

## معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامدمحور

رضا پیش‌قدم\* (گروه زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

شیمای ابراهیمی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

## چکیده

تعامل مؤثر بین مدرس و فراگیران نقش مهمی در یادگیری آنان دارد. به‌منظور ایجاد هیجان‌ات و انگیزه مثبت در فراگیران، باید رابطه دوسویه‌ای در ارسال پیام از فرستنده (مدرس) و گیرنده (فراگیر) در محیط کلاس وجود داشته باشد. از آنجایی که تدریس کارآمد به اثرگذاری مثبت بر فراگیر و هدایت او به سمت اهداف آموزشی اشاره دارد، هدف از پژوهش حاضر معرفی الگوی تدریسی است که زمینه را برای ایجاد ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر فراهم سازد و با درگیری حواس بیشتر آنان، میزان هیجان مثبت بیشتری تولید نماید. در این راستا، با توجه به اهمیت نقش هیجان‌ات حسی در تدریس و با در نظر گرفتن آموزش هیجامدمحور، مدرس به‌عنوان فردی حس‌آگاه در نظر گرفته می‌شود که هدایتگر کلاس است و قدرت تعیین و مطرح کردن موضوعات مختلف در کلاس را دارد. چنانچه وی قادر باشد از شیوه‌های خلاقانه که به درگیری حواس بیشتر منجر می‌شود بهره‌گیرد، می‌تواند مطالب را بهتر در ذهن فراگیران نهادینه کند. در این شرایط وی با قرار گرفتن در کنار فراگیران در محیط کلاس نقش یاری‌رساننده را ایفا کرده و به آنان در هیجامدافزایی کمک می‌کند. از سوی دیگر، وی می‌تواند نقش حس‌محرك را نیز ایفا کند. در این شرایط او فراگیر را تشویق می‌کند تا خود پلکان هیجامدافزایی را طی نماید. از این رو، در جستار حاضر نگارندگان به معرفی نقش‌های حس‌آگاهی و حس‌محركی مدرس پرداخته و با توجه به دو مؤلفه ارتباط و حواس، تکنیک‌های حس‌آگاهی را در دو زیرمجموعه ارتباط‌مركز و حواس‌مركز و تکنیک‌های حس‌محركی را در دو زیرمجموعه پیرارتباط و

\* نویسنده مسئول pishghadam@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۳/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۷/۲۲

پیراحواس مد نظر قرار می‌دهند. انتظار می‌رود چنانچه تدریس با توجه به این تکنیک‌ها صورت گیرد، ارتباط مؤثری میان مدرس و فراگیر برقرار و فرایند یادگیری تسهیل شود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش هیجانه‌محور، حس‌آگاهی، حس‌محركی، پیراحواس، حواس مرکز، ارتباط مؤثر

#### ۱. مقدمه

مدرس محور اصلی کلاس درس است و وجود تعامل بین مدرس و فراگیران یکی از ویژگی‌های خاص تعریف تدریس است (شعبانی، ۱۳۸۲). چگونگی برقراری ارتباط مدرس با فراگیران نقش بسزایی در یادگیری آنان ایفا می‌کند و آموزش مؤثر به استفاده صحیح از مهارت‌های ارتباطی بستگی دارد (بلند و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

سالبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، یکی از اصلی‌ترین عناصر تدریس باکیفیت را چگونگی پاسخ‌دهی فراگیران نسبت به عملکرد مدرس و در مجموع تعامل مؤثر میان مدرس و فراگیر بر می‌شمارد. بر این اساس، برقراری ارتباط مؤثر نقش کلیدی در تدریس کارآمد دارد و میزان موفقیت مدرس را می‌توان از کیفیت ارتباط او با فراگیران ارزیابی کرد (کل و چان<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴). از سوی دیگر، عامل اصلی موفقیت فراگیران در کلاس‌های درس نیز به چگونگی ارتباط معلمان با آنان بستگی دارد (ریان و کوپر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸) و می‌توان گفت اغلب نگرش‌های منفی، اضطراب و استرس در کلاس از عدم ارتباط مناسب فراگیر با مدرس ناشی می‌شود (پکران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

مدرس توانا با بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس خلاقانه و بالابردن قدرت تفکر فراگیر تلاش می‌کند تدریس خود را جذاب ساخته و ارتباط میان خود و فراگیر را استحکام بخشد. در چنین محیط آموزشی، با افزایش توانایی‌های ارتباطی فراگیر

1. Bland, Wersal, VanLoy, & Jacott
2. Sahlberg
3. Cole & Chan
4. Ryan & Cooper
5. Pekrun

فرصت خودابرازگری<sup>۱</sup> و بیان عقیده پیدا می‌کند و این عوامل می‌تواند به افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس در او منجر شود. افزون بر این، فراهم آوردن محیط مناسب کلاسی هوش هیجانی<sup>۲</sup> فراگیران را افزایش می‌دهد و به آن‌ها در کاهش و کنترل اضطراب و بهبود مهارت‌های بین‌فردی کمک می‌کند (حسینی، پیش‌قدم و ناوری، ۲۰۱۰).

اشمیت<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) معتقد است برای اینکه فرایند یادگیری اتفاق بیفتد مدرس باید قادر باشد توجه زیادی از فراگیر را در کلاس درس به خود معطوف سازد. چنانچه فراگیر به مدرس توجه کافی مبذول دارد، به گفته‌های او واکنش دوسویه نشان می‌دهد و ارتباط مؤثر شکل می‌گیرد. یکی از عواملی که می‌تواند نقش بسزایی در جلب توجه فراگیر داشته باشد برانگیختن هیجانات مثبت<sup>۴</sup> و عواطف آنان در محیط کلاس است. هیجانات فرد در اشتیاق به یادگیری<sup>۵</sup>، انگیزه<sup>۶</sup> و خلاقیت<sup>۷</sup> او تأثیر زیادی دارند (پکران، ۲۰۱۴) و برآیند این عوامل برقراری ارتباط مؤثر مدرس و فراگیر خواهد بود. روش‌های تدریس ملال‌آور و سنتی تنها موجبات دلزدگی و بی‌علاقگی فراگیران را فراهم می‌سازند (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶). در این شیوه‌های تدریس، مدرس تنها محور کلاس است و معمولاً رابطه دوسویه مؤثری میان او و فراگیران صورت نمی‌گیرد؛ زیرا همواره قدرت کلاس در دست اوست و فراگیران در این شرایط افرادی محدود و منفعل‌اند که فرصت تمرین مهارت‌های ارتباطی را ندارند. زیرا این گونه شیوه‌های تدریس عموماً به صورت نظری<sup>۸</sup> انجام می‌شوند و به جای کاربرد بیشتر حفظیات و یادگیری طوطی‌وار<sup>۹</sup> مد نظر است (تتو و ونگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰).

1. self-disclosure
2. emotional intelligence
3. Schmidt
4. positive emotions
5. willingness to learn
6. motivation
7. creativity
8. theoretical
9. rote learning
10. Teo & Wong

مدرس موفق فردی است که با آگاهی از اهداف آموزشی محیط کلاس را به محیطی تأثیرگذار و شاد تبدیل می‌سازد و تلاش در برقراری ارتباط دوسویه دارد. وی در مدت زمان تدریس همواره ارتباط میان خود و فراگیران در کلاس را ارزیابی می‌کند و سعی در رفع موانع ارتباطی می‌نماید. در چنین شرایطی مدرس با در نظر گرفتن شرایط محیطی و عاطفی تلاش می‌کند میزان هیجانات مثبت فراگیر را ارتقا دهد و زمینه رشد زبانی او را فراهم کند. چنانچه وی قادر باشد مطالب درسی را به گونه‌ای ارائه کند که برای فراگیران جذاب و لذت‌بخش باشد، مطالب بهتر در حافظه بلندمدت<sup>۱</sup> آنان تثبیت خواهد شد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). در این مسیر، جو کلاس و تجربه هیجانی فراگیر نقش کلیدی در میزان یادگیری او دارد. یکی از راه‌هایی که می‌تواند به تحریک هیجانات مثبت فراگیران کمک کند، استفاده از حواس پنج‌گانه<sup>۲</sup> در تدریس است. مدرسان می‌توانند با ایجاد ارتباط هیجانی مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس، توان یادگیری فراگیر را افزایش دهند. بنابراین، با توجه به اهمیت ارتباط مؤثر بین مدرس و فراگیر و نقش آن در اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری، در این جستار «آموزش هیجاند محور»<sup>۳</sup> که مبتنی بر حس و هیجان است، بررسی می‌شود. هیجاند<sup>۴</sup> (پیش‌قدم، ۲۰۱۵) مفهومی نوین در روان‌شناسی آموزش است که از تلفیق دو واژه «هیجان» و «بسامد»<sup>۵</sup> به دست آمده و اشاره به هیجاناتی دارد که در نتیجه استفاده از حواس مختلف حاصل می‌شوند (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲). براساس این الگوی آموزشی و با در نظر گرفتن میزان حواس فراگیر، مدرس به‌عنوان فردی حس‌آگاه<sup>۶</sup> (پیش‌قدم، ۲۰۱۶) و حس‌محرك<sup>۷</sup> (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸) در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند با تصمیم‌گیری در مورد میزان و چگونگی درگیری حواس او، از

1. long-term memory
2. five senses
3. Emotioncy Based Education (EBE)
4. emotioncy
5. frequency
6. envolver
7. transvolver

تکنیک‌های تدریس مربوط به هر یک در ایجاد ارتباط مؤثر بهره ببرد (پیش‌قدم، مکی و محتشم، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو، هدف از جستار حاضر معرفی نقش‌های حس‌آگاهی و حس‌محركی مدرس در راستای کمک به تسهیل یادگیری مواد آموزشی و برقراری ارتباط مؤثر است که تحت عنوان الگوی ارتباطی مد نظر قرار می‌گیرد.

## ۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت برقراری ارتباط مؤثر مدرس و فراگیر در امر تدریس و یادگیری مطالب آموزشی، تاکنون پژوهش‌های متعددی در بررسی عوامل مؤثر انجام شده‌اند که در زیر به تعدادی از آنان اشاره می‌شود:

نیلسون و لوربر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) بر اهمیت وجود ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر تأکید می‌کنند و معتقدند این ارتباط محیطی ایمن برای فراگیران فراهم می‌سازد که عاری از هر گونه احساس منفی، اضطراب و نگرانی است. در چنین محیطی فراگیران برای یادگیری مطالب انگیزه دارند و اطلاعات یادگرفته‌شده را به‌خوبی به یاد می‌آورند. بر این اساس، مدرس و چگونگی تدریس او نقش مهمی در یادگیری مطالب درسی ایفا می‌کند (آینی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). مازر<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نیز معتقد است چنانچه فراگیران فعالیت‌های کلاسی را معنادار بدانند و از ارتباط با مدرس و هم‌کلاسی‌های خود لذت ببرند، مطالب آموزشی را بهتر یاد خواهند گرفت. این فراگیران هیجان مثبت‌تری در محیط کلاسی تجربه می‌کنند، میزان علاقه آنان به مطالب آموزشی بیشتر است و با انرژی بیشتری در کلاس حضور می‌یابند (مازر، ۲۰۱۲). چنین مدرسی تسهیل‌کننده جریان تدریس است و میزان یادگیری فراگیران را ارتقا می‌دهد (تابیند، اگیلی و بانی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). پانتا<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) معتقد است چنانچه فراگیران رابطه صمیمی با

1. Nielson & Lorber
2. Ayeni
3. Mazer
4. Tabind, Ageely, & Bani
5. Pianta

مدرس خود تجربه کنند وی را در نقش فردی حامی می‌پندارند که از آن‌ها در فرایند یادگیری حمایت می‌کند و یادگیری را تسهیل می‌سازد.

فرایمی‌یه و هوسر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) میزان مهارت مدرس را با انگیزه فراگیران مرتبط می‌دانند و معتقدند ابهام در سخن‌گویی مدرس می‌تواند به‌عنوان مانع ارتباطی جدی در امر تدریس به‌شمار آید. دیویس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نیز بر این امر صحنه می‌گذارد و اذعان دارد روابط بین استاد و دانشجو عامل بسیار مهمی در راستای انگیزش یادگیری به‌حساب می‌آید. چنانچه رفتارهای ارتباطی مدرس با فراگیر به‌صورت حمایتی و در راستای تشویق او صورت گیرد منجر به افزایش اثربخشی آموزش خواهد شد (وبلز، برکل‌مان و هوی‌مایزر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). در این محیط، فراگیران مشتاقانه در فعالیتهای آموزشی مشارکت می‌کنند و مشارکت فعالانه آنان در فرایندهای کلاسی موجب تقویت سطوح عمیق‌تر تفکر و تسهیل یادگیری می‌گردد (هاکاسورن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

کیل<sup>۵</sup> (۱۹۹۱) معتقد است روش تدریس مدرس نقش مهمی در ایجاد ارتباط دارد و مدرس هنگامی می‌تواند در ارتباط خود با فراگیران نتیجه‌ای قابل توجه کسب کند که شیوه تدریسی ترغیب‌کننده و متناسب با راهبردهای یادگیری آنان داشته باشد. شعاری‌نژاد (۱۳۸۰) این شیوه تدریس را زمانی مؤثر می‌داند که فراگیر را به تفکر خلاق و انتقادی وا دارد. در چنین تدریسی، مدرس بر تفکر منطقی، تسلط و مهارت مطلوب در آموختن و راهنمایی فراگیران برای چگونگی پژوهش تأکید دارد.

در پژوهشی دیگر، بیابانگرد (۱۳۸۴) انتقال واضح و شفاف اطلاعات را یکی از جنبه‌های مهم ارتباط مؤثر می‌داند و معتقد است استفاده صحیح از کلمات کلیدی و بیان مجدد و بررسی درک مطلب فراگیران، استفاده صحیح از قواعد دستوری،

1. Frymie & Houser

2. Davis

3. Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers

4. Hackathorn, Solomonb, Blankmeyerb, Tennialb, & Garczynski

5. Kyle

صحبت کردن با سرعت مناسب، صریح و روشن بودن مطالب درسی از جمله راهبردهای مناسب در برقراری ارتباط کارآمد است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه مهارت‌های ارتباطی مدرس با فراگیر، به بررسی عوامل مهم در ایجاد ارتباط مؤثر پرداخته‌اند. باید توجه داشت که در برقراری ارتباط مؤثر، عوامل روان‌شناختی مانند هیجانات و حواس فراگیر نیز از اهمیت زیادی برخوردارند. در فرایند تدریس، زبان مدرس می‌تواند با هیجانات درآمیخته باشد؛ یعنی واژگان و عبارات زبانی که او استفاده می‌کند می‌توانند بار هیجانی<sup>۱</sup> متفاوتی داشته باشند که «زباهیجان»<sup>۲</sup> (زبان+هیجان) نامیده می‌شوند (پیش‌قدم و ابراهیمی، زیرچاپ). زباهیجان‌ها در ارتباط از چنان اهمیتی برخوردارند که بر درک و شناخت افراد نسبت به یک پدیده، مفهوم‌سازی<sup>۳</sup> و تفسیر فرهنگی آنان تأثیرگذارند. یعنی هیجانات واژگان به شناخت انسان جهت می‌دهند و نمی‌توان در بررسی زبان افراد جامعه و تعاملات آنان نقش روان‌شناختی هیجانات را نادیده گرفت (پیش‌قدم و همکاران، زیرچاپ) و این مهم در تدریس نیز به‌عنوان یک فرایند ارتباطی باید مد نظر قرار گیرد.

بر این اساس، با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه بررسی نقش هیجان‌های حسی در برقراری ارتباط مؤثر در ادامه به معرفی الگوی آموزشی مبتنی بر حس و هیجان (الگوی آموزش هیجادمحور) و بررسی نقش آن در ایجاد ارتباط مؤثر و میزان یادگیری فراگیران پرداخته می‌شود.

### ۳. الگوی آموزش هیجادمحور

از آنجا که هیجانات و عواطف فراگیر نقش مهمی در روابط درون‌کلاسی با مدرس و هم‌کلاسی‌ها ایفا می‌کنند و بر اشتیاق به یادگیری او اثر می‌گذارند و از آنجا که نحوه پردازش حسی هیجانی افراد رفتار آنان را نیز دستخوش تغییر می‌کند

1. emotional load

2. emoling

(گرینسپین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷) و بر قصد، نیت و موضوع‌گیری گوینده و مخاطب در مکالمه اثر بسزایی دارد (پیش‌قدم و همکاران، زیرچاپ)، می‌توان گفت کیفیت تعاملات هیجان‌حسی فراگیر با مدرس تعیین‌کننده کیفیت یادگیری اوست. از این منظر، کلاس درس را می‌توان محیط هیجانی و عاطفی به‌شمار آورد که در آن هیجان، توجه فرد را کنترل می‌کند و بر انگیزش او برای یادگیری و برقراری ارتباط کارآمد اثر می‌گذارد. لازم به ذکر است که حواس در این فرایند نقش قابل توجهی ایفا می‌کنند. پیش‌قدم (۲۰۰۹) اذعان دارد در کلاس‌هایی که روابط هیجانی مورد توجه قرار می‌گیرند، فراگیران موفق‌ترند و فرایند یادگیری با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتد.

یکی از عوامل مهمی که به تولید هیجان فراگیر در کلاس درس کمک بسزایی می‌کند، به‌کارگیری حواس بیشتر او در محیط کلاسی است. استفاده از حواس مختلف (بینایی، شنوایی، لمسی، چشایی و بویایی) در یادگیری باعث می‌شود که فراگیران مشتاقانه‌تر وارد تعامل شوند و آنچه می‌آموزند، برای مدت‌زمان طولانی‌تری در ذهنشان باقی بماند (بینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ نقل در ابراهیمی، ۱۳۹۶).

از این رو، با توجه به اهمیت نقش حواس و هیجان در یادگیری، پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) با الهام از دیدگاه روان‌شناختی تحولی تفاوت‌های مبتنی بر ارتباط<sup>۳</sup> که هیجان‌ها را پایه و اساس تحول یادگیری می‌داند (گرینسپین و ویدر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸)، مفهوم «هیجامد» را عنوان کرده‌اند. این مفهوم معتقد است چنانچه موضوع آموزشی دارای درجه بالاتری از هیجان‌حسی برای فراگیر باشد، یادگیری آن راحت‌تر است. پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای درک بهتر تفاوت حسی هیجانی افراد نسبت به تجربه موضوعات متفاوت، میزان هیجامد آنان را در شش سطح در نظر می‌گیرد که به‌ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی<sup>۵</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۶</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۷</sup>

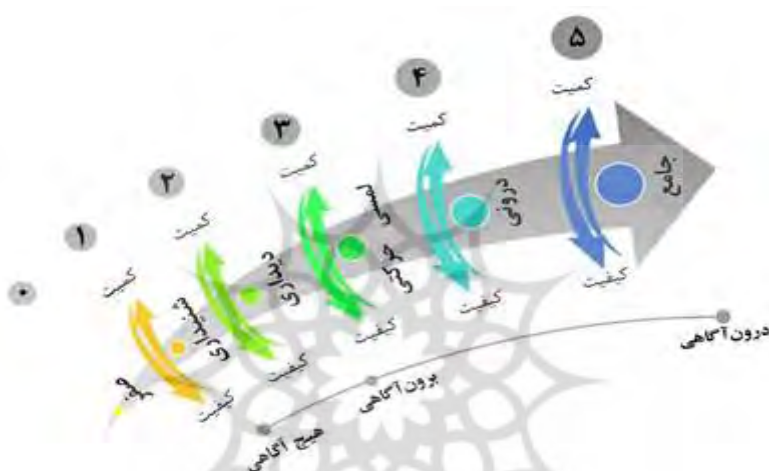
1. Greenspan
2. Baines
3. DIR/ Developmental, individual differences, relationship-based
4. Greenspan & Weider
5. null emotioncy
6. auditory emotioncy
7. visual emotioncy



(۲)، هیج‌آمد لمسی حرکتی<sup>۱</sup> (۳)، هیج‌آمد درونی<sup>۲</sup> (۴) و هیج‌آمد جامع<sup>۳</sup> (۵). این شش سطح در زیرمجموعه سه سطح کلی هیج‌آگاهی<sup>۴</sup> (تهی)، برون‌آگاهی<sup>۵</sup> (شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی) و درون‌آگاهی<sup>۶</sup> (درونی و جامع) قابلیت دسته‌بندی دارند. در مرحله هیج‌آگاهی (تهی) تجربه فراگیر نسبت به موضوع درسی صفر است و وی هیچ‌گونه دانش پیش‌زمینه‌ای<sup>۷</sup> نسبت به آن ندارد. با افزایش میزان تجربه به صورت شنیداری، فراگیر می‌تواند وارد مرحله برون‌آگاهی شده و هیج‌آمد شنیداری را کسب کند. چنانچه به تجربه شنیداری او تجربه آموزشی دیداری نیز اضافه شود، هیج‌آمد وی به سطح دیداری رسیده است. مدرس در مرحله بعدی تدریس خود می‌تواند از اشیا در آموزش نیز بهره بگیرد و تدریس خود را عینی‌تر سازد. در این مرحله با درگیری حواس شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی می‌تواند فراگیر را به سطح هیج‌آمد لمسی حرکتی برساند. در تمامی این سه مرحله، تجربه هیجانی فراگیر از نوع هیجان‌ات دور<sup>۸</sup> است و او موضوع درسی را مستقیم تجربه نکرده است (پیش‌قدم، ابراهیمی و شکیبائی، ۱۳۹۷). مدرس می‌تواند در مرحله بعدی تدریس خود، امکان تجربه مستقیم موضوع را برای فراگیر فراهم سازد؛ یعنی فراگیر قادر خواهد بود خود از نزدیک با موضوع مورد بحث مواجه شود یا آن را به صورت عملی و کاربردی انجام دهد. در نهایت مدرس می‌تواند تدریس خود را با دادن تکلیف درسی به فراگیر به پایان برساند. پرواضح است که در دو مرحله پایانی به دلیل درگیری حواس بیشتر از فراگیر و امکان آوردن تجربه هیجان نزدیک<sup>۹</sup> موضوع، درک او به مرحله درون‌آگاهی می‌رسد و میزان یادگیری افزایش می‌یابد. در این نوع شیوه آموزشی فراگیر با کمک مدرس از سطح صفر با تجربه پلکانی هیجانی

1. kinesthetic emotioncy
2. inner emotioncy
3. arch emotioncy
4. avolvement
5. exvolvement
6. involment
7. background knowledge
8. distal emotion
9. proximal emotion

به صورت شنیداری، دیداری، لمسی، درونی و جامع به سطح پایانی که هیجامد جامع است، دست یافته و میزان تجربه هیجانی و حواس او نیز سلسله مراتبی افزایش داشته است (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائی، ۱۳۹۸؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷). سطوح چندگانه هیجامد را می توان به طور خلاصه در شکل ۱ مشاهده کرد:



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

لازم به ذکر است در شکل ۱ مؤلفه های حس و هیجان کیفیت و مؤلفه بسامد (میزان تجربه فراگیر) و کمیت هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع) را نشان می دهند که فراگیر باید این الگوی سلسله مراتبی را به صورت پلکانی طی کند تا به درونی سازی کامل اطلاعات درسی دست یابد. مدرس می تواند برای رساندن فراگیر به سطوح بالای هیجامدی از تکنیک های آموزشی خلاقانه استفاده کند و آنان را در رساندن به این سطوح یاری رساند. محرک های هیجامدی<sup>۱</sup> در شکل ۲ قابل مشاهده است:

1. trans-emotioncy



شکل ۲. محرک‌های هیجانی<sup>۱</sup>

پیش‌قدم (۲۰۱۶الف) اذعان دارد رابطه مستقیمی میان اشتیاق به تعامل<sup>۲</sup> و سطوح هیجانی وجود دارد. از این منظر، می‌توان گفت هرچه سطح هیجانی فراگیر بالاتر باشد، میزان اشتیاق به تعامل او با مدرس نیز بالاتر خواهد بود. بنابراین، فراگیران درون‌آگاه بیشتر از آن‌هایی که برون‌آگاه هستند، به برقراری تعامل و ارتباط تمایل نشان می‌دهند. از این رو، مدرس باید از تکنیک‌های تدریسی استفاده کند که با درگیری حواس بیشتر میزان هیجان بیشتری را در فراگیران تولید کند و آنان را به سطوح درون‌آگاهی برساند که در ادامه بدن‌ها پرداخته می‌شود.

#### ۴. مدرس به‌عنوان فردی حس‌آگاه و حس‌محرک

همان‌گونه که اشاره شد، مدرس باید با استفاده از محرک‌های هیجانی تلاش کند فراگیر را از سطح هیجانی تهی (هیچ‌آگاهی) به سطح هیجانی جامع (درون‌آگاهی) برساند. هرچه در این راه موفق‌تر عمل کند میزان یادگیری فراگیر بیشتر خواهد بود و ارتباط مؤثرتری میان مدرس و فراگیر شکل خواهد گرفت (خرم، ۲۰۱۷). در چنین شرایطی مدرس تصمیم می‌گیرد به چه موضوعات درسی در کلاس بپردازد. پیش‌قدم

1. Adapted from Khorram. O. (2017)  
2. Willingness to communicate (WTC)

(۲۰۱۶ب) مدرسان را افرادی حس‌آگاه در نظر می‌گیرد که قدرت تصمیم‌گیری در مورد چگونگی ارائه مطالب آموزشی را دارند. به این معنی که مدرس می‌تواند تصمیم بگیرد فراگیران را در حالت هیج‌آمد تهی نگه دارد و اصلاً در مورد مطلبی صحبت نکند (هیچ‌آگاهی). از سوی دیگر، ممکن است تصمیم بگیرد فراگیران را به هیج‌آمدهای شنیداری، دیداری و حرکتی برساند (برون‌آگاهی). در بالاترین مرحله، مدرس تصمیم می‌گیرد فراگیران به هیج‌آمدهای درونی و جامع دست یابند (درون‌آگاهی) (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

در تدریس به صورت سستی که مطالب بر پایه تکرار و تقلید و به صورت شنیداری صورت می‌گیرد، مدرس فراگیران را در سطح برون‌آگاهی نگاه می‌دارد. چنانچه تصمیم بگیرد از شیوه‌های خلاقانه که به درگیری حواس بیشتر منجر می‌شود، بهره گیرد، فراگیران به سطح درون‌آگاهی رسیده و مطالب در حافظه بلندمدت آنان بهتر نهادینه‌سازی می‌شوند. از این رو مدرس باید در محیط کلاس فردی حس‌آگاه باشد و بداند در چه زمانی فراگیران را هیچ‌آگاه، برون‌آگاه و درون‌آگاه کند (پیش‌قدم، مکی‌آبادی و محتشم، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹). در چنین شرایطی مدرس برای هیج‌آمدافزایی<sup>۱</sup> فراگیر شخصاً وارد عمل شده و به او در رسیدن به هیجان مطلوب به عنوان تصمیم‌گیرنده یاری می‌رساند.

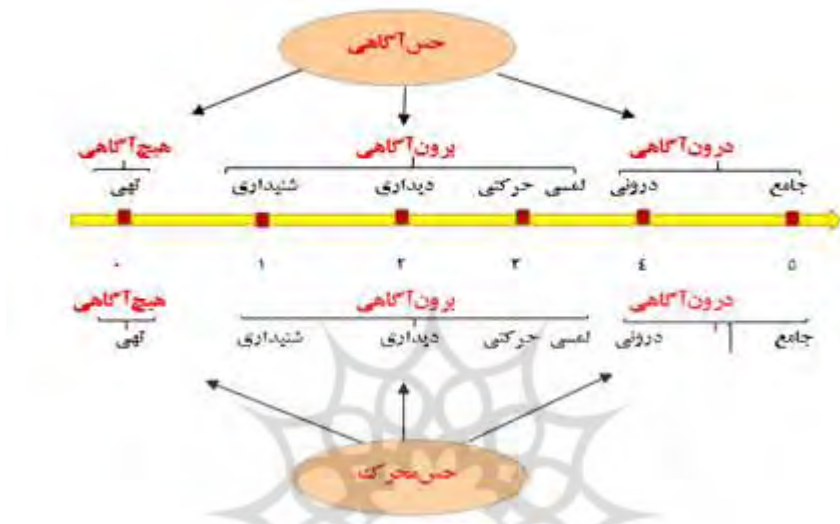
نقش مدرس می‌تواند از حس‌آگاه نیز فراتر رفته و به حس‌محرك تبدیل شود. مدرس حس‌آگاه فردی است که در کنار فراگیر حضور مستمر دارد و دست او را در بالارفتن از پلکان هیج‌آمدی می‌گیرد. در مقابل، مدرس حس‌محرك فردی است که فراگیر را تشویق می‌کند تا خود از پلکان هیج‌آمد بالا برود و در واقع تسهیل‌کننده<sup>۲</sup> فرایند دستیابی به هیج‌آمد جامع است و نقش انگیزشی ایفا می‌کند. در چنین شرایطی، مدرس نقش تحریک‌کننده حواس فراگیر را بر عهده دارد. وی از تکنیک‌های تدریس هیجان‌انگیز و خلاقانه استفاده می‌کند اما اختیار بالارفتن از پلکان هیج‌آمد بر عهده

---

1. emotionalization

2. facilitator

فراگیر است و این اختیار را دارد که تصمیم بگیرد از این پلکان بالارود یا خیر (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). خلاصه نقش مدرس به عنوان فردی حس آگاه و حس محرک در شکل ۳ قابل مشاهده است:



شکل ۳. نقش مدرس به عنوان حس آگاه و حس محرک (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸)

پرواضح است که مدرسی می تواند به صورت موفق عمل کند که از هر دو تکنیک حس آگاهی و حس محرکی در مواقع لزوم بهره برد و هم به صورت عملی و در صحنه به هیجانمذافزایی فراگیران کمک کند و هم شرایطی را به صورت انگیزشی برای آنان فراهم سازد تا خود سطوح هیجان افزایی را طی نمایند.

##### ۵. معرفی الگوی ارتباطی مؤثر مدرس و فراگیر

با توجه به اهمیت هیجانان و حواس در تدریس، مدرس باید محیط تدریس را مملو از عناصری کند که حواس پنج گانه فراگیران را مستقیم یا غیرمستقیم درگیر کند؛ زیرا پژوهش های متعدد نشان داده اند که استفاده از حواس پنج گانه در آموزش باعث بهبود عملکرد مغز می شود (شمس و سیتز، ۲۰۰۸) و این امر از اضطراب فراگیران

در فرایند تدریس می‌کاهد. در حقیقت، مدرس باید از تکنیک‌های آموزشی‌ای استفاده کند که انگیزه و هیجان بیشتری در فراگیران ایجاد می‌کنند؛ زیرا چنانچه فراگیران در فرایند آموزش هیجان مثبتی داشته باشند، هورمون اکسی‌توسین ترشح شده و اطلاعات به حافظه کاری<sup>۱</sup> فرستاده می‌شوند و پس از تجزیه و تحلیل به حافظه بلندمدت انتقال می‌یابند (طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸).

بر این اساس، با توجه به نقش حس‌آگاهی و حس‌محركی مدرس در کلاس درس، نگارندگان با توجه به آموزش هیجادمحور در ادامه به معرفی تکنیک‌های مربوط به هر نقش برای برقراری ارتباط مؤثر می‌پردازند و از آن به‌عنوان الگوی ارتباطی مؤثر یاد می‌کنند.

در الگوی ارتباطی مؤثر، جهت یادگیری مؤثر مطالب و براساس نقش مدرس در ارتباط با فراگیر می‌توان ارتباط را به دو دسته ارتباط مرکز<sup>۲</sup> و پیرارتباط<sup>۳</sup> تقسیم کرد. منظور از تکنیک‌های مرکزی آن‌هایی هستند که مدرس به‌طور مستقیم استفاده می‌کند تا به مقوله هیجادمدافزایی در فراگیر پردازد. در چنین شرایطی، ارتباط مدرس با فراگیر مستقیم صورت می‌پذیرد. در پیرارتباط، مدرس به‌صورت غیرمستقیم در صحنه حضور دارد. به‌عبارت دیگر، نقش وی بیشتر انگیزشی است و او بیشتر صحنه‌آراست تا صحنه‌گردان کلاس. بنابراین، ارتباط وی با فراگیر در مرحله حس‌محركی بیشتر از نوع پیراحواس است.

از سوی دیگر، چنانچه براساس آموزش هیجادمحور دو مؤلفه حس و هیجان را نیز در تدریس مؤثر بدانیم براساس استفاده مستقیم یا غیرمستقیم مدرس از حواس فراگیر در یادگیری، نیز می‌توانیم قائل به وجود حواس مرکز<sup>۴</sup> و پیراحواس<sup>۵</sup> باشیم. در تکنیک‌های مرکزی مدرس به‌صورت حس‌آگاه و به‌طور مستقیم حواس فراگیر را درگیر می‌کند تا او بتواند خود را از پلکان هیجادمد بالا بکشد. در مقابل، در

- 
1. working memory
  2. centri-communicative
  3. peri-communicative
  4. centri-sense
  5. peri-sense

تکنیک‌های پیراحواس، مدرس به صورت حس محرک و به طور غیرمستقیم حواس فراگیر را تحریک می‌نماید تا وی خود به سطوح بالای هیجاندافزایی دست یابد.

شیوه تدریس مدرس در حواس مرکز برای برقراری ارتباط مرکزی با فراگیر به این صورت خواهد بود که وی ابتدا در مورد مطلب آموزشی که قصد دارد به فراگیر انتقال دهد، به صورت شنیداری توضیح می‌دهد تا حس شنیداری او درگیر شود. پس از آن با نشان دادن تصاویر مربوط به موضوع یا استفاده از لوح فشرده تصویری، فیلم و انیمیشن، امکان مشاهده تصویری موضوع را برای فراگیر فراهم می‌آورد. در ادامه، برای ملموس شدن بیشتر موضوع وی می‌تواند در صورت امکان ابزار و اشیای مربوط به آن را به کلاس آورده تا فراگیران از نزدیک آن را مشاهده و لمس کنند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این شیوه تدریس، حواس پنج‌گانه فراگیر در یادگیری، مستقیم درگیر می‌شوند و او قادر به یادگیری بهینه مطالب خواهد بود. در حقیقت، مدرس با تمرکز بر مدیریت حواس فراگیر، مستقیم با او وارد ارتباط می‌شود و سعی می‌کند به حس ورزی و تجربه هیجانی مثبت کمک کند.

در تدریس به صورت مرکزی، رفتارهای حمایتی مدرس و میزان توجه او به فراگیر به پیامدهای مطلوبی مانند موفقیت تحصیلی، گوش‌سپاری کارآمد در حین ارائه مطالب، کاهش فشارهای روانی و رفتاری، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، افزایش ساعات مطالعه، ایجاد رابطه گرم و صمیمی و ایجاد انگیزه در کسب موفقیت منجر خواهد شد (ملفت و خیر، ۱۳۹۱).

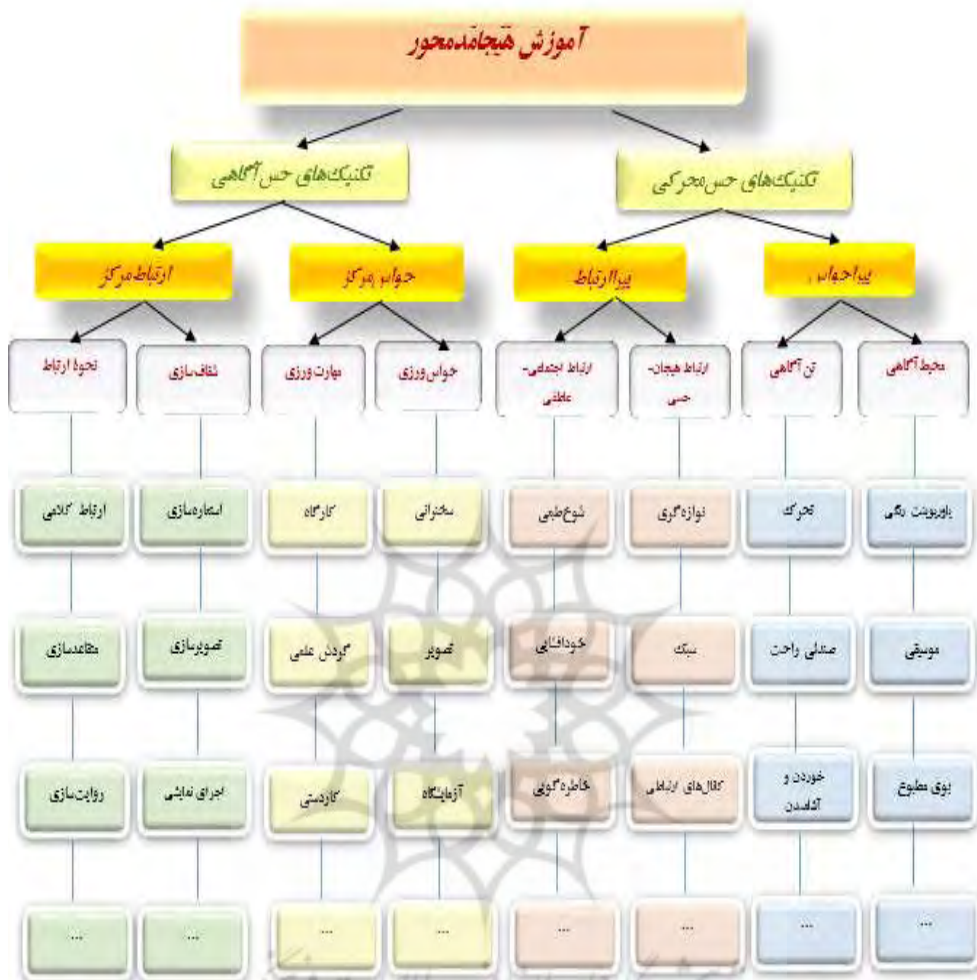
از سوی دیگر، تدریسی را می‌توان موفق دانست که از سطح نظری خارج شده و به سطح عملی و کاربردی<sup>۱</sup> نزدیک شود. در چنین شرایطی، بهتر است مدرس نقش تسهیل‌کننده و انگیزشی داشته باشد و عمده کار کلاسی را به فراگیر واگذار کند؛ بنابراین، تسلط به تکنیک‌های پیراحواس برای ارتباط مؤثر نیز از ضروریات تدریس است.

لازم به ذکر است براساس میزان درگیری حواس در یادگیری، دو آموزش حواس افزوده<sup>۱</sup> و حواس کاسته<sup>۲</sup> توسط پیش‌قدم (۲۰۱۸) معرفی شده‌اند. در آموزش حواس افزوده، تلاش بر این است که حواس بیشتری از فراگیران درگیر شوند. در مقابل، آموزش حواس کاسته، تنها به یادگیری مطالب توسط فراگیر اکتفا کرده و میزان درگیری زیاد از حواس در آن مد نظر نیست. بر این اساس، از آنجا که در ارتباط مرکزی بیشتر یادگیری بهینه مطالب مد نظر است و مدرس تنها از کلام و حس شنیداری برای تفهیم مطالب بهره می‌گیرد، می‌توان آن را از جنس آموزش حواس کاسته دانست. در مقابل، تکنیک‌های حس مرکزی از جنس حواس افزوده‌اند و تأکید بر استفاده از تمام حواس در یادگیری دارند. الگوی ارتباطی مؤثر به صورت خلاصه در شکل ۴ آمده است.



- 
1. thick-slice sensory
  2. thin-slice sensory





شکل ۴. الگوی ارتباطی مؤثر بر اساس نقش حواس

همان گونه که شکل ۴ نشان می‌دهد، نگارندگان تکنیک‌های حس آگاهی را به دو زیرمجموعه ارتباط مرکز و حواس مرکز تقسیم کرده‌اند. در تکنیک‌های ارتباط مرکز، مدرس می‌تواند مطالب را مستقیم ارائه کند. در این مرحله وی می‌تواند برای انتقال

مؤثر مطالب از تکنیک‌های تدریسی مانند ارتباط کلامی<sup>۱</sup>، متقاعدسازی<sup>۲</sup> فراگیر و روایتگری<sup>۳</sup> استفاده کند.

در ارتباط کلامی، مدرس باید با مفهوم توانش کلامی<sup>۴</sup> آشنایی داشته باشد و بداند چه کلمه‌ای را کجا، چه زمانی و چگونه به‌لحاظ واژگانی یا دستوری به‌کار ببرد تا ارتباط مؤثرتری برقرار گردد (دای و لی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، نحوه صحبت کردن مدرس با فراگیر و دانستن اصول توانش کلامی برای تعامل با او از جمله مواردی است که می‌تواند ارتباط را مؤثر سازد. در متقاعدسازی، مدرس باید چگونگی متقاعد کردن فراگیران را بداند. در این مرحله وی باید بداند چگونه خردورزی کند، چگونه احساسات افراد را تحریک کند و چگونه با منطق افراد را متقاعد کند. به‌عبارت دیگر، مدرس باید به فن بیان در متقاعد کردن فراگیران مسلط باشد که همان رعایت اصول سه‌گانه متقاعدسازی<sup>۶</sup> ارسطو (اعتبار گوینده<sup>۷</sup>، هیجان شنونده<sup>۸</sup> و منطق<sup>۹</sup>) است. اعتبار گوینده، به تسلط و تخصص مدرس درباره موضوع مورد بحث اشاره دارد. هیجان، به تحریک احساسات فراگیر از طریق کلام اشاره دارد که در متقاعدسازی او نقش بسزایی ایفا می‌کند و منطق به وضوح، صحت و ثبات کلام برای متقاعدسازی اشاره دارد (ارسطو، ۲۰۱۰). پرواضح است که مدرس موفق این اصول سه‌گانه در سخنوری را همواره مد نظر قرار می‌دهد.

روایتگری، اشاره به هوش روایی<sup>۱۰</sup> مدرس دارد که باید بداند چگونه مطالب درسی را روایت کند. رندل<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) معتقد است که هوش روایی توانایی تولید و

1. verbalization
2. persuasion
3. narration
4. communicative competence
5. Dai & Li
6. rhetoric
7. ethos
8. pathos
9. logos
10. narrative intelligence
11. Randall

درک روایت است. یعنی مدرس باید آگاه باشد چگونه صحبت خود را آغاز کند، چگونه آن را ادامه دهد و چگونه به پایان برساند. چنانچه فرایند ارائه مطالب درسی را بسان یک روایت در نظر بگیریم، مدرسی که به هوش روایی مسلط باشد توانایی خلاصه کردن مطالب و نحوه مواجهه با مشکلات را می داند و آگاه است که چگونه مطالب را اولویت بندی کند (پی رنگ داستان<sup>۱</sup>). تصویرهای ذهنی که در حافظه فراگیران شکل می گیرند مهم اند (شخصیت پردازی<sup>۲</sup>) و مدرس همواره باید ارتباط منطقی بین رویدادها، دلایل و عواقب را مد نظر قرار داشته باشد (روایتگری). از این منظر، فرایند تدریس را می توان ژانر و رویدادی مشخص در نظر گرفت که به دنبال یکدیگر اتفاق می افتند (ژانرسازی<sup>۳</sup>) تا فراگیران توانایی تشخیص مطالب و تم تدریس را داشته باشند (تم سازی<sup>۴</sup>).

یکی دیگر از تکنیک های مربوط به ارتباط مرکز، شفاف سازی<sup>۵</sup> مطالب برای فراگیر است. چنانچه مدرس قادر باشد مطالب را مستقیم و بدون ابهام به فراگیر آموزش دهد، مطالب بهتر در حافظه او نهادینه خواهند شد. تکنیک هایی که در این مرحله می توان در نظر گرفت توضیح بیشتر مطالب درسی با استعاره سازی<sup>۶</sup>، تصویرسازی<sup>۷</sup> یا اجرای آن به صورت نمایش<sup>۸</sup> است. منظور از استعاره سازی این است که مدرس باید هوش استعاری<sup>۹</sup> داشته باشد و در تدریس، از تشبیه و مثال برای واضح تر کردن گفته استفاده کند. وی باید بداند هنگامی که مطالب دشوارند، چگونه از تشبیه ها و استعاره ها و مثال های به موقع برای ملموس کردن موضوع و ساده سازی مطالب استفاده کند.

1. emplotment
2. characterization
3. genre-ation
4. thematization
5. clarification
6. metaphorization
7. visualization
8. demonstration
9. metaphorical intelligence

گاهی مدرس هنگامی که به موضوع تدریس مستقیم دسترسی ندارد و نمی‌تواند موضوع را از نزدیک تجربه کند، از فراگیران می‌خواهد از قوای تخیل خود برای تصویرسازی بهره‌گیرند و به تصویرسازی ذهنی می‌پردازد؛ بنابراین، توانایی ایجاد تصویرهای ذهنی مناسب یکی دیگر از راه‌های برقراری ارتباط مؤثر است. تصویرسازی‌های ذهنی به پرورش خلاقیت فراگیران کمک زیادی می‌کنند و از جمله مواردی هستند که باید مد نظر قرار بگیرند.

اجرای نمایشی، توضیح مطالب درسی با کمک زبان بدن<sup>۱</sup> و بهره‌بردن از اعضای بدن نظیر دست، پا و سر است. یعنی افزون بر کلام، با استفاده از ایما و اشاره و حرکات اعضای بدن، مدرس بتواند مفهومی را بهتر توضیح دهد. استفاده از توضیحات غیرکلامی در کنار توضیحات کلامی باعث می‌شود تأثیرپذیری فراگیر از مدرس افزایش یابد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در تمامی تکنیک‌های اشاره‌شده فوق، مدرس مستقیم با فراگیران در ارتباط است و بر میزان یادگیری آنان اثر می‌گذارد.

چنانچه مدرس در تدریس حواس چندگانه فراگیر را نیز مستقیم درگیر کند، باید به تکنیک‌های حواس مرکز حس‌آگاهی در برقراری ارتباط مؤثر توجه داشته باشد. نگارندگان این تکنیک‌ها را به دو دسته مهارت‌ورزی<sup>۲</sup> و حواس‌ورزی<sup>۳</sup> تقسیم کرده‌اند. مدرس می‌تواند تدریس خود را با توجه به اهمیت آموزش حواس افزوده و نقش حواس در تثبیت مطالب در مغز، عملی و در کارگاه‌های آموزشی انجام دهد یا فراگیران را به گردش‌های علمی ببرد. در تعدادی از موضوعات که قابلیت اجرا به صورت کاردستی دارند، شبیه‌سازی و درست‌کردن ماکت‌های آموزشی می‌تواند توان یادگیری فراگیران را افزایش دهد. در این شیوه ارتباطی، از آنجا که فراگیران در سطوح بالای هیجانی (هیجانی درونی) قرار می‌گیرند، درگیری حواس (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) در آنان بیشتر است و توان یادگیری ارتقا می‌یابد. مدرس با

---

1. body language

2. skill development

3. sensory enrichment

آماده‌سازی امکانات کمک‌آموزشی مانند فراهم کردن شرایط سخنرانی برای فراگیر، فراهم کردن تصاویر مرتبط با موضوع و بردن آن‌ها به مکان‌هایی مانند آزمایشگاه به فراگیران در حواس‌ورزی و درگیری حس بیشتر در یادگیری کمک می‌کند و انتظار می‌رود با درگیری حواس بیشتر هیجان مثبت زیادتری تولید شده و ارتباط مؤثرتری شکل بگیرد.

افزون بر تکنیک‌های حس‌آگاهی، تکنیک‌های آموزشی حس‌محركی نیز در برقراری ارتباط مؤثر اهمیت بسزایی دارند. این تکنیک‌ها نقش انگیزشی داشته و به فراگیر کمک می‌کنند علاقه بیشتری به فرایند تدریس مدرس نشان داده و در جریان تدریس بیشتر درگیر شود. در تکنیک‌های مربوط به پیرارتباط، مدرس به صورت غیرمستقیم در ارتباط مؤثر نقش ایفا می‌کند. این دسته از تکنیک‌ها به دو زیرمجموعه ارتباط اجتماعی عاطفی<sup>۱</sup> و ارتباط هیجان‌حسی<sup>۲</sup> تقسیم شده‌اند. در ارتباط اجتماعی عاطفی عواملی مانند شوخ‌طبعی<sup>۳</sup> مدرس، خودافشایی<sup>۴</sup> و خاطره‌گویی<sup>۵</sup> از جمله مواردی هستند که فراگیر را غیرمستقیم علاقه‌مند به برقراری ارتباط می‌کنند. شوخی کردن به موقع مدرس در کلاس موجب تلطیف فضای کلاسی خواهد شد و نگرش فراگیران را نسبت به یادگیری مثبت می‌کند (هماچک<sup>۶</sup>، ۱۹۷۲). از سوی دیگر، استفاده از شوخی باعث افزایش انگیزش در فراگیران می‌شود و آنان تمایل بیشتری به برقراری ارتباط و یادگیری از خود نشان می‌دهند. رِف<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) معتقد است شوخ‌طبعی به افراد کمک می‌کند تا با تعارض‌های هیجانی یا عوامل فشارزای بیرونی از طریق اهمیت دادن به جنبه‌های طنزآمیز و سرگرم‌کننده مقابله کنند.

افزون بر شوخ‌طبعی، خودافشاگری مدرس در مقابل فراگیران نیز نقش مهمی در برقراری ارتباط دارد. منظور از خودافشاگری، صحبت مدرس از تجربیات پیشین خود

1. socio-emotional
2. emo-sensory
3. humor
4. self-disclosure
5. memory telling
6. Hamacheck
7. Reff

و در میان گذاشتن تجربیات خوب و بد خود با فراگیران است. این امر باعث می‌شود تجارب به‌خوبی منتقل شود و فراگیران احساساتشان را راحت‌تر با مدرس در میان بگذارند. خاطره‌گویی مرتبط با موضوع درسی نیز از جمله تکنیک‌های مؤثر است. این خاطرات افزون بر آنکه آموزنده هستند، باعث تلطیف فضای کلاس درس می‌شوند.

مدرسان باید به تکنیک‌های ارتباط هیجان‌حسی نیز مسلط باشند. این تکنیک‌ها با در نظر گرفتن عوامل هیجانی و حسی در تدریس به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که هدفشان ارتقای سطح هیجانی فراگیر در اثر درگیری حواس بیشتر است. مدرس باید توانش هیجان‌حسی<sup>۱</sup> داشته باشد، یعنی درجه هیجان‌حسی فراگیر را بسنجد و براساس آن شروع به برقراری ارتباط کند و سعی کند وی را به درجه هیجان‌حسی خود برساند تا ارتباط بدون سوء تفاهم ادامه یابد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). بر این اساس، استفاده از نوازه<sup>۲</sup> در کلاس، توجه به سبک‌های یادگیری<sup>۳</sup> فراگیران و کانال‌های ارتباطی<sup>۴</sup> به آنان در برقراری ارتباط مؤثر و درگیر کردن فراگیر به‌صورت غیرمستقیم در فضای کلاسی کمک می‌کند. نوازه به رسمیت‌شناختن حضور شاگرد و توجه به او (شیرای<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) است که حس خوب دیده‌شدن توسط مدرس را القا می‌کند. برن<sup>۶</sup> (۱۹۸۸) معتقد است تعامل انسان‌ها با یکدیگر مجموعه‌ای از نوازش‌ها است و افراد برای اینکه بتوانند حالت خوب روحی، روانی و جسمی خود را حفظ کنند، به نوازه نیاز دارند. مدرسی که از نوازه‌های مثبت در کلاس درس استفاده می‌کند، احساس و عواطف را در نظر می‌گیرد و انگیزه یادگیری را در فراگیر بالا می‌برد. در چنین شرایطی، فراگیر قادر خواهد بود در موقعیتی آرام و بدون اضطراب به درک محتوای درسی بپردازد. شیوه‌های متفاوتی برای به‌رسمیت‌شناختن حضور شاگردان و

- 
1. emo-sensory competence
  2. stroke
  3. learning styles
  4. channelization
  5. Shirai
  6. Berne

دیده شدن آنان توسط مدرس وجود دارد. به عنوان مثال، دانستن نام کوچک فراگیران، تشویق آنان به صورت کلامی و غیرکلامی (مانند دست زدن، لبخند زدن، تماس چشمی و غیره) و تشویق قابلیت‌های مثبت و ایده‌های آنان باعث خواهد شد فراگیر توسط مدرس مورد توجه قرار گیرد (ایرج‌زاد، ۲۰۱۵). در این راستا، مدرسانی که صورتند و از کلمه‌های عاطفی زیادتری به عنوان نوازه استفاده می‌کنند، روابط بهتری با فراگیران خود برقرار می‌کنند و به آنان توجه بیشتری مبذول می‌دارند (ویگوت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، چنانچه مدرس تدریس خود را با توجه به سبک‌های یادگیری افراد جلو ببرد در آن‌ها احساس بهتری به وجود خواهد آورد. سبک به ترجیحات فردی افراد برای یادگیری اشاره دارد (کسیدی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). بدین صورت که هر یک از آن‌ها ترجیح می‌دهد به شیوه خاصی اطلاعات ارائه شود و اگر نحوه ارائه اطلاعات با سبک یادگیری آن‌ها هماهنگی داشته باشد، پردازش اطلاعات یادگیری سریع‌تر و آسان‌تر خواهد بود. بنابراین، آگاهی مدرسان از سبک‌های یادگیری به همسوسازی سبک تدریس و سبک یادگیری فراگیران می‌انجامد و یادگیری را تسهیل می‌کند. بدین منظور، مدرسان باید منعطف عمل کنند و تمامی سبک‌های یادگیری را هنگام تدریس در نظر بگیرند و به همه آن‌ها توجه کنند تا انگیزه فراگیران افزایش یابد و یادگیری سرعت گیرد. از آنجایی که افراد با سبک‌های یادگیری متفاوتی در کلاس درس حضور دارند مدرس می‌تواند ترکیبی از شیوه‌های شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی و غیره را در کلاس درس به کار ببرد تا فراگیران با سبک‌های یادگیری متفاوت را اغنا کند.

کانال‌های ارتباطی به رعایت فاصله مناسب با فراگیر، استفاده از بوی خوش، حرکت در کلاس و نحوه نگاه کردن اشاره دارد (شایسته، پیش‌قدم و مقیمی، ۲۰۱۹)؛ اینکه مدرس بداند چگونه و کجا باید به افراد دست بزند یا حریم ارتباطی خود را رعایت کند و به او دست نزند یا از چه لهجه‌ای برای برقراری ارتباط مؤثر استفاده

---

1. Vygot  
2. Cassidy

کند. این کانال‌ها را کانال‌های فرهنگی نیز می‌توان در نظر گرفت که به مسائل فرهنگی و ذائقه فرهنگی فراگیران توجه می‌کند. پرواضح است که توجه به چنین مواردی حس خوشایندی به فراگیر می‌دهد و وی راحت‌تر با مدرس خود وارد ارتباط خواهد شد.

از سوی دیگر عواملی همچون تن‌آگاهی<sup>۱</sup> و محیط‌آگاهی<sup>۲</sup> به‌عنوان تکنیک‌های پیراحواس حس محرکی نقش مهمی در تولید حواس به‌صورت غیرمستقیم دارند. تن‌آگاهی به استفاده مناسب از بدن در یادگیری اشاره دارد. توجه به وضعیت مناسب بدن فراگیر در وی تولید حس مثبت کرده و او با احساس راحتی در محیط کلاس، ارتباط بهتری برقرار می‌کند (ابراهیمی، ۱۳۹۸)؛ چنانکه ایوانز و گرین<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) معتقدند ذهن انسان تحت تأثیر وضعیت بدن وی قرار دارد. یعنی بدن فرد، شناخت او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این تأثیر اغلب ناخودآگاه است. فراهم آوردن امکان تحرک در فضای کلاس، وجود صندلی‌های نرم و راحت و اجازه خوردن و آشامیدن در کلاس به فراگیران از جمله مواردی است که به فراگیر امکان تجربه خوشایند بدنی می‌دهد. مدرس می‌تواند با بهره‌گیری از این روش، با درگیر کردن هیجانات زبان‌آموز و میزان راحتی وضعیت بدن آن‌ها، فرایند به‌خاطر آوردن مطالب یادگرفته را تسهیل کند.

افزون بر تن‌آگاهی، توجه به محیط و فضای کلاس نیز نقش مهمی در تولید حواس فراگیر به‌صورت غیرمستقیم دارد. استفاده از پاورپوینت‌های رنگی و تصاویر زیبای مربوط به مطالب آموزشی، پخش موسیقی آرام و بدون کلام مرتبط به‌عنوان پیش‌زمینه صدای مدرس و بوی مطبوع در فضا، در فراگیر هیجان مثبت ایجاد کرده و انگیزه او به یادگیری را افزایش می‌دهد. در چنین شرایطی، مدرس باید به فراگیر نوازه حسی<sup>۴</sup> بدهد. نوازه حسی توجه نوازه‌گر به عناصر موجود در محیط برای دادن

- 
1. body-related
  2. environment-related
  3. Evans & Green
  4. sensory stroke



نوازه به پنج حس نوازه گیر است که بهتر است برای ارتقای کیفیت آموزشی در امر تدریس مد نظر قرار بگیرد (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

## ۶. نتیجه گیری

در رویکردهای نوین آموزشی می توان نقش پررنگی برای هیجان و انگیزه فراگیران قائل شد. بنابراین، هدف از تدریس نباید صرفاً آموزش صرف مطالب درسی باشد. از آنجایی که درگیر کردن تعداد حواس بیشتر در فرایند آموزش و تولید هیجانات حائز اهمیت است، در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن آموزش هیجادمحور، تکنیک های مربوط به افزایش هیجان حسی معرفی و بررسی شدند. بر این اساس، مدرس می تواند فردی حس آگاه ظاهر شود که مستقیماً در جریان یادگیری فراگیر دخالت دارد و او را به سمت یادگیری هدایت می کند. افزون بر این، وی می تواند نقش حس محرک نیز داشته باشد که با تحریک غیرمستقیم فراگیر او را به سوی یادگیری رهنمون می سازد. هر یک از تکنیک های حس آگاهی و حس محرکی به زیرمجموعه های ارتباط مرکز، حواس مرکز، پیراارتباط و پیراحواس دسته بندی شدند. به نظر می رسد تکنیک های مبتنی بر حواس (حواس مرکز و پیراحواس) نقش پررنگی در بالابردن میزان هیجانات نسبت به تکنیک های ارتباط مرکز دارند. این تکنیک ها می توانند در نقش محرک های هیجادمدی در نظر گرفته شوند که فراگیر را می توانند از سطوح پایین هیجادمد به سطوح بالای آن برسانند و براساس آن ها میزان یادگیری فراگیر افزایش می یابد (خرم، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، حافظه یکی از اجزای مهم فرایند یادگیری محسوب می شود. وقتی اطلاعات وارد سیستم پردازش انسان می شود، ابتدا در حافظه حسی<sup>۱</sup> که شامل حافظه تصویری و حافظه صوتی است، ثبت می شود. حافظه حسی بخشی از فرایند ادراک است که با دقت، توجه و انگیزه فراگیر رابطه تنگاتنگی دارد. بدین معنا که با فرایند توجه و دقت، اطلاعات از حافظه حسی به حافظه کاری انتقال می یابد و پس از آن با

---

1. sensory memory

تکرار و مرور ذهنی، اطلاعات به حافظه بلندمدت انتقال یافته و فرایند یادگیری صورت می‌پذیرد (طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸). همسو با پژوهش‌های ابراهیمی (۱۳۹۶)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۷)، بینز (۲۰۰۸)، پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان (۱۳۹۸)، پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶)، استفاده از حواس مختلف در یادگیری سبب می‌شود فراگیران آنچه را که می‌آموزند، برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهن خود نگه دارند؛ زیرا هرچه تعداد حواس درگیر بیشتر باشد، یادگیری با عمق و موفقیت بیشتری همراه خواهد بود (مونتسوری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶). بنابراین، استفاده از آموزش هیجادمحور کمک زیادی به درگیری حواس زیادتر در فراگیر خواهد کرد.

افزون بر این، مغز انسان دارای امواج متفاوتی از قبیل آلفا و بتا است که هر یک از این امواج کارکرد خاصی بر عهده دارند. موج بتا در تمرکز، توجه و تفکر و موج آلفا در خلاقیت، کاهش اضطراب و آرامش ذهنی دخیل هستند (کمپل و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). بر این اساس، هدف از معرفی فعالیت‌های حواس مرکز و ارتباط مرکز تقویت موج بتا و فعالیت‌های پیراحواس و پیرارتباط افزایش موج آلفا است. این دو موج مکمل یکدیگرند و تعادل میان آن دو باعث افزایش ماندگاری یادگیری در حافظه بلندمدت فراگیر خواهد شد. بنابراین، مدرس باید به هر دو نقش حس‌آگاهی و حس‌حرکی خود در طول فرایند تدریس همواره توجه کند. چنین انتظار می‌رود که توجه به تکنیک‌های حواس مرکز و پیراحواس با به‌وجود آوردن احساسات مثبت در فراگیر به آزادسازی هورمون‌های شادی‌آور دوپامین<sup>۳</sup> و سروتونین<sup>۴</sup> در مغز کمک کنند. در چنین شرایطی، توانایی تقسیم‌کردن میزان توجه فراگیر به مطالب درسی و یادگیری آنان ارتقا می‌یابد (آیزن و اشمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸).

1. Montessori
2. Campbell, Davalos, McCabe, & Troup
3. dopamine
4. serotonin
5. Isen & Shmidt

به‌طور کلی، با توجه به نقش هیجان‌ات و حواس در یادگیری و ثبت مفاهیم در حافظه بلندمدت، الگوی ارتباطی معرفی‌شده و تکنیک‌های مربوط به آن می‌تواند در هیجاندافزایی فراگیران نقش بسزایی ایفا کند و مدرسان با استفاده از این تکنیک‌ها می‌توانند آموزش خود را کارآمد سازند و ارتباط مؤثری با فراگیران رقم زنند. در چنین شرایطی می‌توان انتظار تعامل مؤثر، یادگیری بهتر و ثبت مطالب در حافظه بلندمدت فراگیر را داشت و محیط کلاس برای مدرس و فراگیران تبدیل به محیطی لذت‌بخش خواهد شد. بنابراین، ارتباط بین مدرس و فراگیران، نقش اساسی در یادگیری شناختی و عاطفی دارد و مسئول اصلی این ارتباط، مدرسان هستند (گایل و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). احساس مورد توجه قرارگرفتن فراگیر از جانب مدرس، همواره مسئله قابل توجه در تدریس است (سلیمی، ۱۳۸۲؛ هاوتون و همکاران، ۱۹۹۰) و مدرسان باید در تمامی زمان تدریس، بدان توجه داشته باشند. الگوی ارتباطی معرفی‌شده در پژوهش حاضر این نیاز فراگیر را با ارائه تکنیک‌های متفاوت مبتنی بر حس و هیجان برآورده می‌سازد و کمک بسزایی در برقراری تعامل مؤثر با فراگیر خواهد کرد. بنابراین، به‌کارگیری آن در کلاس‌های درسی به مدرسان پیشنهاد می‌شود.

#### کتابنامه

- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاندافزایی بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجاندافزایی، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. (رساله منتشرنشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۸). مدیریت حواس و محیط. در رضاپیش‌قدم (ویراستار)، *معرفی الگوی مفهومی آموزش* (ص. ۱۷۷-۲۰۹). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، س. ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجاندافزایی بر نگرش به یادگیری فراگیران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۲)، ۱-۳۱.
- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، س. ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاندافزایی بر هیجان‌ات فراگیران غیرفارسی‌زبان زن در ایران. *جستارهای زبانی*، ۹(۳)، ۶۳-۹۷.

- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی پرورشی*. تهران: ویرایش.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و شکیبائی، گ. (۱۳۹۷). معرفی مفهوم سرمایه هیجانی حسی و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۱-۲۶.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائی، م. س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (تیرماه ۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به فراگیران غیرفارسی‌زبان. مقاله ارائه‌شده در دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (زیرچاپ). *معرفی زیاهنگ: مطالعه‌ای در ژن‌های فرهنگی ایرانیان*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهبانی، ا. (۱۳۹۶). معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *جستارهای زبانی*، ۸(۵)، ۷۹-۱۰۵.
- پیش‌قدم، ر.؛ ابراهیمی، ش.؛ شعیری، ح. ر.، و درخشان، ع. (زیرچاپ). معرفی زیاهنجان به‌عنوان حلقه مفقوده قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگوی SPEAKING هایمز. *جستارهای زبانی*.
- سلیمی، ح. (۱۳۸۲). مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۲)، ۹۶-۱۰۸.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۸۰). *نگاهی نو بر روان‌شناسی آموختن یا روان‌شناسی تغییر رفتار*. تهران: چاپخش.
- شعبانی، ح. (۱۳۸۲). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی؛ روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: سمت.
- طباطبائی‌فارانی، س.، پیش‌قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی هیجامد به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۳۵-۶۳.
- ملتفت، ق.، و خیر، م. (۱۳۹۱). رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از سبک رفتاری معلمان با بهزیستی روان‌شناختی در آن‌ها. *علوم رفتاری*، ۶(۳)، ۲۶۳-۲۷۰.

- Ayeni, A. J. (2011). Teachers' professional development and quality assurance in Nigerian secondary schools. *World Journal of Education, 1*(2), 143-149.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving Literacy by Engaging the Senses*. Virginia, VA: Association for Supervision and curriculum development (ASCD).
- Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NY: Grove.
- Bland, C. J., Wersal, L., VanLoy, W., & Jacott, W. (2002). Evaluating faculty performance: A systematically designed and assessed approach. *Academic Medicine, 77*(1), 15-30.
- Campbell, A. M., Davalos, D. B., McCabe, D. P., & Troup, L. J. (2011). Executive functions and extraversion. *Personality and Individual Differences, 51*(6), 720-725.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419-444.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. (1994). *Teaching principles and practice* (2nd ed.). New York, NY: Prentice Hall.
- Dai, Zh., & Li, H. (2014). On verbal competence. *Journal of Arts and Humanities, 3*(3), 17-22.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh, Scotland: Edinburg University Press.
- Frymie, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education, 49*(3), 207-219.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (2006). *Classroom communication and instructional: Advances through meta-analysis processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greenspan, S. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, MA: Addison-Wesley Longman.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. New York, NY: Perseus Books.
- Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer, K. L., Tennial, R. E., & Garczynski, A. M. (2011). Learning by doing: An empirical study of active teaching technique. *The Journal of Effective Teaching, 11*(2), 40-54.
- Hamacheck, E. D. (1972). *Human dynamics in psychology and education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hosseini, A., Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). The effect of English classes on promoting emotional intelligence. *Language and Literature Studies, 42*, 1-11.
- Houghton, S., Wheldall, K., Jude, R., & Sharp, A. (1990). The effects of limited private reprimands and increased private praise on classroom behavior in four British secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology, 60*(3), 255-265.

- Irajzad, F. (2015). *Stroke analysis of Persian, Arabic, and English teacher: A case of female teachers in the context of Iranian schools* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Isen, A. M., & Shmidt, E. (2007). Positive affect facilitates incidental learning and divided attention while not impairing performance on a focal task. Paper presented at the *Emotions Pre-Conference at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, Memphis, TN.
- Khorram, O. (2017). *Into the heart of emotioncy: A qualitative account of Iranian EFL teachers' conceptions of trans-emotioncy* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Kyle, P. B. (1991). Developing cooperative interaction in schools for teachers and administrators. *Individual Psychology*, 47(2), 261.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 99-125.
- Mazer, J. P. (2013). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects. *Communication Education*, 62(3), 253-277.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origin of an educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's the Montessori method*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Nielson, K. A., & Lorber, W. (2009). Enhanced post-learning memory consolidation is influenced by arousal predisposition and emotion regulation but not by stimulus valence or arousal. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92(1), 70-79.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Belley, France: Gonnet Imprimeur.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R. (2015, October 6-7). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016a, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th International Conference on Language, Education and Innovation. London, England.
- Pishghadam, R. (2016b, March). *Giving a boost to the working memory: Emotioncy and cognitive load theory*. Paper presented at The First National Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation. Ghoochan, Iran.
- Pishghadam, R., Mahmoodzade, M., Naji Meidani, E., & Shayesteh, Sh. (2019). Teacher as envolver: a new role to play in English language discussion classes. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 42(1), 41-45.

- Pishghadam, R., Makiabadi, H., & Mohtasham, M. (2018). Cultural understanding of controversial issues in class and teacher credibility: Introducing the concept of involvement. *Altre Modernita*, 19, 191-207.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Reff, R. Ch. (2006). *Developing the humor styles questionnaire-revised: A review of the therapeutic alliance* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (2000). *Those who can teach, teach* (9th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-63.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
- Shayesteh, Sh., Pishghadam, R., & Moghimi, S. (2019). Extending the boundaries of multisensory teaching: An introduction to the dual-continuum model of sensorial education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(4), 64-82.
- Shirai, S. (2006, April). How transactional analysis can be used in terminal care. In *International Congress Series* (Vol. 1287, pp. 179-184). Elsevier, Germany.
- Tabind, H., Ageely, H., & Bani, I. (2011). An ideal medical teacher. *Education in Medicine Journal*, 3(1), 54-59.
- Teo, R., & Wong, A. (2000, December). Does problem-based learning create a better student: A reflection. In *2nd Asia Pacific Conference on Problem-Based Learning: Education across Disciplines* (pp. 4-7). Singapore, Indonesia.
- Vygot, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hoymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 141-160). New York, NY: Pergamon.

#### درباره نویسندگان

رضا پیش قدم استاد گروه زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه هیجامد، زیاهنگ و نوازه می‌باشد.

شیما ابراهیمی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و فارسی‌زبانان، هیجامد و زیاهنگ است.