

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)
سال دوازدهم، شماره ۳۵، تابستان ۱۳۹۹

بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیچامد» بر هوش فرهنگی زبان آموزان غیر فارسی زبان^۱

رضا پیش قدم^۲
شیما ابراهیمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

چکیده

از آن جایی که زبان آموزان دارای پیشینه های فرهنگی متفاوتی هستند، باید از هوش فرهنگی مناسبی برای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم برخوردار باشند. هوش فرهنگی این امکان را به زبان آموز می دهد تا با به کارگیری دانش و دقت عمل، تفاوت های فرهنگی را دریابد و در برخورد با دیگر فرهنگ ها رفتار درستی در پیش گیرد. در پژوهش حاضر، در راستای اهمیت هوش فرهنگی در زبان آموزی و به منظور کیفیت بخشی روش تدریس زبان فارسی، الگویی به نام الگوی «هیچامد» معرفی شده است. الگوی هیچامد به نقش حواس و هیجانات در زبان آموزی پرداخته و متشکل از سه مرحله هیچ آگاهی (تهی)، برون آگاهی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23439.1627

^۲ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استاد آموزش زبان انگلیسی و روان شناسی تربیتی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ pishghadam@um.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان شناسی، استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد؛ shimaebrahimi@um.ac.ir

(شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) است. به منظور سنجش تأثیر استفاده از این الگو بر هوش فرهنگی فراگیران زبان فارسی از دو پرسش‌نامه هیجامد و هوش فرهنگی استفاده شد. ۶۰ زبان‌آموز زن غیر فارسی‌زبان از ۱۶ کشور با سطح زبانی یکسان در زبان فارسی (سطح زبان فارسی ۷) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آن‌ها پس از گذراندن ۲۲ جلسه آموزش برای ۴ گروه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) و در مدت زمان ۶ هفته، بر اساس الگوی هیجامد مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر میزان هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان تأثیر معنادار مثبت داشته‌است و کیفیت یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی میان مدرس و زبان‌آموزان افزایش داده‌است. بنابراین به نظر می‌رسد از این الگو می‌توان در تدریس زبان فارسی و مهارت‌های مربوط به آن بهره برد و درک بین فرهنگی زبان‌آموزان را ساده‌تر کرد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری زبان فارسی، هیجامد، هوش فرهنگی، هیجان،

حواس.

۱. مقدمه

طی سال‌های گذشته، دانشجویان بسیاری با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت، از سراسر جهان به نظام آموزشی ایران وارد شده‌اند. بیشتر آن‌ها سخنگویان غیربومی زبان فارسی هستند. این سخنگویان پیش از ورود به ایران، اندکی با زبان فارسی ارتباط داشته و یا کوچکترین آشنایی با این زبان نداشته‌اند. در نتیجه، بسیاری از موضوعاتی که با آن مواجه هستند از جنبه فرهنگی جدید به شمار می‌آیند. بر این مبنا، سخنگویان غیربومی نیازمند تطابق بین فرهنگی شامل یادگیری قواعد، هنجارها و رسوم یک زبان دیگر برای تناسب با محیط و شرایط جدید هستند (Ward, 2001). بنابراین، دانشجویانی که کشورشان را ترک می‌کنند، ممکن است در موقعیت دشواری برای تطبیق با فرهنگ جدید قرار گیرند. این امر آن‌ها را آشفته و سرگردان می‌سازد. بنابراین، آموزش فرهنگ در کلاس‌های زبان دوم امری ضروری است.

هوش فرهنگی، چشم‌اندازی جدید است که ارتباط مؤثر افراد را در موقعیت‌های فرهنگی مورد توجه قرار می‌دهد و نظامی از توانایی تعاملی است که در رویارویی افراد با فرهنگ‌های متفاوت بروز می‌نماید. این هوش، نخستین بار توسط ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003) مطرح شده‌است. منظور از آن توانایی یک فرد در راستای سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط‌های فرهنگی جدید بوده که معمولاً با بافت فرهنگی خود فرد متفاوت است. آن‌ها فردی را دارای هوش فرهنگی

بالا می‌دانند که بتواند به شیوه مؤثری در یک زمینه فرهنگی نوین و متفاوت با زمینه فرهنگی رشد یافته، در آن خود را سازگار کند، بدون آنکه هویت فرهنگی خود را کنار بگذارد. آنچه هوش فرهنگی را منحصر به فرد می‌کند، این است که تمرکز آن بر مهارت‌هایی است که برای موفقیت افراد در فرهنگ‌های ناآشنا لازم و ضروری است (همان).

برای فارسی‌آموزان، برخورداری از توانایی‌هایی که آن‌ها را در رویارویی با موضوعات فرهنگی در جامعه ایران یاری رساند، ضروری است. هوش فرهنگی زبان‌آموز سبب می‌شود تا وی در هنگام تعامل با آموزگار و موضوعات تدریس شده، فرهنگ و آداب و رسوم زبان‌آموزش داده شده را درک کند. همچنین هوش فرهنگی سبب می‌شود تا چارچوب‌های فرهنگی میان زبان‌آموز و مدرس از بین رفته و برقراری ارتباط مؤثرتر انجام پذیرد.

بنابراین، با توجه به اهمیت هوش فرهنگی در زبان‌آموزی به نظر می‌رسد کیفیت یادگیری زبان فارسی تحت تأثیر ارتباطات بین فرهنگی و هیجان‌ات زبان‌آموزان قرار داشته باشد. بر این مبنا، نگارندگان در پژوهش حاضر چگونگی آموزش آموزگاران را به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته و تأثیر استفاده از آن را بر متغیرهای وابسته پژوهش شامل هیجاند و هوش فرهنگی می‌سنجند. از سوی دیگر، مواد آموزشی نقش ویژه‌ای در امر یادگیری فرهنگ به‌عنوان یکی از مهارت‌های زبان‌آموزی و به دنبال آن، یادگیری زبان مقصد برعهده خواهند داشت. در این زمینه، لازم است در هنگام آموزش زبان دوم به آن‌ها توجه داشت. بنابراین موضوع‌های انتخاب شده در پژوهش حاضر، موضوع‌های فرهنگی کاملاً ناآشنا و خاص فرهنگ ایرانی است. هدف از انتخاب این موضوع‌ها آشنایی زبان‌آموزان با برخی آداب و رسوم و فرهنگ ایرانیان از طریق درگیری هیجان‌ات و حواس است. نگارندگان بر آن بوده‌اند تا افزون بر سنجش کارآیی الگوی هیجاند برای تدریس موضوعات فرهنگی، میزان تغییر ایجاد شده در درک فرهنگی زبان‌آموزان را نیز مورد توجه قرار دهند. همچنین نگارندگان در پی آن‌اند تا مشخص شود آیا این الگو تغییری در درک تشابهات و تفاوت‌های فرهنگی آنان ایجاد کرده‌است یا خیر. بنابراین، مفهوم هوش فرهنگی تبیین می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

ارتباط بین فرهنگ، زبان و شناخت در مبحث‌های انسان‌شناسی، فلسفه، زبان‌شناسی و روان‌شناسی بسیار بررسی شده‌است. معروف‌ترین فرضیه‌ای که در این مورد وجود دارد، توسط سپیر-ورف (Sapir-Whorf, 1956: quoted from Ji et al., 2004) مطرح شده‌است. بر اساس این فرضیه،

فرهنگ از طریق زبان بر طرز فکر افراد اثر می‌گذارد. همچنین، الگوهای زبانی مانند دستور زبان در زبان‌های مختلف تأثیرهای گوناگونی بر عادات‌های ذهنی افراد دارند. بنابراین، تفاوت در ساختار زبانی در رفتار افراد نیز بازنمایی می‌شود. زیرا فرهنگ و زبان دو جزء جدایی‌ناپذیرند (Ji et al., 2004). کرامش و همکاران (Kramersch et al., 2009) به اهمیت تدریس فرهنگ در کلاس‌های آموزش زبان خارجی اشاره کرده‌اند چراکه زبان را معادل فرهنگ و فرهنگ را برابر با زبان می‌دانند. بر اساس این پژوهش، مدرسان زبان خارجی همچنان در مقابل تدریس فرهنگ مقاومت کرده و میل چندانی به انتقال فرهنگ مقصد در کلاس‌های آموزش زبان ندارند.

با توجه به اهمیت تفاوت‌های فرهنگی در بحث آموزش زبان خارجی، یی و همکاران (Ji et al., 2004) به بررسی تفاوت‌های فرهنگی بین ملیت‌های گوناگون پرداخته‌اند. به این منظور از ملیت‌های گوناگون درخواست کردند موضوع‌های گوناگون را در دسته‌بندی‌های مختلف قرار دهند. برای نمونه، از آن‌ها پرسیده شد از بین سه واژه «سنجاب»، «مرغ» و «درخت» کدام دو واژه را می‌توان با یک‌دیگر در یک گروه قرار داد. گروهی که «سنجاب» و «مرغ» را در یک گروه قرار دادند، دسته‌بندی لایه‌ای یا طبقه‌ای (طبقه‌محور)^۱ را انتخاب کردند. همچنین گروهی که «سنجاب» و «درخت» را در یک گروه قرار دادند، از دسته‌بندی موضوعی (ارتباط‌محور)^۲ استقبال کردند. دانشجویان با توجه به فرهنگ خود، دسته‌بندی‌های گوناگون را انتخاب کرده بودند. برای نمونه، بیشتر دانشجویان آمریکایی، دسته‌بندی طبقه‌ای را انتخاب کرده بودند (چراکه توجه بیشتری به ویژگی‌های جزئی داشتند). این در حالی است که دانشجویان آسیای شرقی، به ویژه چینی، دسته‌بندی موضوعی را انتخاب کرده بودند (چرا که کلی‌نگرتر بودند و توجه بیشتری به ارتباطات داشتند).

قنسولی و همکاران (Ghonsooly et al., 2013)، مهارت «گوش‌دادن» را به عنوان یکی از عوامل فرهنگی بررسی کردند. به گمان آن‌ها، مهارت گوش‌دادن با پیشینه فرهنگی هر زبان‌آموز رابطه‌ای تنگاتنگ دارد و بر میزان علاقه و انگیزه او برای یادگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش، آن‌ها پس از یافتن ارتباط مستقیم بین مهارت گوش‌دادن و هوش فرهنگی، به بررسی مؤلفه‌های هوش فرهنگی (هوش فرهنگی رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) پرداختند. آن‌ها قصد داشتند ببینند بر اساس کدام یک از این مؤلفه‌ها بهتر می‌توان عملکرد زبان‌آموز را به هنگام گوش‌دادن پیش‌بینی کرد و به این منظور از آزمون آیتلس استفاده کردند.

¹ taxonomic categorization

² thematic categorization

یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که هوش فرهنگی انگیزشی و فراشناختی با مهارت گوش دادن، همبستگی دارند. به این معنا که هوش فرهنگی فراشناختی، زبان‌آموز را قادر به سازگاری با محیط جدید می‌سازد. چرا که توانایی ذهنی برای فهم دانش فرهنگی محیط جدید را داراست. زبان‌آموزانی که از هوش فرهنگی فراشناختی بالایی برخوردارند، می‌توانند در مدتی که با شخص جدیدی تعامل برقرار می‌کنند یا حتی پیش از آن، متوجه شوند در فرهنگ دیگر، چه چیزی برتری دارد. همچنین، شنونده‌های موفق می‌توانند حدس بزنند چه چیزی در ذهن مخاطب‌شان می‌گذرد. چرا که درک بهتری از بافت فرهنگ‌های مختلف دارند؛ بنابراین قادر به کنترل بهتر شرایط هستند. آن‌ها نه فقط نسبت به ارزش‌های فرهنگی خود آگاهند بلکه از ارزش‌ها و فرضیات فرهنگی دیگران نیز آگاهی دارند. علاوه بر هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی انگیزشی نیز بر موفقیت زبان‌آموزان در تمرین‌های مربوط به گوش دادن اثرگذار است. هوش فرهنگی انگیزشی، در موقعیت‌هایی که زبان‌آموز با چند فرهنگ مختلف مواجه است، توانایی وی برای جهت‌دهی به انرژی‌اش در مسیر یادگیری را افزایش می‌دهد. زبان‌آموزانی که هوش فرهنگی انگیزشی بالاتری دارند، علاقه و اعتماد بیشتری به تعاملات فرهنگی دارند. زیرا آن‌ها می‌توانند چالش‌ها و تفاوت‌های فرهنگی را راحت‌تر بپذیرند. به طور کلی، بر اساس این پژوهش زبان‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردار بودند، در آزمون‌ها نمره بالاتری برای مهارت گوش دادن کسب کردند. نتیجه پژوهش می‌تواند گویای این حقیقت باشد که این زبان‌آموزان در کلاس‌های آموزش زبان به دنبال فرصتی برای کسب مهارت زبانی، ایده‌ها و روابط جدید و ارتباط بهتر با آموزگار و دیگر زبان‌آموزان هستند. آن‌ها می‌توانند احساسات و نگرش خود را بهتر بیان کنند و دیگران را راحت‌تر بپذیرند. در نتیجه، فرآیند یادگیری زبان را برای خود تسهیل کنند. بنابراین، بحث‌ها و فعالیت‌های فرهنگی در کلاس درس و هوش فرهنگی رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند. بائز (Baez, 2012) نیز به بررسی نقش هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن در کلاس‌های آموزش زبان خارجی در دانشگاه ایندیانا استیت^۱ پرداخته‌است. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که در سه مؤلفه هوش فرهنگی رفتاری، انگیزشی و شناختی، تفاوت معناداری بین نمره‌های پیش و پس زبان‌آموزان وجود داشته‌است. همچنین، تفاوت معناداری بین هوش فرهنگی انگیزشی زنان و مردانی که در طرح شرکت کرده بودند، دیده شده‌است.

ارتباط میان هوش فرهنگی، تسلط زبانی و سازگاری بین فرهنگی، احساس رضایت از اقامت در خارج از کشور و امید به آینده در افرادی که دور از وطن خود هستند، به وسیله هاف (Huff,

¹ Indiana State University

(2013) مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش بر روی ۱۴۰ انگلیسی‌زبانی که در ژاپن اقامت داشتند، انجام گرفت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که از چهار ویژگی هوش فرهنگی، فقط هوش فرهنگی انگیزشی قادر به پیش‌بینی تمامی متغیرها بوده است. بنابراین، هدایت کردن انرژی و توجه به سمت تفاوت‌های فرهنگی برای افرادی که دور از وطن هستند موفقیت‌آمیز بوده است. این امر نه تنها منجر به سازگاری بیشتر آن‌ها با محیط جدید شود، بلکه سبب می‌شود احساس رضایت بیشتری نسبت به کار و زندگی‌شان داشته باشند. در این راستا، بررسی هوش فرهنگی در حوزه آموزش زبان‌های دوم می‌تواند به زبان‌آموزان در محیط زبان مقصد کمک کند تا مهارت‌های شناختی، آگاهی درون‌فرهنگی، مهارت‌های ارتباطی و در نتیجه اعتماد به نفس خود را افزایش دهند (Salisbury et al., 2010). به باور وارگر و برنت (Warger & Burnette, 2000) برای مدرسان شناخت تفاوت‌های زبانی و فرهنگی در بافت تدریس و یادگیری بسیار مهم است؛ دست‌اندرکاران تدریس و آموزش زبان‌های دوم نیز باید به نقش هوش فرهنگی بیشتر اهمیت دهند (Abbasian, 2014).

عباسیان (Abbasian, 2014) به بررسی رابطه هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در افراد غیرفارسی‌زبان پرداخته است. به این منظور ۴۰ فارسی‌آموز خارجی از مراکز آموزش زبان فارسی در شهر مشهد مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین هوش فرهنگی در ارتباط با چهار جنبه آن (شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری) و توانش ارتباطی از دو وجه، ارتباطات بین‌فرهنگی و ارتباطات ناقص ارزیابی شدند. یافته‌های پژوهش وی نشان داده است که هوش فرهنگی با ارتباطات بین‌فرهنگی رابطه مثبت و معنادار و با ارتباطات ناقص رابطه منفی و معنادار دارد. به این معنا، فارسی‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردار هستند، در ارتباطات بین‌فرهنگی خود موفق‌تر عمل کردند. این فارسی‌آموزان ارتباطات ناقص و در نتیجه درک همراه با سوء تفاهم کمتری را تجربه می‌کنند. در متغیر جنسیت فقط در ارتباطات ناقص تفاوت معناداری وجود دارد که در آن میانگین ارتباطات ناقص زنان بیشتر از مردان است؛ در متغیر سطح تسلط زبان فارسی (در دو گروه مبتدی و متوسط) تفاوت چشم‌گیری دیده نشد. در متغیر سطح تحصیلات (در دو گروه دیپلم و دانشگاهی)، فارسی‌آموزان خارجی با تحصیلات دانشگاهی نسبت به افراد گروه دیپلم از هوش فرهنگی رفتاری بالاتری برخوردار بوده‌اند.

با مرور پژوهش‌های پیشین روشن است که در پیوند با آموزش موضوع‌های فرهنگی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از هیجان‌ات و حواس به طور هم‌زمان و به صورت سلسله‌مراتبی، پژوهشی انجام نشده است. باید توجه داشت الگوی هیجامد می‌تواند کیفیت

یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی، هیجانات زبان آموزان و فعال سازی سطوح مختلف هیجامد ارتقا دهد. بر این مبنا، می توان آن را الگوی مناسبی برای تدریس مسائل فرهنگی و دیگر موضوعات آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان به شمار آورد. در ادامه به معرفی این الگو می پردازیم.

۳. معرفی الگوی هیجامد

«الگوی هیجامد» که تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد^۱ است، نخستین بار به وسیله پیش قدم و همکاران (Pishghadam et al, 2013, p. 149) در کتاب «تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین» با نام «درجه هیجانی» معرفی شده است. پس از آن در پژوهش پیش قدم و فیروزیان پور اصفهانی (Pishghadam & Firuziyan Por Esfahani, 2017) اصطلاح هیجامد برای «الگوی هیجامد» برگزیده شده است.

الگوی هیجامد، مبتنی بر دیدگاه روان شناختی تحول یکپارچه انسان^۲ است که در سال ۱۹۷۰ توسط گرینسپن^۳ معرفی شده است. این رویکرد هیجان ها را پایه و اساس تحول و یادگیری به شمار می آورد (Greenspan & Weider, 1998). رشد هیجانی کودک در آن توسط سه واژه توضیح داده می شود که مشتمل است بر (D^۴) سطح تحولی رشد هیجانی کارکردی که به روابط هیجانی کودک با اطرافیان او اشاره دارد. این ارتباطات می توانند منجر به رشد مثبت یا منفی کودک شوند و شرایط لازم برای هرگونه رشد را فراهم آورند. (I^۵) تفاوت های فردی در حس، تعدیل پردازش و طرح ریزی است که به توانایی های متفاوت افراد در پردازش حسی و هیجانی اشاره دارد. کودکان به خاطر تفاوت توانایی حرکتی و سازمان دهی خود، در ارتباط با محیط و سایر افراد، متفاوت عمل می کنند (Greenspan & Shunker, 2004). (R^۶) روابط و تعاملات کودک با دیگران نیز به تفاوت تجربه های کودکان از دنیای بیرون اشاره دارد.

از آن جا که کودکان حواس متفاوتی دارند، پردازش اطلاعات دریافتی آن ها از طریق حواسشان نیز متفاوت است. این تحلیل حسی سبب تغییر در رفتار کودکان نیز می گردد. از این رو، باید گفت چگونگی ارتباطات عاطفی، حسی و هیجانی کودک و سایر افراد نقش بااهمیتی در

¹ frequency

² developmental individual- differences relationship-based (DIR)

³ greenspan

⁴ development

⁵ individual differences

⁶ relationship

چگونگی دگرگونی روان‌شناختی رشد او دارد. از این منظر، هیجان‌ها باعث رشد روان‌شناختی فرد شده و این رشد در ارتباط با دیگران رخ می‌دهد. این الگو به تمامی هیجان‌ها مثبت و منفی و نقش آن‌ها در رشد کودک اهمیت می‌دهد. زیرا کودک با فراگیری هیجان‌ها گوناگون و شیوه استفاده از آن‌ها به تعامل با محیط و سایرین پرداخته و هیجان‌ها خود را تنظیم می‌کند (Greenspan & Shanker, 2004). بنابراین، دیدگاه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان به اهمیت هیجان‌ها و عواطف در یادگیری پرداخته و به نقش آن‌ها در توجه، حافظه و سایر استعدادها اشاره دارد. این الگو به هیجان‌ها و عواطف در زبان اول می‌پردازد.

دیدگاه تحول یکپارچه انسان، با تأکید بر نقش تعاملات هیجانی در رشد روان‌شناختی انسان معتقد است که همه توانایی‌های پایه انسانی به عنوان ویژگی‌های ژنتیکی از پیش تعیین شده در فرایند رشد ظاهر نمی‌شوند. بلکه این توانایی‌های پایه انسانی، قابلیت‌های اکتسابی هستند که در درون روابط هیجانی کودک با تعامل با دیگران ساخته و تحول می‌یابد. این دیدگاه، رویکردی زیستی، روانی و اجتماعی از تحول انسان ارائه می‌دهد. بر پایه این دیدگاه، ظرفیت‌های اجتماعی، هیجانی، زبانی و شناختی شامل توانایی تنظیم رفتار، انگیزش‌ها و حال روانی، همه در جریان روابط دوطرفه و متعاملی که تبادلات عاطفی هیجانی مؤثری دارند، یاد گرفته می‌شود (Greenspan & Weider, 2006).

با الهام از این الگو، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al, 2013) به معرفی مفهوم هیجامد در آموزش و یادگیری زبان دوم پرداختند. بر پایه این تعریف، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی درجاتی از حس عاطفی دارند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. «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» (Pishghadam et al., 2013, p. 149). افزون بر هیجان، حواس نیز در الگوی هیجامد نقش مهمی دارند و با الهام از آموزش چندحسی^۱ در این الگو در نظر گرفته شده‌اند. آموزش چندحسی، به وسیله مونتسوری (Montessori, 1912) معرفی شده‌است. وی معتقد است با به کارگیری حواس پنج‌گانه در آموزش می‌توان یادگیری را کارآمد ساخت. بنابراین، مدرس می‌تواند از طریق محرک‌های حرکتی، دیداری، شنیداری، بویایی و چشایی حواس دانش‌آموزان را تحریک کرده و به اهداف آموزشی مورد نظر خود برسد (Baines, 2008).

¹ multisensory education

با توجه به اهمیت حس و هیجان در الگوی هیجامد و میزان بسامد آن‌ها، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015)، شش جایگاه 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) را بر روی یک طیف برای واژگان در نظر گرفته‌است. میزان تجربه در هیجامد تهی، صفر است یعنی شخص هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شی یا مفهوم نداشته و نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی است. بنابراین، هیجامد موضوع موردنظر برای وی در سطح تهی بوده و از جنبه درک، آن موضوع در حوزه «هیچ آگاهی»^۷ او قرار دارد (Ebrahimi et al., 2017). یعنی در این مرحله، فرد هیچ اطلاعی درباره موضوع ندارد و موضوع برای وی کاملاً ناآشنا است. در هیجامد شنیداری تجربه به سطح (۱) رسیده و فرد در مورد واژه یا مفهوم فقط تجربه شنیداری کسب می‌کند. در هیجامد دیداری این تجربه به سطح (۲) افزایش یافته و شخص افزون بر تجربه شنیداری، به تجربه دیداری نیز دست می‌یابد. در سطح بعدی که مربوط به هیجامد لمسی-حرکتی است، فرد علاوه بر تجربه شنیداری و دیداری، آن شیء را لمس نیز می‌کند. در این راستا، میزان تجربه حاصل شده از این مرحله به سطح (۳) می‌رسد. در این مراحل، هیجامد فرد وارد حوزه برون آگاهی^۸ می‌شود و در مورد واژه مورد نظر فقط شناختی کلی حاصل می‌گردد. در سطح هیجامد جامع، افزون بر تجربه شنیداری، دیداری و لمسی، شخص تجربه مستقیمی از شیء، واژه یا مفهوم پیدا می‌کند. در این مرحله تجربه وی به سطح (۴) خواهد رسید. در مرحله نهایی که مربوط به هیجامد جامع است - افزون بر تمامی موارد اشاره شده - فرد برای کسب اطلاعات بیشتر دست به پژوهش و جستجو می‌زند. بر این اساس میزان تجربه فرد، به بالاترین سطح یعنی سطح (۷) تجربه خواهد رسید. در مراحل درونی و جامع در پی افزایش بسامد تجربه، فرد خود را به مرحله درون آگاهی^۹ می‌رساند (Ebrahimi et al., 2017). یعنی در این مراحل، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. شکل (۱)، سطوح چندگانه هیجامد را به طور خلاصه به تصویر کشیده‌است:

¹ null emotioncy

² auditory emotioncy

³ visual emotioncy

⁴ kinesthetic emotioncy

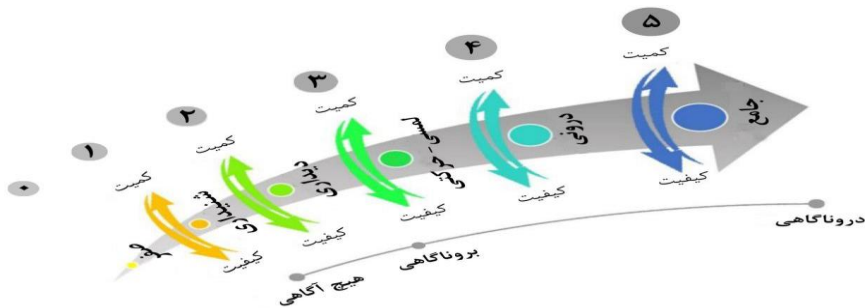
⁵ inner emotioncy

⁶ arch emotioncy

⁷ avolvement

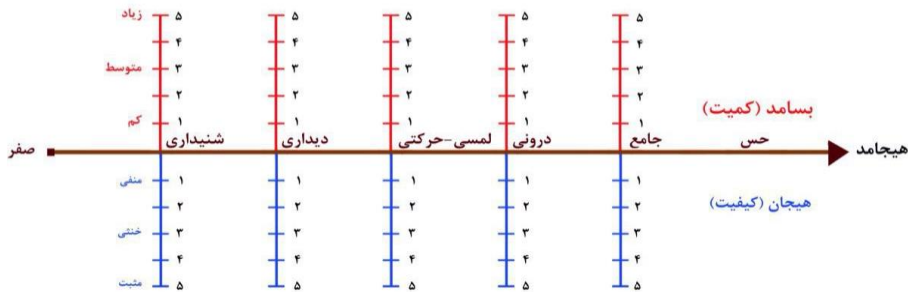
⁸ exvolvement

⁹ involment



شکل ۱: سطوح چندگانه هیجامد (Pishghadam, 2015)

همان گونه که شکل (۱) نشان می‌دهد، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) سطوح گوناگون هیجامد را شامل سه سطح هیچ آگاهی (صفر)، برون آگاهی و درون آگاهی در نظر گرفته است. پیش‌قدم (Pishghadam, 2016) در الگوی بعدی خود سه مؤلفه «حس»، «هیجان» و «بسامد» را با یکدیگر ترکیب و ابزار سنجش دقیق‌تری برای محاسبه هیجامد ارائه نمود (شکل ۲):



شکل ۲: مؤلفه‌های هیجامد (Pishghadam, 2016)

در شکل (۲)، هریک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) به پنج مرحله کمی و پنج مرحله کیفی تقسیم می‌شود. بر اساس آن رابطه سه مؤلفه حس و هیجان (کیفیت) و بسامد (کمیت)، برای اندازه‌گیری هیجامد، به تصویر کشیده شده است. مرحله کمی شامل ۵ مرحله میزان مواجهه (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) است. بر پایه تجربه زبان‌آموز در انجام موضوع امتیازهای ۱ برای بسامد خیلی کم، ۲ برای کم، ۳ برای متوسط، ۴ برای زیاد و ۵ برای خیلی زیاد در نظر گرفته می‌شود. در پنج مرحله کیفی نیز هیجان زبان‌آموز به صورت هیجان‌های خیلی بد (امتیاز ۱)، بد (امتیاز ۲)، خنثی (امتیاز ۳)، خوب (امتیاز ۴) و خیلی خوب (امتیاز ۵) برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) ارزیابی

می‌شود. نمره هیج‌امد به دست آمده در همه مراحل با فرمول **هیج‌امد = حواس * (بسامد + هیجان)** محاسبه می‌شود. برای نمونه، فردی که در سطح درونی دارای حس خوب نسبت به موضوع و با میزان مواجهه زیاد بوده‌است، نمره هیج‌امد وی به صورت $32 = (4+4) * 4$ خواهد بود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش، از نوع شبه‌آزمایشی^۲ (مطالعه توالی زمانی) با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. اثر متغیر مستقل «تدریس مدرس بر اساس الگوی هیج‌امد» بر متغیرهای وابسته «هیج‌امد» و «هوش فرهنگی» در ۲۲ جلسه تدریس برای ۶۰ زبان‌آموز زن (۲۶-۱۷ ساله با میانگین سنی ۲۰/۷۱۶ سال) مورد ارزیابی قرار گرفت. این ۶۰ زبان‌آموز از ۱۶ کشور (هندوستان (۲۲ نفر)، پاکستان (۱۰ نفر)، ترکیه (۴ نفر)، سوریه (۳ نفر)، مالزی (۳ نفر)، مصر (۳ نفر)، لیبی (۳ نفر)، تاجیکستان (۲ نفر)، لبنان (۲ نفر)، عراق (۲ نفر)، ماداگاسکار (۱ نفر)، بوروندی (۱ نفر)، افغانستان (۱ نفر)، آذربایجان (۱ نفر)، گینه بیسائو (۱ نفر)، و اندونزی (۱ نفر) در ۴ گروه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) که در مدرسه جامعه‌المصطفی‌العالمیه مشغول زبان‌آموزی بودند. این افراد به طور میانگین مدت یک سال در ایران اقامت داشتند و سطح بسندگی زبان فارسی آن‌ها یکسان بود. این امر بر مبنای آزمون ورودی مشخص شد. به این معنا که همه زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبان که برای یادگیری زبان فارسی به این مدرسه علمیه مراجعه می‌کنند، بی‌درنگ پس از ورود به جامعه‌المصطفی با آزمون ورودی (به صورت کتبی و مصاحبه شفاهی) بر پایه سطح زبانی در کلاس‌های زبان فارسی سطوح ۱ تا ۷ قرار می‌گیرند. سپس آموزش زبان فارسی آن‌ها آغاز می‌شود. بر اساس آزمون ورودی و مشاوره با مدیر مجموعه، زبان‌آموزان سطح ۷ برای شرکت در طرح انتخاب شدند.

مدت زمان این پژوهش ۶ هفته بود که در هر هفته، برای هر کلاس یک جلسه برگزار شد (۴ جلسه برای ۴ گروه در یک هفته). برای همه شرکت‌کنندگان در ابتدا یک جلسه توجیهی مشترک برگزار شد که در آن پرسش‌نامه معیارهای ورود در اختیار زبان‌آموزان منتخب قرار گرفت. در پایان جلسه توجیهی نیز پرسش‌نامه هوش فرهنگی به عنوان پیش‌آزمون گرفته شد. پس از جلب رضایت زبان‌آموزان، شرح کاملی در پیوند با آزمون و هدف کلی طرح به آنان داده شده و از

^۱ * = علامت ضربدر

^۲ quasi experimental

جلسه بعد، جلسه‌های تدریس مدرس آغاز شد. چهار موضوع فرهنگی که هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می‌پردازد، به گونه‌ای انتخاب شدند که زبان‌آموزان هیچ آگاهی درباره آن‌ها نداشته باشند. برای سنجش میزان آشنایی زبان‌آموزان با موضوع‌ها، ۱۲ موضوع فرهنگی انتخاب شدند. سپس با پرسش‌نامه میزان آشنایی با موضوع مشخص شد که سطح آشنایی هر ۶۰ نفر نسبت به موضوع‌های منتخب در سطح صفر و تهی بوده است.

در شروع تدریس، برای هر گروه از میان ۴ موضوع منتخب (بادگیرهای یزد، میرزا قاسمی، داستان زال و سیمرغ و آجیل مشکل‌گشا) به صورت تصادفی یک موضوع انتخاب شد. مرحله شنیداری برای گروه اول با موضوع «آجیل مشکل‌گشا»، گروه دوم با موضوع «میرزا قاسمی»، گروه سوم با موضوع «بادگیرهای یزد» و گروه چهارم با موضوع «داستان زال و سیمرغ» انجام شد. لازم به اشاره است «بادگیرهای یزد»، که یکی از جاذبه‌های توریستی شهر یزد است، نماد معماری، هوش و فراست ایرانیان در گذشته و هنر ایرانی به شمار می‌آید. «میرزا قاسمی» از غذاهای ایرانی است که به سبکی ویژه در ایران پخته می‌شود و نماد توجه ایرانیان به هنر آشپزی است. «آجیل مشکل‌گشا»، فرهنگ نذر و نیاز را در بین ایرانیان نشان می‌دهد. «آجیل مشکل‌گشا»، نشان‌دهنده این حقیقت است که ایرانیان از دیرباز به وجود قدرتی ورای قدرت بشر اعتقاد داشته و برای حل مشکلاتشان از او بهره جسته‌اند. «داستان زال و سیمرغ» نیز یکی از جذاب‌ترین داستان‌های شاهنامه است که افزون بر معرفی شاعر بزرگ فردوسی، بیانگر افسانه‌های مختلف ایرانی و بعضی از آداب و رسوم ایرانیان مانند خانواده‌دوستی و موارد مشابه است.

۲.۴. ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از دو پرسش‌نامه استفاده شد که در ادامه به شرح هر یک از آن‌ها خواهیم پرداخت:

الف) پرسش‌نامه هیجامد پیش‌قدم (Pishghadam, 2015): این پرسش‌نامه، میزان مواجهه زبان‌آموز و تجربه او در انجام موضوع را در مرحله کمی با پرسش‌های مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) می‌سنجد. همچنین، این پرسش‌نامه مراحل کیفی هیجان زبان‌آموز را برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) با پرسش‌های مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی بد، بد، خنثی، خوب، خیلی خوب) ارزیابی می‌کند. پرسش‌نامه مورد اشاره، بارها در دیگر پژوهش‌های مشابه مانند شاهیان (Shahian, 2016) و بررسی پور (Borsipour, 2016) مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین روایی پرسش‌نامه با

استفاده از تحلیل عاملی تأییدی^۱ مورد تأیید است. همچنین، پایایی پرسشنامه مشابه در پایان‌نامه کارشناسی ارشد بررسی‌پور (Borsipour, 2016) با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۶ مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ پرسش‌نامه هیجامد برای مؤلفه‌های هیجان ۰/۷۹، حواس ۰/۸۸ و بسامد ۰/۸۲ بوده است و میزان پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۵ در سطح مناسب پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (پیوست الف).

ب) پرسش‌نامه هوش فرهنگی ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003): این پرسش‌نامه ۲۰ گویه و چهار مؤلفه دارد. مؤلفه‌های مورد سنجش در این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: الف) مؤلفه فراشناختی^۲: به این معنا است که فرد چگونه تجربیات مختلف فرهنگی را درک می‌کند. این جنبه بیانگر فرایندهایی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی به کار می‌برند و زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در مورد فرایندهای فکری خود و دیگران قضاوت می‌کنند. ب) مؤلفه شناختی^۳: بیانگر درک فرد از تشابهات و تفاوت‌های فرهنگی است و دانش عمومی در مورد فرهنگ‌ها (برای نمونه اطلاعاتی در مورد اعتقادات و باورهای مذهبی و معنوی و ارزش‌ها و باورها در مورد کار، زمان، ارتباطات خانوادگی، آداب و رسوم و زبان) را بازگو می‌کند. ج) مؤلفه انگیزشی^۴: میزان علاقه فرد را برای آزمودن فرهنگ‌های دیگر و تعامل با افرادی از فرهنگ‌های گوناگون نشان می‌دهد. د) مؤلفه رفتاری^۵: نشان‌دهنده قابلیت فرد برای سازگاری با آن دسته از رفتارهای کلامی و غیرکلامی است که برای برخورد با فرهنگ‌های گوناگون مناسب هستند. این عنصر هوش فرهنگی بر این موضوع تمرکز می‌کند که افراد در شرایطی که در فرهنگ جدید قرار می‌گیرند چگونه عمل می‌کنند (اعمال آشکار فرد). هوش فرهنگی رفتاری به توانایی فرد برای انجام واکنش مناسب اشاره دارد. سطح اندازه‌گیری این پرسش‌نامه فاصله‌ای و در قالب پرسش‌های بسته پاسخ با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. در صورتی که فردی گزینه کاملاً موافق را انتخاب نماید امتیاز ۷ و گزینه کاملاً مخالف را انتخاب نماید امتیاز ۱ را کسب خواهد کرد. به بیانی، دامنه نمره‌های پرسش‌نامه بین ۱ و ۷ خواهد بود. برای به دست آوردن نمره کل، نمره همه پاره‌گفته‌ها با یکدیگر جمع می‌شود. پرسش ۱ تا ۴ اشاره به بعد فراشناختی (راهبردی)، پرسش ۵ تا ۱۰ اشاره به بعد شناختی (دانشی)، پرسش ۱۱ تا ۱۵ اشاره به بعد انگیزشی و پرسش ۱۶ تا ۲۰ اشاره به بعد رفتاری دارد.

¹ confirmatory factor analysis (CFA)

² metacognitive component

³ cognitive component

⁴ motivational

⁵ behavioral component

این آزمون توانایی شرکت‌کنندگان را در برقراری ارتباط بهتر در بعد فرهنگی متفاوت می‌سنجد. همچنین این آزمون، در کشورهای گوناگون جهان، از جمله ایران به وسیله پژوهشگرانی مانند کاظمی (Kazemi, 2009)، نائیجی و عباس‌علی‌زاده (Naiji & Abbasalizade, 2012) و افراد مشابهی اجرا گردیده‌است. روایی آزمون با ارجاع به دیدگاه متخصصان و کارشناسان به روش صوری و تحلیل عاملی تأییدی تعیین گردیده‌است. در پژوهش‌های پیشین که بر روی نمونه‌های ایرانی انجام شده، ضرایب آلفای کرانباخ برای تمامی ابعاد هوش فرهنگی بالای ۰/۷ گزارش شده‌است (Ghaffari, 2009; Abbasalizade, 2008; Naiji & Abbasalizade, 2012). در پژوهش رحیم‌نیا و همکاران (Rahimnia et al., 2010) روایی این پرسش‌نامه به وسیله صاحب‌نظران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تأیید شده و پایایی آن نیز، با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، ۰/۹۳ به دست آمده‌است (Ang et al., 2007). پایایی کلی پرسش‌نامه را بالغ بر ۰/۷۰ و جنبه‌های هوش فرهنگی را به ترتیب فراشناختی ۰/۷۲، شناختی ۰/۸۶، انگیزشی ۰/۷۶ و رفتاری ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۴ بوده‌است که پایایی آن تأیید می‌شود (پیوست ب).

۴.۳. روش تدریس بر مبنای الگوی هیجامد

در تدریس جلسه شنیداری، آموزگار ابتدا در مورد موضوعی که زبان‌آموزان، هیچ اطلاعی درباره آن نداشتند، توضیحاتی را در حدود ۱۰ دقیقه به صورت شفاهی ارائه کرد. سپس، آموزگار برای جلوگیری از یکنواختی صدایش و تأثیر آن بر روی فارسی‌آموزان، از لوح فشرده صوتی به مدت ۱۰ دقیقه برای توصیف موضوع موردنظر استفاده کرد. در جلسه دیداری، آموزگار پس از معرفی موضوع دوم با استفاده از تصاویر مربوط به آن به مدت ۱۰ دقیقه موضوع را توضیح داد. سپس آموزگار برای تبیین بیشتر موضوع دوم، به مدت ۱۰ دقیقه از لوح فشرده تصویری و فیلم‌های موجود بهره برد. در جلسه لمسی-حرکتی، برای مشاهده نزدیک موضوع سوم از نزدیک و لمس آن، مدرس ابزار مربوط به موضوع را که از پیش تهیه و با خود به کلاس آورد. پس از معرفی آن به صورت اجمالی و به مدت ۱۰ دقیقه، به زبان‌آموزان فرصت داده شد تا به مدت ۱۰ دقیقه ابزار مربوط را لمس کنند. در جلسه درونی، مدرس ابتدا موضوع چهارم را به مدت ۱۰ دقیقه و با استفاده از لوح فشرده تصویری، توضیح‌های شفاهی و موارد مشابه معرفی کرد. سپس، با ارائه توضیحات کافی از زبان‌آموزان درخواست شد موضوع را به مدت ۱۰ دقیقه شبیه‌سازی کنند. این امر با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه در مورد موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که قبلاً توسط مدرس تهیه شده‌است، درخواست شد. در پایان جلسه، از فارسی‌آموزان

خواسته شد برای مرحله جامع، در مورد همان موضوع تدریس شده در مرحله درونی از منابع پژوهشی در دسترس از جمله کتابخانه‌ها، فضای مجازی، اینترنت و موارد مشابه به مدت زمان سه ساعت پژوهش کنند. سپس، آن‌ها گزارش تحقیقات خود را به صورت کتبی برای جلسه آینده به کلاس بیاورند.

در جلسه پایانی که به جلسه جامع اختصاص داشت، آموزگار نتیجه گزارش‌ها و پژوهش‌های زبان‌آموزان را گردآوری کرد. سپس از آنان درخواست کرد هر نفر نتیجه پژوهش خود را به صورت شفاهی و خلاصه بیان کند. (برای هر نفر حدود ۱ دقیقه و ۲۰ ثانیه در نظر گرفته شده است). در پایان، تمامی جلسات برای سنجش میزان هیجاند زبان‌آموزان مدت زمان ۸ دقیقه به پرسش‌نامه هیجاند (پیوست الف) اختصاص داده شده است. پس از پایان یافتن جلسه‌های تدریس، برای سنجش میزان تغییر احتمالی هوش فرهنگی از ۶۰ زبان‌آموز شرکت‌کننده در طرح پرسش‌نامه هوش فرهنگی به‌عنوان پس‌آزمون گرفته شد. جدول (۱) روش اجرای دقیق طرح را به صورت خلاصه در مدت زمان تدریس نشان می‌دهد.

جدول ۱: روش اجرای طرح در مدت زمان تدریس

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس
جلسه (توجهی)	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	پرسش‌نامه و توضیحات شفاهی مدرس پیرامون طرح پرسش‌نامه هوش فرهنگی و میزان آشنایی با موضوع
هیجاند شنیداری	آجیل مشکل‌گشا	میرزاقاسمی	بادگیرهای یزد	داستان زال و سیمرغ	توضیحات شفاهی مدرس و استفاده از لوح فشرده صوتی
هیجاند دیداری	میرزاقاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل‌گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید
هیجاند لمسی-حرکتی	بادگیرهای یزد	زال و سیمرغ	آجیل مشکل‌گشا	میرزاقاسمی	آوردن شیء به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا
هیجاند درونی	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزا قاسمی	آجیل مشکل‌گشا	۱- اجرای نمایشنامه توسط زبان‌آموز ۲- ساخت ماکت توسط زبان‌آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا ۳- خوردن غذا توسط زبان‌آموز و پخت آن ۴- اجرای مراسم و بسته‌بندی آجیل
هیجاند جامع	گزارش تحقیق در مورد زال و سیمرغ	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد میرزاقاسمی	گزارش تحقیق در مورد آجیل مشکل‌گشا	گردآوری یافته‌های پژوهش به صورت کتبی و شفاهی
جلسه پایانی	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	پرسش‌نامه هوش فرهنگی

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسپس اس اس^۱ ۲۲ و برای بررسی هنجار بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف اسمیرنوف^۲ مورد استفاده قرار گرفت. به منظور بررسی رابطه معنادار میان هوش فرهنگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون تی^۳ در میان زیرسازه‌ها استفاده شد. آماره‌های توصیفی مربوط به هیجامد و هوش فرهنگی در جداول (۲) و (۳) نشان داده شده‌است:

جدول ۲: آماره‌های توصیفی هیجامد

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
هیجامد تهی	۶۰	۰	۰	۰	۰
هیجامد شنیداری	۶۰	۲/۰۰	۲۰/۰۰	۵/۴۰	۲/۵۹
هیجامد دیداری	۶۰	۱۰/۱۰۰	۲۰/۰۰	۱۳/۸۳	۳/۵۱
هیجامد لمسی - حرکتی	۶۰	۶/۰۰	۳۰/۰۰	۲۱/۸۱	۴/۱۵
هیجامد درونی	۶۰	۲۰/۰۰	۴۰/۰۰	۳۲/۲۶	۴/۶۵
هیجامد جامع	۶۰	۳۰/۰۰	۵۰/۰۰	۴۱/۳۵	۶/۳۵

نمره هیجامد می‌تواند بین اعداد ۰ تا ۵۰ قرار داشته باشد. در این جدول، کمترین میانگین (۵/۴۰) فراگیران در جلسه شنیداری و بیشترین میانگین (۴۱/۳۵) مربوط به جلسه جامع بوده‌است. همان‌گونه که از یافته‌های این جلسه‌ها روشن است، نمره‌های هیجامد زبان‌آموزان شامل بررسی سه مؤلفه (احساس زبان آموز به موضوع، میزان مواجهه و هیجان وی نسبت به موضوع تدریس شده) به صورت صعودی در هر جلسه نسبت به جلسه پیش رو به افزایش بوده‌است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان در جلسه‌های شنیداری و دیداری و لمسی-حرکتی که در سطح برون‌آگاهی قرار داشتند، به مشاهده موضوع پرداختند. سپس، پژوهش در مورد آن در مرحله درونی و جامع به سطح درون‌آگاهی رسیده و توانسته‌اند بیشترین نمره را به دست آورند. آماره‌های توصیفی هوش فرهنگی در جدول (۳) نشان داده شده‌است:

جدول ۳: آماره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش فرهنگی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
هوش فرهنگی - پیش‌آزمون	۶۰	۲۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۷۴/۱۸۳۳	۱۸/۱۷۲۸۹
هوش فرهنگی - پس‌آزمون	۶۰	۱۹/۰۰	۱۲۰/۰۰	۹۲/۱۳۳۳	۱۴/۸۰۴۳۴

^۱ SPSS22

^۲ Kolmogorov-Smirnov test

^۳ T-test

دامنه نمره‌ها برای آزمون هوش فرهنگی بین ۲۰ تا ۱۴۰ است. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میانگین نمره زبان آموزان در پیش‌آزمون (۷۴/۱۸) کمتر از میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون (۹۲/۱۳) است. جدول (۴)، یافته‌های آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نمره کلی پرسش‌نامه هوش فرهنگی را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود میزان سطح معناداری به دست آمده برای متغیر مستقل بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که توزیع داده‌ها برای این متغیر نرمال است.

جدول ۴: نتیجه آزمون کولموگروف اسمینروف

متغیرهای پژوهش	آماره	تعداد	سطح معناداری
هوش فرهنگی - پیش‌آزمون	۰/۹۷۵	۶۰	۰/۲۶۲

۵.۱. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی

برای بررسی رابطه میان هوش فرهنگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و سنجش تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان از آزمون تی استفاده شد. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میانگین نمره فارسی‌آموزان در پیش‌آزمون (۷۴/۱۸) کمتر از میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون (۹۲/۱۳) است. بنابراین برای اینکه مشخص شود آیا این تفاوت معنادار است یا خیر از آزمون تی (جدول ۵) استفاده شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش فرهنگی

متغیر	کمترین	بیشترین	نمره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
مقایسه پیش‌آزمون - پس‌آزمون هوش فرهنگی	-۲۳/۱۱۷۳۰	-۱۲/۷۸۲۷۰	-۶/۹۵	۵۹	۰/۰۰۰

همان‌گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، تفاوت معناداری میان نمره تی پیش‌آزمون و پس‌آزمون (پس از آموزش براساس الگوی هیجامد) هوش فرهنگی وجود دارد. این نتیجه به این معناست که زبان‌آموزان در پس‌آزمون، هوش فرهنگی بالاتری نسبت به پیش‌آزمون دارند. همچنین معلوم شد استفاده از تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان تأثیر معنادار داشته است.

۵.۲. مقایسه میزان هیجامد در سطوح مختلف آموزش

یکی از متغیرهای وابسته پژوهش بررسی میزان هیجامد در سطوح مختلف تدریس بوده‌است. بر این مبنای گمان می‌رود رابطه‌ای مستقیم میان سطوح هیجامد و هوش فرهنگی زبان‌آموز وجود داشته باشد. در این راستا، میزان تغییر هر یک از سطوح هیجامد نیز مورد ارزیابی گرفته‌است. بر اساس جدول (۶)، تفاوت معناداری میان سطح هیجامد در جلسه‌های شنیداری (۱)، دیداری (۲)، لمسی-حرکتی (۳)، درونی (۴) و جامع (۵) وجود دارد.

جدول ۶: آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	مجموع نمرات	درجه آزادی	میانگین نمرات	F	سطح معناداری
مدل صحیح ^۱	۴۹۳۱۱/۷۵	۱۱	۴۴۸۲/۸۲۵	۲۳۲/۳۰۴	۰/۰۰۰
حائل ^۲	۹۰۳/۹۰۰	۱	۹۰۳/۹۰۰	۴۶/۸۴۱	۰/۰۰۰
هوش فرهنگی	۱۵/۲۸۱	۱	۱۵/۲۸۱	۰/۷۹۲	۰/۳۷۴
جلسه‌ها	۴۹۰۶۵/۵۶۷	۴	۱۲۲۶۶/۳۹۲	۶۳۵/۶۵۷	۰/۰۰
خطا	۵۵۵۷/۵۹۲	۲۸۸	۱۹/۲۹۷		
مجموع	۲۱۲۶۵/۰۰	۳۰۰			
مجموع درست	۵۴۸۶۸/۶۶۷	۲۹۹			

جدول (۶)، وجود تفاوت را نشان می‌دهد اما مشخص نیست که این تفاوت میان کدام یک از میانگین‌ها وجود دارد. برای تشخیص این موضوع، به آزمون تعقیبی شفه^۳ نیاز است تا مشخص شود میان کدام جفت میانگین‌ها تفاوت وجود دارد. جدول (۷) مقایسه دوبه‌دوی تفاوت دقیق میان میانگین‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷: یافته‌های آزمون تعقیبی شفه^۴

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
هیجامد شنیداری	هیجامد دیداری	*-۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیجامد لمسی-حرکتی	*-۱۶/۴۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیجامد درونی	*-۲۶/۸۶۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰

^۱ corrected Model

^۲ intercept

^۳ Scheffee Post-hoc test

^۴ *: تفاوت میانگین معنادار و در سطح ۰/۰۵ است.

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
	هیچامد جامع	*-۳۵/۹۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد دیداری	هیچامد شنیداری	۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*-۷/۹۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*-۱۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۲۷/۵۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد لمسی - حرکتی	هیچامد شنیداری	*۱۶/۴۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	۷/۹۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*-۱۰/۴۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۱۹/۵۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد درونی	هیچامد شنیداری	*۲۶/۸۶۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	*۱۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*۱۰/۴۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۹/۰۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد جامع	هیچامد شنیداری	۳۵/۹۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	*۲۷/۵۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*۱۹/۵۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*۹/۰۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰



شکل ۳: میانگین سطوح هیچامد در مدت زمان تدریس

همان گونه که شکل (۳) نشان می دهد نمره میانگین هیچامد زبان آموزان در هر جلسه به

صورت زیر است:

تهی، شنیداری، دیداری، لمسی- حرکتی، درونی، جامع

۰/۰۰ > ۵/۴۰ > ۱۳/۸۳ > ۲۱/۸۱ > ۳۲/۲۶ > ۴۱/۳۵

در شکل بالا، مشاهده می‌شود که نمره میانگین هیجامد زبان‌آموزان در هر جلسه به صورت پلکانی افزایش داشته‌است. بر پایه این جدول مشاهده می‌شود که مدرس سطوح مختلف هیجامد را در زبان‌آموزان در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان بیشتر نسبت به مرحله پیشین افزایش داده‌است. از آنجایی که این الگو به صورت سلسله‌مراتبی و افزایشی در بالا بردن سطح هیجان عمل می‌کند، طبیعی است که در سطوح بالای آن (درونی و جامع) زبان‌آموزان در سطح درون‌آگاهی قرار گرفته‌است. بر این اساس، زبان‌آموزان به نسبت سطوح پائین (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) که در آن‌ها فرآیند برونی‌سازی اتفاق می‌افتد، سطح بیشتری از آگاهی و هیجان را به دست می‌آورند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان انجام شد. پس از انجام پیش‌آزمون و سنجش هوش فرهنگی توسط پرسش‌نامه ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003)، مراحل آموزش بر طبق الگوی هیجامد در ۲۰ جلسه در ۴ گروه (هر گروه ۵ جلسه شامل مراحل (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) انجام پذیرفت. سپس در جلسه‌ای جداگانه پس‌آزمون شامل پرسش‌نامه‌های هوش فرهنگی گرفته شد (به طور کلی ۲۲ جلسه تدریس).

همان‌گونه که در جدول (۳) نشان داده شده‌است، تغییر معناداری در نمره میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش فرهنگی زبان‌آموزان مشاهده شده‌است. بنابراین تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر ارتقای هوش فرهنگی اثر معناداری داشته‌است. بر پایه پژوهش مورگان (Morgan, 2003)، یادگیری فرهنگ زبان دوم تأثیر بسزایی بر میزان موفقیت زبان‌آموز در فرآیند یادگیری داشته و منجر به ایجاد نگرش مثبت در وی می‌شود. از سویی دیگر، نکته‌های فرهنگی جدید و چالش‌برانگیز مدت زمان بیشتری در ذهن زبان‌آموزان می‌مانند. چرا که درگیری بیشتری در ذهن آن‌ها ایجاد می‌کنند. در همین راستا، موضوع‌های فرهنگی پژوهش حاضر نیز به صورتی انتخاب شد که زبان‌آموزان هیچ‌گونه آشنایی با آن‌ها نداشته و در نتیجه، آشنایی با فرهنگ زبان مقصد (زبان فارسی) و یادگیری نکات فرهنگی مربوط به این زبان برای آنان چالش‌برانگیز و جذاب بوده‌است.

باید توجه داشت نمره هوش فرهنگی فرد ثابت نیست و می‌تواند از طریق آموزش، تعامل و تجربه افزایش یابد. تأکید هوش فرهنگی بر این است که از طریق یادگیری هر فردی می‌تواند از

لحاظ فرهنگی باهوش تر شود (Livermore, 2009). راه‌های بسیاری برای تحقق این هدف وجود دارد که آموزش به صورت تجربی و عملی یکی از راهکارهای افزایش هوش فرهنگی است. آموزگار می‌تواند با استفاده هرچه بیشتر از ابزارهای آموزشی فرهنگی به ویژه ابزارهای تصویری مانند پوستر، فیلم، پازل، اسلاید و حتی تهیه ابزارهایی به منظور آوردن به کلاس برای تفهیم بیشتر زبان‌آموزان، توجه آنان را به سمت این ابزار جلب کند. به این ترتیب، آموزگار خود را از اینکه تنها محور توجه در کلاس درس باشد، خارج کند.

استفاده از فیلم‌های سینمایی ایرانی مرتبط با موضوع در کلاس فارسی یکی از فعالیت‌های مفید در آموزش نکته‌های زبانی و غیرزبانی فرهنگ است. با فیلم‌های سینمایی می‌توان چگونگی نشستن، نگاه کردن افراد به یک‌دیگر، روابط غیر کلامی، زبان بدن و حرکات مربوط به زمان‌های عصبانیت، خوشحالی، بیان تبریک و موارد مشابه را به زبان‌آموزان نشان داد و درباره آن‌ها در کلاس گفت‌وگو کرد. به این ترتیب، زبان‌آموزان هنجارهای فرهنگی ایران را می‌آموزند و می‌توانند آن‌ها را با هنجارهای جامعه خود مقایسه کنند. در سطوح پیشرفته نیز با نمایش فیلم و بحث درباره داستان فیلم، زبان‌آموزان با مسائل روز، موضوع‌های حساس و دغدغه‌های فکری و فرهنگی ایرانیان آشنا می‌شوند. به این وسیله، آن‌ها در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند و با ایجاد حس رقابت، حس خود را در مورد فرهنگ زبان دوم در قیاس با فرهنگ خودشان بیان می‌کنند (Morgan, 1993). این امر در جلسه‌های لمسی-حرکتی، درونی و جامع به روشنی مشاهده شده است.

با به کارگیری ابزارها توسط زبان‌آموز در مرحله درونی و اجرا کردن موضوع به صورت عملی توسط وی، سطح آگاهی او نسبت به موضوع با دیدن آن از نزدیک افزایش می‌یابد. زبان‌آموز به صورت فیزیکی و هیجانی درگیر موضوع مورد نظر می‌شود. سپس، با ایجاد تعامل دوسویه میان مدرس و فارسی‌آموز، یادگیری مؤثرتر و باثبات‌تر با تجربه مستقیم موضوع در کلاس شکل می‌گیرد. زبان‌آموزان که تاکنون هیچ اطلاعاتی درباره نکته‌های فرهنگی زبان فارسی نداشتند، با استفاده از فعالیت‌های عملی در مرحله درونی، فرهنگ زبان فارسی را در پیوند و قیاس با فرهنگ خودشان فرا می‌گیرند. سپس آن‌ها به راحتی در مورد فرهنگی که تجربه می‌کنند، می‌توانند اظهار نظر کنند. این یافته در راستای پژوهش (Furnham, 1994) قرار دارد. بر این مبنا، اگر یادگیری از طریق انجام فعالیت‌های عملی و زمانی که شخص به طور فعال، در موقعیت‌های واقعی قرار می‌گیرد و آن را تجربه می‌کند صورت پذیرد، می‌تواند اثرات مخرب شوک فرهنگی^۱

¹ Culture shock

(هیجانان ناخوشایند در مواجهه با فرهنگ جدید) را تا اندازه‌ای ممکن کاهش دهد. همچنین، پژوهش‌ها نشان دادند استفاده از الگوی هیجامد با خنثی کردن اثر سبک‌های یادگیری و ایجاد احساس لذت و تولید هیجان مثبت باعث ایجاد غرقگی می‌شود (Ebrahimi et al., 2017a). این امر ممکن است قادر به کاهش اثرات مخرب شوک فرهنگی در نتیجه رویارویی با فرهنگ بیگانه است و نگرش فرد را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Ebrahimi et al., 2017b).

آلپتکین (Alptekin, 1993) بیان می‌کند همان‌گونه که زبان‌آموز در مورد فرهنگی که آن را تجربه نکرده‌است، مجبور به صحبت شود، نمی‌تواند در مورد آن اظهار نظر کند. به بیان دیگر، زبان‌آموزانی که در کشور خود، بدون تجربه فرهنگ زبان دوم، فقط در مورد فرهنگ زبان دوم مطالبی را می‌شنوند و هرگز آن‌ها را تجربه نمی‌کنند، نمی‌توانند درک درستی از فرهنگ زبان مقصد داشته باشند. این مشکل در الگوی هیجامد از بین رفته‌است. زیرا موضوعات منتخب به زبان‌آموزانی آموزش داده شد که به کشور زبان مقصد (ایران) سفر کرده بودند و فرهنگ مقصد را از نزدیک تجربه می‌کردند. همچنین، موضوع‌های برگزیده همگی در مرحله لمسی-حرکتی و درونی در فضای کلاس شبیه‌سازی شدند. در نتیجه، زبان‌آموزان با تجربه مستقیم موضوع فرهنگی در این مراحل که مطالب برای آن‌ها درونی‌سازی شده بود، با مقایسه فرهنگ خود و فرهنگ ایرانی، قادر به اظهار نظر درباره فرهنگ جدید شدند. همچنین میزان مشارکت زبان‌آموزان در بحث نیز افزایش یافت. بنابراین، افزایش میزان مشارکت زبان‌آموزان در مرحله درونی و گرفتن نقش توسط آن‌ها سبب یادگیری بهتر موضوع‌ها شده‌است.

در مرحله جامع نیز، معرفی پایگاه‌های اینترنتی و وبلاگ‌هایی با موضوع‌های گوناگون فرهنگی در کلاس یکی از فعالیت‌های مفید است. زبان‌آموزان بسته به موضوع پژوهش می‌توانند از یکی از پایگاه‌ها یا وبلاگ‌ها مطالبی را پیرامون موضوع انتخاب کرده و درباره آن در کلاس بحث و گفت‌وگو کنند. این امر سبب آشنایی با موضوعات فرهنگی توسط زبان‌آموز و افزایش میزان مشارکت و پیامد کارآیی میزان یادگیری وی خواهد شد. بنابراین، بر پایه دیدگاه (Genc & Bada, 2005; Piasecka, 2011; Brooks, 1967) آموزش نکته‌های فرهنگی در کلاس‌های آموزشی زبان دوم نقش مهمی را بر عهده دارد و باید به آن‌ها توجه شود. این مبحث‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند که به تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی توجه کنند و یادگیری آن‌ها آسان شود. زبان و فرهنگ دو جزء جدایی‌ناپذیرند (Sinha & Lopez, 2000). یافته‌های جدول (۳) نیز به خوبی این ادعا را اثبات می‌کند. بنابراین، می‌توان زبان را معادل فرهنگ و فرهنگ را برابر با زبان دانست (Kramsch et al., 2009).

در نهایت، یافته‌ها نشان می‌دهد می‌توان از الگوی هیجامد برای آموزش نکته‌های فرهنگی و افزایش سطوح هیجان و هوش فرهنگی زبان‌آموزان بهره برد. زیرا یکی از عناصری که در یادگیری زبان‌آموزان نقش مهمی را بر عهده دارند، هوش فرهنگی آن‌ها است. زبان‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردارند، در کلاس‌های آموزش زبان در پی فرصتی برای کسب مهارت زبانی، ایده‌ها و روابط جدید و ارتباط بهتر با مدرس و دیگر زبان‌آموزان هستند. آن‌ها می‌توانند احساسات و نگرش خود را بهتر بیان کنند و دیگران را راحت‌تر پذیرند و در نتیجه، فرآیند یادگیری زبان را برای خود تسهیل کنند. بنابراین، مباحث و فعالیت‌های فرهنگی در کلاس درس و هوش فرهنگی رابطه تنگاتنگی با یک‌دیگر دارند و باید در فرایند یادگیری در نظر گرفته شوند (Ghonsooly et al., 2013). البته باید توجه داشت هدف از آموزش نکته‌های فرهنگی این نیست که زبان‌آموزان باید لزوماً مانند ایرانیان رفتار کنند. بلکه باید بتوانند به این اندازه برسند که رفتارهای معنی‌دار فارسی‌زبانان را بر پایه رفتارهای فرهنگی - اجتماعی جامعه خود پردازش نکنند. زیرا سبب سوء تفاهم شده و ارتباط به درستی برقرار نمی‌شود (Ziahoseini, 2007).

آنچه بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد این است که آموزگاران در فرآیند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، برای ایجاد درک متقابل میان مدرس و زبان‌آموزان، باید هیجان‌ات و حواس زبان‌آموز را مورد توجه قرار دهند. با توجه به این دو مؤلفه، به نگارش کتاب‌های درسی در این حوزه پردازند. پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های دیگری در زمینه دیگر مهارت‌ها در زبان فارسی انجام شود تا تأثیر به‌کارگیری الگوی هیجامد بر ارتقا یا عدم ارتقای آن‌ها نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین، آموزش عملکرد و به‌کارگیری الگوی هیجامد به مدرسان از طریق کارگاه‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد. چرا که آن‌ها را در تهیه مواد درسی مناسب برای آموزش یاری می‌رساند.

فهرست منابع

ابراهیمی، شیماء، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سید امیر امین‌یزدی. (۱۳۹۶ الف). «معرفی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۶. دوره ۱. صص ۵۷-۸۲.

ابراهیمی، شیماء، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سید امیر امین‌یزدی. (۱۳۹۶ ب). «بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۲. صص ۱-

پیش قدم، رضا؛ طباطبائیان، مریم السادات؛ ناوری، صفورا. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، رضا و آیلین فیروزیان پوراصفهان‌ی (۱۳۹۶). «معرفی «هَیجَامَد» به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی». *جستارهای زبانی*. سال ۵. دوره ۸۵. صص ۷۹-۱۰۵.

رحیم‌نیا، فریبرز، سعید مرتضوی و طویی دلارام (۱۳۸۸). «بررسی میزان تأثیر هوش فرهنگی بر عملکرد وظیفه‌ای مدیران (مورد مطالعه: شعب بانک اقتصاد نوین استان تهران)». *مدیریت فردا*. دوره ۸. شماره ۲۲. صص ۷-۷۸.

ضیاء حسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). *روش تدریس زبان فارسی به فارسی آموزان خارجی*. تهران: نشر سخن. عباسعلی زاده، منصوره. (۱۳۸۶). *تبیین رابطه هوش فرهنگی با انگیزه توفیق طلبی مدیران در وزارت نفت جمهوری اسلامی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).

عباسیان، فهیمه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه میان هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در غیرفارسی‌زبانان (مطالعه موردی فارسی آموزان خارجی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

غفاری، جعفر. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه هوش عاطفی و هوش فرهنگی بر عملکرد مدیران مدارس حوزه علمیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).

کاظمی، معصومه. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه هوش فرهنگی با عملکرد کارکنان جامعه المصطفی‌العالمیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

مهران، پریسا، الهه ستوده‌نما و سوسن مرندی. (۱۳۹۴). «دیدگاه‌های زبان آموزان در مورد فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی». *زبان پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۷. صص ۱۴۳-۱۷۴.

نایجی، محمود و منصوره عباسعلی زاده (۱۳۹۰). «هوش فرهنگی و رابطه آن با ویژگی‌های کارآفرینانه مدیران سازمان‌های غیرانتفاعی در ایران». *فصلنامه توسعه کارآفرینی*. سال ۳. دوره ۱۲. صص ۲۷-۴۴.

References

- Abbasalizade, M. (2008). *Elaborating the relationship between cultural intelligence and managers' success motivation in the ministry of oil in the Islamic republic of Iran* (Unpublished Master thesis). Azad University, Tehran, Iran [In Persian].
- Abbasian, F. (2014). *Examining the relationship between cultural intelligence and communicative competence in non-Persian language learners* (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and performance. *Management and Organization Review*, 3 (3), 335-371.

- Baez, D. (2012). *Cultural intelligence in foreign language classes* (Unpublished PhD dissertation). Indiana State University, Indiana, USA.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: a case of Iranian EFL learners* (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 1(3), 204-217.
- Earley, P., & Ang. S. (2003). *Cultural intelligence: individual interactions across cultures*. California: Stanford University Press.
- Ebrahimi, Sh., Estaji, A., Pishghadam, R., & Aminyazdi, A. (2017). Assessing the effect of emotioncy model on non-Persian students' attitude. *Language and Translation Studies*, 2(50), 1-31 [In Persian].
- Ebrahimi, Sh., Pishghadam, R., Estaji, A., & Aminyazdi, A. (2017). Introducing emotioncy and exploring its effect on flow and learning styles of learners of Persian as a foreign language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(13), 57-82 [In Persian].
- Furnham, A. (1994). Communicating in foreign lands: the cause, consequences and cures of culture shock. In M. Byram (Ed.), *Culture and Language Learning in Higher Education*. Great Britain: Short Run Press.
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.
- Ghaffari, J. (2009). *Examining the emotional intelligence and cultural intelligence on the performance of Howza* (Unpublished Master thesis). Azad University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Ghonsooly, B., Sharififar, M., Raeisi Sistani, Sh., & Ghahari, Sh. (2013). Cultural intelligence in foreign language learning contexts. *Cultures*, 6, 47-68.
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (2006). *Engaging Autism: using the floortime approach to help children relate, think, and communicate*. Cambridge: Da Capo Press.
- Greenspan, S., & Shanker, S. (2004). *The first idea: how symbols, language and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. New York: Perseus Publishing.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. encouraging Intellectual and Emotional Growth*. New York: Perseus Publishing.
- Huff, K.C. (2013). Language, culture intelligence and expatriate success. *Emerald Group Publishing Limited*, 36(6), 596-612.
- Ji, L.J., Zhang, Zh., & Nisbett, R.E. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 57-65.
- Kazemi, M. (2009). *Examining the relationship between cultural intelligence and the performance of employees in Jameatolmostafa* (Unpublished Master thesis). University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Kramsch, C., Cain, A., & Murphy-Lejeune, E. (2009). Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum*, 9(1), 99-107.
- Livermore, D. (2009). *Leading with cultural intelligence: the new secret to success*. New York: AMACOM.
- Mehran, P., Sotodenama, E., & Marandi, S. (2016). Iranian EFL Learners' Beliefs about Culture and its Reflection on Teaching English Language. *Zabanpazhuhi*. 7 (17), 143-174 [In Persian].
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26 (2), 63-75.

- Naiji, M. J., & Abbasalizade, M. (2012). Cultural intelligence and its relationship with entrepreneurship characteristics in non-governmental organizations in Iran. *Fasname Toseye Karafarini*, 3(12), 27-44 [In Persian].
- Piasecka, L. (2011). Sensitizing foreign language learners to cultural diversity through developing intercultural communicative competence. In J. Arabski & A. Wojtaszek (eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 21-33). Berlin: Heidelberg: Springer.
- Pishghadam, R. (2015). Emotioncy in language education: from exvovement to involvement. *Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. 6-7 October 2015, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Presented at the 5th international conference on language, Education and Innovation, 28th to 28th May 2016, United Kingdom, London.
- Pishghadam, R., & Firuziyan Esfahani, A. (2017). Introducing emotioncy as an effective tool for the acceptance of Persian neologisms. *Language Related Research*, 8(5), 79-105 [In Persian].
- Pishghadam, R., Tabatabaeyan, M., & Navari, S. (2013). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origin and development*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian].
- Rahimnia, F., Mortazavi, S., Delaram, T. (2010). Examining the role of cultural intelligence on managers' duties (a case study in Eghtesad Novin bank branches in Tehran). *Modiriate Farda*, 8(22), 7-78 [In Persian].
- Salisbury, M., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2010). To see the world or stay at home: applying and integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Educations*, 51(7), 615-640.
- Shahian, L. (2016). *Examining the Relationship between Flow, Emotioncy and reading comprehension: a case of Iranian EFL Learners (Unpublished Master thesis)*. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Sinha, Ch., & Lopez, K.J. (2000). Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 17-41.
- Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. In D. Matsumoto (ed.), *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press. 411-445.
- Warger, C., & Burnette, J. (2000). *Five strategies to reduce overrepresentation of culturally and linguistically diverse students in special education*. ERIC EC Digest #E596. Washington, DC: ERIC Clearinhouse on Disabilities and Gifted Education.
- Ziahoseini, M. (2007). *Persian language teaching to non-Persian speakers*. Tehran: Sokhan [In Persian].

Examining the Effects of Emotioncy-based Language Instruction on Non-Persian Language Learners' Level of Cultural Intelligence

Reza Pishghadam¹
Shima Ebrahimi²

Received: 08/12/2018
Accepted: 28/01/2019

Abstract

Given their diverse cultural backgrounds, language learners should possess an appropriate level of cultural intelligence to learn Persian as a second language. In recent years, various students from different cultural backgrounds have joined the education system of Iran, most of whom are non-native Persian speakers with little previous exposure to the Persian language. In such a situation, owing to the lack of intercultural adaptation, individuals may experience culture shock. Culture shock is the type of experience that second language learners might face while learning a language in a different context. Therefore, learning the target culture in second language learning classes turns into a crucial concern. Cultural intelligence which is nowadays a buzzword refers to individuals' sensitivity and adaptability to cultural issues, contributing to more intercultural understanding.

Cultural intelligence, which manifests itself in intercultural communications, is a form of communicative competence that highlights effective interpersonal interactions in culture-bound situations. According to Earley and Ang (2003), cultural intelligence corresponds to the individuals' successful compatibility with the cultural environments which are different from those of their own. Students' cultural intelligence can help them understand the target language norms and values and have more effective communication with their teachers.

Owing to the importance of this new form of intelligence and its potential role in the enrichment of Persian teaching methods, the current study intends to introduce and thereafter implement the emotioncy-based language instruction (EBLI) model, constituting avolvement (null), exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic) and involment (inner and arch).

Emotioncy, which is a blend of *emotion* and *frequency* of the exposure to different senses, was first introduced by Pishghadam, Tabatabeeyan, and Navari

¹ Ph.D. in English Professor of Language Education and Professor by Courtesy of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad; pishghadam@um.ac.ir

² Ph.D. in General linguistics, Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad; shimaebrahimi@um.ac.ir

(2013, p. 149). The concept is based on developmental, individual differences, relationship-based (DIR) model that takes emotions as the basis of learning. According to the emotioncy model, the vocabularies of a given language have different emotional levels for different people, and the higher the level of emotioncy for a word is, the easier it is to be learned. Emotioncy consists of different types and kinds including avolvement (null), exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic), and involment (inner and arch). In this categorization, null refers the person with no previous experience of a given item/concept. At the auditory level, the person is supposed to have heard some points about the given word. At the visual level, the person has not only heard about the concept but has seen it as well. The next level is the kinesthetic, at which the person touches the item in addition to involving the senses mentioned above. At the inner level, the person directly experiences the item and at the final level, namely arch, the person reaches the highest level of knowledge about the concept by conducting research on it. It should be also mentioned that emotioncy levels are hierarchical.

To evaluate the extent to which this model contributes to the build-up of the Persian language learners' cultural intelligence, the emotioncy and cultural intelligence scales were used to collect data from 60 non-Persian female students coming from 16 different nationalities. The participants were categorized into four groups and were instructed based on the varieties of the EBLI in a total of 22 sessions during 6 weeks. Four cultural issues addressing different dimensions of the Iranian culture were selected in a way to be unfamiliar to the participants. To check the level of familiarity, the participants were asked to take a scale containing 12 culture-related issues and concepts to guarantee that they had zero knowledge of them. To make the comparisons more logical, the researchers tried to teach all cultural issues and concepts to all groups of participants in a way that everybody could experience all types of emotioncy levels (null, auditory, visual, kinesthetic, inner, and arch).

The instructor's overall evaluation of the learners revealed that the EBLI could significantly boost the non-Persian language learners' level of cultural intelligence. It was further concluded that those language learners with higher levels of cultural intelligence see classes as a place where they can improve their linguistic competence, have better ideas and stronger relations, and communicate more effectively with their teachers and classmates. They, therefore, can openly express their feelings, easily accept others, and speed up their own language learning process. Consequently, The EBLI is suggested to be applied in Persian language teaching classes. In the end, it is our belief that this new perspective which places more emphasis on the interface of sense and emotion can open up new horizons for second language teachers to do more research into it, contributing to language learning processes.

Keywords: Persian learning, emotioncy, cultural intelligence, emotion, senses