



معرفی الگوی روایت محور هیجانی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی^۱

شیما ابراهیمی^۱، زهرا جهانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴

چکیده

یکی از نکته‌های مهمی که باید در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی به آن توجه شود، در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان است. از جمله این ویژگی‌ها، توجه به تمایلات عاطفی آنان است. برای بهره‌گیری از این ویژگی می‌توان ابزار روایت را به کار گرفت، زیرا به نظر می‌رسد روایت سبب افزایش انگیزه دانشجویان در یادگیری می‌شود. از سوی دیگر، هیجانات از جمله نیازهای اجتناب‌ناپذیر در فرآیند آموزش و یادگیری است. از این رو، برای پوشش این نیاز و افزایش هیجانات مثبت دانشجویان می‌توان از الگوی هیجانی در کنار روایت در طراحی کتاب‌های درسی استفاده کرد. هیجانی تلفیقی از دو واژه (هیجان و بسامد) است که به هیجانات متأثر از استفاده حواس گوناگون در یادگیری توجه می‌کند و متشکل از سه مرحله هیچ آگاهی (تهی)، برون آگاهی (شنیداری)، دیداری و لمسی-حرکتی) و درون آگاهی (درونی و جامع) است. در پژوهش حاضر برای بازنگری محتوای آموزشی کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و بهبود وضعیت موجود، الگوی روایت محور هیجانی به عنوان الگوی پیشنهادی برای تهیه و تدوین کتاب‌های تاریخ زبان فارسی معرفی شده است. بر مبنای این الگو، محتوای درس در قالب داستان گنجانده می‌شود و در طول داستان برای بهره‌گیری از حواس مختلف شنیداری، دیداری، لمسی-

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.33856.1947

^۲ استادیار آموزش زبان فارسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)؛

shimaebrahimi@um.ac.ir

^۳ کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ jahanizahra@um.ac.ir

حرکتی و تولید هیجان‌ناشی از بهره‌گیری از این حواس از لوح فشرده و نرم‌افزارهای صوتی، تصاویری مرتبط با موضوع و فعالیت‌های عملی به کار برده می‌شود. به نظر می‌رسد با بهره‌گیری از الگوی روایت‌محور هیجامدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی بتوان به دانشجویان در یادگیری و یادسپاری مطالب تاریخ زبان فارسی کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: تاریخ زبان فارسی، روایت، هیجامد، الگوی روایت‌محور هیجامدی

۱. مقدمه

کتاب درسی^۱ یکی از ابزارهای غالب در نظام آموزشی کشور است که در آن مجموعه‌ای از اطلاعات در یک حوزه خاص، برای فراگیران آن حوزه فراهم می‌شود. هدف از تدوین کتاب درسی به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع فعالیت‌های آموزشی، کمک به فراگیر و یادگیرنده برای دست‌یافتن به اطلاعات منسجم است (Rezvani & Amiri, 2013). از جمله عوامل مؤثر در یادگیری محتوای کتاب، چگونگی تنظیم مطالب موجود در آن است؛ زیرا گاهی، نامناسب بودن محتوا و هم‌راستا نبودن با توانایی درک فراگیران، سبب عدم کارایی آن و دشوار شدن فرآیند یادگیری می‌شود. از این رو، در تهیه منابع آموزشی اثربخش، محتوای آن‌ها باید به گونه‌ای سازماندهی شوند که منطبق با توانایی‌های فراگیران و تسهیل‌کننده یادگیری آن‌ها باشد (Niknafs & Aliabadi, 2013).

در همین راستا، یکی از نکته‌های مهم که در تدوین کتاب درسی باید به آن توجه داشت، برخورداری مخاطب و یادگیرنده آن از تمایلات عاطفی است که به تعلقات و تأثیرپذیری او مرتبط است. بر این اساس، ابزار یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شود که مخاطب را به سوی مطالب درسی جذب کرده و انگیزه^۲ وی برای ادامه یادگیری را تقویت کند (Malekighasim, 2006). به نظر می‌رسد روایت^۳ ابزار مؤثری برای جذاب کردن محتوای درسی و به دنبال آن افزایش انگیزه مخاطبان برای یادگیری باشد (Rahmani, 2010) که می‌توان از آن در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی بهره گرفت.

از سوی دیگر، فراگیران برای یادگیری بهتر نیاز به تجربه هیجانی پیوسته دارند، زیرا هیجان^۴ به فضای کلاس درس کمک می‌کنند و همچنین سبب تعامل بیشتر میان مدرسان و دانش‌آموزان

¹ textbook

² motivation

³ narrative

⁴ emotions

می‌شوند که این تعامل ایجاد انگیزه برای یادگیری را در پی دارد (Meyer & Turner, 2006). در پیوند با اهمیت هیجان‌ات در فرآیند آموزش و یادگیری، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) الگوی هیجامد را طراحی کرده‌است. مفهوم هیجامد، تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد^۱ است و بر عوامل هیجانی تأکید دارد؛ به بیان دیگر این مفهوم دربردارنده هیجان‌هایی است که در نتیجه درگیری حواس^۲ مختلف به وجود می‌آیند و تحت تأثیر بسامد می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند. بر اساس این مفهوم، واژه‌های هر زبان برای گویشوران گوناگون هر جامعه زبانی درجه‌های متفاوتی از حس عاطفی-هیجانی دارند که این درجه حس هیجانی، هیجامد آن واژه نامیده می‌شود (Pishghadam & Firuziyan Puresfahani, 2017). هر چه واژه‌ای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد در بر داشته باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد (Pishghadam et al., 2013b). از این رو، با توجه به ویژگی‌های این الگو به نظر می‌رسد می‌توان از آن در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نیز بهره برد.

زبان، اساسی‌ترین و همگانی‌ترین وسیله ارتباط است و در زندگی روزانه نیز مناسب‌ترین وسیله برای صورت‌دهی و به هستی درآوردن اندیشه است. در واقع، زبان ماده تفکر است و اندیشه در زبان جسمانیت می‌پذیرد (Maskoob, 2006). پس برای حفظ و شناخت بهتر زبان ضرورت دارد در جوامع علمی مورد بررسی قرار گیرد. در همین راستا، درسی با نام تاریخ زبان فارسی در رشته‌های گوناگون دانشگاهی از جمله زبان و ادبیات فارسی در نظر گرفته شده‌است و کتاب‌هایی نیز برای انتقال مطالب این دو واحد درسی به نگارش درآمده‌است.

با توجه به جایگاه انگیزه و هیجان‌ات در تهیه و تدوین منابع آموزشی و تأثیرات ناشی از آن‌ها بر روی مخاطبان از جمله آموزگاران و فراگیران، به نظر می‌رسد میزان توجه به این مؤلفه‌های روان‌شناختی در کتاب‌های درسی بسیار کم‌رنگ باشد. در بیشتر این منابع، هدف اصلی نگارنده، انتقال دانش و اطلاعات به مخاطبان است و در هر درس مطالب بسیاری را به آنان ارائه می‌دهد و تلاش بسیاری در جهت برانگیختن هیجان‌ات و حواس آن‌ها مانند استفاده از تصویرها، جدول‌ها و نمودارها و به دنبال آن درک و یادگیری فراگیران انجام نگرفته‌است. از این رو، نگارندگان در پژوهش حاضر بر آن هستند تا برای بازنگری منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی با تلفیق دو روش روایت و الگوی هیجامد، به معرفی الگوی روایت محور هیجامدی بپردازند. همچنین نگارندگان به این پرسش پاسخ می‌دهند که چگونه می‌توان از این الگو در بازنگری محتوای این کتاب‌ها بهره

¹ frequency

² senses

گرفت؟ از این رو، پس از بررسی پیشینه و مبانی نظری پژوهش، چگونگی بهره‌گیری از این روش در بازنگری کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی شرح داده می‌شود و در ادامه بخش کوتاهی از کتاب درسی تاریخ زبان فارسی با استفاده از این الگو بازنگری می‌شود. لازم به گفتن است که هدف از جستار حاضر، ارائه الگوی نوین در راستای بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی برای کمک به مخاطبان آن‌ها برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر است.

۲. پیشینه پژوهش

روایت، از جمله، ابتدایی‌ترین ابزار انتقال دانش و تجربیات میان انسان‌ها است که بر اساس آن راوی محتوای پیام خود را در قالب بیانی هنرمندانه به مخاطب خود ارائه می‌کند (Malekighasim, 2006). در نتیجه، جایگاه و اهمیت روایت در تهیه و تدوین مواد آموزشی فرآورده چند دهه اخیر نیست و ریشه بسیار عمیقی در تاریخ دارد. با توجه به ویژگی‌های روایت و تأثیری که بر آموزش دارد، پژوهشگران بررسی‌های بسیاری در این زمینه انجام داده‌اند، که در ادامه برخی از این پژوهش‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

به باور انصاری (Ansari, 2019) در حوزه آموزش مهارت خواندن، داستان جایگاه ارزشمندی دارد. بنابراین، در پژوهش وی مسائل درسی و روزمره زندگی دانش‌آموز در قالب قصه و داستان گنجانده شده و برای گروه آزمایش که اعضای آن از ناتوانی در درک مطلب رنج می‌بردند، ارائه شده است و در گروه کنترل آموزش خواندن به همان شیوه سنتی و رایج پیش رفت. در پایان، یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزانی که آموزش آنان با داستان همراه بوده است در مهارت خواندن پیشرفت چشم‌گیری داشته و به دنبال آن مشکلات درک مطلب آن‌ها رو به بهبودی رفته است.

میلر و پنیکوف (Miller & Pennycuff, 2008) نیز معتقدند برای اینکه مدارس بتوانند سبب بهبود و پیشرفت همه دانش‌آموزان در امر سوادآموزی باشند، باید راهکارهای مختلف آموزشی را به کار گیرند. در این میان، داستان‌پردازی یکی از روش‌های زیبایی‌شناختی مؤثر در آموزش است که افزون بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زمینه‌های خواندن و نوشتن، موجب تقویت هنر در آموزش و ایجاد انگیزه در کودکان برای ارتباط با یادگیری خود می‌شود. بر این اساس، مک کوئیگان و همکاران (McQuiggan et al., 2008) در پژوهشی تطبیقی، به بررسی تأثیر روش سنتی در مقابل روش روایت‌محور بر یادگیری درس میکروبیولوژی توسط دانش‌آموزان پایه متوسطه پرداختند. آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزانی که در معرض تدریس به روش سنتی قرار گرفتند، در فرایند یادگیری دارای دستاوردهای بیشتری

بودند، اما نسبت به مزایای روش روایت‌محور که انگیزه را برای یادگیری با توجه به خودکارآمدی^۱، حضور، علاقه و درک بیشتر می‌کند، نباید غفلت ورزید. پرینس و همکاران (Prins et al., 2017) نیز با انجام یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیده‌اند که بهره‌گیری از داستان‌ها در سخنرانی درس زیست‌شناسی سبب می‌شود دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری به یادگیری داشته باشند. همچنین داستان درس را برای آن‌ها لذت‌بخش‌تر می‌کند و فرصتی برای تأمل، ارزیابی، تصویرسازی، نمونه‌گیری و پژوهش فراهم می‌سازد.

در پژوهشی دیگر آکتاس و اوزونریورت (Aktas & Uzuneryurt, 2017) به بررسی رابطه میان داستان‌های دیجیتالی بر پیشرفت در یادگیری، حفظ و انگیزه زبان‌آموزان پرداختند. به باور آن‌ها، داستان‌های دیجیتالی به عنوان نوعی فرآورده‌های هنری در بالابردن علاقه و انگیزش دانشجویان نسبت به درس، توسعه هوش هیجانی^۲ و مهارت‌های ارتباطی و مشارکت در فرایند یادگیری بسیار تأثیرگذار است و همچنین به آنان فرصت تأمل بیشتر داده و بر شخصی‌سازی تجربه‌شان می‌افزاید. با انجام پژوهشی تجربی آنان دریافتند این روش تفاوت چشم‌گیری میان دانشجویان گروه آزمایش و کنترل ایجاد کرده‌است و در طی مصاحبه با دانشجویان گروه آزمایش آنان به افزایش انگیزه بیشتر برای یادگیری درس به دلیل استفاده از روش داستان‌محور اشاره کردند. وو (Wu, 2018) معتقد است استفاده از روایت در کنار روش چندحسی^۳ در آموزش متون علمی جایگاه ویژه‌ای دارد. به بیان دیگر، روایت به عنوان یک واسطه میان وقایع واقعی مشابه و ساختار شناختی از پیش موجود در انسان به درک بهتر مفاهیم کمک می‌کند. وی با هدف بررسی تأثیر روایت در یادگیری متون علمی، پژوهشی آزمایشی در قالب دو گروه کنترل و آزمایش انجام داد که یافته‌ها نشان داد میان نمرات دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد اما گروه آزمایش انگیزه بیشتری برای یادگیری داشتند.

افزون بر ابزار روایت و تأثیری که در یادگیری دارد، پژوهش‌های بسیاری نیز در راستای تأثیر الگوی هیجاند بر آموزش و یادگیری انجام شده‌است که برخی از آن‌ها به شرح زیر است: پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013a) به جنبه عاطفی و احساسی واژگان پرداختند. از دید آن‌ها واژگان برای افراد مختلف دارای بار هیجانی^۴ متفاوتی هستند و به هر میزان تجربه افراد نسبت به آن واژه بیشتر باشد، درک هیجانی بالاتری نسبت به آن واژه دارند. پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013b) نیز در پژوهشی دیگر با در نظر گرفتن هیجاند، بر این

¹ self-efficacy

² emotional intelligence

³ multisensory

⁴ emotional load

باورند واژگانی که دارای بار عاطفی بالاتری هستند نسبت به واژگان دارای بار عاطفی کم‌تر، سریع‌تر و آسان‌تر یاد گرفته می‌شوند. بنابراین، با توجه به مفهوم هیجامد می‌توان به زبان‌آموزان کمک کرد تا به سطوح عمیق‌تری از یادگیری دست یابند. به بیان دیگر، بهره‌گیری از مرتبه‌های مختلف هیجامد سبب افزایش بار هیجانی زبان‌آموز نسبت به مفاهیم و واژگان می‌گردد و در نتیجه یادگیری بهتری انجام می‌گیرد.

با توجه به پژوهش‌های بالا، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2016) با ایده گرفتن از فرضیه نسبت‌گرایی^۱ سپیر-ورف^۲ که به جهان‌بینی متفاوت افراد از یک موضوع اشاره دارد، مفهوم نسبت‌حسی^۳ را معرفی کردند که بر اساس آن هیجان‌های تولیدشده بر اثر تجربیات حسی در شناخت افراد مؤثر است. بر این اساس، با توجه به نوع هیجان‌ناشی از تجربیات، درک و دریافت افراد از یک مفهوم متفاوت است. بنابراین، آنان براساس تجربیات مثبت، منفی و یا خنثی، تجربه متفاوتی از یک حس خواهند داشت و همه افراد جامعه تجربه واحدی از یک مفهوم ندارند. در نتیجه با توجه به نوع حس و هیجان، افراد تعریف‌های گوناگونی از یک مفهوم خواهند داشت. آنان برای تأیید فرضیه خود در طی یک آزمایش نگرش افراد گوناگون را درباره «حجامت» جویا شدند و نشان دادند افراد در مرحله برون‌آگاهی^۴ از تداعی‌های بیشتری درباره آن بهره گرفتند و توضیح‌های این افراد دربردارنده هیجان‌های دور^۵ بوده است. هیجان‌ات دور زمانی انجام می‌پذیرد که افراد تجربه شخصی و مستقیمی از مفهوم ندارند و این امر سبب خلق مفهومی در ذهن می‌شود که چندان مبتنی بر واقعیت نیست، اما افراد درون‌آگاه (در دو مرحله درونی^۶ و جامع^۷) چون خود درگیر می‌شوند و سابقه تجربه مستقیم حجامت را از سر گذرانده بودند، هیجان‌اتی نزدیک به واقعیت^۸ داشته و مطالب بیشتری در مورد آن ارائه داده‌اند. همچنین به گمان آنان ادغام حواس، هیجان‌ات و فراوانی در قضاوت‌های افراد، تأثیر بسیاری دارد.

با توجه به جایگاه حواس و تأثیر آن‌ها در یادگیری، پیش‌قدم (Pishghadam, 2018) دو مفهوم «حواس افزوده»^۹ و «حواس کاسته»^{۱۰} را به عنوان دو شیوه آموزشی بیان کرده‌است. در آموزش حواس افزوده، مدرس سعی بر به کارگیری انواع حواس اعم از شنیداری، دیداری، لمسی،

¹ relativism

² Sapir-Whorf

³ sensory relativism

⁴ exvolvedment

⁵ distal emotion

⁶ inner

⁷ arch

⁸ proximal emotion

⁹ thick-slice sensory

¹⁰ thin-slice sensory

بویایی و چشایی دارد و هدف آن است که حواس بیشتری از فراگیران درگیر شود؛ زیرا با درگیری بیشتر حواس، بخش وسیع‌تری از مغز درگیر می‌شود و این امر منجر به یادگیری کارآمدتر خواهد شد. در مقابل، آموزش حواس کاسته همان آموزش به روش سنتی است که در آن حواس کمتری درگیر می‌شود و بر این اساس یادگیری مطالب به صورت تقلیدی و طوطی‌وار انجام می‌پذیرد.

با بهره‌گیری از مطالعات عصب‌شناسی نیز تأثیر استفاده از هیجامد بر یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه، شایسته و همکاران (Shayesteh et al., 2020) تأثیر آموزش مبتنی بر هیجامد را از بُعد شناختی بر میزان درک مطلب زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها برای دریافت نتیجه، ۱۵ شرکت‌کننده انتخاب کردند و پس از بررسی‌های اولیه ۹ واژه که شرکت‌کنندگان هیچ شناخت و دانش قبلی نسبت به آن‌ها نداشتند را شناسایی کردند و این ۹ واژه را در قالب ۴۳۲ جمله با استفاده از روش تدریس مبتنی بر هیجامد آموزش دادند. آن‌ها پس از ثبت قابلیت‌های وابسته به رخداد مغزی^۱ و تحلیل آن‌ها با توجه به مؤلفه‌های اف.ان.۴۰۰^۲ و مؤلفه‌های مثبت تأخیری^۳ دریافتند در جمله‌هایی که آموزش با درگیری حسی کم‌تری همراه بوده است، افراد به تلاش بیشتری برای بازتحلیل جمله نیاز دارند.

در پژوهشی مشابه، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2020) تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی هیجامد را بر ویژگی‌های عملکردی الکتروفیزیولوژیک (ان ۴۰۰^۴ و ال.پی.سی.^۵) مورد بررسی قرار دادند. به این منظور، آن‌ها برخی از واژه‌ها را در قالب جمله و با استفاده از دو روش درگیری سه حسی (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) و پنج حسی (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، بویایی و چشایی) آموزش دادند. یافته‌های بررسی پاسخ‌های رفتاری و عصبی شرکت‌کنندگان نسبت به واژه‌ها نشان داد هر چند روش سه حسی پاسخ مؤلفه‌های مثبت تأخیری را به جمله‌ها تعدیل می‌کند، اما در ان ۴۰۰، تغییری ایجاد نمی‌شود. از این رو برای تقویت درک و کاهش بارشناختی حواس بیشتری باید درگیر شود.

اعظم نوری (Azamouri, 2018) به بررسی تأثیر الگوی هیجامد بر درک مطلب در سطح جمله، سختی فعالیت^۶ و بار شناختی^۷ (گنجایش حافظه در نگهداری اطلاعات) دانشجویان

¹ event related brain potential

² FN 400

³ late positive component (LPC)

⁴ N 400

⁵ LPC

⁶ task difficulty

⁷ cognitive load

پرداخته‌است. وی برای دست یافتن به نتیجه، از ۲۰۰ زبان آموز برای پاسخ دادن به پرسشنامه بهره گرفت که یافته‌های پژوهش تأثیر مثبت الگوی هیجامد بر بار شناختی، کاهش میزان سختی تکلیف و افزایش میزان درک مطلب را نشان داد. به بیان دیگر، با درگیر کردن احساسات از طریق الگوی هیجامد، گنجایش حافظه فعال خالی می‌شود و این امر سبب می‌شود که از دشواری فعالیت کاسته شده و درک مطلب در سطح جمله افزایش یابد.

به طور کلی، با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته، به نظر می‌رسد روایت و الگوی هیجامد با توجه به تأثیری که بر مخاطب دارند، از جمله روش‌های مؤثر و ارزشمند در حوزه آموزش هستند. باید خاطر نشان کرد تاکنون پژوهش‌هایی که در این زمینه‌ها انجام گرفته است، آفرینش و استفاده از روایت و الگوی هیجامد را وظیفه آموزگار می‌دانند؛ اما ممکن است عواملی مانند کمبود وقت و نداشتن علاقه و خلاقیت مدرس سبب شود همه مدرسان نتوانند از این دو روش قدرتمند در آموزش مخاطبان بهره ببرند. از این رو، نگارندگان و تهیه و تدوین کنندگان کتاب‌های درسی می‌توانند با تدوین کتاب کمک آموزشی با توجه به این دو مؤلفه به مدرسان در تدریس بهتر مطالب و به فراگیران در یادگیری بیشتر کمک کنند. همچنین بیشتر این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان یا به صورت کلی آموزش در سطوح مقدماتی است؛ اما به نظر می‌رسد می‌توان از تلفیق این دو روش در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی همه مقطع‌ها و سطح‌ها حتی سطوح دانشگاهی نیز بهره برد و با استفاده از آن‌ها و برانگیختن انگیزه و هیجانات دانشجویان، فرآیند یادگیری را برای آنان راحت‌تر و در عین حال هیجان‌انگیز کرد. از این رو، در ادامه با تشریح مبانی نظری مربوط به این دو حوزه، چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. روایت و انواع آن

معنای واژه روایت برابر است با «نقل سخن و یا خبر از کسی (ناظم الاطباء)، نقل کردن سخن (غیاث اللغات)، واگویی کردن سخن کسی را» (Dehkhoda, 1998, v. 8, p. 12298) و در اصطلاح، روایت معرف زنجیره‌ای از رخدادها است که در زمان و مکان (فضا) قرار گرفته‌است (Lothe, 2009). با این تعریف، گونه‌های روایتی بی‌شماری در دنیا وجود دارد؛ گونه‌هایی که هر کدام در رسانه‌های گوناگونی مانند زبان ملفوظ شفاهی و یا مکتوب، تصاویر ثابت و متحرک، اسطوره، افسانه، قصه، حکایت، تابلوهای نقاشی، فیلم، اخبار محلی و گفت‌وگو و شنود مردم حضور دارند. آنچه مورد توجه نگارندگان پژوهش حاضر است، بهره‌گیری از داستان کوتاه به مثابه یک

متن روایی است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

۳.۱.۱. متن روایی

روایی بودن متن، به این معنا است که متن با استفاده از کلام داستانی را نقل می‌کند که به آن ارتباط روایی^۱ گفته می‌شود. ارتباط روایی، نشان‌دهنده فرآیند انتقال پیام از نگارنده به عنوان خطاب‌گر به خواننده یا مخاطب است (Lothe, 2009). الگوی ارتباط روایی بر اساس نظریه‌های مختلف درباره زبان و داستان روایی ساخته شده است و نظریه پردازان این الگو را در چند شکل نشان داده‌اند که یکی از این شکل‌ها، الگوی ارتباط زبانی یا کوبسن (Jakobson, 1987) است. به باور وی در هر ارتباط زبانی، خطاب‌گر پیامی را برای مخاطب می‌فرستد که برای کارآمد بودن پیام افزون‌بر خطاب‌گر و مخاطب به عوامل دیگری شامل زمینه‌ای که مخاطب آن را می‌گیرد؛ رمزگان یا همان مجموعه‌ای از هنجارها و قواعد که به طور کامل و یا در موارد بسیار میان خطاب‌گر و مخاطب مشترک است؛ و در نهایت رابط و مجرای فیزیکی و ارتباطی برای رساندن پیام به مخاطب نیاز است (Jakobson, 1987). روی هم رفته، الگوی یا کوبسن دارای شش سازه فرستنده^۲، گیرنده^۳، موضوع^۴، پیام^۵، رابطه^۶ و رمز^۷ است که این شش جزء فرآیند ارتباط، تعیین‌کننده کارکردهای شش‌گانه زبان هستند و مشتمل‌اند بر:

یکم- نقش ترغیبی^۸: هنگامی که جهت‌گیری پیام به سمت جلب مشارکت گیرنده و برانگیزاندن او باشد، کارکرد انگیزشی و ترغیبی زبان تحقق می‌یابد.

دوم- نقش عاطفی^۹: این کارکرد زبان بیان‌کننده نگرش و احساس گوینده (شاعر و نویسنده) نسبت به پیام و موضوع است. به بیان دیگر، گوینده در مرکز نقش عاطفی قرار می‌گیرد و در قالب زبان احساس خود را بیان می‌کند.

سوم- نقش همدلی^{۱۰}: در این کارکرد گوینده از طریق ارتباط همدلانه قصد دارد مخاطبان هم‌فکر خود را جذب و با آنان ارتباط برقرار کند.

1 narrative communication

2 sender

3 receiver

4 context

5 message

6 connection

7 code

8 conative

9 emotive

10 phatic

چهارم- نقش ادبی^۱: این نقش زمانی کاربرد دارد که هدف از پیام خود پیام است و ایجاد ارتباط مورد نظر نباشد، به بیان دیگر گوینده برای تأثیر بیشتر کلام خود، از اصل زیبایی‌آفرینی بهره می‌گیرد.

پنجم- نقش فرازبانی^۲: هنگامی که گوینده و مخاطب در مورد بهره‌گیری از رمز به توافق رسیده و جهت‌گیری پیام به سوی رمز باشد، این نقش تحقق می‌یابد. در این کارکرد زبان، واژه‌های مورد استفاده در گفتار شرح داده می‌شوند.

ششم- نقش ارجاعی^۳: هنگامی در مورد موضوعی قابل درک سخن گفته می‌شود و هدف از این سخن انتقال مفهومی به مخاطب باشد، نقش ارجاعی زبان کاربرد دارد. به این معناکه اجزا و عناصر یک جمله در راستای توضیح و تبیین موضوع در کنار یک‌دیگر قرار می‌گیرند (Ahmadi, 2018).

۲.۳. کارکردهای روایت در آموزش و تهیه و تدوین مواد درسی

یکی از مکان‌هایی که بهره‌گیری از روایت در آن هواداران فراوانی دارد، مکان‌های آموزشی است. بسیاری از آموزگاران برای تدریس برخی نکته‌ها و مفاهیم به صورت خودآگاه و یا ناخودآگاه از روایت بهره می‌گیرند. در واقع، مدرس محتوای آموزش را در قالب داستان می‌ریزد و خود آن را برای مخاطب که در نقش روایت‌نویس هستند، روایت می‌کند. از این رو، به نظر می‌رسد بتوان از داستان به عنوان یک روش، در تهیه و تدوین مواد آموزشی و تدریس بهره‌گرفت. برای نمونه، با توجه به نقش ادبی و فرازبانی روایت و با هدف ایجاد التذاذ و تأثیر بیشتر بر مخاطب می‌توان محتوا و مطالب درسی را در قالب ادبی و زیبا ریخت و در اختیار یادگیرنده قرار داد؛ زیرا بهره‌گیری از ادبیات سبب ایجاد لذت در کلاس درس می‌شود (Lazar, 2001) و برآیند آن افزایش انگیزه یادگیرندگان و به دنبال آن یادگیری بیشتر مطالب است.

همچنین، بهره‌گیری از نقش‌های ترغیبی و عاطفی روایت، سبب ایجاد لذت در مخاطب و فعال‌شدن احساس شناخت و معرفت در او می‌شود (Culler, 2002). به بیان دیگر، نگارنده کتاب می‌تواند محتوای آموزشی خود را با بهره‌گیری از روایت و داستان به گونه‌ای بیان کند که انگیزه یادگیرنده را برای یادگیری مطالب برانگیزاند و او را ترغیب به مشارکت در بحث‌های کلاسی کند. از آن جا که مخاطب از تمایلات عاطفی بهره‌مند است، می‌توان با بیان مطالب در قالب بیانی

¹ poetic

² metalingual

³ referential

عاطفی و احساسی تأثیر بیشتری بر یادگیری مطالب توسط یادگیرنده گذاشت (Miller & Pennycuff, 2008).

کارکرد همدلی روایت نیز سبب می‌شود مخاطب تحت سیطره آن قرار گیرد و احساس همدلی، هویت و نقش‌پذیری در او برانگیخته شود (Bameshki, 2013). در نتیجه، یادگیرنده به گونه مستقیم با مطالب روبه‌رو می‌شود، آن‌ها را لمس کرده و به بررسی و تجزیه و تحلیل می‌پردازد و مطالب در ذهن او درونی خواهد شد. همچنین درگیری عاطفی با داستان و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های آن این امکان را به فراگیران می‌دهد تا آن‌چه را که آموخته‌اند به راحتی به خاطر بسپارند (Sovia & Afrineta, 2017).

از سوی دیگر، روایت کارکرد ارجاعی دارد و این به آن معناست که میان اجزای از هم گسسته و به ظاهر بی‌ارتباط، مواردی از شباهت و تناسب ایجاد کرده و از این طریق میان آن‌ها نظم و هماهنگی برقرار می‌کند (Ricoeur, 2013). از این رو، با بهره‌گیری از روایت می‌توان ساختار مطالب را به گونه‌ای منسجم با هدف تسهیل در درک و یادگیری فراگیران تنظیم و ارائه کرد.

همچنین بهره‌گیری از کارکرد تجربی روایت در تهیه کتاب درسی سبب می‌شود فراگیران تجربه‌های گوناگون را تصور کنند و بر اساس آن تصور به تجربه‌های برآمده از روایت‌ها معنا ببخشند. این روند ادامه دارد و با یک روایت جدید یک تجربه جدید به دست می‌آید و به تأمل و تفسیر درباره آن تجربه می‌پردازند و در نهایت آن را درک می‌کنند. به بیان بهتر، درک و یادگیری افراد به وسیله تجربه برآمده از روایت شکل می‌گیرد (Clark & Rossiter, 2008). از دیگر ویژگی‌های روایت این است که بسیاری از راهبردهایی که مغز برای یادگیری از آن‌ها استفاده می‌کند را در خود دارد. برای نمونه، مغز می‌تواند اطلاعات را هم به صورت جزئی و هم در یک تصویر بزرگ به صورت هم‌زمان و ناخودآگاه درک کند. یادگیری به وسیله روایت نیز به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد تا این دو عنصر را در فرآیند یادگیری خود در کنار یکدیگر داشته باشند (Szurmok & Thuna, 2013).

از آن جایی که یکی از ابزار تولید هیجان می‌تواند میزان درگیری حواس مخاطب باشد، مبنای نظری انتخاب شده دیگر، در این پژوهش الگوی هیجامد است که به نظر می‌رسد قابلیت پیاده‌سازی و بهره‌گیری در تدوین مطالب درسی و روایت‌سازی را دارد و در ادامه به معرفی این الگو پرداخته می‌شود.

۳.۳. معرفی الگوی هیجامد

هیجامد، تلفیقی از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که بر هیجان‌ناشی از به کارگیری حواس تأکید دارد. این الگو مبتنی بر نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان^۱ گرینسپن (Greenspan, 1970) است که هیجان‌ها را پایه و اساس تحول و یادگیری می‌داند (Greenspan, 1970 as cited Greenspan & Weider, 1998). با الهام از این نظریه پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013b) مفهوم هیجامد را به عنوان الگویی در آموزش زبان معرفی کردند.

افزون بر هیجان‌ها، حواس در این الگو جایگاه مهمی دارد. این مؤلفه هیجامد برگرفته از روش آموزش چندحسی مونتسوری (Montessori, 1912) است که معتقد به استفاده از حواس پنجگانه در آموزش است؛ زیرا با درگیر کردن حواس مختلف یادگیری کارآمدتری به وجود می‌آید (Pishghadam & Ebrahimi, 2020). با در نظر گرفتن هیجان‌ها و حواس در الگوی هیجامد و میزان بسامد آن پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) شش سطح هیجامد تهی^۲ (۰)، هیجامد شنیداری^۳ (۱)، هیجامد دیداری^۴ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۵ (۳)، هیجامد درونی^۶ (۴) و هیجامد جامع^۷ (۵) را برای این الگو در نظر گرفته‌است.

در هیجامد تهی، میزان تجربه فرد نسبت به موضوع صفر است؛ در واقع در این سطح از هیجامد، فرد هیچ‌گونه اطلاعاتی نسبت به موضوع نداشته و به دنبال آن هیچ حس هیجانی نیز نسبت به آن موضوع نخواهد داشت؛ در نتیجه سطح هیجامد موضوع برای وی در مرحله هیچ‌آگاهی^۸ قرار می‌گیرد و این بدان معناست که موضوع کاملاً برای فرد ناآشنا است. در صورتی که فرد برای نخستین بار اطلاعاتی در مورد موضوع با استفاده از حس شنیداری به دست آورد، میزان تجربه او به عدد (۱) و سطح هیجامد او از سطح تهی به سطح شنیداری می‌رسد. همچنین هنگامی که فرد در مورد آن موضوع تصاویری ببیند، تجربه او به سطح (۲) و هیجامد او به دیداری تغییر وضعیت پیدا می‌کند. در سطح (۳) او افزون بر تجربه شنیداری، دیداری، از حس لمسی-حرکتی خود استفاده می‌کند و به هیجامد لمسی-حرکتی دست می‌یابد. در این مرحله، فرد موفق شده‌است نسبت به موضوع، شناختی کلی به دست بیاورد؛ ولی هنوز تجربه مستقیمی از آن

¹ the developmental individual differences relationship-based model (DIR)

² null emotioncy

³ auditory emotioncy

⁴ visual emotioncy

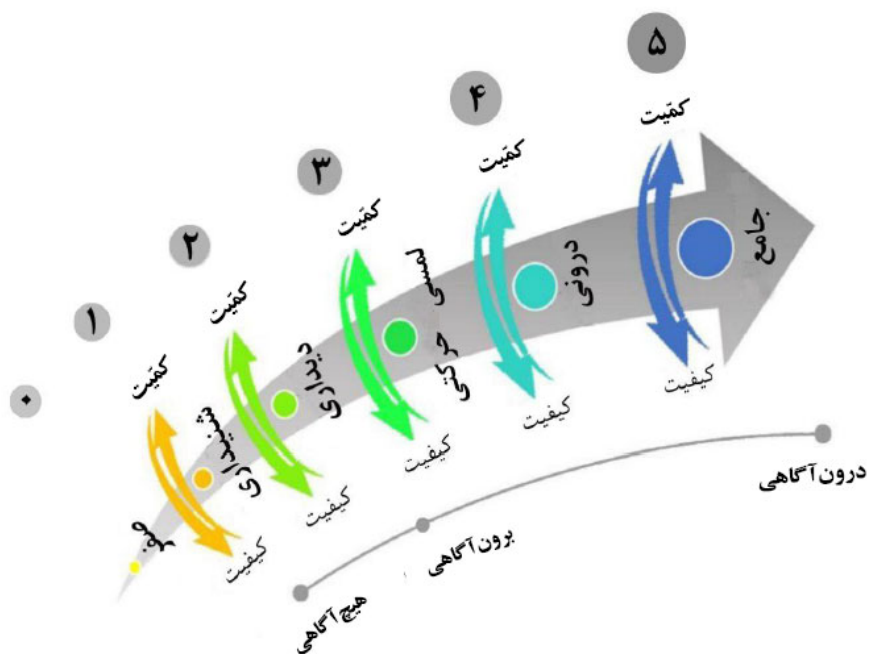
⁵ kinesthetic emotioncy

⁶ inner emotioncy

⁷ arch emotioncy

⁸ involvement

نداشته و شناخت او درونی نشده‌است. بنابراین، از مرحله هیچ آگاهی به مرحله برون آگاهی پیشرفت می‌کند. در صورتی که در مرحله پسین اطلاعات و تجربیات فرد نسبت به موضوع بیشتر شود و به سطح (۴) برسد، تجربه مستقیمی نسبت به آن خواهد داشت و موضوع برای او درونی خواهد شد. در مرحله پایانی، فرد می‌تواند با انجام تحقیق و پژوهش به بالاترین سطح تجربه (۵) برسد و با گذر پلکانی از این مرحله‌ها است که به درک کاملی نسبت به موضوع دست یافته و یادگیری عمیق را نیز در پی خواهد داشت. از این رو، با عبور از سطح درونی و جامع به هیجامد جامع^۱ دست خواهد یافت (Ebrahimi et al., 2017). چکیده مطالب بیان‌شده را می‌توان در شکل زیر مشاهده کرد:



شکل ۱: سطوح چندگانه هیجامد (Pishghadam, 2015)

افزون بر این سطح‌ها، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2019) با افزودن سطح هیجامد مرجع به طیف سطوح چندگانه هیجامد در اثر «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان»، الگوی هیجامد مبسوط را طراحی کردند که در آن فرد می‌تواند پس از سطح جامع، به فراآگاهی^۲ برسد و این یعنی پس از درونی شدن اطلاعات در مخاطب و انجام تحقیق و پژوهش

¹ involvement

² metavolvement

در رابطه با موضوع میزان تسلط او به اندازه‌ای است که وی توانایی تدریس آن برای دیگری را دارد (Pishghadam et al., 2019). نمونه گویاتر مرحله‌های بالا، در شکل (۲) قابل مشاهده است:



شکل ۲: هرم آموزشی هیجامد (Pishghadam, 2016)

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کیفی و از نوع کاربردی است. به منظور ارائه پیشنهاد الگوی روایت‌محور هیجامدی در راستای بازنگری کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی، نخست به معرفی آن پرداخته می‌شود. در گام بعد، بخش کوتاهی از مبحث‌های مطالب تاریخ زبان فارسی بر اساس الگوی روایت‌محور هیجامدی به عنوان نمونه تهیه و به مخاطبان ارائه می‌شود.

۵. یافته‌های پژوهش (معرفی الگوی روایت‌محور هیجامدی)

همان گونه که پیش از این گفته شد، از جمله مواردی که مطالب علمی را برای مخاطب زنده، جذاب و شوق‌انگیز می‌کند، بهره‌گیری از روایت است (Sojudi, 2018). از این رو، استفاده از این ابزار سبب افزایش انگیزه در مخاطبان برای یادگیری مطالب می‌شود. افزون بر انگیزه، یکی از ملزومات اساسی دیگر که باید در فرآیند آموزش به آن توجه داشت، هیجان است. بر این اساس،

به نظر می‌رسد الگوی هیجامد یکی از روش‌هایی است که به هیجانات و حواس سلسله‌مراتبی فراگیران توجه دارد. به باور نگارندگان می‌توان با تلفیق این دو روش و کاربرد آن در بازننگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی، یادگیری و به‌یادسپاری عمیق و در عین حال آسان‌تری را بری دانشجویان این درس رقم زد.

بر اساس این الگو، می‌توان محتوای درس را در قالب داستانی درآورده که حوادث، شخصیت‌ها و دیگر اجزای آن حول محور آن محتوا شکل می‌گیرد و در طول آن برای هیجان‌محور کردن داستان، سطوح الگوی هیجامد نیز به کار گرفته می‌شود؛ با هدف فعال‌سازی حس شنیداری دانشجویان می‌توان از لوح فشرده که یکی از ابزارهای مهم و مؤثر در یادگیری این درس است، بهره گرفت و در آن از لحن‌های گوناگونی برای بیان جمله‌ها و گفتگوهای میان شخصیت‌ها بهره برد. زیرا توجه به لحن و آهنگ کلام تأثیر چشم‌گیری در یادگیری دارد (Zamani & Madani, 2011). همچنین از آن جا که در قالب این درس دانشجویان با تلفظ‌های گوناگون حروف، واژگان و موارد مشابه در سیر تحول زبان‌ها آشنا می‌شوند، برای سهولت بیشتر و یادگیری بهتر این تحولات، افزون بر تکنیک آوانگاری این امکان وجود دارد که از نرم‌افزارهای تلفظ بهره گرفته شود. همچنین این امکان وجود دارد که نرم‌افزارهایی تخصصی ویژه محتوای این درس طراحی شود و در کنار متن اصلی، در فعالیت‌هایی که در طول درس و تمرین‌های پایان هر درس نیز طراحی می‌شود، می‌توان تمرین‌هایی را به سطح شنیداری دانشجویان اختصاص داد.

برای افزایش تجربه دانشجویان از سطح شنیداری به سطح دیداری، می‌توان از نثر تجسمی^۱ و الگوهای آن و تصاویر جذاب و مرتبط با محتوا بهره برد و حس دیداری آنان را درگیر کرد. نثر تجسمی، شگردی است که بر اساس آن نویسنده می‌تواند با استفاده از هنجارگریزی‌های نوشتاری، برجسته‌سازی‌های زبانی، به کارگیری تصاویر در متن و جایگزین کردن آن‌ها به جای واژه‌ها به تجسم‌بخشی مفهوم مورد نظر خود پردازد (Parhizgar, 2019). برخی از الگوهای هنجارگریزی که می‌توان از آن بهره گرفت مشتمل‌اند بر نوشتن جمله‌ها به صورت عمودی به جای افقی، فاصله‌دار نوشتن واژه‌ها، متفاوت نوشتن واژه یا پاره گفته با توجه به درون‌مایه آن، تغییر قلم، رنگی کردن و برجسته کردن واژه یا عبارتی در متن (Machale, 2013). در کنار استفاده از این الگوها می‌توان از برخی الگوهای تصویری مانند استفاده از طرح‌های گرافیکی، نقل قول از سایر متن‌ها و قراردادن تصاویر، نمودارها، جدول‌ها و طرح‌هایی در متن بهره گرفت (Payande, 2011). افزون بر این تصاویر، می‌توان فیلم و یا مستندهایی مرتبط با موضوع درس

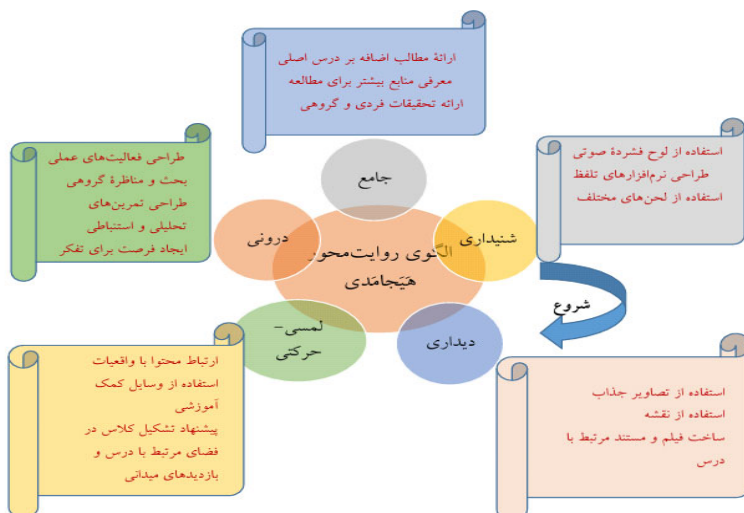
¹ concrete prose

تهیه کرد. بهره‌گیری از این تصاویر و فیلم‌ها سبب افزایش سطح هیجامد دانشجویان از سطح شنیداری به دیداری می‌شود.

به منظور توجه به حس لمسی-حرکتی نیز می‌توان مطالب درس را تا اندازه‌ممکن به کمک گفتگو و چالش‌های میان شخصیت‌ها کاربردی کرده و به دنیا و مسائل امروز دانشجویان مرتبط ساخت و یا به مدرسان پیشنهاداتی مانند بهره‌گیری از ابزار مرتبط با درس و یا بازدیدهای میدانی ارائه کرد. در این مرحله، تجربه دانشجویان از سطح دیداری به سطح لمسی افزایش می‌یابد و سطح هیجامد آنان نیز به سطح لمسی-حرکتی ارتقا می‌یابد. در پایان این مرحله، دانشجویان شناخت کاملی نسبت به موضوع پیدا می‌کنند و سطح دانش آنان از هیچ‌آگاهی به برون‌آگاهی افزایش می‌یابد.

با کامل شدن شناخت دانشجویان و رسیدن به سطح برون‌آگاهی، زمان آن است که این اطلاعات در ذهن دانشجویان درونی شود. به همین منظور می‌توان از دانشجویان درخواست کرد همراه شخصیت‌های داستان به فعالیت‌های عملی مشغول شوند یا با توجه به دیدگاه و دانشی که نسبت به موضوع به دست آورده‌اند، به بحث و گفتگو پردازند. همچنین می‌توان در پایان داستان تمرین‌های عملی و تحلیلی و استنباطی و تفکر بیشتر برای درگیری و تجربه مستقیم دانشجویان با موضوع طراحی کرد تا سطح هیجامد آنان به درونی افزایش یابد.

در پایان برای افزایش سطح تجربه دانشجویان و ارتقای سطح هیجامد آنان به سطح جامع می‌توان افزون بر مطالب اصلی درس که باید فرا گیرند، آنان را به تحقیق و پژوهش بیشتر متمایل کرد. به همین منظور با ارائه مطالبی با عنوان «برای مطالعه بیشتر» در رابطه با موضوع و تعریف پژوهش‌ها و پروژه‌های فردی و گروهی و در اختیار قرار دادن فهرستی از منابع مرتبط با موضوع، آنان را به پژوهش و به دست آوردن اطلاعات بیشتر در رابطه با موضوع تشویق کرد. با گذر از این مرحله، سطح دانش دانشجویان از برون‌آگاهی به درون‌آگاهی فزونی می‌یابد و یادگیری آنان عمیق خواهد شد. برای دست‌یابی به فرا‌آگاهی با در اختیار گذاشتن فرصتی هر چند کوتاه می‌توان از آنان خواست که یافته‌های دستاوردهای خود را در کلاس برای سایر دانشجویان ارائه دهند. چکیده این مطالب در شکل زیر قابل مشاهده است:



شکل ۳: الگوی روایت محور هیجامدی

برای تبیین بیشتر، بخش کوتاهی از یکی از موضوعات کتاب‌های تاریخ زبان فارسی کنونی با توجه به این الگوی پیشنهادی بازنگری شده است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود. و با اشاره به تابلوی دیگر گفت: «که این کتیبه اردشیر بابکان در نقش رستمه که به سه زبان پونانی، پهلوی اشکانی و فارسی میانه نوشته شده»



شکل ۴: تصویر کتیبه اردشیر بابکان در نقش رستم (به سه زبان پارسیک، پهلوانیک و یونانی)

کتیبه را قبلاً هم دیده بودم و حتی تحلیلش کرده بودم: «بله چقدر خوب که شما از نزدیک این آثار رو دیدید، این باید همون کتیبه ملاقات اهورامزدا و ادشیر بابکان باشه که در اون اردشیر به نژاد ایزدان نسبت داده شده». او وقتی من را علاقه‌مند به این عکس‌ها دید قول داد عکس‌های بیشتری در رابطه با این موضوع به من نشان دهد و بعد از تماشای دو تابلو از من اجازه خواست تا بحث دیروز را ادامه دهد، که گفتم ترجیح می‌دهم من ادامه‌دهنده باشم و او با اشتیاق فراوان پذیرفت و به خاطر وقتی که برای آموزش مقدمات می‌گذارم از من تشکر کرد. لپ‌تاپ را روشن کردم: «خب تا این جا رسیدیم که به طور جدی خط پهلوی از دوران اشکانی تا سه قرن نخست اسلامی در



شکل ۵: تصویر نمونه‌هایی از خط پهلوی (در کتیبه‌ها، سکه‌ها و کتاب‌ها)

به کار می‌رفته و در خصوص انواع خط اونا رو به دو دسته پهلوی شمال شرقی و جنوب غربی تقسیم کردیم، الان زمان اون رسیده که بفهمیم ما با چه نوع خط پهلوی مواجه‌ایم که به نظر من خط فارسی میانه یا همون پهلوی کتابیه که حروفش به این صورت هست.

| | | |
|---------|--------|---------------|
| د - 1.2 | ذ - 3 | و - 4 |
| ب - 5 | ر - 6 | ق - 7 |
| ن - 8 | ز - 9 | ل - 10 |
| ص - 11 | ژ - 12 | 6 - 13 |
| ب - 14 | س - 15 | ا - 16 |
| 9 - 17 | ه - 18 | پ - 19 |
| د - 20 | غ - 21 | ا - 22, و, او |
| د - 23 | ن - 24 | ی, ی, ای |

شکل ۶: حروف الفبای پهلوی کتابی



این محصول کدوم حرفاست؟»

: «بذارید ببینم _____ سوم عمودی و پنجم افقی»



: «یک عمل مخلوط هم انجام بدیم این رو با این مخلوط کنید و بگید نتیجه چی می‌شه؟»

: «نگید نمی‌فهمم دارید ازم امتحان می‌گیرید بچشون خونه ششم ستون ۳ عمودی منتظر شونه»
برای تمرین و یادآوری حروف هم که شده بود چند دقیقه این بازی را ادامه دادیم. یک شگفتانه دیگر هم بود و آنکه روی لوحه گلی که اشکان با خود آورده بود نوشتن را تمرین کردیم.

فعالیت

فعالیت

شما هم با توجه به دو جدول مربوط به خط فارسی میانه همراه اشکان و مهتاب به تمرین پردازید.

هیجان در صدای اشکان اوج گرفته بود: «حالا دیدید اینقدرها هم سخت نیست و نیاز به

تمرین داره»

: «حرف شما درست اما عیب دوشو چی می‌گید یک حرف نشانه چند صدای مختلفه، مثلاً اینارو

ببینید:



شکل ۸: تصویر نمونه آواهای دو حرف الفبای پهلوی

نگاهی به تابلو انداخت و گفت: «این از اولی راه حل راحت تری داره چند تا حرف که بیشتر نیس هم می شه به خاطر سپردشون و هم جلوی چشم گذاشت و بسته به موقعیت تشخیص داد که الان چه حرفی هستن».

: «به نظر من حرف باید مستقل باشه. الان اینا وضعیشون مثل اون آدماییه که چندتا نقاب دارن و مدام رنگ عوض می کنن».

اشکان متوجه حرفم شد و همان طور که از پنجره فضای سبز دانشگاه را نگاه می کرد گفت: «این آدمای چهره های مختلف دارن اما مطمئن باش اگه بخوان تصمیم می گیرن و یک چهره رو برای همیشه انتخاب می کنن».

به دنبال راه فراری از این موقعیت بودم که صدای زنگ گوشی نجاتم داد و ادامه بحث برای بعد از ظهر ماند. همراه دوستم مریم که دم در منتظر ایستاده بود راهی تریا شدیم، برخلاف همیشه که مشتاق شیرین زبانی های او بودم این بار اصلاً دوست نداشتم آن شوخی های بی مزه را بشنوم چه رسد که از ته دل بخندم. مریم متوجه موضوع شد و با پشتکار همیشگی اش از ماجرا سردر آورد. اول گمان کرد شوخی است اما وقتی جدیتم را دید از من خواست که عجلانه تصمیم نگیرم و از کیفش رمان ساربان سرگردان را که خودم چند روز پیش به او داده بودم درآورد و شروع به خواندن کرد.



تمرین

به لوح فشرده گوش کنید و به این پرسش ها پاسخ دهید.

۱. خط پهلوی از چه زمانی رواج پیدا کرد و برای نوشتن چه زبان هایی استفاده می شده است؟
۲. ایرادهای خط پهلوی چیست؟
۳. هزوارش چیست و چرا از آن استفاده می کردند؟
۴. تصویر زیر مربوط به شاپور دوم و سوم در طاق بستان است، نوشته های این تصویر به چه خطی است و محتوای آن چیست؟



شکل ۹: تصویر کتیبه شاپور دوم و سوم در طاق بستان

۵- ابتدا با استفاده از لوح فشرده به متن زیر گوش کنید و سپس تمرین کنید و به کمک هم گروهی هایتان متن زیر را حرف نویسی کنید.



شکل ۱۰: تصویر نمونه‌ای از خط پهلوی

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۱۷۷

۶- مدت زمان حیات هزوارش‌ها چقدر بود و چه عواملی باعث منسوخ شدن آن شد؟

۷- افزون بر آثار معرفی شده چند اثر دیگر که به خط پهلوی شده است نام ببرید؟

۸- هزوارش‌ها واژه‌های زیر را از فرهنگ معرفی شده در متن پیدا کنید؟

گاو - شتر - خانه - آب - آخر

به وقت پژوهش



با استفاده از منابع معرفی شده خط‌های دیگر موجود در دوران فارسی میانه و ویژگی‌های هر یک را شناسایی کنید و نتیجه تحقیق‌تان را در کلاس گزارش کنید؟

کتابنامه

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۳). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: سمت.

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۸). *تاریخ مختصر زبان فارسی*. تهران: طهوری.

باقری، مه‌ری. (۱۳۸۲). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: نشر قطره.

جنیدی، فریدون. (۱۳۶۵). *نامه پهلوانی*. تهران: انتشارات بلیغ.

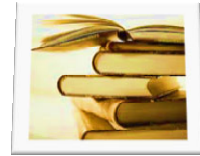
دانشور، سیمین. (۱۳۸۰). *ساریان سرگردان*. تهران: خوارزمی.

حسن زاده، جمیله. (۱۳۹۱). *هزوارش. دانشنامه زبان و ادب فارسی، ج ۷*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

رضائی باغ بیدی، حسن. (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.

مشکور، محمدجواد. (۱۳۴۶). *فرهنگ هزوارش‌های پهلوی*. تهران: بنیاد فرهنگ.

ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۶۹). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: نشر نو.



منابع پیشنهادی

آموزگار، ژاله و تفضلی، احمد. (۱۳۷۲). *زبان پهلوی، ادبیات و دستور آن*. تهران: آگاه.

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۸۴). *راهنمای زبان‌های ایرانی باستان*. تهران: سمت.

زرشناس، زهره. (۱۳۸۲). *زبان و ادبیات ایران باستان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

زرشناس، زهره. (۱۳۸۴). *میراث ادبی روایی در ایران باستان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

رضائی باغ‌بیدی، حسن. (۱۳۹۱). *خط و نظام‌های نوشتاری در جهان اسلام. دانشنامه جهان اسلام ج ۱۵*. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.

عریان، سعید. (۱۳۹۴). *متن‌های پهلوی*. تهران: علمی.

مکنزی، دیویدنیل. (۱۳۷۳). *فرهنگ کوچک زبان پهلوی*. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شکل ۱۱: تصویر نمونه منابع برای مطالعه بیشتر

همان گونه که مشاهده می‌شود در این متن برای توجه به حس شنیداری دانشجویان می‌توان مطالب را به صورت شفاهی تولید و ضبط کرد و همچنین برای تلفظ حروف نوشته شده در جدول‌ها نرم‌افزارهایی ویژه تلفظ به کمک متخصصان در حوزه زبان‌شناسی را طراحی کرد. برای افزایش تجربه دانشجویان از سطح شنیداری به سطح دیداری تصویرها و جدول‌های جذاب به کار گرفته شده‌است و با هدف توجه به حس لمسی آنان شخصیت‌های داستان به کمک مکعب‌های کوچکی که حروف پهلوی روی آن تراشیده شده‌است، به تمرین مشغول می‌شوند و یا نوشتن را روی لوح گلی تجربه می‌کنند که در قالب فعالیتی به دانشجویان و مدرس پیشنهاد شده‌است آن‌ها نیز در کلاس این تجربه را از سر بگذرانند. با گذر از این مرحله دانشجویان تقریباً به موضوع درس اشراف پیدا می‌کنند و سطح دانش آنان به برون‌آگاهی می‌رسد. برای درونی کردن اطلاعات در

ذهن آن‌ها چند پرسش در قالب تمرین طراحی شده‌است که در طی آن به حواس مختلف دانشجویان توجه شده‌است. در پایان نیز برای رسیدن به مرحله جامع، با تعریف یک پژوهش و ارائه منابع مرتبط با آن از دانشجویان خواسته شده‌است به پژوهش بیشتر بپردازند و نتایج آن را در کلاس با هم‌کلاسی‌های خود به اشتراک بگذارد و آنان را در دانش خود سهیم کند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

کتاب درسی یکی از ابزار مهم در همه سطوح آموزشی است. در این میان کتاب‌های درسی دانشگاهی نیز در تحقق هدف‌های آموزش عالی جایگاه مهمی دارند. در واقع، بخشی از کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی به کیفیت کتاب‌های درسی بستگی دارد (Armand & Maleki, 2012). از این رو، در تهیه و تدوین آن باید بسیار دقت کرد.

یکی از شاخصه‌های کتاب درسی که باید در فرآیند تهیه و تدوین به آن توجه داشت، در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای مخاطبان و یادگیرندگان آن است (Armand, 2008) و از جمله این ویژگی‌ها برخورداری از تمایلات عاطفی است که مرتبط با تعلقات و تأثیرپذیری آن‌ها است. به همین منظور، ابزار یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شود که برای یادگیرنده جذاب بوده و انگیزه او را برای ادامه یادگیری تقویت کند. با وجود آنکه این ویژگی در سطوح پائین آموزشی موضوعیت بیشتری دارد، نباید اهمیت آن را در سطوح دانشگاهی نادیده گرفت (Malekighasem, 2006). با این وجود کتاب‌ها و منبع‌هایی که برای آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی برای دانشجویان در نظر گرفته شده‌است، به این مؤلفه نپرداخته‌اند. در همین راستا به نظر می‌رسد یکی از ابزارهای مؤثر در توجه به این ویژگی در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی بهره‌گیری از فن روایت است.

انسان و روایت دو عنصر جدایی‌ناپذیر از یک‌دیگر و پیوسته با هم در ارتباط هستند. در این رابطه، انسان یا خود روایت‌کننده است و یا در معرض روایت دیگران قرار دارد. با توجه به عادت و علاقه انسان نسبت به داستان و روایت و همچنین کارکردهایی که برای آن بیان شد، به نظر می‌رسد می‌توان در آموزش از این شیوه بهره برد؛ زیرا روایت کارکردهای گوناگونی دارد که فرآیند یادگیری و یادسپاری دانشجویان را آسان‌تر می‌کند. کارکرد ادبی و فرازبانی و ترغیبی روایت سبب ایجاد التذاذ مخاطب می‌شود و برآیند این التذاذ افزایش انگیزه مخاطبان به یادگیری است. همچنین بیان مطالب در قالب بیان عاطفی و احساسی در فرآیند یادگیری دانشجو تأثیری دو برابر دارد. از سوی دیگر، احساس همدلی نشأت گرفته از روایت در مخاطب موجب درگیری مستقیم او با مطالب و لمس و تجزیه و تحلیل آن‌ها می‌شود. در نتیجه مطالب در ذهن افراد درونی

خواهد شد و درگیری عاطفی با روایت و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌ها سبب به‌خاطر سپاری مطالب می‌شود. در نهایت، کارکرد ارجاعی روایت موجب پیوستگی و ارتباط مطالب به ظاهر بی‌ربط می‌شود. یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش در راستای پژوهش‌های میلر و پنیگوف (Miller & Pennycuff, 2008)، مک کوئیگان و همکاران (McQuiggan et al., 2008)، پرینس و همکاران (Prins et al., 2017) و اکتاس و اوزونریورت (Aktas & Uzuner Yurt, 2017) است. آن‌ها در قالب پژوهش‌هایی نشان دادند که ویژگی‌ها و کارکردهای روایت مانند لذت‌انگیزی و ایجاد همدلی سبب شده‌است که فراگیران انگیزه زیادی برای یادگیری پیدا کنند در نتیجه پیشرفت تحصیلی چشم‌گیری در تحصیلشان داشتند.

به نظر می‌توان با هیجان‌محور کردن روایت، کارکردهای آن را در فرآیند آموزش چند برابر و یادگیری مطالب را راحت‌تر و ماندگارتر کرد، زیرا یکی از نیازهای اساسی فراگیران توجه به هیجان‌ات‌هاست.

بر این اساس به باور نگارندگان با ریختن محتوای مطالب تاریخ زبان فارسی در قالب داستان و بهره‌گیری از سطوح گوناگون هیجامد شامل سطوح شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع در طول این داستان مطالب، نه فقط برای دانشجویان جذاب می‌شود، بلکه یادگیری و به‌یادسپاری آن مطالب برای آنان راحت‌تر و سریع‌تر انجام می‌گیرد. کتاب‌هایی که تاکنون در زمینه آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی نوشته شده‌اند، به دلیل انتخاب روش آموزشی سنتی کسل‌کننده و دشوار هستند و این امر سبب خستگی و دل‌زدگی دانشجویان می‌شود. از این رو، می‌توان این مطالب را در قالب روایت ارائه کرد و انگیزه آنان را برای مطالعه این مطالب افزایش داد. لذت ناشی از خواندن داستان نیز سبب یادگیری ناخودآگاه و درک مطلب می‌شود (Moallemi, 2010). همچنین، با توجه به آنکه یکی از ملزومات کلاس‌های درسی هیجان‌ات‌هاست (Meyer & Turner, 2006)، می‌توان از این هیجان‌ات‌ها در راستای یادگیری بهتر مطالب بهره گرفت. همچنین با بهره‌گیری از الگوی هیجامد و شیوه‌های مختلف هیجامدافزایی مانند تهیه لوح فشرده صوتی و خوانش گفتگوها با توجه به لحن‌های مختلف و یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ (مطابق با هیجامد شنیداری)، در نظر گرفتن انواع نقشه، تصویرها و فیلم‌های مرتبط با موضوع (همسو با هیجامد دیداری)، برقراری ارتباط میان محتوای درس با واقعیت و ترغیب مدرسان به برگزاری کلاس در فضاهای مرتبط با درس مانند موزه‌ها، بازدید از آثار تاریخی و یا کتابخانه‌های دارای نسخ خطی (توجه به هیجامد لمسی-حرکتی)، طراحی تمرین‌های فردی و گروهی و ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر و ترغیب دانشجویان به تفکر و تجزیه و تحلیل داده‌ها (توجه به

هیچامد درونی) و در پایان معرفی منابع بیشتر و در نظر گرفتن پروژه‌های فردی و گروهی و ارائه نتایج در کلاس (مطابق با هیچامد جامع) در کنار متن روایی این امکان را فراهم آورد تا با افزایش هیجان‌ات مطلوب ناشی از استفاده حواس مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی یادگیری دانشجویان ارتقا یابد. این امر در راستای پژوهش ابراهیمی و همکاران (2017) است که نشان دادند با استفاده از الگوی هیچامد می‌توان سطح‌های مختلف هیچامد را در فراگیران در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان در مقایسه با مراحل قبل افزایش داد. به این صورت که آنان در سطوح بالای آن (درونی و جامع) در مقایسه با سطوح پائین‌تر (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) به سطح بیشتری از آگاهی و هیجان دست یافتند و با افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی یادگیری کارآمد به وجود آمد.

از این رو به نظر می‌رسد الگوی روایت‌محور هیچامدی روش مناسبی برای بازنگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی باشد. در همین راستا پیشنهاد می‌شود کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی براساس این الگو بازنگری شود و کتابی کمک‌آموزشی در راستای یادگیری بهتر و ماندگارتر کردن مطالب به صورت الکترونیکی و یا چاپی به نگارش درآید. همچنین می‌توان برای درس‌های دیگر که مبحث‌های آن‌ها انتزاعی و یادگیری مطالب دشوار است، از این الگو بهره برد.

فهرست منابع

ابراهیمی، شیما، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سیدامیر امین یزدی (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیچامد بر هیجان‌ات زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران». *جستارهای زبانی*. دوره ۹، شماره ۳، صص ۶۳-۹۷.

انصاری، هادی (۱۳۹۸). *بررسی اثربخشی خواندن داستان بر بهبود مهارت‌های خواننداری دانش‌آموزان با مشکلات درک مطلب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

آرمند، محمد (۱۳۸۷). «ویژگی‌های نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی (کاربرد روانشناسی در زندگی جدید)». *سمت*. شماره ۲۰، صص ۱۴۷-۱۵۶.

آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*. تهران: سمت.

بامشکی، سمیرا (۱۳۹۲). *روایت‌شناسی داستان‌های مثنوی*. تهران: هرمس.

پاینده، حسین (۱۳۹۰). *داستان کوتاه در ایران: داستان‌های پسامدرن*. تهران: نیلوفر.

پرهیزگار، فاطمه (۱۳۹۸). *نثر تجسمی در داستان‌های فارسی دهه هشتاد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، رضا و آیدا فیروزیان پوراصفهان‌ی (۱۳۹۶). «معرفی هیچامد به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش

۱۸۲ / معرفی الگوی روایت‌محور هیج‌آمدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی / ابراهیمی و ...

- نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۵. صص ۷۹-۱۰۵.
- پیش‌قدم، رضا و شیما ابراهیمی (۱۳۹۹). «بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیج‌آمد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲، شماره ۳۵. صص ۸۲-۵۶.
- پیش‌قدم، رضا، شیما ابراهیمی و مریم طباطبائیان (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا، مریم طباطبائیان و صفورا ناوری (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغت‌نامه دهخدا*. ج ۸. تهران: دانشگاه تهران.
- رحمانی، فاطمه (۱۳۸۸). *تأثیر استفاده از داستان‌های طنز مصور بر روی انگیزه خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضوانی، رضا و طیبه امیری (۱۳۹۲). «تحلیل محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی منتخب دانشگاهی از نظر میزان توجه به هوش‌های چندگانه». *رهیافتی‌نو در مدیریت آموزشی*. دوره ۴. شماره ۱۶. صص ۱۸۹-۲۰۰.
- ریکو، پل (۱۳۹۲). *زندگی در دنیای متن: شش گفتگو و یک بحث*. ترجمه بابک احمدی. تهران: مرکز زمانی، عشرت و احمد مدنی (۱۳۹۰). «راهبردهای افزایش کارایی و اثربخشی اساتید در آموزش‌های مجازی». *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی*. شماره ۶. صص ۴۰-۵۰.
- سجودی، مرجان (۱۳۹۷). «قصه‌گویی جهانی‌ترین تجربه انسانی». *رشد جوانه*. شماره ۶۰. دوره ۲. صص ۳۶-۳۷.
- لوته، یاکوب (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر روایت در ادبیات سینما*. ترجمه امید نیک‌فرجام. تهران: مینوی خرد.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵). *هویت ایرانی و زبان فارسی*. تهران: فروزان.
- معاونت پژوهشی (۱۳۸۲). *در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی*. تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مک‌هیل، برایان (۱۳۹۲). *داستان پسامدرنیستی*. ترجمه علی معصومی. تهران: ققنوس.
- ملکی قاسم، حسن (۱۳۸۵). *آشنایی با فعالیت‌های تربیتی اجتماعی فعالیت‌های فوق برنامه*. تهران: آبیژ.
- نیک نفس، سعید و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۲). «نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی». *مجله جهانی رسانه-نسخه فارسی*. دوره ۸، شماره ۲. صص ۱۵۰-۱۲۴.

References

- Aktas, E., & UzunerYurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196
- Armand, M. (2008). *Exemplary features of an academic textbook (on the application*

- of psychology in new life*). Tehran: SAMT, 20, 147-156 [In Persian]
- Armand, M., & Maleki, H. (2012). *An introduction to designing academic coursebooks*. Tehran: SAMT [In Persian]
- Azamnouri, N. (2018). Investigating cognitive load, sentence comprehension, and level of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
- Bameshki, S. (2013). *Narrative of Masnavi Stories*. Tehran: Herms [in Persian]
- Clark, M., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119(10) 61-70
- Dehkhoda, A. (1998). *Dehkhoda dictionary*. Tehran: University of Tehran [In Persian]
- Ebrahimi, S., Pishghadam, R., Estaji, A., & Amin Yazdi, S. A. (2017). Examining the effects of emotioncy-based teaching on the emotions of non-Iranian female Persian language learners in Iran. *Language Related Research*, 9(3), 63-97 [In Persian]
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. Boston: Perseus Publishing
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge. Mass: Harvard University Press
- Lothe, J. (2009). *Narrative in fiction and film: An introduction*. (O. Nikfarjam, Trans.) Tehran: Minoye kherad Press [In Persian]
- Machale, B. (2013). *Postmodernist story*. (A. Masoumi, Trans.), Tehran: Qoqnoos [In Persian]
- Malekighasem, H. (2006). *Familiarity with educational and activities (Extracurricular Activites)*. Tehran: Abijah Press [In Persian]
- Maskoob, Sh. (2006). *Iranian identity and Persian language*. Tehran: Forouzan Press [In Persian]
- McQuiggan, S., Rowe, J., Sunyoung, L. & Lester, J. (2008). Story-based learning: The impact of narrative on learning experiences and outcomes. *Department of Computer Science, North Carolina State University*, 27(10), 1-11
- Meyer, D. & Turner, J. (2006). Reconceptualizing emotion and Motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(8), 377-390
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43
- Moallemi, S. (2010). A la recherche d'un outil didactique memoire de master en didctique de FLE (Unpublished Master thesis). Tarbiat Modares University of Tehran, Tehran, Iran
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A, Stokws Company
- Niknafs, S., & Aliabadi, Kh. (2013). Content analysis and its role in educational process in designing textbooks. *Global Media Journal*, 8(2), 124-150 [In Persian]
- of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL* (Unpublished Master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Parhizgar, F. (2019). Concrete prose Stories in the 2000s (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian]
- Payande, H. (2011). *Short story in Iran*. Tehran: Niloufar Press [In Persian]
- Pishghadam, R. & Ebrahimi, Sh. (2020). Examining the effects of emotioncy-based

- language instruction on non-Persian language learners' level of cultural intelligence. *Zabanpazhuhi*, 12(35), 56-82 [In Persian]
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvment*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_prof_activity&task=allPublications.>
- Pishghadam, R. (2018). An introduction to thin-slice sensory education: Less is more. Paper presented at the International Academic Conference on Economics, Business, and Social Sciences, Tbilisi, Georgia
- Pishghadam, R., & Firouzian Pour 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., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013a). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Tabatabaeian, M. (2019). *A new approach to the psychology of language teaching*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian]
- Pishghadam, R., Jajarmi, H. & Shayesteh, S., (2020). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58,1-12
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (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., Tabatabaeian, M., & Navari, S. (2013b). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origin and development*. Mashhad, Iran: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian]
- Prins, R., Avraamidou, L. & Goedhart, M. (2017). Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection. *Educational Media International*, 54(1), 20-33
- Rahmani, F. (2010). *The effect of comic strips on Iranian EFL learners' motivation and reading comprehension* (Unpublished Master's thesis). Allameh Tabatabai University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian]
- reading skills with comprehension problems* (Unpublished Master's thesis). Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran [In Persian]
- Rezvani, R. & Amiri, T. (2013). Multiple intelligences representation in Iranian official ESP textbooks: A content analysis study. *Journal of New Approaches in Educational Admonition*, 4 (16), 189-200 [In Persian].
- Ricoeur, P. (2013). *Lavie dans le Monde Du Texte*. (B. Ahmadi, Trans.), Tehran: Markaz Press [In Persian]
- Shayesteh, S., Pishghadam, R., & Khodaverdi, A. (2020). FN400 and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(1), 45-58
- Sojudi, M. (2018). Storytelling, the most universal human experience. *Roshd Javaneh*, 60(2), 36-37 [In Persian]

- Sovia, S. & Afrineta, Y. (2017). *Using narrative and drama models in teaching the history of Sukma Bangsa school* (Unpublished Master thesis). Tampere University of Tampere, Tampere, Finland
- Szurmak, J., & Thuna, M. (2013). Tell me a story: The use of narrative as a tool for instruction. *Indionapolis*, 10(13), 546-552
- Wu, M. (2018). *The effect of story narrative in multimedia learning*. Arizona State University, Arizona, USA
- Zamani, E., & Madani, A. (2011). Guidelines for increasing the efficiency and effectiveness of teachers in virtual education. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 6, 40-50 [In Persian]

