



Investigating the Effectiveness of Music on Enhancing Arousal Emotioncy Level and Vocabulary Knowledge in Persian Learners

Saeed Davoudi*

M.A of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
Saeeddavoudi5@gmail.com

Behzad Rahbar

Corresponding Author, Associate Professor of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
behzadrahbar@atu.ac.ir

Abstract:

In recent years, music has garnered increasing scholarly interest as a complementary tool in language education, largely due to its strong connection with human emotions and affective engagement. Within this context, the “Emotioncy” model—emphasizing the interaction between emotional involvement and frequency of exposure—offers a pertinent theoretical lens. The present study examined the impact of music, as an independent variable, on vocabulary knowledge and emotioncy levels. The participants comprised 18 foreign learners of Persian at upper-intermediate and advanced proficiency levels, originating from Iraq, Russia, Turkey, Ukraine, and Nigeria. Using purposive sampling, they were selected from two Persian language teaching centers. At the outset, a pre-test questionnaire was administered to measure baseline vocabulary knowledge and emotioncy levels. Learners were then assigned to three instructional groups with identical content but distinct pedagogical methods: (1) reading-based instruction, (2) audio-lingual instruction, and (3) music- and song-based instruction. Following the instructional period, a post-test questionnaire was administered. Data were analyzed using the independent samples t-test and one-way ANOVA via SPSS. Results revealed that music significantly improved vocabulary knowledge but did not lead to a statistically significant increase in emotioncy levels. Nonetheless, qualitative feedback indicated substantial learner appreciation for the integration of music in the learning process. These findings suggest that, although music may not directly raise emotioncy in measurable terms, it plays a meaningful role in fostering learner engagement and motivation. Consequently, incorporating music into language instruction may provide valuable pedagogical benefits for curriculum design and the development of interactive, motivating learning environments.

***Cite this article:** Davoudi, Saeed. Rahbar, Behzad. Investigating the Effectiveness of Music on Enhancing Arousal Emotioncy Level and Vocabulary Knowledge in Persian Learners. Vol. 15, No. 1 (Tome 31), April 2026,31-58.

DOI: 10.30479/jtpsol.2026.22528.1724

Received on: 13/08/2025

Accepted on: 10/03/2026



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

In the contemporary era, the expansion of human knowledge across various scientific disciplines has accelerated remarkably, and linguistics has not been exempt from this trend. Language education, as one of the key domains within the humanities, has undergone a significant evolutionary trajectory and has now, by drawing on empirical research findings, practical experience, and the application of modern tools, adopted more effective approaches to enhancing the learning process. Scholars in linguistics and language education have developed methods aimed at optimizing language learning, particularly in the area of vocabulary acquisition, which contribute to improving learners' ability to acquire new lexical items. One of the fundamental challenges in second language learning is the retention and memorization of vocabulary. To address this challenge, various tools such as Leitner box flashcards, computer-based games, and mobile learning applications have been proposed by linguists, psychologists, and educational specialists. However, the effectiveness of these tools is not uniform, as individual differences in cognitive characteristics, learning styles, and personality traits—such as visual and auditory preferences, introversion, and extroversion—directly influence the ways in which learners acquire a language. Consequently, the design of instructional tools and methods should be such that they can accommodate a wide range of learning styles.

From a neuroscientific perspective, Hebb's (1949) theory of synaptic connectivity among neurons represents a milestone in explaining the neural mechanisms underlying learning and memory. In the same vein, Patel, Joshi, Rehan, and Kuppa (2019) emphasize the network-based nature of learning, while Field (2020) argues that lexical items are not stored in the mind in isolation but are embedded within a network of conceptual associations. Therefore, employing methods that strengthen these lexical networks and facilitate the formation of new connections can contribute to improved learning outcomes. Within this framework, the concept of Emotioncy, introduced by Pishghadam (2015), is considered a relatively novel construct in education and refers to the emotional frequency experienced in relation to a given concept. According to Pishghadam, Tabatabaei-Farani, and Moghimi (2019), increasing this frequency through external stimuli can enhance individuals' cognitive engagement with concepts. Emotioncy is a process generated through auditory, visual, tactile, and kinesthetic inputs and is classified across various levels, ranging from zero to comprehensive. Among these stimuli, music has been recognized as a significant and influential factor in educational contexts, as supported by studies conducted by Bartle (1962), Jolly (1975), and Degrave (2019), and it can exert a substantial effect on learners' Emotioncy.

In light of the discussions surrounding music and Emotioncy, two main research questions were formulated as follows:

1. Does the use of music and song lyrics have a statistically significant effect on enhancing the vocabulary knowledge of intermediate-level non-Iranian learners of Persian?

2. Does the use of music and song lyrics have a statistically significant effect on increasing the auditory-level Emotioncy of intermediate-level non-Iranian learners of Persian?

Based on these research questions, the following hypotheses were proposed:

Hypothesis 1: The use of music and song lyrics has a significant effect on increasing the vocabulary knowledge of intermediate-level non-Iranian learners of Persian.

Hypothesis 2: The use of music and songs has a significant effect on increasing the auditory-level Emotioncy of intermediate-level non-Iranian learners of Persian.

Considering the above research questions and hypotheses, the present study aims to investigate the relationship between music and Emotioncy in Persian vocabulary instruction by analyzing the pre-test and post-test data of Persian language learners. The results of this analysis indicate that music, as an independent variable, is capable of enhancing learners' vocabulary knowledge.

Methodology

The present study employed a quantitative research design, as this approach enables abstract constructs such as music and Emotioncy to be operationalized through measurable variables and numerical data. The use of structured, categorized instruments allowed the collected data to be subjected to statistical analysis, thereby ensuring objectivity and methodological rigor. Participants were assigned to three instructional groups. The first group received vocabulary instruction through music and songs, the second group was exposed to spoken recitations of the same song lyrics used in the first group, and the third group, serving as the control group, received instruction through a traditional reading-based method using identical lyrics. The research procedure followed a systematic, time-sequenced design consisting of a pre-test, instructional phase, post-test, and subsequent statistical analysis.

To assess the targeted constructs, 40 researcher-developed items were designed, focusing primarily on vocabulary items extracted from the selected songs. Content validity was established through expert review conducted by specialists at the Persian Language Teaching Center of Allameh Tabataba'i University. Of the total items, 30 measured vocabulary knowledge, while the remaining 10 assessed Emotioncy based on the five-level framework proposed by Pishghadam (2015). These levels ranged from lack of familiarity to deep experiential and research-based familiarity with lexical items. To enhance comprehensibility for intermediate and higher-level learners of Persian, the original tabular framework was simplified and presented as direct response options. The assessment items were distributed across two parallel questionnaires, each containing 15 vocabulary items and five Emotioncy items. Vocabulary knowledge was allocated 15 points, whereas Emotioncy assessment accounted for 25 points. To control for test effects, each questionnaire functioned as a pre-test for one group and a post-test for the remaining groups. Given that all instructional content was based on song lyrics, careful attention was devoted to song selection. The selected songs were required to conform to standard Persian, be linguistically clear and comprehensible, evoke emotional engagement, align with Iranian cultural norms, and be suitable for

presentation within a single class session. Additionally, the songs needed to reflect Krashen's comprehensible input hypothesis and maintain learners' motivation.

An examination of various musical genres revealed that pop music was the most suitable for Persian language instruction. Traditional and folk music were excluded due to linguistic complexity and dialectal variation, while other genres such as jazz, rap, rock, and heavy metal were found inappropriate because of excessive musical dominance or thematic incongruence. Consequently, three pop songs performed by male singers were selected based on their linguistic clarity, motivational quality, and cultural appropriateness. Instructional procedures varied across groups. In the music-based group, learners read the lyrics, identified unfamiliar vocabulary, listened to the musical rendition, and received explicit explanations of word meanings. This process aimed to enhance emotioncy progressively from auditory and visual exposure to a comprehensive level. The reading-listening group followed the same procedure, substituting music with spoken recitation. In the control group, instruction relied on reading and teacher-led oral explanation. Overall, the study targeted upper-intermediate and advanced learners of Persian, as learners at these levels possess sufficient linguistic competence to process lexical networks and benefit from music-based instruction.

Results and Discussion

In the initial stage of data analysis, the Kolmogorov-Smirnov test was conducted to assess the normality of data distribution. The results indicated that data in all three groups (A, B, and C) followed a normal distribution ($p > 0.05$). Furthermore, Cronbach's alpha was employed to evaluate the reliability of the instruments. Only Group B demonstrated acceptable reliability with a coefficient of 0.962, while Groups A and C showed inadequate reliability with coefficients of -0.133 and 0.612, respectively. Consequently, statistical analyses for Groups A and C were performed only after normalizing the data. Descriptive statistics revealed that Group C exhibited the most improvement in the vocabulary posttest. In this group, both the increase in mean scores and the decrease in standard deviation indicated greater convergence of data toward the center of the normal distribution. In contrast, Group B experienced a decline in mean scores, and Group A showed increased data dispersion, suggesting limited effectiveness of traditional methods. To test the first research hypothesis, a comparison was made between the combined experimental groups (B and C; $n=13$) and the control group (A; $n=4$) using an independent-samples t-test. The significance level decreased from 0.059 in the pretest to 0.045 in the posttest, confirming the first hypothesis with 95% confidence regarding the effectiveness of audio files containing music and songs on vocabulary acquisition. Regarding emotioncy, reliability and normality were confirmed only in Group B ($\alpha = 0.827$). Although Group C showed an increased mean and reduced standard deviation, the overall test yielded p-values above 0.05, leading to the rejection of the second hypothesis. However, one-sample t-tests between Groups A and C, and A and B, revealed significant differences ($p < 0.05$), suggesting partial effectiveness of

music. The non-significant result in the independent t-test may be due to small sample size (n=7) or structural group differences.

Conclusion

The findings of the present study indicate that the use of music and songs in Group C had a positive effect on the vocabulary learning of non-Iranian Persian learners. Although the mean post-test scores increased only marginally by 0.092, a significant reduction in the standard deviation by 1.699 reflects improved score homogeneity and a distribution approaching normality. In Group B, simultaneous decreases in both the mean (-0.667) and standard deviation (-0.673) demonstrated that the reading-listening method did not yield a significant effect but merely increased relative score consistency. Group A (control) exhibited a decrease in the mean and an increase in the standard deviation, confirming the ineffectiveness of the reading-only approach in this study. Statistical analyses further supported the efficacy of the combined music and song method in the B-C groups; the significance levels for the pre-test (0.059) and post-test (0.045) confirmed the first hypothesis with 95% confidence. Additionally, the decrease in the two-tailed test significance from 0.440 to 0.279 in the post-test corroborates the educational improvement within this group. However, the independent t-test between Groups A and C rejected the hypothesis due to the small sample size of Group C (n = 7), whereas the comparison between Group A and the combined B-C group (n = 13) confirmed it, highlighting the impact of sample size on the results. Regarding the second research question, Group C exhibited a substantial increase in emotioncy mean scores by 4.142 units and a decrease in standard deviation by 0.834, indicating the positive effect of music and songs. Group B experienced a slight decrease in mean (-0.333) and a reduction in standard deviation (0.983), while Group A showed a decrease in mean (-0.567) and an increase in standard deviation (1.51), reflecting the inefficacy of the reading method in enhancing emotional awareness. One-way ANOVA results showed significance levels above 0.05 across all three groups in both pre- and post-tests; therefore, the second hypothesis was rejected at the 95% confidence level. Repetition of the test on raw data yielded similar results. The one-sample t-test in pairwise comparisons supported the hypothesis, whereas the independent t-test rejected it, likely due to sample size disparities. This underscores the necessity of carefully controlling sample sizes in future statistical analyses.

Acknowledgment

The author expresses gratitude to the Persian language teaching centers at Allameh Tabatabai University and Ahlul Bayt International University for their support in facilitating the collection of research data.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare.

Keywords: Teaching Persian, Lyrics, Music , Word, Emotioncy.



بررسی اثربخشی استفاده از موسیقی بر افزایش سطح هیجامد و دانش واژگانی در فارسی آموزان (پژوهشی)

سعید داودی*

دانش آموخته کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Saeeddavoudi5@gmail.com

بهزاد رهبر

نویسنده مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

behzadrahbar@atu.ac.ir

چکیده

در سال‌های اخیر، موسیقی به‌عنوان ابزاری مکمل در آموزش زبان، به‌دلیل پیوند عمیق با احساسات و هیجانات انسانی، توجه روزافزون پژوهش‌گران و برنامه‌ریزان آموزشی را جلب کرده است. یکی از چارچوب‌های نظری مرتبط، الگوی «هیجامد» است که بر ترکیب دو مؤلفه هیجان و بسامد استوار است. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر موسیقی به‌عنوان متغیر مستقل بر دانش واژگانی و سطح هیجامد طراحی شد. جامعه آماری شامل ۱۸ فارسی‌آموز خارجی از سطوح فوق‌میان و پیشرفته، از کشورهای عراق، روسیه، ترکیه، اوکراین و نیجریه بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند از دو مرکز آموزش زبان فارسی انتخاب شدند. در آغاز، پیش‌آزمونی با استفاده از پرسش‌نامه برای سنجش سطح اولیه دانش واژگان و هیجامد اجرا شد. سپس شرکت‌کنندگان در سه گروه آموزشی با محتوای یکسان اما رویکردهای متفاوت آموزش دیدند: گروه اول؛ با روش خوانداری، گروه دوم؛ با روش خوانداری - شنیداری و گروه سوم؛ با رویکرد مبتنی بر موسیقی و ترانه. پس از پایان دوره، آزمون نهایی از طریق پرسش‌نامه اجرا گردید و داده‌های به‌دست آمده با آزمون تی مستقل و آزمون آنوای یک‌طرفه در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که موسیقی، اثر مثبت و معناداری بر بهبود دانش واژگانی داشته، اما افزایش هیجامد را به‌طور معنادار تأیید نکرد. با این حال، تحلیل بازخوردها بیانگر استقبال قابل توجه زبان‌آموزان از به‌کارگیری موسیقی در فرآیند یادگیری بود؛ یافته‌ای که می‌تواند در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی دوره‌های زبان برای ارتقای انگیزش و تعامل فراگیران مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها:

آموزش زبان فارسی، ترانه، موسیقی، واژه، هیجامد.

* استناد: عباسی، مجتبی، صحرایی، رضامراد. بررسی اثربخشی استفاده از موسیقی بر افزایش سطح هیجامد و دانش واژگانی در

فارسی‌آموزان، سال پانزدهم، شماره اول (پیاپی ۳۱)، بهار و تابستان ۱۴۰۵، ۳۱-۵۸.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2026.22528.1724

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

۱. مقدمه

در عصر کنونی، رشد دانش بشری در شاخه‌های گوناگون علوم با سرعتی چشمگیر همراه بوده و زبان‌شناسی نیز از این روند مستثنی نبوده است. آموزش زبان به‌عنوان یکی از حوزه‌های کلیدی در علوم انسانی، مسیر تکاملی قابل توجهی را پیموده و امروزه با تکیه بر نتایج پژوهش‌های علمی، تجربیات عملی و بهره‌گیری از ابزارهای نوین، به شیوه‌هایی مؤثرتر برای ارتقای فرآیند یادگیری دست یافته است. متخصصان زبان‌شناسی و آموزش زبان، به روش‌هایی برای بهینه‌سازی فرایند یادگیری زبان، به‌ویژه در زمینه یادگیری واژه‌ها دست یافته‌اند که به بهینه‌سازی فرآیند یادگیری زبان و در زمینه یادگیری واژه‌های جدید کمک می‌کنند. یکی از چالش‌های اساسی در یادگیری زبان دوم، حفظ و به‌خاطر سپاری واژه‌ها است. به‌منظور رفع این چالش، ابزارهای مختلفی همچون فلش‌کارت‌های جعبه لایت‌تر^۱، بازی‌های رایانه‌ای و اپلیکیشن‌های آموزشی تلفن همراه توسط زبان‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی پیشنهاد شده‌اند. با این حال، اثربخشی این ابزارها یکسان نیست؛ زیرا تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های شناختی، سبک‌های یادگیری و ساختارهای شخصیتی نظیر دیداری، شنیداری، درون‌گرایی و برون‌گرایی، تأثیر مستقیمی بر نحوه یادگیری زبان آموزان دارد. از این‌رو، طراحی ابزارها و روش‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که بتواند طیف متنوعی از سبک‌های یادگیری را پوشش دهد.

از دیدگاه علوم اعصاب، نظریه هب (۱۹۴۹)^۲ درباره اتصال سیناپسی نورون‌ها، نقطه عطفی در تبیین مکانیسم‌های عصبی یادگیری و حافظه به‌شمار می‌رود. در همین راستا، پاتل، جوشی، رهان و کوپا (Patel, Joshi, Rehan & Kuppa, 2019) بر ماهیت شبکه‌ای یادگیری تأکید کرده‌اند و همچنین فیلد (Field, 2020) نیز معتقد است که واژه‌ها به‌صورت منفرد در ذهن ذخیره نمی‌شوند؛ بلکه در شبکه‌ای از ارتباطات مفهومی قرار دارند. بنابراین، استفاده از روش‌هایی که موجب تقویت این شبکه‌های واژگانی و ایجاد اتصالات جدید شوند، می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند.

در این زمینه، مفهوم هیجامد^۴ که توسط پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) معرفی شده است، انگاره‌ای نسبتاً نوین در آموزش محسوب می‌شود و این واژه به‌معنای بسامد هیجانی تجربه‌شده نسبت به یک مفهوم است. به باور پیش‌قدم، طباطبائی‌فارانی و مقیمی (۱۳۹۸)، افزایش این بسامد از طریق محرک‌های بیرونی، می‌تواند

^۱ جعبه‌ای حاوی فلش کارت برای تمرین به‌خاطر سپاری واژه که بر اساس تکرار با فاصله طراحی شده است.

^۲ D.Hebb

^۳ نورون یا سلول عصبی، از اجزای اصلی سازنده سیستم عصبی است که برای انتقال اطلاعات در سراسر بدن و مغز مسئولیت دارد. این سلول‌ها اطلاعات را از طریق حواس بدن دریافت کرده و با استفاده از انتقال سیگنال‌های الکتریکی، این اطلاعات را به سایر سلول‌های عصبی یا به عضلات و غده‌ها منتقل می‌کند. سیناپس که محل اتصال عصبی نیز نامیده می‌شود، محل انتقال تکانه‌های عصبی الکتریکی بین دو سلول عصبی (نورون) یا بین یک نورون و یک غده یا سلول عضلانی (اثرگر) می‌باشد. اتصال سیناپسی بین نورون و سلول عضلانی را پیوند عصبی عضلانی می‌نامند.

^۴ Emotency

شناخت فرد را نسبت به مفاهیم تقویت کند. هیجامد فرآیندی است که از طریق داده‌های شنیداری، دیداری، لمسی و حرکتی ایجاد شده و در سطوح مختلف از صفر تا جامع طبقه‌بندی می‌شود. در این میان، موسیقی به‌عنوان عاملی شناخته شده و قابل توجه که در مطالعات بارتل (Bartle, 1962)، ژولی (Jolly, 1975) و دیگرینو (Degrave, 2019) در زمینه آموزش مورد تأیید قرار گرفته، می‌تواند به‌طور مؤثری بر هیجامد اثرگذار باشد.

پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به دو پرسش زیر است:

۱- آیا به‌کارگیری موسیقی و متن ترانه تأثیر معناداری بر افزایش دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی دارد؟

۲- آیا به‌کارگیری موسیقی و متن ترانه تأثیر معناداری بر افزایش هیجامد در سطح شنیداری فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی دارد؟

باتوجه به پرسش‌های طرح‌شده، دو فرضیه زیر طراحی شد:

فرضیه ۱) استفاده از موسیقی و متن ترانه بر افزایش دانش واژگانی فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی اثرگذار است.

فرضیه ۲) استفاده از موسیقی و ترانه بر افزایش هیجامد سطح شنیداری فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی، اثرگذار است.

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین موسیقی و هیجامد در آموزش واژه‌های فارسی، به بررسی و تحلیل داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون فارسی‌آموزان پرداخته است.

۲. ملاحظات نظری

در پژوهش‌های داده‌محور، تبیین نظری چارچوب مفهومی به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای ضروری برای طراحی فعالیت‌های تجربی و میدانی محسوب می‌شود. تمرکز بر نظریه‌های علمی مرتبط با موضوع، نه تنها موجب انسجام پژوهش می‌گردد؛ بلکه به عملیاتی شدن یافته‌ها و همچنین طراحی دقیق‌تر ابزارهای مؤثر آموزشی نیز یاری می‌رساند. در این راستا، بررسی نقش موسیقی در فرایند آموزش، به‌ویژه آموزش زبان، مستلزم درک ساختار موسیقایی و ارتباط آن با هیجان و یادگیری است.

موسیقی از دیرباز در فرهنگ‌ها جایگاه والایی داشته و همواره به‌عنوان ابزاری برای انتقال احساسات انسانی شناخته شده است. پورتراپ (۱۳۷۰) موسیقی را «هنر بیان احساسات از طریق صدا» تعریف می‌کند که دو عنصر بنیادین آن، صدا و وزن هستند. به‌طور مشابه، اخوت (۱۳۸۲) تأکید می‌کند که اصوات موسیقایی از ارتعاشات منظم پدید می‌آیند و از طریق حس شنوایی درک می‌شوند. در نگاه تحلیلی‌تر، احمدی (۱۳۸۹) موسیقی را

ترکیبی از صداهای دارای شدت، ارتفاع و طنین متفاوت می‌داند که بر اساس قواعد ملودیک، ریتمیک و هارمونیک سازمان می‌یابند. از منظر کیمی‌ین^۱ (۱۳۸۵) ریتم موسیقی به‌منزلهٔ سیلان منظم اصوات در زمان است که نقش کلیدی در ایجاد نظم ادراکی و عاطفی دارد. موسیقی نه‌تنها در فعالیت‌های هنری، بلکه در بافت‌های تربیتی، مذهبی و نظامی نیز عملکردی کلیدی دارد. در این خصوص، مطالعات فلورز (Flores, 2018) و زارکوا و سربینا (Tzarkova & Serbina, 2021) نشان داده است که موسیقی در مهدکودک‌ها موجب تقویت مهارت‌های اجتماعی - عاطفی، تعامل گروهی و یادگیری بهتر کودکان می‌شود و همچنین سولیوان (Sullivan, 2016) و بویرولز (Boyer-Wells, 2006) درخصوص آموزش بزرگسالان بر اهمیت موسیقی در بهبود مشارکت و انگیزهٔ یادگیری تأکید کرده‌اند. همچنین می‌توان به دیدگاه هوتابارات (Hutabarat, 2023) اشاره کرد که موسیقی در سنت‌های مذهبی؛ مانند موسیقی کلیسایی، نقشی مهم در تعمیق تجربهٔ معنوی ایفا می‌کند. در بافت نظامی، خالق (۱۳۵۳) با ارجاع به متون تاریخی، تأثیر موسیقی نظامی در ایجاد نظم، انگیزش و هماهنگی را برجسته می‌سازد.

نظریهٔ هیجامد که در پژوهش‌های پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته (Pishghadam, Jajarmi & Shayesteh, 2015, 2016) و همچنین پیش‌قدم، طباطبائی فارانی و مقیمی (۱۳۹۸) و همچنین پیش‌قدم، جاجرمی و مقیمی (۱۴۰۰) مطرح شده است، بر نقش تجربه حسی و هیجانی در شکل‌گیری دانش و شناخت تأکید دارد. پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهان (۱۳۹۶) هیجامد را متشکل از مؤلفه‌های کمی (بسامد)، کیفی (هیجان) و حسی می‌دانند. براساس این نظریه، میزان آگاهی و ادراک فرد از یک مفهوم، بسته به نوع و شدت تجربهٔ حسی او (شنیداری، دیداری، لمسی و ...) در سطوحی از هیجامد - از سطح صفر تا سطح درون‌آگاهی - قابل طبقه‌بندی است. بر اساس این نظریه، میزان درک و شناخت افراد از یک موضوع ناشناخته؛ مانند یک واژهٔ جدید در سطحی از هیجان، به میزان صفر لحاظ می‌شود؛ زیرا افراد هیچ هیجانی نسبت به آنچه از آن شناختی ندارند، نخواهند داشت. پس از تجربهٔ شنیداری از یک واژه که درحقیقت به معنای دریافت داده‌های شنیداری خواهد بود، افراد نسبت به واژه‌ای که تکرار می‌شود، میزان هیجان متفاوتی را تجربه خواهند نمود. کافی است که این سطح از هیجان به همراه درک و دریافت معنا باشد و آن‌گاه سطح هیجان کاملاً متفاوت خواهد بود. در مرحلهٔ بعد، اگر تجربهٔ افراد از سطح شنیداری بگذرد و همراه با دیدن باشد، میزان هیجان در افراد باز هم افزایش خواهد یافت. در ادامه، سطح هیجان افراد از لمس یک شیء و کسب اطلاعات بیشتر دربارهٔ آن به‌همراه افزایش هیجان به‌صورت سلسله‌مراتبی خواهد بود. تمامی این مراحل، تحت عناوین سطح هیچ‌آگاهی (سطح صفر)، سطح شنیداری، سطح دیداری، سطح لمسی، سطح برون‌آگاهی و سطح درون‌آگاهی (جامع) شناخته می‌شود. با توجه

^۱ R.Kamien

به آنچه عنوان شد، استفاده از موسیقی می‌تواند به‌عنوان یک ورودی حسی - هیجانی قوی، سطح هیجامد زبان‌آموز را از سطح هیچ‌آگاهی و شنیداری به سطوح بالاتر ارتقا دهد و سبب درک بهتری از مفاهیم شود. از آنجا که آموزش زبان، مستلزم تعامل، نظم درون‌ساختاری و تحریک هیجانی است، تلفیق موسیقی با آموزش زبان می‌تواند نه تنها به ارتقای مهارت شنیداری زبان‌آموزان کمک کند، بلکه فرایند یادگیری واژه‌ها را از طریق تقویت هیجامد تسهیل نماید. در این چارچوب، موسیقی به‌عنوان متغیر مستقل و هیجامد به‌عنوان متغیر وابسته، نقش کلیدی در مدل مفهومی پژوهش ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که تغییرات در سطح هیجان شنیداری ناشی از موسیقی، می‌تواند تأثیر بسزایی در عمق یادگیری و پایداری واژه‌ها در حافظه زبان‌آموزان داشته باشد.

۳. پیشینه پژوهش

با نگاهی تاریخی به پیوند موسیقی و آموزش، می‌توان ریشه‌های این تعامل را تا عصر یونان باستان جستجو کرد؛ به باور واکر (Walker, 2012) افلاطون موسیقی را عنصری ضروری برای تکوین شخصیت شهروند ایده‌آل می‌دانست. از دهه ۱۹۶۰ به بعد، نخستین بررسی‌های نظام‌مند درباره ارزش موسیقی در علوم تربیتی صورت گرفت و شواهد تجربی پررنگ‌تر از آن مشاهده گردید که در این راستا بارتل (Bartel, 1962) نشان داد که استفاده از ملودی می‌تواند فرایند به‌خاطر سپاری و بازیابی اطلاعات را به‌طور قابل‌توجهی تسهیل کند و همچنین لوزانوف (Lozanov, 1970) در بلغارستان نظریه تلقین‌پذیری^۱ را پایه‌گذاری کرد و موسیقی را برای کاهش اضطراب فراگیران زبان و افزایش کارایی حافظه کوتاه‌مدت به‌کار بست. در همین راستا ژولی (Jolly, 1975) با بررسی‌های نظام‌مند به دیدگاهی مشابه با یافته‌های بارتل در خصوص استفاده از ملودی در فرآیند به‌خاطر سپاری دست‌یافت. همچنین در همان سال‌ها مفهوم «اثر موزارت»^۲ مطرح شد و پژوهش‌گران ادعا کردند که استفاده از موسیقی موزارت، کارکردهای فضایی - زمانی مغز را بهبود می‌بخشد.

مروری بر محتوای آموزشی دو دهه گذشته نشان می‌دهد که هدف پژوهش‌ها از «امکان استفاده» به‌سوی «چگونگی بهره‌گیری مؤثر» جابه‌جا شده است. استنسل (Stansel, 2005) به بازدهی یادگیری مبتنی بر استفاده از موسیقی باور دارد و پاستوزک و لیبینسکا (Pastuszek & Lipinska, 2008) نیز بر لزوم استفاده از موسیقی به‌عنوان «عامل تسهیل» و نه فعالیتی تزئینی تأکید می‌کنند. استوکس (Stokes, 2008) بر تجربه میدانی خود تکیه می‌کند و گزارش می‌دهد که بهره‌مندی از قطعات منتخب، زمینه یادگیری شعر انگلیسی را لذت‌بخش کرده است. شن (Shen, 2009) در زمینه آموزش دانشگاهی نتیجه گرفته است که ترانه‌های انگلیسی نه تنها اثر منفی ندارند، بلکه می‌توانند اثربخشی تدریس را افزایش دهند. با این حال، با نگاهی دیگر در

¹ Suggestopedia

² Mozart Effect

بعد مهارت‌های ادراکی، میلینگتون (Millington, 2011) نشان داد که استفاده از ترانه‌ها در فرآیند آموزش می‌تواند دقت شنیداری و تلفظ را ارتقا دهند؛ هرچند خواندن شعر به تنهایی ضامن توانش ارتباطی نیست. هیجازی و الناتور (Hijazi & Al-natur, 2012) تأکید می‌کنند که ترکیب موسیقی با تدریس شعر، علاقه دانش‌آموزان به ادبیات را دوچندان می‌کند. براون (Brown, 2012) آن را اهرمی برای تقویت رشد زبانی، افزایش هوشبهر^۱ و بالابردن نمرات تحصیلی معرفی می‌کند و مورفی (Murphey, 2013) موسیقی را به نوعی شاکله هویت فرهنگی می‌نامد. مطالعات حوزه یادگیری کودکان نیز یافته‌های مشابهی ارائه کرده‌اند و آن‌گونه که یافته‌های ورا و لونا (Vera & luna, 2013) نشان می‌دهد، کودکان از سال‌های ابتدایی مدرسه، قادر به تشخیص حالات عاطفی نهفته در موسیقی‌اند و این مهارت بعدها تکامل می‌یابد. دولان (Dolean, 2015) نیز از کاهش اضطراب زبان‌آموزان فرانسه در اثر به‌کارگیری موسیقی سخن گفته است و رز (Rose, 2016) خاطر نشان می‌کند که مزایای یادگیری مبتنی بر موسیقی محدود به کودکان نیست و در بزرگسالان نیز بهبود چشمگیری در انگیزش و یادگیری مشاهده می‌شود.

در این خصوص، کوزنیرک (Kuśnierek, 2016) استدلال می‌کند که آهنگ‌ها به‌سبب در بر داشتن بار انگیزشی بالا، واژه‌ها را در حافظه بلندمدت تثبیت می‌کنند. با این حال، معرفی واژه‌های جدید، گاه نیازمند فعالیت‌های غیربنیادی نظیر بحث و نقش‌آفرینی است. پیری (Piri, 2018) خاطرنشان ساخته است که بهره‌گیری فشرده و منظم از موسیقی در فرایند تدریس، به‌مراتب مؤثرتر از کاربرد پراکنده آن است؛ زیرا تداخل ناهمگن می‌تواند به گیج شدن برخی فراگیران بینجامد. بنت (Bennett, 2019) هشدار می‌دهد که سودمندی و بازدهی موسیقی در کلاس‌های زبان بدون به‌کارگیری طراحی دقیق اهداف و ارزیابی مناسب ماندگار نخواهد بود. دیگریو (Degrave, 2019) تصریح می‌کند که موسیقی نباید به سرگرمی تقلیل یابد؛ بلکه باید در خدمت اهداف شناختی و عاطفی آموزش قرار گیرد. نتایج یافته‌های آزمین، هاردی و مسلواتی (Azmin, Hardi & Maslawati, 2019) به اثرگذاری موسیقی بر فرآیند آموزش زبان اشاره دارد و همچنین گریم (Grimm, 2020) نتایجی همانند یافته‌های رز (Rose, 2016) را گزارش کرده است و خاطرنشان می‌کند که استفاده از موسیقی در روند بهبود یادگیری آموزش زبان برای بزرگسالان مفید واقع می‌شود. نتایج یافته‌های ریپ و کوهن (Rieb & Cohen, 2020) حاکی از پیشرفت معنادار فراگیران زبان انگلیسی پس از تلفیق منظم موسیقی در برنامه درسی آن‌ها بوده است و گفتنی است که از سوی دیگر و در ادامه این موضوع، لین، تین، هوبن، انگوین، چونگ و هوئی، (Linh, Tinh, Huyen, Nguyen, Chung & Hoi, 2020) نقش تعیین‌کننده موسیقی در ارتقای مهارت‌های ارتباطی زبان خارجی را گزارش کرده‌اند. در پژوهش‌های بومی، جعفری‌روحي (۱۳۸۸) نشان داد که استفاده از موسیقی، دانش‌آموزان ایرانی را بیش از شیوه‌های مرسوم برمی‌انگیزد. یافته‌های صداقت

³ IQ (Intelligence Qoutient)

(۱۳۹۸) بیانگر آن است که به‌کارگیری آهنگ‌ها در بهبود وضوح تلفظ، مؤثرتر از روش‌های سنتی عمل می‌کند و تمرکز یادگیرندگان را نیز افزایش می‌دهند. پورالخالص، خدادادی و نصیری (۱۳۹۸) نتیجه گرفتند که متن‌های منظوم، به‌سبب الگوهای آهنگین، در حافظه فارسی‌آموزان عرب‌زبان ماندگارتر است. بهرامی (۱۴۰۰) پیوند میان موسیقی، زبان و ادبیات و همچنین رشد انگیزش یادگیرندگان را یادآور می‌شود و زارعی و رئیسی (۲۰۲۲) بر پایه تکرار و ریتم، آموزش واژه‌های فارسی به غیرفارسی‌زبانان را مؤثر دانسته‌اند. از سوی دیگر، ناصری، سمیعی‌زفرقندی و صفرنواده (۱۴۰۲) نشان دادند که کلاس‌های سرود، اثر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارد و پژوهش برزگر، بابایی و رجب‌پورعزیزی (۱۴۰۲) نیز اثربخشی موسیقی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال یادگیری را تأیید کرد. با تجمیع این شواهد، می‌توان نتیجه گرفت که موسیقی، هنگامی که با اهداف روشن، برنامه‌ریزی منسجم و ارزیابی مستمر همراه شود، ابزاری توانمند برای تقویت یادگیری زبان و دیگر حوزه‌های شناختی است. تداوم پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و طراحی رویکردهای مبتنی بر شواهد، مسیر بهره‌گیری دقیق‌تر و اثربخش‌تر از موسیقی در محیط‌های آموزشی آینده را هموار خواهد ساخت.

در ارتباط با بررسی هیجامد در دهه اخیر، پژوهش‌های حوزه آموزش زبان بر اهمیت تعامل میان هیجان، حواس و فراگیری زبان تأکید دوچندان داشته‌اند. یافته‌های پیش‌قدم، ابراهیمی، استاجی و امین‌یزدی (۱۳۹۶) نشان داد که حتی زبان‌آموزان شنیداری، هنگام بهره‌گیری از الگوی هیجامد به سطوح دیداری و لمسی - حرکتی تمایل می‌یابند و این مزیتی است که ناشی از درگیرشدن هم‌زمان چند حس است. پژوهش پیش‌قدم و فیروزیان‌پوراصفهانی (۱۳۹۶) بر نقش دوام تحریک حسی در پذیرش نوآژه‌ها تأکید می‌کند؛ زیرا کاستن از ورودی‌های حسی، به افت تدریجی هیجامد و درنهایت به محرومیت حسی و فراموشی منجر می‌شود. در پژوهش مرتبط با فارسی‌زبانان و آنچه در چهارچوب مدل «هیجامد» تبیین شده‌است، پیش‌قدم، ابراهیمی، استاجی و امین‌یزدی (۱۳۹۶) نشان دادند که برانگیختن هیجان از رهگذر تحریک هم‌زمان حواس پنج‌گانه می‌تواند بازدهی یادگیری زبان‌آموزان را ارتقا دهد. این مدل، مطابق ماهیت سلسله‌مراتبی خود، از سطوح برون‌آگاهی شنیداری، دیداری و لمسی - حرکتی آغاز می‌شود و به درون‌آگاهی منتهی می‌گردد. هرچه زبان‌آموز به سطوح بالاتر برود، شدت هیجان و عمق ادراک او گسترده‌تر می‌شود. از منظر فرهنگی، پیش‌قدم، ابراهیمی و شکیبائی (۱۳۹۷) تأکید می‌کنند که یادگیری زبان دوم در حکم ورود به فرهنگ تازه‌ای است که خود دستاورد دستگاه حسی جامعه مقصد است؛ بنابراین، تجربه‌های حسی نو، ارزش‌گذاری فرهنگی فراگیران را شکل می‌دهد. پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۹) معلم حس‌آگاه را عاملی هدایت‌گر در مسیر یادگیری معرفی می‌کنند و پیش‌قدم، جاجرمی و مقیمی (۱۴۰۰) با بررسی فاصله‌گذاری در تکرار واژه‌ها نشان دادند که تنها دو دوره تکرار با فاصله، بر خلاف شرط بدون تکرار، تفاوت معناداری در یادسپاری و هیجان ایجاد می‌کند. از منظر آنان، بسامد مواجهه، خود عاملی عاطفی است که پله‌های هیجامد را فعال می‌کند.

از زاویه نقش معلم، دورنیه و سیزر (Dörnyei & Csizér, 1998) بر ضرورت آگاهی مدرسان از پویایی‌های انگیزشی در تدریس تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که الگو شدن معلم، انگیزش فراگیر را برمی‌انگیزد. همچنین در این رابطه، فرایمیر و هوزر (Frymier & Houser, 2000) می‌افزایند که مهارت‌های ارتباطی معلم، بنیان اصلی روابط آموزشی موفق است و می‌تواند سطح هیجامد را در دانش‌آموزان تنظیم کند. از سوی دیگر و در همین راستا و در ارتباط با ارتباط میان معلم و دانش‌آموز، در پژوهش پکران، فرنزل، لودکه، گوئتز و ساتن (Pekrun, Frenzel, Lüdtke, Goets & Sutton, 2009) نیز همبستگی لذت معلم از تدریس و لذت دانش‌آموز از یادگیری گزارش شده است؛ بدین مفهوم که کلاس‌های درس مثبت عاطفی عموماً اثربخشی بالاتری دارند. پیش‌قدم و شایسته (Pishghadam & Shayesteh, 2016) نیز با تأکید بر نقش هیجان در تثبیت واژه‌ها تأیید کرده‌اند و افزون بر این، در حوزه خواندن، پیش‌قدم و عباس‌نژاد (Pishghadam, Abbasnejad, 2016) نشان دادند که در سنین بالاتر، هر قدر فراگیران بیش‌تر در معرض یک مفهوم قرار گیرند، سطح هیجان و درک متنی آنان فرونی می‌یابد. از سوی دیگر، مطالعات پیش‌قدم، اعظم‌نوری و ناجی‌میدانی (Pishghadam, Azamnouri & Naji Meidani, 2020) نیز نشان می‌دهد که به‌کارگیری کانال‌های حسی متنوع در کلاس، برای انگیزش عاطفی فراگیران «نه‌تنها مفید بلکه ضروری» است. در همین راستا و در تأیید این مطلب، پیش‌قدم، اعظم‌نوری و ناجی‌میدانی (Pishghadam, Azamnouri & Naji Meidani, 2020) نشان داده‌اند که درگیری حسی در موضوعات با بار شناختی بالا، موجب مشارکت بیش‌تر و درک عمیق‌تر جملات می‌شود. در همین راستا، میری و پیش‌قدم (Miri & Pishghadam, 2021) نشان می‌دهند که میزان مشارکت دانش‌آموزان به‌طور مستقیم به چگونگی بهره‌گیری معلم از حواس و احساسات وابسته است. همچنین ژانگ (Zhang, 2022) با تمرکز بر آموزش مبتنی بر احساسات به زبان دوم، گزارش می‌دهد که چنین رویکردی عملکرد تحصیلی، اشتیاق، امید، تاب‌آوری و شادی را به‌طور معناداری ارتقا می‌دهد و هم‌زمان احساسات منفی را کاهش می‌دهد؛ لذا این رویکرد، «فرصتی امیدوارکننده» برای متخصصان آموزش زبان است. در همین حوزه و در راستای نتایجی که در بالا بدان اشاره شد، بهاری و دوست‌محمدی (Bahari & Dost Mohammadi, 2023) استدلال می‌کنند که مشارکت حسی - عاطفی، علاوه بر تسریع یادگیری واژگان، نگرش مثبت نسبت به واژه‌ها را تقویت می‌کند.

سخن آخر آن که شواهد پژوهش‌ها نشان می‌دهد که الگوی هیجامد، با فعال‌سازی پیش‌رونده حواس و هیجان، بنیان محکمی برای بهبود فراگیری زبان فراهم می‌آورد. موفقیت در این مسیر، مستلزم برنامه‌ریزی آموزشی دقیق، تکرار بافصله، به‌کارگیری مجاری حسی متنوع و تربیت معلمان حس‌آگاه است؛ رویکردی که نه‌تنها یادگیری واژه‌ها و مهارت‌های خواندن را تقویت می‌کند، بلکه عزت‌نفس، انگیزش و تجربه فرهنگی فراگیران را نیز غنی می‌سازد.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر، بر روش کمی^۱ متمرکز گردید که با این روش می‌توان مؤلفه‌هایی نظیر موسیقی و هیجامد را در قالب پارامتر و اعداد گنجانده و با استفاده از پرسش‌های دسته‌بندی شده، پارامترهای مورد نظر را به صورت آماری تحلیل نمود. در این پژوهش، مشارکان در سه گروه دسته‌بندی شدند که گروه اول، شیوه آموزش واژه با استفاده از موسیقی و ترانه^۲ (موسیقی - محور) را تجربه کرد. گروه دوم، از همان ترانه‌های گروه اول به همراه دکلمه ترانه‌ها^۳ (خوانداری - شنیداری) بهره برد و گروه سوم (گروه کنترل)، از متن ترانه‌های مشابه دو گروه دیگر و شیوه آموزشی سنتی خوانداری^۴ استفاده کرد. خط سیر پژوهش به صورت تابعی از زمان و به شکل زیر انجام پذیرفت:

پیش‌آزمون ← تدریس ← پس‌آزمون ← تحلیل آماری و نتیجه‌گیری

به منظور تهیه سوالات مناسب سنجش، تعداد ۴۰ سؤال به صورت محقق‌ساخته آماده گردید و تلاش شد؛ تا واژه‌های مهمی که در ترانه‌های منتخب به کار رفته است، مورد سنجش قرار بگیرد. به منظور برآورده کردن روایی پرسش‌های یادشده در پژوهش حاضر، پرسش‌ها توسط کارشناسان مرکز آموزش زبان فارسی علامه طباطبائی، پیش از ارائه به مشارکان پژوهش نیز بررسی شد. از این سوالات، تعداد ۳۰ سؤال مربوط به سنجش واژه و تعداد ۱۰ سؤال برای سنجش هیجامد انتخاب گردید. نحوه سنجش سطوح پنج‌گانه هیجامد، منطبق با الگوی به کار رفته در پژوهش پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) صورت گرفت که پاسخ هر پرسش، شامل گزینه‌های زیر بود:

نمی‌دانم، شنیده‌ام، دیده‌ام، لمس کرده‌ام، از آن آگاه هستم و درموردش تحقیق کرده‌ام.

مشارکان پس از خواندن هر پرسش، در صورتی که با آن آشنا نبودند، گزینه «نمی‌دانم» و در صورتی که با واژه مورد پرسش قرار گرفته آشنا بودند، یکی از گزینه‌های متناظر با سطوح پنج‌گانه را انتخاب می‌کردند. با توجه به این که الگوی به کار رفته در پژوهش پیش‌قدم (۲۰۱۵) در یک جدول طراحی شده بود و برای فارسی‌آموز سطوح میانی نیز قدری پیچیده به نظر می‌رسید، محتوای آن تنها به شکل گزینه‌های ساده و بیرون از جدول در اختیار مشارکان پژوهش قرار گرفت. سوالات ذکر شده به صورت ضربداری در دو پرسش‌نامه مجزا به کار گرفته شد که هر پرسش‌نامه، مشتمل بر ۱۵ سؤال سنجش واژه و ۵ سؤال سنجش هیجامد بود و برای هر پرسش‌نامه، ۱۵ نمره برای سنجش دانش واژگانی و ۲۵ نمره برای سنجش سطح هیجان لحاظ شد. پرسش‌نامه پیش‌آزمون، یک گروه به عنوان پس‌آزمون دو گروه و پیش‌آزمون همان دو گروه پس‌آزمون گروه دیگر لحاظ گردید. محتوای

^۱ Quantitative Research

^۲ Music Based Method

^۳ Audio-Lingual Method

^۴ Reading Method

مشترک هر سه گروه، ترانه‌های یکسان بود. ترانه‌هایی انتخاب شد که در تعدادی از ویژگی‌ها مشترک بودند و اهداف آموزشی خاصی را تأمین می‌کردند. معیارهای اصلی انتخاب ترانه مناسب، به جهت تدریس در فرآیند پژوهش، شامل موارد ذیل بودند:

ترانه‌های انتخاب شده برای آموزش زبان فارسی باید دارای واژگانی شمرده و منطبق با فارسی معیار، قابل فهم برای زبان آموزان سطح میانی، دارای معنای روشن، شاد و پرنرژی و مورد تأیید عرف جامعه باشند. این ترانه‌ها همچنین باید نشان‌دهنده هویت ایرانی، قابل اجرا با سازهایی مانند پیانو یا گیتار، دارای قابلیت ایجاد هیجان و منطبق با نظریه درون‌داد قابل فهم^۱ کراشن^۲ باشند و از نظر زمانی نیز کوتاه و مناسب تدریس در یک جلسه طراحی شده باشند.

همچنین به جهت بهره‌گیری از موسیقی در آموزش زبان فارسی، سبک‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت و بررسی‌ها نشان داد که موسیقی سنتی ایرانی، به دلیل تمرکز بالا بر ساختارهای پیچیده موسیقایی و استفاده از واژه‌های دشوار فارسی، برای فارسی آموزان در سطح میانی مناسب نیست. موسیقی فولکلور نیز به علت فاصله داشتن از فارسی معیار و نزدیکی به گویش‌ها و لهجه‌های محلی، گزینه مناسبی برای آموزش زبان محسوب نمی‌شد. موسیقی بلوز با وجود شمردگی در تلفظ واژگان، به دلیل لحن اغلب غم‌انگیز، منجر به کاهش انرژی، انگیزه و هیجان در زبان آموزان می‌شد و همچنین سبک‌هایی نظیر موسیقی کلاسیک، جاز، رپ، راک و هوی متال نیز به دلایلی از قبیل تمرکز بیش‌تر بر جنبه‌های موسیقایی به جای محتوای زبانی، شدت بالای صدا یا مضامین اعتراضی، برای اهداف آموزشی زبان فارسی، مناسب ارزیابی نشدند. در جمع‌بندی نهایی، موسیقی پاپ به عنوان مناسب‌ترین سبک برای آموزش زبان فارسی انتخاب شد؛ چرا که این سبک، ویژگی‌هایی نظیر شادابی، انرژی‌بخشی، استفاده از واژه‌های محاوره‌ای و انطباق با فارسی معیار را داراست. به منظور حفظ چارچوب‌های آموزشی و با در نظر گرفتن بافت فرهنگی و اجتماعی، تنها از آثار خوانندگان مرد استفاده شد. در فرآیند اجرای پژوهش، سه ترانه پاپ با ویژگی‌های زبانی و موسیقایی مطلوب، برای آموزش واژه‌ها، انتخاب و به کار گرفته شدند. این ترانه‌ها بیشترین میزان انطباق با معیارهای مد نظر پژوهش را نشان دادند.

روش تدریس در گروه موسیقی محور به این صورت بود که پس از انجام پیش‌آزمون، محتوای ترانه‌های منتخب به هنگام تدریس به ترتیب جلسات، در اختیار مشارکان قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد؛ تا متن ترانه را به نوبت روخوانی کنند و واژه‌های ناآشنا را از متن جدا کنند. سپس موسیقی همان ترانه برای مشارکان پخش شد؛ تا با نحوه تلفظ و کاربرد واژه‌های ناآشنا در بافت آشنا بشوند و سپس معانی واژه‌های مورد نظر آن‌ها برایشان توضیح داده شد؛ تا در ابتدا سطح هیجامد در سطح شنیداری و دیداری آن‌ها افزایش یابد و سپس با ارائه

^۱ Comprehensible Input

^۲ S. Krashen

توضیحات مربوط تلاش شد؛ تا سطح هیجامد مشارکان به سطح جامع هدایت شود. در گروهی که روش خوانداری - شنیداری را تجربه کردند، شیوه آموزش مانند گروه موسیقی محور انجام شد و تفاوت عمده تنها در پخش دکلمه ترانه به جای پخش موسیقی بود. در نهایت، گروه کنترل مراحل روخوانی متن را انجام دادند و واژه‌های ناآشنا را از متن جدا کردند و سپس مدرس، اقدام به روخوانی صحیح متن ترانه برای مشارکان نمود و در پایان، معانی واژه‌های مورد نظر مشارکان را توضیح داد. در کنار سه ترانه منتخب، برای هر سه گروه نیز یک درس تحت عنوان مفهوم تشکیل شبکه واژگانی در ذهن انسان تدریس گردید.

می‌توان چنین انگاشت که بهره‌گیری مؤثر از ترانه و موسیقی در فرآیند آموزش زبان فارسی، مستلزم آن است که زبان‌آموز حداقل در سطح میانی قرار داشته باشد. در این سطح، زبان‌آموز توانایی خواندن و درک متون متوسط زبان فارسی را داراست و قادر است در مرحله نخست داده‌های زبانی را دریافت و رمزگشایی کند. در گام بعد، زبان‌آموز باید توانایی پردازش روابط واژگانی و مفهومی میان کلمات را در ذهن خود داشته باشد. در بسیاری از موارد، زبان‌آموز با واژه‌ها متنی آشنا است اما به دلیل ناتوانی در ایجاد پیوندهای معنایی بین آن‌ها، در درک کلی پیام ناتوان می‌ماند. بر همین اساس، سطح زبانی مورد نظر این پژوهش، برای آموزش از طریق موسیقی و ترانه، سطحی بالاتر از سطح میانی؛ یعنی سطوح فوق‌میانی و پیشرفته در نظر گرفته شده است. انتخاب زبان‌آموزان از این سطوح می‌تواند بازدهی آموزشی را افزایش داده و موجب تسریع در فرآیند یادگیری گردد. یکی دیگر از عوامل مهم در انتخاب جامعه آماری پژوهش، توجه به توازن جنسیتی و همچنین تنوع فرهنگی - ملی زبان‌آموزان بود. جامعه آماری متوازن، از لحاظ جنسیت (زن و مرد) نسبت به جامعه آماری تک‌جنسیتی یا متمایل به تک‌جنسیتی، از منظر اطمینان به نتایج حاصل از داده‌های پژوهش، اعتبار بالاتری دارد. در کلاس‌های تک‌جنسیتی، معمولاً حس رقابت کاهش یافته و کیفیت آموزش، تحت تأثیر قرار می‌گیرد. همچنین کلاس‌هایی با توازن جنسیتی، زمینه‌ساز تعاملات پویاتر آموزشی و ارتقای کیفیت یادگیری خواهند بود. افزون بر این، حضور زبان‌آموزانی از کشورهای مختلف نیز تأثیر مثبتی بر محیط آموزشی دارد. کلاس‌هایی با تنوع فرهنگی و ملی، نه تنها برای زبان‌آموزان جذاب‌ترند؛ بلکه موجب تقویت تبادلات فرهنگی نیز می‌شوند. این تنوع، فضای یادگیری را از لحاظ روانی متعادل‌تر می‌سازد و احتمال مشارکت فعال‌تر زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد. از این رو، در طراحی جامعه آماری پژوهش، به ترکیب متعادل از نظر جنسیت و همچنین به حضور زبان‌آموزان از ملیت‌های گوناگون توجه ویژه‌ای مبذول گردید.

با توجه به این که جامعه آماری پژوهش، متشکل از فارسی‌آموزان سطوح فوق‌میانی و پیشرفته بود و فرایند گردآوری داده‌ها نیز بر همین اساس انجام شد؛ اما به دلیل پراکندگی و تعداد محدود زبان‌آموزان این سطوح در سطح شهر تهران، دسترسی به تعداد قابل توجهی از افراد واجد شرایط، با محدودیت مواجه گردید. این مسئله منجر به آن شد که در انتخاب نمونه، به جای استفاده از روش‌های نمونه‌گیری احتمالی، از روش‌های نمونه‌گیری

غیراحتمالی، به‌ویژه روش نمونه‌گیری هدفمند^۱، استفاده شود. باتوجه به ویژگی خاص جامعه آماری پژوهش؛ یعنی فارسی‌آموزان سطوح فوق‌میان و پیشرفته در شهر تهران، روش نمونه‌گیری هدفمند، این امکان را فراهم ساخت؛ تا به‌طور مشخص بر نمونه‌هایی تمرکز شود که دارای ویژگی‌های مورد نظر در این پژوهش باشند. در راستای تحقق این هدف، از میان حدود ۸ تا ۱۰ مرکز آموزش زبان فارسی فعال در شهر تهران، نمونه‌ها به‌صورت هدفمند از دو مرکز آموزش زبان فارسی انتخاب شدند و عبارت بودند از: مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان وابسته به دانشگاه علامه طباطبائی و دپارتمان زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی اهل‌بیت. مشارکان پژوهش در مجموع ۱۸ نفر از کشورهای عراق، روسیه، نیجریه، ترکیه، اکراین و داغستان بودند که سن آن‌ها بین ۱۹ تا ۳۰ سال بود.

شایان ذکر است که بر اساس بررسی‌های به‌عمل‌آمده از مراکز نامبرده، مشخص شد که بخش عمده‌ای از زبان‌آموزان این مراکز، در سطح مبتدی قرار داشتند و با توجه به سطح زبانی مورد نظر در این پژوهش؛ یعنی سطوح فوق‌میان و پیشرفته، زبان‌آموزان مبتدی از دامنه انتخاب نمونه حذف شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها در مرحله نخست پژوهش، از پرسشنامه‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌عنوان ابزار اصلی استفاده شد. این پرسشنامه‌ها با هدف سنجش دو مؤلفه اصلی تحقیق؛ یعنی «موسیقی» و «هیجاند»، طراحی و تدوین گردیدند. جمع‌آوری داده‌ها از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی به دو صورت حضوری و برخط (آنلاین) صورت گرفت. علاوه بر این، در مواردی جهت تسهیل فرآیند ارتباطی با مشارکان، از ابزارهای ارتباطی الکترونیکی مانند ایمیل و پیام‌رسان‌های رایج؛ از جمله واتساپ و تلگرام برای ارسال و دریافت پرسشنامه‌ها استفاده شد. در برخی موارد، با هماهنگی قبلی با فارسی‌آموزان، از صدا و تصویر آنان نیز به‌عنوان بخشی از داده‌های کیفی پژوهش بهره گرفته شد. در بخش پایانی پرسشنامه‌های پس‌آزمون، سه پرسش تکمیلی به‌منظور ارزیابی عملکرد محقق (مدرس) از دیدگاه زبان‌آموزان گنجانده شد که یک پرسش به میزان درک مشارکان از محتوای آموزشی ارائه‌شده اختصاص داشت و دو پرسش دیگر به ارزیابی شیوه تدریس و نحوه تعامل و پاسخ‌گویی مدرس در جریان آموزش مربوط می‌شد. گرچه این پرسش‌ها به‌طور مستقیم در پاسخ‌دهی به سؤالات اصلی پژوهش دخیل نبودند؛ اما از منظر تحلیل تجربیات زبان‌آموزان نسبت به روش تدریس مبتنی بر موسیقی و ترانه اهمیت داشتند. این بخش از پرسش‌نامه، در واقع نوعی خودارزیابی برای پژوهش‌گر محسوب می‌شود که از طریق آن می‌توان بازخوردهای کیفی مشارکان نسبت به فرآیند تدریس را دریافت کرد. اطلاعات حاصل از این بخش، درک عمیق‌تری از تأثیر تجربه آموزشی بر زبان‌آموزان فراهم می‌آورد و به سنجش مؤلفه‌های عاطفی و انگیزشی مرتبط با یادگیری زبان از طریق موسیقی کمک می‌کند.

¹ Purposive Sampling

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در مرحله نخست، داده‌های دریافتی از سه گروه مشارکان به‌صورت فرم‌های اولیه در محیط نرم‌افزار Microsoft Office Ver.2010 و در جداول محیط Excel گردآوری و چیده شدند و در مرحله بعد، در محیط نرم‌افزار IBM SPSS Statistics Ver.27 پردازش گردید و آزمون‌های تی مستقل^۱ و آنوا یک طرفه^۲ بر روی داده‌ها انجام گرفت. همچنین به‌منظور تحلیل و پردازش داده‌ها و به‌منظور مقایسه نتیجه، ابتدا از داده‌های پیش‌آزمون هر سه گروه، هم درخصوص سنجش واژگانی و هم درخصوص سنجش هیجامد، آزمون سنجش پایایی آلفاکرونباخ^۳ گرفته شد و به جهت بررسی توزیع نرمال داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۴ بهره گرفته شد و سپس مقایسه‌های نخستین صورت گرفت. در ادامه، جهت بررسی اصولی، داده‌های خام به‌صورت نرمال درآمد؛ تا قابلیت آزمون شدن آن‌ها فراهم گردد و سپس برای پاسخ به سؤال اول پژوهش که در ارتباط با تاثیر موسیقی و ترانه بر افزایش دانش واژگانی بود، از آزمون تی مستقل بر روی نمونه‌های پژوهش استفاده شد که گروه‌های ب و ج به‌عنوان گروه‌هایی که در طول فرآیند آموزش از صوت و موسیقی بهره‌مند گردیده بودند، با گروه (الف) که تنها از متن استفاده کرده بودند، مقایسه گردیدند. همچنین با توجه به این‌که نمونه‌های پژوهش در سه گروه مستقل قرار گرفته بودند، جهت تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤال دوم پژوهش که در ارتباط با سنجش هیجامد بود، سنجش آنوا یک‌طرفه برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد.

نتایج سنجش دو مقوله اصلی پژوهش که شامل «دانش واژگانی» و «هیجامد» می‌شدند، در سه گروه الف (کنترل)، ب و ج به این صورت بدست آمد که در بخش نخست و جهت سنجش دانش واژگانی، آزمون کولموگروف - اسمیرنوف توزیع هر سه گروه را نرمال دانست؛ اما آزمون آلفای کرونباخ صرفاً در گروه ب ضریب پایایی (۰,۹۶۲) ارائه کرد؛ در حالی که ضرایب (۰,۱۳۳-) و (۰,۶۱۲) برای گروه‌های الف و ج لزوم نرمال‌سازی داده‌های این دو گروه را ایجاب نمود. پس از پلایش، گروه ج در پس‌آزمون واژه‌ها بیشترین رشد را ثبت کرد؛ بدین مفهوم که میانگین نمرات افزایش و انحراف معیار کاهش یافت و عملکرد دختران از پسران پیشی گرفت. گروه (ب) با وجود کاهش پراکندگی، افت میانگین نشان داد که به روش‌های آموزش سنتی نسبت داده می‌شود؛ در گروه (الف) نیز میانگین کاهش و پراکندگی افزایش یافت.

برای آزمون فرضیه نخست، داده‌های ب و ج (۱۳ نفر) تلفیق گردید و در برابر گروه کنترل (۴ نفر) قرار گرفت. آزمون t مستقل در نرم‌افزار SPSS سطح معناداری را از (۰,۰۵۹) در پیش‌آزمون به (۰,۰۴۵) در پس‌آزمون کاهش داد؛ بدین ترتیب اثربخشی فایل صوتی حاوی موسیقی و ترانه بر ارتقای دانش واژگانی با

^۱ Independent Samples T-Test

^۲ One-Way Anova

^۳ Cronbach's Alpha

^۴ Kolmogorov-Smirnov

اطمینان (۰/۹۵) تأیید شد. سطح معناداری دوطرفه نیز از (۰,۴۴۰) به (۰,۲۷۹) تنزل یافت. با این حال، مقایسه صرفاً میان گروه‌های نرمال شده الف (۴ نفر) و ج (۷ نفر) به تفاوت معنادار منجر نشد.

جدول شماره ۱ (نتایج آزمون t مستقل)

پس آزمون		پیش آزمون		آماره F
گروه ب و ج	گروه الف	گروه ب و ج	گروه الف	
۴/۴۵۳	-	۴/۴۵۳	-	سطح معناداری (Sig)
۰/۰۵۹	-	۰/۰۵۹	-	درجه آزادی
۱۱	۲	۱۱	۲	سطح معناداری دوطرفه (Sig. (2-tailed)
۰/۴۴۰	۰/۴۶۲	۰/۴۴۰	۰/۶۶۷	

در بخش سنجش هیجامد و آزمون فرض دوم پژوهش، پرسش‌نامه پنج‌سؤالی، حداکثر نمره ۲۵ داشت. آلفای کرونباخ تنها در گروه (ب) با عدد (۰,۸۲۷) پایا بود و همچنین پس‌آزمون نمونه‌ها در این بخش نشان داد که گروه (ج) با افزایش میانگین و کاهش انحراف معیار بهبود یافته است؛ در حالی که گروه (الف) بدون تغییر باقی ماند. تحلیل کلی سطح معناداری، هر سه گروه را بالاتر از (۰,۰۵) نگه داشت و بنابراین فرضیه دوم، مبنی بر تأثیر موسیقی بر هیجامد رد شد. با این‌همه، آزمون t تک‌نمونه‌ای میان الف - ب و الف - ج مقادیر کمتر از (۰,۰۵) به دست داد؛ اما آزمون t مستقل میان الف و ج مجدد غیرمعنادار بود و نقش حجم نمونه را در توان آزمون برجسته کرد.

جدول شماره ۲ (نتایج آزمون انوا یک طرفه One Way Anova)

گروه ج		گروه ب		گروه الف		درجه آزادی
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۵	۵	۵	۵	۳	۳	آماره F
۰/۰۵۸	۰/۰۵۸	۰/۰۵۸	۳/۳۴۴	۳/۱۴۵	۴/۵۵۶	سطح معناداری (Sig)
۰/۸۲۲	۰/۸۲۲	۰/۸۲۲	۰/۱۴۱	۰/۲۱۸	۰/۱۶۶	

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از آمار تحلیلی نشان می‌دهد که استفاده از موسیقی و ترانه در گروه (ج) تأثیر مثبتی بر آموزش واژه‌های فارسی آموزان غیرایرانی داشته است. با وجود افزایش اندک میانگین نمرات (۰,۰۹۲)، کاهش قابل توجه انحراف معیار (۱,۶۹۹) در پس‌آزمون، حاکی از نزدیک‌تر شدن نمرات به توزیع نرمال و بهبود عملکرد آموزشی است. در گروه (ب)، کاهش هم‌زمان میانگین نمرات (۰,۶۶۷-) و انحراف معیار (۰,۶۷۳-) نشان می‌دهد که روش خوانداری - شنیداری، تأثیر چشم‌گیری نداشته و تنها منجر به افزایش نسبی یکنواختی نمرات شده است. در مقابل، گروه الف (کنترل) با کاهش میانگین و افزایش انحراف معیار، نشان‌دهنده عدم کارآمدی روش صرفاً خوانداری در این پژوهش است. تحلیل‌های آماری نیز مؤید اثربخشی استفاده از فایل صوتی (موسیقی و ترانه)

در گروه ترکیبی ب ج هستند. مقایسه سطح معناداری در دو نوبت پیش‌آزمون (۰,۰۵۹) و پس‌آزمون (۰,۰۴۵) در این گروه، بیانگر تأیید فرض نخست پژوهش با اطمینان ۹۵٪ است. همچنین کاهش سطح معناداری آزمون دوطرفه از (۰,۴۴۰) به (۰,۲۷۹) در مرحله پس‌آزمون، تأکیدی دیگر بر بهبود عملکرد این گروه است. با این حال، آزمون تی مستقل میان گروه‌های الف و ج، به دلیل حجم نمونه پایین‌تر در گروه ج (۷ نفر) فرض پژوهش را رد می‌کند؛ در حالی که در مقایسه گروه الف با گروه ترکیبی ب ج (۱۳ نفر)، فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد. از این رو، به نظر می‌رسد؛ حجم نمونه عاملی اثرگذار بر نتایج باشد و احتمال می‌رود، با افزایش تعداد شرکت‌کنندگان در گروه ج، نتایج دو آزمون به یکدیگر نزدیک شوند.

یافته‌های حاصل از تحلیل آماری نشان می‌دهد که در گروه ج، میانگین نمرات هیجامد با افزایش قابل توجهی معادل (۴,۱۴۲) و کاهش نسبی در انحراف معیار به میزان (۰,۸۳۴) همراه بوده است. این تغییرات حاکی از تأثیر مثبت موسیقی و ترانه در بهبود عملکرد یادگیرندگان در این گروه است. در گروه (ب)، میانگین نمرات با کاهش جزئی به میزان (۰,۳۳۳) همراه بوده است؛ در حالی که انحراف معیار به میزان (۰,۹۸۳) کاهش یافته است. این نتایج، بیانگر آن است که هرچند روش خوانداری - شنیداری، تأثیر محسوسی بر بهبود میانگین نمرات نداشته است؛ اما منجر به انسجام بیشتر و کاهش پراکندگی داده‌ها شده است. در مقابل، گروه (الف) با کاهش میانگین نمرات به میزان (۰,۵۶۷) و افزایش انحراف معیار برابر با (۱,۵۱) مواجه شده است. این روند، بیانگر ناکارآمدی روش خوانداری در ارتقای هیجان‌آگاهی زبان‌آموزان این گروه است؛ زیرا نه تنها بهبودی در میانگین مشاهده نشده، بلکه پراکندگی نمرات نیز افزایش یافته است. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) نیز مؤید این مسئله است؛ به گونه‌ای که سطح معناداری در هر سه گروه (الف، ب و ج) در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بالاتر از (۰,۰۵) گزارش شده است. بنابراین، فرض دوم پژوهش، مبنی بر تأثیر استفاده از موسیقی و ترانه بر ارتقای هیجان‌آگاهی شنیداری زبان‌آموزان فارسی‌غیربومی سطح میانی، با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شود. همچنین، تکرار این آزمون بر روی داده‌های خام (پیش از نرمال‌سازی) نیز نتایج مشابهی را به همراه داشت و نشان داد که نرمال‌سازی تأثیری در تغییر نتایج آزمون نداشته است. با این حال، بررسی‌های تکمیلی از طریق آزمون t تک‌نمونه‌ای در مقایسه‌های دوگروهی، نشان داد که سطح معناداری در هر دو مرحله آزمون، کمتر از (۰,۰۵) بوده و فرض پژوهش در این حالت تأیید می‌شود. در مقابل، آزمون تی مستقل همین فرضیه را رد می‌کند. این تضاد در نتایج احتمالاً ناشی از تفاوت حجم نمونه‌ها در گروه‌های مقایسه‌شده است؛ مسئله‌ای که در تحلیل نتایج مرتبط با سنجش دانش واژگانی نیز مشاهده گردید و نیاز به کنترل دقیق حجم نمونه‌ها در تحلیل‌های آماری آتی را برجسته می‌سازد.

حال اگر بخواهیم در یک نگاه کلی به مقایسه اثرگذاری هر دو مؤلفه موسیقی و هیجامد در سه شیوه به‌کار رفته در این پژوهش بپردازیم، می‌توان خلاصه‌ای از آن را در جدول ذیل ملاحظه کرد:

جدول شماره ۳ (مقایسه بازدهی سه شیوه به کار رفته در فرآیند پژوهش)

موارد بازدهی	هیجامد		موارد بازدهی	دانش واژگانی		شیوه
	انحراف معیار	میانگین نمرات		انحراف معیار	میانگین نمرات	
-	۱/۵۱	-۰/۵۶۷	-	۰/۸۴۸	-۱/۰۵۸	خوانداری
بهبود انحراف معیار	-۰/۹۸۳	-۰/۳۳۳	بهبود انحراف معیار	-۰/۶۷۳	-۰/۶۶۷	خوانداری شنیداری
افزایش میانگین نمرات بهبود انحراف معیار	-۰/۸۳۴	۴/۱۴۲	افزایش میانگین نمرات بهبود انحراف معیار	-۱/۶۹۹	۰/۰۹۲	موسیقی محور

با نگاهی به جدول شماره (۳) که بر اساس آمار توصیفی به دست آمده از داده‌ها ارائه شده است، ملاحظه می‌شود که در ارتباط با بررسی وضعیت دانش واژگانی، شیوه خوانداری، نه در افزایش میانگین نمرات، بازدهی قابل توجهی به همراه داشته است و نه در کاهش انحراف معیار. این موضوع در رابطه با شیوه خوانداری - شنیداری به صورت کاهش در انحراف معیار و همچنین کاهش در میانگین نمرات به چشم می‌خورد؛ اما در رابطه با شیوه موسیقی محور، شاهد افزایش میانگین نمرات و کاهش انحراف معیار هستیم. به طور مشابه در ارتباط با بررسی وضعیت هیجامد ملاحظه می‌شود که هر سه شیوه به کار رفته در فرآیند پژوهش، نتایج مشابه با وضعیت دانش واژگانی به همراه داشته‌اند که از میان سه شیوه یادشده، روش تدریس موسیقی محور در هر دو مورد میانگین نمرات و انحراف معیار بهبود داشته است.

جمع‌بندی داده‌های به دست آمده به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش، نشان می‌دهد که به کارگیری موسیقی و ترانه در افزایش دانش واژگانی، نتیجه مثبتی به همراه داشته است و داده‌های پژوهش، فرض اول را تأیید می‌کند که استفاده از موسیقی و متن ترانه بر افزایش دانش واژگانی فارسی آموزان غیرایرانی سطح میانی اثرگذار است. از سوی دیگر، با توجه به نتیجه آزمون‌های صورت گرفته، اثر به کارگیری موسیقی بر افزایش سطح هیجامد مشاهده نشد که استفاده از موسیقی و ترانه بر افزایش هیجامد سطح شنیداری فارسی آموزان غیرایرانی سطح میانی، اثرگذار است و فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار نگرفت. می‌باید گفت که کاربست موسیقی در آموزش زبان دوم همواره مورد توجه پژوهش‌گران و معلمان قرار داشته و شواهد متعددی در حمایت از اثربخشی آن ارائه شده است. به عنوان نمونه، بنت (Bennett, 2019) بر نقش مؤثر موسیقی در کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی تأکید دارد؛ هرچند معتقد است که بهره‌گیری موفق از آن، مستلزم برنامه‌ریزی دقیق است. پاستوزک و لیبینسکا (Pastuszek & Lipinska, 2008) نیز موسیقی را عاملی تسهیل‌گر در فراگیری زبان دوم می‌دانند. از سوی دیگر کوزنیرک (Kuśnierek, 2016) تصریح می‌کند که موسیقی می‌تواند به حفظ واژه‌ها کمک کند؛

اما این امر به معنای حذف روش‌های مستقیم آموزش واژه نیست. ریب و کوهن (Rieb & Cohen, 2020) نیز مزایای زبانی موسیقی را در تقویت تلفظ، گرامر و مهارت‌های چهارگانه زبان مورد تأکید قرار داده‌اند. استوکس (Stokes, 2008) از تجربه مثبت خود در استفاده از موسیقی در کلاس‌های زبان گزارش داده است. در همین راستا و به‌طور مشابه، آزمین، هاردی و مسلواتی (Azmin, Hardi & Maslawati, 2019) در پژوهشی تجربی نشان دادند که گروه آزمایش، پس از چهار جلسه آموزش زبان با استفاده از موسیقی، عملکرد بهتری در یادگیری افعال نسبت به گروه کنترل داشت. میلینگتون (Millington, 2011) نیز اذعان می‌دارد که موسیقی می‌تواند مهارت‌های شنیداری، تلفظ، واژه‌ها و ساختار جمله را بهبود بخشد؛ اگرچه او هشدار می‌دهد که صرفاً خواندن ترانه‌ها به‌تنهایی برای آموزش ارتباط واقعی به زبان دیگر کافی نیست. پژوهش فلورز (Flores, 2018) بیانگر تأثیر مثبت موسیقی بر رفتار، موفقیت تحصیلی و عملکرد اجتماعی - عاطفی کودکان است و بویرولز (Boyer-Wells, 2006) با گنجاندن آهنگ‌ها و قافیه‌ها در برنامه درسی، ارتقای کیفیت آموزش را گزارش کرده است. همچنین سولیوان (Sullivan, 2016) موسیقی را ابزاری مؤثر و ارزشمند برای آموزش در دوره کودکی معرفی می‌کند. جعفری‌روحي (۱۳۸۸) و پیری (Piri, 2018) نیز موسیقی را عامل افزایش انگیزه و یادگیری در زبان‌آموزی دانسته‌اند. صداقت (۲۰۱۹) و ناصری و همکاران (۱۴۰۰) نشان داده‌اند که موسیقی می‌تواند در مقایسه با روش‌های سنتی، در بهبود تلفظ و پیشرفت تحصیلی اثربخش‌تر باشد.

در حوزه نظریه هیجامد که توسط پیش‌قدم و شایسته (Pishghadam & Shayesteh, 2016) و همچنین پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۶، ۱۴۰۰) معرفی شده، نقش حیاتی هیجان و حواس در یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفته است. این نظریه بر تعامل میان هیجان و بسامد مواجهه تأکید دارد؛ به‌طوری‌که مواجهه مکرر با واژه‌ها به تحریک عصبی پایدار و افزایش احتمال یادگیری می‌انجامد. از دیدگاه آنان، درگیرسازی هم‌زمان چند حس می‌تواند سبک‌های مختلف یادگیری را پوشش دهد و منجر به اثربخشی بیشتر شود. با این حال، کاهش تحریکات حسی ممکن است به مرور، هیجامد را به سطح صفر رسانده و به محرومیت حسی منجر گردد (پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، ۱۳۹۶).

پژوهش بهاری و دوست‌محمدی (Bahari & Dost Mohammadi, 2023) نیز نشان داده است که درگیری حسی - عاطفی می‌تواند به یادگیری معنی‌دار زبان و ایجاد نگرش مثبت نسبت به واژه‌ها منجر شود. از سوی دیگر، پیش‌قدم و شایسته (Pishghadam & Shayesteh, 2016) نیز هیجان را عاملی کلیدی در یادگیری و حفظ واژه‌ها معرفی می‌کنند و در همین راستا، یافته‌های دورنیه و سیزر (Dörnyei & Csizér, 1998) و همچنین نتیجه پژوهش پکران، فرنزل، لودکه، گوئتز و ساتن (Pekrun, Frenzel, Lüdtke,

(Goets & Sutton, 2009) بر اهمیت نقش هیجان در ایجاد انگیزه و افزایش اثربخشی یادگیری تأکید داشته‌اند.

در پایان باید گفت؛ نتایج بسیاری از پژوهش‌ها مؤید اثر مثبت موسیقی بر افزایش دانش واژگانی هستند و یافته‌های پژوهش حاضر نیز با این نتایج همسو است؛ اما درباره نقش موسیقی در ارتقای سطح هیجامد، شواهد کافی در دست نیست و نتایج پژوهش حاضر نیز مؤید اثربخشی معنادار آن در این حوزه نبوده است. از آنجا که پژوهش‌های اندکی به رابطه مستقیم موسیقی و هیجامد پرداخته‌اند، پیشنهاد می‌شود؛ این موضوع در تحقیقات آینده با دقت و دامنه بیشتری بررسی شود.

فهرست منابع:

- ابراهیمی، شیما، پیش‌قدم، رضا، و شکیبائی، گلشن. (۱۳۹۷). مفهوم «سرمايه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۲: ۱۹.
- احمدی، بابک. (۱۳۸۹). *موسیقی شناسی، فرهنگ تحلیلی مفاهیم*. چاپ اول. تهران: انتشارات نشر مرکز. ۳۷-۴۲.
- اخوت، امیر. (۱۳۸۲). *موسیقی ایرانی و هنرهای تزئینی*. تهران: نشریه هنرهای زیبا. دانشگاه تهران. شماره ۱۶: ۱۰۲-۱۰۳.
- برزگر، صبورا، بابائی، هدی، و رجب‌پور عزیز، زهرا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر موسیقی بر مهارت‌های اجتماعی، توجه و تمرکز کودکان ۶ تا ۱۰ ساله با نارسائی ویژه در یادگیری. *فصلنامه کودکان/استثنائی*. سال ۲۳: شماره ۳: ۱۳-۱۴.
- بهرامی، کاوه. (۱۴۰۰). نقش موسیقی در یادگیری زبان آلمانی به‌عنوان زبان خارجی: پژوهشی بر پایه تحلیل کتب آموزشی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دانشگاه تهران. دوره ۱۱. شماره ۳: ۳۷۷-۳۷۸.
- پور الخالص، شکرالله، خدادادی، مهدی، و نصیری، سجّاد. (۱۳۹۸). آموزش واژه به فارسی آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور. *نشریه زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*. سال چهارم. دوره اول. شماره ۷: ۸۱.
- پورتراب، مصطفی کمال. (۱۳۸۰). *تئوری موسیقی*. چاپ بیست و یکم. تهران: نشر چشمه. (نسخه دیجیتال). ۱۳-۳۰.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیما، استاجی، اعظم، و امین‌یزدی، سیدامیر. (۱۳۹۶). معرفی هیجامد و تأثیر آن در غرگگی و سبک‌های یادگیری فارسی آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ششم. شماره ۱: ۷۳-۷۵.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیما، استاجی، اعظم، و امین‌یزدی، سیدامیر. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجان‌ات زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبانان زن در ایران. *نشریه دو ماهنامه جستارهای زبانی*. دوره ۹. شماره ۳: ۹-۱۲.
- پیش‌قدم، رضا، جاجرمی، هانیه، و مقیمی، سحر. (۱۴۰۰). بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژه‌ها زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی هیجامد. *مشهد: نشریه مطالعات زبان و ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد*. دوره ۲۴. شماره ۳: ۱۱.
- پیش‌قدم، رضا، و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامد-محور. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*. دوره ۵۳. شماره ۱: ۵۵.

پیش‌قدم، رضا، و فیروزیان‌پور اصفهانی، آیدا. (۱۳۹۶). معرفی «هیجامد» به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. تهران: مقاله منتشر شده در نشریه جستارهای زبانی. دوره ۱۲. شماره ۵: ۸۱. پیش‌قدم، رضا، طباطبائی فارانی، سحر، و مقیمی، سحر. (۱۳۹۸). معرفی الگوی هیجامد به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. مشهد: نشریه مطالعات زبان و ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد. دوره ۵. شماره ۲: ۳۵-۶۳.

جعفری‌روچی، وحیده. (۱۳۸۸). تأثیر موسیقی در آموزش زبان فارسی. تهران: پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام‌نور مرکز تهران. ۱۵۳.

خالقی، روح‌الله. (۱۳۵۳). سرگذشت موسیقی ایران. بنگاه مطبوعاتی صفیعلی‌شاه. تهران. (نسخه دیجیتال برخط). ۱۹۷-۱۹۸.

زارعی، شکوه، و رئیسی، احسان. (۱۴۰۱). الگوی به‌کارگیری موسیقی شعر فارسی در فرایند فراگیری زبان فارسی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین. سال یازدهم. شماره اول (پیاپی ۲۳). ۲۱۴-۲۱۵.

صداقت، زینب. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر شعر و موسیقی بر تقویت تلفظ یادگیرندگان زبان خارجی خانم‌های ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد بندر لنگه. هرمزگان. ۴۹-۵۰.

کیمی‌ین، راجر. (۱۳۷۶). درک و دریافت موسیقی. چاپ دهم. تهران. نشر چشمه. (نسخه دیجیتال). ۸۰-۸۱۴. ناصری، فاطمه، سمیعی زفرقندی، مرتضی، و صفرنواده، مریم. (۱۴۰۲). تأثیر کلاس هنری سرود و موسیقی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهر تهران. دوم‌نامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. تهران. سال چهاردهم. شماره ۲: ۲۲۲.

References:

- Ahmadi, B. (2010). *Musicology, Analytical Culture of Concepts*. (1th Ed.). Tehran: Nashr-e Markaz Publications. pp. 37-42. [In Persian].
- Azmin, A., Hardi, A., Maslawati, Mohamad. (2019). Learning Vocabulary through Songs: A Study on the Role of Music in Teaching Verbs. Malaysia: International Islamic University Malaysia. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 8, 1, 555-556.
- Bahari, N., Dost Mohammadi, Y. (2023). Multisensory Learning and Vocabulary Retention: An Emotioncy-Based Study with the Stroop Task. *Journal of Cognition, Emotion & Education*. 1, 1, 70-71.
- Bahrami, K. (2021). The Role of Music in Learning German as a Foreign Language: A Textbook Analysis. *Foreign Language Research Journal*. Tehran University. Vol. 11. No. 3: pp. 377-378. [In Persian].
- Bartle, G. (1962). Music in the Language Classroom. *Canadian Modern Language Review*. Toronto. 19, 1, 11.
- Barzegar, S., Babaei, H., RajabPourAzizi, Z. (2023). The Effectiveness of Music-Based Instruction on Social Skills, Attention, and Concentration of 6- to 10-Year-Old Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Exceptional Children*. Vol. 23. No. 3: pp. 13-14. [In Persian].
- Bennett, P. A. (2019). The Effects of Music in the Foreign Language Learning Classroom. *Researchgate Social Networking Service*. 2, 1, 12-14.
- Boyer-Wells, M. Nicole. (2006). The Role of Music in Kindergarten and its Contribution to the Lived Experience in the Classroom. University of Alberta, USA. *Faculty of Graduate Studies and Research in partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education*. 3, 161-164.
- Brown, L. L. (2012). The Benefits of Music Education. *Fresnomusicacademy*. 1-4.

- Degrave, P.** (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*. 10, 3, 412-420.
- Dolean, D. D.** (2015). The Effects of Teaching Songs during Foreign Language Classes on Students' Foreign Language Anxiety. *Language Teaching Research*. 20, 5, 638-653.
- Dörnyei, Z., Csizér, K.** (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*. 2, 3, 224-225.
- Ebrahimi, S., Pishghadam, R., Shakibaei, G.** (2018). The concept of 'Emotional-Sensory Capital' and an investigation of its effects in second language learning. *Journal of Language and Translation Studies*, No. 2: p. 19 [In Persian].
- Field, John.** (2002). *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. United Kingdom. Routledge English Language Introductions. (Digital Version). 15.
- Flores, R. L.** (2018). Kindergarten Teachers' Beliefs about the Relationship between Music and Early Learning. *Hunter College of the City University of New York*. New York, NY, USA. 9, 1835-1842.
- Frymier, A., Houser, M. L.** (2000). The Teacher-Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Researchgate Social Network Service*. 49, 3, 207-219.
- Grimm, S.** (2020). Language Learning from the Developmental and Neurocognitive Perspective: An Examination of the Impact of Music on Second Language Acquisition. *Murray State University*. 58, 26-27.
- Hebb, Donald O.** (1949). *The Organization of Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McGill University. (Digital Version). 38-126.
- Hijazi, D., Al-natour, A.** (2012). The Impact Of Using Music On Teaching English Poetry In Jordanian Universities. *Journal of International Education Research*. 8, 3, 295-301.
- Hutabarat, F.** (2023). History of Church Music: A General Overview. *Asia-Pacific International University, Jurnal Koinonia*. 15, 1, 67-69.
- Jafari-Rouhi, V.** (2009). The Effect of Music in Teaching Persian Language. Tehran: Master's Thesis, Payame Noor University, Tehran Center. p. 153. [In Persian].
- Jolly, Y.** (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Language. *Modern Language Journal*. 59, 11-14.
- Kamien, R.** (1997). *Music: An Appreciation*. (10th Ed.). Tehran. Cheshmeh Publishing. (Digital Version). pp. 80-814. [In Persian].
- Khaleghi, R.** (1974). *The History of Iranian Music*. Safialishah Publishing House. Tehran. (Online Digital Version). pp. 197-198. [In Persian].
- Krashen, S. D.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Digital Version. ISBN 0-08-025338-5. 19-16.
- Krashen, S. D.** (2017). The Case for Comprehensible Input. <http://www.sdkrashen.com>, *Language Magazine*. 7, 26, 1-6.
- Kuśnierek, A.** (2016). The Role of Music and Songs in Teaching English Vocabulary to Students. *Poznan: Department of English Language*. 43, 1, 41-42.
- Linh, H. T. K., Tinh, N. T., Huyen, Nguyen T. T., Chung, K. T. T., Hoi, H. Tan.** (2020). The Great Effects of Applying Music on Learning Second Language. Faculty of Psychology and Pedagogy, University of Education, Thai Nguyen University, Vietnam. *Universal Journal of Educational Research*. 8, 11, 5453-5456.
- Millington, N. T.** (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Ritsumeikan Asia Pacific University, Japan*. 2, 1, 134-140.
- Miri, M. A., Pishghadam, R.** (2021). Toward an Emotioncy Based Education: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Psychology*. 12, 727186, 7-8.
- Murphey, T.** (2013). *Music and Song*. Series Editor Alan Maley. Oxford: Oxford University. Google Books. 6.
- Nasari, F., Samiei-Zafarghandi, M., Safarnavadeh, M.** (2023). The Effect of Art, Choral, and Music Classes on the Academic Progress and Social Skills of Female Students in the Second Grade of Primary School in Tehran. *Scientific-Research Bimonthly 'New Approach in Educational Management'*. Tehran. Year 14. No. 2: pp. 222. [In Persian].

- Okhovat, A.** (2003). Iranian Music and Decorative Arts. Tehran: *Journal of Fine Arts*. Tehran University. No. 16: pp. 102-103. [In Persian].
- Pastuszek, B., Lipinska.** (2008). *Influence of Music Education on Second Language Acquisition*. Adam Mickiewicz University. Poznan. Poland. 4, 8782-8786.
- Patel, N. D., Joshi, V. V., Awais R. M., Kuppa, A.** (2019). Mysterious Mechanisms of Memory Formation: Are the Answers Hidden in Synapses. California: *California Institute of Behavioral Neurosciences & Psychology*. 11, 9, 1-3.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., Goets, T., Sutton, R. E.** (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. 101, 3, 705-716.
- Piri, S.** (2018). The Role of Music in Second Language Learning. *Studies in Literature and Language*. 17, 1, 77-78.
- Pishghadam, R.** (2015). Emotioncy in Language Education: From Exvovement to Involvement. Ferdowsi University of Mashhad. Paper Presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies.
- Pishghadam, R., Abbasnejad, H.** (2016). Emotioncy: A Potential Measure of Readability. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 9,1, 117-118.
- Pishghadam, R., Azamnouri, N., Najj Meidani, E.** (2020). The Role of Emotioncy in Cognitive Load and Sentence Comprehension of Language Learners. *Issued in Language Teaching (ILT)*.9, 1: 46-48.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S.** (2020). Introduction to the Effective Communication Model of Teaching in Light of Emotioncy-Based Education. *Quarterly Journal of Translation and Applied Linguistics*. Vol. 53. No. 1: p. 55. [In Persian].
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Estaji, A., Aminyazdi, S.** (2017). Introduction to “Emotioncy” and Its Effect on the Immersion and Learning Styles of Persian Language Learners. *Research Journal of Teaching Persian to Non-Persian Speakers*. Vol. 6. No. 1: pp. 73-75. [In Persian].
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Estaji, A., Aminyazdi, S.** (2017). Investigating the Effect of Teaching Based on the “Emotioncy” Model on the Emotions of Female Non-Persian-Speaking Language Learners in Iran. *Bimonthly Journal of Linguistic and Literary Investigations*. Vol. 9. No. 3: pp. 9-12. [In Persian].
- Pishghadam, R., Firouziyanpour-Esfahani, I.** (2017). Introducing ‘Emotioncy’ as an Effective Tool in the Acceptance of Newly Approved Terms by the Academy of Persian Language and Literature. Tehran: Article published in *Linguistic Essays*. Vol. 12. No. 5: p. 81. [In Persian].
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., Moghimi, S.** (2021). Investigating the Effective Number of Word Repetitions in Learning English Vocabulary as a Foreign Language in Light of the **Emotioncy** Model. Mashhad: *Journal of Translation and Applied Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad*. Vol. 24. No. 3: p. 11. [In Persian].
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., Shayesteh, S.** (2015, 2016). Conceptualizing Sensory Relativism in Light of Emotioncy: A Movement beyond Linguistic Relativism. *International Journal of Society, Culture and language*.4, 2, 13-15.
- Pishghadam, R., Moghimi, S. Tabatabaei-Farani, S.** (2019). Introduction to the Emotioncy Model as an Efficient Method for Reducing Foreign Language Reading Anxiety. Mashhad: *Journal of Translation and Applied Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad*. Vol. 5. No. 2: pp. 35-63. [In Persian].

- Pishghadam, R., Shayesteh, S.** (2016). *Emotioncy: A Post-Linguistic Approach toward Vocabulary Learning and Retention.* *Sri Lanka Journal of Social Sciences.* 39, 1, 33-34.
- Pour-Alkhaless, S., Khodadadi, M., Nasiri, S.** (2019). Vocabulary Instruction for Arabic-Speaking Learners of Persian Through Poetic Texts Compared to Prose Texts. *Journal of Persian Language and Iranian Dialects.* Vol. 1. No. 7: p. 81. [In Persian].
- Pourtorab, M.** (2001). *Music Theory.* (21th Ed.). Tehran. Nashr-e Cheshmeh Publications. (Digital Version). pp. 13-30. [In Persian].
- Rieb, C., Cohen, J.** (2020). The Impact of Music on Language Acquisition. *Illinois: Northern Illinois University.* 32, 4, 350-363.
- Rose, M.** (2016). Use of Music in Adult Second Language Instruction: A Canadian Perspective. Département des arts et lettres Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4081.75-82>.
- Sedaghat, Z.** (2019). A Study on the Effect of Poetry and Music on Improving the Pronunciation of Female Iranian Foreign Language Learners. Master's Thesis, Islamic Azad University, Bandar Lengeh Branch. Hormozgan. pp. 49-50. [In Persian].
- Shen, C.** (2009). Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. School of Foreign Languages, Zhejiang Gongshang University. www.ccsenete.org/journal.html. 2, 1, 88-94.
- Stansell, J. W.** (2005). The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature. *University of Illinois at Urbana-Champaign.* 35-37.
- Stokes, J.** (2008). The Effects of Music on Language Acquisition. Chicago: *Core.ac.uk.* *Asia University Academic Repositories.* 23-32.
- Sullivan, P. M.** (2016). The Effects of Music in Kindergarten Lessons on Student Engagement and Student Learning. Northeastern University Boston, Massachusetts. repository.library.northeastern.edu. 55-56.
- Tzarkova, E., Serbina, E.** (2021). Music in Kindergarten. *UCONN Library. Historical Reprint of The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning.* Russia. 16, 29, 31-35.
- Vera, B. B., Luna, R. M. (2013). Teaching English through Music: A Proposal of Multimodal Learning Activities for Primary School Children. Campus de Teatinos: University of Malaga. <https://core.ac.uk/outputs/58910243>. 22, 16-26.
- Walker, Robert. (2012). *From Ancient Greece to the Present Day: Reflections on Personhood, Music and Music Education.* Researchgate Social Network Service.
- Zarei, S., Reisi, R.** (2022). The Model of Using Music of Poetry In The Process of Learning Persian Language. **Research Journal of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin. Qazvin. Year 11. No. 1 (Serial No. 23). pp. 214-215.** [In Persian].
- Zhang, Xiaoshi.** (2022). The Role of EFL Teachers' Emotioncy in Preventing Students' Boredom and Pessimism. *Frontiers in Psychology.* 13, 880234, 2-3.