

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۷

معرفی مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم

رضا پیش قدم (استاد پیوسته آموزش زبان انگلیسی و استاد وابسته علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@um.ac.ir

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

shimaebrahimi@um.ac.ir

گلشن شکیبایی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

golshan.shakeebae@mail.um.ac.ir

چکیده

«سرمایه» یکی از مفاهیم مهم جامعه‌شناسی است که نشان می‌دهد چگونه ساختارهای عینی جامعه (قواعد اجتماعی، هنجارها، نقش‌ها، نهادها و ابزارهای فرهنگی) می‌توانند بر ساختارهای ذهنی افراد و رفتارهای اجتماعی آنان تأثیر بگذارند. مهم‌ترین سرمایه‌های مطرح‌شده عبارت‌اند از سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی که می‌توانند بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات زبان‌آموز تأثیر بگذارند. از آنجایی که حواس دروازه ورود به درک جامعه زبانی است و با توجه به ارتباط تنگاتنگ حواس و میزان هیجان زبان‌آموز، به نظر می‌رسد یکی از سرمایه‌هایی که می‌توان به سرمایه‌های دیگر افزود، سرمایه هیجانی-حسی باشد. هدف از جستار حاضر معرفی سرمایه هیجانی-حسی و بررسی رابطه آن با انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی در زبان‌آموزی موفق است. نتایج نشان می‌دهند برخورداری بیشتر از هر یک از سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی منجر به افزایش سرمایه هیجانی-حسی در زبان‌آموز شده که این امر باعث فهم میان ذهنی و تسهیل یادگیری خواهد شد. مدرس می‌تواند با به‌کارگیری این سرمایه‌ها در تدریس، حواس زبان‌آموز را بیشتر درگیر کرده و با رساندن وی به مرحله درون‌آگاهی میزان هیجان مثبت، توجه و انگیزه را در او افزایش دهد. به نظر می‌رسد با استفاده

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۳

از این شیوه، مطالب در ذهن زبان‌آموز نهادینه خواهد شد و او تمایل بیشتری به ارتباط و مشارکت فعال خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: سرمایه، هیجان، حواس، سرمایه هیجانی-حسی، هیجامد، فهم میان‌ذهنی

۱. مقدمه

امروزه نیاز روزافزون به ارتباطات جهانی، اقتصادی و سیاسی اهمیت مسئله زبان‌آموزی را روشن می‌سازد. این نیازها مدرسان زبان‌های خارجی را وادار به جستجوی شیوه‌های نوین و به‌روز تدریس کرده است. مدرس باید آگاه باشد که هدف از آموزش صرفاً فراهم‌نمودن اطلاعات برای زبان‌آموز نیست، بلکه چگونگی ثبت اطلاعات زبانی نیز در مغز اهمیت بسیاری دارد. به سخن دیگر، مدرس باید شیوه تدریس خود را به‌نحوی انتخاب کند که دانش زبانی را با نقش‌هایی که ایفا می‌کند، وارد ذهن زبان‌آموز کند و فرایند یادگیری در حافظه بلندمدت وی تثبیت شود.

با توجه به ظرفیت محدود مغز انسان در پردازش اطلاعات، سیستم توجه^۱ وی مجبور است از میان محرک‌ها انتخاب کند و برای اینکه فرایند یادگیری اتفاق بیفتد، مقدار زیادی توجه مورد نیاز است (نیسن و بالمر، ۱۹۸۷؛ اشمیت، ۱۹۹۵). بنابراین جلب توجه زبان‌آموز از جمله مواردی است که در تدریس مدرس و در همه کلاس‌های یادگیری زبان دوم حائز اهمیت است. یکی از عواملی که ممکن است توجه زبان‌آموز را دستخوش تغییر کند و بر یادگیری زبان دوم و میزان توجه او در کلاس درس تأثیر بگذارد، تجربیات گذشته و دانش پیش‌زمینه‌ای^۲ او در زبان مبدأ است؛ بدین معنا که مجموعه تجربیات و آموخته‌های انسان در طول زندگی، دانش پیشین او را تشکیل می‌دهد. این شبکه اطلاعاتی در جامعه زبانی زبان اول زبان‌آموز با آنچه در زبان دوم می‌آموزد، می‌تواند هم‌ساز یا متفاوت باشد. اگر زبان‌آموزان در

1. Attention

2. Background Knowledge

کلاس درس، ساختمان ذهنی نامناسبی کسب کنند، فرایند یادگیری عمیقی شکل نخواهد گرفت. از سویی دیگر، مارکس (۱۸۶۷) مفهوم «سرمایه»^۱ را مطرح می‌کند و بوردیو (۱۹۸۶) این مفهوم را بسط داده و سرمایه را مانند شبکه‌ای می‌بیند که بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات فرد تأثیر می‌گذارد. البته «نظریه سرمایه در نزد وی، شکل کاملاً متفاوتی با نظریه مارکس که نظریه‌ای اقتصادی است و مشکلات بشری را در اقتصاد می‌داند، دارد» (فکوهی، ۱۳۸۸، ص. ۵۳). «بوردیو به سرمایه جهت فرهنگی-اجتماعی می‌دهد و آن را به حوزه آموزش و فرهنگ نیز می‌کشاند» (باکاک، ۱۳۸۱، ص. ۹). بنابراین، افزون‌بر «سرمایه اقتصادی»^۲ که توسط مارکس مطرح شد، بوردیو (۱۹۸۶) «سرمایه فرهنگی»^۳ و «سرمایه اجتماعی»^۴ را نیز معرفی می‌کند. هدف وی از مطرح کردن سرمایه‌های مذکور این است که نشان دهد چگونه ساختارهای عینی جامعه (قواعد اجتماعی، هنجارها، نقش‌ها و نهادها) و ساختارهای فرهنگی (ابزار فرهنگی مانند رسانه، کتاب و غیره) می‌توانند بر ساختارهای ذهنی افراد و رفتارهای اجتماعی آنان تأثیر بگذارند. لازم به ذکر است که سرمایه‌های دیگری هم از جمله سرمایه طبیعی^۵ مطرح شده است که می‌تواند در یادگیری نقش ایفا کند.

با توجه به اینکه حواس را می‌توان دروازه‌ای برای ورود به درک جهان دانست و ارتباط نزدیکی میان استفاده از حواس و میزان هیجان تجربه‌شده وجود دارد، به نظر می‌رسد یکی دیگر از سرمایه‌هایی که می‌توان به دسته‌بندی انواع سرمایه‌ها افزود، سرمایه هیجانی-حسی^۶ (پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته، ۲۰۱۸) است. از آنجایی که کمبود بررسی رابطه انواع سرمایه‌ها با یکدیگر در امر آموزش زبان دوم احساس می‌شود، در این جستار پس از بررسی نقش انواع سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی،

-
1. Capital
 2. Economic Capital
 3. Cultural Capital
 4. Social Capital
 5. Natural Capital
 6. Emo-sensory Capital

اجتماعی و طبیعی در آموزش، سرمایه هیجانی-حسی معرفی می‌شود. آگاهی از این نوع سرمایه‌ها در یادگیری زبان، باعث شناخت و درک زبان‌آموز شده و بدین ترتیب تعاملات صحیح مدرس با آنان افزایش می‌یابد که این امر باعث تسهیل فرایند یادگیری خواهد شد. از سوی دیگر، با توجه به اینکه حواس به پردازش اطلاعات در ذهن کمک کرده و به شبکه اطلاعاتی (دانش پیشین) زبان‌آموز می‌افزایند، هدف نگارندگان از افزودن مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» به دسته‌بندی‌های پیشین سرمایه این است که نشان دهند چگونه مدرس می‌تواند با کمک سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی حواس بیشتری از زبان‌آموز را درگیر کند و به تبع آن میزان هیجان مثبت، توجه و انگیزه او را افزایش دهد.

۲. معرفی انواع سرمایه

تلاش برای یافتن عوامل تأثیرگذار بر کنش انسانی، جامعه‌شناسان را به طرح مفاهیم جدیدی در این زمینه سوق داده است (خدایی، ۱۳۸۸). مفهوم سرمایه از دسته مفاهیم چندبُعدی است که در بسیاری از حوزه‌های جامعه تأثیرگذار است و از آنجایی که به نظر می‌رسد می‌تواند در زمینه آموزش و یادگیری زبان دوم نیز نقش عمده‌ای را ایفا کند، در زیر به معرفی این مفهوم و مهم‌ترین انواع آن پرداخته می‌شود:

سرمایه را نخستین‌بار کارل مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) مطرح کرد. وی شخصیتی بزرگ در تاریخ اندیشه فلسفی، اقتصادی و اجتماعی بود که به بحث درباره سیاست و اقتصاد پرداخته است. «او برای شرایط زندگی مادی انسان‌ها نقش بنیادین قائل بوده و معتقد است پایه تحولات اجتماعی بر مبنای پیشرفت‌ها و تغییراتی است که در شیوه تولید پدید می‌آید و روابط انسانی و تجربیات آنان می‌تواند به صورت طبقه اجتماعی تجلی کند» (انصاری، ۱۳۷۸، ص. ۱۹). «سرمایه به هر نوع قابلیت، مهارت و توانایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند در جامعه به صورت انتسابی یا اکتسابی دست یابد و از آن‌ها در روابط خود با سایر افراد و گروه‌ها برای پیش‌برد موقعیت خود بهره برد» (فکوهی، ۱۳۸۴، ص. ۱۴۵). سرمایه‌ها را می‌توان امتیازات اجتماعی در نظر

گرفت که در متمایز کردن افراد نسبت به یکدیگر در کسب رتبه اجتماعی، جایگاه و منزلت و میزان درآمد نقش مهمی ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، بر مبنای این امتیازات اجتماعی افراد در جامعه وظایف گوناگونی بر عهده می‌گیرند و بر این اساس تفکیک اجتماعی افراد در طبقات مختلف روی می‌دهد. به تعبیر مارکس، افراد به دلیل موقعیت اجتماعی متفاوت، از نگرش‌ها و شیوه‌های تفکر متفاوت نیز برخوردارند. سرمایه‌داری از نظر وی نظامی است که دو طبقه اجتماعی سرمایه‌دار و کارگر دارد. سرمایه‌داران، مالک زمین و ابزار تولید هستند و کارگران برای امرار معاش خود باید برای آنان کار کنند. بنابراین «مفهوم سرمایه اقتصادی توسط مارکس مطرح می‌شود و شامل سرمایه‌های مالی، میراث و دارایی است. این سرمایه مستقیماً قابل تبدیل به پول است و شامل درآمد و بقیه انواع منابع مالی است که به شکل حقوق مالکیت نهادینه می‌شود» (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴، ص. ۷).

بورديو (۱۹۳۰-۲۰۰۲) یکی از تأثیرگذارترین جامعه‌شناسان فرانسوی قرن بیستم است که تحت تأثیر مارکس، افزون بر سرمایه اقتصادی به وجود انواع دیگری از سرمایه اعتقاد دارد. وی معتقد است ساختار اجتماعی جامعه پیشرفته را نمی‌توان تنها با اکتفا به سرمایه اقتصادی تحلیل کرد، بلکه ساختار اجتماعی چنین جوامعی مانند فضای اجتماعی پیچیده‌ای است که سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز در آن براساس موقعیت‌های اجتماعی افراد توزیع شده‌اند و توزیع بیشتر سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی در میان افراد طبقه اجتماعی خاص می‌تواند تفاوت طبقاتی ایجاد کند. از نظر او هر نوع دارایی، منابع یا کالاهایی که در جامعه دارای ارزش باشند را می‌توان به نوعی «سرمایه» دانست (بورديو، ۱۹۸۶). بدین ترتیب مهم‌ترین سرمایه‌های مطرح شده توسط بورديو عبارت‌اند از:

سرمایه فرهنگی: در شرایط معین قابل تبدیل به سرمایه اقتصادی است و می‌توان آن را به شکل کیفیت‌های آموزشی (تحصیلات و کسب قابلیت‌های فرهنگی و هنری، بیانی و کلامی) نهادینه کرد. استفاده از سرمایه‌های فرهنگی می‌تواند در کسب موقعیت‌های پرمزالت اجتماعی، مشاغل برتر و درآمد بیشتر نقش مهمی را ایفا کند

(فاضلی، ۱۳۸۲). افراد از طریق سرمایه فرهنگی می‌توانند شیوه رفتار، گفتار و نحوه عمل اجتماعی خود را از دیگر طبقات جدا کنند. ابعاد سرمایه فرهنگی از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶) عبارتند از:

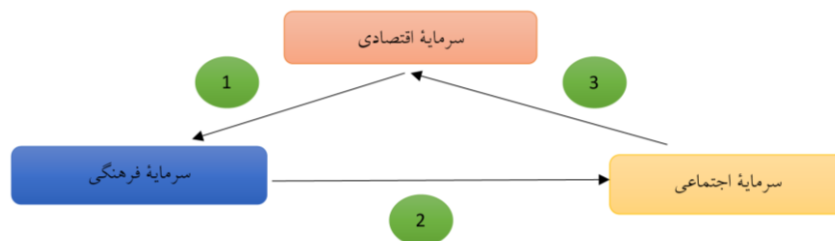
سرمایه فرهنگی تجسم یافته^۱: این نوع سرمایه به خصوصیات و مهارت‌هایی مانند حافظه، معلومات کسب‌شده، مهارت‌های تجربی و رفتاری اشاره دارد که نمی‌توان آن را به دیگران واگذار کرد. این سرمایه‌ها به صورت پیوسته وجود دارند و به‌عنوان ویژگی‌های خلقی فرد تبدیل شده‌اند؛ یعنی تنها صاحب این خصایص مالک این نوع سرمایه فرهنگی محسوب می‌شود و نمی‌توان آن را از طریق وراثت، خرید و فروش و غیره به افراد دیگر انتقال داد (بوردیو، ۱۹۹۷).

سرمایه فرهنگی عینیت یافته^۲: این نوع سرمایه پس از سرمایه فرهنگی که بیشتر به شکل کالاها و اشیای مادی تجسم می‌یابد، از بدیهی‌ترین و آشکارترین نوع سرمایه فرهنگی است که قابل انتقال به دیگران است و شامل تمام اشیا و کالاهای فرهنگی مانند کتاب، رسانه‌ها و غیره می‌شود. این نوع سرمایه اثر آموزشی بر دارندگان آن می‌گذارد و در امر آموزش و یادگیری بسیار مهم است (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱).

سرمایه فرهنگی نهادینه شده^۳: لازمه این نوع سرمایه، وجود افراد با صلاحیت و مستعد جهت کسب انواع مدرک تحصیلی و دانشگاهی است؛ زیرا به کمک ضوابط اجتماعی و به‌دست آوردن عناوین برای افراد کسب موقعیت کرده و به‌صورت پلی میان اقتصاد و فرهنگ عمل می‌کند. یعنی می‌تواند سرمایه فرهنگی را به سرمایه اقتصادی تبدیل کند. این بُعد از سرمایه فرهنگی قابل انتقال به غیر نبوده و با کمک مقررات اجتماعی و به‌دست آوردن موقعیت‌هایی مانند مدارک تحصیلی برای افراد دارنده آن، کسب موقعیت می‌کند (نوغانی، ۱۳۸۳).

1. Embodied Cultural Capital
2. Objective Cultural Capital
3. Institutionalized Cultural Capital

سرمایه اجتماعی: این سرمایه در شرایطی معین به سرمایه اقتصادی قابل تبدیل است و می‌تواند در جامعه به شکل اصالت و شهرت وجود داشته باشد (توسلی و موسوی، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، سرمایه اجتماعی «منابع واقعی و بالقوه‌ای است که در اثر عضویت در شبکه اجتماعی یا سازمان‌ها به دست می‌آید» (بوردیو، ۱۹۸۶). این نوع سرمایه با تأثیر بر امنیت اجتماعی جامعه، ارتباط میان افراد را تقویت می‌کند. افراد می‌توانند با سرمایه‌گذاری بر روابط گروهی و کسب موقعیت‌های اجتماعی، وضعیت اقتصادی خود را با برخورداری از شبکه‌های گسترده‌ای از روابط، دوستان و آشنایان بهبود بخشند و به سرمایه اجتماعی دست یابند (توسلی، ۱۳۸۲). به طور کلی، ارتباط میان انواع سرمایه از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶) را می‌توان در نمودار ۱ نشان داد:



نمودار ۱. پیوند میان انواع سرمایه‌ها از دیدگاه بوردیو (۱۹۸۶)

براساس این نمودار، سرمایه‌ها با یکدیگر در ارتباط‌اند و قابلیت تبدیل به یکدیگر را دارند. سرمایه اقتصادی، شکلی از سرمایه است که می‌تواند در قالب کالاهای مادی تجلی یابد (سفیری و آراسته، ۱۳۸۶). افراد با داشتن سرمایه اقتصادی می‌توانند کالاهای فرهنگی بیشتری را در اختیار داشته باشند و از امکانات تحصیلی و آموزشی بیشتری برخوردار شوند و از این طریق سرمایه فرهنگی خود را افزایش دهند (خدایی، ۱۳۸۸). پس از افزایش سرمایه فرهنگی و استفاده از ابزارهایی مانند کتابخانه، رسانه و... سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی می‌توانند با هم ترکیب شوند و گروه‌های اجتماعی متفاوتی را به وجود آورند و این امر مجدداً تولید سرمایه اقتصادی خواهد کرد و فرایند به صورت چرخه تکرار خواهد شد. بدین ترتیب

موقعیت افراد برحسب حجم و نوع سرمایه آن‌ها مشخص می‌شود و جایگاه آنان را ابتدا در خانواده و سپس در جامعه مشخص می‌سازد (مردی‌ها، ۱۳۸۰). بنابراین، ترکیب انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در میزان موفقیت افراد دخیل است. افزون بر سرمایه‌های مهم اشاره شده توسط بوردیو، یکی دیگر از انواع سرمایه‌هایی که می‌توان در نظر گرفت سرمایه طبیعی است. منظور از این نوع سرمایه، دارایی‌های طبیعی مانند ذخایر زمین، خاک، درخت، آب، تمام موجودات زنده متعلق به آن است و آنچه را به‌عنوان منبع تولیدکننده در طبیعت به‌وجود آمده در برمی‌گیرد. بنابراین انسان خود جزو سرمایه طبیعی محسوب می‌شود که تولیدگر انواع سرمایه‌هاست. این سرمایه را می‌توان به‌عنوان سرمایه مادر در نظر گرفت که به تقویت انواع سرمایه‌ها کمک کرده و می‌تواند با تقویت هر یک از آن‌ها، سرمایه اقتصادی تولید کند؛ زیرا این سرمایه در هر منطقه جغرافیایی که وجود داشته باشد، مردم آن منطقه را از سرمایه اقتصادی برخوردار می‌سازد و پس از آن سرمایه‌های دیگر نیز شکل خواهند گرفت. پژوهش‌های زیادی در قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم بر این امر صحنه می‌گذارند و سرمایه‌های طبیعی را موتور رشد سرمایه اقتصادی به‌شمار می‌آورند (گیلفاسون، ۲۰۰۲؛ براوو-اورتگا و گرگوریو، ۲۰۰۵). بنابراین در پژوهش حاضر به این سرمایه نیز به‌عنوان محرکی برای یادگیری توجه شده است.

۳. سرمایه در آموزش زبان و تدریس

در تحقیقات آموزشی، جامعه‌شناسی و روان‌شناختی (پارسل و دوفور، ۲۰۰۱؛ کیم و اشنایدر، ۲۰۰۵؛ انگ، ۲۰۰۹؛ پرادو، ۲۰۰۹) به نقش انواع سرمایه‌ها در آموزش بسیار پرداخته شده است. در این پژوهش‌ها اعتقاد بر این است که تجارب اجتماعی و فرهنگی مختلف افراد بر نتایج آموزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و در امر آموزش و پرورش به سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی باید اهمیت بسیار داد. طبق گفته ویلیامز و بردن (۱۹۹۷) محیط یادگیری افراد نقش مهمی در یادگیری آنان دارد و دسترسی آموزشی به سرمایه‌های فرهنگی مختلف مانند اینترنت، کامپیوتر، تصاویر، نقاشی،

کتاب و واژه‌نامه و سرمایه‌های اجتماعی مانند روابط زبان‌آموزان با مدرسان، والدین، خواهر و برادر و همسالان در این محیط به یادگیری آنان کمک زیادی می‌کند. سلامه (۲۰۱۲) نیز نشان داد که سرمایه‌های اقتصادی و اجتماعی بر میزان موفقیت و عملکرد زبان‌آموزان تأثیر بسزایی دارد و عواملی همچون میزان تحصیلات والدین، میزان درآمد و نوع شغل آنان بر عملکرد تحصیلی فرزندان آنان قابل بررسی است. بررسی رابطه میزان اشتیاق به فراگیری زبان دوم در دانشجویان برحسب دسترسی به سرمایه فرهنگی توسط کلمنت (۲۰۰۷) نشان داد که دانشجویان با سرمایه فرهنگی اقتصادی متوسط نسبت به افرادی که از سرمایه اقتصادی و فرهنگی پایین‌تری برخوردار بودند، بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت کردند و به تکالیف خود توجه بیشتری نشان دادند. بنابراین نقش سرمایه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بر میزان اشتیاق به فراگیری زبان تأثیر بسزایی دارد. در این راستا، کرمی، سیلانه و پاک‌مهر (۱۳۹۱) به بررسی و ارزیابی ۸۸ زبان‌آموز موسسه زبان انگلیسی از منظر سرمایه فرهنگی اجتماعی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که این سرمایه‌ها یادگیری زبان را تبیین می‌کنند و دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان کارشناسی و کاردانی از سرمایه فرهنگی اجتماعی غنی‌تری برخوردارند. پیش‌قدم، نوغانی و ذبیحی (۲۰۱۱الف) پرسش‌نامه‌ای برای بررسی نقش سرمایه اجتماعی و سرمایه فرهنگی در زمینه زبان خارجی طراحی کردند و در این پژوهش عواملی همچون توانش اجتماعی^۱، همبستگی اجتماعی^۲، سواد^۳، توانش فرهنگی^۴ و برون‌گرایی^۵ مدنظر قرار گرفتند. آنان در پژوهش دیگری (۲۰۱۱ب) با مبنا قرار دادن سرمایه‌های مطرح‌شده توسط بورديو پرسش‌نامه سرمایه اجتماعی و فرهنگی را بر روی ۱۲۸ زبان‌آموز که در حال یادگیری زبان خارجی بودند، انجام داده و به این نتیجه دست یافتند که این سرمایه‌ها بر مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و

1. Social competence
2. Social solidarity
3. Literacy
4. Cultural competence
5. Extraversion

نوشتن) تأثیر دارد. برای مثال، در کلاس‌هایی که از ابزارهای فرهنگی شنیداری بیشتری مانند موسیقی، تئاتر، کنسرت و غیره استفاده شده بود، زبان‌آموزان در مهارت شنیداری خود موفق‌تر عمل کردند. بنابراین مدرس باید توجه ویژه‌ای به سرمایه‌های فرهنگی صوتی و تصویری داشته باشد و از آن‌ها به‌عنوان ابزار در تدریس خود بهره برد. همسو با این پژوهش، اشرف و ابطحی (۲۰۱۴) نیز اهمیت سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی را بر روی مهارت‌های شفاهی (شنیدن و صحبت کردن) در زبان‌آموزان ایرانی که مشغول یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بودند، نشان دادند. تأثیر سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی بر فرایند توجه مشترک و یادگیری زبان‌آموزان توسط پیری (۲۰۱۶) مدنظر قرار گرفته و نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد که توجه زبان‌آموزان تحت‌تأثیر این سرمایه‌ها قرار دارد و یادگیری زبان دوم نیز تحت‌تأثیر توجه و سرمایه‌های زبان‌آموزان است. یعنی اگر مدرسان زبان از روش‌های مختلف برای ایجاد توجه مشترک زبان‌آموزان استفاده کنند، میزان توجه آن‌ها افزایش می‌یابد. بنابراین پیشرفت فراگیری زبان دوم با روش‌های بین‌فردی، منطقی، زبانی، درون‌فردی، دیداری، شنیداری و جنبشی قابل‌پیش‌بینی است. افزون‌بر توجه، تأثیر سرمایه‌های مذکور بر خلاقیت زبان‌آموزان در پژوهش‌های بسیاری (مانند بنیس و بیدرمن، ۱۹۹۷؛ جان استینر، ۲۰۰۰؛ فیشر، اسچارف و یه، ۲۰۰۴؛ پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۱) نیز تأیید شده است. برای نمونه، ذبیحی (۱۳۹۰) نشان داد که سازه‌های تشکیل‌دهنده سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی رابطه مثبت و معناداری با خلاقیت زبان‌آموزان دارند که این خلاقیت با معدل کل آنان رابطه مثبت و معناداری دارد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش زبان، تأثیر متغیرهایی از قبیل پایگاه اقتصادی، اجتماعی و سرمایه فرهنگی را بر عملکرد تحصیلی سنجیده‌اند و پرواضح است که در بررسی موفقیت و عملکرد تحصیلی فرد، افزون‌بر عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، نقش عوامل فردی مانند هیجانات و حواس زبان‌آموز نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. بر این اساس، با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه بررسی نقش هیجان و حواس به‌عنوان سرمایه، در ادامه به معرفی

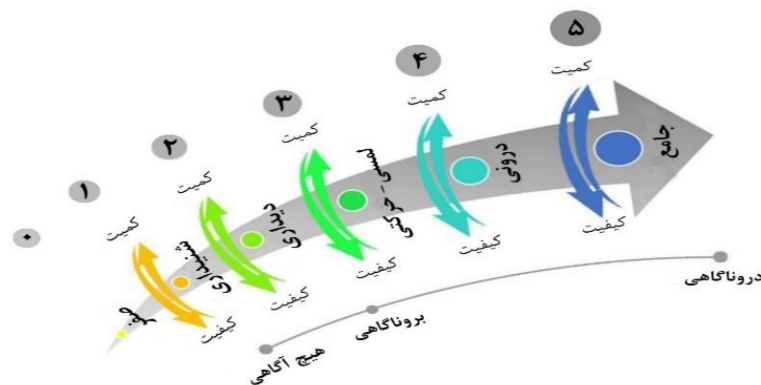
این سرمایه و نقش آن در کنار سایر سرمایه‌ها بر میزان یادگیری زبان آموز پرداخته می‌شود.

۴. معرفی سرمایه هیجانی-حسی

مفهوم سرمایه هیجانی-حسی نخستین بار در مقاله‌ای با عنوان «وزن فرهنگی^۱» توسط پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته (۲۰۱۸) معرفی شده است. در پژوهش مذکور، نگارندگان نشان دادند افرادی که دارای پیشینه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوتی هستند، جهان را نیز متفاوت درک می‌کنند. بر این اساس، آنان از ۳۲۲ دانشجوی (۲۱۷ زن و ۱۰۵ مرد) با طبقات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت خواستند تا هیجان تجربه‌شده براساس میزان مواجهه و نوع حس خود را در مورد ۵ موضوع فرهنگی (یادگیری زبان عربی، مسجد، جمکران، نماز و حرم مطهر امام رضا(ع)) بیان کنند. نتایج نشان داد که افراد با طبقات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوت، میزان هیجان متفاوتی را براساس میزان مواجهه و نوع حس درگیرشده تجربه کرده‌اند. بنابراین منظور از «سرمایه هیجانی-حسی» این است که میزان هیجانات و حواس و نوع تجربه هیجانی-حسی برای اشیا و مفاهیم متفاوت دنیای پیرامون براساس تجربه اقتصادی، فرهنگی و یا حتی محیطی افراد متفاوت است (پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته، ۲۰۱۸، ص. ۲۱). این مفهوم ریشه در تفکرات روان‌شناختی «هیجامد^۲» دارد که می‌تواند منتج از مفهوم جامعه‌شناختی «سرمایه» باشد. «درجه هیجانی» مفهومی جدید در مباحث زبانی است که نخستین بار در سال ۱۳۹۲ توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری مطرح شد و پس از آن پیش‌قدم (۲۰۱۵) این مفهوم را مجدد بسط داده و با ادغام دو واژه «هیجان» و «بسامد^۳» اصطلاح هیجامد را برای آن برگزید. این مفهوم مبتنی بر الگوی تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط^۴ بوده و بر این

1. Introducing cultural weight as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class
2. Emotioncy
3. Frequency
4. Developmental Individual- Differences Relationship-based (DIR)

فرض استوار است که هیجان‌ها پایه و اساس یادگیری‌اند. یعنی هیجان‌های ناشی از استفاده از حواس می‌توانند شناخت فرد را نسبی کرده و بر میزان درک او از جهان تأثیر بگذارند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). بنابراین، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی دارای درجاتی از حس هیجانی‌اند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. در این دیدگاه، هر واژه را می‌توان براساس میزان مواجهه با آن و بسته به نوع هیجان تجربه‌شده در شش جایگاه در نظر گرفت که به ترتیب عبارت‌اند 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). «هرچه واژه‌ای دارای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد» (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲، ص. ۱۴۹). نمودار ۲، سطوح چندگانه هیجامد نسبت به واژه را در یادگیری زبان به تصویر می‌کشد.



نمودار ۲. سطوح چندگانه هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵، ص. ۷)

1. Null emotioncy
2. Auditory emotioncy
3. Visual emotioncy
4. Kinesthetic emotioncy
5. Inner emotioncy
6. Arch emotioncy

7. Adapted from "Emotioncy in Language Education: From Exvovement to Involvement", By R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.

براساس نمودار ۲، بسته به کانال‌های حسی و اطلاعات دریافت‌شده توسط آنان، تفسیرهای متفاوتی از یک مفهوم در ذهن فرد وجود دارد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). برای اینکه یادگیری جامعی صورت پذیرد، فرد باید بتواند از سلسله‌مراتب ارائه‌شده برای هیج‌آمد (تهی، شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) به ترتیب به صورت افزایشی عبور کند. هنگامی که فرد موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و در نتیجه، هیج‌آمد موضوع موردنظر برای وی در سطح تهی است و به لحاظ درک، آن موضوع در حوزه «هیچ‌آگاهی»^۱ او قرار دارد. یعنی در این مرحله، فرد هیچ اطلاعاتی راجع به موضوع ندارد و موضوع برای وی کاملاً ناآشناست. به محض شروع زبان‌آموزی، فرد به دلیل داشتن سرمایه فرهنگی، اجتماعی و حتی محیط فیزیکی متفاوت، هیچ‌آشنایی با فرهنگ زبان مقصد ندارد. از آنجایی که فرهنگ، محصول تجربیات حسی است و ادراکات افراد از جهان تاحدودی توسط حواس آن‌ها شرطی می‌شود (کلاسن، ۱۹۹۷)، برای آموزش مفاهیم جدید فرهنگی می‌توان دانش وی نسبت به موضوع را از سطح صفر به مراحل شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی ارتقا داد. هنگامی که او موضوع مورد نظر را برای نخستین بار می‌شنود، درجه هیج‌آمد آن واژه از سطح تهی به سطح هیج‌آمد شنیداری می‌رسد و تجربه حسی او یک پله ارتقا می‌یابد. در مرحله بعدی، با استفاده از ابزار فرهنگی مانند فیلم، فلش‌کارت، انیمیشن و غیره، نسبت به موضوع دارای سرمایه فرهنگی عینیت یافته می‌شود (هیج‌آمد دیداری) و اگر موضوع مورد نظر را از نزدیک مشاهده کرده یا حتی لمس نماید، هیج‌آمد آن از سطح شنیداری و دیداری به سطح هیج‌آمد لمسی-حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیج‌آمد فرد وارد حوزه بروناگاهی^۲ می‌شود. بنابراین درباره واژه مورد نظر، شناختی کلی حاصل می‌گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله فرد تنها از بیرون با موضوع

1. Avolvement

2. Exvolvement

آشنایی دارد و هنوز درک عمیقی از موضوع در ذهن وی شکل نگرفته است؛ زیرا هیجان‌ات تجربه‌شده وی هیجان‌ات دور^۱ هستند.

منظور از هیجان‌ات دور، تجربیاتی است که افراد به دلیل اینکه تجربه مستقیمی از واژه ندارند، آن را در ذهن خود خلق می‌کنند و این ذهنیات با واقعیت فاصله دارد. در مرحله لمسی حرکتی با برقراری ارتباط لمسی با موضوع، درگیری حواس بیشتر می‌شود. در این مرحله هدف این است که زبان‌آموزان اجزای موضوع را از نزدیک مشاهده کنند و با آن ارتباط بیشتری برقرار نمایند. بنابراین فرصت تعامل و مشارکت بیشتری برای آنان فراهم می‌شود. در مرحله درونی، زبان‌آموز نقش فعال‌تری پذیرفته و باید موضوع را با ایفای نقش به صورت عملی انجام دهد. بنابراین همه حواس شنیداری، دیداری، لمسی و حرکتی در او فعال است و به تبع افزایش بسامد تجربه، هیجان‌درونی از آن واژه ایجاد می‌شود. از آنجایی که زبان‌آموز اجازه حرکت و ایفای نقش دارد، وضعیت بدن وی در حالت مناسب و راحتی قرار دارد و از آنجایی که بدن بر حواس اثر می‌گذارد، حواس زبان‌آموز با راحتی وضعیت بدن او در کلاس به خوبی تقویت می‌شود. در مرحله جامع نیز درگیری حداکثر حواس مد نظر است و مدرس، زبان‌آموز را به انجام پژوهش و تفحص درباره موضوع ترغیب می‌کند. از آنجایی که زبان‌آموز به تنهایی درگیر تحقیق است، از تمام حواس خود برای درک موضوع کمک می‌گیرد و مطالب در ذهن او تثبیت و درونی‌سازی می‌شود (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

بنابراین درک و یادگیری عمیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت و او به مرحله درون‌آگاهی^۲ و تجربه هیجان‌ات نزدیک به واقعیت^۳ دست یافته است (ابراهیمی، استاجی، پیش‌قدم و امین‌یزدی، ۱۳۹۶). بنابراین مدرس می‌تواند با در نظر گرفتن حواس و هیجان به عنوان سرمایه‌های آموزشی، روش‌های تدریس گوناگونی براساس میزان ترکیب حواس برای خود برگزیند و تدریس خود را

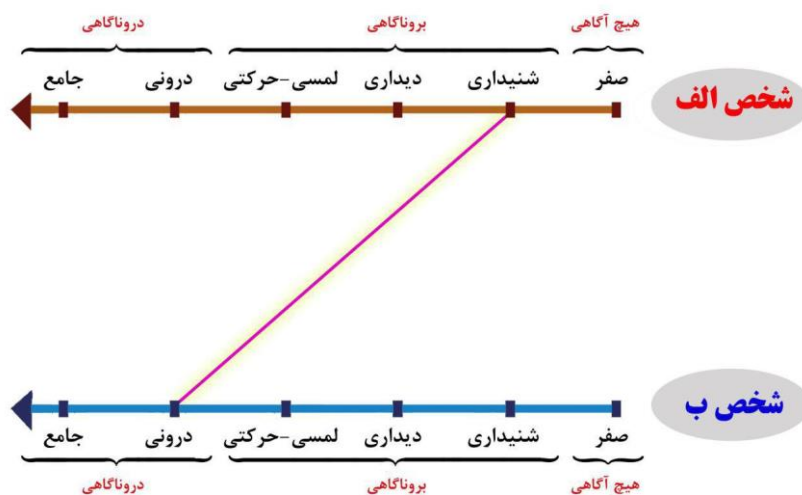
-
1. Distal emotions
 2. Involvement
 3. Proximal emotions

به صورت هر یک از روش‌های شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی، جامع و تلفیق هر یک از این روش‌ها با یکدیگر انجام دهد. در این شیوه تدریس، اگر حس زبان‌آموز تغییر یابد، به دنبال تغییر حس، هیجان وی نیز تغییر یافته (مثبت یا منفی) و این امر نگاه متفاوت در درک واقعیت را به دنبال خواهد داشت. به عنوان مثال، چنانچه زبان‌آموز در مورد «فسنجان» به عنوان غذایی ایرانی، فقط تجربه شنیداری داشته باشد، تنها حس شنوایی او تحریک شده است. ممکن است این تجربه که به صورت مستقیم و در محیط صورت پذیرفته، در وی احساس منفی ایجاد کرده و غذای مذکور به نظر او ناخوشایند باشد؛ زیرا در مرحله شنیداری، بار زیادی بر شناخت زبان‌آموز وارد می‌شود و او باید فرایند رمزگذاری اصوات و توجه به مشخصات دستوری و پردازش سرعت گفته را به طور همزمان انجام دهد. بنابراین، از آنجایی که قادر به دیدن سخنگو و بافت واقعی سخن نیز نمی‌باشد، احساس خستگی و کسالت در وی به وجود آمده و هیجان منفی تولید خواهد شد. در مقابل، اگر تصاویر و فیلم مربوط به این غذا را ببیند و آموزش به شیوه دیداری برای او صورت پذیرد، به دلیل اینکه برای وی اطلاعات بافتی و محیطی با تصویر فراهم شده است، اعتماد به نفس بیشتری را در درک شنیداری و سخن گفتن تقویت خواهد کرد. بنابراین، احساس لذت و غرور بیشتری را تجربه خواهد کرد. در مرحله بعدی تدریس، چنانچه مدرس این غذا را به کلاس آورده و زبان‌آموز اجزای طبخ آن و محصول نهایی ترکیب این اجزا را از نزدیک مشاهده کند، تشویق خواهد شد بیشتر در مورد احساسات خود در کلاس درس صحبت کند و اگر در مراحل شنیداری و دیداری هیجانی منفی نسبت به موضوع داشته است، با لمس آن از نزدیک تغییر هیجان می‌دهد. در مرحله درونی، می‌توان از زبان‌آموز خواست خود این غذا را طبق دستور ارائه شده طبخ کند. بر این اساس، هدایت و کنترل عواطف زبان‌آموز راحت تر می‌شود؛ زیرا وی نقش فعال‌تری را در کلاس پذیرفته و فرایند خودابرازگری بهتر صورت می‌پذیرد. این امر موجب درگیری دوسویه زبان‌آموزان با یکدیگر و مدرس شده و آنان با ایفای نقش، بهتر در مورد هیجان‌ات خود صحبت خواهند کرد. در مرحله جامع نیز با انجام تکلیف و

جستجوی بیشتر در مورد موضوع، مطالب برای زبان‌آموز نهادینه شده و هیجان‌ات او به حداکثر خواهد رسید. در نتیجه همان‌گونه که مشاهده می‌شود، هیجان‌ات و حواس، سرمایه‌های آموزشی هستند که نقش مهمی در یادگیری زبان‌آموزان دارند و مدرس می‌تواند با تغییر حواس، هیجان‌ات آنان را به صورت منفی یا مثبت دست‌کاری کرده و کیفیت آموزش خود را به حداکثر برساند.

همان‌گونه که در الگوی تدریس هیجامد مشاهده شد، داشتن تجربه حسی - هیجانی از مفاهیم، اشیا و پدیده‌های دنیای پیرامون می‌تواند بر تفکر، هیجان و انگیزه فرد برای یادگیری اثر بگذارد. از سوی دیگر می‌توان گفت حس و هیجان افراد می‌تواند تحت تأثیر سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی آنان قرار گیرد. مدرس می‌تواند با استفاده از سرمایه‌های فرهنگی عینیت‌یافته (مانند لوح فشرده صوتی، لوح فشرده تصویری، ماکت و غیره) بر سرمایه آموزشی زبان‌آموزان تأثیر گذاشته و سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته آنان مثل حافظه را نیز ارتقا بخشد؛ زیرا با استفاده از این ابزار، حواس بیشتری در یادگیری درگیر شده و باعث می‌شود زبان‌آموزان مشتاق‌تر وارد تعامل شوند و آنچه می‌آموزند برای مدت‌زمان طولانی‌تری در ذهن‌شان باقی بماند (بینز، ۲۰۰۸). از سوی دیگر، هنگامی که سرمایه هیجانی - حسی بالا برود، در اصل فهم میان‌ذهنی^۱ میان مدرس و زبان‌آموز یا زبان‌آموز با زبان‌آموز افزایش می‌یابد و فرایند یادگیری تسهیل می‌شود. برای نمونه، هنگامی که دو فرد دارای تجربه هیجانی - حسی کم و زیاد نسبت به یک مفهوم هستند، به همان میزان دارای درک متفاوت ضعیف و قوی نسبت به موضوع می‌باشند که اگر با یکدیگر وارد صحبت شوند می‌توانند تجربیات خود را با یکدیگر تقسیم کرده و بر میزان درک و هیجان یکدیگر تأثیر بگذارند. این امر را می‌توان در نمودار ۳ نمایش داد:

1. Inter-subjectivity



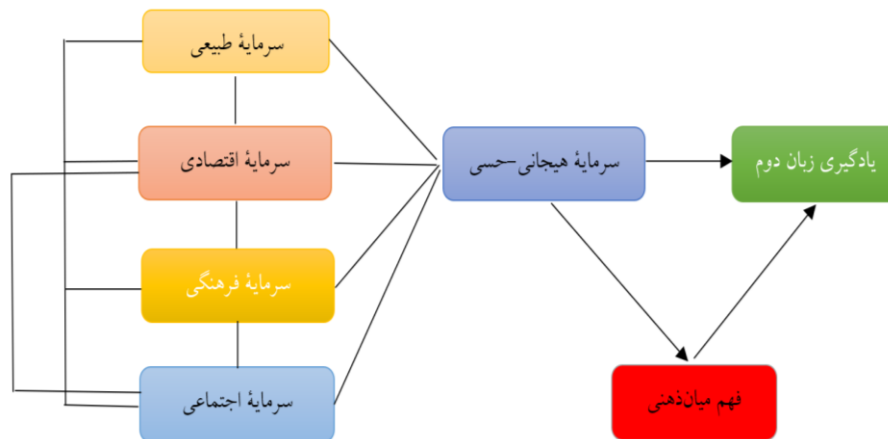
نمودار ۳. رابطه فهم میان‌ذهنی افراد در یادگیری

براساس نمودار ۳ شخص الف در مرحله برون‌آگاهی قرار داشته و هنوز مطلب را به صورت شنیداری تجربه نکرده است. اما شخص ب در مرحله درون‌آگاهی است و مطالب برای وی درونی شده است. یعنی تجربه وی از موضوع با تجربه شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و درونی همراه است. هنگامی که این دو فرد در نقش زبان‌آموز و مدرس یا زبان‌آموز-زبان‌آموز وارد ارتباط شوند، فرد ب می‌تواند بر میزان درک و یادگیری فرد الف اثر گذاشته و وی را نیز به سطح درون‌آگاهی برساند.

از سوی دیگر، زبان‌آموزان با سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و طبیعی متفاوتی اقدام به یادگیری زبان می‌کنند. سرمایه طبیعی دسترسی به منابع جغرافیایی را برای فرد فراهم می‌سازد و دسترسی راحت‌تر به این سرمایه‌ها باعث تولید هیجان و حس بیشتر در وی خواهد شد. به عنوان مثال فردی که به لحاظ جغرافیایی در مکانی زندگی می‌کند که در آن کشت زعفران صورت می‌گیرد، در اثر مواجهه بیشتر با زعفران، درون‌آگاهی بالاتری نسبت به آن دارد. بنابراین تجربه هیجانی-حسی بیشتری را نسبت به آن فردی تجربه می‌کند که تاکنون زعفران را از نزدیک مشاهده نکرده است. این امر در تدریس مدرس نیز نقش بسزایی دارد و مدرس می‌تواند از انواع

سرمایه‌های طبیعی در راستای بالابردن هیجان زبان‌آموز در مرحله لمسی-حرکتی و درونی بهره‌گیرد. سرمایه اقتصادی نیز در بالابردن میزان هیجان و حواس زبان‌آموز نقش مهمی ایفا می‌کند. زبان‌آموزی که از سرمایه اقتصادی بالاتری برخوردار است، دسترسی بیشتری به سرمایه فرهنگی (کتاب، رسانه، موزه، تئاتر و غیره) دارد و با بهره‌گیری بیشتر از این ابزار فرهنگی، تعاملات اجتماعی زیادتری پیدا خواهد کرد و با افراد بیشتری آشنا خواهد شد. از سوی دیگر، مراکز پیشرفته آموزش زبان، دسترسی بیشتری به ابزار فرهنگی مانند کتابخانه‌ها، موزه‌ها، رسانه‌های صوتی و تصویری دارند. با استفاده از ابزار فرهنگی بیشتر حس و هیجان زیادتری در زبان‌آموزان تولید شده و آنان تمایل بیشتری به تعامل با سایر زبان‌آموزان و مدرس خود دارند. بنابراین سرمایه اجتماعی آنان نیز ارتقا خواهد یافت. افزایش سرمایه اجتماعی حس اعتماد، همکاری و همبستگی‌های گروهی را نیز افزایش می‌دهد که می‌توان آنان را شاخص‌ترین نتیجه سرمایه اجتماعی در اثر استفاده از سرمایه فرهنگی به‌شمار آورد. بنابراین می‌توان گفت میزان سرمایه اقتصادی/ اجتماعی/ فرهنگی/ طبیعی زبان‌آموزان به‌طور معناداری میزان هیجانی آن‌ها را تعیین می‌کند. با افزایش سرمایه اقتصادی و فرهنگی، هیجانی به سطوح درونی و جامع نزدیک‌تر می‌گردد؛ چراکه برخورداری از سرمایه‌های بیشتر، امکان تجارب زیادتر را برای افراد فراهم می‌کند. بنابراین، به‌طور کلی می‌توان گفت با افزایش متقابل همه سرمایه‌ها در نتیجه استفاده از حواس زبان‌آموز، سرمایه هیجانی-حسی بیشتری نیز تولید خواهد شد که در مقایسه با سایر روش‌ها به یادگیری عمیق‌تری خواهد انجامید. براساس یافته‌های پژوهش‌های متعددی در زمینه آموزش زبان، نیز مشاهده شده است که با درگیری هیجان و حواس هرچه میزان هیجانی زبان‌آموز بالاتر رود، میزان درک مطلب (شاهیان، پیش‌قدم و خواجه‌وی، ۲۰۱۷)، اشتیاق به تعامل (پیش‌قدم، ۲۰۱۶) و خواندن (برسی‌پور، ۲۰۱۶) وی نیز ارتقا یافته و با افزایش میزان هیجان مثبت (ابراهیمی، پیش‌قدم، استاجی و امین‌یزدی، زیرچاپ)، غرق در احساس لذت شده (ابراهیمی، پیش‌قدم، استاجی و امین‌یزدی، ۱۳۹۶) که همه این عوامل در یادگیری زبان نقش مهمی ایفا می‌کنند.

بنابراین در امر آموزش زبان، ارتباط قابل توجهی میان انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی طبیعی آنان با سرمایه هیجانی-حسی وجود دارد که این رابطه را می‌توان در نمودار ۴ خلاصه کرد:



نمودار ۴. رابطه میان انواع سرمایه در یادگیری زبان دوم

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم سرمایه یکی از غنی‌ترین چارچوب‌های تبیینی در ملاحظات جامعه‌شناختی است که ساختارهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه را مد نظر قرار می‌دهد و اهمیت آن در آموزش زبان دوم نیز احساس می‌شود. این سرمایه‌ها بر انگیزه، توجه، رفتار، نگرش و اعتقادات فرد تأثیر دارد و منجر به شکل‌گیری طرح‌واره‌های ذهنی زبان‌آموز از جامعه مقصد و فرهنگ آنان خواهد شد. براساس نظر بوردیو (۱۹۸۶) هوش و استعداد ذاتی تنها دلیل موفقیت یا ناکامی زبان‌آموز در مراکز آموزش زبان نیست، بلکه عوامل مهم دیگری در موفقیت یا ناکامی زبان‌آموزان دخیل است. برای مثال، از آنجایی که یادگیری زبان دوم، یادگیری فرهنگ جدید محسوب می‌شود و فرهنگ محصول تجربه حسی جدید از بافت جامعه مقصد است، تأثیر روابط حسی بر ارزش‌گذاری‌های فرهنگی در یادگیری زبان دوم نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا در ابتدای یادگیری زبان دوم، زبان‌آموزان تمایل دارند با همان سرمایه‌های پیشین خود در زبان مادری به یادگیری زبان دوم بپردازند و آنان را تغییر

ندهند. این امر در حالی است که براساس نظر نیند (۲۰۰۸) وضعیت آموخته‌شده قبلی زبان‌آموز (سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و طبیعی) بر بافت آموزشی زبان دوم تأثیرگذار است.

از سوی دیگر، افزون‌بر اهمیت انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حتی طبیعی در امر یادگیری زبان دوم، هیجان‌ناشی از تجربیات حسی به شناخت انسان جهت می‌دهند و بسته به کانال‌های حسی نسبت به اطلاعات درک مطلب و دریافت‌شده می‌توان تفسیرهای مختلف از یک مفهوم ارائه داد. از آنجایی که همه افراد جامعه تجربه یکسانی از یک مفهوم ندارند (برخی فقط واژه‌ای را شنیده و برخی تنها تصویر آن واژه را دیده‌اند) مفهوم‌سازی متفاوتی بر مبنای تجربه حسی و هیجانی خود از واژگان دارند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). در هیجانی حسی ادغام حواس، هیجان‌ات و بسامد بر تصمیم‌گیری و قضاوت‌های افراد تأثیر بسزایی دارد و شناخت آن‌ها را از جهان خارج شکل می‌دهد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). باید خاطر نشان ساخت که یادگیری، شبکه گسترده‌ای از ارتباط‌هاست که کشف زوایای پنهان آن مستلزم واکاوی لایه‌های متفاوت هیجانی محیط آموزشی است و تنها از این راه می‌توان فرایند یادگیری زبان را به خاطرهای لذت‌بخش تبدیل کرد.

همان‌گونه که گرینسپین (۲۰۰۱) یکی از شاخص‌های اصلی زبان‌آموزی را هیجان‌ات می‌داند، نمی‌توان نقش هیجان‌ات و حواس را در پیشرفت زبان‌آموزان نادیده گرفت. بنابراین، توصیه می‌شود مدرس به انواع سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و طبیعی توجه کرده و در ابتدای تدریس خود به افزایش سرمایه هیجانی-حسی زبان‌آموزان پردازد. بدین‌منظور وی باید مجهز به ابزاری باشد که هیجانی زبان‌آموزان را نسبت به موضوع به بالاترین سطح برساند و یادگیری را در آنان درونی کند. تدریس به شیوه تقویت روابط بین‌فردی و گروهی، استفاده از ابزار رسانه‌ای دیجیتال، لوح‌های فشرده آموزشی، کتب کمک‌درسی و جزوات آموزشی، بازدید از موزه‌ها و گالری‌های هنری و اختصاص مکان مطالعه مناسب به زبان‌آموز از جمله مواردی

هستند که حواس بیشتری را در زبان‌آموزی به‌صورت شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و درونی تحریک می‌کنند و مدرس می‌تواند از این روش‌ها برای کسب میزان توجه زبان‌آموز استفاده کند. سرمایه‌های طبیعی نیز می‌توانند در راستای بالابردن هیجانات و ارتقای شناخت آنان در تدریس مدرس به‌عنوان سرمایه‌ای ارزشمند در نظر گرفته شوند. با به‌کارگیری منابع طبیعی در تدریس، مدرس زبان‌آموزان را به مرحله درون‌آگاهی رسانده و از آنجایی که زبان‌آموزان هیجانات نزدیک را تجربه می‌کنند، تجربه هیجانی و حسی بیشتری نسبت به عوامل محیطی بیرون در آنان تولید خواهد شد و یادگیری با عمق بیشتری صورت می‌پذیرد. لازم به ذکر است این ابزارها در ارتقای رشد شناختی زبان‌آموز تأثیر قابل‌توجهی دارند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). بنابراین مشاهده می‌شود که با استفاده از ابزار فرهنگی متعدد به‌عنوان سرمایه می‌توان حس تعامل بیشتر و میل به همبستگی گروهی را در زبان‌آموزان افزایش داد و با ارتقای سرمایه اجتماعی به میزان یادگیری کمک کرد؛ زیرا طبق پژوهش‌ری (۲۰۰۴) همبستگی اجتماعی به‌عنوان منبع غنی فرهنگ بوده و بر میزان یادگیری اثرگذار خواهد بود. پرواضح است که ارتباطات بیشتر زبان‌آموزان با یکدیگر منجر به نوعی تعامل دوسویه می‌شود و تعامل سرمایه اجتماعی و فرهنگی بر یادگیری تأثیرگذار است. از سوی دیگر «سرمایه اقتصادی را می‌توان به‌صورت سرمایه‌ای متأثر از سرمایه اجتماعی در نظر گرفت که در نتیجه تعامل سرمایه اجتماعی و فرهنگی صورت پذیرفته است» (فاضلی، ۱۳۸۲، ص. ۳۷).

به‌زعم پالینکسر و برون (۱۹۸۴) رابطه متقابل بین زبان‌آموز و مدرس و کارگروهی میان زبان‌آموزان منجر به افزایش میزان یادگیری می‌شود و این شیوه همسو با نتایج پژوهش رابینسون، مکی، گاس و اشمیت (۲۰۱۲) است که معتقدند مدرسان نباید از یک روش ثابت برای به‌دست‌آوردن میزان توجه استفاده کنند و باید از ابزارهای گوناگون برای بالابردن میزان سرمایه فرهنگی در یادگیری زبان دوم بهره‌برند. مدرس باید همواره از روش تدریس‌هایی استفاده کند که هیجانات منفی مانند نگرانی، ترس، اضطراب را به حداقل رسانده و در مقابل هیجانات مثبت مانند شادی،

امیدواری، لذت و آرامش را در زبان‌آموزان تقویت کند؛ زیرا تحقیقات شناختی نشان داده‌اند که احساسات خوشایند منجر به تفکرات انعطاف‌پذیر خواهد شد و زبان‌آموز بهتر قادر خواهد بود تفکرات و ایده‌های خود را تشریح کند. افزون بر این، هیجانان مثبت بر عملکرد زبان‌آموز در پردازش اطلاعات نیز تأثیر می‌گذارد و مطالب حافظه بلندمدت بهتر بازیابی خواهند شد. بنابراین تعامل میان مدرس و زبان‌آموزان تسهیل شده و یادگیری بهتری صورت خواهد پذیرفت.

آنچه بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود این است که مدرسان در فرایند آموزش زبان دوم، باید شیوه تدریس خود را به گونه‌ای برگزینند که پاسخگوی نیاز فرهنگی و اجتماعی زبان‌آموزان باشد. از سوی دیگر، افزون بر انواع سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی، باید هیجانان و حواس زبان‌آموز را مد نظر قرار داده و به علایق و نیازهای آنان نیز توجه کافی مبذول دارند؛ بنابراین توجه به سرمایه هیجانی-حسی در کنار سایر سرمایه‌ها کمک زیادی خواهد کرد. از آنجایی که در پژوهش حاضر تنها به معرفی این سرمایه پرداخته شده، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش این سرمایه در یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی مد نظر قرار گیرد.

کتابنامه

ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجانان، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. رساله دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد.

ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰(۲)، ۱-۳۱.

ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۶(۱)، ۵۷-۸۲.

- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، ا. (زیرچاپ)، بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجانی بر هیجانات زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. *جستارهای زبانی*. انصاری، ا. (۱۳۷۸). *نظریه‌های قشریندی اجتماعی و ساختار تاریخی آن در ایران*. تهران: غزل. باکاک، ر. (۱۳۸۱). *مصرف*. ترجمه خسرو صبوری. تهران: شیرازه.
- بورديو، پ. (۱۳۸۰). *نظریه کنش: دلایل علی و انتخاب عقلانی*. ترجمه مرتضی مردی‌ها. تهران: نقش و نگار.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). معرفی الگوی «هیجانی» شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. *دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی*، دانشگاه فردوسی مشهد.
- توسلی، غ.، و موسوی، م. (۱۳۸۴). مفهوم سرمایه در نظریات کلاسیک و جدید با تأکید بر نظریه‌های سرمایه اجتماعی. *نامه علوم اجتماعی*، ۲۶، ۱-۳۲.
- خدایی، ا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سرمایه اقتصادی و فرهنگی والدین دانش‌آموزان با احتمال قبولی آن‌ها در آزمون سراسری سال تحصیلی ۱۳۸۵. *فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۱(۴)، ۶۵-۸۴.
- ذبیحی، ر. (۱۳۹۰). *نقش سرمایه اجتماعی و فرهنگی بورديو در توانمندی‌های اندیشه خلاق و موفقیت درسی: مورد کاوی آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- سفیری، خ.، و آراسته. ر. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سرمایه اقتصادی زنان با نوع روابط همسران در خانواده. *مجله تحقیقات زنان*، ۲(۱)، ۱۱۴-۱۴۷.
- شارع‌پور، م.، و خوش‌فر، غ. (۱۳۸۱). رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان (مطالعه موردی: شهر تهران). *نامه علوم اجتماعی*، ۲۰، ۱۳۳-۱۴۷.
- فاضلی، م. (۱۳۸۲). *مصرف و سبک زندگی*. قم: صبح صادق.
- فکوهی، ن. (۱۳۸۴). *پیر بورديو: پرسمان دانش و روشنفکری*. *فصل‌نامه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۵(۲۱)، ۱۴۱-۱۶۱.
- کرمی، م.، سیلانه، آ.، پاک‌مهر، ح. (۱۳۹۱). فرهنگ و برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۷(۲۶)، ۱۲۷-۱۴۸.

نوغانی، م. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی. رشد علوم اجتماعی، ۲(۱)، ۱۴۱-۱۶۱.

- Ashraf, H., & Abtahi, T. (2014). On the relation of locus of control, social and cultural capital and oral proficiency achievement of EFL students: A case of Iranians in Mashhad. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 242-247.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Bennis, W., & Biederman, P. W. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Cambridge: Perseus Books.
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Iran.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). *La distinction (Critique social du jugement)*. Paris: Les Editions.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility* (Trans. Laurttac Clough). Oxford: Polity Press.
- Bravo-Ortega, C., & Gregorio, J. (2005). The relative richness of the poor? Natural resources, human capital and economic growth. *World Bank Working Paper*, 3484.
- Classen, C. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49(153), 401-412.
- Clemente, A. (2007). English as cultural capital in the Oaxacan community of Mexico. *TESOL Quarterly*, 41(2), 421-426.
- Eng, S. (2009). *Social capital and academic achievement among children in Cambodia: A close look at family* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, Texas.
- Fischer, G., Scharff, E., & Ye, Y. (2004). Fostering social creativity by increasing social capital. In M. Huysman, & V. Wulf (Eds.), *Social capital and information technology* (pp. 355-399). Cambridge: MIT Press.
- Greenspan, S. I. (2001). Role of emotions in the core deficits in autism and in the development of intelligence and social skills. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 1-46.
- Gylfason, T. (2002). Mother earth: Ally or adversary. *World Economics*, 3(1), 7-24.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.

- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84, 1181-1206.
- Marx, K. (1867). *Capital: A critique of political economy*. Moscow: Progress Publishers.
- Nind, M. (2008). Learning difficulties and social class: Exploring the intersection through family narratives. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 87-98.
- Nissen, M., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 19, 1-32.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity. *Cognition and Instruction*, 1, 117-171.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 32-47.
- Piri, S. (2016). *Presenting new models of L2 achievement in light of Iranian EFL learner's conceptions of teachers' initiation of joint attention and their emotional, social and cultural capitals* (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From involvement to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May). *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., & Zabihi, R. (2011). Social and cultural capital in creativity. *Canadian Social Science*, 7(2), 32-38.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh Sadafian, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011a). The construct validation of a questionnaire of social and cultural capital. *English Language Teaching*, 4(4), 195-203.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011b). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*, 4(3), 151-157.
- Pishghadam, R., Shakebaee, G., & Shayesteh Sadafian, Sh. (2018). Introducing cultural weight as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class. *Humanities Diliman*, 2(15), 139-158.
- Prado, J. M. (2009). Comparing educational trajectories of two Chinese students and one Latina student, a social capital approach. *The High School Journal*, 92, 14-27.

- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73–86.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S., & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. In S. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). New York: Routledge.
- Salameh, W. (2012). *The impact of social and economic factors on students' English language performance in EFL classrooms in Dubai public secondary schools* (Unpublished master's thesis). The British University in Dubai, Dubai, UAE.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-65). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Shahian, L., Pishghadam, R., & Khajavy, Gh. (2017). Flow and reading comprehension: Testing the mediating role of emotioncy. *Issues in Educational Research*, 27, 527-549.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.