

Explaining the Linguistic Literacy Model for Science in Education at Farhangyan University Based on Aesthetic Knowledge, Social Intelligence and Analyze-based Understanding

Tayebeh Tajri¹, Mohsen Mozaffari²

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran
2. M.Sc. in Educational Management, General Department of Education, Golestan Province, Gorgan, Iran

(Received: March 29, 2020; Accepted: September 15, 2020)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between cognitive knowledge and linguistic literacy with regard to the role of mediator of social intelligence and understanding based on student's analysis of science in education at Farhangyan University of Golestan Province. The research method is descriptive correlational. The statistical population of the study consisted of all students of the science of education (male and female) of the Farhangian University of Golestan province with 849 students. From the statistical population, 265 people were selected according to stratified sampling method as Morgan table. To collect data, a researcher-made aesthetic knowledge questionnaire, linguistic literacy, an understanding based on analysis, and a social intelligence questionnaire of Silura (2001) were used. In order to analyze the research data, the model of structural equations was used. Data analysis showed that aesthetic knowledge has a significant relationship with linguistic literacy, social intelligence and perception based on student's analysis of science in education, and social intelligence has a direct relationship with understanding based on linguistic analysis and literacy. And it is a matter of concern. Aesthetic knowledge is also indirectly related through social intelligence and perception based on linguistic analysis of the student of science. Consequently, the proposed conceptual model has a suitable statistical fit; this means that the model of linguistic literacy model of students of educational sciences of Farhangian University is based on the aesthetic knowledge style, social intelligence and analytical based on empirical data.

Keywords: Aesthetic knowledge, Analyze-based understanding, Linguistic literacy, Social intelligence.

تبیین مدل سوادآموزی زبان شناختی دانشجومعلم‌ان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان براساس دانش زیباشناختی، هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل

طیبه تجری^{۱-}، محسن مظفری^۲

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، اداره کل آموزش و پرورش استان گلستان، گرگان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۵)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین دانش زیباشناختی و سوادآموزی زبان شناختی دانشجومعلم‌ان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان گلستان با توجه به نقش میانجی هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش همه دانشجومعلم‌ان علوم تربیتی (پسر و دختر) دانشگاه فرهنگیان استان گلستان به تعداد ۸۴۹ نفر تشکیل داده‌اند. از جامعه آماری یادشده، براساس جدول کرجسی و مورگان، ۲۶۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های محقق ساخته دانش زیبایی شناختی، سوادآموزی زبان شناختی، درک مبتنی بر تحلیل و پرسشنامه هوش اجتماعی سیلورا (۲۰۰۱) به کار گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، مدل معادلات ساختاری اجرا شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد دانش زیبایی شناختی با سوادآموزی زبان شناختی، هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل دانشجومعلم‌ان علوم تربیتی رابطه معناداری دارد و هوش اجتماعی با درک مبتنی بر تحلیل و سوادآموزی زبان شناختی رابطه مستقیم و معناداری دارد. همچنین، دانش زیبایی شناختی به صورت غیر مستقیم از طریق هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل با سوادآموزی زبان شناختی دانشجومعلم‌ان رابطه معناداری دارد. در نتیجه، مدل مفهومی ارائه شده از برازش آماری مناسبی برخوردار است؛ بدین معنا که مدل سوادآموزی زبان شناختی دانشجومعلم‌ان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان براساس دانش زیبایی شناختی، هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل، با داده‌های تجربی برازش دارد.

واژگان کلیدی: دانش زیبایی‌شناسی، درک مبتنی بر تحلیل، سوادآموزی زبان شناختی، هوش اجتماعی.

مقدمه

زبان، وسیله منظم ارتباط، انتقال عقاید و احساسات به وسیله کاربرد نشانه‌ها، اصوات و حرکات است (فرهنگ وبستر^۱، ۲۰۰۴). زندی (۱۳۹۳)، زبان را نظامی منسجم از قواعد و نشانه‌های قراردادی آوایی می‌داند که به صورت خلاق و بدون وابستگی به زمان و مکان در جوامع انسانی ایفاگر نقش‌های متعددی بوده، که مهم‌ترین آن‌ها نقش ارتباطی است. در این زمینه، وارداغ^۲ (۱۹۷۲) و ریورز^۳ (۲۰۰۹)، نیز تأکید می‌کنند زبان به منظور ایجاد ارتباط میان انسان‌ها به کار می‌رود. همچنین، محمدی چابکی (۱۳۹۴) زبان را نقش واسط و قوام‌دهنده ارتباطها به شکل کلامی و غیر کلامی معرفی می‌کند. به زعم سالاری و توان (۱۳۹۷) کاوش در پدیده‌های زبان به منظور درک ماهیت، کارکردها و کاربردهای آن با استفاده از شیوه‌های مختلف پژوهشی، اندیشمندان را به مجموعه دانش‌هایی سوق داد که آن‌ها را دانش‌های زبانی^۴ نامیدند. در این زمینه، هانگ و هالیستر^۵ (۲۰۱۹)، و هالیدی^۶ (۱۹۸۰) اظهار کردند یکی از مهم‌ترین کاربردهای دانش زبانی در «تربیت» هویدا می‌شود و رابطه زبان با تربیت را در سه مقوله عمده یادگیری زبان^۷، یادگیری از طریق زبان^۸ و یادگیری درباره زبان^۹ تعریف می‌کنند. از نظر یانگ^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۹)، دانش زبان‌شناختی تربیتی^{۱۱} به عنوان تنها متولی ایجاد رابطه میان زبان و تربیت، به بررسی موضوعات گوناگون مهارت‌های زبانی (گفتار، نوشتار، خواندن و گوش سپردن)، واژه‌آموزی

1. Webster
2. Wardhaugh
3. Reeves
4. Linguistic knowledge
5. Huang & Hollister
6. Halliday
7. Learning Language
8. Learning through Language
9. Learning about Language
10. Yang
11. Educational linguistics

و تحلیل گفتمان (تعامل دانش‌آموز و معلم)، تدریس زبان (زبان مادری و زبان دوم)، زبان و یادگیری (ماهیت زبان در کلاس درس) و دستورآموزی (قواعد دستوری) می‌پردازد. شفلیر^۱ (۱۹۷۴) و ریورز (۲۰۰۹) معتقدند سوادآموزی زبان‌شناختی عبارت است از برقراری ارتباط با دانش‌آموزان براساس الگوهای شفاهی برای تفهیم الگوهای به دست آمده و معلم تنها در قالب اصطلاحات موجود و جملات می‌تواند دانش‌آموز را به واسطه مفاهیم موجود در زبان برای مفهومی‌سازی اطلاعات، توانا کند. مکناث^۲ و همکاران (۲۰۱۳)، اصرار می‌ورزند سواد زبان‌شناختی معلمان، جاذبه‌های شایان توجهی برای فرایند آموزش ایجاد می‌کند و دانش‌آموزان و معلمان را با اشتغالات ذهنی نوشونده‌ای درگیر می‌کند. در اینجا دانش‌آموز از طریق قرارگرفتن در جریان اطلاعات تازه و داده‌های غنی، روابط رو به رشد خود را به پیش می‌برد. در این زمینه، ذوالقدری، عطایی و بابایی (۱۳۹۸) تأکید می‌کنند سواد زبان‌شناختی اهمیت زیادی در نحوه برنامه‌ریزی فعالیت‌های یاددهی یادگیری دانش‌جو معلمان دارد. معلمان به عنوان عاملان مستقیم سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی باید از توانایی بالایی در برقراری ارتباط و انتقال مفاهیم برخوردار باشند. بنابراین، تربیت معلمان شایسته و آگاه به دانش‌های زبانی و ماهر در به کارگیری مهارت‌های زبانی اهمیت بالایی دارد. کاناگراجا و کوستا^۳ (۲۰۱۶) بیان کردند، آشنایی مربیان با مسائل زبان‌شناسی، مجهز بودن آن‌ها به این مهارت‌ها، رفع موانع و ابهامات آنان در نحوه ایجاد ارتباط موفق با دیگران و چگونگی به کار بستن صحیح زبان، تأثیر عمده‌ای در تربیت آنان دارد. به باور پرزیماس و توماس کهلر^۴ (۲۰۱۸) دانش زبان‌شناختی معلمان می‌تواند برخی مشکلات پیش روی معلمان را مانند سوادآموزی (شامل تدریس خواندن، نوشتن و املا) را حل کند. به این منظور ویلکینسون^۵ (۲۰۱۹) اشاره می‌کند، توانایی‌ها و کنش‌های زبانی معلمان مانند توانایی‌های گفتاری، شنیداری و

-
1. Scheffler
 2. Macnaught
 3. Canagarajah & Costa.
 4. Przymus & ThomasKohler
 5. Wilkinson

ادراکی و ایجاد رابطه و صمیمیت، توانایی‌های تدریس و بسیاری دیگر را با مبنا قرار دادن زبان به عنوان بخشی کلیدی در برنامه درسی تربیت معلم، می‌توان تقویت کرد. گمس سنا^۱ (۲۰۱۳) و بلک^۲ (۲۰۰۴)، دو سطح از زبان را در موقعیت تدریس معرفی می‌کند. سطح اول زبان محتوایی^۳ و سطح دوم زبان تدریسی^۴ است. به زعم او، معلم باید برای انتقال زبان محتوایی از زبان تدریسی استفاده کند تا بتواند میان ویژگی‌های موضوعات درسی و چارچوب‌های مفهومی متمایز دانش‌آموزان، تناسب برقرار کند. همچنین، نتایج پژوهش هاشمی (۱۳۸۸) و بلک (۲۰۰۴) نشان دادند معلمان باید جدای از آشنایی با زبان روزمره، با زبان خاص هر علم برای انتقال مفاهیم آن علم آشنا باشند تا روش‌های صحیح درک و برداشت از متون و گفتارها را به دانش‌آموزان تعلیم دهند. در این راستا، داوری (۱۳۹۳) و ویلکینسون (۲۰۱۹) نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند، نحوه به کار بستن زبان محتوا و زبان تدریس از توانمندی‌های معلمان است که قبلاً به خوبی آموزش دیده و تربیت شده‌اند.

یکی از مهم‌ترین عواملی که سبب تعالی سواد زبان‌شناختی می‌شود، دانش زیبایی‌شناسی^۵ است. برودی^۶ (۱۹۸۸) و کاناگراجا و کوستا (۲۰۱۹) معتقدند زبان نظامی از سمبل‌هاست که اغلب ماهیتاً مبتنی بر تصور است و افرادی که دارای خزانة تصورات غنی نیستند، کمتر می‌توانند مفاهیم را رمزگشایی کنند و به برداشت‌ها و ادراکاتشان انسجام بخشند. تا این حد که گرین^۷ (۱۹۷۸) تأکید می‌کند، سوادآموزی مبتنی بر زیبایی‌شناختی می‌تواند به عنوان نوعی سوادآموزی زبان‌شناختی تلقی شود. از نظر جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی (۱۳۹۶)، زیبایی‌شناسی به دانش چگونگی استفاده از حس‌ها برای دانستن تعریف شده است. انصاری و همکاران (۱۳۹۳)، موضوع محوری

1. GomesSenna
2. Black
3. Content language
4. Teaching language
5. Aesthetic knowledge
6. Broudy
7. Green

زیبایی‌شناسی را درک منطق احساسات و عواطف انسان‌ها و چگونگی انتقال‌پذیری این حالات معرفی می‌کند و پورحسینی، سجادی و ایمانی (۱۳۹۳)، تأکید می‌کنند این موارد در تجربه‌های هنری، در مقایسه با سایر تجربه‌های انسان، بیشتر با حواس سروکار دارند، نمود بیشتری می‌یابد. از نظر گرین (۲۰۰۷)، تسلیمیان، سرمدی و سیفی (۱۳۹۶)، رادی و افضل (۱۳۹۳)، منصوری (۱۳۹۶)، ساعتچی (۱۳۸۸)، دن^۱ (۱۹۹۹)، گرمابی و همکاران (۱۳۹۴)، و شرفی (۱۳۸۷)، موضوع زیبایی‌شناسی نوع خاصی از تجربه است که هر فرد با پدیده‌ای دارد و همچنین، روش خاصی از درک اشیاء و موقعیت‌هاست که به صورت برانگیختگی در قالب رشته‌های هنری تجلی می‌یابد. گرین (۱۹۹۴)، در تعریف دانش زیبایی‌شناسی، بیان می‌کند، رویکردی است که حساسیت و آگاهی را فعال می‌کند و تجربه زیبایی‌شناختی مهم است. در این میان، نقطه آغاز تجربه زیبایی‌شناختی، برجسته‌کردن جنبه‌های معینی از آثار هنری مثل نقاشی، شعر و موسیقی است و زمانی که لذت و فکر توأمان برانگیخته و احساس می‌شوند، به وجود می‌آید. مهرمحمدی (۱۳۹۰)، همسو با گرین (۱۹۹۴) تأکید می‌کند، تجربه زیبایی‌شناسی به آگاهی دقیق ادراک‌کننده برای دیدن اشیا به گونه‌ای متفاوت از شکل مرسوم و عادی آن‌ها بستگی دارد و این آگاهی بیشتر ناشی از تربیت زیبایی‌شناختی و سواد مربوط به آن است. از نظر گرین (۲۰۰۷)، برخی مهم‌ترین مؤلفه‌های سوادآموزی زیبایی‌شناختی عبارت‌اند از الف) درک و مشاهده: این مؤلفه شامل سه مرحله است: ۱. بررسی و قدردانی یک بیان زیبایی‌شناسانه از یک دیدگاه تاریخی و فرهنگی؛ ۲. شناسایی آثار یک دوره تاریخی و مجموعه فرهنگی؛ ۳. شناسایی هنرمندان و سازندگان فرهنگ‌ها و دوره‌های تاریخی مختلف در رسانه‌ها. ب) واکنش نقد: مراحل این مؤلفه عبارت‌اند از: ۱. بیان ماهرانه پاسخ‌های شخصی به عبارات مختلف زیبایی‌شناسانه؛ ۲. بحث درباره ساختار و ساخت عبارات زیبا؛ ۳. نشان‌دادن توانایی برای تحلیل و تفسیر یک عبارت زیبایی‌شناسانه؛ ۴. گفت‌وگو و نقد درباره یک بیان زیبایی‌شناسانه. ج) خلق و اجرا: این مؤلفه دارای سه مرحله هست: ۱. ابتکار و

1. Dan

نوآوری یا خلق یک اثر زیبا؛ ۲. ادغام و ترکیب اشکال و تکنیک‌ها در یک فرایند خلاق؛ ۳. به نمایش گذاشتن یا اجرا در یک مکان عمومی. هبس^۱ (۲۰۱۲)، معتقد است سوادآموزی زیبایی‌شناختی نیازمند مهارت‌های تفسیری مشخصی همچون قوه تمیز، حساسیت، پاسخ‌دهندگی و درک هنری است، البته از طریق تربیت زیبایی‌شناختی این توجه و ادراک پرورش می‌یابد. گرین در این زمینه اظهار می‌کند هدف در تربیت ایجاد برقراری ارتباط است و تنها زمانی احساس موفقیت می‌شود که دانش‌آموزان روش‌های بودن را که تا قبل از این به آن فکر نکرده بودند، احساس کنند و آن را امکان‌پذیر کنند. قسمتی از این کار از راه تخیل و قسمت دیگر به وسیله امتناع از مجزاکردن خود از جهان انجام می‌شود (آیرز^۲، ۱۹۹۵، ص ۳۲۳). پس نقش معلم دارای دانش زیبایی‌شناختی، مانند یک غریبه است که شوکی را بر آگاهی فراگیر وارد می‌کند و در ذهن دانش‌آموزان جرقه می‌اندازد، تا آن‌ها را برای اظهار نظر و دستیابی به جایگاه خود به کار و انتخاب وادارد و با امکانات مواجه کند (گرین، ۱۹۹۷). معلم دارای دانش زیبایی‌شناختی معتقد است باید وضعیتی را فراهم کرد که فراگیران تجربه‌های متفاوت را با اشکال متنوع هنری آغاز کنند و تجاربشان را رشد دهند و احساسات، پرسش‌ها و تفسیرهایشان را بیان کنند (برودی، ۱۹۷۲؛ سیکیت و ویلن^۳، ۲۰۱۸). گرین (۲۰۰۵) به زیبایی بیان می‌کند، هر معلمی باید بحثی درباره هر یک از حالت‌های تجربه را به راه اندازد و به دانش‌آموزان کمک کند زبان تفکر، احساس، تعجب و گوش‌دادن را به دست آورند. در واقع، هر معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند بین الگوهای در حال ظهور، ارتباطاتی ایجاد کنند و به واسطه آن، به دنبال لحظات زیبایی‌شناسانه^۴ باشند، چنین معلمی دیدن را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و برای به چالش کشیدن، پرسش‌هایی را طرح می‌کند، تا متون درسی به چالش کشیده شوند و فضاهای تجربه کامل‌تر، پیچیده‌تر و سرشارتر از

-
1. Hobbs
 2. Ayers
 3. Cekaite & Willén
 4. Aesthetic moments

تناقض شوند. آیزنر^۱ (۱۹۹۹) و ایگن^۲ (۲۰۰۵)، هم اشاره می‌کنند، در این فرایند معلم و دانش‌آموز تجربه خود را به کلاس می‌آورند و معلمان نیز مانند دانش‌آموزان درباره تجربه زندگی‌شان سخن می‌گویند، و پا به پای دانش‌آموزان دستخوش تغییرات درونی می‌شوند و ذهنیتشان را با دانش‌آموزانشان از نو خلق می‌کنند. هدف اساسی کشف واقعیت در کلاس درس به کمک یکدیگر است، واقعیتی که آن‌ها را به درکی متفاوت به نام درک مبتنی بر تحلیل^۳ برساند (هاروود^۴، ۲۰۱۰) و این یکی از مهم‌ترین نتایج تعلیم و تربیت می‌باشد، که از طریق سواد زبان‌شناختی، دانش زیبایی‌شناسی و تحصیل در عرصه هنرها، به وجود می‌آید. به باور برودی (۱۹۹۱)، درک مبتنی بر تحلیل، یعنی درک و فهم فراگیر از تصورات و برداشت‌های خود و از این طریق، آنان دارای بصیرت مبتنی بر تجزیه و تحلیل می‌شوند. مواد مورد نیاز تحلیل یعنی تصور بر واژه‌ها یعنی مفاهیم، مقدم هستند، پس پرورش فکر و ذهن یا همان تولید، تجزیه و تحلیل، یا ترکیب مفاهیم، به ضرورت مستلزم پرورش تخیل است. زبان و تفکر، ابعاد و طبقات مرتبط به هم هستند، توانایی رمزگشایی نشانه‌ها و علائم زیباشناختی یا همان عناصر مربوط به یک تصور، برای توانایی اندیشیدن، که در آن واقعیت کاملاً مبتنی بر تصور است، ضروری و محوری محسوب می‌شود. این بیان به معنای تقدم تصور بر اندیشه بوده و لازمه درک مبتنی بر تحلیل است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). برودی (۱۹۸۸) بر این باور بود که تحلیلی که از طریق دانش زیبایی‌شناسی و آموزش هنر در فراگیران پرورش می‌یابد، پشتیبانی ضروری برای سایر کارکردهای ذهنی فرد تحصیل‌کرده را فراهم می‌کند. از این رو، نقطه آغازین در آموزش زیبایی‌شناختی، آموزش افراد برای درک مبتنی بر تحلیل است، تا آن‌ها را قادر کند محتوای ملموسی را درک کنند، سپس، آن را در قالب تصویری که می‌تواند احساسات را منتقل کند، شکل دهند. وی در صدد تبیین چنین جایگاهی برای

-
1. Eisner
 2. Egan
 3. Analyze-based Understanding
 4. Harwood

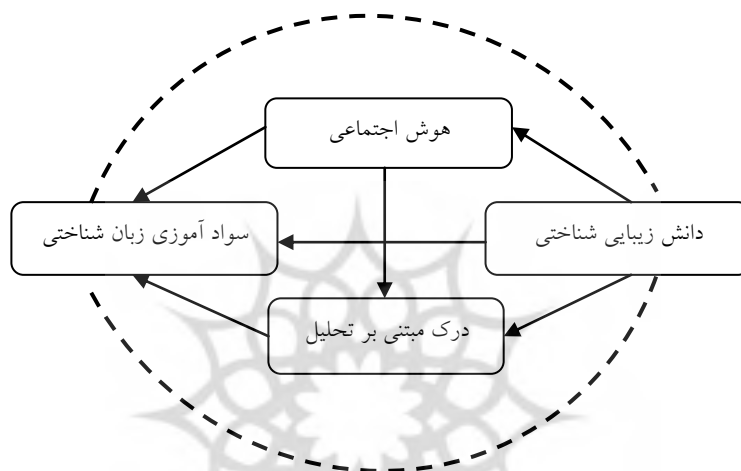
زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی بوده است. در راستای رسیدن به درک مبتنی بر تحلیل، معلم در جایگاه فردی با تجربه به شاگردان کمک می‌کند تا به سبکی متفاوت بنگرند (برودی، ۱۹۹۱)، پرسش‌های پی‌درپی طرح می‌کند و مانند بیگانه‌ای، پاسخ‌های شاگردان را تجزیه و تحلیل و نقد می‌کند (آیزنر، ۲۰۰۵). در این موقع، یادگیری ابعاد زیبایی‌شناختی خاص خود را دارد، مشتمل بر کاربرد تمام نیروهای انسان از قبیل: تخیل، حافظه و ذهن است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). بنابراین، دانش‌آموزان، خود، به موضوعات متعهد می‌شوند و به درک مبتنی بر تحلیل دست می‌یابند (تسلیمیان و همکاران، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش گرین (۱۹۸۶)، حاکی از آن است که معلم دارای دانش زیبایی‌شناختی و سواد زبان‌شناختی، از تکرار ایده‌ها و ساخت معنا صحبت می‌کند نه از یافته‌ها و جست‌وجو برای کشف آن‌ها، از تفسیر متون صحبت می‌کند، نه از سادگی توصیف آن‌ها، از خواندن نقاشی صحبت می‌کند، نه از سادگی نمایان کردن آن‌ها، یعنی ارائه اینکه چه چیز در خارج از آن‌ها نهفته است. در این راستا، سیکیت و ویلن (۲۰۱۸) و روتینز و ابراهیم^۱ (۲۰۱۱) دریافتند باید فضایی را برای شرکت در گفت‌وگو، در زمینه واقعیت‌های چندگانه در کلاس فراهم کرد. در این صورت، دانش‌آموز درگیر در فرایند ساخت دانش و معنا می‌شود و بر اندیشه‌ها و ایده‌ها تأکید می‌کند. بنابراین، برای رسیدن به درک مبتنی بر تحلیل، باید به فراگیران فرصت داده شود نظرات خودشان را پیدا کنند و داستان‌های خود را بسرایند و آنچه قطعی و تغییرناپذیر تلقی شده باشد، به چالش بکشند و زندگیشان را از دیدگاه‌های مختلف ببینند. همچنین، نتایج پژوهش فدایی (۱۳۸۸) و ابرل^۲ (۲۰۱۴)، نشان داد، در این ادراک فرد با یک ارزیابی درونی که جنبه ذهنی دارد به دنبال کشف نادانسته‌های خود می‌رود و در آن حال به ارزش دانستن پی می‌برد. دانش زیبایی‌شناسی در فرایندی تفکری ادراکی، بر تخیل، سازندگی و بیان تأثیرگذار است و از جنبه‌های زیادی هوش را نیز درگیر می‌کند.

1. Rautins & Ibrahim
2. Eberle

مطالعات نشان داده است که سوادآموزی زبان‌شناختی علاوه بر دانش زیبایی‌شناختی و درک مبتنی بر تحلیل، متأثر از متغیری با نام هوش اجتماعی^۱ نیز است (برودی، ۱۹۹۱). گلمن^۲ (۱۹۹۸) هوش اجتماعی را توانایی افراد برای ارتباط با دیگران، درک و تعامل مؤثر با آن‌ها، که شامل شناخت احساسات دیگران، گوش‌دادن، توجه به وضعیت عاطفی و کمک به آن‌ها در مدیریت احساساتشان است، تعریف می‌کند. سیلورا^۳ و همکاران (۲۰۰۱)، مؤلفه‌های هوش اجتماعی را پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی‌های اجتماعی می‌دانند، که بر توانایی درک و فهم چگونگی بروز یا کنترل هیجانات و احساسات دلالت دارد، فردی که از هوش اجتماعی بالا برخوردار است، در زمینه‌های شناسایی، درک و کنترل احساسات نیز از استعداد و مهارت لازم بهره‌مند است. در این زمینه، گلمن (۲۰۰۶)، هوش اجتماعی را دارای مؤلفه‌های ادراکی، تحلیلی - شناختی و رفتاری می‌داند و مدلی را برای آن ارائه کرده که با هوش عاطفی تطبیق داده شده است. نتایج پژوهش گرین (۲۰۰۷) نشان داد، دانش زیبایی‌شناختی از طریق دانش زبان‌شناختی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد و هر دو دانش به عنوان مبانی هوش اجتماعی مورد نظر هستند، بین تصور از تجربیات زیبایی‌شناختی، زبان از دانش زبان‌شناختی و احساس از هوش اجتماعی رابطه وجود دارد. گرین (۱۹۷۸) تأکید کرد، سوادآموزی مبتنی بر زیباشناختی می‌تواند به عنوان نوعی سوادآموزی زبان‌شناختی تلقی شود و آن‌ها برای هوش اجتماعی زیربنا و شالوده اصلی هستند. با توجه به مبانی نظری مطرح شده و وجود پیشینه درباره متغیرهای (دانش زیبایی‌شناختی، سوادآموزی زبان‌شناختی، هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل) پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش بوده است که آیا دانش زیبایی‌شناختی با متغیرهای میانجی هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل با سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان گلستان رابطه معناداری دارد؟ و اینکه آیا مدل مفهومی پژوهش از برآزش آماری برخوردار است؟ هدف پژوهش حاضر «بررسی رابطه دانش زیبایی‌شناختی با سوادآموزی زبان‌شناختی

1. Social Intelligence
2. Golman
3. Silvera

دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان با متغیرهای میانجی هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل» است. به این طریق مدل سوادآموزی زبان شناختی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان براساس دانش زیبایی شناختی، هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل تبیین می شود. با توجه به مطالعات و موضوع، مدل مفهومی تحقیق به صورت زیر ارائه می شود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

براساس مدل مفهومی، فرضیه اصلی پژوهش عبارت است از: بین دانش زیبایی شناختی و سوادآموزی زبان شناختی دانشجو معلمان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان با میانجی گری هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل رابطه معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است؛ که با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری رابطه مستقیم و غیر مستقیم متغیرها را بررسی کرده است. در مدل یادشده دانش زیبایی شناختی، متغیر برونزا و هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل، متغیرهای میانجی است که با متغیر سوادآموزی زبان شناختی دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان رابطه معناداری دارد.

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجو معلمان دختر و پسر رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان گلستان در سال ۱۳۹۸ به تعداد ۸۴۹ نفر بوده است. با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و براساس جدول مورگان، ۲۶۵ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از چهار پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه محقق ساخته دانش زیبایی‌شناختی، سوادآموزی زبان‌شناختی و درک مبتنی بر تحلیل، که براساس مقیاس اندازه‌گیری پنج‌ارزشی لیکرت ارزش‌گذاری و پایایی آن‌ها به ترتیب، ۰/۹۲، ۰/۷۵ و ۰/۸۴ از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد و پرسشنامه استاندارد هوش اجتماعی سیلورا (۲۰۰۱) که ضریب پایایی آن ۰/۸۵۶ گزارش شده است. روایی محتوایی ابزار پژوهش را متخصصان تأیید کردند. در نهایت، داده‌های پژوهش در دو سطح توصیفی که در آن از نمودارها، جدول‌های توزیع فراوانی و آماره‌های توصیفی برای بررسی متغیرهای پژوهش در نمونه استفاده شد؛ و در سطح استنباطی متناسب با سطح سنجش داده‌ها و مفروضات آماری از شاخص‌های برازش و ضرایب مسیر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار Lisrel تحلیل شد.

جدول ۱. جدول تعیین نمونه‌های مورد نیاز در هر طبقه

نسبت افراد در هر گروه جامعه NK	دانشجویان طبقه ۴	دانشجویان طبقه ۳	دانشجویان طبقه ۲	دانشجویان طبقه ۱	جمع N=۸۴۹
نسبت افراد در هر گروه از جامعه $Pk=NK/N$	۳۰٪	۱۰٪	۲۲٪	۳۸٪	۱۰۰٪
تعداد افراد نمونه در هر گروه $nk=PK.n$	۱۰۰	۷	۱۴	۱۴۴	N=۲۶۵

یافته‌های پژوهش

برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی‌هایی که پایه تحلیل قرار می‌گیرد، در جامعه برابر با صفر نیست، از آزمون بارتلت استفاده شده است. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است که نشان‌دهنده کفایت داده‌ها است.

جدول ۲. نتایج آزمون KMO و بارتلت

آزمون بارتلت			مقدار آماره KMO
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره کای دو	
۰,۰۰۰	۳۵۱	۷۳۳۴,۷۸۶	۰,۹۰۳

با توجه به عدد KMO (بزرگتر از ۰,۷) و عدد معناداری آزمون بارتلت ($\text{sig} < ۰,۰۵$) می توان گفت که داده ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است و از شرایط مورد نیاز برخوردار است. در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار و واریانس متغیرهای پژوهش بیان شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	علامت اختصاری	تعداد مشاهده	کمترین	بیشترین	میانگین	خطای معیار	انحراف معیار	واریانس
دانش زیبایی شناختی	AK	۲۶۵	۱	۷	۵,۱۱۳۷	۰,۸۱۳۳	۱,۳۲۳۶۹	۱,۷۵۳
هوش اجتماعی	EI	۲۶۵	۱	۷	۵,۲۲۶۴	۰,۸۳۳۶	۱,۳۵۷۰۴	۱,۸۴۲
درک مبتنی بر تحلیل	UBA	۲۶۵	۱	۷	۶,۱۳۰۲	۰,۸۴۰۰	۱,۳۶۷۴۸	۱,۷۸۰
سوادآموزی زبان شناختی	LL	۲۶۵	۱	۷	۵,۲۱۸۹	۰,۸۱۲۱	۱,۳۲۲۰۶	۱,۷۴۸

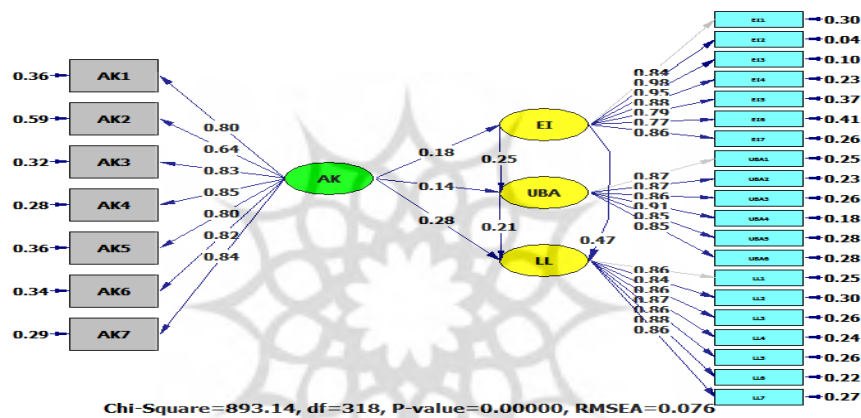
همان طور که جدول ۳ نشان می دهد، بیشترین میانگین مشاهده شده مربوط به متغیر درک مبتنی بر تحلیل، و کمترین میانگین متغیر دانش زیباشناختی است. به عنوان پیش نیاز تحلیل مسیر و همچنین، به منظور ارائه تصویر روشن تری از ارتباط میان متغیرهای پژوهش همبستگی آنها محاسبه شد. در جدول ۴ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۴. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

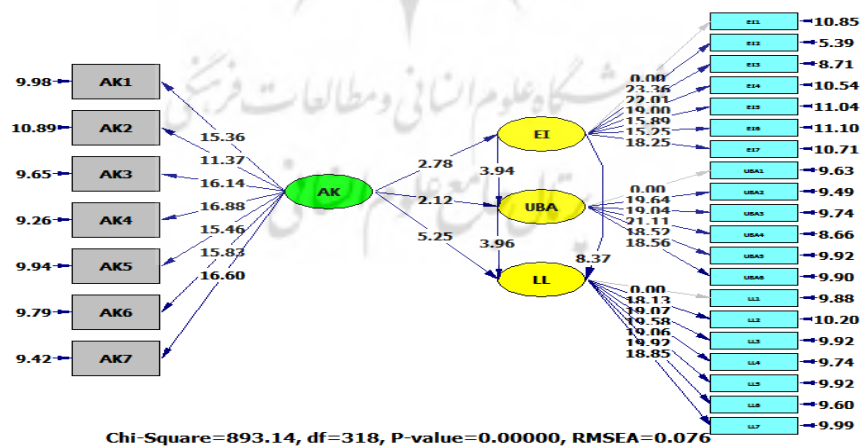
سوادآموزی زبان شناختی	درک مبتنی بر تحلیل	هوش اجتماعی	دانش زیبایی شناختی	
			۱	دانش زیبایی شناختی
		۱	۰,۱۶۷**	هوش اجتماعی
	۱	۰,۲۵۴**	۰,۱۷۳**	درک مبتنی بر تحلیل
۱	۰,۳۷۱**	۰,۵۶۶**	۰,۳۷۶**	سوادآموزی زبان شناختی

**معناداری در سطح ۰,۰۱ خطا

نتایج ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان می‌دهد میزان همبستگی بین دانش‌زیبایی‌شناختی (AK) و هوش اجتماعی (EI) به میزان ۰/۱۶۷ است و میزان همبستگی در سایر متغیرها به ترتیب، ۰/۱۷۳، ۰/۳۷۶، ۰/۲۵۴، ۰/۵۶۶ و ۰/۳۷۱ بوده که در سطح معناداری ۰/۰۱ و ۰/۰۵ رابطه مثبت و معنادار دارند. به منظور تبیین الگوی ارتباطی بین دانش‌زیبایی‌شناختی و سوادآموزی زبان‌شناختی و میانجی‌گری هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل، روش تحلیل مسیر در محیط نرم‌افزار Lisrel اجرا شد.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در حالت ضرایب بارهای عاملی



شکل ۳. مدل ساختاری پژوهش در حالت ضرایب معناداری

برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و به منظور بررسی برازش مدل از شاخص‌های برازش مدل استفاده شد (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج بررسی نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص برازش مدل ساختاری	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه
شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)	< ۳	۲,۸۱	مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	> ۰,۹	۰,۹۵	مناسب
شاخص برازندگی (GFI)	> ۰,۹	۰,۹۴	مناسب
شاخص تعدیل برازندگی (AGFI)	> ۰,۹	۰,۹۷	مناسب
شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)	> ۰,۹	۰,۹۷	مناسب
شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)	> ۰,۹	۰,۹۴	مناسب
خطای ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	< ۰,۰۸	۰,۰۷۶	مناسب

نتایج بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش نشان‌دهنده برازش مدل است. میزان کمتر از ۰,۰۸ برای RMSEA نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل ساختاری است. همچنین، مقادیر CFI، GFI، AGFI، NFI، NNFI همگی بالاتر از ۰,۹ هستند. در جدول ۶ ضرایب مسیر و معناداری بین متغیرهای پژوهش آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، ضرایب مسیر برای ۶ رابطه، در سطح ۰,۰۵ (t بزرگتر از ۱,۹۶ و کوچکتر از -۱,۹۶) معنادار به دست آمده است.

جدول ۶. نتایج رابطه مستقیم و ضرایب معناداری فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	روابط علی بین متغیرهای پژوهش	علامت اختصاری	ضریب مسیر	معناداری	نتیجه آزمون
اول	دانش زیبایی شناختی - سوادآموزی زبان شناختی	AK---LL	۰,۲۸	۵,۲۵	تأیید فرضیه
دوم	دانش زیبایی شناختی - هوش اجتماعی	AK---EI	۰,۱۸	۲,۷۸	تأیید فرضیه
سوم	هوش اجتماعی - سوادآموزی زبان شناختی	EI--LL	۰,۴۷	۸,۳۷	تأیید فرضیه
چهارم	هوش اجتماعی - درک مبتنی بر تحلیل	EI--UBA	۰,۲۵	۳,۹۴	تأیید فرضیه
پنجم	دانش زیبایی شناختی - درک مبتنی بر تحلیل	AK---UBA	۰,۱۴	۲,۱۲	تأیید فرضیه
ششم	درک مبتنی بر تحلیل - سوادآموزی زبان شناختی	UBA---LL	۰,۲۱	۳,۹۶	تأیید فرضیه

همچنین، روابط مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل نهایی پژوهش در قالب جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷. میزان رابطه کل متغیرها در مدل پژوهش

رابطه کل	رابطه غیر مستقیم	رابطه مستقیم	نوع رابطه
۰٫۱۸	۰٫۱۸	دانش زیبایی شناختی - هوش اجتماعی
۰٫۱۹	$0.05 = 0.25 \times 0.18$	۰٫۱۴	دانش زیبایی شناختی - درک مبتنی بر تحلیل
۰٫۴۰	$0.08 = 0.47 \times 0.18$ $0.03 = 0.21 \times 0.14$ $0.09 = 0.21 \times 0.25 \times 0.18$	۰٫۲۸	دانش زیبایی شناختی - سوادآموزی زبان شناختی
۰٫۲۵	۰٫۲۵	هوش اجتماعی - درک مبتنی بر تحلیل
۰٫۵۲	$0.05 = 0.21 \times 0.25$	۰٫۴۷	هوش اجتماعی - سوادآموزی زبان شناختی
۰٫۲۱	۰٫۲۱	درک مبتنی بر تحلیل - سوادآموزی زبان شناختی

براساس جدول ۷، ضریب مسیر بین متغیرهای (دانش زیبایی شناختی و سوادآموزی زبان شناختی دانشجو معلمان، $\beta = 0.28$ و $t = 5.25$)، (دانش زیبایی شناختی و هوش اجتماعی $\beta = 0.18$ و $t = 2.78$)، (هوش اجتماعی و سوادآموزی زبان شناختی $\beta = 0.47$ و $t = 8.37$)، بنابراین، می توان نتیجه گرفت بین دانش زیبایی شناختی با سوادآموزی زبان شناختی دانشجو معلمان از طریق هوش اجتماعی، رابطه - معناداری وجود دارد. همچنین، مدل برازش شده نشان داد بین متغیرهای دانش زیبایی شناختی و درک مبتنی بر تحلیل، $\beta = 0.14$ و $t = 2.12$ ، و بین دو متغیر درک مبتنی بر تحلیل و سوادآموزی زبان شناختی $\beta = 0.21$ و $t = 3.96$ ، که نشان می دهد بین دانش زیبایی شناختی با سوادآموزی زبان شناختی از طریق درک مبتنی بر تحلیل، رابطه معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل در رابطه بین دانش زیباشناختی و سوادآموزی زبان شناختی دانشجو معلمان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان

گلستان انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد بین دانش زیبایی‌شناختی با هوش اجتماعی و سوادآموزی - زبان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار، بین دانش زیبایی‌شناختی با درک مبتنی بر تحلیل و سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته هم‌سو با یافته‌های گرین (۲۰۰۷) و برودی (۱۹۹۱) در این زمینه بوده است. هوش اجتماعی برای تدریس موفق دانشجومعلم‌ان ضروری است. زیرا دانشجومعلم‌ان را قادر می‌کند به مدیریت بهتر احساسات، هیجانات، روابط و تحلیل رفتارهای خود پرداخته و آن‌ها را در تعیین نقاط ضعف خود در مهارت‌های معلمی که می‌تواند با جایگزینی مهارت‌های جدید تدریس اصلاح شود، توانا کند (زندى، ۱۳۹۳)، و تدریس موفق نیز با به‌کارگیری دانش زیبایی‌شناختی (مهرمحمدی، ۱۳۹۰) و دانش زبان‌شناختی تربیتی امکان‌پذیر است (ذوالقدری، عطایی و بابایی، ۱۳۹۸). گرین (۲۰۰۵) و برودی (۱۹۸۸) نشان دادند افرادی که دانش زبان‌شناختی بالایی دارند، از هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل بالایی نیز برخوردارند. گرین (۲۰۰۱) نیز نشان داد دانش زیبایی‌شناختی با هوش اجتماعی ارتباط دارد و مطالعات گرین (۱۹۷۸) حاکی از آن است که بین هوش اجتماعی و سوادآموزی زبان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد، دانشجومعلم‌انی که دانش زیباشناختی دارند، در کارورزی‌های ۳ و ۴ از درک و مشاهده، نقد، خلق و اجرا، که شامل ابتکار و نوآوری یا خلق یک اثر زیبا در تدریس و مهارت‌های معلمی است، استفاده می‌کنند. هدف اصلی دانش زیباشناختی، پرورش سواد هنری و دانش زبان‌شناختی تربیتی دانشجومعلم‌ان است و دانشجومعلم‌ان را برای بیان ادراکات، احساسات و عقاید در تدریس و ارتباط با دانش‌آموزان توانا می‌کند، و با سطح پردازش اطلاعات کلامی و غیر کلامی و زبان‌شناختی تربیتی دانشجومعلم‌ان، رابطه دارد. دانش زیبایی‌شناختی، برای سوادآموزی زبان‌شناختی ضروری است (گرین، ۱۹۹۷) و انسان را در راستای دنبال‌کردن معنا در هستی‌های مختلف درگیر می‌کند (گرین، ۱۹۸۸). معلم دارای دانش زیبایی‌شناختی، برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی را فراهم می‌کند، که آن‌ها قادر به آشنایی‌زدایی از موقعیت‌های آشنا شوند، به گونه‌ای که دانش‌آموزان با تأمل بر امور آشنا دریابند، که این امکان وجود دارد آن‌ها به اشکال دیگر غیر از

اشکال موجود پدیدار می‌شوند (ویلکینسون، ۲۰۱۹). پورحسینی و همکاران (۱۳۹۳)، روتینز و ابراهیم (۲۰۱۱)، و سیکیت و ویلن (۲۰۱۸) نشان دادند ایجاد گفت‌وگوی بازکلاسی توسط معلم پیش‌شرط ضروری برای کثرت‌گرایی و تربیت دموکراتیک دانش‌آموزان است و این حاصل به کارگیری دانش زیباشناختی و سواد زبان‌شناختی معلمان در کلاس درس است، و نتایج مطالعه منصور (۱۳۹۶) نشان داد آفتی که در غیاب دانش زیبایی‌شناسی بر معلم وارد می‌شود، تقلید و فعالیت‌های خالی از خلاقیت است و به زعم گرین (۱۹۸۶)، این بر سواد زبان‌شناختی و سایر مهارت‌های زندگی انسان نیز سایه می‌افکند.

یافته بعدی پژوهش حاکی از آن است، که هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل نقش میانجی در رابطه بین دانش زیبایی‌شناختی با سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجومعلمان دارند. به طوری که هر دو متغیر هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل در رابطه بین دانش زیبایی‌شناختی و سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجومعلمان به صورت مثبت نقش دارند. این یافته تقریباً با پژوهش‌های انجام‌گرفته در این زمینه هم‌سو است (گرین، ۲۰۰۵؛ برودی، ۱۹۹۱؛ زندی، ۱۳۹۳؛ جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶؛ سهلانی، ۱۳۸۱). عوامل متعدد زیادی دانشجومعلمان را به سمت سوادآموزی زبان‌شناختی سوق می‌دهد، که از جمله این عوامل می‌توان بهبود رفتارهای زبانی فردی، سوادآموزی و تأمین دانش حداقلی قواعد زبانی و کاربست آن در تدریس، ایجاد ارتباط موفق با دانش‌آموزان و به کار بستن صحیح زبان در مهارت‌های معلمی، پرورش توان تحلیل و آموزش تحلیلی مطالب درسی در حوزه تدریس و تفهیم اشاره کرد (محمدی چابکی، ۱۳۹۲). همچنین، عوامل دیگری مانند هوش اجتماعی و دانش زیبایی‌شناختی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود سوادآموزی زبان‌شناختی باشد (برودی، ۱۹۸۸). در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجومعلمانی که از دانش زیبایی‌شناختی همراه با خلق و اجرا در سطح بالا، درک و مشاهده قوی و واکنش نقد بیشتری برخوردار بودند، در مهارت‌های معلمی در کارورزی و ارائه سمینار موفق‌تر بوده و با استفاده از هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل خود از سواد زبان‌شناختی تربیتی بیشتری برخوردار بودند. در مقابل، دانشجومعلمانی که از دانش زیبایی‌شناختی کمتری برخوردار بوده و

برای کسب این دانش تلاش نکرده‌اند در مهارت‌های معلمی ضعیف عمل می‌کنند و به دلیل ناآگاهی و عدم استفاده از هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل میزان سوادآموزی زبان‌شناختی آن‌ها کاهش می‌یابد. بنابراین، داشتن میزان متوسطی از دانش زیبایی‌شناختی، دانش‌جو معلمان را وادار به انجام وظایف و مسئولیت‌های مهم معلمی و تدریس به نحو احسن، توأم با خلاقیت می‌کند. همچنین، دانش‌جو معلمانی که سوادآموزی زبان‌شناختی بالاتری دارند، تمایل دارند از طریق هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل در راستای کسب دانش زیبایی‌شناختی تلاش کرده و از مؤلفه‌های مهم آن در تدریس استفاده کنند و موفق باشند. اما دانش‌جو معلمانی که دانش زیبایی‌شناختی بالاتری دارند، در تدریس‌های تمرینی و کارورزی به خود اعتماد بیشتری داشته و توانایی‌ها و مهارت‌های لازم در کنترل و تنظیم طرح درس، تدریس و سایر مهارت‌های معلمی را دارند و به دلیل استفاده از هوش اجتماعی و درک مبتنی بر تحلیل مؤثر در زمینه سوادآموزی زبان‌شناختی، با تثبیت موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس، امکان افزایش قدرت یادگیری، اصلاح و تقویت گفت‌وگو به عنوان یکی از راهبردهای اصلی در تربیت فعال، در تمایز بین زبان محتوایی و زبان تدریس از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند.

اغلب یافته‌ها به استفاده کم افراد دارای سواد زبان‌شناختی از مؤلفه‌های درک مبتنی بر تحلیل، از جمله درک مبتنی بر تصورات و برداشت‌ها، بصیرت مبتنی بر تجزیه و تحلیل، تخیل، ترکیب مفاهیم، رمزگشایی نشانه‌ها و عناصر مربوط به یک تصور اشاره کرده‌اند. همچنین، نشان داده‌اند به کارگیری مؤلفه‌های هوش اجتماعی، از جمله شناخت اجتماعی، همدلی، خودکنترلی، هماهنگی روابط متقابل و مهارت‌های همکاری متقابل با سوادآموزی زبان‌شناختی ارتباط مثبت دارند. گرین (۱۹۹۴، ۱۹۹۸) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که هوش اجتماعی می‌تواند سواد زبان‌شناختی را پیش‌بینی کند. برودی (۱۹۹۱) و ریورز (۲۰۰۹) نشان دادند دانش زیبایی‌شناختی پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای سوادآموزی زبان‌شناختی است. در این زمینه، یانگ و همکاران (۲۰۱۹) و بلک (۲۰۰۴) نشان دادند، معلم به کارگیرنده و انتقال دهنده مبانی زبان با کمک دانش زیبایی‌شناختی در تربیت است، در نهایت، معلمان باید توانایی تجزیه و تحلیل و آموزش تحلیلی

مطالب را به دانش‌آموزان داشته باشند. در این زمینه جایگاه سوادآموزی زبان‌شناختی در توسعه و بهبود تربیت‌معلم بی‌بدیل است. معلمان به عنوان انتقال‌دهندگان فرهنگ باید در وهله نخست، از توانمندی‌های ارتباطی بسیار بالا برخوردار باشند. اگر نظام تربیت‌معلم نتواند بازیگران خوبی را برای اجرای مبانی، اصول و روش‌های تربیتی پرورش دهد، دچار ضعف اجرایی و عملکردی خواهد شد. زیرا در نهایت، معلمان باید انتقال‌دهندگان و مجریان خوبی برای برنامه‌های تربیتی باشند. به عبارت دیگر، تربیت معلم یعنی تربیت رفتارهای زبانی افرادی که نظام آموزش و پرورش قصد دارد از آن‌ها به عنوان بازوان اجرایی اهداف خود استفاده کند. در زمینه نحوه تدریس، آشنایی با زبان تدریس و تفهیم و نیز آشنایی با زبان علوم مختلف بسیار بااهمیت است. معلمان باید هر دو توانایی انتقال و فهماندن مطالب را یادگرفته و به شیوه‌های تفهیم که بر مبنای نظریات و اصول و قواعد زبانی استوار است، تسلط داشته باشند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. از آنجا که متغیرها و عوامل دیگری در سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجویان معلمان می‌توانند نقش داشته باشند و در پژوهش حاضر بررسی یا کنترل نشده‌اند، در تعمیم نتایج باید دقت شود. پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه دانش زیبایی‌شناختی دانشجویان معلمان قابل دستکاری و کنترل هستند، بنابراین، کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی توسط متخصصان در دانشگاه فرهنگیان یا اجرای فعالیت‌های فوق برنامه برای دانشجویان رشته علوم تربیتی و سایر رشته‌های تربیت‌معلم مؤثر واقع شده و باعث بهبود سواد زبان‌شناختی دانشجویان معلمان می‌شود. همچنین، آموزش روش‌های صحیح درک مبتنی بر تحلیل و پرورش هوش اجتماعی که دارای نقش کلیدی در رابطه بین دانش زیبایی‌شناختی و سوادآموزی - زبان‌شناختی می‌باشند، می‌توانند نقش زیادی در بهبود سوادآموزی زبان‌شناختی دانشجویان معلمان علوم تربیتی داشته باشند.

منابع

- انصاری، مریم، بختیاری نصرآبادی، حسنعلی، لیاقت‌دار، محمدجواد، و باقری، خسرو (۱۳۹۳).
تحلیلی بر نظریه تجربه زیبایی‌شناسی جان دیویی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۴۱)،
۵۱-۶۲.
- پورحسینی، محمد، سجادی، سیدمهدی، و ایمانی، محسن (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان
دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. پژوهش در
یادگیری و آموزشگاهی مجازی، ۲(۶)، ۷۱-۸۶.
- تسلیمیان، ناصر، سرمدی، محمدرضا، و سیفی، محمد (۱۳۹۶). تبیین جایگاه ادراک زیباشناسانه در
تعالی ذهنی یادگیرندگان و ارائه الگویی مفهومی برای برنامه درسی هنر. پژوهش در
برنامه‌ریزی درسی، ۱۴(۲۸)، ۷۵-۹۰.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره، و عبدلی، افسانه (۱۳۹۶). زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه
ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۲)، ۲۱-۴۵.
- داوری، حسین (۱۳۹۳). زبان‌شناسی کاربردی انتقادی، رویکرد میان‌رشته‌ای سنجش‌گر در نقد و
ارزیابی شاخه‌های زبان‌شناسی کاربردی. مطالعات میان‌رشته‌ای، ۷(۴)، ۱۲۹-۱۵۱.
- ذوالقدری، ماندانا، عطایی، محمودرضا، و بابایی، عصمت (۱۳۹۸). آگاهی زبانی معلم از گفتمان
تعامل کلاسی: گفتار مربی ورزیده در متناسب‌سازی دانش تربیتی محتوا با بافت آموزشی.
پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی، ۶(۴)، ۱-۲۹.
- رادی، مطهر، و افضل، جلال‌الدین (۱۳۹۳). در باب زیبایی‌شناسی. مجله نقد کتاب هنر، ۳ و ۴،
۲۷۳-۲۹۵.
- زند، بهمن (۱۳۹۳). زبان‌شناسی تربیتی به مثابه حوزه پژوهشی میان‌رشته‌ای. مطالعات
میان‌رشته‌ای علوم انسانی، ۶(۴)، ۷۰-۵۱.
- ساعتچی، محمدمهدی (۱۳۸۸). افول تجربه زیباشناسانه. طلاعات حکمت و معرفت، ۱۰(۴)، ۱۸-
۱۴.
- سالاری، پروین، و توان، عباس (۱۳۹۷). بررسی نیازهای حرفه‌ای نومعلم‌ان دانش‌آموخته دانشگاه

- فرهنگیان در زمینه آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی. علوم روان‌شناختی، ۱۷(۷۲)، ۹۴۵-۹۵۰.
- سهلانی، محمدجواد (۱۳۸۱). زبان‌شناسی و مطالعات میان‌رشته‌ای. پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۳، ۱۹-۳۵.
- شرفی، حسن (۱۳۸۷). نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، نیم‌نگاهی به پایان‌نامه‌ها. رشد آموزش هنر، ۶(۲)، ۵۴-۵۶.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: نشر آبیژ.
- فدایی، غلامرضا (۱۳۸۸). علم و ادراک و نحوه تشکیل آن. معرفت فلسفی، ۲(۱)، ۱۶۳-۱۲۱.
- گرمایی، حسن‌علی، ملکی، حسن، بهشتی، سعید، و افهمی، رضا (۱۳۹۴). طراحی و اعتباریابی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر. مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۱(۲)، ۱-۳۲.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۴). تبیین جایگاه زبان در تقویت مبانی، تصریح اهداف و توسعه وسایل تربیت. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۲(۷)، ۱۹۹-۲۲۰.
- منصوری، امیر (۱۳۹۶). از زیبایی‌شناسی تا زیبایی‌شناسی. هنر و تمدن شرق، ۵(۱۸)، ۳-۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت، درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. تعلیم و تربیت، ۲۷(۱)، ۱۱-۳۴.
- هاشمی، منصور (۱۳۸۸). مبانی معرفت‌شناسی زبان‌شناختی و تبیین علم تفسیر. ادب‌پژوهی، ۳(۹)، ۵۱-۶۷.
- Ayers, W. (1995). Social imagination: A conversation with Maxine Greene. *Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319-328.
- Black, L. (2004). Teacher-pupil talk in whole-class discussions and processes of social positioning within the primary school classroom, *Language and Education*, 18(5), 360-374.
- Broudy, H. (1988). Aesthetics and Curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale AZ: Gorsuch Scarisbrick (pp. 323-342).
- Broudy, H. (1991). The role of art education in public school. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflection from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (pp. 60-73). Albany, NY: State University of New York Press.

- Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Canagarajah, S., & Costa, P. I. De (2016). Introduction: Scale's analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, 34, 1-10.
- Cekaite, A., & Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52-60.
- Dan, F. (1999). Arts at the twentieth world congress of philosophy. *Value Inquiry*, 33, 411-416.
- Eberle, S. R. (2014). The role of children's mathematical aesthetics: The case of tessellations. *Mathematical Behavior*, 35, 129-143.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Eisner, E. W. (1999). Does experience in the arts boost academic achievement?. *Clearing House*, 72(3), 143-149.
- Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The revolutionary new science of gum and relationships*. New York: Bantam Dell Publishment.
- GomesSenna, L. A. (2013). The academic fields of study in literacy and reading in Brazil: Conditions and perspectives in Applied Linguistics research. *Linguistics and Education*, 24(4), 433-440.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1986). The spaces of aesthetic education. *Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (1994). *Carpe Diem: The arts and school restructuring*. Teachers College Record, 95(4), 494-507.
- Greene, M. (1997). *Metaphors and multiples: Representation, the arts, and history*. Phi Delta Kappan, 78(5), 387-394.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar. The Linconln Center Institute Lectures on aesthetic education*. New York: Teacher College Press.
- Greene, M. (2005). Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination. *The New Educator*, 1(2), 77-80.
- Greene, M. (2007). Art and imagination: Overcoming a desperate stasis. *Contemporary Issues in Curriculum*, 30(4), 32- 38.
- Halliday, M. A. K. (1980). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Harwood, V. (2010). The place of imagination in inclusive pedagogy: Thinking with Maxine Greene and Hannah Arendt. *Inclusive Education*, 14(4), 357-369.
- Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher knowledge, identity and passion. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 718-727.
- Huang, Y. T., & Hollister, E. (2019). Developmental parsing and linguistic knowledge: Reexamining the role of cognitive control in the kindergarten path effect. *Experimental Child Psychology*, 184, 210-219.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24(1), 50-63.
- Przymus, S., & ThomasKohler, A. (2018). *SIGNS: Uncovering the mechanisms by*

which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities: *Linguistics and Education*. *Linguistics and Education*, 44, 58-68.

- Rautins, C., & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *Critical Pedagogy*, 3(3), 24-36.
- Reeves, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers' linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20(2), 109-125.
- Scheffler, I. (1974). *The language of education*. London: Thomson Learning.
- Silvera, D., Martinussen, M., Dahl, D., & Tove, T. (2001). Department of psychology university of Torso, Norway. *Psychology*, 3(3), 45-57.
- Wardhaugh, R. (1972). *Introduction to linguistics*. New York: McGrawHill book co.
- Webster (2004). *Merriam- Webster,s collegiate dictionary*, 11th ed., U.S.
- Wilkinson. L. C. (2019). Learning language and mathematics: A perspective from linguistics and education. *Linguistics and Education*, 49, 86-95.
- Yang, M., Jiang, Q., Shen, Y., Wu, Q., Zhao, Z., & Zhou, W. (2019). Hierarchical human-like strategy for aspect-level sentiment classification with sentiment linguistic knowledge and reinforcement learning. *Neural Networks*, 117, 240-248.

