

# بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجان‌ات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران

شیمای ابراهیمی<sup>۱</sup>، رضا پیش‌قدم<sup>۲\*</sup>، اعظم استاجی<sup>۳</sup>، سیدامیر امین‌یزدی<sup>۴</sup>

۱. دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. استاد آموزش زبان انگلیسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳. دانشیار زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۴. دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## چکیده

برای اجرای فرآیند زبان‌آموزی مطلوب، توجه به نقش هیجان‌ات و حواس اهمیت ویژه‌ای دارد و مدرسان می‌توانند با ایجاد هیجان مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس، توان یادگیری زبان‌آموزان را ارتقا دهند. مفهوم «هیجامد» تلفیقی از دو واژه (هیجان + بسامد) است که به تأثیر هیجان‌ات ناشی از استفاده حواس در یادگیری مفاهیم گوناگون اشاره می‌کند و متشکل از سه مرحله هیج‌آگاهی (تهی)، بروناگاهی (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) و دروناگاهی (درونی و جامع) است. پژوهش حاضر می‌کوشد تا به‌منظور کیفیت‌بخشی روش تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با در نظر گرفتن این مفهوم و مؤلفه‌های سه‌گانه آن (هیجان، حواس و بسامد) و با توجه به تأثیر هیجان‌های آموزشی بر یادگیری و پیشرفت زبان‌آموز، الگوی هیجامد را در تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیشنهاد دهد و تأثیر تدریس مبتنی بر این الگو را بر هیجان‌ات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران با استفاده از پرسشنامه‌های هیجامد و هیجان بسنجد. بدین‌منظور، ۶۰ زبان‌آموز زن غیرفارسی‌زبان از ۱۶ کشور با سطح زبان فارسی یکسان (سطح زبان فارسی کتاب هفتم) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پس از طی ۲۲ جلسه تدریس برای ۴ گروه (هرگروه شامل ۱۵ نفر) و در مدت زمان شش هفته بر اساس الگوی هیجامد مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر ارتقای میزان هیجان‌ات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن تأثیر معنادار مثبت داشته است. به‌بیان‌دیگر، با درگیرکردن تعداد حواس بیشتر در فرآیند آموزش، میزان هیجامد زبان‌آموز افزایش یافته و هیجان مثبت تولید می‌شود. در نتیجه با کاهش هیجان‌ات منفی، زمینه تعامل بیشتر با مدرس

فراهم شده و یادگیری کارآمد رخ می‌دهد. با برجسته نمودن نقش عوامل هیجانی و تعدد حواس در امر یادگیری، به نظر می‌رسد از این الگو می‌توان در جهت بالابردن و ارتقای هیجانات مثبت زبان‌آموزان در تدریس زبان فارسی استفاده کرده و زمینه یادگیری موفق زبان‌آموز را فراهم کرد.

واژه‌های کلیدی: هیجان، حواس، هیجامد، آموزش زبان فارسی

## ۱. مقدمه

در طی سال‌های گذشته، به دنبال گسترش روابط میان کشورها و لزوم دادوستدهای علمی، فرهنگی، دینی، تجاری و سیاسی افراد بسیاری از سراسر جهان به نظام آموزشی ایران وارد شده و یا تمایل به یادگیری زبان فارسی داشته‌اند. از آنجایی که زبان هر ملت یکی از مهم‌ترین شاخصه‌های فرهنگی آن به‌شمار می‌آید، می‌بایست از فرصت ایجاد شده در راستای گسترش فرهنگ ایرانی در سطح جهانی استفاده کرد و این مهم جز در راستای برنامه‌ریزی مناسب آموزشی در جهت شناساندن هویت ملی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان امکان‌پذیر نمی‌باشد. در نیل به این هدف، کلاس‌های زبان فارسی و شیوه تدریسی که مدرس برمی‌گزیند، از اهمیت بسزایی برخوردار است. باید توجه داشت به‌کارگیری روش‌های اصولی و نظام‌مند در پیشرفت آموزش زبان فارسی بسیار تأثیرگذار بوده و فرآیند یادگیری این زبان را تسهیل خواهد کرد.

امروزه، مسائل مربوط به روش‌های تدریس، بخش مهمی از آموزش زبان را به خود اختصاص داده‌اند و پیشرفت‌های بسیاری در این زمینه صورت گرفته است. البته هنوز نمی‌توان روش واحدی که بهترین روش نام داشته باشد، برای آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم ارائه داد. به نظر می‌رسد اکثر روش‌های به‌کار گرفته شده به‌منظور آموزش این زبان برگرفته از الگوهای آموزش زبان انگلیسی مانند روش‌های مستقیم<sup>۱</sup>، شنیداری-گفتاری<sup>۲</sup>، دستور-ترجمه<sup>۳</sup> و غیره باشد (اکبری، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر، از جمله عواملی که در یادگیری زبان‌آموز نقش مهمی را ایفا می‌کند و انگیزه وی را برای زبان‌آموزی تقویت می‌کند، هیجانات مثبت<sup>۴</sup> است (Pekrun, 1998). زیرا هیجانات و عواطف یک فرد در فرآیند یادگیری، انگیزه، عملکرد، توسعه هویت و حتی سلامت

وی تأثیرگذار هستند (Schutz and Pekrun, 2007) بنابراین، ارائه الگوی آموزشی که بتواند میزان هیجانات مثبت زبان‌آموز را با افزایش میزان استفاده از حواس<sup>۵</sup> ارتقا دهد و زمینه رشد زبانی وی را فراهم کند، مهم به نظر می‌رسد. بدین معنا که مدرس باید تلاش کند با به‌کارگیری روش‌هایی مبتنی بر ادغام حواس، میزان هیجان آن‌ها را افزایش داده و یادگیری را در آنان تثبیت کند. به نظر می‌رسد روش‌های به‌کارگرفته‌شده در آموزش زبان فارسی تاکنون به این مهم توجهی نکرده است.

بنابراین، باتوجه به نقش هیجان‌ها و حواس در زبان‌آموزی ارائه الگوی آموزشی که بتواند احساس لذت زبان‌آموزان را با استفاده از حواس ارتقا داده و زمینه رشد زبانی آنان را فراهم کند، دارای اهمیت است. در همین راستا، الگویی به نام الگوی هیجامد<sup>۶</sup> توسط پیش‌قدم (2015) طراحی شده است که به نقش حواس و هیجانات توجه کرده و به نظر می‌رسد می‌تواند در مسیر افزایش کارایی یادگیری مؤثر واقع شود. هیجامد (پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، ۱۳۹۶) مفهومی است که با تلفیق هیجان و بسامد<sup>۷</sup> و با تمرکز بر عوامل هیجانی، اذعان دارد که واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی، درجات متفاوتی از هیجان را دارا می‌باشند. این هیجانات در نتیجه استفاده از حواس گوناگون به وجود می‌آیند و تحت تأثیر بسامد می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند (Pishghadam and Shayesteh, 2016). برای اساس، هرچه واژه با تجربیات شنیداری، دیداری، لمسی بیشتری ارتباط داشته باشد، آن واژه در ذهن کاربر زبان دارای هیجامد بیشتری خواهد بود و افراد درک عمیق‌تری از آن واژه خواهند داشت (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۳).

در این پژوهش، با توجه به اهمیت هیجانات در زبان‌آموزی و با در نظر گرفتن مفهوم هیجامد در یادگیری، نگارندگان نحوه تدریس مدرس را به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته و تأثیر استفاده از آن را بر متغیر وابسته هیجانات مثبت و منفی زبان‌آموزان می‌سنجند. بنابراین پس از معرفی الگوی هیجامد تدریس مبتنی بر این الگو بر سطوح هیجانات مثبت و منفی زبان‌آموزان سنجیده می‌شود. هدف از جستار حاضر این است که مدرس با آگاهی‌یافتن نسبت به نوع هیجانات زبان‌آموزان و کاهش هیجانات منفی آنان در راستای برنامه‌ریزی بهتر آموزش گام بردارد و محتوای زبانی را منطبق با علایق، هیجانات و حواس فارسی‌آموزان

تدریس نماید..

## ۲. پیشینه تحقیق

از آنجایی که هیجان، احساسات، تمایلات و رفتارها، نقشی اساسی در موفقیت و یا عدم موفقیت در زمینه یادگیری زبان ایفا می‌کنند (Golkowska, 2007)، به نقش هیجان در بسیاری از رشته‌ها از جمله روان‌شناسی نیز اهمیت داده شده است. عطف به نظریه‌های نوروفیزیولوژیکی، تحقیقات نشان می‌دهد که احساسات مثبت (که اغلب به‌عنوان تأثیر مثبت در نظر گرفته می‌شود) به طور نظام‌مند طیف وسیعی از فرآیندهای شناختی (Isen, 2008) را به‌طور کلی و حافظه کاری<sup>۱</sup> را به‌طور خاص ارتقا می‌دهند (Yang, Yang and Isen, 2013). احساسات مثبت با تحریک مکانیزم‌های عصبی - شیمیایی که شامل رهاسازی دوپامین<sup>۱۱</sup> به مناطق مغزی پیش‌مغز<sup>۱۱</sup> می‌شوند و با تقویت حافظه بلندمدت<sup>۱۲</sup>، میزان توجه را کنترل می‌کنند و هنگامی که یادگیرندگان احساسات مثبت دریافت می‌کنند، توانایی تقسیم‌کردن میزان توجه و یادگیری آنان ارتقا می‌یابد (Isen and Shmidt, 2007). افزون‌براین، هنگامی که هیجان تولید سروتونین<sup>۱۳</sup> در سیناپس<sup>۱۴</sup> می‌کنند، گلوتامیت<sup>۱۵</sup> ترشح می‌شود و سیناپس فعال می‌شود. در این حالت اگر میزان سروتونین بیشتر شود، سیناپس جدید تولید می‌شود و اطلاعات وارد حافظه بلند مدت می‌شود (Zull, 2011).

از سوی دیگر بسامد هر کلمه، به‌عنوان یک بازنمود واژگانی<sup>۱۶</sup> غیرقابل انکار، بر ظرفیت پردازش اثر می‌گذارد (Rugg, 1990). یعنی کلماتی که بسامد کمتری دارند، در قیاس با آن‌هایی که بسامد بیشتری دارند، نیاز به دامنه نوسان N400 (طول موج مغزی حدود ۲۵۰ تا ۵۰۰ هزارم ثانیه) بیشتری دارند. بر اساس مدل فرضیه تأثیر تکرار هب<sup>۱۷</sup>، عمل تکرار، موجب تغییرات متابولیک یا سلولی می‌شود. به بیان دیگر، ارتباطات سیناپسی بین عصب‌های قشر مخ (لایه بیرونی) زمانی تقویت می‌شود که به کرات مورد استفاده قرار گیرد و فعال شود. عمل تکرار، باعث افزایش میلیون<sup>۱۸</sup> در اطراف اکسون‌ها<sup>۱۹</sup> می‌شود. در نتیجه این امر، پردازش اطلاعات سریع‌تر انجام می‌شود و یادگیری، ارتقا می‌یابد (Zatorre, Fields and Berg, 2012). اکنون با توجه به اهمیت نقش هیجان در آموزش و یادگیری، به تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه پرداخته می‌شود:

واحدی و قره‌آغاجی (۱۳۹۳) نقش انگیزش و هیجان را برای یادگیری درس ریاضی بررسی کردند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که هیجان‌های مثبت همچون لذت، امیدواری و غرور تأثیر مثبتی بر انگیزش، استفاده از راهبردهای انعطاف‌پذیر یادگیری و درگیر شدن در تکالیف دارند؛ در مقابل هیجان‌های منفی، تأثیری نامطلوب بر انگیزش به‌جای می‌گذارند و موجب یادگیری سطحی می‌شوند. درحالی‌که هیجان‌های مثبت با گرایش فراگیران به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی مرتبط هستند و موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی از جمله درس ریاضی با هیجان‌های تجربه‌شده در حین فعالیت (قبل و بعد از آن) همبسته است. در این راستا، کیم و پکران<sup>۲۰</sup> (2014) نیز به تأثیر هیجان‌ها بر یادگیری پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که هیجان‌ها بر فرآیندهای شناختی، قدرت تصمیم‌گیری و انگیزش فرد اثر می‌گذارند و تأثیر آنان بر یادگیری مشهود است. در پژوهشی دیگر، زارع (۱۳۹۴) به نقش هیجان‌های تحصیلی در یادگیری پرداخته است. نتایج پژوهش وی نشان داد که میان اهداف تجرّی و هیجان‌های مثبت شرکت‌کنندگان رابطه مثبت وجود دارد که در نتیجه از تکالیف لذت برده و روح امید و موفقیت در آن‌ها افزایش می‌یابد.

با توجه به در نظر گرفتن هیجان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هیجان‌د، در ادامه به تعدادی از پژوهش‌های صورت‌گرفته براساس این مفهوم پرداخته می‌شود. پیش‌قدم، آدامسون و شایسته<sup>۲۱</sup> (2013) به بررسی هیجان‌ها در زبان دوم پرداختند و نتایج پژوهش آنان نشان داد واژگانی که به‌دلیل درگیری حسی بیشتر، هیجان‌د بالاتری تولید می‌کنند، سریع‌تر و بهتر یاد گرفته می‌شوند. پیش‌قدم و شایسته (2017) نشان دادند که هیجان‌د می‌تواند به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی فرایند یادگیری را تسهیل کند. به‌علاوه، میان زندگی فرد یادگیرنده و تجربیات حسی او نسبت به زبان ارتباط برقرار می‌کند و براساس آن معنا و مفهوم یاد گرفته می‌شوند.

نقش هیجان‌ها در یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان خارجی نیز توسط پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (2016) مدنظر قرار گرفته است. در این پژوهش نشان داده شده است که زبان‌آموزان هیجان‌د متفاوتی (اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی، شرم و غیره) را در مهارت‌های گوناگون زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر دارد. در پژوهشی دیگر، تأثیر هیجان‌د بر مهارت درک‌مطلب زبان‌آموزان در پایان‌نامه شاهیان (2016)

ارزیابی شده است. نتایج نشان داد افرادی که هیجاند زبانی نسبت به موضوع داشتند، ذهن آنان بیشتر درگیر شده و موفق به کسب نمره بالاتری در درک مطلب شدند. بررسی پور (2016) نیز اهمیت هیجانات و احساسات زبان آموز را در مهارت خواندن مورد بررسی قرار داده و اثبات کرده است یکی از عواملی که باعث درک مطلب می شود، هیجاناتی است که زبان آموزان نسبت به متون از خود نشان می دهند و براساس یافته های پژوهش او، به هر میزان زبان آموزان هیجاند زبانی نسبت به موضوع داشته باشند، به همان اندازه تمایل آنان برای خواندن متن بالاتر است.

به منظور کیفیت بخشی روش تدریس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، پیش قدم و ابراهیمی (۱۳۹۶) شیوه های افزایش هیجاند از جمله شیوه های سخنرانی محور، واقعیت افزوده، آموزش مبتنی بر شی، اجتماع یادگیری و آموزش پروژه محور در تدریس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان را پیشنهاد دادند. بر مبنای نظریه هیجاند، روش های آموزش سخنرانی محور، واقعیت افزوده و آموزش مبتنی بر شی، معادل با مرحله بروناگامی است و روش های اجتماع یادگیری و آموزش پروژه محور متناظر با مرحله دروناگامی است که در آن زبان آموز به درک جامعی از موضوع رسیده است. چگونگی تغییر نگرش در یادگیری زبان آموزان غیرفارسی زبان به هنگام استفاده از الگوی هیجاند نیز توسط ابراهیمی، استاجی، پیش قدم و امین یزدی (۱۳۹۶) مورد ارزیابی قرار گرفته است. نتایج به دست آمده از پژوهش آنان نشان داد که استفاده از الگوی هیجاند بر نگرش زبان آموزان غیرفارسی زبان، مؤثر است و هرچه هیجاند فارسی آموز نسبت به موضوع تدریس شده بیشتر باشد، عملکرد او بهتر خواهد بود. آنان در پژوهشی دیگر (زیر چاپ) نشان دادند که علی رغم سبک یادگیری ترجیحی متفاوت زبان آموزان در روند یادگیری زبان فارسی، الگوی هیجاند با ایفای نقش میانجی میان سبک های یادگیری و غرقگی<sup>۳۳</sup> و به دلیل درگیر کردن چند حس زبان آموز به طور همزمان باعث تولید هیجان مثبت و ایجاد احساس لذت در زبان آموزان شده و اثر سبک های یادگیری ادراکی را خنثی کرده است. لذا الگوی تدریس مبتنی بر هیجاند می تواند جایگزین مناسبی برای تدریس بر اساس سبک های یادگیری ادراکی باشد.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

هیجان‌های تحصیلی توسط پکران، گوتز، تیتز و پیری<sup>۲۳</sup> (2002) طراحی شده است و منظور از آن هیجان‌هایی هستند که مستقیماً با یادگیری، کلاس درس، آموزش و پیشرفت مرتبط می‌باشند (Pekrun et al., 2002). هیجان‌های آموزشی براساس اثرات خاص خود (اعم از موفقیت و شکست) در موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت و نحوه طبقه‌بندی آن‌ها از هم جدا شده‌اند و براساس چهار بعد تقسیم‌بندی می‌شوند: ۱- ارزش: به این اشاره دارد که یک هیجان مطلوب است یا نامطوب (مثبت یا منفی) ۲- فعالیت: به این اشاره دارد که یک هیجان از برانگیختگی یا فعالیت روانشناختی جلوگیری می‌کند و یا آن را تسهیل می‌کند (فعال یا منفعل) ۳- تمرکز بر هدف: به معنای این است هیجانی که بروز می‌کند با آزمون، یادگیری یا فعالیت تکلیف-محور در ارتباط است (برای مثال، هیجان‌های مرتبط با فعالیت که به فرآیند یادگیری اشاره می‌کنند) و ۴- منبع زمانی: به این اشاره دارد که هیجان قبل، در حین و بعد از یک رویداد معین تجربه می‌شود یا خیر؟ (گذشته‌نگر، آینده‌نگر و معطوف به زمان حال).

### ۳-۱. هیجان‌های فعال و غیرفعال<sup>۲۴</sup>

هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های پیشرفت بر کنترل‌پذیری و ارزش آن مبتنی هستند. اگر فعالیت کنترل‌پذیر و به لحاظ ارزشی مثبت تلقی شود، هیجان لذت تجربه می‌شود. لذت از فعالیت‌های پیشرفت اشکال متفاوتی دارد، برای مثال، شغف ناشی از سروکار داشتن با تکالیف چالش‌انگیز و یا حالات آرام‌تری است که در زمان انجام فعالیت‌های روزمره لذت‌بخش تجربه می‌شود. اگر فعالیت کنترل‌پذیر اما به لحاظ ارزشی منفی باشد، خشم تجربه می‌شود. در مقابل، اگر فعالیت ارزشمند باشد اما هیچ کنترل قابل‌ملاحظه‌ای بر آن صورت نگیرد و به‌طور موفقیت‌آمیزی نتواند موانع پیش‌روی فعالیت را بردارد، ناکامی اتفاق می‌افتد. درنهایت، اگر فعالیت ارزش مثبت و ارزش منفی نداشته باشد، خستگی پدید می‌آید. برای مثال، اگر الزامات یک تکلیف پایین باشد، همان‌گونه که در تکالیف روزمره یکنواخت این‌طور است، به علت چالش ناکافی و فقدان انگیزش درونی، خستگی ایجاد می‌شود. در مقابل، اگر الزامات تکلیف فراتر از توانمندی‌ها و غیرقابل دستیابی باشند، احتمالاً یافتن معنایی برای انجام آن تکلیف دشوار خواهد بود، بنابراین، ارزش آن نیز کاهش می‌یابد. افزون‌براین، فرد ممکن است تلاش کند تا در مواجهه با تکالیف به لحاظ ذهنی غیرارزشمند و خیلی دشوار،

الزامات بالای تکلیف را برآورد. در نتیجه، در فقدان ارزش و تحت شرایط الزامات بالا و پایین، خستگی ایجاد می‌شود (Goetz, Zirngibl, Pekrun, and Hall, 2003). پکران (1992, 2002؛ نقل در کدیور و همکاران، ۱۳۸۸) معتقد است برای ارزیابی و سنجش هیجان‌های پیشرفت، نیاز مبرم و حیاتی به ابزار وجود دارد. به زعم او این ابزار باید مؤلفه‌های گوناگون هیجان پیشرفت را با دقت و با توجه به روش‌های آماری بسنجد. بدین ترتیب، پرسشنامه‌ای به منظور ارزیابی هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کرده است. این پرسشنامه، ابزاری است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی شامل زمان مطالعه، زمان حضور در کلاس و زمان امتحان، اندازه‌گیری می‌کند. در هر یک از این سه موقعیت، چهار هیجان مثبت (لذت، امید، غرور و آسایش‌خاطر) و پنج هیجان منفی (خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی) ارزیابی می‌گردند. هیجان‌های مثبت و منفی هر یک به دو گروه تقسیم می‌شوند که عبارتند از مثبت فعال: لذت، امید، غرور؛ مثبت غیرفعال: آرامش؛ منفی فعال: خشم، اضطراب و شرم؛ و منفی غیرفعال: ناامیدی و بی‌حوصلگی. جدول (۱) این هیجان‌ها را به‌طور گویاتری به تصویر می‌شود.

جدول ۱: هیجان‌های آموزشی پکران و همکاران (2002)

Table 1: Educational emotions of Pekrun et al. (2002)

مثبت	منفی	
لذت	اضطراب	فعال
غرور	خشم	
امید	شرم/گناه	
رهایی	ناامیدی	غیرفعال
آسایش‌خاطر	بی‌حوصلگی	

لازم به ذکر است نگارندگان با استفاده از پرسشنامه پکران و همکاران (2002) و با الهام از پژوهش‌های اشاره‌شده، درصد بوده‌اند به منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی از



پرسشنامهٔ پکران استفاده نمایند تا هیجان‌ات مثبت و منفی زبان‌آموزان را در حین یادگیری بسنجند.

### ۲-۳. معرفی الگوی هیجامد

یکی از الگوهایی که که تأکید بر حواس و نقش هیجان‌ات دارد، الگوی هیجامد (تلفیقی از دو واژهٔ هیجان و بسامد) است و می‌توان آن را به‌عنوان یک مفهوم جدید در مباحث زبانی معرفی نمود. این مفهوم بر پایهٔ رویکرد آموزش زبان مبتنی بر هیجان‌ات نخستین‌بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲: ۱۴۹) در کتاب *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین* با عنوان درجهٔ هیجانی معرفی شده و پس از آن در پژوهش پیش‌قدم، فیروزیان‌پور اصفهانی (۱۳۹۶) اصطلاح هیجامد برای آن برگزیده شده است. این الگو، مبتنی بر دیدگاه روان‌شناختی تحول یکپارچهٔ انسان<sup>۲۵</sup> بوده و بر این اصل استوار است که هیجان‌ها پایه و اساس تحول و یادگیری می‌باشند (Greenspan & Weider, 1998). براساس این تعریف، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعهٔ زبانی دارای درجاتی از حس عاطفی می‌باشند که هیجامد آن واژه نامیده می‌شود. «هرچه واژه‌ای دارای درجهٔ بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجهٔ هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد» (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲: ۱۴۹).

#### ۱-۲-۳. سطوح چندگانهٔ هیجامد

براساس الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵)، درجات یا سطوح هیجامد یک واژه را می‌توان در شش جایگاه هیجامد تهی<sup>۲۶</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۲۷</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۲۸</sup> (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی<sup>۲۹</sup> (۳)، هیجامد درونی<sup>۳۰</sup> (۴) و هیجامد جامع<sup>۳۱</sup> (۵). بر روی یک طیف در نظر گرفت.

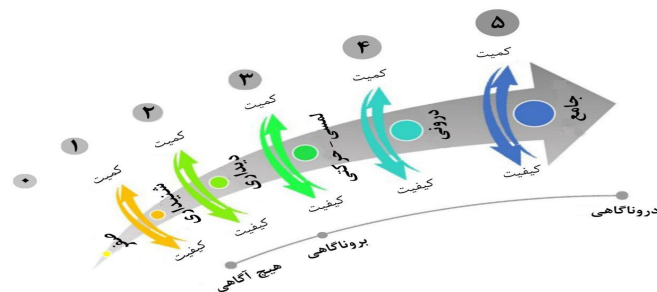
جدول ۲: سطوح چندگانهٔ هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

**Table 2:** Levels of emotiocy adapted from “Conceptualizing sensory relativism in emotioncy: A movement beyond linguistic relativism,” by R. Pishghadam, light of

Jajarmi, and S. Shayesteh, 2016, *International Journal of Society, Culture and H. Language*, p. 4.

نوع	سطح تجربه	میزان تجربه
هیج‌آمد تهی	۰	هرگاه فرد هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شی یا مفهوم ندارد.
هیج‌آمد شنیداری	۱	هرگاه فرد در مورد یک واژه یا مفهوم صرفاً تجربه شنیداری داشته باشد
هیج‌آمد دیداری	۲	هرگاه فرد در مورد یک واژه، شی و مفهوم تجربه شنیداری و دیداری داشته باشد
هیج‌آمد لمسی-حرکتی	۳	هرگاه فرد افزون‌بر داشتن تجربه شنیداری و دیداری، آن شی را لمس نیز کرده باشد
هیج‌آمد درونی	۴	افزون‌بر موارد فوق، هنگامی‌که فرد تجربه مستقیمی از شی، واژه یا مفهوم داشته باشد
هیج‌آمد جامع	۵	افزون‌بر موارد فوق، هنگامی‌که فرد برای اخذ اطلاعات بیشتر اقدام به پژوهش کرده باشد

سطوح چندگانه هیج‌آمد به‌طور گویاتری در نمودار ۱ نشان داده شده است:

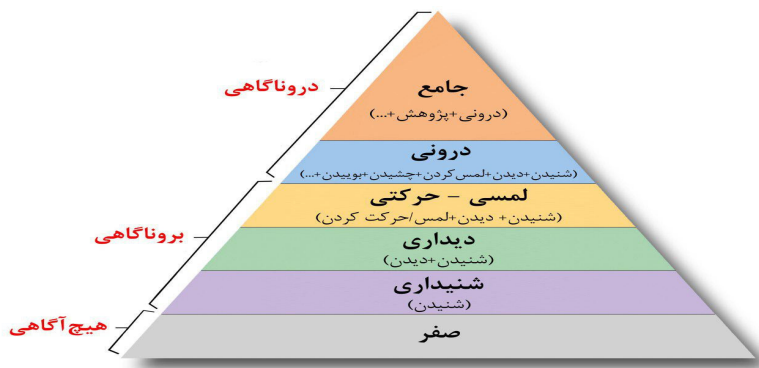


نمودار ۱: سطوح چندگانه هیج‌آمد (پیش‌قدم، 2015)

**Figure 1:** Adapted from “Emotioncy in language education: From exvolvedment to involvement”, by R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad

براساس نمودار (۱)، هنگامی‌که فرد موضوعی را هرگز نشیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی است و در نتیجه، هیج‌آمد موضوع موردنظر برای وی در سطح تهی

بوده و به لحاظ درک، آن موضوع در حوزه هیچ آگاهی<sup>۳۳</sup> او قرار دارد. یعنی در این مرحله، فرد هیچ اطلاعی راجع به موضوع ندارد و موضوع برای وی کاملاً ناآشنا است. هنگامی که او موضوع مورد نظر را برای نخستین بار می شنود، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند و یا حتی لمس نماید، هیجامد آن از سطح شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی - حرکتی صعود می کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه بروناگاهی<sup>۳۴</sup> می شود و در مورد واژه مورد نظر شناختی کلی حاصل می گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله فرد 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 می شود و او می تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجامد جامع از آن موضوع دست یابد و خود را به مرحله دروناگاهی<sup>۳۵</sup> برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. برای درک بهتر سطوح هیجامد می توان نمودار (۲) را نیز نشان داد:

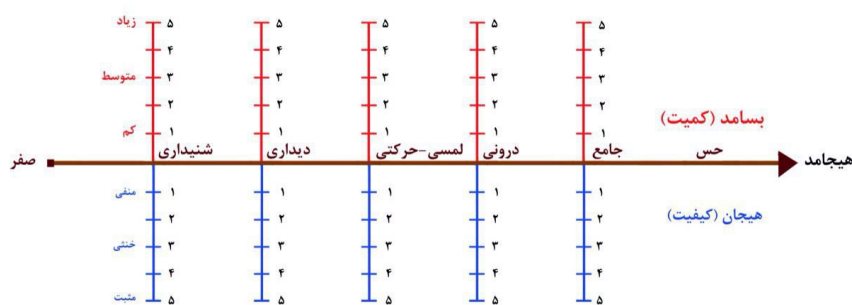


نمودار ۲: هرم هیجامد آموزشی پیش قدم (۲۰۱۶)

Figure 2: Adapted from "A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid", by Pishghadam (2016), [PowerPoint slides]. Retrieved from [http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php?option=com\\_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)

۲-۲-۳. مؤلفه های هیجامد

همان‌گونه که نمودارهای (۱) و (۲) نشان می‌دهند، سطوح گوناگون هیجاند شامل سه سطح هیچ‌آگاهی، بروناگاهی و دروناگاهی هستند و پیش‌قدم در الگوی بعدی خود (2016) سه مؤلفه «حس»، «هیجان» و «بسامد» را با یکدیگر ترکیب و ابزار سنجش دقیق‌تری برای محاسبه هیجاند ارائه نموده است:



نمودار ۳: مقیاس اندازه‌گیری هیجاند (پیش‌قدم، 2016)

Figure 3: Adapted from “Emotioncy, extroversion, and anxiety in willingness to communicate in English,” by R. Pishghadam, 2016a, Paper presented at the 5th International Conference on Language, Education, and Innovation.

در نمودار (۳)، پنج مرحله کمی و پنج مرحله کیفی برای هر یک از سطوح هیجاند (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) در نظر گرفته شده است که براساس آن می‌توان رابطه سه مؤلفه (حس و هیجان (کیفیت) و بسامد (کمیت)) را برای اندازه‌گیری هیجاند در نظر گرفت. نمرات بخش حسی (در مرحله تهی = ۰ نمره، شنیداری = ۱ نمره، دیداری = ۲ نمره، لمسی-حرکتی = ۳ نمره، درونی = ۴ نمره و جامع = ۵ نمره) است. بخش هیجانی، احساسات افراد نسبت به شرایط را به صورت هیجان‌های خیلی بد، بد، خنثی، خوب و خیلی خوب برای هر یک از سطوح هیجاند (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) می‌سنجد که به ترتیب امتیازهای ۱ به هیجان منفی خیلی بد، ۲ به هیجان منفی بد، ۳ به هیجان خنثی، ۴ به هیجان مثبت خوب و ۵ به هیجان مثبت خیلی خوب تعلق می‌گیرد و بخش

بسامد با هدف اندازه‌گیری میزان برخورد افراد با موقعیت به صورت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) و تجربه آنان در انجام موضوع است که به ترتیب امتیازهای ۱ به بسامد خیلی کم، ۲ به بسامد کم، ۳ به بسامد متوسط، ۴ به بسامد زیاد و ۵ به بسامد خیلی زیاد، تعلق دارد. مجموع نمرات هیجامد از طریق ضرب کردن نمره احساس با حاصل جمع نمرات هیجان و بسامد محاسبه می‌شود:

$$\text{هیجامد} = \text{حواس} \times (\text{بسامد} + \text{هیجان})$$

به عنوان مثال، فردی که در مرحله درونی دارای حس خوب (نمره احساس=۴)، هیجان خوب (هیجان=۴) نسبت به موضوع و با میزان مواجهه زیاد (نمره بسامد=۴) است، نمره هیجامد وی به صورت ذیل است:

$$(4+4) \times 4 = \text{نمره هیجامد} (32)$$

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نوع شبه‌آزمایشی<sup>۳۰</sup> (مطالعه توالی زمانی) است و اثر متغیر مستقل تدریس مدرس براساس الگوی هیجامد بر متغیرهای وابسته هیجان مثبت و هیجان منفی در ۲۲ جلسه تدریس برای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان که در مدرسه علمیة جامعه المصطفی مشهد مشغول زبان‌آموزی بودند، بررسی شده است. جامعه المصطفی نهادی علمی با هویت حوزوی است که از طریق کارکردهای آموزشی، تربیتی، پژوهشی، فرهنگی و تبلیغی در عرصه بین‌الملل فعالیت می‌نماید. متقاضیان تحصیل در جامعه المصطفی مطابق با استانداردهای بین‌المللی آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی کاردانی، کارشناسی، کارشناسی‌ارشد، دکتری، فوق‌دکتری و همچنین براساس سطوح چهارگانه حوزوی و دوره اجتهاد، از سراسر جهان پذیرش و پس از فراگیری زبان فارسی و عربی به صورت حضوری و یا مجازی در گرایش‌های مختلف دانشکده‌ها و مؤسسات عالی آموزشی و واحدهای وابسته در ایران و کشورهای مختلف به تحصیل می‌پردازند. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر، تدریس به صورت حضوری صورت پذیرفته است.

#### ۴-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش ۶۰ زبان‌آموز زن (۲۶-۱۷ ساله با میانگین سنی ۲۰,۷۱۶ سال) از ۱۶ کشور هندوستان (۲۲ نفر)، پاکستان (۱۰ نفر)، ترکیه (۴ نفر)، سوریه (۳ نفر)، مالزی (۳ نفر)، مصر (۳ نفر)، لیبی (۳ نفر)، تاجیکستان (۲ نفر)، لبنان (۲ نفر)، عراق (۲ نفر)، ماداگاسکار (۱ نفر)، بوروندی (۱ نفر)، افغانستان (۱ نفر)، آذربایجان (۱ نفر)، گینه بیسائو (۱ نفر) و اندونزی (۱ نفر) بودند. این زبان‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس و با سطح بسندگی زبان فارسی یکسان (کتاب هفتم)، از مدرسهٔ جامعه‌المصطفی در خرداد ماه ۱۳۹۵ انتخاب شدند و به روش تصادفی در چهار گروه ۱۵ نفره قرار گرفتند. لازم به ذکر است زبان‌آموزان منتخب، به‌طور میانگین مدت یک‌سال در ایران اقامت داشتند و سطح بسندگی زبان فارسی آنان توسط سرپرست مدرسه از طریق مصاحبه و امتحان کتبی ورودی موسسه (سطح هفتم) تعیین شده بود. بدین‌معناکه همهٔ زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان که برای یادگیری زبان فارسی به این مدرسه مراجعه می‌کنند، به محض ورود به جامعه‌المصطفی از طریق آزمون ورودی (به‌صورت کتبی و مصاحبهٔ شفاهی) برحسب سطح زبانی در کلاس‌های زبان فارسی سطوح یکم تا هفتم زبان فارسی قرار می‌گیرند و آموزش زبان فارسی آنان آغاز می‌شود. به‌دلیل اطمینان از فهم موضوعات تدریس شده توسط زبان‌آموزان و مشاوره با سرپرست این مدرسه، زبان‌آموزان سطح هفتم به‌عنوان زبان‌آموزان سطح پیشرفته، برای شرکت در طرح انتخاب شدند. از آنجایی‌که این الگو به شکل سلسله‌مراتبی می‌باشد، مقایسهٔ قبل و بعد هر مرحله نقش کنترلی را بازی می‌کند. افزون‌براین، به‌دلیل تعداد کم زبان‌آموزان خارجی در جامعه‌المصطفی ایجاد گروه کنترلی که با شیوهٔ متفاوت از سلسله‌مراتب پیشنهادی باشد، سخت و ناممکن بود.

#### ۲-۴. روش پژوهش

مدت زمان پژوهش شش هفته بوده و در هر هفته، برای هر کلاس یک جلسه از هر مرحله برگزار شد (چهار جلسه از هر مرحله برای چهار گروه در یک هفته). دلیل انتخاب چهار گروه توسط نگارندگان این امر بود که تعداد زبان‌آموزان سطح هفتم تنها ۶۰ دانشجو بود و به دلیل وجود چندین کلاس سطح هفتم در این مدرسه، همهٔ آنان در یک کلاس واحد حضور نداشتند. بنابراین، امکان هماهنگی با زبان‌آموزان و مدرسان آن‌ها در یک ساعت واحد نیز

وجود نداشت. از سوی دیگر، به دلیل عملی کردن الگوی تدریس موردنظر، باید تعداد مناسبی در هر گروه قرار می‌گرفتند تا اعمال آمار استنباطی قابل اجرا باشد. از این رو با توجه به اینکه الگوی هیجامد شامل شش مرحله است، در مرحله اول که تهی است، هنوز آموزشی صورت نگرفته است و نیاز به گروه مجزا ندارد و مرحله پنجم (درونی) و مرحله ششم (جامع) هم طبق نظریه نیاز به ادغام دارد. بنابراین تنها چهار گروه مورد نیاز بوده است. در مراحل بعدی آموزش زبان آموزان به صورت تصادفی در چهار گروه قرار گرفتند و به شیوه متناوب و مساوی تمامی مداخله‌ها را دریافت نمودند. جهت سنجش میزان آشنایی زبان-آموزان با موضوعات، به عنوان مرحله پیش‌آزمون دوازده موضوع فرهنگی گوناگون که هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می‌پردازد، انتخاب شد. با انجام پرسشنامه پیش‌آزمون چهارموضوع فرهنگی (بادگیرهای یزد، میرزاقاسمی، داستان زال و سیمرغ و آجیل مشکل‌گشا) از میان دوازده موضوع به گونه‌ای انتخاب شدند که سطح آشنایی هر ۶۰ نفر نسبت به موضوعات منتخب در سطح صفر و تهی بوده است. در شروع تدریس، برای هر گروه از میان چهار موضوع منتخب به صورت تصادفی یک موضوع انتخاب و مرحله شنیداری برای گروه اول با موضوع «آجیل مشکل‌گشا»، گروه دوم با موضوع «میرزاقاسمی»، گروه سوم با موضوع «بادگیرهای یزد» و گروه چهارم با موضوع «داستان زال و سیمرغ» انجام شد. شیوه تدریس مدرس در هر یک از جلسات به صورت ذیل بوده است:

در تدریس جلسه شنیداری، مدرس ابتدا در مورد موضوعی که زبان‌آموزان، هیچ اطلاعی راجع به آن نداشتند، توضیحاتی را در حدود ده دقیقه به صورت شفاهی ارائه داد و جهت جلوگیری از یکنواختی صوت مدرس و تأثیر آن بر روی فارسی‌آموزان، از لوح فشرده صوتی به مدت ده دقیقه برای توصیف موضوع موردنظر استفاده کرد. در جلسه دیداری، مدرس پس از معرفی موضوع دوم با استفاده از تصاویر مربوط به آن به مدت ده دقیقه موضوع را توضیح داده و جهت تبیین بیشتر آن، به مدت ده دقیقه از لوح فشرده تصویری و فیلم‌های موجود استفاده نمود. در جلسه لمسی-حرکتی، برای مشاهده نزدیک موضوع سوم از نزدیک 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 به مدت ده دقیقه، به زبان‌آموزان فرصت داد به مدت ده دقیقه دیگر ابزار مربوط را لمس کنند. در جلسه درونی، مدرس ابتدا موضوع

چهارم را به مدت ده دقیقه و با استفاده از لوح فشرده تصویری، توضیحات شفاهی و غیره معرفی کرده و با ارائه توضیحات کافی از زبان آموزان خواست با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه در مورد موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که پیش از شروع کلاس توسط مدرس تهیه شده بود، موضوع را به مدت ده دقیقه شبیه‌سازی کنند. در پایان این جلسه از فارسی‌آموزان درخواست شد برای مرحله جامع، در مورد همان موضوع تدریس شده در مرحله درونی از منابع پژوهشی در دسترس اعم از کتابخانه‌ها، فضای مجازی، اینترنت و غیره به مدت زمان سه ساعت پژوهش کنند و گزارش تحقیقات خود را به صورت کتبی به کلاس بیاورند. در جلسه پایانی که به جلسه جامع اختصاص داشت، مدرس نتیجه گزارشات و تحقیقات زبان آموزان را جمع‌آوری کرده و از هرنفر خواست که نتیجه پژوهش خود را به صورت شفاهی و خلاصه بیان کند. (برای هر نفر حدود یک دقیقه و بیست ثانیه در نظر گرفته شد). لازم به ذکر است در تمامی مراحل به منظور سنجش میزان هیجاند زبان آموزان، هشت دقیقه به پرسشنامه هیجاند و جهت سنجش نوع هیجان آن‌ها، دو دقیقه به پرسشنامه پکران اختصاص داده شده است. افزون‌براین، مدرس به صورت شفاهی به مدت پنج دقیقه مصاحبه‌ای با زبان آموزان در مورد موضوع مورد نظر کرد. جدول (۳)، روش اجرای دقیق طرح را به صورت خلاصه در مدت زمان تدریس نشان می‌دهد.

جدول ۳: روش اجرای طرح در مدت زمان تدریس

Table 3: Research design

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
جلسه توجیهی	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	پرسشنامه و توضیحات شفاهی مدرس پیرامون طرح پرسشنامه آشنایی با موضوع	۳۵ دقیقه
هیجاند شنیداری	آجیل	میرزا قاسمی	بادگیرهای	داستان زال و	توضیحات شفاهی مدرس	۳۵



جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
	مشکل گشا		یزد	سیمرغ	و استفاده از لوح فشرده صوتی	دقیقه
هیچامد دیداری	میرزاقاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید	۳۵ دقیقه
هیچامد لمسی - (حرکتی)	بادگیرهای یزد	آجیل مشکل گشا	زال و سیمرغ	میرزاقاسمی	آوردن شی به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا	۳۵ دقیقه
هیچامد درونی	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزا قاسمی	آجیل مشکل - گشا	۱- اجرای نمایشنامه توسط زبان-آموز ۲- ساخت ماکت توسط زبان آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا ۳- خوردن غذا توسط زبان-آموز و طبخ آن ۴- اجرای مراسم و بسته بندی	۳۵ دقیقه

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
					آجیل	
هیچامد جامع	گزارش تحقیق در مورد زال و سیمرغ	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد میرزاقاسمی	گزارش تحقیق در مورد آجیل مشکل‌گشا	جمع‌آوری نتایج پژوهش به صورت کتبی و شفاهی	۳۵ دقیقه

همانگونه که جدول (۳) نشان می‌دهد، در هر جلسه برای چهار کلاس موضوع یکسانی تدریس نشده و برای هر کلاس موضوع متفاوتی در نظر گرفته شده است. زیرا چنانچه به هر چهار کلاس موضوع یکسانی تدریس می‌شد، اطلاعات از مرحله قبل به مرحله بعد انتقال می‌یافت و با توجه به تداخل اطلاعات مراحل پیشین، هریک از مراحل شش‌گانه دیگر قابل قیاس نبود. افزون‌براین، مداخله به‌گونه‌ای انجام شده است که تمام گروه‌ها چهار موضوع را به شکل متفاوت ولی در یک‌راستا دریافت کرده‌اند به طوری که قیاس منطقی و عملی شده است.

### ۳-۴. ابزارهای پژوهش

ابزارهای به‌کار گرفته‌شده در پژوهش عبارتند از:

#### الف) پرسشنامه هیچامد برگرفته از پیش‌قدم (2015)

این پرسشنامه شامل پنج مرحله کمی و پنج مرحله کیفی است. مرحله کمی عبارت است از سؤالاتی با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) که میزان مواجهه زبان‌آموز و تجربه او در انجام موضوع را می‌سنجد و پنج مرحله کیفی عبارتند از سؤالاتی با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی بد، بد، خنثی، خوب، خیلی خوب) که هیجان زبان‌آموز را برای هریک از سطوح هیچامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه پرسشنامه فوق از پرسشنامه‌هایی که به دفعات در

سایر تحقیقات مشابه مانند شاهیان (2016) و بررسی پور (2016) مورد استفاده قرار گرفته، اقتباس شده است، روایی آن با استفاده از تحلیل عامل تأییدی<sup>۳۶</sup> مورد تأیید می‌باشد. افزون‌براین، پایایی پرسشنامه مشابه در پایان‌نامه شکیبایی (2016) با ضریب آلفای کرانباخ<sup>۳۷</sup> ۰/۸۱ و در پایان‌نامه بررسی پور (2016) با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۶ مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ پرسشنامه هیجامد برای مؤلفه‌های هیجان ۰/۷۹، حواس ۰/۸۸ و بسامد ۰/۸۲ بوده است و میزان پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۵ در سطح مناسب پایایی مورد تأیید قرار گرفته است. (پیوست الف)

#### ب: پرسشنامه هیجان برگرفته از پکران، گوتز، تیتز، و پیری (2002)

این پرسشنامه شامل چهار دسته‌بندی از هیجان شامل مثبت فعال (لذت، امید و غرور)، مثبت غیرفعال (آسایش‌خاطر)، منفی فعال (خشم، اضطراب و شرم) و منفی غیرفعال (خستگی و بی‌حوصلگی) می‌باشد که توسط پکران، گوتز، تیتز، و پیری (2002) پیشنهاد شده است. نتایج محاسبه روایی این ابزار در پژوهش‌های متفاوتی نظیر (گوتز، زیرنگیل و پکران<sup>۳۸</sup> 2003؛ پکران، گوتز و پیری، 2004؛ گوتز، فرینزل و هال<sup>۳۹</sup>، 2008) مورد تأیید قرار گرفته است. ضریب آلفای کرانباخ در زیر مقیاس‌های هیجان در پژوهش‌های اشاره‌شده میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ بوده است که نشان‌دهنده پایایی پرسشنامه مذکور است (کدیور و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ برای هیجان‌ات مثبت ۰/۷۸ و برای هیجان‌ات منفی ۰/۸۳ بوده است که نشان‌دهنده پایایی این پرسشنامه است (پیوست ب). لازم به ذکر است برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسپاس ۲۲ و برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۴۰</sup> مورد استفاده قرار گرفته است.

## ۵. یافته‌ها

### ۵-۱. آماره‌های توصیفی هیجامد

جدول (۴)، آماره‌های توصیفی مربوط به هیجامد در هر جلسه را نشان می‌دهد که شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات است. مقایسه این نمرات در ذیل آمده است:

جدول ۴: آماره‌های توصیفی هیجانند  
Table 4: Descriptive statistics of emotioncy

متغیر	تعداد	حداقل نمره کسب شده	حداکثر نمره کسب شده	میانگین	انحراف معیار
هیجانند تهی	۶۰	۰	۰	۰	۰
هیجانند شنیداری	۶۰	۲,۰۰	۱۰,۰۰	۵,۴۰	۲,۵۹
هیجانند دیداری	۶۰	۱۰,۰۰	۲۰,۰۰	۱۳,۸۳	۳,۵۱
هیجانند لمسی- حرکتی	۶۰	۶,۰۰	۳۰,۰۰	۲۱,۸۱	۴,۱۵
هیجانند درونی	۶۰	۲۰,۰۰	۴۰,۰۰	۳۲,۲۶	۴,۶۵
هیجانند جامع	۶۰	۳۰,۰۰	۵۰,۰۰	۴۱,۳۵	۶,۳۵

نمره هیجانند می‌تواند بین اعداد ۰ تا ۵۰ قرار داشته باشد. یعنی حداقل نمره صفر است که در آن زبان آموز هیچ تجربه‌ای از موضوع ندارد و حداکثر نمره ۵۰ است که در آن زبان آموز برای حس، هیجان و حواس نمره ۵ را کسب کرده و طبق فرمول هیجانند نمره وی ۵۰ بوده است. همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، کمترین میانگین (۵,۴۰) یادگیرندگان در جلسه شنیداری و بیشترین میانگین (۴۱,۳۵) مربوط به جلسه جامع بوده است. افزون‌براین، از نتایج این جلسات پیداست، نمرات هیجانند زبان آموزان شامل بررسی سه مؤلفه (احساس زبان آموز به موضوع، میزان مواجهه و هیجان وی نسبت به موضوع تدریس شده) به صورت صعودی در هر جلسه نسبت به جلسه پیش رو به افزایش بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که زبان آموزان در جلسات شنیداری و دیداری و لمسی- حرکتی که در سطح پروناگامی قرار داشتند، پس از مشاهده موضوع و پژوهش در مورد آن در مرحله درونی و جامع به سطح درونگامی رسیده و توانسته‌اند حداکثر نمره را کسب نمایند.

## ۲-۵. آماره‌های توصیفی هیجانند مثبت

جدول (۵)، آماره‌های توصیفی هیجانند مثبت مربوط به هر جلسه شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات را نشان می‌دهد.

جدول ۵: آماره‌های توصیفی هیجانات مثبت

Table 5: Descriptive statistics of positive emotions

متغیر	تعداد	حداقل نمره کسب شده	حداکثر نمره کسب شده	میانگین	انحراف معیار
هیجانات مثبت شنیداری	۶۰	۰	۴,۰۰	۰,۹۸۳۳	۱,۱۷۱۵۸
هیجانات مثبت دیداری	۶۰	۰	۳,۰۰	۱,۱۸۳۳	۰,۵۶۷۲۳
هیجانات مثبت لمسی - حرکتی	۶۰	۰	۴,۰۰	۲,۰۵۰۰	۰,۶۴۸۹۹
هیجانات مثبت درونی	۶۰	۰	۴,۰۰	۲,۶۵۰۰	۰,۹۷۱۲۰
هیجانات مثبت جامع	۶۰	۰	۴,۰۰	۳,۱۳۳۳	۱,۱۲۶۹۷

دامنه نمره هیجانات مثبت بین ۰ تا ۴ می‌باشد. یعنی حداقل نمره صفر است که در آن زبان آموز فاقد هرگونه هیجان مثبتی است و حداکثر نمره ۴ است که زبان آموز ۴ نوع هیجان مثبت را تجربه کرده است. همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، کمترین میانگین هیجانات مثبت (۰,۹۸۳) مربوط به جلسه شنیداری و بیشترین میانگین (۳,۱۳) مربوط به جلسه جامع است.

### ۳-۵. آماره‌های توصیفی هیجانات منفی

جدول (۶)، آماره‌های توصیفی هیجانات منفی مربوط به هر جلسه شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات را نشان می‌دهد.

جدول ۶: آماره‌های توصیفی هیجانات منفی

Table 6: Descriptive statistics of negative emotions

متغیر	تعداد	حداقل نمره کسب شده	حداکثر نمره کسب شده	میانگین	انحراف معیار
هیجانات منفی شنیداری	۶۰	۰	۵,۰۰	۳,۶۸۳۳	۱,۵۰۱۳۲
هیجانات منفی دیداری	۶۰	۰	۴,۰۰	۲,۸۰۰۰	۱,۲۱۸۵۰
هیجانات منفی لمسی - حرکتی	۶۰	۰	۵,۰۰	۲,۰۸۳۳	۱,۰۲۹۹۲
هیجانات منفی درونی	۶۰	۰	۳,۰۰	۱,۵۲۳۳	۰,۷۶۹۴۷
هیجانات منفی جامع	۶۰	۰	۲,۰۰	۰,۵۵۰۰	۰,۷۴۶۱۸

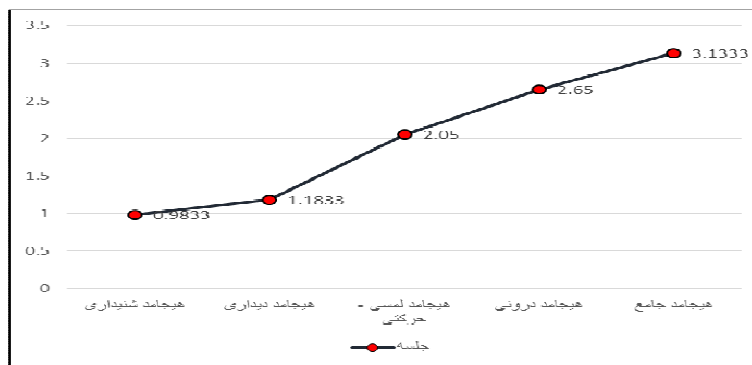
دامنه نمره هیجانات منفی بین ۰ تا ۵ می‌باشد. یعنی حداقل نمره صفر است که در آن زبان‌آموز فاقد تجربه هیجان منفی است و حداکثر نمره ۵ است که زبان‌آموز ۵ نوع از هیجانات منفی را تجربه کرده است. همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، بیشترین میانگین هیجانات منفی (۳,۶۸) مربوط به جلسه شنیداری و کمترین میانگین (۰,۵۰) مربوط به هیجانات منفی جلسه جامع است.

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی شفه و مقایسه‌های دو به دو میانگین‌های هیجانات مثبت  
**Table 7:** The results of Scheffee post-hoc test and pairwise comparisons of positive emotions

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	نوع جلسه	نوع جلسه
۱,۰۰۰	۰,۱۶۶	-۰,۲۱۷	هیچامد دیداری	هیچامد شنیداری
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۱,۰۸۳	هیچامد لمسی- حرکتی	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۱,۶۸۳	هیچامد درونی	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۲,۱۶۷	هیچامد جامع	
۱,۰۰۰	۰,۱۶۶	۰,۲۱۷	هیچامد شنیداری	هیچامد دیداری
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۰,۸۶۷	هیچامد لمسی- حرکتی	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۱,۴۶۷	هیچامد درونی	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۱,۹۵۰	هیچامد جامع	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	۱,۰۸۳*	هیچامد شنیداری	هیچامد لمسی- حرکتی
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*۰,۸۶۷	هیچامد دیداری	
۰,۰۰۴	۰,۱۶۶	*-۰,۶۰۰	هیچامد درونی	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*-۱,۰۸۳	هیچامد جامع	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*۱,۶۸۳	هیچامد شنیداری	هیچامد درونی
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*۱,۴۶۷	هیچامد دیداری	
۰,۰۰۴	۰,۱۶۶	*۰,۶۰۰	هیچامد لمسی- حرکتی	
۰,۰۲۹	۰,۱۶۶	*-۰,۴۸۳	هیچامد جامع	
۰,۰۰۰	۰,۱۶۶	*۲,۱۶۷	هیچامد شنیداری	هیچامد جامع

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
هیچامد دیداری		*۱,۹۵۰	۰,۱۶۶	۰,۰۰۰
هیچامد لمسی- حرکتی		*۱,۰۸۲	۰,۱۶۶	۰,۰۰۰
هیچامد درونی		*۰,۴۸۲	۰,۱۶۶	۰,۰۲۹

برای تشخیص تفاوت میان میانگین‌ها از تحلیل واریانس استفاده شد که تفاوت معنادار را نشان می‌داد. از این‌رو به آزمون تعقیبی شفه برای تشخیص مکان دقیق تفاوت‌ها نیاز است. جدول (۷) مقایسه تفاوت دقیق میان میانگین‌ها را مربوط به هیجان‌ات مثبت در هر جلسه از تدریس نشان می‌دهد.



نمودار ۴: میانگین هیجان‌ات مثبت

Figure 4: Estimated means of positive emotions

نمودار(۴)، نشان می‌دهد که میزان هیجان‌ات مثبت زبان‌آموزان در هر جلسه به صورت ذیل افزایش یافته است:

شنیداری، دیداری، لمسی- حرکتی، درونی، جامع  
 ۰,۹۸۳۳ > ۱,۱۸۳۳ > ۲,۰۵۰۰ > ۲,۶۵۰۰ > ۳,۱۳۳۳

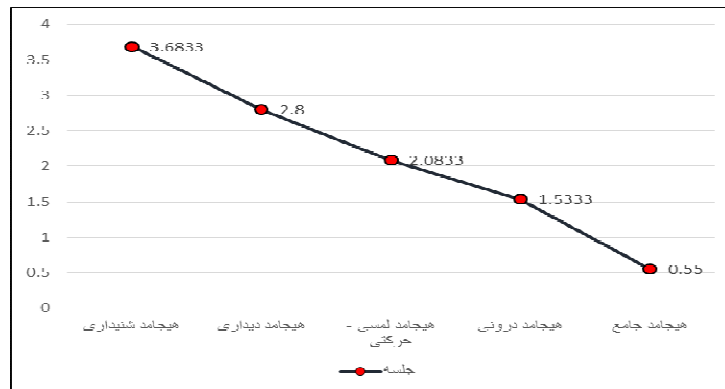
جدول ۸: نتایج آزمون تعقیبی شفه و مقایسه‌های دو به دو میانگین هیجانات منفی  
**Table 8:** The results of Scheffee post-hoc test and pairwise comparisons of negative emotions

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
هیجاند شنیداری	هیجاند دیداری	*۰,۸۸۳	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند لمسی- حرکتی	*۱,۶۰۰	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند درونی	*۲,۱۵۰	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند جامع	*۳,۱۲۱	۰,۲۰۰	۰,۰۰۰
هیجاند دیداری	هیجاند شنیداری	*-۰,۸۸۳	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند لمسی- حرکتی	*-۰,۷۱۷	۰,۱۹۹	۰,۰۰۴
	هیجاند درونی	*۱,۲۶۷	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند جامع	*۲,۲۳۸	۰,۲۰۰	۰,۰۰۰
هیجاند لمسی- حرکتی	هیجاند شنیداری	*-۱,۶۰۰	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند دیداری	*-۰,۷۱۷	۰,۱۹۹	۰,۰۰۴
	هیجاند درونی	۰,۵۵۰	۰,۱۹۹	۰,۰۶۱
	هیجاند جامع	*۱,۵۲۱	۰,۲۰۰	۰,۰۰۰
هیجاند درونی	هیجاند شنیداری	*-۲,۱۵۰	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند دیداری	*-۱,۲۶۷	۰,۱۹۹	۰,۰۰۰
	هیجاند لمسی- حرکتی	-۰,۵۵۰	۰,۱۹۹	۰,۰۶۱
	هیجاند جامع	*۰,۹۷۱	۲,۰۰	۰,۰۰۰
هیجاند جامع	هیجاند شنیداری	*-۳,۱۲۱	۲,۰۰	۰,۰۰۰
	هیجاند دیداری	*-۲,۲۳۸	۲,۰۰	۰,۰۰۰
	هیجاند لمسی- حرکتی	*-۱,۵۲۱	۲,۰۰	۰,۰۰۰
	هیجاند درونی	*-۰,۹۷۱	۲,۰۰	۰,۰۰۰

برای تشخیص تفاوت میان میانگین‌ها از تحلیل واریانس استفاده شد که تفاوت معنادار را



نشان می‌داد. از این رو برای تشخیص مکان دقیق تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. جدول (۸) مقایسه تفاوت دقیق میان میانگین‌ها را مربوط به هیجانات مثبت در هر جلسه از تدریس نشان می‌دهد.



نمودار ۵: میانگین هیجانات منفی  
Figure 5: Estimated means of negative emotions

نمره میانگین هیجانات منفی زبان‌آموزان در نمودار (۵) نشان می‌دهد که میزان هیجانات منفی زبان‌آموزان در مدت زمان تدریس در هر جلسه کاهش یافته است.

شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، درونی، جامع  
 ۰,۵۵۰ < ۱,۵۳۳۳ < ۲,۰۸۳۳ < ۲,۸۰۰۰ < ۳,۶۸۳۳

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

هیجانات و حواس نقش مهمی را در زبان‌آموزی ایفا می‌کنند (پیش‌قدم، آدامسون و شایسته، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده، ۲۰۱۶) و مدرسان می‌توانند با ایجاد هیجان مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس، توان یادگیری زبان‌آموزان را افزایش دهند. بر طبق الگوی هیجامند، مدرس می‌تواند سطوح مختلف هیجامند را در زبان‌آموزان در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان بیشتر نسبت به مرحله قبل افزایش دهد. از آنجایی‌که این الگو به صورت سلسله‌مراتبی

و افزایشی در افزایش سطح هیجان عمل می‌کند، طبیعی است که در سطوح بالای آن (درونی و جامع) زبان‌آموزان در سطح دروناگاهی قرار گرفته و به نسبت سطوح پایین (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) که در آن‌ها فرآیند برونی‌سازی اتفاق می‌افتد، سطح بیشتری از آگاهی و هیجان را به دست می‌آورند. یعنی در راستای پژوهش پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته (2016)، افراد در مرحله بروناگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) نسبت به موضوع موردنظر از تداعی‌های بیشتری استفاده کرده و توضیحات آنان دارای هیجانانگیزتر بوده است. منظور از هیجانانگیزتر، تجربیاتی است که افراد به دلیل اینکه تجربه مستقیمی از واژه ندارند، آن را در ذهن خود خلق می‌کنند و این ذهنیات با واقعیت فاصله دارد. در حالی که در مرحله دروناگاهی (درونی و جامع) افراد با درگیر شدن و داشتن تجربه مستقیم از موضوع، هیجانانگیزی نزدیک به واقعیت<sup>۲</sup> داشته و بیشتر در مورد آن صحبت کرده‌اند.

طبق الگوی هیجامد، زبان‌آموز در مرحله پیش از آموزش نسبت به موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و به لحاظ درک آن موضوع در حوزه هیچ‌آگاهی او قرار دارد. در مرحله شنیداری، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند، ابزار دیداری سبب ایجاد انگیزه در زبان‌آموز شده و تمایل وی را به یادگیری نسبت به مرحله شنیداری افزایش می‌دهد. در مرحله لمسی-حرکتی با لمس ابزارهای آموزش، هیجامد آن از سطح شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی-حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه بروناگاهی می‌شود و در مورد واژه موردنظر 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 دروناگاهی برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. بنابراین پرواضح است که با درگیری بیشتر هیجان و حواس در هر مرحله میزان هیجامد نیز افزایش می‌یابد.

نتایج نشان داده است که در سطوح اولیه تدریس (جلسات شنیداری) زبان‌آموزان به دلیل عدم آشنایی کافی با موضوع، انگیزه چندانی برای گوش‌سپاری نداشته، در نتیجه تمرکز

چندانی بر روی موضوع ندارند. از طرفی به دلیل عدم استفاده از هیچ‌گونه ابزار تصویری موضوع برای آن‌ها جذاب نیست و با تجربه‌کردن احساساتی نظیر بی‌حوصلگی، خستگی، خشم و اضطراب، شرم و غیره ذهنیتی منفی نسبت به تعدادی از موضوعات داشته‌اند. با گذشت زمان و گذر زبان‌آموزان از جلسهٔ شنیداری، زبان‌آموزان با تجربهٔ هیجانات مثبت بیشتری نسبت به مرحلهٔ پیشین، انگیزهٔ بیشتری برای یادگیری مطالب پیدا کردند. زیرا هیجانات مثبت، با تأثیر بر توجه، انگیزه، راهبردهای یادگیری بر یادگیری زبان‌آموزان اثر می‌گذارند (پکران، گوتز، پیری، 2002). در جلسات دیداری، زبان‌آموزان موضوعاتی را که همراه با تصاویر، فیلم، اسلاید و غیره به آن‌ها آموزش داده شد، آسان‌تر و سریع‌تر از موضوعات جلسهٔ شنیداری یاد گرفتند. این امر مؤید نظریهٔ رمزگذاری دوتایی<sup>۴</sup> است که براساس آن هنگامی که فراگیران برای یادگیری مطلبی بیش از یکی از حواس پنج‌گانه‌شان را به‌کار گیرند، به‌عنوان نمونه، هنگامی که به‌طور هم‌زمان پردازش بصری و کلامی را انجام می‌دهند و ارتباط بین دو حس کاملاً شفاف صورت می‌گیرد، یادگیری به‌طور مؤثرتری اتفاق می‌افتد (Mayer, 2003). در جلسهٔ لمسی-حرکتی، به‌واسطهٔ درگیری بیشتر حواس و برقراری ارتباط لمسی و احساسی با موضوع، زبان‌آموزان در یادگیری مطالب کنجکاوی بیشتری نشان داده و در کلاس مشارکت فعالانه‌تری از خود نشان داده‌اند. بنابراین تعامل دوسویه میان مدرس و زبان‌آموز به‌وجود آمده است. در جلسهٔ درونی، با انجام‌دادن موضوع به‌صورت عملی توسط زبان‌آموز حواس استفاده شده توسط وی نسبت به مراحل قبل افزایش یافته است. در جلسهٔ جامع نیز مشاهده شده است که ترکیب حواس در این جلسه به حداکثر رسیده و با انجام پژوهش و تفحص توسط زبان‌آموز مطالب در ذهن او تثبیت و درونی‌سازی می‌شود (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

بنابراین مشاهده می‌شود که استفاده از الگوی هیجامد در بالا بردن سطح هیجان و حواس زبان‌آموزان موفق عمل کرده و این نتیجه در راستای پژوهش پیش‌قدم، رحمانی و شایسته (2016) است که در زمینهٔ آموزش مسائل فرهنگی الگوی سلسه‌مراتبی آموزش فرهنگ را ارائه داده‌اند. طبق الگوی مذکور، مدرس می‌تواند سطوح مختلف هیجامد را در زبان‌آموزان افزایش دهد.

نتایج نشان می‌دهند که زبان‌آموزان در مراحل درونگامی (درونی و جامع) فعالیت

کلاسی را با ارزش دانسته و از آن لذت برده‌اند و در نتیجه فرایند یادگیری آن‌ها بهتر از مراحل شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی که در سطوح بروناگامی قرار دارند، صورت پذیرفته است. این نتیجه همسو با پژوهش‌های شوتز<sup>۴۶</sup> و پکران (2007) است که اگر فرد فعالیت یادگیری را با ارزش بداند، از یادگیری لذت خواهد برد و زمانی که فعالیت یادگیری را بی‌ارزش بداند، ملالت را تجربه خواهد کرد. بنابراین، مشاهده می‌شود هیجانانگیز بر کیفیت یادگیری و اجرا تأثیر می‌گذارد.

در جلسات شنیداری، از آنجایی که زبان‌آموز هنوز به‌طور کامل در فرآیند یادگیری درگیر نشده است و از طرفی هیچ تصویر و ابزاری در رابطه با موضوع نمی‌بیند، هیجانانگیز از راه دور بوده و بیشتر از نوع منفی است. پس از گذر از سطوح بروناگامی با شرکت در فعالیت گروهی، این هیجانانگیز تبدیل به هیجانانگیز مثبت شده و فرآیند یادگیری تسهیل می‌شود. طبق نظر آویزر، تروپ و تودرو<sup>۴۷</sup> (2012)، عامل مولد هیجانانگیز مثبت، تجارب خوشایند است، در حالی که هیجان منفی به‌واسطه رویدادها و یا تجارب ناخوشایند ایجاد می‌شود. در جلسات درونی و جامع که هیجانانگیز مثبت به اوج خود رسیده است، مشاهده می‌شود که زبان‌آموز از تجربه مستقیم موضوع در کلاس بسیار لذت برده و با تولید هیجانانگیز مثبت، هیجانانگیز منفی به حداقل رسیده است. در استفاده از الگوی هیجانانگیز، محیط کلاس و استفاده از ابزارها در جهت تبیین موضوع، هیجان‌های زبان‌آموزان تحریک شده‌اند و این هیجانانگیز به نوبه خود بر یادگیری و موفقیت زبان‌آموز تأثیر گذاشته‌اند. این نتیجه همسو با پژوهش‌های پکران، گوتز، تیتز و پری (2002) است که کلاس درس می‌تواند در زبان‌آموزان احساسات و هیجانانگیز ایجاد کند. به‌عنوان مثال، از طریق سرایت شور و شوق هیجانانگیز مدرس، هیجان‌های مثبت در زبان‌آموزان برانگیخته می‌شود و زبان‌آموزان مشتاق نیز می‌توانند شور و شوق مدرس را برانگیزند. از سویی دیگر، طبق نظر دسی، والراند، پلیتیر و ریان<sup>۴۸</sup> (1991) هیجانانگیز منفی نسبت به موضوع درسی، انگیزش و یادگیری پایین را پیش‌بینی می‌کند و در مرحله شنیداری که هیجانانگیز منفی زبان‌آموزان نسبت به موضوع به دلیل عدم استفاده از ابزارهای هیجانانگیز مانند فیلم، تصویر، ماکت و غیره بالا است، نمره هیجانانگیز و میزان یادگیری نیز در سطح پایینی گزارش شده است. بنابراین، نتیجه حاصل شده مؤید نظر این پژوهشگران است. طبق نظر استر<sup>۴۹</sup> (2009)، پیشرفت و یا ناتوانی در یادگیری

می‌تواند در نتیجه تجربه و داشتن هیجانات مثبت و منفی باشد که مشاهده می‌شود با استفاده از الگوی هیجامد، هیجانات مثبت زبان‌آموزان افزایش پیدا کرده و به تبع آن هیجانات منفی نیز کاهش یافته است.

باتوجه به نقش و جایگاه مهم هیجان‌ها در یادگیری به‌نظر می‌رسد محیط‌های آموزشی و مدرسان زبان دوم باید به‌دنبال پرورش هیجان‌های مثبت یعنی امیدواری و لذت از کلاس و کاهش هیجان‌های منفی یعنی کاهش خستگی از کلاس و اضطراب امتحان در زبان‌آموزان باشند. زیرا هیجان‌های مثبت مانند لذت، امیدواری و غرور تأثیر مثبتی بر انگیزه یادگیری و هیجان‌های منفی مانند خشم و اضطراب تأثیری نامطلوب بر یادگیری فرد می‌گذارند) در مرحله شنیداری و دیداری زبان‌آموزان با تجربه‌کردن هیجان‌هایی نظیر خشم و اضطراب تمایل چندانی به یادگیری موضوع نشان نداده‌اند و این امر در تأیید پژوهش است (Pekrun et al., 2002). با توجه به نقش اساسی واکنش‌های هیجانی زبان‌آموزان نقش در فرآیند یادگیری (Arnold, 2006) و طبق نظر اسپیلمن و رادنوفسکی<sup>۹</sup> (2001) بدون در نظر گرفتن مسائل هیجانی، یادگیری زبان به نحوی که شایسته است محقق نخواهد بود. با توجه به اینکه در یادگیری عمیق مطالب، هیجان‌های منفی نقش اخلاص‌گر داشته و یادگیری عمیق مطالب صرفاً از هیجان‌های مثبت تأثیر می‌پذیرد (واحدی و آغاجی، ۱۳۹۳)، از الگوی هیجامد می‌توان در جهت القای هیجانات مثبت به‌ویژه در سطوح لمسی-حرکتی، جامع و درونی استفاده کرد و فرآیند یادگیری زبان‌آموزان را با افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی تسهیل کرد. بنابراین به‌نظر می‌رسد از این الگو می‌توان در تدریس زبان فارسی و مهارت‌های مربوط به آن به‌عنوان الگوی تدریسی کارآمد بهره برد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. direct method
2. audio-lingual
3. grammar translation method
4. positive emotions
5. senses
6. emotioncy model
7. frequency
8. negative emotions
9. working memory

10. dopamine
11. prefrontal brain
12. long-term memory
13. serotonin
14. synapse
15. glutamate
16. lexical representation
17. The Hebb repetition effect model
18. myelin
19. axon
20. Kim & Pekrun
21. Pishghadam, Adamson and Shayesteh
22. flow
23. Pekrun, Goetz, Titz, & Peery
24. activating & deactivating emotions
25. The Developmental, Individual Differences, Relationship-Based Model (DIR)
26. null emotioncy
27. auditory emotioncy
28. visual emotioncy
29. kinesthetic emotioncy
30. inner emotioncy
31. arch emotioncy
32. avolvement
33. exvolvement
34. involvement
35. quasi experimental
36. Confirmatory Factor Analysis (CFA)
37. cronbach alpha
38. Perry, Hladkyj & Pekrun
39. Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall
40. Kolmogorov-Smirnov test
41. Scheffee post-hoc test
42. distal emotion
43. proximal emotion
44. dual-coding theory
45. Schutz
46. Aviezer, Trope & Todorov
47. Deci, Vallerand, Pelletier & Rynne
48. Sterr
49. Spielmann., & Radnofsky

## ۸. منابع

- اکبری، فاطمه (۱۳۸۷). نقد و بررسی روش‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه تربیت معلم سبزوار.
- ابراهیمی، شیما، استاجی، اعظم، پیش‌قدم، رضا و امین‌یزدی، سیدامیر (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان». *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ش. ۲، صص ۱-۳۱.
- ابراهیمی، شیما، پیش‌قدم، رضا، استاجی، اعظم و امین‌یزدی، سیدامیر (زیرچاپ). «معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*.
- پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۸۶). *فرهنگ جامع روان‌شناسی و روان‌پزشکی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- پیش‌قدم، رضا و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۶). «معرفی الگوی هیجامد و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی زبان». *دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی*، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، صص ۸۸-۱۱۲.
- پیش‌قدم، رضا، طباطبائیان، مریم و ناوری، صفورا (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا و فیروزیان‌پوراصفهانی، آیدا (۱۳۹۶). «معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی». *جستارهای زبانی*، د. ۸، ش ۵ (پیاپی ۴۰)، صص ۷۹-۱۰۵.
- زارع، حسین (۱۳۹۳). «مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱ (۳)، صص ۱۲-۱۵.
- سیاوشی، سارا (۱۳۸۹). «اهمیت و چگونگی آموزش نکات فرهنگی در کلاس آموزش زبان فارسی». *مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی - استادان زبان فارسی*، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸ (۳۲)، صص ۷-۳۰.
- گیل، دیوید و آدامز، بریجت (۲۰۰۲). *الفبای ارتباطات*. رامین کریمیان، مهران مهاجر و محمد نبوی، مترجم (۱۳۸۴). تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

- قدیری، محمدحسین (۱۳۸۴). «مدیریت خشم». *نشریه معرفت*، ۱۴. صص ۹۳-۱۰۶.
- واحدی، شهرام و قره‌آغاجی، سعید (۱۳۹۳). «آزمون مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم در درس ریاضی بر اساس عوامل انگیزشی و واسطه‌گیری هیجان‌های تحصیلی». *فناوری آموزش و یادگیری*، ۱(۱). صص ۸۵-۱۰۹.

### References

- Arnold, J. (2006). Visualization: language learning with the mind' eye. In K. Arnold (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aviezer, H., Trope, Y., & Thdorov, A. (2012). "Body, cues, not facial expressions, discriminate between intense positive and negative emotions". *Science*, 338 (61). Pp.1225-1229.
- Borsipour, B. (2016). *"Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners"*. Unpublished master's thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryne, R.M. (1991). "Motivation in education: The self-determination perspective". *The Educational Psychologist*, 26. Pp. 346-352.
- Goetz, Th., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). "Emotions, Learning and achievement from an educational-psychological perspective". *Frankfurt am main: peter Lang*. Pp. 9-28.
- 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/aboutUs/fa/bios/golkowskaKrystyna.html](http://Qatar-weil.cornell.edu/aboutUs/fa/bios/golkowskaKrystyna.html).
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging Intellectual and Emotional Growth*. Perseus Publishing.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Isen, A. M. (2008). "Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving". In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 548-573). New York, NY: Guilford Press.
- 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.
- Kim, Ch., & Pekrun, R. (2014). "Emotions and motivations in learning performance". *Handbook of Research on Educational Communications and*



- Technology. Pp. 65-75.
- Mayer, R.E. (2003). "Elements of a science of e-learning". *Educational Computing Research*, 29 (3). Pp. 297-313.
  - Pekrun, R. (1998). "Students' emotions: A neglected topic of educational research". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44. Pp. 230-248.
  - Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W., & Peery, R. (2002). *Positive emotions in education*. Oxford: Oxford University Press.
  - Pishghadam, R. (2015). "Emotioncy in language education: From exvovement to involvement". *Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. Iran, Mashhad.
  - ----- (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*, London: UK.
  - ----- (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&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)
  - Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, Sh. (2013). "Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education". *Multilingual Education*, 3 (9). Pp. 1-16.
  - Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2017). "The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy". *Humanizing language Teaching*. 19 (2). Pp. 1-14.
  - Pishghadam, R., Shayesteh, Sh., & Rahmani, S. (2016). "Contextualization-emotionalization interface: A case of teacher effectiveness". *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5 (2). Pp. 97-127.
  - Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). "Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions". *Issues in Educational Research*, 26 (3). Pp. 508.
  - Rugg, M. D. (1990). "Event-related brain potentials dissociate repetition effects on high- and low-frequency words". *Memory & Cognition*, 18 (4). Pp. 367-379.
  - Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*, San Diego, CA: Elsevier.
  - Shahian, L. (2016). *Examining the relationship between flow, emotioncy and reading comprehension: A case of iranian EFL Learners*. Unpublished master's thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
  - Spielmann, G., & Radnofsky, M. (2001). "Learning Language under tension: new directions from a qualitative study". *The Modern Language Journal*, 85. Pp. 259-278.
  - Sterr, A.M. (2003). "Attention performance in young adults with learning

- disabilities". *Learning and Individual Differences*, 14 (3). Pp. 125-133.
- Yang, H., Yang, S., & Isen, A. M. (2013). "Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing". *Cognition and Emotion*, 27 (3). Pp. 474-482.
  - Zatorre, R. J., Fields, D. R., & Berg, H. J. (2012). "Plasticity in gray and white: Neuroimaging changes in brain structure during learning". *Nature Neuroscience*, 15 (4). Pp. 528-536.
  - Zull, J. E. (2011). *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

## ۹. پیوست‌ها

### پیوست الف): پرسشنامه هیجاند برگرفته از پیش‌قدم (2015)

نام و نام خانوادگی: سن: مدرک تحصیلی: کشور: زبان مادری: سطح زبان فارسی:

در جدول زیر برای هر شماره میزان آشنایی خود با آن مطالب را علامت زده و سپس در زیر همان گزینه احساس خود را نسبت به آن مطالب و میزان مواجهه و انجام دادن آن را علامت بزنید.

۱- نام موضوع	نمی‌دانم چيست	شنیده‌ام	دیده‌ام	لمس کرده‌ام	درست کرده‌ام	در مورد آن تحقیق کرده‌ام
احساسم به .....	<input type="radio"/>	خیلی بد <input type="radio"/> بد <input type="radio"/> خنثی <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> خیلی خوب	خیلی بد <input type="radio"/> بد <input type="radio"/> خنثی <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> خیلی خوب	خیلی بد <input type="radio"/> بد <input type="radio"/> خنثی <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> خیلی خوب	خیلی بد <input type="radio"/> بد <input type="radio"/> خنثی <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> خیلی خوب	خیلی بد <input type="radio"/> بد <input type="radio"/> خنثی <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> خیلی خوب
میزان مواجهه و انجام و تجربه آن		خیلی کم <input type="radio"/> کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/> خیلی زیاد	خیلی کم <input type="radio"/> کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/> خیلی زیاد	خیلی کم <input type="radio"/> کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/> خیلی زیاد	خیلی کم <input type="radio"/> کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/> خیلی زیاد	خیلی کم <input type="radio"/> کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/> خیلی زیاد

پیوست ب: پرسشنامه برگرفته از پکران و همکاران (2002)

خوشی	بی حوصلگی	خستگی	غرور	امید	لذت	آسایش خاطر	شرم	اضطراب	خشم	نوع هیجان .....
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**Examining the Effects of Emotioncy-based Teaching on the Emotions of non-Iranian Female Persian Learners in Iran**

Granted that emotions and senses are key components in facilitating language teaching process, instructors are expected to enhance the quality of language learning by blending senses and emotions. Emotioncy, which is composed of 'emotion' and 'frequency,' emphasizes using senses in learning various concepts, and includes avolvement (null), exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic), and involment (inner and arch). The current study aims to use the concept of emotioncy to offer the emotioncy model for teaching Persian to non-Iranian learners. To do so, 60 non-Iranian female students with the same Persian level (7th grade) from 16 different nationalities were categorized into four groups of 15 and taught during six weeks. The results showed a significantly positive difference in the emotions of non-Iranian female students, and it was concluded that by involving a greater number of senses in the process of teaching, the learners' emotioncy level is increased and positive emotions are produced. As a result, by reducing the negative emotions, learners interact more with their teachers, and effective learning occurs. Therefore, by emphasizing the role of emotional factors and including the multitude of senses in learning, the emotioncy model seems to help enhance and promote the positive emotions of learners while teaching Persian, providing a successful learning environment for learners.

**Keywords:** Emotion, Sense, Emotioncy, Teaching Persian.