

معرفی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی

شیمای ابراهیمی

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد

رضا پیش‌قدم

استاد آموزش زبان‌انگلیسی و علوم تربیتی - دانشگاه فردوسی مشهد

اعظم استاجی

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد

سید امیر امین‌بزدی

دانشیار علوم تربیتی و روان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

از آنجاکه شیوه‌ی یادگیری زبان‌آموزان براساس سبک‌های یادگیری (شنیداری، دیداری، لامسه‌ای، حرکتی، انفرادی و گروهی) آنان با یکدیگر متفاوت است، هریک از آن‌ها با تمرکز بر حسی خاص فرآیند یادگیری را طی می‌کند. اما با توجه به زمان محدود مدرس، امکان تدریس براساس سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان در کلاس واحد وجود ندارد و او باید شیوه‌ی تدریسی را برگزیند که برای همه‌ی زبان‌آموزان فارغ از نوع سبک یادگیری آنان جذاب باشد. یکی از الگوهایی که سعی دارد با ایجاد هیجان مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس، توان یادگیری زبان‌آموزان را فارغ از نوع سبک یادگیری آنان افزایش دهد، الگوی هیجامد است که متشکل از ۳ مرحله‌ی هیچ‌آگاهی (تهی)، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) است. در پژوهش حاضر سعی بر این بوده است که با معرفی الگوی هیجامد و مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی آن (هیجان، حواس و بسامد)، تأثیر استفاده از این الگو بر میزان غرقگی و سبک‌های یادگیری ادراکی یادگیرندگان زبان فارسی با استفاده از پرسش‌نامه‌های هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵)، سبک‌های یادگیری ادراکی (رید، ۱۹۸۷) و غرقگی (سیکزنت میهالی، ۱۹۷۵) مورد بررسی قرار گیرد. بدین‌منظور، ۶۰ زبان‌آموز زن غیرفارسی‌زبان از ۱۶ کشور با سطح زبانی یکسان در زبان فارسی (سطح زبان فارسی ۷) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پس از طی ۲۲ جلسه تدریس برای ۴ گروه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) و در مدت زمان ۷ هفته براساس الگوی هیجامد مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که علی‌رغم سبک یادگیری ترجیحی متفاوت زبان‌آموزان در روند یادگیری زبان فارسی، الگوی هیجامد با ایفای نقش میانجی میان سبک‌های یادگیری و غرقگی و همین‌طور به‌دلیل درگیرکردن چند حس زبان‌آموز به‌طور هم‌زمان باعث تولید هیجان مثبت و ایجاد احساس لذت در زبان‌آموزان شده و اثر سبک‌های یادگیری ادراکی را خنثی کرده است. لذا الگوی تدریس مبتنی بر هیجامد می‌تواند جایگزین مناسبی برای تدریس براساس سبک‌های یادگیری ادراکی باشد.

کلیدواژه‌ها: یادگیری زبان فارسی، هیجامد، غرقگی، سبک‌های یادگیری ادراکی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱/۱۸

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۴/۲۰

pishghadam@um.ac.ir

رایانشانی نویسنده‌ی مسئول (رضا پیش‌قدم):

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری خانم شیمای ابراهیمی می‌باشد.

۱. مقدمه

به‌دنبال ترویج و گسترش زبان و فرهنگ ایرانی در بین دیگر جوامع، بسیاری از افراد در سراسر جهان به زبان فارسی گرایش یافته‌اند و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، برای آشنایی با فرهنگ و ادب پارسی امری مهم به شمار می‌آید (حیدری‌نیا نائینی و نصیریان، ۱۳۸۹). بنابراین، برنامه‌ریزی مناسب آموزشی در جهت شناساندن هویت ملی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به مؤثرترین روش، از اهمیت زیادی برخوردار است.

یکی از متغیرهایی که تأثیر بسزایی بر میزان یادگیری افراد در آموزش زبان دوم دارد، سبک‌های یادگیری^۱ آنان است که به «ویژگی‌های شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی نسبتاً ثابت در افراد برای یادگیری و تعامل با محیط اطراف» (کیفه، ۱۹۷۹: ۴) اشاره دارد و نشان می‌دهد که برخی از افراد توانایی بیشتری در استفاده از برخی فرایندهای یادگیری دارند. بدین معنا که هر یک از زبان‌آموزان، با توجه به تفاوت‌های فردی، یک حس را بر دیگری ترجیح می‌دهند و افراد مختلف، با توجه به تفاوت‌هایشان، سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند. اما باید توجه داشت براساس مدت زمان محدود مدرس در کلاس، امکان تدریس وی براساس سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان وجود ندارد و این امر همواره یکی از دغدغه‌های مدرسان بوده است. آنان همواره در تلاش بوده‌اند که شیوه‌ی تدریسی را برگزینند که برای همه‌ی زبان‌آموزان فارغ از نوع سبک یادگیری آنان جذاب باشد.

از آنجایی که «کلاس درس یک محیط عاطفی است» (پکران، ۲۰۱۴: ۶) به‌نظر می‌رسد داشتن احساس ذهنی مثبت زبان‌آموز از فرآیند تدریس، مدرس را در نیل به هدف فوق‌یاری رساند. زیرا داشتن احساس ذهنی مثبت زبان‌آموز، حس لذت از فعالیت کلاسی را در وی فعال می‌کند و برآیند این احساس ذهنی مثبت، خلاقیت و پشتکار در فعالیت‌های کلاسی است که منجر به تسهیل فرآیند یادگیری می‌شود و غرقگی^۲ نام دارد (سیکزنت میهالی، ۱۹۷۵). افزون بر احساس ذهنی مثبت، داشتن هیجان مثبت نسبت به موضوع برای یادگیری نیز یکی از عناصر قابل‌توجه است. زیرا هیجانانگیز یک فرد در فرآیند یادگیری، انگیزه، عملکرد، توسعه‌ی هویت و حتی سلامت وی تأثیرگذار هستند (شوتز و پکران، ۲۰۰۷). در این راستا، مدرس باید تلاش کند با به‌کارگیری روش‌هایی مبتنی بر ادغام حواس، میزان هیجان آن‌ها را افزایش داده و با تولید احساس ذهنی مثبت و ایجاد غرقگی، یادگیری را در آنان فارغ از نوع سبک یادگیری تثبیت کند.

بنابراین، باتوجه به نقش سبک‌های یادگیری و میزان غرقگی زبان‌آموزان، ارائه‌ی الگوی آموزشی که بتواند احساس لذت زبان‌آموزان را با استفاده از حواس و فارغ از نوع سبک یادگیری آنان ارتقا داده و زمینه‌ی رشد

^۱ .learning styles

^۲ .flow

زبانی را فراهم کند، دارای اهمیت است. بر این اساس، الگویی به نام هیجامد^۱ توسط پیش‌قدم (۲۰۱۵) طراحی شده است که به نقش حواس و هیجان‌ات توجه کرده و به نظر می‌رسد می‌تواند در مسیر افزایش میزان غرقگی و تولید احساس لذت در حین یادگیری مؤثر واقع شود. هیجامد (پیش‌قدم، فیروزیان، ۱۳۹۶) مفهومی است که از تلفیق هیجان و بسامد^۲ به‌دست آمده و با تمرکز بر عوامل هیجانی، به این واقعیت اشاره دارد که واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه‌ی زبانی، واجد درجات متفاوتی از هیجان می‌باشند که هیجامد آن واژه نامیده می‌شود. 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).

اکنون با در نظر گرفتن مفهوم هیجامد و با توجه به نقش میزان غرقگی در یادگیری و پیشرفت زبان‌آموز و با علم به تنوع سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان و بررسی نقش آن در یادگیری، پس از معرفی الگوی مذکور به پرسش‌های ذیل پاسخ داده می‌شود:

- ۱ - آیا میان سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان و هیجامد رابطه‌ی معنادار وجود دارد؟
- ۲ - آیا میان سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان و میزان غرقگی رابطه‌ی معنادار وجود دارد؟
- ۳ - آیا استفاده از الگوی هیجامد بر میزان غرقگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان تأثیر دارد؟

۲. پیشینه‌ی پژوهش

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، متغیرهای سبک‌های یادگیری، هیجامد و غرقگی به‌عنوان متغیرهای اصلی پژوهش مدنظر قرار گرفته و تأثیر آن در تدریس زبان فارسی مورد بحث است، در ادامه ضمن معرفی مفاهیم مذکور به بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه پرداخته شده است.

پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری ادراکی رید (۱۹۸۷) به‌طور خاص برای زبان‌آموزان زبان دوم یا خارجی طراحی گردیده است و نسبت به دیگر پرسش‌نامه‌ها مانند پرسش‌نامه‌های فلدر و سیلورمن (۱۹۸۸)، رید (۱۹۸۷)، کلب (۱۹۸۴)، کیفه (۱۹۷۹ و ۱۹۸۷)، مایرز و مک‌کالی (۱۹۸۵) برای یادگیرندگان زبان خارجی مناسب‌تر است. براساس این دسته‌بندی، سبک‌های ادراکی عبارتند از: ۱- سبک دیداری^۳: «افراد دارای این نوع سبک، با مشاهده، دیدن اطلاعات و ترکیب تصاویر با اطلاعات بهتر مطالب را می‌آموزند» (وکیلی‌فرد، ۱۳۹۴: ۱۷۲)، ۲- سبک شنیداری^۴: «افراد متمایل به این نوع سبک، با شنیدن واژه‌ها و توضیحات شفاهی

1.emotioncy

2.frequency

3.visual

4.auditory

مطلب را بهتر می‌آموزند و یادگرفتن آن‌ها از طریق شنیداری است» (وکیلی‌فرد، ۱۳۹۵: ۵)، ۳- سبک لامسه‌ای^۱: این دسته از یادگیرندگان برای به‌خاطر سپردن اطلاعات از حس لامسه‌ی خود بهره می‌گیرند و تمایل دارند مطالب جدید را در آزمایشگاه با ساختن مدل‌ها، به‌صورت تماس با دست و یا لامسه‌ای بیاموزند (رید، ۱۹۷۸)، ۴- سبک حرکتی^۲: «افراد دارای این نوع سبک، برای یادگیری و به‌خاطر سپردن اطلاعات از جسم و حس لامسه‌ی خود بهره می‌گیرند و از راه جنب‌وجوش و درگیر شدن در فعالیت‌های کلاسی به‌صورت فیزیکی، مطالب را می‌آموزند» (وکیلی‌فرد، ۱۳۹۴: ۱۷۲)، ۵- سبک انفرادی^۳: افراد دارای این نوع سبک، به‌تنهایی مطالب را بهتر یاد می‌گیرند و در کارهای انفرادی پیشرفت بیشتری دارند (رید، ۱۹۷۸) و ۶- سبک گروهی^۴: این دسته از یادگیرندگان، هنگامی که با دیگران (حداقل با یک نفر دیگر) مطالعه می‌کنند، مطالب را بهتر و سریع‌تر می‌آموزند و در انجام فعالیت‌های گروهی موفق‌تر هستند (رید، ۱۹۷۸).

ابواسبا، ازمان و مصطفی (۲۰۱۲)، براساس سبک‌های یادگیری رید (۱۹۸۷) سبک‌های یادگیری ۱۷۹ دانشجویان را با هدف بهبود یادگیری آنان بررسی کردند و یافته‌های پژوهش نشان داد که در میان دانشجویان، سبک‌های یادگیری حرکتی و لامسه‌ای دارای بیشترین فراوانی هستند و سبک‌های یادگیری شنیداری در اولویت بعدی قرار دارند. وکیلی‌فرد (۱۳۹۵) نیز به بررسی سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی در کشور ایران پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان داد بیشترین فراوانی اولویت‌دهی سبک‌های یادگیری ادراکی مربوط به اولویت اصلی در سبک‌های لامسه‌ای، شنیداری و حرکتی و اولویت فرعی در سبک‌های دیداری، گروهی و انفرادی است. در پژوهشی دیگر در زبان‌آموزی زبان دوم، وکیلی‌فرد (۱۳۹۴) نشان داده است که زبان‌آموزان بسته به پیشینه‌ی زبانی، فرهنگی، بازه سنی و جنسیت سبک‌های یادگیری متفاوت دارند. آذر حسینی و پیش‌قدم (۱۳۸۷) نیز به شناسایی سبک‌های غالب یادگیری ادراکی در بین زبان‌آموزان ایرانی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از پژوهش آنان نشان داد که سبک‌های غالب یادگیری در فرهنگ ایرانی، سبک‌های لامسه‌ای و حرکتی هستند و تفاوت معناداری میان جنسیت، سن، سطح بسندگی و استفاده از سبکی خاص مشاهده نگردید. گرچه زنان به نسبت مردان از سبک شنیداری بیشتری بهره بردند. افزون بر این، پورحسین گیلکجانی (۲۰۱۲) با استفاده از پرسش‌نامه‌ی سبک‌های غالب یادگیری رید (۱۹۸۷) سبک‌های یادگیری ۱۰۰ دانشجوی رشته‌ی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد لاهیجان (۴۰ مرد و ۶۰ زن) را در ایران مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش وی نشان داد که ۵۰٪ دانشجویان دارای سبک یادگیری دیداری، ۳۵٪ سبک یادگیری شنیداری و ۱۵٪ دارای سبک یادگیری حرکتی هستند. پیکوک (۲۰۰۱) نیز با استفاده

^۱.tactile

^۲.kinesthetic

^۳.individual

^۴.group

از پرسش‌نامه‌ی رید (۱۹۸۷) به بررسی سبک‌های یادگیری ۲۰۶ دانشجوی زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان خارجی) دانشگاه هنگ‌کنگ پرداخت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که دانشجویان مذکور دارای سبک‌های یادگیری حرکتی و شنیداری هستند و به سبک‌های یادگیری انفرادی و گروهی تمایلی ندارند. یکی دیگر از مفاهیم قابل توجه در پژوهش حاضر، مفهوم غرقگی است که سیکزنت‌میهای (۱۹۷۵)، آن را براساس مفاهیم روانشناسی مثبت مطرح کرده است. این مفهوم اشاره به احساس ذهنی مثبت دارد و در آن فرد با سطحی از مهارت یا تمرکز کامل و با هوشیاری، کاملاً در یک فعالیت غرق می‌شود، به‌طوری‌که در آن حال دیگر هیچ‌چیز مهم به‌نظر نمی‌رسد (مکیکانگاس، باکر، آنولا و دموروتی، ۲۰۱۰). تجربه غرقگی منجر به از دست‌دادن خودآگاهی شده و موجب تحریک ادراک زمان در فرد می‌شود. به‌طوری‌که، ساعت‌ها مانند دقیقه می‌گذرند و وی متوجه گذر زمان نمی‌شود. لازم به ذکر است که غرقگی پدیده‌ای موقت بوده و یک حس دائمی نیست. به‌طور معمول غیرمنتظره سر می‌زند و به زودی ناپدید می‌شود؛ اما حداقل پس از آن، فرد احساس رضایت می‌کند (سیکزنت‌میهای، ۲۰۰۰).

اگرچه پژوهشگران زیادی در مورد وجود غرقگی در زمینه‌ی آموزش مطالعه کرده‌اند؛ اما در زمینه‌ی زبان‌آموزی تحقیقات معدودی در این حوزه صورت گرفته است. به‌عنوان مثال، اشمیت، بورای و کسابگی (۱۹۹۶) غرقگی را در میان زبان‌آموزان زبان مصری بررسی کردند. بعدها، اگبرت (۲۰۰۳) نظریه‌ی غرقگی را در زمینه‌ی یادگیری زبان دوم و زبان خارجی بررسی کرده و الگویی طراحی کرد که بر اساس این طرح، میان غرقگی و فرآیند یادگیری رابطه وجود دارد. در این الگو، براساس ویژگی‌های یادگیرنده و محیط یادگیری، غرقگی اتفاق می‌افتد و این میزان درگیری می‌تواند به تجربه‌ی مطلوب منجر شود و زبان‌آموزان دارای انگیزه و متمرکز را به‌وجود آورد.

۳. معرفی الگوی هیجامد

یکی از الگوهای مبتنی بر دیدگاه روان‌شناختی تحول‌یکپارچه‌ی انسان^۱ بوده و بر این اصل استوار است که هیجان‌ها پایه و اساس تحول و یادگیری می‌باشند، الگوی هیجامد است. این مفهوم بر پایه‌ی رویکرد آموزش زبان مبتنی بر هیجانات نخستین‌بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲: ۱۴۹) با عنوان «درجه هیجانی» معرفی شده و پس از آن در پژوهش پیش‌قدم، فیروزیان (۱۳۹۶) اصطلاح هیجامد برای آن برگزیده شده است. براساس الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵)، درجات یا سطوح هیجامد یک واژه را می‌توان در

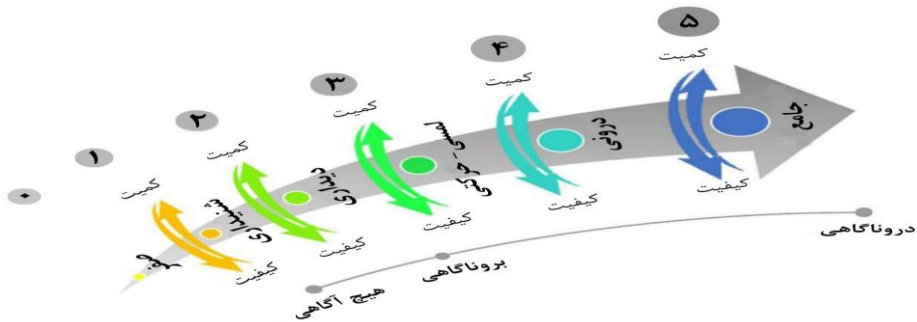
^۱. Developmental Individual- differences Relationship-based (DIR)

شش جایگاه بر روی یک طیف در نظر گرفت که به ترتیب عبارتند از: هیجامد تهی^۱ (۰)، هیجامد شنیداری^۲ (۱)، هیجامد دیداری^۳ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۴ (۳)، هیجامد درونی^۵ (۴) و هیجامد جامع^۶ (۵).

جدول ۱. سطوح چندگانه‌ی هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

نوع هیجان	میزان تجربه
هیجامد تهی	زمانی که شخص هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شیء یا مفهوم ندارد (تجربه‌ی صفر).
هیجامد شنیداری	زمانی که شخص در مورد یک واژه یا مفهوم صرفاً تجربه‌ی شنیداری داشته باشد (تجربه‌ی سطح ۱).
هیجامد دیداری	زمانی که شخص در مورد یک واژه، شیء و مفهوم تجربه‌ی شنیداری و دیداری داشته باشد (تجربه‌ی سطح ۲).
هیجامد لمسی-حرکتی	زمانی که یک شخص افزون بر داشتن تجربه‌ی شنیداری و دیداری، آن شیء را لمس نیز کرده باشد (تجربه‌ی سطح ۳).
هیجامد درونی	افزون بر موارد فوق، زمانی که شخص تجربه‌ی مستقیمی از شیء، واژه یا مفهوم داشته باشد (تجربه‌ی سطح ۴).
هیجامد جامع	افزون بر موارد فوق، زمانی که شخص برای اخذ اطلاعات بیشتر اقدام به پژوهش کرده باشد (تجربه‌ی سطح ۵).

نمودار (۱)، به‌طور گویاتری سطوح چندگانه‌ی هیجامد را به تصویر می‌کشد:

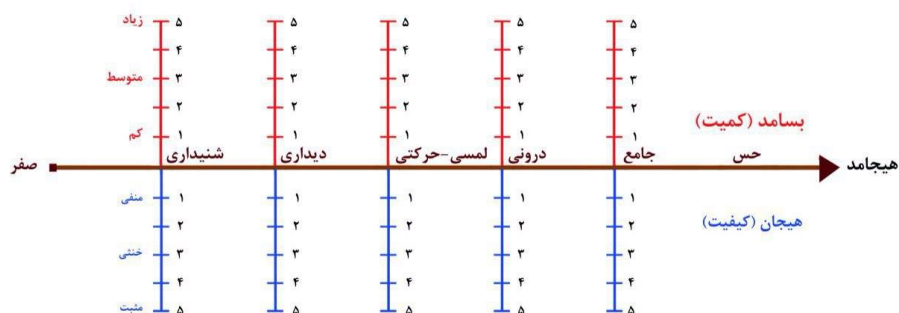


نمودار ۱. سطوح چندگانه‌ی هیجامد (پیش‌قدم ۲۰۱۵)

براساس نمودار (۱)، فرد باید بتواند از سلسله‌مراتب ارائه شده برای هیجامد (هیجامد تهی، شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) تبعیت کند. هنگامی که فرد موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و به‌لحاظ درک، آن موضوع در حوزه‌ی **هیچ آگاهی**^۷ 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 می‌شنود، درجه‌ی هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند و یا حتی لمس نماید، هیجامد آن از سطح

1.null emotioncy
2.auditory emotioncy
3.visual emotioncy
4.kinesthetic emotioncy
5.inner emotioncy
6.arch emotioncy
7.avolvement

شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی- حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه‌ی برون‌آگاهی^۱ می‌شود و در مورد واژه مورد نظر شناختی کلی حاصل می‌گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله فرد تنها از بیرون با موضوع آشنایی دارد و هنوز تجربه‌ی مستقیمی از موضوع صورت نگرفته است. 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 او می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجامد جامع از آن موضوع دست یابد و خود را به مرحله‌ی درون‌آگاهی^۲ برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. پیش‌قدم در الگوی بعدی خود (۲۰۱۶) که در نمودار (۲) آمده است، سه مؤلفه‌ی حس، هیجان و بسامد را با یکدیگر ترکیب و ابزار سنجش دقیق‌تری برای محاسبه‌ی هیجامد ارائه نمود:



نمودار ۲. مؤلفه‌های هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶)

در نمودار (۲)، پنج مرحله‌ی کمی و پنج مرحله‌ی کیفی برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) در نظر گرفته شده است که براساس آن می‌توان رابطه‌ی سه مؤلفه‌ی (حس و هیجان (کیفیت) و بسامد (کمیت)) را برای اندازه‌گیری هیجامد در نظر گرفت. با توجه به مفاهیم معرفی‌شده، در ادامه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی هیجامد پرداخته می‌شود:

پیش‌قدم، آدامسون و شایسته (۲۰۱۳) به نقش هیجان‌ات در آموزش زبان دوم پرداختند و عنوان کردند که هیجان‌ات ناشی از یادگیری زبان دوم در آموزش نقش مهمی ایفا می‌کند و مدرسان باید به هیجان‌افزایی اهمیت ویژه دهند. بنابراین، مفاهیمی مانند هیجامد و هیجان‌سازی^۳ نخستین‌بار مطرح شدند. یعنی تعدادی از لغات که به دلیل درگیری حسی بیشتر هیجامد بالاتری تولید می‌کنند، سریع‌تر و بهتر یاد گرفته

1. exvovement

2. involvement

3. emotionalization

می‌شوند. در همین راستا، پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۲۰۱۳) در پژوهش خود بافت‌مندی را در کنار بافت هیجانی مورد بررسی قرار دادند. به عقیده‌ی آن‌ها، بافت هیجانی از مهم‌ترین عواملی است که علاوه بر بافت اجتماعی و واژگانی، بر یادگیری و آموزش زبان مؤثر است. پیش‌قدم (۲۰۱۶) در پژوهشی دیگر اذعان می‌دارد که اشتیاق به تعامل^۱ در بین زبان‌آموزان با شرایط یکسان، می‌تواند ملاکی برای یادگیری بهتر آن‌ها باشد و هرچه سطح هیجاند بالتر باشد، میزان اشتیاق به تعامل نیز بالاتر خواهد بود. از سویی دیگر، پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) نشان دادند که هیجانات در یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانه‌ی آن نقش مهمی را ایفا می‌کند و زبان‌آموزان هیجانات متفاوتی (اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی، شرم و غیره) را در مهارت‌های گوناگون زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر دارد. پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۷) نشان دادند که هیجاند می‌تواند به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی فرایند یادگیری را تسهیل کند. افزون بر این، میان زندگی فردی یادگیرنده و تجربیات حسی او نسبت به زبان ارتباط برقرار می‌کند که براساس آن معنا و مفهوم یاد گرفته می‌شوند.

شاهیان (۲۰۱۶) با بررسی رابطه‌ی میان غرقگی، هیجاند و درک مطلب در زبان‌آموزان نشان داده است که هیجاند تأثیر معناداری بر روی غرقگی و درک مطلب افراد دارد. یعنی افرادی که هیجاند زیاده‌تری نسبت به موضوع داشتند، ذهن آنان بیشتر درگیر شده و نمره‌ی بالاتری در درک مطلب کسب کردند. برسی‌پور (۲۰۱۶) نیز اهمیت هیجانات و احساسات زبان‌آموز را در مهارت خواندن مورد بررسی قرار داده و اثبات کرده است یکی از عواملی که باعث درک مطلب می‌شود، هیجاناتی است که زبان‌آموزان نسبت به متون از خود نشان می‌دهند و براساس یافته‌های پژوهش او، به هر میزان زبان‌آموزان هیجاند بالاتری نسبت به موضوع داشته باشند، به همان اندازه تمایل آنان برای خواندن متن^۲ بالاتر است.

با توجه به نقش مهمی که هیجانات و حواس در میزان یادگیری زبان‌آموز دارند، مدرسان می‌توانند از این الگو در تدریس خود به‌ویژه در مهارت‌های زبان‌آموزی فارسی استفاده کرده و میزان یادگیری فارسی‌آموز را با درگیر کردن هیجان و حواس او افزایش دهند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نوع شبه‌آزمایشی^۳ (مطالعه توالی زمانی) است و ۶۰ زبان‌آموز زن غیرفارسی‌زبان (۱۷-۲۶ ساله با میانگین سنی ۲۰ سال) از ۱۶ کشور (هندوستان، پاکستان، مالزی، ترکیه، مصر، ماداگاسکار، بوروندی، افغانستان، آذربایجان، لیبی، تاجیکستان، لبنان، عراق، گینه بیسائو، سوریه و اندونزی) به روش نمونه‌گیری

^۱.Willingness To Communication (WTC)

^۲.Willingness To Read (WTR)

^۳.quasi experimental

در دسترس و با سطح بسندگی زبان فارسی یکسان (کتاب هفتم)، از مدرسه‌ی علمیه‌ی جامعه‌المصطفی‌العالمیه در خرداد ماه ۱۳۹۵ انتخاب شدند و به روش تصادفی در چهار گروه ۱۵ نفره قرار گرفتند. لازم به ذکر است کلیه‌ی زبان‌آموزان منتخب، به‌طور میانگین مدت یک‌سال در ایران اقامت داشتند و سطح بسندگی زبان‌فارسی آنان توسط سرپرست مدرسه‌ی علمیه‌ی جامعه‌المصطفی‌العالمیه از طریق مصاحبه و امتحان کتبی ورودی مؤسسه (سطح ۷) تعیین شده بود. بدین معنا که کلیه‌ی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان که برای یادگیری زبان فارسی به این مدرسه‌ی علمیه مراجعه می‌کنند، به محض ورود به جامعه‌المصطفی از طریق آزمون ورودی (به‌صورت کتبی و مصاحبه‌ی شفاهی) برحسب سطح زبانی در کلاس‌های زبان فارسی سطوح ۱ تا ۷ قرار می‌گیرند و آموزش زبان فارسی آنان آغاز می‌شود. به‌دلیل اطمینان از فهم موضوعات تدریس شده توسط زبان‌آموزان و مشاوره با سرپرست جامعه‌المصطفی، زبان‌آموزان سطح ۷ به‌عنوان زبان‌آموزان سطح پیشرفته‌ی این مدرسه، برای شرکت در طرح انتخاب شدند. مدت زمان این پژوهش ۷ هفته بود که در هر هفته، برای هر کلاس یک جلسه برگزار شد. برای تمامی شرکت‌کنندگان در ابتدا یک جلسه‌ی توجیهی مشترک برگزار شد و در پایان جلسه‌ی مذکور پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری ادراکی به‌عنوان پیش‌آزمون گرفته شده و از جلسه‌ی بعد جلسات تدریس مدرس آغاز شد. چهار موضوع فرهنگی که هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می‌پرداخت، به‌گونه‌ای انتخاب شدند که زبان‌آموزان هیچ اطلاعی راجع به آن‌ها نداشته باشند و سطح آشنایی هر ۶۰ نفر نسبت به ۴ موضوع انتخاب شده در سطح صفر و تهی باشد. در شروع تدریس، برای هر گروه از میان ۴ موضوع منتخب (بادگیرهای یزد، میرزاقاسمی، داستان زال و سیمرغ و آجیل مشکل‌گشا) به‌صورت تصادفی یک موضوع انتخاب و مرحله‌ی 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. لازم به ذکر است بادگیرهای یزد، نماد معماری، هوش و ذکاوت ایرانیان در گذشته و هنر ایرانی است. زبان‌آموزان از این طریق می‌توانند با شهر یزد و یکی از بزرگ‌ترین جاذبه‌های توریستی ایران آشنا شوند. میرزاقاسمی از غذاهای اصیل ایرانی است که به سبکی خاص در ایران طبخ می‌شود و نماد توجه ایرانیان به هنر آشپزی است. آجیل مشکل‌گشا، فرهنگ نذر و نیاز را در بین ایرانیان نشان می‌دهد و مؤید این حقیقت است که ایرانیان از دیرباز به وجود قدرتی ورای قدرت بشر اعتقاد داشته و برای حل مشکلاتشان به او متوسل می‌شده‌اند. داستان زال و سیمرغ نیز یکی از جذاب‌ترین داستان‌های شاهنامه است که افزون بر معرفی شاعر بزرگ فردوسی، بیانگر افسانه‌های مختلف ایرانی و بعضی از آداب و رسوم ایرانیان نظیر خانواده‌دوستی و غیره است.

روش تدریس موضوعات منتخب در هر جلسه براساس الگوی هیجامد به این صورت بوده است:

در تدریس جلسه‌ی شنیداری، مدرس ابتدا در مورد موضوعی که زبان‌آموزان، هیچ اطلاعی راجع به آن ندارند، 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 لوح‌فشرده‌ی صوتی به مدت ده دقیقه برای توصیف موضوع مورد نظر استفاده کرد. در جلسه‌ی 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 فشرده‌ی تصویری و فیلم‌های موجود استفاده کرد. در جلسه‌ی لمسی-حرکتی، برای مشاهده‌ی نزدیک موضوع سوم از نزدیک و لمس آن، مدرس ابزار مربوط به موضوع را که از قبل تهیه کرده بود به همراه 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 ابزار مربوط را لمس کنند. در جلسه‌ی درونی، مدرس ابتدا موضوع چهارم را به مدت ده دقیقه و با استفاده از لوح فشرده‌ی تصویری، توضیحات شفاهی و غیره معرفی کرده و با ارائه‌ی توضیحات کافی از زبان‌آموزان خواست با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه در مورد موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که قبلاً توسط مدرس تهیه شده بود، موضوع را به مدت ده دقیقه شبیه‌سازی کنند. در پایان این جلسه از فارسی‌آموزان خواسته شد برای مرحله‌ی جامع، در مورد همان موضوع تدریس شده در مرحله‌ی 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 برای جلسه‌ی آینده به کلاس بیاورند. لازم به ذکر است در تمامی جلسات فوق برای سنجش میزان هیجاند زبان‌آموزان، هشت دقیقه به پرسش‌نامه‌ی هیجامد (پیوست الف) و پنج دقیقه به آزمون غرقگی (پیوست ج) اختصاص داده شده است و سبک‌های یادگیری آنان در جلسه‌ی توجیهی به‌عنوان پیش‌آزمون و در جلسه‌ی پایانی به‌عنوان پس‌آزمون توسط پرسش‌نامه‌ی رید (پیوست ب) ارزیابی شده است.

به‌منظور سنجش میزان هیجامد زبان‌آموزان از پرسش‌نامه‌ی هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۵)، سنجش سبک‌های یادگیری ادراکی از پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری رید (۱۹۸۷) و ارزیابی میزان غرقگی از پرسش‌نامه‌ی سیکزنت‌میهایلی (۱۹۷۵) به‌عنوان ابزارهای پژوهش استفاده شد.

پرسش‌نامه‌ی هیجامد شامل پنج مرحله‌ی کمی و پنج مرحله‌ی کیفی است. مرحله‌ی کمی عبارت است از سؤالاتی با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) که میزان مواجهه‌ی زبان‌آموز و تجربه‌ی او در انجام موضوع را می‌سنجد و پنج مرحله‌ی کیفی عبارت است از سؤالاتی با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی بد، بد، خنثی، خوب، خیلی خوب) که هیجان زبان‌آموز را برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) ارزیابی می‌کند. با توجه به این که پرسش‌نامه‌ی فوق از پرسش‌نامه‌هایی اقتباس شده است که به دفعات در سایر تحقیقات مشابه مانند شاهیان (۲۰۱۶) و

بررسی پور (۲۰۱۶) استفاده شده است، روایی آن با استفاده از تحلیل عامل تأییدی^۱ مورد تأیید است. افزون بر این، پایایی پرسش‌نامه در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد بررسی پور (۲۰۱۶) با ضریب آلفای کرانباخ ۰,۸۶، تأیید شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ پرسش‌نامه‌ی 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 تأیید شده است.

جدول ۲. طرح درس مدرس در ۶ جلسه

جلسات	کلاس (موضوع)	کلاس ۲ (موضوع)	کلاس ۳ (موضوع)	کلاس ۴ (موضوع)	ابزار تدریس	تعداد
جلسه اول (توجیهی)	اجرای آزمون با موضوع	آشنایی با موضوع	اجرای آزمون با موضوع	اجرای آزمون با موضوع	پرسش‌نامه و توضیحات شفاهی مدرس پیرامون طرح	۴ گروه ۱۵ نفره (۶۰ نفر)
هیجامد شنیداری (جلسه دوم)	مشکل گشا آجیل	میرزا قاسمی	بادگیرهای یزد	داستان زال و سیمرغ	توضیحات شفاهی مدرس و استفاده از لوح فشرده‌ی صوتی	۱۵ نفر
هیجامد دیداری (جلسه سوم)	میرزا قاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده‌ی تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید	۱۵ نفر
هیجامد لمسی - حرکتی (جلسه چهارم)	بادگیرهای یزد	آجیل مشکل گشا	زال و سیمرغ	میرزا قاسمی	آوردن شیء به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا	۱۵ نفر
هیجامد درونی (جلسه پنجم)	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزا قاسمی	آجیل مشکل گشا	۱- اجرای نمایش‌نامه توسط زبان‌آموز ۳- خوردن غذا توسط زبان‌آموز ۴- ساخت ماکت توسط زبان‌آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا	۱۵ نفر
هیجامد جامع (جلسه ششم)	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد میرزا قاسمی	گزارش تحقیق در مورد مشکل گشا	جمع‌آوری نتایج پژوهش به صورت کتبی و شفاهی توسط مدرس		۱۵ نفر

^۱. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری ادراکی رید (۱۹۸۷) مشتمل بر شش سبک یادگیری اصلی می‌باشد. هریک از سبک‌ها دارای پنج گروه پرسش پیرامون شش سبک یادگیری و در مجموع، حاوی سی پرسش است. سبک‌های یادگیری ادراکی مورد نظر عبارتند از: دیداری، شنیداری، حرکتی، لامسه‌ای، گروهی و انفرادی. در این سبک‌ها، گروه اول تا چهارم براساس حواس و دو گروه آخر مقوله‌ی اجتماعی هستند. زبان‌آموزان باید به پرسش‌های یک تا پنج امتیازی (مقیاس لیکرت) پاسخ دهند. دامنه‌ی این امتیازها میان «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مرددم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» در نوسان هستند. در این پرسش‌نامه، سؤال‌های ۱، ۶، ۱۰، ۱۲، ۲۴ و ۲۹ بیانگر سبک یادگیری دیداری، پرسش‌های ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۲۲ و ۲۵ سبک یادگیری لامسه‌ای، سؤال‌های ۱، ۷، ۹، ۱۷ و ۲۰ سبک یادگیری شنیداری، سؤال‌های ۳، ۴، ۵، ۲۱ و ۲۳ سبک یادگیری گروهی، سؤال‌های ۱۳، ۱۸، ۲۷، ۲۸ و ۳۰ سبک یادگیری انفرادی و سؤال‌های ۲، ۸، ۱۵، ۱۹ و ۲۶ سبک یادگیری حرکتی را نشان می‌دهند. با توجه به این‌که پرسش‌نامه فوق شامل سؤالات اقتباس شده از پرسش‌نامه‌هایی است که به‌دفعات در سایر تحقیقات مشابه استفاده شده است و روایی آن مورد تأیید است. به‌عنوان مثال، روایی پرسش‌نامه در پژوهش حسینی‌فاطمی و پیش‌قدم (۱۳۸۷) و وکیلی‌فرد (۱۳۹۵) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسش‌نامه‌ی فوق در پژوهش وکیلی‌فرد (۱۳۹۵) با ضریب آلفای کرانباخ میزان پایایی کل پرسش‌نامه ۰،۸۶ و شش عامل آن یعنی عامل دیداری ۰،۶۵، لامسه‌ای ۰،۷۸، شنیداری ۰،۷۰، گروهی ۰،۸۴، حرکتی ۰،۷۳ و انفرادی ۰،۸۸ در سطح مناسب پایایی مورد تأیید قرار گرفته است. از سویی دیگر، ضریب آلفای کرانباخ کل پرسش‌نامه در پژوهش حسینی‌فاطمی و پیش‌قدم، ۰،۹۳ گزارش شده است که نشان می‌دهد پرسش‌نامه دارای پایایی قابل قبول است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ زیرمقیاس‌های دیداری ۰،۷۹، شنیداری ۰،۸۱، حرکتی ۰،۸۱، لامسه‌ای ۰،۹۱، انفرادی ۰،۸۴، گروهی ۰،۷۹ و میزان پایایی کل پرسش‌نامه ۰،۸۲ در سطح مناسب پایایی مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسش‌نامه‌ی غرقگی توسط انگ‌سر و رینبرگ (۲۰۰۸) طراحی شده و شامل ده سوال با هفت گزینه‌ی لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کم، نامعلوم، زیاد، خیلی زیاد) می‌باشد که میزان غرق‌شدن زبان‌آموز در فعالیت و لذت‌بردن او را می‌سنجد. در پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد شاهیان (۲۰۱۶)، به‌منظور بررسی روایی غرقگی، تجزیه و تحلیل عامل تأییدی مورد استفاده قرار گرفته است. ضریب آلفای کرانباخ در پژوهش وی ۰،۹۲ بوده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ غرقگی ۰،۹۳ بوده است که تأییدکننده‌ی پایایی این پرسش‌نامه می‌باشد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسپس اس اس^۱ ۲۲ استفاده شد و نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف اسمیرنوف^۲ مورد ارزیابی قرار گرفت. به منظور بررسی رابطه‌ی معنادار میان سبک‌های یادگیری از آزمون تی^۳ در میان زیرسازها و برای کنترل اثر احتمالی سبک یادگیری از تحلیل کوواریانس^۴ استفاده شد. تشخیص تفاوت میان جفت‌میانگین‌ها نیز با آزمون تعقیبی شفه^۵ بررسی شد. جدول (۳) آماره‌های توصیفی غرقگی مربوط به هر جلسه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی میزان غرقگی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
غرقگی شنیداری	۶۰	۱۰,۰۰	۳۷,۰۰	۱۵,۵۸	۵,۴۰
غرقگی دیداری	۶۰	۱۲,۰۰	۳۹,۰۰	۲۳,۴۰	۵,۹۳
غرقگی لمسی - حرکتی	۶۰	۲۰,۰۰	۵۹,۰۰	۳۴,۲۶	۶,۸۰
غرقگی درونی	۶۰	۳۰,۰۰	۶۷,۰۰	۳۹,۰۸	۷,۰۸
غرقگی جامع	۶۰	۴۰,۰۰	۷۰,۰۰	۵۰,۴۵	۷,۲۸

دامنه‌ی نمره‌ی غرقگی بین ۱۰ تا ۷۰ می‌باشد و همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، کمترین میانگین غرقگی، مربوط به جلسه‌ی شنیداری (۱۵,۵۸) و بیشترین میانگین مربوط به غرقگی جلسه‌ی جامع (۵۰,۴۵) است. جدول (۴) نیز آماره‌های توصیفی زیرسازهای سبک یادگیری را نشان می‌دهد. براساس این جدول، دامنه‌ی نمرات برای تمام زیرسازهای پرسش‌نامه‌ی سبک یادگیری بین ۵ تا ۲۵ و این دامنه برای نمره‌ی کلی پرسش‌نامه بین ۳۰ تا ۱۵۰ است.

جدول ۴. آماره‌های توصیفی سبک یادگیری

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
دیداری	۶۰	۸,۰۰	۲۵,۰۰	۱۷,۰۱۶۷	۴,۲۸۸۳۰
شنیداری	۶۰	۷,۰۰	۲۱,۰۰	۱۵,۷۸۳۳	۳,۰۵۳۷۱
حرکتی	۶۰	۹,۰۰	۲۵,۰۰	۱۵,۹۰۰۰	۳,۰۹۰۱۷
لامسه‌ای	۶۰	۵,۰۰	۲۲,۰۰	۱۴,۶۵۰۰	۳,۲۵۶۴۱
انفرادی	۶۰	۷,۰۰	۱۹,۰۰	۱۳,۷۲۳۳	۳,۳۹۴۲۵
گروهی	۶۰	۸,۰۰	۲۱,۰۰	۱۴,۳۳۳۳	۳,۰۰۶۵۸
نمره‌ی کلی	۶۰	۷۷,۰۰	۱۱۱,۰۰	۹۶,۸۶۶۷	۸,۸۱۱۵۲

۱. SPSS22

۲. Kolmogorov-Smirnov Test

۳. T-test

۴. ANCOVA

۵. scheffee Post-hoc test

جدول (۵)، نتایج آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف را برای نمره‌ی کلی زیر سازه‌های پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میزان سطح معناداری به‌دست‌آمده برای متغیر مستقل بیشتر از ۰,۰۵ است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها برای تمام متغیرها نرمال است.

جدول ۵. نتایج آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف

متغیرهای پژوهش	آماره	تعداد	سطح معناداری
دیداری	۰,۹۵۸	۶۰	۰,۰۵۷
شنیداری	۰,۹۷۲	۶۰	۰,۱۹۲
حرکتی	۰,۹۷۰	۶۰	۰,۱۴۶
لامسه‌ای	۰,۹۷۵	۶۰	۰,۲۴۶
فردی	۰,۹۶۴	۶۰	۰,۰۷۶
گروهی	۰,۹۷۵	۶۰	۰,۲۶۷

برای اندازه‌گیری رابطه‌ی میان آزمون سبک‌های یادگیری و نمره‌ی هیجانی در هر جلسه، از همبستگی جزئی^۱ استفاده شد. جدول (۶) نتایج همبستگی جزئی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. طرح کلی روابط میان سبک‌های یادگیری و نمره‌ی هیجانی

گروهی	انفرادی	لامسه‌ای	حرکتی	دیداری	شنیداری	کنترل متغیر
۰,۳۳۴ ۰,۰۱۰ ۵۷	۰,۰۶۲ ۰,۶۴۰ ۵۷	-۰,۰۹۸ ۰,۴۶۲ ۵۷	۰,۲۳۹ ۰,۰۶۸ ۵۷	-۰,۱۶۰ ۰,۲۲۷ ۵۷	-۰,۳۰ ۰,۸۲۱ ۵۷	همبستگی هیجانی شنیداری سطح معناداری درجه آزادی
۰,۰۸۳ ۰,۵۳۲ ۵۷	۰,۰۹۱ ۰,۴۹۱ ۵۷	-۰,۰۸۷ ۰,۵۱۱ ۵۷	۰,۱۹۱ ۰,۱۴۶ ۵۷	-۰,۰۶۹ ۰,۶۰۵ ۵۷	-۰,۲۲ ۰,۸۶۹ ۵۷	همبستگی هیجانی دیداری سطح معناداری درجه آزادی
۰,۳۰۲ ۰,۰۲۰ ۵۷	۰,۲۴۰ ۰,۰۶۷ ۵۷	۰,۰۱۲ ۰,۹۳۰ ۵۷	۰,۱۶۴ ۰,۲۱۵ ۵۷	-۰,۲۰۸ ۰,۱۱۳ ۵۷	-۰,۱۱۱ ۰,۴۰۳ ۵۷	همبستگی هیجانی لمسی-حرکتی سطح معناداری درجه آزادی
۰,۰۰۳ ۰,۹۸۱ ۵۷	۰,۰۶۵ ۰,۶۲۴ ۵۷	۰,۱۷۳ ۰,۱۸۹ ۵۷	۰,۱۵۹ ۰,۲۲۹ ۵۷	-۰,۰۲۲ ۰,۸۷۱ ۵۷	-۰,۱۰۰ ۰,۴۵۳ ۵۷	همبستگی هیجانی درونی سطح معناداری درجه آزادی
۰,۰۹۲ ۰,۴۸۹ ۵۷	۰,۲۴۶ ۰,۰۶۰ ۵۷	-۰,۱۲۲ ۰,۳۵۸ ۵۷	۰,۰۴۷ ۰,۷۲۴ ۵۷	-۰,۰۵۹ ۰,۶۵۵ ۵۷	۰,۰۰۲ ۰,۹۸۷ ۵۷	همبستگی هیجانی جامع سطح معناداری درجه آزادی

جدول (۶) نشان می‌دهد میان سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان و هیجانی آنان رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. جدول (۷) نیز نتایج همبستگی جزئی را برای اندازه‌گیری رابطه‌ی میان سبک یادگیری و غرقگی در هر جلسه نشان می‌دهد.

^۱. partial correlation

جدول ۷. طرح کلی روابط میان سبک‌های یادگیری و غرقگی

گروهی	فردی	لامسه‌ای	حرکتی	دیداری	شنیداری	کنترل متغیر
۰,۱۰۸	۰,۰۶۷	-۰,۰۷۳	۰,۰۱۴	۰,۰۰۶	-۰,۰۰۶	همبستگی غرقگی شنیداری
۰,۴۱۸	۰,۶۱۳	۰,۵۸۰	۰,۹۱۴	۰,۹۶۵	۰,۹۶۶	سطح معناداری
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	درجه آزادی
-۰,۳۶۵	-۰,۳۲۱	۰,۲۲۵	۰,۰۲۳	۰,۱۴۹	-۰,۳۵۳	همبستگی غرقگی دیداری
۰,۵۳۲	۰,۴۹۱	۰,۰۸۷	۰,۸۶۲	۰,۲۶۱	۰,۰۰۶	سطح معناداری
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	درجه آزادی
۰,۲۹۱	۰,۳۲۳	۰,۰۵۶	۰,۱۶۹	-۰,۱۳۸	-۰,۱۵۶	همبستگی غرقگی لمسی-حرکتی
۰,۰۲۶	۰,۰۱۳	۰,۶۷۵	۰,۲۰۰	۰,۲۹۹	۰,۲۳۷	سطح معناداری
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	درجه آزادی
۰,۱۰۹	۰,۱۰۰	-۰,۳۵۷	۰,۳۹۲	۰,۱۰۶	۰,۴۷۰	همبستگی غرقگی درونی
۰,۴۱۱	۰,۴۵۱	۰,۰۰۶	۰,۰۰۲	۰,۴۲۲	۰,۰۰۰	سطح معناداری
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	درجه آزادی
۰,۲۲۹	۰,۲۶۴	-۰,۰۵۶	۰,۱۳۸	-۰,۳۵۵	-۰,۰۷۶	همبستگی غرقگی جامع
۰,۰۸۱	۰,۰۴۴	۰,۶۷۴	۰,۲۹۹	۰,۰۰۶	۰,۵۶۷	سطح معناداری
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	درجه آزادی

براساس جدول (۸) تفاوت معناداری میان سطح غرقگی در جلسات (شنیداری (۱)، دیداری (۲)، لمسی-حرکتی (۳)، درونی (۴) و جامع (۵) وجود دارد.

جدول ۸. آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	مجموع نمرات	درجه آزادی	میانگین نمرات	F	سطح معناداری
مدل صحیح	۴۴۶۹۲,۶۹۸ ^۲	۱۱	۴۰۶۲,۹۹۷	۹۵,۹۲۱	۰,۰۰۰
حائل	۱۵۶۳,۵۵۷	۱	۱۵۶۳,۵۵۷	۳۶,۹۱۳	۰,۰۰۰
سبک دیداری	۲۳,۵۵۳	۱	۲۳,۵۵۳	۰,۵۵۶	۰,۴۵۶
سبک شنیداری	۰,۱۸۵	۱	۰,۱۸۵	۰,۰۰۴	۰,۹۴۷
سبک حرکتی	۲۳۵,۵۲۴	۱	۲۳۵,۵۲۴	۵,۵۶۰	۰,۰۱۹
سبک لامسه‌ای	۵۷,۱۵۶	۱	۵۷,۱۵۶	۱,۳۴۹	۰,۲۴۶
سبک انفرادی	۲۵,۸۱۲	۱	۲۵,۸۱۲	۰,۶۰۹	۰,۴۳۶
سبک گروهی	۱۵,۶۱۸	۱	۱۵,۶۱۸	۰,۳۶۹	۰,۵۴۴
جلسات	۴۴۲۵۷,۸۸۷	۴	۱۱۰۶۴,۴۷۲	۲۶۱,۲۱۴	۰,۰۰۰
خطا	۱۲۱۹۹,۰۶۹	۲۸۸	۴۲,۳۵۸		
کل	۳۷۴۸۷۳,۰۰۰	۳۰۰			
کل صحیح	۵۶۱۹۲,۰۳۷	۲۹۹			

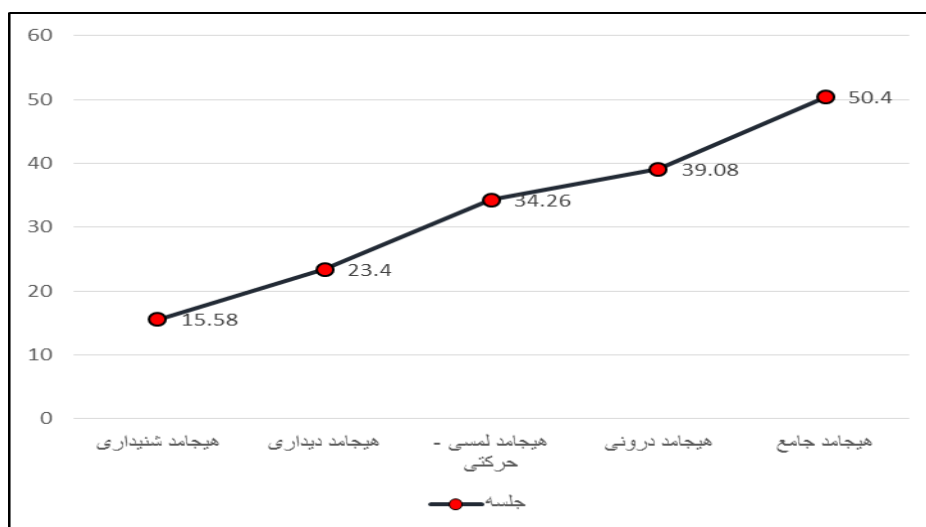
جدول (۸) وجود تفاوت را نشان می‌دهد؛ اما مشخص نیست که این تفاوت میان کدامیک از میانگین‌ها وجود دارد. برای تشخیص این موضوع با استفاده از آزمون تعقیبی شفه، مقایسه‌ی دو به دوی میانگین‌ها برای مقیاس هیجامد در جدول (۹) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان تمام جلسات وجود دارد.

جدول ۹. مقایسه‌ی دو به دوی میانگین‌ها

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
هیجامد شنیداری	هیجامد دیداری	*-۷,۸۱۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد لمسی - حرکتی	*-۱۸,۶۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد درونی	*-۲۳,۵۰۰	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد جامع	*-۳۴,۸۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
هیجامد دیداری	هیجامد شنیداری	*۷,۸۱۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد لمسی - حرکتی	*-۱۰,۸۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد درونی	*-۱۵,۶۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد جامع	*-۲۷,۰۵۰	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
هیجامد لمسی - حرکتی	هیجامد شنیداری	*۱۸,۶۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد دیداری	*۱۰,۸۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد درونی	*-۴,۸۱۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۱
	هیجامد جامع	*-۱۶,۱۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
هیجامد درونی	هیجامد شنیداری	*۲۳,۵۰۰	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد دیداری	*۱۵,۶۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد لمسی - حرکتی	*۴,۸۱۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۱
	هیجامد جامع	*-۱۱,۳۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
هیجامد جامع	هیجامد شنیداری	*۳۴,۸۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد دیداری	*۲۷,۰۵۰	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد لمسی - حرکتی	*۱۶,۱۸۳	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰
	هیجامد درونی	*۱۱,۳۶۷	۱,۱۸۸	۰,۰۰۰

همان‌گونه که نمودار (۳) نشان می‌دهد، نمره‌ی میانگین غرقگی زبان‌آموزان در هر جلسه به شرح ذیل است، که نشان‌دهنده‌ی افزایش میزان غرقگی زبان‌آموزان در هر جلسه تدریس است.

شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، درونی، جامع
 ۱۵,۵۸ > ۲۳,۴۰ > ۳۴,۲۶ > ۳۹,۰۸ > ۵۰,۴۵



نمودار ۳. میانگین میزان غرقگی در مدت زمان تدریس

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هر پژوهش، گذشته از نقاط قوت، دارای برخی از محدودیت‌های روش‌شناختی نیز می‌باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، نحوه‌ی کسب مجوز برای ورود و تدریس در جامعه‌المصطفی بوده است. از طرفی به دلیل شرکت چهار گروه متفاوت در طرح و یکسان نبودن ساعات کلاس‌های درسی زبان‌آموزان، هماهنگی با مرکز جامعه‌المصطفی جهت برگزاری جلسات در ساعاتی غیر از ساعات درسی آنان با سختی بسیار همراه بوده است. افزون بر این، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با توجه به محدودیت زمان و تعداد کم جلسات تدریس برای هر کتاب و مهارت‌های مذکور به آن، تدریس براساس این الگو زمان‌بر است که مدرسان می‌توانند جلسات شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را به صورت هم‌زمان در جلسه درونی ادغام کرده و تدریس خود را از این مرحله آغاز کنند. علی‌رغم محدودیت‌های اشاره شده، نتایج پژوهش نشان می‌دهد برخلاف این که هر یک از زبان‌آموزان در روند یادگیری زبان جدید، راه یادگیری خاصی را انتخاب می‌کنند، استفاده از الگوی هیجامد برای تمامی زبان‌آموزان جالب توجه بوده و حتی زبان‌آموزانی که سبک ترجیحی آنان شنیداری بوده است، به سبک‌های دیداری و لمسی-حرکتی نیز در مراحل دیداری، لمسی-حرکتی و درونی علاقه زیادی نشان داده‌اند. از سویی دیگر، زبان‌آموزانی که در مرحله‌ی پیش‌آزمون تمایل بیشتری به سبک انفرادی داشته‌اند، پس از آموزش به شیوه‌ی هیجامد در مدت زمان تدریس به سبک گروهی تغییر سبک داده‌اند و تمایل آنان به انجام کارهای مشارکتی افزایش یافته است. این نتیجه را می‌توان در جلسه‌ی درونی و جامع به خوبی مشاهده کرد که زبان‌آموزان برای اجرای نقش‌های گروهی با کمک یکدیگر به ایفای نقش و انجام دادن موضوع فرهنگی به صورت گروهی پرداخته‌اند. این امر همسو با پژوهش رید (۱۹۷۸) است که معتقد است تعامل با سایر هم‌کلاسی‌ها و انجام فعالیت‌های کلاسی به صورت

گروهی بسیار اهمیت دارد و از این طریق زبان‌آموزان بهتر مطالب را به‌خاطر می‌آورند. در واقع انگیزشی که از کار گروهی دریافت می‌کنند، به آن‌ها در یادگیری و فهم مطالب جدید کمک می‌کند.

مدرس در این روش بدون توجه به سبک یادگیری افراد، نحوه‌ی تدریس خود را بر اساس الگوی هَیجَامَد انتخاب کرده است و با وجود این، زبان‌آموزان از جلسات لذت کافی برده و نوع هیجانات آنان مثبت بوده است. بنابراین، استفاده از این الگو در تدریس می‌تواند حتی برای افرادی که سبک‌های یادگیری متفاوت دارند نیز راهگشا باشد. این نتیجه همسو با نظر کیفه (۱۹۷۹) است که می‌گوید سبک‌های یادگیری ادراکی مطلق و ثابت نیستند و می‌توانند در طول زبان‌آموزی بسته به شیوه‌ی تدریس مدرس تغییر کنند.

یکی از مزیت‌های الگوی هَیجَامَد درگیرکردن چند حس زبان‌آموز به‌طور هم‌زمان است و به‌دلیل این ویژگی می‌تواند برای همه‌ی زبان‌آموزان با انواع سبک‌های یادگیری مناسب باشد. از آنجایی که با توجه به مدت زمان محدود و تعدد زبان‌آموزان، امکان تدریس براساس سبک یادگیری زبان‌آموزان وجود ندارد، استفاده از الگوی هَیجَامَد با توجه به دخیل بودن انواع حس‌های شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و غیره در مراحل درون‌آگاهی آن، می‌تواند علاوه بر صرفه‌جویی در وقت، زبان‌آموزان را با هر نوع سبک یادگیری اغنا نماید. یعنی مدرس، در مرحله‌ی درونی حواس زبان‌آموزان را از طریق محرک‌های عملی، دیداری، شنیداری و بویایی تحریک کرده و سپس آن فعالیت را با اهداف آموزشی مرتبط می‌سازد و بدین ترتیب فرآیند یادگیری آنان فارغ از نوع سبک یادگیری تسهیل می‌شود. بنابراین، در مقایسه با سایر روش‌ها، این الگو برای همه‌ی افراد با سبک‌های متفاوت مناسب است.

این نتایج، بر خلاف پژوهش افتخاری (۱۳۷۹) است که می‌گوید سبک‌های یادگیری ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اخلاص ایجاد کنند. از سویی دیگر، به عقیده‌ی دان‌کلارک (۲۰۰۰) شرکت افراد در فرآیندهای یادگیری و فراگیری هر چه بیشتر مطالب توسط آن‌ها به سبک یادگیری بستگی دارد که می‌تواند عملکرد آن‌ها را تحت تأثیر مثبت یا منفی قرار دهد. اما در این پژوهش مشاهده شده است حتی پس از اتمام کلاس‌ها در نوع سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان تغییر به وجود آمده است و تمایل آنان به شرکت در فعالیت‌های کلاسی و گروهی در مرحله‌ی درونی و جامع افزایش یافته است. بنابراین می‌توان با استفاده از این الگو، کلاس را برای همه نوع سبک‌های شنیداری، دیداری، لامسه‌ای، حرکتی و غیره جذاب نمود و فرآیند یادگیری را سرعت بخشید. مشاهده می‌شود سبک‌های یادگیری مانعی برای تدریس براساس این الگو محسوب نمی‌شود و هَیجَامَد بر سبک‌های یادگیری پیشی گرفته و بر آن غلبه کرده است.

در بررسی رابطه‌ی میان سبک‌های یادگیری و میزان غرقگی زبان‌آموزان نتایج نشان داد از آنجایی که در فرایند غرقگی به‌دلیل درگیر شدن حواس بیشتر زبان‌آموز، هیجانات مثبت بیشتر می‌شود، با بالا رفتن میزان آن سبک‌های یادگیری ادراکی اهمیت خود را از دست می‌دهند و زبان‌آموزان با سبک‌های یادگیری ادراکی متفاوت در مرحله‌های لمسی-حرکتی، درونی و جامع نیز فارغ از نوع سبک از موضوع تدریس شده لذت برده و غرق در فعالیت، مشارکت و پذیرفتن نقش‌های گروهی شده‌اند. به عبارت دیگر، تدریس براساس

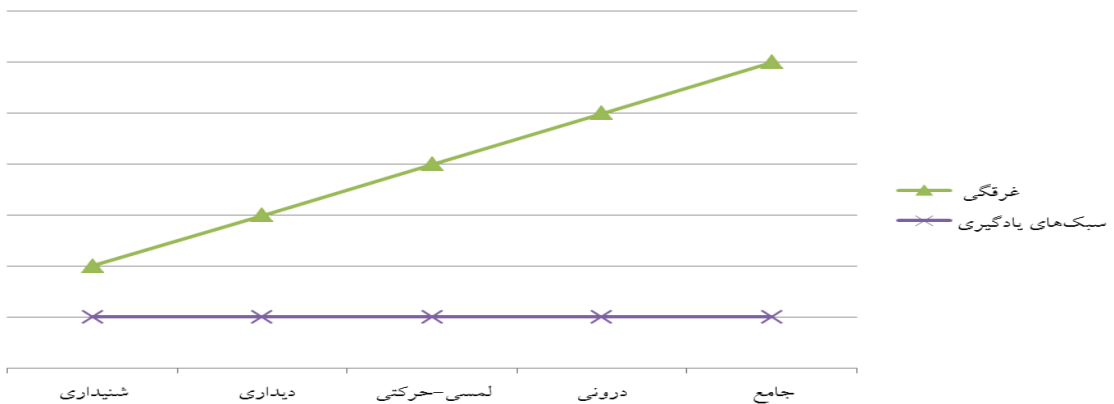
الگوی هیجامد مانند واسطه و میانجی میان سبک‌های یادگیری و غرقگی بوده است که با بالا رفتن هیجامد زبان‌آموز، میزان غرقگی و لذت بردن وی از فعالیت به‌ویژه در مراحل درونی و جامع (درون‌آگاهی) بیشتر شده و اثر سبک‌های یادگیری ادراکی خنثی شده است.

از دیدگاه سیکزنت‌میهای (۱۹۹۰ و ۱۹۹۷) غرقگی، انجام دادن کار است، بدون این‌که فرد در مورد آن فکر یا احساسی داشته باشد. در این لحظه، فرد با تجربه‌ی هیجانانگیز مثبت، در فعالیت غرق شده و با این‌که کاملاً آگاه است ولی حرکاتش کم و بیش خودکار است. بنابراین، سبک‌های یادگیری خللی در تجربه‌ی این فرایند و لذت بردن زبان‌آموز ایجاد نمی‌کند. در واقع، در مراحل شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی زبان‌آموز از آنجایی‌که در مرحله‌ی برون‌آگاهی قرار دارد، تمایل دارد برای کسب آگاهی بیشتر سریع‌تر این مراحل را طی کرده و به سطحی از آگاهی نسبی دست یابد. به همین علت با ورود به مرحله‌ی درونی (درون‌آگاهی)، با افزایش میزان کنجکاوی و درگیری حواس، این «فعالیت» است که بر زبان‌آموز تسلط دارد و وی را کنترل می‌کند. این یافته در راستای پژوهش مکیکنگاس و دیگران (۲۰۱۰) است که براساس آن، زبان‌آموزان در مرحله‌ی لمسی-حرکتی، درونی و جامع فقط به‌دلیل خود فعالیت در آن درگیر شده‌اند و این تجربه به خودی خود برای آنان لذت‌بخش بوده است. زبان‌آموزانی که پیش از شروع تدریس در پیش‌آزمون سبک یادگیری، هریک سبک یادگیری مخصوص به خود را داشته‌اند، پس از شروع دوره‌ی تدریس براساس الگوی هیجامد، هیجانانگیز مثبتی را که منجر به تجربه‌ی حس لذت می‌شود، تجربه کرده‌اند و همان‌گونه که سیکزنت‌میهای (۱۹۹۷) اذعان می‌دارد این غرقگی بیشتر هنگام کار و فعالیت عملی در مراحل درونی و جامع که فرد به درون‌آگاهی دست یافته، تجربه شده است و اثر سبک یادگیری بر زبان‌آموزان را خنثی نموده است. بنابراین می‌توان گفت، سبک‌های یادگیری افراد خللی در تجربه‌کردن احساس غرقگی آنان ایجاد نمی‌کند و تأثیر معناداری بر روی آن ندارد. بنابراین، همسو با پژوهش اشمیت (۲۰۰۷) تسهیل وقوع غرقگی در آموزش می‌تواند با افزایش انگیزه، کارآیی زبان‌آموزان را افزایش دهد.

از سوی دیگر، با افزایش میزان هیجامد در سطوح درون‌آگاهی و نیز در سطح پایانی مرحله‌ی برون‌آگاهی یعنی مرحله‌ی لمسی-حرکتی، احساس اشتیاق به فعالیت و ارتباط با سایر زبان‌آموزان در این مراحل افزایش یافته و این درگیر شدن در فعالیت با مفهوم غرقگی هم‌پوشانی دارد. این امر در تأیید پژوهش پیش‌قدم (۲۰۱۶) است که براساس یافته‌های آن اشتیاق به تعامل در بین زبان‌آموزان با شرایط یکسان، می‌تواند ملاکی برای یادگیری بهتر آن‌ها باشد و هرچه سطح هیجامد بالاتر باشد، میزان اشتیاق به تعامل نیز بالاتر خواهد بود. بنابراین، مراحل درون‌آگاهی هیجامد بر میزان غرقگی آنان تأثیر گذاشته و میل به مشارکت و یادگیری را فارغ از سبک ترجیحی برای زبان‌آموزان افزایش می‌دهد. لذا، در سطوح هیجامد با افزایش میزان غرقگی در هر جلسه، سبک‌های یادگیری اهمیت خود را از دست داده و اثر آن خنثی شده است.

افزون‌براین، نتایج نشان داد که میزان غرقگی زبان‌آموزان در هر مرحله نسبت به مرحله‌ی قبل به‌صورت پلکانی افزایش داشته و در مرحله‌ی درونی و جامع این میزان به حداکثر خود رسیده است، چراکه حواس و

هیجانان درگیر در مراحل درون‌آگاهی به حداکثر رسیده است. بدین معنا که در جلسات شنیداری و دیداری که تجربه‌ی عملی از موضوع وجود ندارد و تدریس صرفاً با ابزار صوتی و تصویری صورت می‌پذیرد، زبان‌آموز احساس خستگی و بی‌حوصلگی کرده و تمایل چندانی برای ادامه‌دادن بحث ندارد. اما با ورود به مرحله‌ی لمسی-حرکتی و درونی، نقش وی پررنگ شده و یادگیری به‌صورت عملی صورت می‌پذیرد. در نتیجه، گذر زمان احساس نمی‌شود؛ چراکه مدرس با استفاده از ابزارهای خاص، زبان‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد که با تجربه‌ی مستقیم، نقشی را که به آن‌ها محول شده بود شبیه‌سازی کرده و بدین ترتیب، کلاس از حالت مدرس‌محور خارج شده و به‌صورت زبان‌آموز‌محور درآمده است. پرواضح است که در چنین شرایطی به‌دلیل این‌که کلاس از حالت سنتی خود خارج شده، به زبان‌آموزان این امکان را داده است که با بروز هیجانان واقعی، کاملاً غرق در فعالیت شده و متوجه گذر زمان نشوند. افزون‌براین، زبان‌آموزان به‌دلیل تمرکز کامل در مهارت، به‌واسطه‌ی یادگیری موضوع به‌صورت عملی تمایلی به اتمام جلسه تدریس نداشتند و از مدرس، درخواست برگزاری کلاس‌های بیشتر به این شیوه را داشتند. این نتیجه در راستای پژوهش میکیکانگاس و دیگران (۲۰۱۰) است که در این مراحل فعالیت یادگیری برای زبان‌آموزان بسیار لذت بخش بوده و باعث می‌شود فقط به خاطر خود فعالیت در آن درگیر شوند. هرچه زبان‌آموز بیشتر در فعالیت درگیر می‌شود، احساسات مثبت وی به واسطه‌ی مشارکت بیشتر و داشتن هیجانان مثبت افزایش می‌یابد. بنابراین، رابطه‌ی مثبتی میان میزان غرقگی و هیجانان مثبت وجود دارد و این نتیجه در تأیید پژوهش روگاتکو (۲۰۰۹) است که رابطه‌ی مثبت و معناداری میان شیفتگی و احساسات مثبت مانند لذت، شادی و رضایت وجود دارد. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نمودار (۴) را برای نشان دادن رابطه میان هیجانان، غرقگی و سبک‌های یادگیری ادراکی ترسیم کرد.



نمودار ۴. رابطه‌ی میان الگوی هیجانان، سبک‌های یادگیری و غرقگی

همان‌گونه که در نمودار (۴) مشاهده می‌شود با استفاده از الگوی هیجامد، می‌توان میزان غرقگی زبان‌آموزان را افزایش داده و بر این اساس اثر سبک‌های یادگیری ادراکی را خنثی کرد. در نتیجه با استفاده از این روش تدریس، سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان خللی در یادگیری مؤثر ایجاد نکرده و آنان فارغ از نوع سبک یادگیری، از فرآیند یادگیری لذت می‌برند. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد مدرسان در فرآیند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، هیجانانگیز و حواس زبان‌آموز را مدّ نظر قرار داده و با توجه به این دو مؤلفه، به تدوین کتب درسی در این حوزه بپردازند. افزون بر این، آموزش عملکرد و به‌کارگیری الگوی هیجامد به مدرسان از طریق کارگاه‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد چراکه آنان را در تهیه‌ی مواد درسی مناسب برای آموزش یاری می‌رساند.

منابع:

- افتخاری، ف. (۱۳۷۹). رابطه بین سبک‌شناختی وابسته به زمینه ناپسته به زمینه و عملکرد در انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی سوم‌راهنمایی ۱۳۷۸-۱۳۷۹. پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد: دانشگاه علامه طباطبایی.
- پیش‌قدم، ر.، طباطباییان، م. و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر. و فیروزیان‌پوراصفهان‌ی، آ. (۱۳۹۶). معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. جستارهای زبانی، شماره ۵، پیاپی (۴۰)، صص: ۷۹-۱۰۵.
- حسینی‌فاطمی، آ. و پیش‌قدم، ر. (۱۳۸۷). تأثیر فرهنگ در سبک‌های غالب یادگیری ادراکی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، شماره ۱۶۰، صص: ۵۹-۷۲.
- حیدری‌نیانائینی، ه. و نصیریان، م. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر فرآیند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی - استادان زبان فارسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- وکیلی‌فرد، ا. (۱۳۹۴). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی زبان‌آموزان فارسی در کشورهای غیرفارسی‌زبان. زیان‌شناخت، سال ششم، شماره ۲، صص: ۱۶۷-۱۸۹.
- وکیلی‌فرد، ا. (۱۳۹۵). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی یادگیرندگان زبان فارسی در محیط زبان دوم. جستارهای زبانی، دوره هفتم، شماره ۶ (پیاپی ۳۴)، صص: ۱-۲۵.

Abu-Asba, A., Azman, H. & Mustafa, R. (2012). Learning styles of Yemeni undergraduate science students. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*. 12 (2), 571.

Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners*. Unpublished master's thesis: Ferdowsi University of Mashhad.

- Csikszentmihalyi, M.** (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihaly, M.** (2000). *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
- Don Clark, Q.** (2000). *Learning styles. How we go from the unknown to the known*. Retrieved from [Http://learningstyles.com](http://learningstyles.com).
- Egbert, J.** (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian modern language review*, 60 (5), pp. 549-586.
- Keefe, J.** (1979). Learning style: An overview. In *NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. (J. Keefe Ed.) pp. 1-17. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential Learning-Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Makikangas, A., Bakker, A.B., Aunola, K., & Demerouti, E.** (2010). Job resources and flow at work: Modeling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, pp.795- 814.
- Myers, I. B. & McCaulley, M. H.** (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Peacock, M.** (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International journal of Applied Linguistics*, 11 (1),pp. 1-20.
- Pekrun, R.** (2014). *Emotions and learning*. France: Gonnet Imprimeur.
- 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.
- Pishghadam, R.** (2016). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th international conference on language, Education and Innovation, London: UK.
- 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., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A.** (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508.
- Pourhossein Gilakjani, A.** (2012). Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching. *Journal of Studies in Education*. 2 (1),pp. 104-113.
- Reid, J. M.** (1987). The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*. 21 (1),pp. 87-110.
- Rogatko T.** (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *J Happiness stud*. 10 (3),pp. 133-48.

- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O.** (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connection. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9-56). Manoa University Press.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M.** (2007). *Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: A multilevel approach*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.

پیوست الف) پرسش‌نامه‌ی هیجامد

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.

در مورد آن تحقیق کرده‌ام ○	درست کرده‌ام ○	لمس کرده‌ام ○	دیدهام ○	شنیده‌ام ○	نمی‌دانم چیت ○	۱- نام موضوع
○ خیلی بد ○ بد ○ خنثی ○ خوب ○ خیلی خوب	○ خیلی بد ○ بد ○ خنثی ○ خوب ○ خیلی خوب	○ خیلی بد ○ بد ○ خنثی ○ خوب ○ خیلی خوب	○ خیلی بد ○ بد ○ خنثی ○ خوب ○ خیلی خوب	○ خیلی بد ○ بد ○ خنثی ○ خوب ○ خیلی خوب	○	احساسم به
○ خیلی کم ○ کم ○ متوسط ○ زیاد ○ خیلی زیاد	○ خیلی کم ○ کم ○ متوسط ○ زیاد ○ خیلی زیاد	○ خیلی کم ○ کم ○ متوسط ○ زیاد ○ خیلی زیاد	○ خیلی کم ○ کم ○ متوسط ○ زیاد ○ خیلی زیاد	○ خیلی کم ○ کم ○ متوسط ○ زیاد ○ خیلی زیاد		میزان مواجهه و انجام و تجربه‌ی آن

پیوست ب) پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری ادراکی رید ۱۹۸۷

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

میزان توافق خود را با هریک از جملات زیر بین عدد ۱ (کمترین میزان توافق) تا ۵ (بالاترین میزان توافق) مشخص کنید.

کاملاً مخالفم	مخالفم	نامعلوم (مردد)	موافقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵

نمره	موضوع
	۱- وقتی معلم دستورالعمل‌ها را به من می‌گوید، مطالب را بهتر می‌فهمم.
	۲- من ترجیح می‌دهم مطالب را با انجام دادن در سر کلاس یاد بگیرم.
	۳- وقتی در کلاس با دیگران کار می‌کنم، کارهای بیشتری انجام می‌دهم.
	۴- وقتی به صورت گروهی مطالعه می‌کنم، بیشتر یاد می‌گیرم.
	۵- در کلاس وقتی با دیگران کار می‌کنم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۶- با خواندن مطالبی که معلم بر روی تخته می‌نویسد، بهتر یاد می‌گیرم.
	۷- وقتی افراد به من می‌گویند که چگونه تمرین‌ها را در کلاس انجام دهم، بهتر آن را یاد می‌گیرم.
	۸- وقتی مطالب را در کلاس انجام می‌دهم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۹- من مطالبی را که در کلاس شنیده‌ام بهتر از آن‌هایی که خوانده‌ام به یاد می‌آورم.
	۱۰- وقتی دستورالعمل‌ها را می‌خوانم، بهتر آن‌ها را به خاطر می‌آورم.
	۱۱- وقتی مدل چیزی را می‌کشم، آن را بهتر یاد می‌گیرم.
	۱۲- وقتی دستورالعمل‌ها را می‌خوانم، بهتر می‌فهمم.
	۱۳- وقتی به تنهایی مطالعه می‌کنم، مطالب را بهتر به خاطر می‌آورم.
	۱۴- وقتی باید مطلبی را به عنوان پروژه برای کلاس آماده کنم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۱۵- از اینکه مطالب را برای امتحان یاد بگیرم، لذت می‌برم.
	۱۶- وقتی نقشه (طرح) مطالبی را که می‌خوانم می‌کشم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۱۷- وقتی معلم در کلاس سخنرانی می‌کند، من بهتر یاد می‌گیرم.
	۱۸- وقتی تنهایی کار می‌کنم بهتر یاد می‌گیرم.
	۱۹- وقتی در نقش‌های کلاسی بازی می‌کنم، مطالب را بهتر می‌فهمم.
	۲۰- وقتی در کلاس به کسی گوش می‌دهم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۲۱- من از انجام دادن تکالیف با دو یا سه همکلاسیم لذت می‌برم.
	۲۲- وقتی چیزی را می‌سازم، چیزهایی را که یاد گرفته‌ام بهتر به خاطر می‌آورم.
	۲۳- ترجیح می‌دهم با دیگران مطالعه کنم.
	۲۴- من با خواندن مطالب بیشتر از گوش کردن به کسی لذت می‌برم.
	۲۵- من از ساختن چیزی برای پروژه کلاسی لذت می‌برم.
	۲۶- وقتی در فعالیت‌های مرتبط کلاسی شرکت می‌کنم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۲۷- وقتی در کلاس به تنهایی کار می‌کنم، بهتر یاد می‌گیرم.
	۲۸- ترجیح می‌دهم پروژه‌های کلاسی را خودم انجام دهم.
	۲۹- من از خواندن کتاب درسی بیشتر از گوش کردن به سخنرانی یاد می‌گیرم.
	۳۰- ترجیح می‌دهم به تنهایی کار کنم.

پیوست ج) پرسش‌نامه‌ی میزان غرقگی

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

میزان توافق خود را با هریک از جملات زیر را مشخص کنید.

بسیار زیاد	تا حدودی	به هیچ وجه	
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۱. میزان سختی دقیقاً مناسب من بود
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۲. جریان افکارم روان بود.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۳. متوجه‌ی گذر زمان نشدم.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۴. مشکلی در تمرکز کردن نداشتم.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۵. ذهنم کاملاً آزاد بود.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۶. کاملاً مجذوب فعالیت شدم.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۷. افکار صحیح خودشان در ذهنم شکل می‌گرفتند.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۸. در هر مرحله می‌دانستم باید چه کار کنم.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۹. احساس می‌کردم همه چیز تحت کنترل خودم بود.
<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	<input type="checkbox"/> ----	۱۰. در افکارم کاملاً غرق شدم.