

## بررسی تأثیر استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان آموزان

شیما ابراهیمی (دکتری گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

[shima.ebrahimi@yahoo.com](mailto:shima.ebrahimi@yahoo.com)

اعظم استاجی (دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

[estaji@um.ac.ir](mailto:estaji@um.ac.ir)

رضا پیش‌قدم (استاد گروه زبان انگلیسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

[pishghadam@um.ac.ir](mailto:pishghadam@um.ac.ir)

سید امیر امین‌یزدی (استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

[yazdi@um.ac.ir](mailto:yazdi@um.ac.ir)

### چکیده

هیجانان و حواس، نقش بسیار مهمی در یادگیری و آموزش دارند و مدرسان می‌توانند از طریق تحریک هیجانان و استفاده از حواس گوناگون به‌هنگام آموزش زبان دوم برای زبان‌آموزان موفق‌تر عمل کنند. لذا ایجاد ارتباطات هیجانی مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس به‌منظور افزایش توان یادگیری، حائز اهمیت زیادی است. «هیجامد» ترکیبی از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که به هیجانان ناشی از حواسی که تحت تأثیر بسامد واژگان قرار دارند، اشاره می‌کند. در این مقاله برآنیم تا چگونگی تغییر نگرش در یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان را به‌هنگام استفاده از الگوی «هیجامد» بسنجیم. بدین منظور با استفاده از الگوی هیجامد، به ۶۰ زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان از ۱۶ کشور، در ۶ جلسه موضوعات فرهنگی تدریس شد و سپس از آن‌ها مصاحبه گرفته شد و نتایج به‌صورت کیفی ارزیابی شد. نتایج به‌دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از این است که استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، مؤثر است و هرچه هیجامد فارسی‌آموز نسبت به موضوع تدریس شده بیشتر باشد، عملکرد او بهتر خواهد بود. در نتیجه از آن‌جایی که این الگو، کیفیت یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی، هیجانان زبان‌آموزان و فعال‌سازی سطوح مختلف هیجامد ارتقا می‌دهد، به‌نظر می‌رسد می‌تواند الگوی مناسبی برای تدریس زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم محسوب شود.

## کلیدواژه‌ها: هیجامد، هیجان، حواس، نگرش، فارسی‌آموزی

## ۱. مقدمه

تدریس زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان امر مهمی است که با اهداف و به‌دلایل گوناگونی صورت می‌پذیرد، به‌عنوان نمونه، آشنایی با فرهنگ و آداب و رسوم ایران، برقراری تعاملات بیشتر بین فردی، افزایش ارتباطات شغلی و حرفه‌ای و افزایش درک دوجانبه عمیق‌تر میان فرهنگ‌های مختلف. کلاس‌های زبان فارسی و مدرسان آن نقش عمده‌ای در نیل به این اهداف ایفا می‌کنند. در این میان، شیوه تدریس مدرس و کاهش اضطراب ناشی از ورود به فرهنگ جدید، از جمله موارد حائز اهمیت است. استفاده از روش‌های ناسنجیده آموزشی نتیجه‌ای جز اتلاف وقت، هزینه و در نهایت فارسی‌گریزی نداشته و منجر به ایجاد نگرش منفی در زبان‌آموزان می‌شود. به‌طور کلی، آموزش تخصصی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دارای چرخه پیچیده‌ایست که هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی آموزشی، انتخاب الگو و شیوه‌های تدریس، تهیه محتوای آموزشی مناسب، فن تدریس و بازخوردهای آموزشی از جمله ارکان آن محسوب می‌شوند (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۵). از آنجا که انتخاب الگو یکی از ارکان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به‌شمار می‌آید، وجود یک چارچوب مشخص و نظری در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان کمک شایانی به تهیه و تدوین محتوا در این حوزه خواهد کرد و با توجه به نتایج مثبتی که در پی خواهد داشت، بر نگرش زبان‌آموزان نیز تأثیر مثبت دارد. نگرش مجموعه‌ای از اعتقادات، عواطف و نیات رفتاری نسبت به یک شیء، شخص یا واقعه است. به عبارت دیگر، نگرش تمایل نسبتاً پایدار به شخصی، چیزی یا رویدادی است که در احساس و رفتار نمایان می‌شود (قلی‌پور، ۱۳۸۶). کریمی نگرش را نشان‌دهنده اثر شناختی و عاطفی به جای تجربه شخصی از شیء یا موضوع اجتماعی مورد نگرش و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شیء می‌داند. نگرش در این معنی «مکانیسم پنهانی» است که رفتار فرد را هدایت می‌کند و نظری است که درباره افراد، چیزها یا رویدادها ابراز می‌گردد و منعکس‌کننده نوع احساس فرد درباره آن است (کریمی، ۱۳۷۷). از

آن‌جایی‌که نگرش‌های مثبت، احساسات، تمایلات و رفتارها، نقشی اساسی در موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه یادگیری زبان ایفا می‌کنند (گولگواسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، در این پژوهش نگرش فارسی‌آموزان نسبت به موضوعات فرهنگی تدریس‌شده، بررسی شده است. نگرش زبان‌آموزان نسبت به جامعه زبان مقصد یا به‌طور کلی نگرش نسبت به سایر جوامع و باورهای اجتماع در رابطه با یادگیری زبان دیگر- نگرش به سایر جوامع به‌طور عام و نگرش نسبت به جامعه زبان دوم به‌طور خاص- در یادگیری زبان دوم و موفقیت در این یادگیری تأثیر بسزایی دارد. در موارد بسیاری، نگرش‌ها حاصل تجربه مستقیم فرد با موضوع یا شیء است. این شکل‌گیری ممکن است حاصل مشاهده یک رویداد منفی یا مثبت باشد. در این‌صورت ممکن است نگرش‌های منفی یا مثبت در فرد شکل گیرد که با تغییر تجربه هیجانی فرد، نگرش او نیز دستخوش تغییر شود. از جمله عواملی که در تعیین نوع نگرش زبان‌آموز و یادگیری عمیق او تأثیر دارد، هیجان‌ات و حواس است که باید در موقعیت‌های یادگیری زبان‌آموز و پیشرفت وی لحاظ شود. یکی از الگوهایی که تأکید بر حواس و نقش هیجان‌ات دارد، «الگوی هیجامد»<sup>۲</sup> است که به‌نظر می‌رسد می‌تواند در این مسیر مؤثر واقع شود. منظور از الگوی تدریس در این مفهوم، چارچوب ویژه‌ای است که در آن مدرس با شناخت و آگاهی از هیجان و حواس زبان‌آموز می‌تواند روش مناسب در تدریس را اتخاذ کند. مفهوم «هیجامد» (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲)، مفهومی نوین است که از تلفیق هیجان<sup>۳</sup> و بسامد<sup>۴</sup> به‌دست آمده و بر عوامل هیجانی متمرکز است. بدین‌معنا که در بردارنده هیجان‌اتی است که در نتیجه حواس مختلف به‌وجود می‌آیند و تحت تأثیر بسامد، این هیجان‌ات می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). هیجامد به این واقعیت اشاره دارد که واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی

1. Golkowska
2. Emotioncy approach
3. Emotion
4. Frequency

محرك مقادير متفاوتی از هیجان می‌باشند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. هر قدر سطح هیجامد یک واژه که در نتیجه تجربه‌هایی مانند شنیدن، دیدن، لمس کردن حاصل می‌شود، بیشتر باشد، واژه مورد نظر برای افراد و سخنگویان آن زبان مأنوس‌تر بوده و افراد درک عمیق‌تری از آن واژه خواهند داشت (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲؛ به‌نقل از پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، در دست چاپ). لازم به ذکر است هنگامی که فرد در زبان اول واژه‌ای را فرا می‌گیرد، فرم و معنا را به‌صورت همزمان می‌آموزد اما در زبان دوم معنای اکثر واژگان را از قبل می‌داند و باید فرم را یاد بگیرد. در مورد برخی از نکات فرهنگی، نه فرم و نه معنا را می‌داند. یعنی این گونه واژگان بار فرهنگی خاص داشته و در فرهنگ زبان اول زبان‌آموز غائب می‌باشند. به‌عنوان مثال، زبان‌آموز غیر فارسی‌زبانی که برای نخستین‌بار با واژه «فورمه‌سبزی» آشنا می‌شود، نه معنا و نه مفهوم را می‌داند؛ زیرا هیجان و حواس او نسبت به این واژه در سطح تهی است، یعنی هیچ‌گونه اطلاعی نسبت به آن ندارد. الگوی هیجامد در هر دو صورت قابل اجراست و می‌تواند در آموزش واژگان زبان اول و دوم کاربرد داشته و در نیل به درکی عمیق از این گونه مفاهیم فرهنگی تأثیرگذار باشد. اکنون با در نظر گرفتن مفهوم هیجامد و با توجه به تأثیر هیجان‌های آموزشی بر یادگیری و پیشرفت زبان‌آموز، نگارندگان، الگوی هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۵) را به‌عنوان الگوی تدریس مناسب مسائل فرهنگی زبان فارسی برگزیده و به این پرسش پاسخ می‌دهند که آیا استفاده از الگوی هیجامد بر نگرش فارسی‌آموزان و یادگیری آن‌ها تأثیر دارد یا خیر. در ادامه، پس از پرداختن به پیشینه پژوهش، با مد نظر قرار دادن مفهوم هیجامد و مؤلفه‌های سه‌گانه آن (هیجان، حواس و بسامد)، یک الگوی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پیشنهاد می‌شود.

## ۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، هیجامد به‌عنوان یکی از متغیرهای اصلی در نظر گرفته شده، الگوی (رویکرد) سلسله‌مراتبی آموزش پیش‌قدم (۲۰۱۵)، یکی از الگوهای آموزشی مناسب به‌نظر می‌آید که به‌منظور آموزش موضوعات فرهنگی به

فارسی‌آموزان در این پژوهش به‌کار گرفته شده و تأثیر این هیجان‌ها بر نگرش ارزیابی شده است؛ بنابراین، در ادامه به معرفی این الگو و پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه پرداخته می‌شود.

## ۲. ۱. معرفی الگوی هیجامد

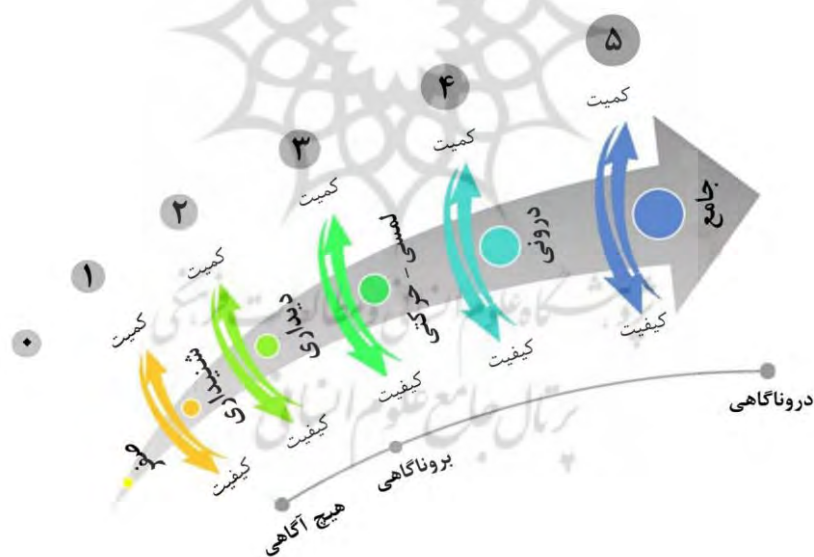
مفهوم هیجامد، نخستین بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در کتاب *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین معرفی* شده است. این الگو، مبتنی بر دیدگاه روان‌شناختی تحول‌یكپارچه انسان یا الگو تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط است و بر مبنای این فرض است که هیجان‌ها پایه و اساس تحول و یادگیری‌اند (گرینسپن و ویدر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). بنا به گفته گرینسپن و ویدر، هیجان‌ها به اعمال ما جهت و به تجاریمان معنا داده و ما را قادر به کنترل رفتارمان، سازمان‌دهی تجاریمان، ساخت تجارب جدید، حل مسئله و تفکر می‌نمایند (امین‌یزدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۲). از آن‌جایی که یادگیری زبان دوم بی‌شباهت به فراگیری زبان اول نیست، می‌توان از این دیدگاه در یادگیری زبان دوم نیز بهره گرفت. این رویکرد، دانش موجود درباره ذهن و مغز را یکپارچه می‌سازد و ظرفیت‌های شناختی، زبانی، هیجانی و اجتماعی را که همه از طریق روابط تعاملی (شامل تبادل عاطفی) آموخته می‌شوند، مد نظر قرار می‌گیرند. بر اساس الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵) درجات یا سطوح هیجامد یک واژه را می‌توان در شش جایگاه بر روی یک طیف در نظر گرفت که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی<sup>۳</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۴</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۵</sup> (۲)، هیجامد لمسی حرکتی<sup>۶</sup> (۳)، هیجامد درونی<sup>۷</sup> (۴) و هیجامد جامع<sup>۸</sup> (۵).

1. Developmental Individual- Differences Relationship-based
2. Greenspan and Wieder
3. Null
4. Auditory
5. Visual
6. Kinesthetic
7. Inner
8. Arch

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

نوع هیجان	تجربه زبان آموز
هیجامد تهی	زمانی که زبان آموز، هنوز چیزی در مورد واژه و مفهوم آن، شیء و موضوع جدید نشنیده، ندیده و تجربه نکرده است و به طور کلی هیچ اطلاعاتی راجع به آن ندارد.
هیجامد شنیداری	زمانی که زبان آموز، در مورد کلمه/مفهوم/موضوع صرفاً شنیده است.
هیجامد دیداری	زمانی که زبان آموز، در مورد کلمه/مفهوم/موضوع شنیده و آن را نیز دیده است.
هیجامد لمسی حرکتی	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز، شیء را لمس کرده و با آن از نزدیک در ارتباط بوده است.
هیجامد درونی	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز مستقیماً کلمه/مفهوم/شیء/موضوع را تجربه کرده است.
هیجامد جامع	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز به منظور کسب اطلاعات بیشتر در مورد کلمه/مفهوم/شیء و موضوع، تحقیق انجام داده است.

نمودار ۱. به طور گویاتری سطوح چندگانه هیجامد را به تصویر می کشد.



نمودار ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

1. Adapted from "Emotioncy in Language Education: From exvolvedment to involvment", by R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad)

بر اساس نمودار ۱ زبان‌آموز باید بتواند از سلسله‌مراتب ارائه‌شده برای هیجامد (هیجامد تهی، شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع) تبعیت کند و مراحل را یکی پس از دیگری طی نماید. هنگامی که زبان‌آموز موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و در نتیجه هیجامد موضوع مورد نظر برای وی در سطح تهی بوده و به لحاظ درک آن موضوع در حوزه هیچ‌آگاهی<sup>۱</sup> او قرار دارد. هنگامی که او موضوع مورد نظر را می‌شنود، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند یا حتی لمس نماید، هیجامد آن از سطح شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه برون‌آگاهی<sup>۲</sup> می‌شود و در مورد واژه مورد نظر شناختی کلی حاصل می‌گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله زبان‌آموز تنها از بیرون با موضوع آشنایی دارد. چنانچه تجربیات او از آن موضوع در مراحل بعدی افزایش پیدا کند، به تبع افزایش بسامد تجربه، هیجامد درونی از آن واژه ایجاد می‌شود و زبان‌آموز می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجامد جامع از آن موضوع دست یابد و خود را به مرحله درون‌آگاهی<sup>۳</sup> برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. به نظر می‌رسد به کارگیری این الگو و طی کردن سطوح مورد نظر، برای تدریس واژگان عینی و انتزاعی مؤثر است؛ زیرا مدرس می‌تواند در مرحله لمسی حرکتی و درونی با فراهم کردن ابزارهای مورد نیاز تا حد امکان واژه‌های انتزاعی و عناصر مربوط به آن را تا برای زبان‌آموزان شبیه‌سازی کرده و آن‌ها را به صورت عینی نیز برای زبان‌آموزان توضیح دهد و این امر یکی از ویژگی‌های این الگو محسوب می‌شود.

1. Avolvement
2. Exvolvement
3. Involvement



نمودار ۲. هرم هیجامد آموزشی برگرفته از پیش قدم (۲۰۱۶ب<sup>۱</sup>)

## ۲.۲. مروری بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه هیجامد

در یادگیری زبان دوم، پژوهش‌هایی در زمینه نقش هیجامد توسط پیش قدم و همکاران انجام شده است که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود: بر اساس الگوی تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط (۱۹۹۲)، پیش قدم، آدامسون و شایسته (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که واژگان دارای جنبه عاطفی هستند. افزون بر این، پیش قدم، طباطبائیان و همکاران (۲۰۱۳) با استفاده از مفهوم هیجامد نشان دادند واژگانی که دارای درجه عاطفی بالاتری هستند، سریع‌تر و آسان‌تر نسبت به کلماتی که دارای بار عاطفی کمتری هستند، یاد گرفته می‌شوند. برای نمونه، بین دو کلمه «موز» و «قاشق چوبی»، کودکان آفریقایی واژه «موز» را سریع‌تر یاد می‌گیرند؛ زیرا آن را لمس، حس و مزه کرده‌اند. بر این اساس، آن‌ها معتقدند هیجامد به‌عنوان میزان واکنش عاطفی به کلمات مختلف، به‌طور بالقوه قادر به تعیین برجستگی یک واژه است. در پژوهشی دیگر، پیش قدم و همکاران (۲۰۱۳) نقش هیجان را در یادگیری زبان دوم<sup>۲</sup> بررسی و ظرفیت‌های عاطفی فراگیران زبان دوم و افراد دوزبانه را مورد

1. Retrieved from Pishghadam, R. (2016b). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from [http://pishghadam.profcoms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com\\_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcoms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)

2. Emotion-Based Language Instruction (EBLI)



توجه قراردادند. طبق نظر آن‌ها، هر فردی درجه‌ای از احساسات دارد و لغات نیز دارای بار هیجانی می‌باشند. بدین ترتیب، مفاهیمی مانند هیجامد و هیجانی‌سازی<sup>۱</sup> نخستین بار مطرح شدند. یعنی تعدادی از لغات که بسامد هیجانی بالاتری دارند، سریع‌تر و بهتر یاد گرفته می‌شوند. از سویی دیگر، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که هیجانی‌سازی در کنار بافت‌مندی<sup>۲</sup> به درک بهتر واژگان می‌انجامد. یعنی کلماتی که بار عاطفی کمتری دارند، می‌توانند در موقعیت‌های مناسب آن کلمه به‌کار گرفته شوند.

نتایج پژوهش پیش‌قدم، بقایی و سیدنوزادی (۲۰۱۶) نیز مؤید این است که هر چه هیجامد فرد نسبت به کلمه‌ای خاص، بیشتر باشد عملکردش بهتر خواهد بود (عملکرد = یادگیری + یادآوری). تحلیل محتوا نیز نشان داد اکثر مردانی که در این پژوهش شرکت کرده بودند، واژگانی را که با جنس مذکر ارتباط بیشتری داشته است، راحت‌تر دانسته‌اند (مانند بازار سهام، پیچ‌گوشتی و غیره) در حالی که زنان واژگان مرتبط با جنس مؤنث را، راحت‌تر تشخیص داده‌اند (مانند رنگ مو، بافتنی و غیره). بنابراین، ارتباط عاطفی با کلمات می‌تواند در یادگیری کلمات همایند<sup>۳</sup>، هم‌ساخت<sup>۴</sup> و غیره نیز مؤثر باشد و این مسئله می‌تواند در پژوهش‌های آتی مد نظر قرار گیرد (پیش‌قدم، طباطبائیان، و همکاران، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم، شایسته و رحمانی، ۲۰۱۶). همچنین پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۲۰۱۳)؛ به‌نقل از پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶) در پژوهش خود، بافت‌مندی را در کنار بافت هیجانی بررسی کرده‌اند. به‌زعم آن‌ها، بافت هیجانی از مهم‌ترین عواملی است که علاوه بر بافت اجتماعی و واژگانی، بر یادگیری و آموزش زبان مؤثر است. بنابراین، آگاهی از تجارب واقعی زبان‌آموزان می‌تواند به پیشرفت آموزشی و در نتیجه، موفقیت مدرس به‌طور چشمگیری کمک کند. پیش‌قدم (۲۰۱۶ الف)، در پژوهشی دیگر اذعان می‌دارد که اشتیاق به ارتباط<sup>۵</sup> در بین زبان‌آموزان با شرایط یکسان، می‌تواند ملاکی برای یادگیری بهتر آن‌ها باشد. بر

1. Emotionalization
2. Contextualization
3. Collocation
4. Colligation
5. Willingness To Communication (WTC)

طبق فرضیه این پژوهش، هیجامد بر اشتیاق به ارتباط مؤثر است و هر چه سطح آن بالاتر باشد، میزان اشتیاق به ارتباط نیز بالاتر خواهد بود. نتایج پژوهش وی نشان داد که برون‌آگاهی و هیجامد هر دو به‌طور مثبتی بر اشتیاق به ارتباط مؤثرند و این در حالی است که اضطراب، تأثیری منفی دارد. با توجه به مفهوم هیجامد، نتایج نشان داد افرادی که بیشتر در مورد آن‌ها درون‌آگاهی اتفاق افتاده بود، بیشتر از آن‌هایی که برون‌آگاهی داشتند، به برقراری ارتباط تمایل نشان دادند. در واقع، زمانی که زبان‌آموز نسبت به موضوعی در زبان اول خود، حسی ندارد، نسبت به صحبت کردن در مورد آن موضوع در زبان دوم نیز تمایلی نشان نمی‌دهد.

افزون بر این، از مفهوم هیجامد در دیگر حوزه‌های آموزش نیز استفاده شده است. برای مثال، پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) با استفاده از مفهوم هیجامد، روش اندازه‌گیری جدیدی را برای توسعه روش‌های کنونی آزمایش سطح خوانایی آزمون ارائه دادند. در پژوهش آنان ۲۲۱ دانش‌آموز در سطح دوم و چهارم دبستان مورد ارزیابی قرار گرفتند و نتایج نشان داد که افزایش سطح هیجامد منجر به افزایش سطح درک مطلب خواهد شد. در پژوهشی دیگر، پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۶) بر طبق الگوهای حاکم بر یادگیری زبان دوم بر اساس هیجان، مفهوم «هیجامد» را به‌عنوان روشی برای آموزش واژگان مطرح کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که زبان‌آموزان با سطح اقتصادی اجتماعی بالا، عملکرد بهتری نسبت به دیگر سطوح داشتند. بنابراین می‌توان گفت سطح اقتصادی/اجتماعی/فرهنگی زبان‌آموزان به‌طور معناداری میزان هیجامد آن‌ها را تعیین می‌کند. به‌زعم پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۷) نیز سرمایه اقتصادی و فرهنگی می‌تواند در یادگیری افراد، تفاوت ایجاد کند. با افزایش سرمایه اقتصادی و فرهنگی، هیجامد به سطوح درونی و جامع نزدیک‌تر می‌گردد؛ چرا که برخورداری از سرمایه‌های بیشتر، امکان تجارب بیشتر را برای افراد فراهم می‌کند.

همچنین، از مفهوم هیجامد به‌منظور آموزش فرهنگ استفاده شده است. در پژوهش پیش‌قدم، رحمانی و شایسته (در دست چاپ) الگوی سلسه‌مراتبی آموزش فرهنگ معرفی شده است. بر اساس این الگو، مدرس می‌تواند با به‌کار بستن

خوشه‌های فرهنگی<sup>۱</sup>، سطوح مختلف هیجامد را در زبان‌آموزان درگیر کند. بدین معنا که زبان‌آموز در ابتدا با تجربه سطوح شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی، فرآیند برون‌آگاهی را تجربه کرده و سپس با ورود به سطوح درونی و جامع، به درون‌آگاهی می‌رسد و آگاهی‌ای فراتر از دانش صرف به دست می‌آورد.

چنانکه از پژوهش‌های مرور شده بر می‌آید تاکنون در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، درباره الگوی هیجامد پژوهشی صورت نگرفته است. از سوی دیگر، نگرش زبان‌آموزان نسبت به مسائل فرهنگی زبان مقصد، نقش مهمی را در یادگیری زبان ایفا می‌کند و یکی از موضوعاتی است که باید در فرآیند تدریس به زبان‌آموزان در نظر گرفته شود و در این مورد نیز مواد آموزشی و روش‌های تدریس کافی متناسب با فرهنگ ایرانی وجود ندارد. بنابراین، نگارندگان با استفاده از الگوی هیجامد، تأثیر به‌کارگیری این الگو را بر تغییر نگرش زبان‌آموزان ارزیابی کرده‌اند.

### ۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر، نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با ۶۰ فارسی‌آموز غیر فارسی‌زبان از ۱۶ کشور شامل کشورهای هندوستان، پاکستان، مالزی، ترکیه، مصر، ماداگاسکار، بوروندی، افغانستان، آذربایجان، لیبی، تاجیکستان، لبنان، عراق، گینه بیسائو، سوریه، اندونزی که در مدرسه جامعه المصطفی العالمیه مشغول زبان‌آموزی بودند، مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به بیشترین اطلاعات و درک عمیق از نگرش شرکت‌کنندگان، زبان‌آموزان به‌طور تصادفی انتخاب نشدند بلکه همگی آن‌ها به‌طور هدفمند، از گروهی انتخاب شدند که دانش نسبی یکسانی از زبان فارسی داشتند و پس از مصاحبه با ۶۰ نفر، دیگر پاسخ‌دهی در مورد فرآیند مورد بررسی به دست نمی‌آمد. تمامی افراد شرکت‌کننده در پژوهش، غیر فارسی‌زبان و زن بودند و بین ۱۷ تا ۲۶ سال سن داشتند (میانگین سن = ۲۱,۵ سال). سطح بسندگی زبان فارسی تمام آن‌ها یکسان بود (آموزش فارسی به فارسی (کتاب هفتم)) و همگی در

مدرسه علمیّه جامعه المصطفی العالمیه مشغول تحصیل بودند و به‌طور میانگین، یک سال از حضور آن‌ها در ایران می‌گذشت.

در این پژوهش، روش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌کار گرفته شده است. به این معنا که مصاحبه‌کننده، چارچوبی مشخص برای خود در نظر داشته و در طول مصاحبه به آن پرداخته، اما در عین حال، اجازه انعطاف در مصاحبه را نیز داشته است. سؤال‌ها از قبل طراحی و به‌منظور کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شدند. بر اساس موضوع فرهنگی که در هر کلاس تدریس شد، با سؤالات «چرا» و «چگونه» (درنیه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) از زبان‌آموزان درخواست شد حسی که نسبت به موضوع داشتند را، بیان کنند و سپس در مدت زمان تقریباً دو دقیقه توضیحات بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهند. بنابراین، با توجه به هدف پژوهش، نگرش مثبت یا منفی آن‌ها نسبت به موضوعی که در کلاس تدریس شده بود، مشخص شد و تغییر در نگرش‌ها نسبت به یادگیری مورد ارزیابی قرار گرفت. چهار موضوع متفاوت فرهنگی شامل «بادگیرهای یزد»، «آجیل مشکل‌گشا»، «میرزا قاسمی»، «داستان زال و سیمرغ» که زبان‌آموزان هیچ اطلاعی از آن‌ها نداشتند و این موضوعات کاملاً با فرهنگ و آداب و رسوم ایرانی عجین بودند، در چهار کلاس (هر کلاس متشکل از ۱۵ نفر) همگی در سطح زبان فارسی یکسان (کتاب ۷)، توسط مدرس یکسان بر اساس سطوح مختلف الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵) و در ۶ جلسه (هر جلسه ۵۰ دقیقه شامل ۲۰ دقیقه تدریس و ۳۰ دقیقه مصاحبه به ازای هر نفر ۲ دقیقه) تدریس شد. در تدریس جلسه شنیداری، مدرس ابتدا در مورد موضوع منتخب برای این جلسه که زبان‌آموزان هیچ اطلاعی راجع به آن نداشتند، توضیحاتی به‌صورت شفاهی در مدت زمان ۱۰ دقیقه ارائه داده و برای جلوگیری از یکنواختی صوت مدرس و تأثیر آن بر روی فارسی‌آموزان، از لوح فشرده صوتی به‌مدت ۱۰ دقیقه برای توصیف بیشتر آن استفاده کرد. در پایان جلسه، مدرس به‌صورت شفاهی به‌مدت ۳۰ دقیقه مصاحبه‌ای با زبان‌آموزان در مورد موضوع کرده و از آنان خواسته شد نظر و احساس خود را راجع

به موضوع و جلسه شنیداری بیان کنند. برای مثال در تدریس موضوع «زال و سیمرغ»، مدرس در مورد معرفی شخصیت‌های این افسانه برای فارسی‌آموزان به صورت شفاهی توضیحاتی داد و پس از آن قسمتی از داستان و مقاله‌خوانی مربوط به آن از لوح فشرده صوتی پخش گردید و نگرش و احساس زبان‌آموزان از معرفی شخصیت‌ها و داستان شنیده شده، ارزیابی شد. در جلسه دیداری، مدرس پس از معرفی موضوع دوم با استفاده از تصاویر مربوط به آن به مدت ۱۰ دقیقه موضوع را توضیح داده و برای تبیین بیشتر آن، به مدت ۱۰ دقیقه از لوح فشرده تصویری استفاده کرده و فیلم‌ها و اسلایدهای مربوط به آن پخش شد و سپس با مصاحبه به مدت ۳۰ دقیقه از آنان خواسته شد نظرات خود را راجع به تصویر و فیلم‌های مشاهده شده مربوط به داستان بیان کنند. به عنوان نمونه، در تدریس موضوع بادگیرهای یزد به صورت دیداری، مدرس ابتدا به معرفی شفاهی و توضیح این بنای معماری پرداخته و پس از آن تصاویر و فیلم‌های مربوط به یزد و بادگیرها، انواع آن، کارایی و غیره از لوح فشرده تصویری پخش گردید. در جلسه لمسی حرکتی، برای مشاهده نزدیک موضوع سوم و لمس آن مدرس ابزار مربوط به موضوع را که از قبل تهیه کرده بود، با خود به کلاس آورده و پس از معرفی آن به صورت اجمالی و در مدت زمان ۱۰ دقیقه، به زبان‌آموزان فرصت داد به مدت ۲۰ دقیقه ابزار مربوط را لمس کنند و نظر خود را راجع به آشنایی با این موضوع فرهنگی و لمس آن از نزدیک بیان کنند. به عنوان مثال، در مورد موضوع «آجیل مشکل‌گشا»، مدرس لوازم مربوط به آن را شامل (نخود، کشمش، نقل، پسته و گردو) به همراه تور و لوازم بسته‌بندی آن به کلاس آورده و به معرفی موضوع به طریق لمسی پرداخت و داستان مربوط به آن به همراه تاریخچه این نذر ذکر شد و در پایان با زبان‌آموزان مصاحبه انجام شد. در جلسه درونی، مدرس ابتدا موضوع چهارم را به مدت ۱۰ دقیقه و با استفاده از لوح فشرده تصویری، توضیحات شفاهی و غیره معرفی کرده و با ارائه توضیحات کافی از زبان‌آموزان خواست با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه درباره موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که قبلاً مدرس تهیه کرده بود، موضوع را

به مدت ۳۰ دقیقه شبیه‌سازی و تهیه کنند. پس از آن به مدت ۳۰ دقیقه در مورد احساسات و نگرش آن‌ها مصاحبه‌ای انجام شد. به‌عنوان مثال، در مورد موضوع میرزاقاسمی، مدرس لوازم مربوط به طبخ آن را شامل بادمجان، تخم‌مرغ، سیر، رب و گوجه‌فرنگی، ادویه و غیره تهیه و به کلاس آورد و پس از دیدن فیلم آشپزی و دستور پخت آن به‌همراه زبان‌آموزان به آشپزخانه رفته و با گروه‌بندی کردن آنان، از آن‌ها خواست با همکاری یکدیگر این غذا را تهیه کنند. پس از مصاحبه با آنان در مورد احساسات و نگرش نسبت به جلسه برگزار شده به مدت ۳۰ دقیقه، در پایان جلسه از فارسی‌آموزان خواسته شد برای مرحله جامع، در مورد موضوع میرزاقاسمی، تاریخچه آن، انواع طبخ و غیره از منابع تحقیقاتی موجود اعم از کتابخانه‌ها، فضای مجازی، اینترنت و غیره تحقیق کنند و گزارش تحقیقات خود را به‌صورت کتبی برای جلسه آینده به کلاس بیاورند. در جلسه پایانی که به جلسه جامع اختصاص داشت، مدرس نتیجه گزارش‌ها و تحقیق‌های زبان‌آموزان را جمع‌آوری کرده و از آنان خواست که هر نفر نتیجه پژوهش خود را به‌صورت شفاهی بیان کند (حدود ۳ دقیقه برای توضیحات هر زبان‌آموز در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است برای موضوع‌های دیگر نیز مدرس شیوه‌ای یکسان را برگزیده و تنها نوع موضوع با کلاس دیگر متفاوت بود.

همان‌گونه که ذکر شد، پس از هر بار تدریس و اتمام توضیحات مدرس، مصاحبه انجام شد تا نوع نگرش و هیجانات آنان در حین یادگیری بر اساس الگوی مذکور مشخص شود. لازم به ذکر است چهار موضوع فرهنگی منتخب، هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می‌پردازد. «بادگیرهای یزد»، نماد معماری، هوش و ذکاوت ایرانیان در گذشته و هنر ایرانی است. زبان‌آموزان از این طریق می‌توانند با شهر یزد و یکی از بزرگ‌ترین جاذبه‌های توریستی ایران آشنا شوند. «میرزاقاسمی» از غذاهای اصیل ایرانی است که به سبکی خاص در ایران طبخ می‌شود و نماد توجه ایرانیان به هنر آشپزی است. «آجیل مشکل‌گشا»، فرهنگ نذر و نیاز را در بین ایرانیان نشان می‌دهد و مؤید این حقیقت است که ایرانیان از دیرباز به وجود قدرتی ورای قدرت بشر اعتقاد داشته و برای حل مشکلاتشان به او متوسل می‌شده‌اند. «داستان زال

و سیمرغ» نیز یکی از جذاب‌ترین داستان‌های شاهنامه است که افزون بر معرفی شاعر بزرگ آن، فردوسی، بیانگر افسانه‌های مختلف ایرانی و بعضی از آداب و رسوم ایرانیان نظیر خانواده‌دوستی و غیره است. جدول ۲ طرح کلی درس را برای چهار گروه به صورت خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۲. طرح درس مدرس در ۶ جلسه

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
جلسه اول (توجیهی)	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	پرسشنامه و توضیحات شفاهی مدرس درباره طرح	۵۰ دقیقه
هیچامد شنیداری (جلسه دوم)	آجیل مشکل گشا	میرزاقاسمی	بادگیرهای یزد	داستان زال و سیمرغ	توضیحات شفاهی مدرس و استفاده از لوح فشرده صوتی	۵۰ دقیقه
هیچامد دیداری (جلسه سوم)	میرزاقاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید	۵۰ دقیقه
هیچامد لمسی حرکتی) (جلسه چهارم)	بادگیرهای یزد	آجیل مشکل گشا	زال و سیمرغ	میرزاقاسمی	آوردن شیء به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا	۵۰ دقیقه
هیچامد درونی (جلسه پنجم)	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزاقاسمی	آجیل مشکل گشا	۱. اجرای نمایشنامه توسط زبان‌آموز ۲. خوردن غذا توسط زبان‌آموز ۳. ساخت ماکت توسط زبان‌آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا	۵۰ دقیقه

## ادامه جدول ۲

زمان	ابزار تدریس	کلاس ۴	کلاس ۳	کلاس ۲	کلاس ۱	جلسات
۵۰ دقیقه	جمع‌آوری نتایج پژوهش به صورت کتبی و شفاهی	گزارش تحقیق در مورد آجیل مشکل‌گشا	گزارش تحقیق در مورد میرزاقاسمی	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد زال و سیمرغ	هیچامد جامع (جلسه ششم)

## ۴. نتایج

پس از تحلیل مصاحبه‌ها، نگرش زبان‌آموزان نسبت به موضوعاتی که در کلاس تدریس شده بود، استخراج گردید. همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، جلسات بر مبنای سطوح الگوی هیچامد پیش رفت. بدین ترتیب که پس از جلسه اول (جلسه توجیهی)، در جلسه دوم (شنیداری)، موضوع فرهنگی (الف) که زبان‌آموز تا پیش از این در مورد آن هیچ چیزی نشنیده و ندیده بود، به زبان‌آموزان کلاس (۱) بدون استفاده از ابزار تصویری آموزشی مانند عکس یا فیلم تدریس شد. البته از ابزارهای صوتی مانند لوح‌های فشرده، ضبط صدا و توضیحات شفاهی مدرس استفاده شد. سپس در مورد نگرش و حسی که نسبت به موضوع داشتند، از آن‌ها سؤال شد. در جلسه سوم (دیداری)، موضوع فرهنگی (ب) همراه با تصویر، فیلم و اسلاید، دیالوگ‌های ضبط‌شده تصویری، پوستر و نقشه به زبان‌آموزان همان کلاس (۱) تدریس شد و سپس در مورد نگرش و حسی که نسبت به موضوع (ب) داشتند، با آن‌ها مصاحبه شد. در جلسه چهارم (لمسی حرکتی)، موضوع فرهنگی (ج) با استفاده از اشیاء و ابزارهای لازم به کلاس (۱) تدریس شد و زبان‌آموزان آن را از نزدیک لمس کرده و با آن آشنا شدند. در جلسه پنجم (درونی)، موضوع فرهنگی (د) با استفاده از ابزارهای واقعی مانند ماکت و شیء واقعی برای زبان‌آموزان کلاس (۱) درونی‌سازی شد، بدین معنا که زبان‌آموزان این موضوع را شبیه‌سازی کرده و آن را به شکل عمیق‌تری تجربه کردند. در نهایت در جلسه ششم (جامع)، از زبان‌آموزان



خواسته شد در مورد همان موضوع فرهنگی (د) که جلسه پنجم (درونی) برای آن‌ها تدریس شده بود، تحقیق کنند و نتیجه پژوهش خود را به کلاس بیاورند و در مورد آن بحث کنند. در پایان تمام جلسات فوق، از زبان‌آموزان در مورد نگرششان نسبت به موضوع تدریس شده و تجربه احساسی که در حین تدریس مدرس داشتند، پرسش شد. لازم به ذکر است همان‌گونه که در تدریس جلسات مشاهده می‌شود، الگوی هیجامد الگویی افزایشی<sup>۱</sup> و سلسله‌مراتبی<sup>۲</sup> است. بدین معنا که شخص در هر مرحله، علاوه بر حس‌های مرحله پیش، حس جدیدی در فرآیند یادگیری تجربه می‌کند. برای مثال، هنگامی که زبان‌آموز وارد مرحله لمسی حرکتی می‌شود، مدرس برای تدریس موضوع در این مرحله، باید از توضیحات شفاهی (هیجامد شنیداری)، تصویرهای مرتبط با موضوع (هیجامد دیداری) استفاده کرده و سپس به حس جدید لامسه (هیجامد لمسی حرکتی) بپردازد. بنابراین، در این مرحله نه تنها حس لمسی حرکتی، بلکه حس‌های پیشین (شنیداری و دیداری) نیز توسط مدرس تحریک شده است و زبان‌آموز، سلسله‌مراتبی از هر مرحله عبور کرده است. با توجه به اینکه در الگوی هیجامد به صورت سلسله‌مراتبی تمام حس‌ها درگیر می‌شوند زبان‌آموزان با سبک‌های یادگیری متفاوت، در سطوح درون‌آگاهی (درونی و جامع) همگی از کلاس لذت می‌برند. برای مثال، زبان‌آموزی که از شنیدن بیشتر لذت می‌برد و دوست دارد حس شنیداری‌اش تحریک شود در کنار زبان‌آموزی که تمایل بیشتری به تحریک حس دیداری‌اش دارد، در جلسات درونی و جامع اغنا می‌شود.

نتایج بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان به سؤال‌های پایان جلسه دوم نشان داد که اکثر زبان‌آموزان در جلسات شنیداری، ارتباط مؤثری با موضوع برقرار نکرده و نگرش چندان مثبتی به موضوعات تدریس شده نداشتند. این امر در تأیید پژوهش پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۷) است که قضاوت مبتنی بر برون‌آگاهی (مراحل

---

1. Additive

2. Hierarchical

شنیداری، دیداری و لمسی) ممکن است، نادرست و عجولانه باشد. نتایج مشاهده شده در مرحله شنیداری به شرح زیر است:

- عدم ارتباط گیری کافی با مدرس به خصوص در ابتدای جلسه
- نداشتن انگیزه کافی برای گوش سپاری و عدم تمرکز بر روی موضوع
- دایره واژگانی محدود
- ناتوانی در به خاطر سپاری واژه‌ها و توضیحات به صورت دقیق به دلیل عدم نمایش تصویر، فیلم و عکس و عدم جذابیت موضوع
- ناتوانی زبان آموزان در حدس معانی تعدادی از واژگان
- اختصاص زمان کمتر به پاسخگویی سؤال‌های مطرح شده
- ذهنیت منفی نسبت به تعدادی از موضوعات از جمله «داستان زال و سیمرغ» و تجربه احساساتی نظیر بی حوصلگی، خستگی، خشم، اضطراب، شرم و غیره
- عدم استفاده از تداعی مناسب و برقراری ارتباط بین واژه جدید و واژه‌ایی که از قبل در حافظه زبان آموز موجود است
- به خاطر سپاری موضوع تدریس شده به صورت کوتاه مدت بدون دانستن معنا و مفهوم آن

نتایج فوق را می توان در پاسخ‌های برخی زبان آموزان به وضوح مشاهده کرد. برای مثال در جلسه شنیداری، پس از تدریس موضوع «زال و سیمرغ»، پاسخ‌هایی از این قبیل دریافت شد: «از اینکه سام، زال را در کوه رها کرد، خشمگین شدم.»؛ «زال نباید سام را می بخشید.»؛ «نمی دانم معنی سیمرغ چیست؟ یعنی سی مرغ دارد؟.»؛ «احساس خستگی و بی حوصلگی دارم.»؛ «گاهی حیوانات از انسان‌ها، انسان‌تر هستند و بهتر عمل می کنند.»؛ «چگونه ممکن است انسان فرزندش را دوست نداشته باشد.»؛ «من بسیار عصبانی و خشمگین هستم.»؛ «در فرهنگ ما، این گونه نیست.»؛ «من فیلم را ندیدم، پس نظری ندارم.»؛ «این داستان‌ها را دوست ندارم، غمگین است.»؛ «از این داستان هیچ نتیجه‌ای نگرفتم چون افسانه و دروغ است.»

با گذشت زمان و گذر زبان‌آموزان از جلسه شنیداری، نگرش‌های منفی فوق‌کم رنگ شده و زبان‌آموزان با تجربه هیجانانگیز مثبت بیشتری نسبت به مرحله پیشین، انگیزه بیشتری برای یادگیری مطالب پیدا کردند؛ زیرا هیجانانگیز مثبت، با تأثیر بر روی توجه، انگیزه، راهبردهای یادگیری بر یادگیری زبان‌آموزان اثر می‌گذارد (پکران، گوتز، تیتز و پیری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). در جلسات دیداری، زبان‌آموزان موضوعاتی را که همراه با تصاویر، فیلم، اسلاید و غیره به آن‌ها آموزش داده شد، آسان‌تر و سریع‌تر از موضوعات جلسه شنیداری یاد گرفتند. به‌عنوان مثال، در تدریس «بادگیرهای یزد» به‌عنوان نماد معماری ایرانی، به شیوه دیداری، تصاویر این بنا برای زبان‌آموز جلب توجه کرد و وی از آنچه دیده بود، بیشتر صحبت کرد؛ لذا رابطه مستقیم میان مدت‌زمان مصاحبه و نوع جلسه تدریس به‌لحاظ شنیداری، دیداری و میزان درگیری حواس وجود داشت. این امر مؤید نظریه رمزگذاری دو تایی<sup>۲</sup> است که بر طبق آن هنگامی که فراگیران برای یادگیری مطلبی بیش از یکی از حواس پنج‌گانه‌شان را به‌کار گیرند، به‌عنوان نمونه، وقتی که به‌طور هم‌زمان پردازش بصری و کلامی را انجام می‌دهند و ارتباط بین دو حس کاملاً شفاف صورت می‌گیرد، یادگیری به‌طور مؤثرتری اتفاق می‌افتد (می‌یر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). روشن است که در مرحله دیداری، پردازش بصری، شنیداری و کلامی هم‌زمان شکل می‌گیرد و این امر به یادگیری و درک مطلب بهتر فارسی‌آموز منجر می‌شود. تعدادی از پاسخ‌های دریافت شده در این مرحله عبارت‌اند از: «دیدن تصاویر یک بنای جدید ایرانی بسیار شگفت‌انگیز است»؛ «از دیدن فیلم زیبا و مفید درباره شهر یزد لذت بردم»؛ «دوست دارم فیلم‌های دیگر درباره ایران ببینم»؛ «بادگیرهای یزد خیلی بلند و زیبا است، دوست دارم آن را از نزدیک ببینم»؛ «متوجه گذر زمان نشدم»؛ «دوست دارم بناهای تاریخی دیگر در ایران را ببینم»؛ «آرزو دارم به یزد سفر کنم»؛ «نمی‌دانستم که مردم ایران چنین چیزهایی ساخته‌اند یا خانه‌هایی به این بزرگی داشته‌اند که تابستان‌نشین و زمستان‌نشین مجزا

---

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Peery

2. Dual-coding theory

3. Mayer

داشته است»؛ «ای کاش هنوز هم خانه‌های قدیمی به این سبک می‌ساختند»؛ «از این‌که معماران ایران تا این اندازه به فکر مردم خود بوده‌اند، خوشحالم»؛ «دوست دارم در کشور من چنین بنای مفیدی ساخته شود»؛ «اول که اسم موضوع را شنیدم معنی آن را نفهمیدم اما با دیدن فیلم خیلی لذت بردم و اهمیت این ساختمان را فهمیدم». برطبق پاسخ‌های دریافت شده، نتایج مشاهده شده در مرحله دیداری به شرح زیر است:

- تقویت مهارت شنیداری و دیداری به‌طور هم‌زمان به‌واسطه دیدن تصاویر
- ارتباط‌گیری مؤثرتر با موضوع و مدرس
- تداعی‌سازی واژگانی و ارتباط‌دادن جزئیات موضوع با دانش قبلی در ذهن
- گسترش دامنه واژگان با دیدن تصاویر
- تمایل به دیدن تصاویر و فیلم‌های بیشتر در ارتباط با موضوع
- تجربه‌کردن احساساتی نظیر لذت، شادی، امید توسط زبان‌آموز در ارتباط با موضوع
- افزایش انگیزه زبان‌آموزان در رابطه با یادگیری موضوع
- ایجاد درک کلی از موضوع به‌واسطه دیدن تصاویر و فیلم
- ایجاد دیدگاه‌های فردی نسبت به موضوع تدریس شده و بیان کردن نظرات شخصی

در تحلیل مرحله دیداری و علت تمایل بیشتر فارسی‌آموزان در این مرحله نسبت به مرحله شنیداری، می‌توان گفت که کاهش محرک‌های حسی بینایی، شنوایی، لمسی و غیره می‌تواند سبب کاهش توانایی و قدرت یادآوری واژگان و در نتیجه کاهش تمایل افراد برای به‌کارگیری واژه مورد نظر گردد (پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، در دست چاپ) و در مرحله دیداری مشخص است که با افزایش حس بینایی در کنار حس شنوایی قدرت یادآوری موضوع و تمایل به یادگیری افزایش یافته است.

تغییر نگرش زبان‌آموزان از منفی به مثبت در جلسات لمسی حرکتی نیز مشهود بود. برای مثال، زبان‌آموزانی که غذای ایرانی را تنها بر مبنای غذای خوابگاه قضاوت

کرده بودند و اصلاً نگرش مثبتی نسبت به آن نداشتند، پس از جلسه چهارم و در مرحله لمسی حرکتی که در آن یک غذای ایرانی (میرزاقاسمی) از نزدیک به آنها آموزش داده شد، دریافتند که غذاهای ایرانی بسیار لذیذ هستند و می‌توانند جزء بهترین‌ها باشند. در این مرحله، از آنجا که درگیری فعالانه‌تری از سوی زبان‌آموزان نسبت به موضوع وجود داشت، شاهد نگرش عمیق‌تری نیز نسبت به موضوع بودیم و زبان‌آموزان برای پاسخ‌های خود و تجربه احساسی در آن مرحله، دلایل قانع‌کننده‌ای ارائه دادند. تعدادی از پاسخ‌هایی که زبان‌آموزان به سؤال مصاحبه در مرحله لمسی حرکتی با موضوع «میرزاقاسمی» داده بودند، عبارت‌اند از: «در کشور من هم بادمجان را به همین شیوه طبخ می‌کنند اما از تخم‌مرغ همراه بادمجان استفاده نمی‌کنند، دوست دارم زودتر امتحان کنم تا تفاوت‌ها مشخص شود»؛ «فکر کردم این غذا، مثل غذاهای خوابگاه بدمزه است اما الان فکر می‌کنم خوب باشد. چون خیلی باسلیقه درست شد»؛ «اول از اینکه رب و گوجه‌فرنگی با هم بود تعجب کردم اما بعد که غذا درست شد، به‌نظر خوشمزه آمد و باسلیقه تزیین شد»؛ «من بادمجان دوست ندارم اما فکر می‌کنم این غذا خوشمزه است. چون بادمجان کباب می‌شود و بوی دود آن باید خیلی خوب باشد؛ مثل ماهی دودی که با دود خیلی خوش‌مزه و خوش‌طعم می‌شود. سیر هم آن را خوشمزه می‌کند»؛ «اصلاً فکر نمی‌کردم بادمجان و تخم‌مرغ خوشمزه باشد. چون در کشور من این دو با هم استفاده نمی‌شوند! اما واقعاً عالی به‌نظر می‌رسد زیرا غذای جدید خیلی زیبا تزیین شد و من دوست دارم آن را امتحان کنم و بخورم»؛ «آیا می‌توان به جای رب فقط از گوجه‌فرنگی استفاده کرد؟ زیرا رب و گوجه‌فرنگی غذا را ترش می‌کند»؛ «بوی دود غذا بسیار لذت‌بخش است و سیر هم به غذا مزه می‌دهد. باید غذای خیلی خوشمزه‌ای باشد که خانم آن را به ما درس داد. من خیلی لذت بردم»؛ «حتماً این غذا را در خوابگاه می‌پزم چون مواد آن به آسانی آماده می‌شود و روش طبخ آسان است. من روش پخت را به خوبی یاد گرفتیم»؛ «حتماً این غذا را به دوستان و خانواده‌ام معرفی می‌کنم زیرا در کشور من این غذا نیست»؛ «از این‌که با یک غذای ایرانی جدید آشنا شدم، خیلی خوشحالم چون ما در

خوابگاه فقط قورمه‌سبزی و قیمه می‌خوریم و هیچوقت غذای متنوع نداریم؛ «از اینکه غذای ایرانی به ما معرفی شد که برنج ندارد، تعجب کردم و لذت بردم چون ایرانی‌ها خیلی برنج می‌خورند»؛ «تا الان معلم من در کلاس غذا نیاورده بود و امروز در کلاس خیلی خندیدیم و لذت بردیم. دوست دارم باز هم در کلاس غذا بیاوریم»؛ «کلاس امروز خیلی سرگرم‌کننده و لذت‌بخش بود. ای کاش می‌توانستیم غذا را زودتر مزه کنیم»؛ «امیدوارم این غذا را با دوستانم در خوابگاه درست کنم چون غذاهای ایرانی در خوابگاه خیلی بدمزه است»؛ «علت کبابی کردن بادمجان چیست؟ آیا می‌توان آن را کبابی نکرد؟ و باز هم میرزا قاسمی پخت. چون کبابی کردن خیلی سخت است». نتایج مشاهده شده در مرحله لمسی حرکتی به شرح زیر است:

- برقراری ارتباط لمسی و احساسی با موضوع و داشتن احساساتی نظیر لذت، آرامش خاطر، امید و غیره
- به‌کارگیری سه حواس شنیداری، دیداری و لامسه و بالارفتن سرعت درک زبان‌آموز
- افزایش سطح آگاهی نسبت به موضوع با دیدن آن از نزدیک
- درگیر شدن زبان‌آموز به‌صورت فیزیکی و هیجانی و یادگیری مطالب به‌صورت کارآمد
- افزایش خلاقیت زبان‌آموز در پاسخگویی به سؤال‌های مصاحبه
- برانگیخته شدن انگیزه فارسی‌آموز و لذت از لمس موضوع و آشنایی با موضوع از نزدیک
- کنجکاوی و فعال بودن ذهن فارسی‌آموزان در طرح سؤال‌های بیشتر در مورد موضوع
- ایجاد تعامل دوسویه میان مدرس و فارسی‌آموز
- توجه خاص به جزئیات شیء تدریس شده
- یادگیری مؤثرتر و باثبات‌تر به‌واسطه تجربه مستقیم موضوع در کلاس

در جلسات پنجم (درونی) با آوردن اشیای لازم و مرتبط با موضوع، از زبان‌آموزان خواسته شد موضوع تدریس‌شده را شبیه‌سازی کنند. به‌عنوان مثال، در تدریس موضوع «آجیل مشکل‌گشا» به‌صورت درونی ابتدا مدرس «داستان آجیل مشکل‌گشا» را به‌صورت شفاهی بیان کرد و بر طبق این داستان از زبان‌آموزان خواسته شد با موادی که برای آنان فراهم شده است، اقدام به بسته‌بندی آجیل مشکل‌گشا کنند و اجرای مراسم آن را مطابق با داستان شبیه‌سازی کنند. زبان‌آموزانی که تا آن زمان هیچ ذهنیتی راجع به سنت نذر و اعتقاد به آن توسط ایرانیان نداشتند، از شنیدن داستان آن و بسته‌بندی آجیل به‌صورت گروهی و با کمک یکدیگر بسیار خوشحال شده و تعدادی از پاسخ‌های دریافت شده از آنان در این مرحله عبارت‌اند از: «از اینکه در کلاس آجیل در تور گذاشتم، خیلی لذت بردم. تورها به زیبایی آجیل کمک زیادی می‌کند و رنگ‌های آن خیلی زیباست. درست کردن بسته برای آجیل فکر خوبی است»؛ «در کشور من این رسم نیست، خیلی جالب بود و لذت بردم. اینکه حضرت علی(ع) به پیرمرد خارکن کمک کرد، خیلی پندآموز است. یعنی ما می‌توانیم برای مشکلات نذر کنیم و خدا و حضرت علی(ع) به ما کمک می‌کنند»؛ «دوست دارم این آجیل را نذر کنم تا مشکلم برطرف شود. فکر می‌کنم خدا به همه بندگان کمک می‌کند»؛ «از اینکه پیرمرد خارکن نذر را فراموش کرد و به زندان افتاد تعجب کردم. چون خدا مهربان‌تر از این حرف‌هاست و ظالم نیست»؛ «داستان مشکل‌گشا مثل معجزه برای انسان است و خدا می‌خواهد به ما کمک کند تا به او توکل کنیم»؛ «یاد یک داستان مشابه به این در کشور خودم افتادم و دل‌م برای خانواده‌ام تنگ شد. این سنت شبیه سنت کشور من است اما نوع آجیل متفاوت است»؛ «در کشور من هم مردم برای مشکلات نذر می‌کنند، اما مثل این آجیل نیست و مردم برای نذر کارهای دیگری انجام می‌دهند؛ مثلاً چای می‌دهند».

همان‌گونه که در پاسخ‌ها مشاهده می‌شود، با بالاتر رفتن سطح هیجامد، اشتیاق به ارتباط از سوی زبان‌آموزان و شرکت فعالانه در فرآیند کلاسی در مرحله درونی زیاد شده و این نتیجه در تأیید پژوهش پیش‌قدم (۲۰۱۶ الف) است که بر طبق آن، اشتیاق

به ارتباط ملاک مهمی برای یادگیری بهتر می‌باشد و هرچه سطح هیجامد بالاتر باشد، میزان اشتیاق به ارتباط نیز بالاتر خواهد بود. نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها در جلسه درونی را می‌توان به شرح زیر خلاصه نمود:

- ایجاد شور و اشتیاق در زبان‌آموزان به واسطه اجرای موضوع به صورت عملی
  - تقویت حس همکاری و ایجاد توانایی اظهار نظر در جمع
  - مقایسه فرهنگی و سنجش شباهت‌ها و تفاوت‌های موضوع با موضوع‌های مشابه در فرهنگ مبدأ زبان‌آموز
  - استفاده از جملات طولانی‌تر و اختصاص زمان بیشتر به سؤال‌های مصاحبه
  - عدم تمایل به اتمام کلاس و تمایل به اجرای نقش‌های بیشتر
  - ایجاد مباحثه درباره موضوع میان زبان‌آموزان و مدرس
  - مشارکت فعال زبان‌آموز در جلسه و داشتن احساساتی نظیر لذت، غرور، امید و غیره
  - ایجاد احساس مسئولیت و اعتماد به نفس در زبان‌آموز در رابطه با اجرای موضوع به صورت کارآمد
  - ایجاد حس موفقیت در زبان‌آموز به واسطه ایفای نقش و اجرای عملی موضوع در کلاس
  - ایجاد حس رقابت در فارسی‌آموزان به واسطه گرفتن نقش‌های بیشتر در کلاس
  - تقویت قوه استدلال و اندیشه و نظم‌بخشی به افکار درباره موضوع
- در جلسات پایانی (جامع)، از زبان‌آموزان خواسته شد درباره موضوعی که در جلسه پنجم (درونی) برای آن‌ها تدریس شده، در منابع در دسترس (فضای مجازی، کتابخانه و غیره) تحقیق و تفحص کنند. برخی از پاسخ‌هایی که زبان‌آموزان پس از جلسه ششم (جامع) به سؤال مصاحبه درباره موضوع «زال و سیمرغ» دادند، عبارت‌اند از: «دوست داشتم بدانم ادامه داستان زال در شاهنامه چیست؟ به همین دلیل چندین داستان در مورد آن خواندم و فهمیدم زال پادشاه می‌شود و سام از عملکرد خود پشیمان است و خدا توبه او را پذیرفته است»؛ «اصلاً متوجه گذر زمان نشدم و



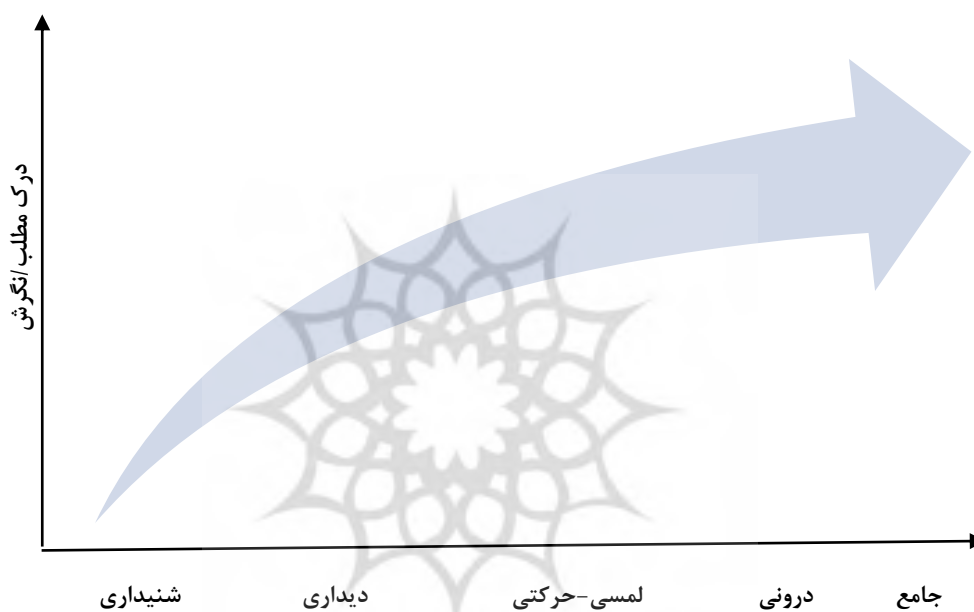
اطلاعات خیلی زیاد یاد گرفتیم. سیمرغ پرنده بسیار زیبایی است که به زال رحم کرد و به او مانند فرزندانش رسیدگی کرد. به او جنگ کردن یاد داد و بعد او را به سوی موفقیت هدایت کرد؛ «دوست داشتم از آینده زال باخبر شوم، آرزو کردم سیمرغ یک پرنده واقعی بود و من مانند زال یکی از پره‌های سیمرغ را در اختیار داشتم تا بتوانم هنگام مشکلات او را صدا بزنم؛ «داستان زیبایی بود، از تحقیق در مورد آن بسیار لذت بردم و به علم من اضافه شد. فهمیدم خدا اگر بخواهد انسان را نجات می‌دهد و به انسان عزت و مقام می‌دهد؛ «اینکه فردوسی کل داستان‌های شاهنامه را به‌نظم سروده برای من خیلی عجیب و جالب است. این داستان پر از نکات مهم بود. انسان باید به فرزند خود رحم کند تا پشیمان نشود و باید ناشکری نکند و از خدا تشکر کند؛ «سام نباید کودکش را پای کوه می‌گذاشت، اما خدا به زال کمک کرد و پرنده‌ای به‌نام سیمرغ او را نجات داد، حتی به او جنگ‌آوری و صحبت کردن یاد داد. لطف خداوند شامل حال زال شد؛ «خوشحالم که سام دوباره ازدواج نکرد و منتظر شد از بانوی خودش بچه‌دار شود اما از او ناراحت شدم که به‌هنگام تولد فرزندش را رها کرد و خوشحال شدم سیمرغ او را پیدا کرد و مثل فرزند خود پرورش داد؛ «از اینکه در اینترنت جستجو کردم و مطالب خیلی زیاد راجع به زال یاد گرفتم خیلی لذت بردم. دوست داشتم عکس سیمرغ را بکشم چون خیلی زیبا بود؛ «تحقیق در مورد داستان ایرانی برایم خیلی مفید بود و به دانش من اضافه شد. من فهمیدم فردوسی خیلی مرد باهوش و عالمی بوده است». لازم به ذکر است در این مرحله تحقیقاتی راجع به زندگی زال در آینده اعم از ازدواج او با رودابه و غیره صورت پذیرفته بود که نشان‌دهنده تمایل بیشتر فارسی‌آموزان به دانستن ادامه داستان مورد نظر بود. از سویی دیگر، زبان‌آموزان از میان شخصیت‌های داستان «زال و سیمرغ»، علاقه زیادی به شخصیت «سیمرغ» نشان داده‌اند و تعداد زیادی از آن‌ها در این مرحله تصویر «سیمرغ» را طراحی کرده‌اند.

تغییرات مشاهده‌شده در مرحله جامع به شرح زیر است:

- افزایش دامنه اطلاعات واژگانی زبان آموز و استفاده از جملات طولانی تر به واسطه یادگرفتن اطلاعات جدید از منابع بیرونی
- پویایی زبان آموز و اتکا به خود در امر یادگیری و کم رنگ شدن نقش مدرس
- مطالعه مستقل و خود هدایت شده زبان آموز
- ایجاد جهت یابی یادگیری توسط زبان آموز
- توانایی تبیین و تفسیر موضوع توسط زبان آموز
- تقویت قدرت تفکر در زبان آموز در نتیجه جستجو در منابع تحقیقاتی
- توانایی صحبت درباره موضوع در مدت زمان طولانی تر
- ارتقای خلاقیت زبان آموز در نحوه ارائه نتایج پژوهش
- امکان استفاده از همه منابع در دسترس در جهت افزایش دامنه اطلاعات
- بالا رفتن حس کنجکاوی زبان آموز و تمایل به تحقیق و تفحص بیشتر در مورد موضوع

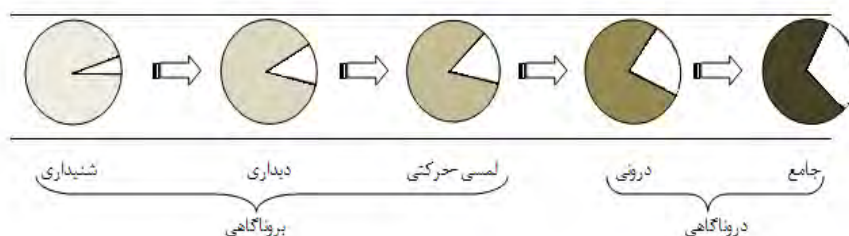
• برنامه ریزی و تصمیم گیری توسط فارسی آموز در نحوه انجام پژوهش همان طور که مشاهده شد، در جلسه های درونی و جامع، زبان آموز از مرحله برون آگاهی عبور کرده، مطالب در ذهن او تثبیت شده و به سمت درون آگاهی پیش می رود؛ لذا، مطالب یادگرفته شده از عمق و وسعت بیشتری در مقایسه با مرحله برون آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) برخوردار است. طبق پژوهش پیش قدم (۲۰۱۶ الف) بین مراحل برون آگاهی و درون آگاهی و میزان اشتیاق به یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد که میزان تمایل به ارتباط در مراحل درونی و جامع توسط زبان آموزان به حداکثر رسیده است. مشاهده می شود که در جلسات پایانی درونی و جامع، زبان آموزانی که در سطح درون آگاهی (هیجامد درونی و جامع) بودند، مدت زمان بیشتری درباره موضوع پژوهش، صحبت کردند و نسبت به افرادی که در سطح برون آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) بودند دایره واژگانی وسیع تری داشتند (پیش قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶).

لازم به ذکر است مراحل درونی و جامع شامل ویژگی‌های اشاره‌شده در مراحل دیداری و لمسی حرکتی نیز می‌باشد؛ زیرا پرواضح است که تدریس به‌صورت درونی در بردارنده همه ویژگی‌های شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی نیز می‌باشد. به‌طور کلی می‌توان میزان درک مطلب هیجانانگیز فارسی‌آموزان در هر جلسه را به‌صورت نمودارهای زیر نشان داد:



نمودار ۳. رابطه میان سطوح هیچامد و درک و نگرش زبان‌آموز

نمودار ۳ میزان درک مطلب زبان‌آموزان را به‌ترتیب در سطوح جامع و درونی نشان می‌دهد. بدین‌معنا که در این سطوح، زبان‌آموزان درک عمیق‌تری نسبت به موضوع داشته و ارتباط بیشتری با آن برقرار کردند. همان‌گونه که از مثال‌ها نیز بر می‌آید، نگرش زبان‌آموزان نسبت به موضوع‌هایی که در سطح درون‌آگاهی (جامع و درونی) تدریس شد، مثبت‌تر بوده است.



بخش سفید: سطح یادگیری

بخش رنگی: میزان درگیری ذهن زبان آموز با موضوع تدریس شده

#### نمودار ۴. رابطه میان درگیری ذهن و میزان یادگیری فارسی آموز

نمودار ۴ نشان می‌دهد که سطح یادگیری فارسی آموز با افزایش میزان درگیری ذهن رابطه مستقیم دارد. در این نمودار بخش رنگی نشان‌دهنده میزان درگیری ذهن و آشنایی وی با موضوع مورد نظر است که افزایش میزان درگیری ذهن با تیره‌تر شدن این بخش نشان داده شده است. بدین معنا که هر چه از سطح برون‌آگاهی به سمت درون‌آگاهی پیش می‌رویم، ذهن مخاطب با موضوع آشناتر شده و میزان یادگیری وی نیز افزایش می‌یابد.

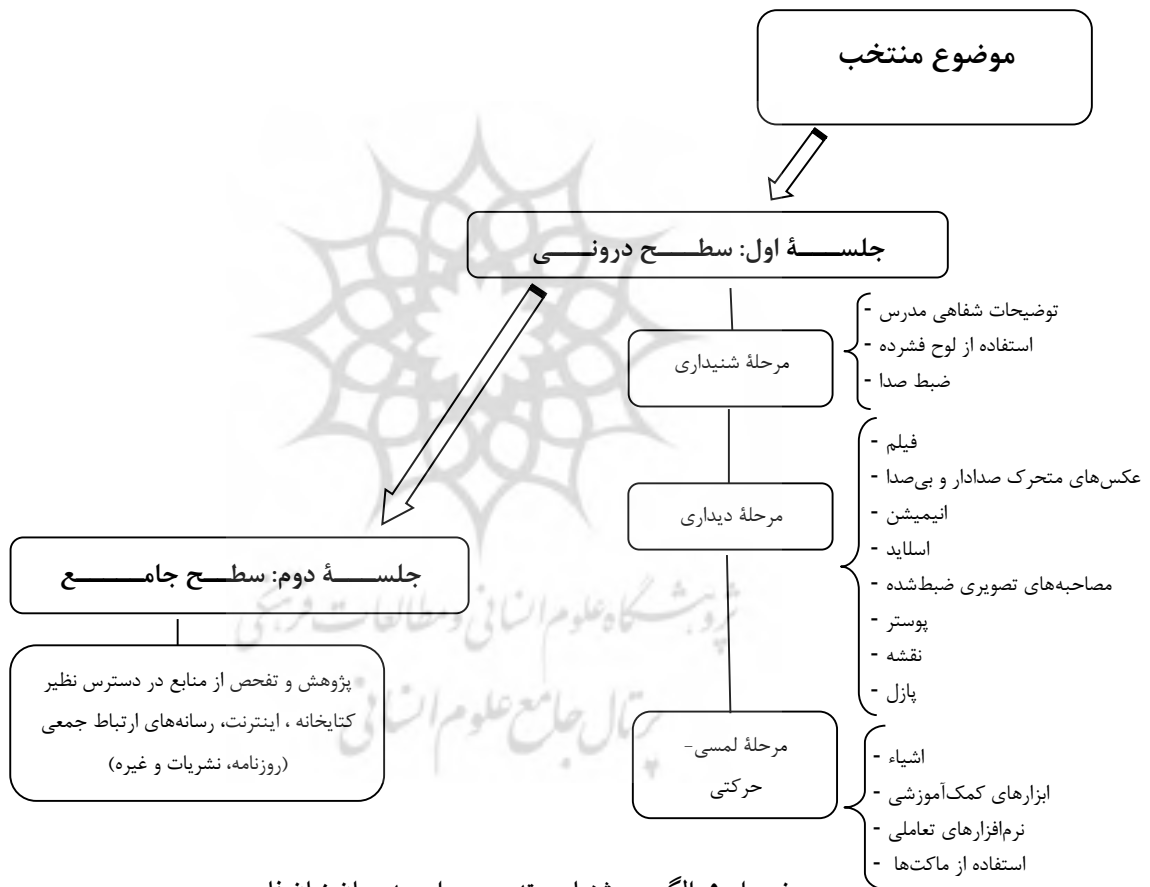
#### الگوی پیشنهادی تدریس برای مدرسان زبان فارسی به غیر زبانان

بر اساس مباحث فوق و با توجه به تأثیر هیجان‌های آموزشی بر نگرش زبان‌آموزان، می‌توان برای آموزش مباحث زبان فارسی، به‌ویژه در کتاب‌های «گفت‌وگو» فارسی‌آموزان، الگویی ارائه داد که مدرس می‌تواند با به‌کار بستن آن، سطوح مختلف هیجان را در زبان‌آموزان درگیر کرده و آگاهی فرهنگی آنان را نسبت به این زبان ارتقا دهد. در نتیجه استفاده از این الگو، زبان‌آموزان یادگیری مؤثرتری را تجربه کرده و نگرش آنان همراه با درونی‌سازی هیجان، از منفی به مثبت تغییر می‌یابد. این الگو در بهترین حالت، کیفیت یادگیری زبان فارسی را ارتقا بخشیده و کمک شایان توجهی به مدرسان و فارسی‌آموزان خواهد کرد.

در الگوی پیش قدم (۲۰۱۵)، سطوح هیچ‌آگاهی، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) بر اساس نوع هیجان و میزان مواجهه زبان‌آموزان با موضوع، جداگانه در نظر گرفته شده‌اند. بدین معنا که برای تدریس یک موضوع و افزایش تدریجی سطح هیجان فرد، شش جلسه زمان لازم است تا زبان‌آموز به حد مطلوب مورد نظر برسد؛ اما بر اساس الگویی که در این پژوهش پیشنهاد می‌شود، در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با توجه به محدودیت زمان و تعداد کم جلسات تدریس برای هر کتاب و مهارت‌های مذکور به آن، نیازی به برگزاری جلسات مجزا در مرحله برون‌آگاهی نیست؛ چرا که نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که زبان‌آموزان تنها با شرکت در جلسات مرحله درون‌آگاهی (درونی و جامع) می‌توانند به هیجان مطلوب که منجر به نگرش مثبت می‌گردد، برسند. بنابراین جلسات شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی را می‌توان به صورت هم‌زمان در جلسه درونی ادغام کرد و حین برگزاری جلسه درونی از ابزارهای ذکر شده برای تمامی جلسات شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی نیز استفاده کرد.

در پژوهش حاضر، به منظور جلوگیری از تأثیر جلسات برون‌آگاهی بر جلسات درون‌آگاهی که به صورت طبیعی باعث بالاتر رفتن میزان بسامد هیجانی زبان‌آموزان می‌شود، موضوعات مطرح شده در هر جلسه تغییر یافته است. بنابراین، الگوی پیشنهادی در این پژوهش برای تدریس موضوعی مانند «میرزاقاسمی» به عنوان غذایی ایرانی در دو جلسه تدوین شده است؛ بدین ترتیب که نیازی به برگزاری جلسات شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی به طور مجزا نیست، بلکه زبان‌آموز می‌تواند از همان ابتدا وارد مرحله درونی شود. در جلسه درونی، مدرس ابتدا چند دقیقه در مورد میرزاقاسمی توضیح می‌دهد. پس از آن، تصاویر مربوط و نحوه پخت غذا به صورت فیلم ارائه می‌شود. سپس، مدرس که از قبل مواد لازم برای تهیه میرزاقاسمی را تهیه کرده و با خود آورده، آن‌ها را به زبان‌آموزان نشان می‌دهد و از زبان‌آموزان می‌خواهد بر اساس فیلم و تصاویری که مشاهده کرده‌اند، به صورت گروهی اقدام به پخت میرزاقاسمی کنند. در نهایت، زبان‌آموزان از غذای طبخ شده میل می‌کنند و نظرشان را

در مورد حس و تجربه شخصی شان بیان می کنند. سپس، از زبان آموزان خواسته می شود که برای جلسه بعدی (جلسه جامع) درباره همین موضوع (میرزا قاسمی) پژوهشی از منابع موجود اعم از کتاب، فضای مجازی، فیلم و غیره انجام داده و درباره نتایج پژوهش خود که شامل تفاوت ها و شباهت های فرهنگی بین فرهنگ ایرانی و فرهنگ خود، در کلاس بحث کنند. بدین ترتیب، تدریس هر موضوع، تنها در دو جلسه، به شرح زیر است:



نمودار ۵. الگوی پیشنهادی تدریس برای مدرسان زبان فارسی

طبق الگوی مذکور، مدرس می‌تواند در تدریس موضوع‌های گوناگون زبان فارسی، به‌ویژه موضوع‌های فرهنگی، حداکثر در دو جلسه، سطوح مختلف بسامد هیجانی را در زبان‌آموزان درگیر کند و در سیاست‌های کلی تدریس خود راهکارهایی را بگنجاند تا به‌واسطه آن‌ها محرک‌های حسی چندگانه‌ای چون حواس بینایی، شنوایی، بویایی، لمسی و غیره درگیر شوند و فارسی‌آموزان یادگیری مؤثرتری را تجربه کنند. افزون بر این، راهکارهای توصیه‌شده می‌تواند برای مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، مؤلفان کتب و منابع درسی حوزه آموزش زبان فارسی و برگزارکنندگان کارگاه‌های آموزش زبان فارسی مفید واقع شود و آنان را تهیه مواد درسی مناسب در آموزش یاری رساند.

#### کتابنامه

۱. امین‌یزدی، س.، و عالی، ش. (۱۳۹۴). شناخت و درمان اتیسم: معرفی رویکرد نوین تحول یکپارچه انسان (DIR). مشهد: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی.
۲. پیش‌قدم، ر.، طباطبائی، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان‌پور اصفهانی، آ. (در دست چاپ) معرفی «هیجامد» به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. جستارهای زبانی.
۴. قلی‌پور، آ. (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: سمت.
۵. کاویانی، م. (۱۳۸۷). آموزش زبان فارسی (کتاب هفتم). قم: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی.
۶. کریمی، ی. (۱۳۷۷). نگرش و تغییر نگرش. تهران: ارسباران.
۷. میردهقان، م.، و کیلی‌فرد، آ.، منتظری‌راد؛ ز.، و باقری، ف. (۱۳۹۵). چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. تهران: خاموش.
8. Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
9. Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

10. Gardner R.C., Trembaly, P.F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 345-362.
11. Golkowska, K. (2007). The role of affect in developing communicative and cultural competence in ESP. In *English Education and English for Specific Purposes*. Retrieved March 1, 2017, from [Qatar-weil.cornell.edu/about/Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html](http://Qatar-weil.cornell.edu/about/Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html).
12. Greenspan, S., & Wieder, S. (1997). Developmental pattern and outcomes in infants and children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-142.
13. Mayer, R.E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Educational Computing Research*, 29 (3), 297-313.
14. Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W., & Peery, R. (2002). *Positive emotions in education*. Oxford: Oxford University Press.
15. Pishghadam, R. (2016a). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5<sup>th</sup> International Conference on Language, Education and innovation. England: London.
16. Pishghadam, R. (2016b). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from [http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com\\_profactivity&ask=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&ask=allPublications)
17. Pishghadam, R., Abbasnejad, H. (2016). Emotioncy: A potential measure of readability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 109-123.
18. Pishghadam, R., & Abbasnejad, H. (2017). Introducing *emotioncy* as an invisible force controlling causal decisions: A case of attribution theory. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 129-140.
19. Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16.
20. Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z. (2016). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: a mixed Rasch Modeling study, *International Journal of Testing*, 17 (2), 127-140.
21. Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
22. Pishghadam, R., Rahmani, S., & Shayesteh, S. (In press). Compartmentalizing culture teaching strategies under an emotioncy-based model. *Kasertsart Journal of Social Sciences*. 28 (3).
23. Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 27-36.



24. Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing language Teaching*. 19 (2), 1-14.

