جدول تحلیل قرار گرفت. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای باز برای شناسایی کدهای مشترک بین همه مصاحبه‌ها مطالعه و بررسی شدند و به واسطه این کدهای مشترک، مقوله‌های اولیه شکل گرفتند. با در نظر گرفتن نظرات مشابه مصاحبه‌شوندگان و با هدف ایجاد ارتباط بین آنها، ۳۳ مقوله فرعی شناسایی و استخراج شدند. با توجه به ارتباط بین مقوله‌های فرعی مقوله‌های اصلی شناسایی و استخراج شدند: براساس کدگذاری گزینشی، مقوله‌های فرعی به عنوان زیرمجموعه ۴ مقوله اصلی در نظر گرفته شدند: میزان مهارت بیان شفاهی، عوامل اضطراب، موقعیت‌های اضطراب‌آور و عوامل کاهش اضطراب. مجموع مقوله‌های اولیه و اصلی در جدول (۱) قابل مشاهده است. در ادامه به معرفی و بررسی هر یک از مقوله‌ها می‌پردازیم.

شایان ذکر است که سؤالات مصاحبه نیم‌ساختاریافته پیش از انجام مصاحبه‌ها توسط سه متخصص حوزه آموزش زبان فرانسه و پژوهش‌های کیفی از جنبه روایی و اعتبارسنجی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. برای اطمینان از روایی و اعتبار داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها از معیارهای منسوب به لینکن و گابا^۱ (۱۹۸۵) استفاده شد. برای دستیابی به معیار قابل قبول بودن^۲ از شیوه تبادل نظر با هم‌تایان^۳ استفاده شد: به این منظور پس از انجام مراحل تعریف کدها و مقوله‌ها، کدگذاری‌ها و مقوله‌ها که در قالب جدول‌هایی طراحی شده بودند و نتایج تحلیل داده‌ها و مقوله‌بندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار دو متخصص حوزه آموزش زبان فرانسه و یک متخصص مطالعات کیفی قرار گرفت که مورد تأیید آنها واقع شد. درباره معیار

¹ Lincoln & Guba

² Credibility

³ Peer debriefing

⁴ Transferability

تلاش شد که از توصیف ضخیم^۱ استفاده شود: به این ترتیب فرآیند کدگذاری، مقوله‌بندی‌ها و تحلیل داده‌ها با جزئیات دقیق بیان شد تا قابلیت انتقال برای خواننده میسر شود.

جدول ۱ - مقوله‌های فرعی و اصلی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مصاحبه‌شونده
	آشنایی و یادگیری قبلی زبان فرانسه	تمامی مصاحبه‌شوندگان
	آشنایی با زبان‌های خارجی دیگر	تمامی مصاحبه‌شوندگان
	علاقه‌مندی به ادبیات فرانسه	۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۹ و ۱۱
میزان مهارت بیان شفاهی (در بین مهارت‌های چهارگانه)	نبود تسلط کافی در صحبت کردن به زبان فرانسه: دلایل عدم تسلط: کم حرف بودن و ترجیح برای گوش کردن بیشتر (شنونده خوب در مقایسه با گوینده فعال) (۶)، بود موقعیت برای صحبت کردن (۳)، عدم تمرکز و تقویت مهارت صحبت کردن و نبود منابع کافی در نظام آموزشی دانشگاهی (۱۰)	تمامی مصاحبه‌شوندگان به جز ش. ۵
	تسلط بر مهارت شنیداری: تقویت و تمرکز بیشتر یادگیری و آموزش دانشگاه روی این مهارت (۱ و ۸)، شنونده خوب بودن (۶)، تکرار و تمرین ناخودآگاه بیشتر (۹)	۱، ۶، ۸ و ۹
	تسلط بر مهارت نوشتاری: نوشتن زیاد (از روی تکلیف یا علاقه)، میل زیاد به نوشتن	۲، ۷ و ۱۱
	تسلط بر مهارت خواندن: مواجهه بیشتر، راحت بودن تمرین، جالب بودن موضوع‌ها و امکان انتخاب متن‌ها	۳، ۴ و ۱۰
	اضطراب (برای) صحبت کردن	تمامی مصاحبه‌شوندگان
اصول اضطراب	ترس از اشتباه (مقابل مدرس)	۱
	حضور، توجه و نگاه دیگران	۳، ۶، ۸ و ۹
	قضایات دیگران	۲، ۴، ۶ و ۹
	ترس از تمسخر دیگران	۲، ۴ و ۶

^۱ Thick description

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	مصاحبه‌شونده
	ترس از آزمون (اضطراب آزمون)	۱ و ۵
	ویژگی‌های شخصیتی (میزان اعتماد به نفس، درون‌گرایی، ...)	۱، ۲، ۳، ۶ و ۹
	هم‌سطح نبودن زبان آموزان کلاس	۶ و ۷
	برخورد و بازخورد مدرس	۱ و ۲
	ترس از فراموشی	۵ و ۱۰
	تمرین و آمادگی کم	۱، ۴، ۶، ۸، ۹ و ۱۱
	زمان ارائه (اضطراب انتظار)	۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱
موقعیت‌های اضطراب آور	پرسش و پاسخ شفاهی (آزمون، فی‌البداهه یا غیرمنتظره)	۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰
	ارتباط تصویری	۴
	پیچیدگی و دشواری تکلیف	۷
	منعطف نبودن مدرس	۷
	مقایسهٔ خود با دیگران	۶
	ارائهٔ شفاهی در کلاس حضوری	۸
	ارائهٔ شفاهی در کلاس آنلاین	۹
عوامل کاهش اضطراب	برخورد و توقع استاد	۱، ۵ و ۶
	لزوم تمرین بیشتر	۳، ۹، ۱۰ و ۱۱
	نقش حمایتی مدرس	۱، ۴، ۶، ۷ و ۹
	انجام حرکات ورزشی	۵ و ۶
	برگزاری کلاس آنلاین	۳، ۵ و ۶
	یک‌دستی سطح کلاس	۸
	علاقه‌مندی به خواندن داستان به زبان فرانسه	۱، ۲، ۳، ۶، ۷ و ۱۰

همهٔ مصاحبه‌شوندگان قبل از ورود به دانشگاه با زبان فرانسه آشنایی داشتند، البته میزان این آشنایی متفاوت بود: برای برخی آشنایی نسبی و مختصر و در حد شرکت در کلاس و یادگیری زبان فرانسه به صورت مقدماتی و مبتدی در سن کودکی بود و برای برخی به صورت آموزش نظام‌مند از کودکی یا یادگیری زبان

فرانسه در محیط فرانسوی زبان بود. بیشتر مصاحبه‌شوندگان هدف و انگیزه یادگیری زبان فرانسه و ورود به رشته دانشگاهی زبان و ادبیات فرانسه را علاقه زیاد به ادبیات فرانسه ذکر کردند.

۴.۴. مقوله‌های اصلی و فرعی

- میزان مهارت بیان شفاهی در میان مهارت‌های چهارگانه

الف) نبود تسلط کافی در مهارت بیان شفاهی: همه مصاحبه‌شوندگان به جز مصاحبه‌شونده ۵ معتقد بودند که در صحبت کردن به زبان فرانسه از تسلط کافی برخوردار نیستند. یادآوری این نکته است که مصاحبه‌شونده ۵ زبان فرانسه را از سنین کودکی در محیط و در مدرسه فرانسوی زبان در خارج از کشور فراگرفته بود. مصاحبه‌شونده ۶ در توضیح دلیل عدم تسلط به کم حرف بودن و ترجیح برای گوش کردن بیشتر اشاره می‌کند. مصاحبه‌شونده ۳ علت این امر را نبود موقعیت برای صحبت کردن می‌داند. مصاحبه‌شونده ۱۰ معتقد است نبود تسلط کافی در صحبت کردن از کار نکردن روی مهارت صحبت کردن و نبود منبع کافی ناشی می‌شود.

ب) تسلط بر مهارت شنیداری: ۴ مصاحبه‌شونده بر این باور هستند که بیشتر در مهارت شنیداری و گوش دادن تسلط دارند: مصاحبه‌شوندگان ۱ و ۸ دلیل این امر را تمرکز بیشتر یادگیری و آموزش دانشگاهی بر تقویت این مهارت می‌دانند، البته مصاحبه‌شونده ۱ علاوه بر میزان زیاد شنیدن به زبان فرانسه در کلاس‌ها، تمرین فردی را نیز عامل تأثیرگذار در تسلط بیشتر در مهارت گوش دادن می‌داند. مصاحبه‌شونده ۶ شنونده خوب بودن را علت تسلط بیشتر خود در مهارت شنیداری بیان می‌کند و مصاحبه‌شونده ۹ تکرار و تمرین ناخودآگاه را دلیل اصلی تقویت و تسلط مهارت شنیداری معرفی می‌کند.

ج) تسلط بیشتر بر مهارت نوشتن: همه مصاحبه‌شوندگان به جز مصاحبه‌شونده ۵ به عدم تسلط کافی به مهارت بیان شفاهی در قیاس با سه مهارت دیگر اذعان داشتند و یکی از دلایل این امر از دید مصاحبه‌شوندگان پرداختن بیشتر به مهارت نوشتاری بود: مصاحبه‌شونده ۲ رابطه‌ای بین این امر و شرایط کرونا می‌دید و به نظرش این تسلط از زیاد نوشتن به‌ویژه در ایام کرونا ناشی می‌شد: در این بازه زمانی ارتباط بیشتر نوشتاری ست تا گفتاری و ارسال تکالیف به‌صورت نوشتاری است حتی در مورد واحدهای گفت‌وشنود. مصاحبه‌شوندگان ۷ و ۱۱ علت تسلط بیشتر در مهارت نوشتن را میل زیاد به نوشتن بیان کردند.

د) تسلط بر مهارت خواندن: مصاحبه‌شوندگان ۳، ۴ و ۱۰ در مهارت خواندن بیشترین تسلط را دارند: علت این امر می‌تواند مواجهه بیشتر و راحت بودن تمرین این مهارت (مصاحبه‌شونده ۳) یا جالب بودن موضوع‌ها و امکان انتخاب متن‌ها (مصاحبه‌شونده ۱۰ و ۴) باشد.

- اضطراب صحبت کردن

همه مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که بیشترین اضطراب را حین فعالیت صحبت کردن به زبان فرانسه حس می‌کنند، حتی این امر در مورد مصاحبه‌شونده ۵ نیز صدق می‌کرد. شایان ذکر است که دانشجوی مذکور تنها فردی بود که معتقد به بیشترین تسلط بر مهارت بیان شفاهی در مقایسه با ۳ مهارت دیگر بود.

- عوامل مؤثر در اضطراب صحبت کردن

الف) ترس از اشتباه: مصاحبه‌شونده شماره ۱ چندین عامل مؤثر در ایجاد اضطراب را معرفی می‌کند: نخست به مسئله ترس از اشتباه کردن در حضور استاد اشاره می‌کند؛ به نظر این مصاحبه‌شونده این ترس نیز می‌تواند ترس از اشتباهاتی که دیگران متوجه شوند، باشد. ذکر بخشی از صحبت‌های مصاحبه‌شونده ۱ درباره تجربه زیسته دانشجوی در کلاسی غیر از بیان شفاهی داستان می‌تواند به خوبی نشان‌دهنده نقش بازخورد مدرس نسبت به اشتباهات زبان‌آموزان و تأثیر آن بر میزان اضطراب دانشجویان باشد: «استاد به دلیل مسئولیت‌پذیری زیادشان خیلی ایرادهای ما را می‌گرفتند و خیلی روی اشتباهات فوکوس می‌شد ... نکات قوت اصلاً گفته نمی‌شد نمی‌دونم چطوری بگم اصطلاح مؤدبانه‌اش استفاده کنم احساس بی‌سوادی بهمون دست می‌داد ... شخصاً خیلی غیبت داشتم».

ب) حضور، توجه و نگاه دیگران: عامل بعدی از دید مصاحبه‌شونده ۱ توجه و نگاه دیگران است و البته در کلاس مجازی توجه همه به صدای یک نفر. مصاحبه‌شونده ۶ نیز به این اضطراب ناشی از حضور دیگران اشاره می‌کند و معتقد است این اضطراب ناشی از بازخورد دیگران و القای حس ناکافی بودن است. به دلیل همین اضطراب و برای راحتی بیشتر در نبود بقیه دانشجویان، مصاحبه‌شونده طی ترم ترجیح داد به جای ارائه در کلاس آنلاین ارائه شفاهی داستان‌ها را به صورت ویدئو برای استاد ارسال کند. اضطراب بیشتر هنگام صحبت کردن به دلیل جلو جمع بودن باعث می‌شود مصاحبه‌شونده ۸ دچار بیشترین اضطراب هنگام صحبت کردن شود.

ج) قضاوت دیگران: مصاحبه‌شونده ۲ علت اضطراب را ترس از قضاوت شدن توسط دیگر دانشجویان علی‌رغم هم‌سطح بودن دانشجویان می‌داند و می‌گوید «نکنه یک تیق بزمن بچه‌ها بخندند»؛ مصاحبه‌شوندگان ۶ و ۹ نیز به این مورد به‌عنوان عامل اضطراب اشاره می‌کنند: احساس مورد قضاوت دیگران قرار گرفتن و ترس از این احساس. مصاحبه‌شونده ۴ از تجربه شخصی خود می‌گوید: واکنش و بازخورد منفی دیگر دانشجویان نسبت به فرانسه صحبت کردن مصاحبه‌شونده (تمسخر).

د) اضطراب آزمون: اضطراب آزمون جز مواردی ست که مصاحبه‌شوندگان تجربه کرده‌اند: مصاحبه‌شونده ۱ به ترس همیشگی از آزموده‌شدن به صورت شفاهی اشاره می‌کند. این نوع اضطراب در مصاحبه‌شونده ۵ شدیدتر است؛ به نحوی که قبل امتحان‌های شفاهی دل‌درد می‌گیرد.

ه) ویژگی‌های شخصیتی: مصاحبه‌شوندگان به ابعاد شخصیت فردی نظیر اعتماد به نفس و خودپنداره به عنوان عوامل مؤثر بر میزان اضطراب نیز اشاره کردند. از نظر مصاحبه‌شونده ۱ بین اعتماد به نفس و اضطراب ارتباط مستقیمی وجود دارد: اعتماد به نفس بیشتر، اضطراب کمتر. مصاحبه‌شونده ۶ به اضطراب بیشتر در زمان صحبت کردن به دلیل نداشتن اعتماد به نفس کافی اشاره می‌کند. مصاحبه‌شونده ۳ بر ارتباط این اضطراب با شرایط ذهنی فرد و مصاحبه‌شونده ۲ نیز بر وابسته بودن دلیل اضطراب به فرد تأکید می‌کند.

و) هم‌سطح نبودن زبان آموزان کلاس: مصاحبه‌شونده ۷ از اضطراب بیشتر هنگام صحبت کردن به خاطر یک‌دست نبودن سطح دانشجویان و ازدست دادن اعتماد به نفس صحبت می‌کند و معتقد است استاد(ان) سطح کلاس را بر مبنای چند نفر که همیشه صحبت می‌کنند و سطح بالاتر دارند در نظر می‌گیرند و مطابق با سطح این افراد صحبت می‌کنند. مصاحبه‌شونده ۶ به هم‌سطح نبودن دانشجویان کلاس اشاره و از حس ناکافی بودن به خاطر حضور هم‌کلاسی‌هایی با سطح بالاتر صحبت می‌کند.

ز) برخورد و بازخورد مدرس: برخورد استاد به عنوان عامل تعیین کننده در شکل‌گیری یا کاهش اضطراب نیز در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان قید شده است: مصاحبه‌شونده ۱ ارتباط مستقیم بین اضطراب دانشجوی و برخورد استاد می‌بیند و در این راستا به تجربه زیسته خود در آزمون شفاهی اخیر اشاره می‌کند: «برای اولین بار ابداً استرس نداشتم». دعوت به آرامش، القا آرامش و صبور بودن استاد و برقراری ارتباط دوستانه حین آزمون باعث از بین رفتن اضطراب همیشگی حین آزمون شفاهی و حتی اشتیاق برای صحبت کردن شد. مصاحبه‌شونده ۲ بر نقش اساتید در ایجاد ترس و دلهره در دانشجو به دلیل توقع زیاد از دانشجویان تأکید می‌کند. در این راستا، ذکر نقل قول مصاحبه‌شونده ۷ در مورد تجربه یکی از کلاس‌های دانشگاه تأمل برانگیز است: «ما که حرفه‌ای نیستیم او مدیم یاد بگیریم ... جواب میدیم بعد استاد میگه تو خودت فهمیدی چی گفتی من که متوجه نشدم. این جمله فقط کافیه که دانشجو تا عمر داره از اون درس متنفر بشه ... این گفت‌وگوها خیلی تأثیر داره؛ چون من خودم شاهدش بودم».

ح) ترس از فراموشی: در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان ترس از فراموشی نیز به عنوان عاملی برای اضطراب بیشتر در صحبت کردن ذکر شده است: مصاحبه‌شونده ۱۰ به استرس از فراموشی واژه و اصطلاح و

ترس از اشتباه به خاطر ازدست رفتن رشته کلام اشاره می‌کند و مصاحبه‌شونده ۵ بر ترس از فراموشی همه مطالب و تصور فراموشی همه چیز روز قبل از امتحان شفاهی تأکید می‌کند.

ط) زمان ارائه/ اضطراب انتظار: با توجه به صحبت‌ها و تجربه‌های مصاحبه‌شوندگان می‌توان ارتباطی بین زمان ارائه و میزان اضطراب تصور کرد: به‌عنوان نمونه می‌توان از مصاحبه‌شونده ۵ نام برد که توضیح می‌دهد: «چون از قبل اون استرس دارم، سعی می‌کنم زود ارائه بدم تا استرس بگذره و زود تموم بشه». تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ترجیح می‌دهند نفر اول یا جزء نفرات اول ارائه بدهند تا استرس و اضطراب کمتری را تحمل کنند.

- موقعیت‌های اضطراب‌آور

در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان موقعیت‌های اضطراب‌آور برای زبان‌آموزان را می‌توان شناسایی و استخراج کرد. در شکل‌گیری و تشدید موقعیت‌های اضطراب‌آور عوامل متعددی می‌توانند نقش داشته باشند. در ادامه برخی از این عوامل با ارجاع به صحبت‌ها و تجربیات مصاحبه‌شوندگان معرفی می‌شوند:

الف) پرسش و پاسخ شفاهی (آزمون، فی‌البداهه یا غیرمنتظره): اضطراب در زمان پرسش و پاسخ شفاهی و ارزیابی (مصاحبه‌شونده ۱)، مورد خطاب مستقیم و پرسش قرارگرفتن (مصاحبه‌شوندگان ۲، ۶) جزء این موقعیت‌هاست. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان ۹ و ۱۰ به موقعیت مشابهی اشاره می‌کنند: شرکت در بحث و گفت‌وگو و ارائه نظر به‌صورت فی‌البداهه و پرسش غیرمنتظره مدرس از زبان‌آموز. یکی دیگر از این موقعیت‌ها اضطراب آزمون است: مصاحبه‌شونده ۵ به اضطراب شدید قبل از آزمون به‌ویژه نیم ساعت قبل اشاره می‌کند.

ب) ارتباط تصویری: برای مصاحبه‌شونده ۴ تجربه اولین ارائه تصویری در کلاس شفاهی موقعیتی اضطراب‌آور بوده است؛ نگاه به دوربین و در معرض نگاه کل کلاس بودن زبان‌آموز را دچار اضطراب کرده است.

ج) مقایسه خود با دیگران نیز جزء موقعیت‌ها و زمان‌های اضطراب‌زاست: مصاحبه‌شونده ۶ در این باره می‌گوید موقع ارائه بقیه و با فکر و تصور نبودن در حد بقیه به خاطر تفاوت سطح زبانی دچار اضطراب می‌شود. پیش‌تر در بخش مقوله عوامل مؤثر در اضطراب صحبت کردن به مسئله خودپنداره اشاره شد؛ ولی با توجه به تأکید مصاحبه‌شوندگان به این عامل در پاسخ به سؤال ۱۵ مصاحبه در مورد موقعیت‌های اضطراب‌آور به نظر می‌رسد، نمی‌توان از ذکر این مقوله در این بخش صرف نظر کرد.

د) پیچیدگی و دشواری تکلیف: گاهی مواجه با تکلیفی دشوار و لزوم انجام آن به موقعیتی اضطراب‌آور برای دانشجو تبدیل می‌شود، موقعیتی که عدم انعطاف‌پذیری مدرس آن را تشدید می‌کند. البته همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد به گفته مصاحبه‌شوندگان برخورد و بازخورد مدرس به‌عنوان عاملی مؤثر در ایجاد اضطراب نزد دانشجویان نقش داشت. مصاحبه‌شونده ۷ موقعیت‌های اضطراب‌آوری را نقل می‌کند که در یکی از کلاس‌های دانشگاه با دیگر همکلاسی‌ها تجربه کرده‌اند: اضطراب در مقابل دشواری و پیچیدگی تکلیف از یک‌سو و منعطف‌نبودن مدرس از سوی دیگر.

ه) ارائه شفاهی در کلاس حضوری: برای تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ارائه شفاهی در کلاس حضوری موقعیت اضطراب‌آوری است: استرس ناشی از دیدن همه، چشم در چشم بودن با بقیه، شنیدن حرف‌های بقیه مصاحبه‌شونده ۸ را دچار اضطراب می‌کند، در توضیح میزان این اضطراب می‌توان به بی‌خوابی شبانه مصاحبه‌شونده برای ارائه شفاهی اشاره کرد. مصاحبه‌شونده ۱۰ به‌رغم باور به بهتربودن کلاس حضوری، معتقد است ارائه در کلاس حضوری با استرس بیشتری همراه است: در کلاس آنلاین نگاه به دوربین و استاد است، در حالی که در کلاس حضوری نگاه نباید بر روی یک نقطه ثابت شود و نیاز به تقسیم نگاه بین همه هست.

و) ارائه شفاهی در کلاس آنلاین: برعکس مصاحبه‌شونده شماره ۸، برای مصاحبه‌شونده ۹ ارائه شفاهی در کلاس آنلاین موقعیت اضطراب‌آوری است؛ از نظر مصاحبه‌شونده سکوت کل کلاس و پررنگ‌بودن یک نفر در کلاس مجازی برعکس کلاس حضوری عامل شکل‌گیری این موقعیت است.

ز) برخورد و توقع مدرس: در پاسخ به سؤال عوامل اضطراب‌آور هنگام صحبت کردن به زبان فرانسه، دانشجویان به نقش و تأثیر مثبت یا بازدارنده مدرس اشاره کردند (مقوله فرعی برخورد و بازخورد مدرس) در پاسخ به سؤال ذکر موقعیت‌های اضطراب‌آور حین یادگیری زبان فرانسه، مجدد شاهد تأکید مصاحبه‌شوندگان بر چگونگی برخورد مدرس و شکل‌گیری موقعیتی اضطراب‌آور بودیم؛ واکنش نادرست به اشتباهات دانشجویان و برخورد استاد باعث ایجاد اضطراب و استرس زیاد می‌شود (مصاحبه‌شوندگان ۱، ۵). گاهی نیز توقع زیاد استادان در نتیجه ناهمگون‌بودن کلاس و سطح دانشجویان و اصرار برای اجتناب از اشتباه کردن در حضور همکلاسی‌ها با سطح‌های زبانی بالا عامل اضطراب‌آور است (مصاحبه‌شونده ۱)؛ مصاحبه‌شونده ۶ حتی به نگرانی اساتید درباره بی‌حوصلگی و خستگی دانشجویان با سطح بالاتر و ترجیح استادان برای برقراری ارتباط با این دانشجویان و جذاب‌کردن کلاس برای این دانشجویان اشاره می‌کند.

- عوامل کاهش اضطراب

الف) لزوم تمرین بیشتر: از نظر مصاحبه‌شوندگان ۳، ۹، ۱۰ و ۱۱ تمرین بیشتر می‌تواند سبب برطرف شدن اضطراب شود؛ تمرین و صحبت کردن بیشتر و تعامل بیشتر با دیگران (استادان و دانشجویان) به کاهش اضطراب کمک می‌کند.

ب) نقش حمایتی مدرس: مصاحبه‌شونده ۴ از کاهش اضطرابش برای ارائه تصویری صحبت کرده و به دو عامل تأثیرگذار اشاره می‌کند: عادی‌سازی به خاطر تکرار فعالیت و نقش راهنمایی، کمک و تشویق استاد. یکی از عواملی که به کاهش اضطراب زبان‌آموز کمک می‌کند صبور بودن مدرس در قبال اشتباهات زبانی زبان‌آموزان است (مصاحبه‌شونده ۷). به نظر مصاحبه‌شونده ۶ دلگرمی اساتید یا دانشجویان (دعوت به آرامش) می‌تواند به کاهش اضطراب دانشجویان کمک کند. تمرکز بیشتر مدرس بر نقاط قوت به‌عنوان نکته مثبت کلاس بیان شفاهی داستان باعث شد تا دانشجویان جسارت لازم برای صحبت کردن در کلاس را پیدا کنند (مصاحبه‌شونده ۱).

ج) انجام حرکات ورزشی: برخی از مصاحبه‌شوندگان (۵ و ۶) برای کاهش اضطراب انجام حرکات (ورزشی) نظیر مدیتیشن قبل امتحان یا چند روز قبل از امتحان، یوگا، تمرین نفس کشیدن، کنترل حرکات پا و تکان‌های پا پیشنهاد دادند.

د) برگزاری کلاس آنلاین: امکان ارائه شفاهی در کلاس آنلاین می‌تواند به کاهش اضطراب کمک کند: در این میان، دسترسی به یادداشت‌ها و ... در صورت فراموشی کلمات و صرف ارتباط تصویری با استاد و نه با کل کلاس تأثیر بسزایی دارد (مصاحبه‌شونده ۵). در همین راستا، مصاحبه‌شونده ۳ به بیان مزایای ارائه شفاهی در کلاس آنلاین و تأثیر آن در کاهش اضطراب می‌پردازد: ندیدن بقیه دانشجویان و عدم نیاز به کنترل نگاه، عدم نیاز به هماهنگی حرکات بدن و امکان پنهان کردن استرس (نبود فشارهای دست و ... در کادر دوربین). مصاحبه‌شونده ۶ نیز به نوبه خود به توضیح رابطه بین ارائه شفاهی در کلاس آنلاین و کاهش اضطراب می‌پردازد؛ بودن در محیط امن شخصی (اتاق خودم)، دسترسی به همه منابع، راحت صحبت کردن به خاطر استرس کمتر، اضطراب کم‌تر به خاطر ندیدن مخاطبان و عکس‌العمل‌ها و واکنش‌ها.

ه) یکدستی سطح کلاس: هم‌سطح بودن زبان‌آموزان یک کلاس نیز در کاهش اضطراب مؤثرست و زبان‌آموز با دیدن شرایط کم و بیش مشابه دیگران کمتر دچار اضطراب می‌شود. در این راستا، مصاحبه‌شونده ۸ به تجربه زیسته خود اشاره می‌کند و معتقد است پس از تفکیک کلاس به دو گروه و بودن در گروهی با دانشجویان هم‌سطح اضطرابش به نسبت اوایل ترم کمتر شده است.

و) علاقه‌مندی به ادبیات داستانی: بیشتر دانشجویان به خواندن داستان به زبان فرانسه علاقه‌مند شده‌اند و ترجیح می‌دهند برای خواندن متون به زبان فرانسه به سراغ ادبیات داستانی بروند (مصاحبه‌شوندگان ۱، ۲، ۳، ۶، ۷ و ۱۰).

۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، اضطراب یک مسئله عمومی کلاس درس است که در تمام کلاس‌ها صرف نظر از ماهیت درس مشاهده می‌شود؛ اما در کلاس درس زبان خارجی، اضطراب پدیده‌ای جداگانه و پیچیده متشکل از درک زبان آموز از خود، باورها، احساسات، رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان خارجی در موقعیت کلاس و ناشی از مشخصه‌روند یادگیری زبان‌ها است. نتایج تحقیق مقاله حاضر بر اساس پرسش‌های تحقیق طرح‌شده از این حیث با یافته‌های تحقیقات پیشین در بافت ایران (گشمردی، ۱۳۸۹ و فارسیان و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. شایان ذکر است امکان مقابله یافته‌های پژوهش حاضر با دستاوردهای مقاله نکین و یتیس وجود ندارد؛ زیرا در آن پژوهش، بخش یافته‌ها معطوف به ارزیابی با نمره و موفقیت تحصیلی است، درحالی‌که در پژوهش حاضر بحث ارزیابی با نمره یا موفقیت تحصیلی مطرح نبوده و مسئله بازنمودها و تجربیات زبان‌آموزان و مدرس بررسی شده است. باین‌حال، یافته تحقیق حاضر علاوه بر موارد پیش‌گفته متغیرهای جدیدی را براساس تحلیل پاسخ دانشجویان در موضوع اضطراب هنگام بیان شفاهی داستان و همچنین برگزاری دروس به شیوه مجازی به دست داد. در پاسخ به پرسش‌های پژوهش مربوط به بازنمودهای اجتماعی داستان و تمرین بیان شفاهی داستان در فرآیند یادگیری زبان خارجی و همچنین تجربه زیسته دانشجویان ایرانی از ارتباط بین انجام تمرین‌های مبتنی بر بیان شفاهی داستان و اضطراب هنگام ارتباط برقرارکردن به زبان فرانسه، دیدیم که زمینه‌های اضطراب دانشجویان رشته فرانسه عمدتاً شامل ترس از اشتباه، حضور، توجه و نگاه دیگران، قضاوت دیگران، اضطراب آزمون، ویژگی‌های شخصیتی، هم‌سطح‌نبودن سطح زبانی دانشجویان در کلاس، برخورد و بازخورد استاد، ترس از فراموشی و زمان ارائه یا اضطراب انتظار است. همچنین براساس مقوله‌های شکل‌گرفته برپایه کدهای مشترک بین همه مصاحبه‌ها نخست مشخص شد که بیشتر دانشجویان فعالیت بیان شفاهی داستان به زبان فرانسه را با کلمات مثبت می‌کنند و دوم، موقعیت‌های اضطراب‌آور از منظر دانشجویان بررسی شد. این موقعیت‌ها شامل پرسش و پاسخ شفاهی (آزمون، سوال فی‌البداهه یا غیرمنتظره)، ارتباط تصویری، مقایسه خود با دیگران، پیچیدگی و دشواری تکلیف، ارائه شفاهی در کلاس حضوری یا درکلاس آنلاین و انتظارات استاد بود. باوجوداین، در اهداف درس بیان شفاهی داستان به‌طور مستقیم به مدیریت اضطراب اشاره‌ای نشده؛ ولی پژوهش حاضر نشان داد که دانشجویان در اجرای

فعالیت‌های پیش‌بینی شده در این درس هم در موقعیت اضطراب یادگیری زبان خارجی قرار دارد و هم با اضطراب صحبت در برابر جمع روبه‌رو می‌شود و از طرفی، باید متن داستانی را به ذهن بسپارد و به هنگام ارائه، بتواند مخاطب خود را جذب داستان کند. از منظر پیشنهاد‌های آموزشی براساس گفته‌های دانشجویان و تجربه زیسته مدرس کلاس که تک‌نگاری آن در این مقاله ارائه شد، به نظر می‌رسد اینکه انتخاب داستان به عهده دانشجو باشد، بسیار مهم است؛ یعنی داستانی را که دانشجویان پسندند و با آن ارتباط برقرار کنند، بهتر یاد می‌گیرند و اشتیاق بیشتری برای اشتراک‌گذاری آن با دیگران دارند. همچنین به نظر می‌رسد تخیلی‌بودن داستان‌ها، سادگی پیرنگ و آشنا بودن مضمون‌ها در داستان‌های پریان به درک و به ذهن‌سپاری آنها کمک کرده و به نوعی دانشجویان را در حاشیه امن قرار می‌دهد؛ زیرا احتمالاً خاطره یا داستان‌های واقعی مرتبط با تجربه شخصی در تکالیف دانشجویان آنها را در موقعیت ناراحتی قرار می‌دهد. استادان دانشگاه و مدرسان زبان که از تمرین بیان شفاهی داستان برای تقویت توانش‌های گوناگون زبانی یا ارتباطی زبان‌آموزان بهره می‌برند، با لحاظ موارد فوق می‌توانند کیفیت یادگیری آنها را ارتقا ببخشند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، بهمن. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان، علل، سنجش و درمان. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۵ (۳ و ۴)، صص ۹۷-۸۲.
- پیش قدم، رضا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های جمع‌آوری داده در مطالعات زبانی: گامی به سوی بومی‌سازی روش تحقیق در ایران. جستارهای زبانی، ۵ (۲)، صص ۷۰-۵۵.
- دادستان، پریرخ. (۱۳۷۶). سنجش و درمان اضطراب امتحان. مجله روانشناسی، ۱ (۱)، صص ۶۰-۳۱.
- خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان اله. (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. علوم رفتاری، ۲ (۱)، صص ۲۴-۱۳.
- فارسیان، محمد رضا؛ رضائی، ناهید و پناهنده، سامیه. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. جستارهای زبانی، ۶ (۴)، صص ۲۰۰-۱۸۳.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن. و شکرکن، حسین. (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان بر رابطه خودکارآمدی و جایگاه مهار آن با توجه به متغیر هوش. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۷ (۳)، صص ۷۲-۵۵.

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans Guimelli, C. (éd). *Structures et transformations des représentations sociales*, 73-84. Genève, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Anastassiadi, M.-C. (2006). Le conte, un atout pour l'oral. *Le Français dans le Monde*, (347), 27-29.
- Badenas Roig S.-R. (2018). Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère: activités pratiques à partir de *La Parure* de Guy de Maupassant. *Synergies Espagne*, (11), 103-119.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Bedard, N. & al. (2017). *Référentiel de compétences du conteur*. Montréal : Regroupement du Conte au Québec.
- Belmont, N. (1993). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Paris : NRF/Gallimard.
- Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Pocket.
- Çapan Tekin, S. & Aslim Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4 (7), 73-102.
- Charles, R. & Williame, C. (2005). *La communication orale*, Paris : Nathan.
- Coulombe, D. (1998). Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire. Disponible sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43>. Consulté le 12 septembre 2021.
- Darwiche, J. (2000). *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*. Paris : Albin Michel.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R. & Hammami, S. (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.
- Demers, J. (2005). *Le conte, Du mythe à la légende urbaine*. Montréal : Québec Amérique.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, 37-58.
- Gashmardi, M.-R. (2010). L'anxiété et le cours de langue étrangère. *Études de Langue et Littérature Françaises* (ELLF). Université Shahid Chamran, 1 (1), 23-33.
- Hettema, J.-M., Neale, M.-C. (2001). A review and meta-analysis of the effect test anxiety disorder in self-concept. *American Journal of Psychiatry*, (158), 101-125.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Lits, M. (1994). Approche interculturelle et identité narrative. *Étude de la linguistique appliquée*, (93), 25-38.
- Moore, D. & Py, B. (2002). *Introduction : discours sur les langues et représentations sociales*. Paris: Edition des archives contemporaines.

- Moscovici, S. (1984). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Puren, Ch. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Le Langage et l'Homme*. 43 (1), 143-166.
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Third Edition, Los Angeles: Sage Publications.
- Thonhauser, I. & De Pietro, J.-F. (Eds.). (2012). Culture-Littérature dans l'enseignement des langues. *Babylonia: revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. (2), 3-84.
- Zarate, G., & Candelier, M. (éds.) (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : ENS de Fontenay/Saint Cloud.