

بررسی نقش زبانهنگ‌های آموزشی در تدریس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: دانش‌اندوزی)

شیما ابراهیمی^۱، زهرا جهانی^۲

پذیرش: ۱۴۰۱/۷/۲۲

دریافت: ۱۴۰۱/۵/۹

چکیده

با توجه به تأثیر فرهنگ در شکل‌گیری هویت نوجوانان و جایگاه کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی در به‌سازی فرهنگی، پژوهش حاضر با هدف معرفی روش آموزش حواس‌افزوده برای برجسته‌سازی زبانهنگ‌های آموزشی در متون ادبی انجام شده است. زبانهنگ‌های آموزشی به زبان فعالان حوزه آموزش که نشأت گرفته از فرهنگ غالب در جامعه است، اشاره دارد. روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع کاربردی می‌باشد که با توجه به ترویج بی‌رویه زبانهنگ مخرب علم‌گزینی در جامعه، به تحلیل زبانهنگ آموزشی دانش‌اندوزی در شاهنامه و پیشنهاد تکنیک‌هایی برای تدریس آن بر اساس روش آموزش حواس‌افزوده پرداخته است. در این روش، مدرس با درگیر کردن حواس دانش‌آموزان از طریق تکنیک‌هایی مانند نوازه‌های ادبی، موسیقی، نمایش تصاویر و ویدئو، اجرای نمایش، نقالی، برگزاری مسابقات شاعره و داستان‌نویسی، موجب افزایش هیجانات مثبت آنان و یادگیری بهتر مطالب می‌شود. به نظر می‌رسد درگیر کردن حواس حداکثری در تدریس زبانهنگ دانش‌اندوزی، موجب شناخت درست این زبانهنگ در میان نوجوانان و افزایش وزن فرهنگی آن در جامعه می‌شود و از این طریق می‌توان اثرات علم‌گزینی را کم‌رنگ کرده و در راستای تعالی فرهنگی گام‌های مؤثری برداشت.

کلید واژه‌ها: زبانهنگ آموزشی، علم‌گزینی، دانش‌اندوزی، زبان و ادبیات فارسی، آموزش حواس‌افزوده.

۱. استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران، نویسنده مسئول، shimaabrahimi@um.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

۱. مقدمه

نوجوانی، یکی از مهم‌ترین نقاط عطف در شکل‌گیری شخصیت انسان است که فرد در آن بلوغ جسمانی، فیزیولوژیکی و روان‌شناختی را تجربه می‌کند و به تبع آن پدیده بحران هویت^۱ در او شکل می‌گیرد. در واقع انسان در این مرحله از زندگی خود با انرژی و حساسیت فراوان در برابر بازتاب‌های محیط و مسئولیت‌پذیری فردی، به دنبال کسب هویت است (رضوی، ۱۳۸۸: ۱۷). از آنجا که هویت رابطه مستقیم و انطباق‌جامعی با فرهنگ^۲ افراد و جامعه دارد، نهادهایی همچون خانواده و آموزش و پرورش نقش بسزایی در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در سنین نوجوانی دارند (اسکندری، ۱۳۹۱: ۱۱۷). بنابراین، با توجه به نقش برجسته محیط فرهنگی در تکوین، حفظ، تغییر و تحول هویت (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹: ۱۵۹)، شایسته است افراد فعال در مدارس مانند مدیران و مدرسان، در ایجاد یک جو فرهنگی سالم برای دانش‌آموزان بکوشند.

در این میان نقش مدرسان زبان و ادبیات فارسی در دوره تحصیلی متوسطه بسیار مؤثر و حائز اهمیت است؛ زیرا متون ادبی تحت تأثیر فرهنگ خلق شده‌اند (طلغیانی، ۱۳۸۴: ۱۶۰) و با پیشینه‌ای غنی و چندصدساله، مهم‌ترین مؤلفه تشکیل دهنده هویت ملی و فرهنگی جامعه هستند (رشیدآبادی و غلامحسین‌زاده، ۱۳۹۳: ۲). از این رو، مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند این فرصت را مغتنم بشمارند و در تدریس خود به برجسته‌سازی زبانهنگ‌های آموزشی^۳ موجود در متون ادبی پردازند. زبانهنگ^۴ بر ساخته از دو واژه زبان و فرهنگ می‌باشد که پیش‌قدم (۱۳۹۱: ۵۲) آن را با توجه به ارتباط متقابل میان زبان و فرهنگ مطرح کرده است؛ بر اساس این مفهوم، زبان نمایانگر فرهنگ است و با واکاوی دقیق هر زبان می‌توان به فرهنگ نهفته در آن دست یافت. پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۰)، این مفهوم را به زبان‌گفتمان فعالان حوزه آموزش بسط داده و مفهوم زبانهنگ آموزشی را مطرح کرده‌اند. منظور از زبانهنگ آموزشی، زبانی است که در محیط‌های آموزشی مانند مدارس توسط مدیران، مدرسان، دانش‌آموزان و والدین آنان با بسامد بالا به کار می‌رود و برگرفته از فرهنگ غالب یک کشور است؛ این زبانهنگ‌ها در یک برهم‌کنشی متقابل، به تکثیر فرهنگ غالب گروه و تقویت خود می‌پردازند و به دو دسته مفید و مضر تقسیم می‌شوند، که باید گونه مفید آن گسترش و گونه مضر آن تقلیل و تغییر یابد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰: ۳۲). بر این اساس مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند با آسیب‌شناسی زبانهنگ‌های آموزشی مخرب، به منظور کاهش و تغییر آن‌ها، زبانهنگ‌های آموزشی مفید را در متون ادبی جستجو و در محیط مدرسه ترویج دهند.

یکی از زبانهنگ‌های آموزشی مخربی که امروزه رواج زیادی در جامعه و به تبع آن محیط مدارس دارد، «علم‌گریزی» است؛ در واقع عوامل بسیاری مانند کنکور سراسری، آزمون‌های استخدامی، جشنواره‌های گوناگون علمی و بنیاد ملی نخبگان که توانایی و شایستگی افراد در دانش‌اندوزی با توجه به این تعیین‌کننده‌های اجتماعی مشخص می‌شود (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۲)، گرفتن مدرک تحصیلی با اهدافی مانند به دست آوردن پول و کسب درآمد، فرصت شغلی و اجتماعی بهتر، پز دادن، چشم و هم‌چشمی، کسب رضایت دیگران و فرصت‌های ازدواج بهتر (پوریزدان‌پناه کرمانی، ۱۳۹۹: ۹۳) و عدم پشتیبانی نخبگان در جامعه و امتیاز ندادن به آن‌ها، مشکلات اقتصادی و معیشتی، بیکاری افراد تحصیل کرده، تحت تأثیر بودن نظام آموزشی از سوی سیاست و ایدئولوژی حاکم و اهمیت دادن رسانه و جامعه به ورزشکاران و هنرمندان و عدم توجه به نخبگان موجب افول هیجان نخبه‌بینی^۵ (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱: ۲۵) و رواج زبانهنگ آموزشی علم‌گریزی در میان دانش‌آموزان شده است؛ به گونه‌ای که وزن فرهنگی^۶ زبانهنگ‌های علم‌گریزی برای آنان افزایش و به تبع آن زبانهنگ‌های دانش‌اندوزی کاهش یافته است. وزن فرهنگی، ابزاری تطبیقی در مطالعات فرهنگی است که پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته آن را با بهره‌گیری از مفهوم هیجامد^۷ طراحی کرده‌اند؛ بر اساس این مفهوم، میزان درگیری حسی و هیجانی افراد نسبت به یک مفهوم فرهنگی در میزان شناخت آنان بسیار مؤثر است. بنابراین می‌توان گفت، طبقات گوناگون اجتماعی و اقتصادی جامعه، وزن فرهنگی یکسانی نسبت به یک مفهوم فرهنگی ندارند (پیش‌قدم، شکیبایی

۱. Identity crisis

۲. Culture

۳. Educational cultuling

۴. Cultuling

۵. Sapioemotionality

۶. Cultural weight

۷. Emotioncy

و شایسته، ۲۰۱۸: ۱۳۹). به موجب این امر، بسیاری از ارزش‌های اخلاقی موجود در جامعه مانند احترام به دانشمندان و اعتماد به دیگران به تدریج کم‌رنگ شده است (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱: ۲۵). از این رو با توجه به نظر پیش‌قدم و ابراهیمی (۲۰۲۰: ۱۹) مبنی بر امکان نفوذ بر ذهن افراد به واسطه سیستم ذهنی و تفکر آنان، شایسته است مدرسان زبان و ادبیات فارسی به منظور کاهش و تغییر زیاهنگ علم‌گزیزی، زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی را در تدریس خود توسط متون ادبی در میان آموزش آموزان مقاطع متوسطه که هویت و آینده آنان در حال شکل‌گیری است، رواج دهند.

از آنجا که درگیر کردن حواس^۱ نقش چشم‌گیری در افزایش هیجان^۲ دانش‌آموزان و به تبع آن یادگیری بهتر و عمیق‌تر مطالب دارد، به نظر می‌رسد مدرسان به عنوان افراد حس‌آگاه که قدرت انتخاب موضوع و تصمیم‌گیری در کلاس را دارند، می‌توانند از شیوه‌های تدریس حواس‌افزوده^۳ برای ترویج زیاهنگ دانش‌اندوزی بهره ببرند. این روش تدریس توسط پیش‌قدم (۲۰۱۸) و عطف به اهمیت جایگاه حواس بر کارکردهای مغز در یادگیری، مطرح شده است که به درگیر کردن حواس حداکثری مخاطبان اشاره دارد. بر اساس این روش، مدرسان می‌توانند با تمرکز بر درگیر کردن حواس گوناگون دانش‌آموزان، به تدریس متون ادبی با تمرکز بر ترویج زیاهنگ دانش‌اندوزی بپردازند. در بسیاری از متون ادبی، به اهمیت و کارکردهای دانش‌اندوزی اشاره شده، اما این مفهوم در شاهنامه بسیار پرسامد بوده و فردوسی در جای‌جای اثر خود از زبان شخصیت‌های متفاوت، به اهمیت و ارزش‌های مربوط به دانش‌اندوزی پرداخته است (فردیات، ۱۳۹۶: ۶۳). در این راستا به نظر می‌رسد شاهنامه فردوسی، منبع مناسبی جهت ترویج زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی میان دانش‌آموزان باشد.

اهمیت نقش زیاهنگ‌های آموزشی در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نوجوان، رشد بی‌رویه زیاهنگ مخرب آموزشی علم‌گزیزی و گنجایش شاهنامه فردوسی در ترویج زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی در میان دانش‌آموزان، نگارندگان را بر آن داشت تا به این پرسش پاسخ دهند که مدرسان زبان و ادبیات فارسی چگونه می‌توانند به واسطه شاهنامه فردوسی به ترویج زیاهنگ دانش‌اندوزی و به تبع آن فرهنگ‌سازی آن میان دانش‌آموزان بپردازند؟ به همین منظور، تکنیک‌های تدریس و برجسته‌سازی زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی مبتنی بر روش حواس‌افزوده، معرفی می‌شود. هدف جستار حاضر، آگاه کردن مدرسان زبان و ادبیات فارسی نسبت به نقش خود در فرهنگ‌سازی میان دانش‌آموزان و جامعه است.

۲. پیشینه پژوهش:

زبان و ادبیات فارسی، رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و گنجینه گرانبایی است که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد. از این رو، می‌توان از زبان و ادبیات فارسی در راستای مواردی مانند رفع نیازهای روزمره، تأثیرگذاری بر افکار و رفتار دیگران، ایجاد تفاهم در روابط اجتماعی و آشنایی با پیشینه فرهنگی، حفظ آداب و رسوم قومی محلی، احساس تعلق، ایجاد هویت ملی، قدرت بیان عقاید شخصی و دریافت ایده‌ها و افکار بهره برد (همتی، ۱۳۹۸). بنابراین، شایسته است در تدریس این درس دقت لازم مبذول داشت. به همین منظور، پژوهش‌های بسیاری در زمینه چگونگی تدریس زبان و ادبیات فارسی انجام شده است که در ادامه برخی از آن‌ها مورد بررسی و مذاقه قرار می‌گیرد.

نیلی‌پور (۱۳۸۲) با آسیب‌شناسی شیوه‌های تدریس زبان فارسی، معتقد است در آموزش زبان فارسی و مهارت‌های آن باید از توانایی‌های شناختی و شیوه‌های تفکر استقرایی و استنباطی بهره برد. بر این اساس، وی شیوه تدریس زبان فارسی و مهارت‌های آن را بر سه پایه الف: طرح پرسش‌های منطقی، ب: پردازش و تحلیل داده‌های زبانی و پ: استنباط و نتیجه‌گیری طراحی کرده و تمرین‌هایی را بر مبنای این سه مرحله پیشنهاد داده است. اسدی (۱۳۹۰)، در پژوهشی دیگر با توجه به اهمیت تدریس خلاق بر میزان یادگیری فراگیران، مهارت‌های یک مدرس خلاق درس زبان و ادبیات فارسی را بر شمرده و تکنیک‌هایی مانند بارش مغزی، بحث و پرسش و پاسخ، استفاده از کنفرانس و ابزار کمک‌آموزشی را برای یک تدریس خلاق پیشنهاد کرده است. فاضلی و آقام‌علی‌اردبیلی (۱۳۹۳) نیز با مصاحبه با مدرسان، دانش‌آموزان و والدین آنان به آسیب‌شناسی تدریس زبان و ادبیات فارسی در

^۱. Sense

^۲. Emotion

^۳. Thick-slice sensory

مقطع متوسطه اول پرداختند و دریافتند عواملی مانند به فراموشی سپرده شدن اهداف اصلی تدریس این درس، اشکالات کتاب درسی، گزینش نادرست مدرسان و موانع ادامه تحصیل آنان، بی‌علاقگی برخی دانش‌آموزان نسبت به این درس، کاربردی و پول‌ساز نبودن آن و بی‌ارزش شمردن این درس از جانب والدین، از مهم‌ترین آسیب‌های تدریس این درس است. همچنین سراج‌الدینی و فتحی (۱۳۹۶) نیز، با برشمردن اهمیت جایگاه تدریس مؤثر در پیشرفت جامعه به بررسی شیوه‌های نوین تدریس زبان و ادبیات فارسی و تمرین‌های متناسب با آن پرداخته‌اند.

حسنی (۱۳۹۸) در پژوهشی دیگر، الگوی دریافت مفهوم^۱ را برای تدریس زبان و ادبیات فارسی پیشنهاد داده است؛ بر اساس این الگو، مفاهیم به صورت مستقیم به دانش‌آموزان عرضه نمی‌شود؛ بلکه در گام نخست مثال‌هایی عرضه می‌گردد تا آنان خود ویژگی‌ها و تعاریف مفاهیم را به دست بیاورند. به زعم وی این نوع از تدریس، سبب ماندگاری طولانی‌تر مطالب در ذهن دانش‌آموزان می‌شود. مؤذنی (۱۳۹۹) نیز، داشتن برنامه دقیق برای هر جلسه از کلاس درس، لحن مناسب، توجه به نیازهای فراگیران، انتقال اطلاعات دقیق و جذاب، فعال کردن فراگیران در امر یادگیری، فعالیت گروهی، استفاده از ابزار صوتی تصویری و چهره جذاب مدرس را از جمله عوامل مؤثر در افزایش جذابیت تدریس درس زبان و ادبیات فارسی می‌داند. همچنین ناهیدی (۱۳۹۹)، استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی و فناوری‌های نوین را در تدریس درس زبان و ادبیات فارسی مؤثر دانسته و بر این اساس تکنیک‌هایی برای بخش‌های مختلف آن مانند تاریخ ادبیات و آرایه‌های ادبی ارائه کرده است.

با توجه به پژوهش‌های انجام شده، همه پژوهشگران بر اهمیت جایگاه روش تدریس زبان و ادبیات فارسی صحه گذاشته‌اند، اما به نظر می‌رسد تا کنون پژوهشی در زمینه روش‌های تدریس فرهنگ بر مبنای متون ادبی به فارسی‌زبانان انجام نشده است.

یکی دیگر از مبانی اساسی در جستار حاضر، اهمیت جایگاه حواس در آموزش است. حواس، دریچه دریافت اطلاعات از دنیای اطراف است و افراد با پنج حس شنیداری، دیداری، لامسه، چشایی و بویایی با دنیای اطراف خود ارتباط برقرار می‌کنند (بینز، ۲۰۰۸). بر این اساس، حواس نقش‌های متفاوتی را در زندگی افراد ایفا می‌کنند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها نقشی است که در حوزه شناخت و یادگیری دارند و در ادامه برخی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

به زعم پیش‌قدم، آدامسون^۲ و شایسته (۲۰۱۳)، واژه‌های هر زبان برای افراد گوناگون، بار حسی عاطفی متفاوتی را به دنبال دارند و به هر میزان تجربه آنان نسبت به واژه بیشتر باشد، از آن واژه درک بیشتری خواهند داشت. پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) نیز با معرفی مفهوم هیجامد، اذعان داشتند واژگان دارای بار عاطفی بیشتر نسبت به سایر واژگان، سریع‌تر یاد گرفته می‌شوند. هیجامد بر ساخته از دو واژه هیجان و بسامد^۴ است که به هیجان‌ناشی از به کارگیری حواس در یادگیری اشاره دارد. پیش‌قدم (۲۰۱۵)، برای الگوی هیجامد سطوح مختلفی در نظر گرفته است که عبارت‌اند از: مرحله هیچ آگاهی^۵ که در این مرحله فرد هیچ‌گونه آشنایی با موضوع ندارد (هیجامد تهی^۶). اگر با استفاده از محرک‌های شنیداری شناخت او نسبت به موضوع کمی افزایش پیدا کند، میزان هیجامدش از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری^۷ تغییر پیدا می‌کند و چنانچه افزون‌بر اطلاعات شنیداری، حس دیداری فرد با استفاده از تصاویر و فیلم‌های مرتبط با موضوع تحریک شود، میزان هیجامد او به سطح هیجامد دیداری^۸ می‌رسد. در صورتی که در کنار حواس شنیداری و دیداری، حواس لمسی-حرکتی فرد نیز درگیر شود، هیجامد او به سطح هیجامد لمسی-حرکتی^۹ می‌رسد. نایل آمدن به این مرحله، شناخت کلی فرد نسبت به موضوع را با خود به همراه دارد؛ بنابراین سطح شناخت فرد از هیچ آگاهی به برون آگاهی^{۱۰} تغییر وضعیت می‌دهد. چنانچه فرد بخواهد از این مرحله عبور کند و سطح هیجامدش به سطح هیجامد درونی^{۱۱} برسد، باید به صورت مستقیم و بدون هیچ واسطه‌ای با موضوع درگیر شود، که در این صورت موضوع برای او درونی خواهد شد. همچنین فرد می‌تواند با انجام

^۱. Concept attainment

^۲. Baines

^۳. Adamson

^۴. Frequency

^۵. Avolvement

^۶. Null emotioncy

^۷. Auditory emotioncy

^۸. Visual emotioncy

^۹. Kinesthetic emotioncy

^{۱۰}. Exvolvement

^{۱۱}. Inner emotioncy

پژوهش سطح هیجامد خود را نسبت به موضوع، به هیجامد جامع^۱ برساند. پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) با افزودن سطح هیجامد مرجع^۲ به سطوح پیشین هیجامد، الگوی هیجامد مبسوط^۳ را طراحی کرده‌اند که بر اساس آن اگر اطلاعات فرد نسبت به موضوع کامل بوده و توانایی آن را داشته باشد که موضوع را برای دیگران تدریس کند، سطح هیجامد او به سطح مرجع^۴ افزایش می‌یابد و به مرحله فراآگاهی خواهد رسید. در پژوهشی دیگر پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته (۲۰۱۶)، مفهوم نسبیّت حسی^۵ را مطرح کردند. بر اساس این مفهوم، شناخت افراد از محیط پیرامون، وابسته به هیجان‌ات تولید شده ناشی از تجربیات حسی آنان از محیط است. بنابراین افراد با توجه به نوع حس و هیجان خود، شناخت و تعاریف متفاوتی از یک مفهوم خواهند داشت. در پژوهشی دیگر پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۷ الف)، فرضیه نسبیّت حسی را به عنوان روشی مؤثر در راستای کیفیت‌بخشی روش‌های آموزش تدریس مهارت‌های زبانی به غیرفارسی‌زبانان، معرفی کردند و تأثیر آموزش بر پایه حواس پنج‌گانه را بر مهارت نگارش زبان‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که این روش بر مهارت نگارش زبان‌آموزان تأثیر معنادار مثبت دارد؛ به عبارت دیگر، با افزودن حواس بیشتر به صورت سلسله‌مراتبی، توان یادگیری افزایش می‌یابد و به تبع آن بر میزان پیچیدگی^۶، دقت^۷ و روانی^۸ نوشته‌ها افزوده می‌شود. همچنین پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۷ ب) در پژوهشی دیگر، معتقدند تدریس درس آواشناسی با توجه به درگیر کردن سلسله‌مراتبی حواس زبان‌آموزان، میل و رغبت بیشتری در آنان برای یادگیری ایجاد می‌کند. همچنین پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته (۲۰۱۸) با بهره‌گیری از الگوی هیجامد، مفهوم «وزن فرهنگی» را به عنوان ابزاری برای مقایسه مسائل فرهنگی در جوامع مختلف، معرفی کردند. آنان با هدف نشان دادن کارکرد این مفهوم، از ۳۲۲ شرکت‌کننده که در مناطق مختلف اجتماعی شهر تهران زندگی می‌کردند، درخواست کردند که نظرات خود را در مورد پنج موضوع فرهنگی-مذهبی با توجه به سطوح الگوی هیجامد بیان کنند. نتایج حاصل از واکاوی داده‌ها نشان داد که افراد ساکن در مناطق متفاوت اجتماعی، نسبت به موضوعات گوناگون انتخاب شده دارای درجه متفاوتی از هیجامد می‌باشند. پیش‌قدم، شایسته و رحمانی (۲۰۱۹) نیز با عنایت به مفاهیمی همچون سرمایه اقتصادی^۹، فرهنگی^{۱۰} و اجتماعی^{۱۱} و تأثیری که بر آموزش دارند، مفهوم سرمایه حسی^{۱۲} را مطرح کردند. بر اساس این مفهوم میزان دسترسی حسی افراد به یک موضوع و مفهوم در میزان هیجامد آنان مؤثر است و آنان با توجه به سطح هیجامد خود، شناخت متفاوتی از آن مفهوم خواهند داشت. همچنین به زعم آنان میان انواع سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی با سرمایه حسی ارتباط متقابل وجود دارد. شایسته، پیش‌قدم و خداوردی (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای در حوزه عصب‌شناسی مغز دریافتند با درگیر کردن و ادغام حواس بیشتر زبان‌آموزان، درک معنایی و عملی آنان نسبت به جملات افزایش می‌یابد. پیش‌قدم، ابراهیمی و جهانی (۱۴۰۰) نیز ترجیح دانشجویان را نسبت به سه سبک ساده^{۱۳}، عالی^{۱۴} و حسی-هیجانی^{۱۵} با در نظر گرفتن متغیرهای جنسیت، سطح تحصیلات و رشته تحصیلی موردسنجش قرار دادند. نتایج حاصل از داده‌های آنان نشان داد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی تمایل به سبک عالی دارند و دانشجویان رشته انسانی سبک حسی-هیجانی را ترجیح می‌دهند و همچنین زنان بیشتر از مردان تمایل به این سبک دارند. به طور کلی ترجیحات دانشجویان بیشتر به سبک حسی-هیجانی است.

با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان گفت درگیری حواس و هیجان‌ات نقش مثبت به‌سزایی در یادگیری دارد؛ با این وجود تاکنون پژوهشی در زمینه تدریس بر پایه روش‌های حواس افزوده به فارسی‌زبانان انجام نشده است.

^۱. Arch emotioncy

^۲. Metavolvement

^۳. Extended Model of Emotioncy

^۴. Metavolvement

^۵. Sensory relativism

^۶. Complexity

^۷. Accuracy

^۸. Fluency

^۹. Economic capital

^{۱۰}. Cultural capital

^{۱۱}. Social capital

^{۱۲}. Sensory capital

^{۱۳}. Simple style

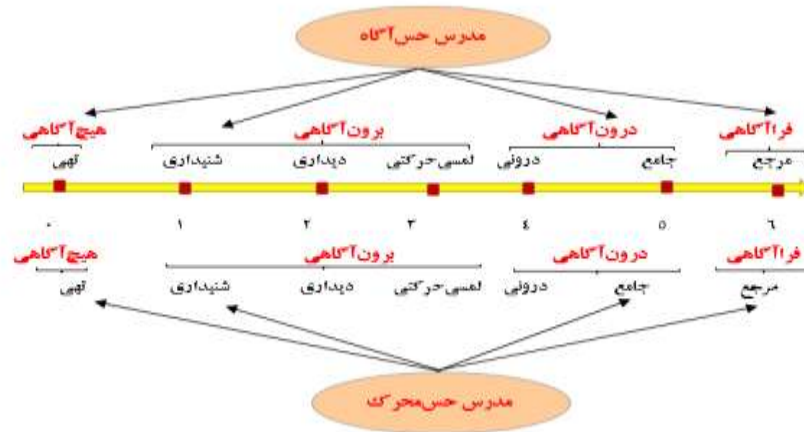
^{۱۴}. Sublime style

^{۱۵}. Emo-sensory style

۳. مبانی نظری پژوهش:

۳-۱. آموزش‌های حواس کاسته^۱ و حواس افزوده

با توجه به جایگاه حواس در آموزش و تأثیری که بر یادگیری دارد، پیش‌قد (۲۰۱۸) آموزش‌های حواس کاسته و حواس افزوده را معرفی کرده است. در آموزش حواس کاسته، از حواس کم‌تری استفاده می‌شود؛ به عبارت دیگر این نوع از آموزش، همان شیوه سنتی است که به حس شنیداری و در برخی مواقع به حس دیداری یادگیرندگان توجه می‌شود و سایر حواس جایگاه چندانی در یادگیری ندارند (پیش‌قدم، ۲۰۱۸: ۱). در واقع، یادگیری در این روش به صورت تقلیدی و طوطی‌وار^۲ انجام می‌شود و به تدریج ذهن فراگیران انباشته از مطالبی می‌شود که متناسب با نیاز و فکر آنان نیست. در نتیجه با گذشت زمان، جریان یادگیری نه تنها برای آنان کسالت‌بار می‌شود، بلکه زمینه رکود علمی و دزدگی از فعالیت‌های مرتبط با آموزش را فراهم می‌آورد (خدیبوی و ملک‌محمدی، ۱۳۸۷: ۹۶). در مقابل، در آموزش حواس افزوده هدف توجه به انواع حواس اعم از شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، بویایی و چشایی در فرآیند یادگیری است. بر این اساس، مدرس موظف است حواس بیشتری از فراگیران را درگیر کند؛ زیرا به نظر می‌رسد درگیری حواس بیشتر در افراد می‌تواند تمام قسمت‌های مغز را تحریک کند و روند یادگیری را تسهیل و در عین حال تسریع بخشد (پیش‌قدم، ۲۰۱۸: ۱). بنابراین با توجه به اهمیت حواس در یادگیری، مدرس به عنوان فرد حس‌آگاه (پیش‌قدم، ۲۰۱۶: ۱) نقش به‌سزایی در درگیر کردن حواس فراگیران در یادگیری دارد. مدرس حس‌آگاه، قدرت تعیین و تصمیم‌گیری در مورد موضوعات مختلف کلاس را دارد و همچنین مسئول هیچ‌آگاهی، برون‌آگاهی و درون‌آگاه کردن فراگیران نسبت به موضوع درس می‌باشد. وی می‌تواند با درگیر کردن حواس فراگیران به صورت مستقیم در کلاس درس، شناخت آنان را نسبت به موضوع افزایش دهد تا به فرآگاهی دست یابند (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸: ۵۰). همچنین مدرس می‌تواند نقشی فراتر داشته باشد و افزون‌بر نقش حس‌آگاهی در محیط کلاس، به عنوان حس‌محرك^۳ در خارج از کلاس به فراگیران در یادگیری مطالب درسی کمک کند. مدرس حس‌محرك، فردی است که فراگیر را تشویق می‌کند که خود به تنهایی در خارج از کلاس مراحل هیجامد را طی کند؛ در واقع مدرس نقش تسهیل‌کننده و انگیزشی را برای طی کردن مراحل هیجامد جهت نیل به فرآگاهی دارد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸: ۵۱). در شکل (۱) نقش مدرس به عنوان فردی حس‌آگاه و حس‌محرك قابل مشاهده است:



شکل ۱: نقش مدرس به عنوان حس‌محرك برگرفته از پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸: ۵۱)

بر اساس این شکل، تمایز میان نقش حس‌آگاهی و حس‌محرك بودن مدرس، محیط کلاس و محیط خارج از کلاس است. از آنجا که استفاده از حواس مختلف در فرآیند آموزش تأثیر معنادار مثبتی بر هیجان‌ات یادگیرندگان دارد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵: ۳۲)،

^۱. Thin-slice sensory

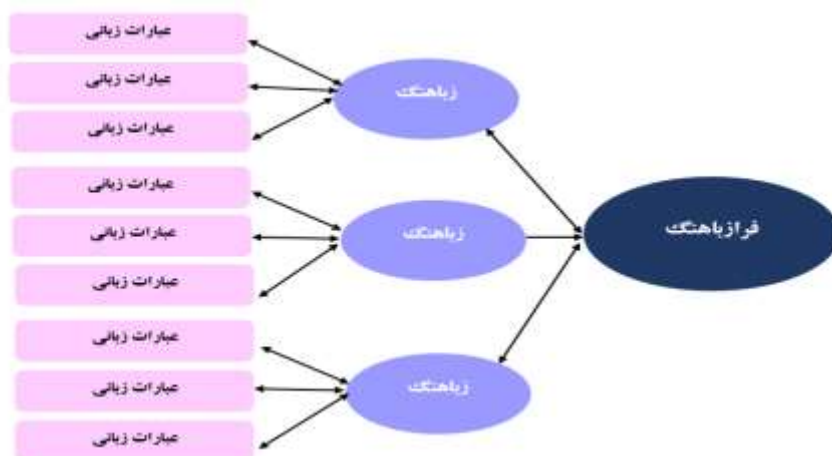
^۲. Roat learning

^۳. Transvolver

آموزش بر مبنای حواس افزوده، موجب افزایش هیجانات مثبت یادگیرندگان در فرآیند یادگیری می‌شود و این هیجانات در بازیابی دقیق و سریع‌تر اطلاعات بسیار تأثیرگذار است (تلخایی و همکاران، ۱۳۹۵: ۷۱).

۲-۳. زیاهنگ

پیش‌قدم (۱۳۹۱: ۴۹)، با الهام از تفکرات هالییدی^۱ (۱۹۷۵، ۱۹۹۴) مبنی بر همگامی تحولات زبان با رشد فناوری، میانجی بودن زبان در امر درست اندیشیدن که توسط ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸، ۱۹۸۶) مطرح شد و فرضیه‌نسبیت زبانی سپیر-ورف^۳ (۱۹۵۶)، بر ارتباط میان زبان و فرهنگ صحنه گذاشت و مفهوم «زیاهنگ» را معرفی کرد. «زیاهنگ به ساختارها و عباراتی از زبان اشاره دارد که نما و شمای فرهنگی یک قوم را نشان می‌دهد و دربردارنده رابطه دوسویه میان زبان و فرهنگ است. یعنی زبان می‌تواند نمایانگر فرهنگ یک جامعه باشد» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۴۷). به زعم وی با بررسی زبان افراد یک جامعه می‌توان به فرهنگ دسترسی پیدا کرد و عادات، عقاید و نگرش‌های آنان را مورد بررسی قرار داد که این امر فرهنگ کاوی زبان^۴ نامیده می‌شود. در واقع، از آن‌جایی که ویژگی‌های فرهنگی هر جامعه در زبان تبلور می‌یابد، می‌توان از طریق تحلیل زبان و به ویژه قطعات زبانی حامل اطلاعات فرهنگی، به فرهنگ حاکم بر جامعه دست یافت (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰: ۱۴). «زیاهنگ، به پاره‌گفتارهای^۵ زبانی اشاره دارد که در آن‌ها گوشه‌ای از فرهنگ مردم کشور و یا منطقه‌ای نهان است. از مجموع چند زیاهنگ می‌توان فرازیاهنگ‌هایی^۶ را به دست آورد که تصویر بهتری از نظام فکری و فرهنگی یک کشور ارائه می‌دهند. فرازیاهنگ‌ها شمای کلی یک فرهنگ را ترسیم و نقش مدیریت زیاهنگ‌های زیرمجموعه خود را نیز ایفا می‌کنند» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱: ۵۸) که نمای آن در شکل (۲) قابل مشاهده است:



شکل ۲. شمای کلی میان زبان و فرهنگ برگرفته از پیش‌قدم (۱۳۹۱: ۵۸)

پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۰)، این مفهوم را به حوزه آموزش بسط داده و زیاهنگ‌های آموزشی را مطرح کردند که در ادامه به معرفی آن پرداخته می‌شود.

۱-۲-۳. زیاهنگ آموزشی

زیاهنگ‌های آموزشی متعلق به زبان جاری در محیط‌های آموزشی هستند که به دو گونه گفتاری و نوشتاری در میان فعالان عرصه آموزش اعم از مدیران، مدرسان، دانش‌آموزان و والدین آنان کاربرد دارند. این زیاهنگ‌ها غالباً ابتدا در عرصه فرهنگ یک کشور موجودیت و ترویج یافته و در مراحل بعد در زبان گفت‌وگو متولیان آموزشی نیز رسوخ کرده‌اند و در یک برهم‌کنشی متقابل به تکثیر فرهنگ غالب در محیط آموزشی و تقویت خود می‌پردازند؛ در واقع می‌توان گفت، زیاهنگ‌های آموزشی موجود در محیط آموزشی که دانش‌آموزان از اطراف خود دریافت می‌کنند، تعیین‌کننده فرهنگ و سیر تحول و تغییر آن در محیط آموزشی است (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰: ۳۹) که چگونگی آن در شکل (۳) قابل مشاهده است:

^۱. Hallidy

^۲. Vygotsky

^۳. Sapir-Whorf

^۴. Culturology of language

^۵. Utterances

^۶. Metacultuling



شکل ۳. زیاهنگ‌های آموزشی اطراف دانش‌آموز در محیط آموزش برگرفته از پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۰: ۳۹)

بر اساس شکل فوق، دانش‌آموزان در محیط آموزشی در طول تعامل با هم‌کلاسی‌ها، معلمان، مدیر و والدین بازخوردهایی در قالب شفاهی و یا نوشتاری دریافت می‌کنند که موجب رشد و یا بازدارندگی آنان می‌شود؛ در واقع این بازخوردها نقش مؤثری در اهداف آموزشی، ارزشیابی تحصیلی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد. این تعاملات میان افراد فعال در حوزه آموزش، زمینه‌ساز شکل‌گیری زیاهنگ آموزشی می‌شود که تحلیل و بررسی آن‌ها بسیاری از ناگفته‌های آموزشی را مشخص می‌کند (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰: ۳۹).

برای نمونه دو زیاهنگ دانش‌اندوزی و علم‌گزیزی که در جامعه و به تبع آن در محیط آموزشی به کار می‌روند، با توجه به سطح اجتماعی و اقتصادی که مدرسه در آن محیط قرار دارد، دارای وزن فرهنگی متفاوت هستند؛ به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که در مدارس مناطق متوسط و پایین جغرافیایی شهر خود سکونت دارند، با توجه به وضعیت نامطلوب اقتصادی و اجتماعی جامعه اطراف خود، فقط در کتاب‌ها و سخنان بزرگان در مورد دانش می‌شنوند، اما واقعیت‌های اقتصادی و اجتماعی حاکم بر محیط اطراف، آنان را ترغیب به علم‌گزیزی می‌کند و دانش‌آموزان متعلق به سطوح بالای طبقات اقتصادی و اجتماعی نیز ممکن است افزون بر کتاب‌ها و سخنان بزرگان، زیاهنگ دانش‌اندوزی را از اطرافیان خود اعم از خانواده، معلمان و آشنایان شنیده باشند، اما با دیدن اوضاع نابسامان نخبگان و دانشمندان در جامعه از میزان انگیزه آنان برای دانش‌اندوزی کاسته شود و به علم‌گزیزی تمایل پیدا کنند. از این رو، مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند با تدریس به روش حواس‌افزوده و ایجاد تغییر در حواس و هیجانات فراگیران، به افزایش وزن فرهنگی زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی و کاهش وزن فرهنگی زیاهنگ مخرب علم‌گزیزی نزد دانش‌آموزان و جامعه بپردازند.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع کاربردی است که با هدف ترویج زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی در کلاس‌های درس زبان و ادبیات فارسی در میان دانش‌آموزان نوجوان (مقاطع متوسطه اول و دوم)، انجام شده است. بدین منظور، با توجه به بسامد بالای ابیات مرتبط با دانش در شاهنامه، تکنیک‌هایی برای تدریس این زیاهنگ بر اساس متن شاهنامه فردوسی مبتنی بر شیوه‌های تدریس آموزش حواس‌افزوده معرفی می‌شود. در این راستا، نخست ابیات مرتبط با دانش‌اندوزی (۵۲۸ بیت) از شاهنامه فردوسی به تصحیح خالقی مطلق (۱۳۸۶) استخراج شد و با توجه به الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ^۱ پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) مورد تحلیل قرار گرفتند؛ این الگو بر ساخته از سه الگوی الف: SPEAKING هایمز^۲ (۱۹۶۷) که مشخص‌کننده موقعیت^۳، شرکت‌کنندگان^۴،

^۱. Conceptual Model of Cultuling Analysis

^۲. Hymes

^۳. Setting

^۴. Participants

هدف^۱، ترتیب گفتمان^۲، لحن^۳، ابزار گفتمان^۴، قوانین^۵ و نوع گفتمان^۶ در یک مکالمه است، ب: الگوی هیجامد پیش قدم (۲۰۱۵) و ج: الگوهای فرهنگی^۷ است که عبارات زبانی حاوی بار فرهنگی را براساس این مؤلفه‌ها مورد ارزیابی و تحلیل قرار می‌دهد. در گام بعد با توجه به نتایج به دست آمده، تکنیک‌های آموزش حواس افزوده بر اساس سطوح الگوی هیجامد (هیچ آگاهی، برون آگاهی، درون آگاهی و فرا آگاهی) دسته‌بندی و ارائه شدند. لازم به ذکر است در شاهنامه ایبات دارای واژگان «دانش»، «خرد»، «فرهنگ» و مشتقات آنان بر دانش‌اندوزی تأکید دارند؛ اما از آنجا که واژه خرد افزون‌بر دانش در برخی ایبات به مضمون عقل و اندیشه که موهبتی الهی است، اشاره دارد (سامی، ۱۳۵۴: ۱۰۶؛ ملاحمد، ۱۳۷۵: ۴۲) و واژه فرهنگ نیز در برخی ایبات دارای مضمونی اخلاقی است (تکمیل همایون، ۱۳۸۹: ۱)، در این جستار به تحلیل ایبات دارای واژه‌های دانش و مشتقات آن (۵۲۸ بیت) اکتفا شده است.

۵. تکنیک‌های تدریس زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی بر مبنای روش تدریس حواس افزوده

امروزه، وزن فرهنگی زیاهنگ دانش‌اندوزی در گفتمان جامعه و به تبع آن نهادهای آموزشی بسیار کاهش یافته است و بنابر دلایلی که پیش از این ذکر آن رفت، زیاهنگ آموزشی مخرب علم‌گریزی جایگزین آن شده است که این امر سبب شده دانش‌آموزان با ارزش واقعی دانش‌اندوزی و فرهنگ نهفته در آن بیگانه باشند و حتی هیجان آنان نسبت به این زیاهنگ از نوع منفی باشد. از این رو، به منظور افزایش وزن فرهنگی زیاهنگ‌های مرتبط با علم و دانش، مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند از گنجایش متون ادبی به ویژه شاهنامه، در ترویج زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی بهره ببرند. شاهنامه، تجلی‌گاه فرهنگ، تمدن و آداب و رسوم و حکمت ایرانیان باستان است. ایران باستان از دیرباز مهد علم و دانش بوده و حکیم توس بارها با به نمایش درآوردن دانش و خرد ایرانیان، آن را ستایش کرده است (شفیعی، ۱۳۵۰: ۲۹). مدرسان به عنوان افراد حس‌آگاه و حس‌محرك، در تدریس شاهنامه با استفاده از تکنیک‌هایی در روش آموزش حواس افزوده می‌توانند در آموزش و ترویج این زیاهنگ در نهاد آموزشی مؤثر باشند که در ادامه برخی از این تکنیک‌ها معرفی می‌شود.

یکی از رایج‌ترین حواس درگیر دانش‌آموزان در فرآیند آموزش، حس شنیداری است و مدرس می‌تواند از این موقعیت بهره برده و با نوازه‌های کلامی^۸ ادبی مرتبط با دانش‌اندوزی، از دانش‌آموزان نوازه‌گری^۹ کند؛ نوازه در آموزش، به رسمیت شناختن و توجه مدرس به فراگیران از طریق ارتباط کلامی و غیر کلامی است (پیش‌قدم و فرخنده‌فال، ۱۳۹۵: ۸) و نوازه‌گر فردی است که به طرف مقابل خود نوازه می‌دهد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸: ۶۰). از آنجا که در یک دسته‌بندی کلی نوازه‌ها به دو دسته مثبت و منفی تقسیم می‌شوند، مدرس به منظور تغییر زیاهنگ مخرب علم‌گریزی به زیاهنگ مثبت دانش‌اندوزی، می‌تواند از نوازه‌های مثبت و منفی ادبی با محتوای دانش‌اندوزی برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به علم و دانش استفاده کند. در نوازه‌های ادبی، مدرس با استفاده از شعر، داستان و یا ضرب‌المثل می‌تواند دانش‌آموز را تشویق، ترغیب و حتی تنبیه کند؛ به عنوان مثال برای تشویق دانش‌آموزی که در امتحان نمره خوبی کسب کرده است به جای استفاده از واژه‌های «آفرین» و «بسیار خوب»، ایبات مناسب با این مضمون در شاهنامه استفاده کنند؛ برای نمونه: «بزرگان به دانش بیابند راه / ز دریا گنذر نیست بی‌آشنا» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۲۶)، «سر راستی دانش آرد درست / خنک آنک از آغاز فرجام جست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۶۹)؛ «همیشه بدانند پشت آزرده باد / به دانش روان تو پرورده باد» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵۰۴)؛ «خجسته شهنشاه پیروزگر / جهاندار با دانش و با هنر» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۸۶)؛ «که بخت و خرد رهنمون تو باد / بزرگی و دانش ستون تو باد» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۷۳)؛ «بزرگی و دانش و راه باد / وزو دست بدخواه کوتاه باد» (فردوسی، ۱۳۸۷: ۳۵۷).

^۱. End

^۲. Act sequence

^۳. Key

^۴. Instrumentalities

^۵. Norms

^۶. Genre

^۷. Cultural models

^۸. Verbal stroke

^۹. Stroker

همچنین مدرس می‌تواند برای ترغیب دانش‌آموز به ادامه تلاش برای دستیابی به دانش بیشتر از ابیات پیش رو بهره‌بردارد. «به دانش ز داندگان راه جوی/ به گیتی پیوی و به هر کس بگویی/ ز هر دانشی چون سخن بشنوی/ ز آموختن یک زمان نغنیوی/ چو دیدار یابی با شاخ سخن/ بدانی که دانش نیاید زین» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵)؛ «میاسای از آموختن یک زمان/ ز دانش میفکن دل اندر گمان» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۱۹)؛ «وگر چند بخشی ز گنج سخن/ برافشان که دانش نیاید به بن» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۵۵)؛ برای نصیحت دانش‌آموزی که رغبت چندانی به درس خواندن ندارد، به کار بردن ابیات با مضمون توصیه به فراگیری دانش بسیار مناسب‌تر از عبارت «اگر درس نخونی، هیچی نمی‌شی» است؛ برای نمونه: «بیاری دل را به دانش که ارز/ به دانش بود چو بدانی بورز» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۳۵) «ز دانش چو جان تو را مایه نیست/ به از خامشی هیچ پیرایه نیست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۸۰)؛ «خرد باید و دانش و راستی/ که کتری بگوید در کاستی» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۱)؛ «بیرسدیم از مرد نیکو سخن/ کسی کو به سال و خرد بد کهن/ که از ما به یزدان که نزدیک‌تر/ که را نزد او راه باریک‌تر/ چنین داد پاسخ که دانش‌گزین/ چو خواهی ز پروردگار آفرین/ که نادان فرونی ندارد ز خاک/ به دانش پسندیده کن جان پاک» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۴۰۶)؛ «نگهبان تن باش و آن خرد/ که جان را به دانش خرد پرورد» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۸۲).

همچنین مدرس می‌تواند به عنوان تشویق کلاسی، داستان‌ها و ابیات مرتبط با این زیاهنگ را با لحن زیبا و همراه با موسیقی مرتبط برای دانش‌آموزان اجرا کند و یا برای آموزش مواردی مانند وزن عروضی، قافیه و ردیف که مستلزم تمرکز در حس شنیداری است، از ابیات با محتوای دانش‌اندوزی بیشتر استفاده کند. از دیگر تکنیک‌های مؤثر در فعال‌سازی حس شنیداری دانش‌آموزان می‌توان به اجرای بازی تقابلی معنایی، در کلاس اشاره کرد؛ بر اساس این بازی مدرس چند بیت از ابیات دانش‌اندوزی و همچنین چند عبارت دارای زیاهنگ علم‌گزینی را روی کاغذهای کوچک نوشته و در میان دانش‌آموزان پخش می‌کند و به ترتیب از آنان می‌خواهد نوشته روی کاغذ خود را بلند بخواند و دیگر دانش‌آموزان با شنیدن عبارت به کاغذ خود مراجعه کنند و هر کدام از آن‌ها که فکر می‌کنند جمله‌ای که در اختیار آنان قرار دارد، در تقابل با عبارتی است که خوانده شده است، در پاسخ به هم‌کلاسی خود آن را بلند بخواند؛ برای مثال دو عبارت تقابلی «این همه درس بخونم که چی بشه؟ چه دستاوردی برام داره!» و عبارت «چنین گفت گانکس که داناترست/ به هر آرزو بر تواناترست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۹۰).

از سوی دیگر برای درگیر کردن حس دیداری دانش‌آموزان، می‌توان تابلوهای خطاطی و یا نقاشی با محتوای ابیات مربوط به دانش در شاهنامه را بر روی دیوارهای کلاس و یا هر مکانی که در معرض دید دانش‌آموزان باشد، نصب کرد. همچنین می‌توان از فیلم، انیمیشن و نقالی‌های شاهنامه در کلاس برای تدریس مواردی همچون واژگان، درک مطلب، آرایه و قرابت معنایی استفاده کرد تا ضمن تدریس این مفاهیم، دانش‌آموزان با زیاهنگ دانش‌اندوزی نیز آشنا شوند. یکی دیگر از تکنیک‌های تحریک حس بینایی دانش‌آموزان، ارائه بازی‌هایی با تمرکز بر حس بینایی است؛ برای نمونه می‌توان بر روی یک سطح ابیات با مضامین متفاوت از شاهنامه را نوشت به گونه‌ای که هیچ نظم صوری و ترتیبی در میان ابیات نباشد و از دانش‌آموزان خواست ابیاتی را که به دانش‌اندوزی اشاره دارد، بیابند. همچنین می‌توان از بازی جدول واژگان استفاده کرد و در یک جدول، واژگانی به صورت تصادفی نوشت و چند مصراع و یا بیت در ارتباط با دانش‌اندوزی را در میان آن واژگان جای‌گذاری کرد و از دانش‌آموز خواست به جستجوی آن ابیات بپردازد. استفاده از جورچین نیز می‌تواند در این مرحله برای دانش‌آموز جذاب باشد؛ برای مثال مدرس واژگان مربوط به ابیات دانش‌اندوزی را روی مکعب روییک بنویسد و با جابه‌جا کردن آن از دانش‌آموز بخواهد آن‌ها را مرتب کند.

به منظور درگیر کردن حس لمسی-حرکتی دانش‌آموزان نیز، می‌توان آنان را برای تماشای تئاتر و یا نقالی برد و همچنین از آنان خواست به مناسبت‌های گوناگون و جشن‌هایی که در مدرسه برگزار می‌شود، به اجرای نمایش و نقالی شاهنامه بپردازند (مانند بخش‌هایی از پادشاهی خسرو انوشیروان که دانش و دانایی در آن بسیار ستوده شده است) و یا ابیات دارای زیاهنگ دانش‌اندوزی را انتخاب کرده و در اختیار دانش‌آموزان قرار داد تا در مسابقاتی مانند مشاعره، خطاطی یا نقاشی شرکت کنند. همچنین در کلاس‌های درس نگارش می‌توان برای تدریس مهارت‌های بازگردانی، بازآفرینی و نوشتار خلاق از داستان‌ها و ابیات دارای زیاهنگ دانش‌اندوزی بهره‌برد. همچنین در این مرحله می‌توان با معرفی سرآمدان دانش در شاهنامه (بزرگمهر، خسرو انوشیروان، شاپور، اردشیر بابکان و...) از دانش‌آموزان مستعد و علاقه‌مند به نقاشی و مجسمه‌سازی خواست تا به خلق چهره دانشمندان در قالب نقاشی و یا مجسمه در حد توان بپردازند و آثار خلق شده را همراه با ابیاتی که در توصیف دانش آنان در شاهنامه آورده شده است را در

معروض دید دانش‌آموزان قرار داد تا افزون‌بر درگیر شدن حواس شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی دانش‌آموزان، آنان به طور مستقیم با زیاهنگ دانش‌اندوزی در شاهنامه آشنا شده و به مرحله درون‌آگاهی برسند.

در کنار تکنیک‌هایی که ذکر آن رفت، می‌توان زمان‌هایی را مشخص کرد و در آن بازه‌ها از دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی داشته‌اند، با ارائه نوازه‌های ادبی مرتبط با زیاهنگ دانش‌اندوزی تقدیر به عمل آورد و در آن مراسم برای درگیر کردن حواس چشایی و بویایی دانش‌آموزان در صورت امکان از آنان با یک خوراکی هر چند کوچک مانند شکلات پذیرایی کرد.

با رسیدن به این مرحله، دانش‌آموزان از رهگذر مطالعه ابیات دانش‌اندوزی در شاهنامه، نسبت به همه ویژگی‌ها و کارکردهای دانش در شاهنامه که در ادامه همراه با چند مثال ذکر می‌شود، آشنا شده‌اند؛

توأمانی دانش با توانایی: «توانا بود هر که دانا بود/ز دانش دل پیر برنا بود» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۴)؛ «هر آنکس که دانش فراموش کند/زبان را ز گفتار خامش کند» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۸۰)؛ «پرسید کسری که از کهتران/ که را باشد اندیشه‌ی مهتران/ چنین گفت کآنکس که داناترست/ به هر آرزو بر توانا ترست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۹۰) «به دانش روان را توانگر کنید/ خرد را ز بن بر سرفاسر کنید» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵۴۱)؛ «فروتن بود شه که دانا بود/ به دانش بزرگ و توانا بود» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۸۱)؛ «بخواند آن کسی را که دانا بلند/ به گفتار و دانش توانا بلند» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۹۲)؛ «چو نیرو گرفتند و دانا شدند/ به هر دانشی بر توانا شدند» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۲۳)؛ «به دانش روان را توانگر کنید/ خرد را ز بن بر سرفاسر کنید» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵۴۱)؛

توأمانی دانش با عمل: «کسی کو به دانش توانگر بود/ ز گفت او به کردار بهتر بود» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۴۸)؛ «به هفتم سخن هرک دانا بود/ روانش به گفتن توانا بود» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۰۵)؛ «نباید کس آسود از کشت و ورز/ ز بی‌ورز مردم مجوبید ارز/ که بی‌کاری او ز بی‌دانشیست/ به بی‌دانشان بر بیاید گریست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۶۱۰)؛ «چو باید که دانش بیفزایدت/ سخن یافتن را خرد یابدت» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۹۲)؛ «در دانش و آنکهگی راستی/ گرین دو نیایی روان استی» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳)؛

ارتقاء موقعیت اجتماعی: «گر این رستخیز از پی خواسته است/ که آزرم و دانش بدو کاسته است/ بیاوردم اکنون همه گنج روم/ که روشن روان بهتر ز گنج و بوم» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۴۲)؛ «به رای و به دانش به جایی رسید/ که چون خوشتن در جهان کس ندید» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۸۱)؛ «بدو گفت موبد که دانش بهست/ که دانا چنین بر مهان بر مهست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۷۹)؛ «بدو گفت اگر نیستش بخردی/ خرد خلعتی روشنست ایزدی/ چنین داد پاسخ که دانش بهست/ چو دانا بود بر مهان بر مهست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۹۷)؛ «به دانش نگر دور باش از گناه/ که دانش گرامی‌تر از تاج و گاه» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۴۱۳)؛ «در دانش از گنج نامی‌تر است/ همان نزد دانا گرامی‌تر است/ سخن ماند از ما همی یادگار/ تو با گنج دانش برابر مدار» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۴۱۴)؛ «هر آنکس که از دانش آگاه بود ز گویندگان بر در شاه بود/ رد و موبد و بخردان ارجمند/ بدانندیش ترسان ز بیم گزند» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۸۵)؛ «همان باز یابد پذیرفت نیز/ که دانش به از نامبردار چیز» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۰۶)؛ «به دانش بود شهریار ارجمند/ نه از گنج و مردان و تخت بلند» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۰۹)؛ «تو این گر دگرگونه دانی بگویی/ که از دانش افزون شود آبروی» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵۵۱)؛

توأمانی دانش با صبر و آرامش: «پرسید دیگر که دانش کدام/ به گیتی که باشم ازو شاد کام/ چنین گفت کان کو بود بردبار/ به نزدیک او مرد بی‌شرم و خوار» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۸۸)؛ «بر ما شکیبایی و دانش است/ ز دانش روان‌ها پراز رامش است» (فردوسی، ۱۳۸۴: ۷۴)؛ «نگه کن به جایی که دانش بود/ ز داننده کشور به رامش بود» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۶۵)؛ «تن مرده چون مرد بی‌دانش ست/ که دانا به هر جای با رامش ست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۶۷)؛ «بدین من ترا نیکوی خواستم/ به دانش دلت را بیاراستم» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۴۰۸)؛ «ز دانای هندی زمان خواستیم/ به دانش روان را بیاراستیم» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۱۲)؛

توأمانی دانش با کوشش و سختی: «ز دانش در بی‌نیازی مجوی/ وگر چند ازو سختی آید به روی» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۱۹۶)؛ «پرسید ازو نامور شهریار/ که از مردمان کیست او میدوار/ بدو گفت کآنکس که کوشان تراست/ دو گوشش به دانش نیشان ترست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۲۹۶)؛ «کسی کو به دانش بود رنج بیش/ بفرمای تا تخت شطرنج پیش» (فردوسی، ۱۳۸۶: ص ۳۰۵)؛ «سرنیکویها و دست بدیست/ در دانش و کوشش و بخردیست» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۵۹)؛ «به دانش بود بی‌گمان زنده مرد/ خنک رنج بردار پانده‌مرد» (فردوسی، ۱۳۸۶: ۳۶۷)؛

توأمانی دانش و دین: «به دانش فزای و به یزدان گرای/ که اویست جان تو را رهنمای» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۴۰۵)؛ «تو را دانش و دین رهاند درست/ در رستگاری بیایدت جست» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۹۰)؛ ز دانش نخستین به یزدان گرای/ کجا هست و باشد همیشه به جای» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۱۰)؛ «چنین داد پاسخ که کوشان به دین/ به گیتی نیاید جز از آفرین/ دگر آنک که دارد ز یزدان سپاس/ بود دانشی مرد نیکی شناس» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۳۰۳)؛ «به دانش ز یزدان شناسد سپاس/ خنک مرد دانای یزدان شناس» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۴۴)؛

توأمانی دانش و دستیابی به اهداف: «بزرگان به دانش بیابند راه/ ز دریا گذر نیست بی آشنا» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۳۲۶)؛ «تواز من به هر مایه یی برتری/ روان را به دانش همی پروری» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۱۳۴)؛ «بدو گفت گر راه دانش نجست/ بدین آب هرگز روان را نشست» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۱۹۷)؛ «سپاس از خداوند خورشید و ماه/ روان را به دانش نماینده راه» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۳۸۸)؛ «بدانگه شود تاج خسرو بلند/ که دانا بود نزد او ارجمند/ نگه داشتن کار درگاه را/ به زهر آژدن کام بدخواه را/ چو دارد ز هر دانشی آگهی/ بماند جهاندار با فرهی» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۰۰)؛

توأمانی دانش با در امان ماندن از بلاها: «که دانش به شب پاسبان من است/ خرد تاج بیدار جان من است» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۳۱)؛ «به دانش دو دست ستیزه بیند/ چو خواهی که از بد نیایی گزند» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۴۰۷)؛ «چو بنیاد دانش بیاموخت مرد/ سرافراز گردد به ننگ و نبرد» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۱۰)؛ «چو با دانش ما ندارند تاو/ نخواهند ازین بوم و بر باژ و ساو» (فردوسی، ۱۳۸۷، ۳۰۵)؛ یکسان بودن افراد در برابر دانش: «دگر آنکه دانش نگیرد خوار/ اگر زیر دستید اگر شهریار» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۳۲۵)؛ افزون بر این مثال در سراسر شاهنامه همه افراد بدون در نظر گرفتن تفاوت‌هایی مانند جنسیت، سن و طبقه اجتماعی به دانش اندوزی فرا خوانده می‌شوند.

در این مرحله مدرس به منظور ارائه جمع‌بندی می‌تواند از نقشه‌های مفهومی استفاده کند و از دانش آموزان بخواهد به صورت فردی و یا گروهی به تکمیل کردن آن نقشه‌ها بپردازند و یا با برگزاری یک مسابقه گروهی ابیات را در اختیار دانش آموزان قرار دهد و به هر گروه یک کارکرد دانش را اختصاص دهد تا ابیات متناسب با آن را از میان ابیات جستجو کنند. پس از ارائه این دسته‌بندی زمان آن رسیده است که برای رساندن دانش آموزان به سطح هیجانی جامع، مدرس با توجه به الگوهای فرهنگی ارائه شده از جانب پژوهشگران، فرهنگ نهفته در پس این زیاهنگ‌ها را برای آنان بیان کند و سپس دانش آموزان را به پژوهش بیشتر درباره آن‌ها فراخواند.

به نظر می‌رسد اغلب ابیات مربوط به زیاهنگ دانش‌اندوزی شاهنامه در قالب نصیحت طرف مقابل به کار برده شده است؛ مانند ابیات «همیشه یکی دانشی پیش دار/ و را چون روان و تن خویش دار» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۴۰۷)؛ «ز دانش بود جان و دل را فروغ/ نگر تا نگردی به گرد دروغ» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۱۹۶)؛ «ز فرهنگ و از دانش آموختن/ سزد گرد دلش یابد افروختن» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۰۲)؛ «سخن سنج و دینار گنجی مسنج/ که بر دانشی مرد خوارست گنج» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۲۱۱)؛ «سپینود گفت ای سرافراز مرد تو بر خیره از راه دانش مگرد» (فردوسی، ۱۳۸۶، ۵۸۱) که در آن برای مخاطب از اهمیت دانش و فواید دانش‌اندوزی گفته می‌شود. بر این اساس می‌توان گفت این امر نشان از فرهنگ جمع‌گرایی (هافستد^۱، ۱۹۸۳) ایرانیان دارد؛ در واقع بر اساس این فرهنگ همه افراد جامعه خود را عضوی از یک گروه بزرگ می‌دانند که رفتارها و تصمیم‌گیری‌ها با توجه به روابط میان افراد صورت می‌پذیرد؛ افراد برای سرنوشت یکدیگر ارزش قائل هستند و سعی می‌کنند یکدیگر را در اتخاذ یک تصمیم درست راهنمایی کنند. بنابراین افزون بر جمع‌گرایی می‌توان جامعه ایران را یک جامعه کل‌نگر^۲ (نیسبت^۳، ۱۹۹۸) دانست که در آن منافع جمعی بسیار مهم‌تر از منافع شخصی است. از سوی دیگر، از آنجا که در این زیاهنگ دانش‌اندوزی برای رسیدن به اهداف بزرگتر معرفی می‌شود، می‌توان جامعه متن شاهنامه را در جرگه جوامعی با جهت‌گیری بلندمدت (مینکوف^۴ و هافستد، ۲۰۱۳) به شمار آورد. در واقع افراد توصیه به کسب دانش می‌شوند تا بتوانند آینده بهتر و روشن‌تری برای خود رقم بزنند. یکی دیگر از الگوهای فرهنگی که می‌توان با توجه به زیاهنگ

^۱. Collectivism

^۲. Hofstede

^۳. Holistic

^۴. Nisbett

^۵. Minkov

دانش‌اندوزی در شاهنامه به آن توجه کرد، فرهنگ اعتمادافزوده^۱ (فوکویاما^۲ به نقل از پیش‌قدم و ابراهیمی (۲۰۲۰: ۵۱) ایرانیان باستان است، زیرا دانش و دانش‌اندوزی یک ارزش تلقی می‌شود که این ارزش از دیدگاه همه طبقات مختلف جامعه قابل احترام است و در حفظ و ترویج آن تلاش فراوانی صورت می‌گیرد. همه افراد خود را در برابر کسب دانش یکسان می‌پندارند و در رابطه با مسائل مربوط به آن میان پادشاهان و حاکمان دینی اتفاق نظر وجود دارد. همچنین در این جامعه، افراد به نظرات و توصیه‌های دیگران در رابطه با فواید دانش اعتماد کرده و به آن عمل می‌کنند. یکی دیگر از ویژگی‌های فرهنگی جامعه جهان شاهنامه که می‌توان با توجه به زیاهنگ دانش‌اندوزی به آن اشاره کرد، تخته‌سنگی (مینکوف، ۲۰۰۷) بودن آن است؛ زیرا در این جامعه اعتقادات محکمی به دین و اهورامزدا وجود دارد و همچنین این اعتقاد که سرمنشأ هر دانشی از اهورا یا همان خدا است و دانش باید با دین همراه باشد تا موجب خوشبختی و رسیدن به اهداف و راه درست شود. با توجه به زیاهنگ‌های مربوط به دین و دانش‌اندوزی، به نظر می‌رسد با وجود همه ارزشی که برای دانش در نظر گرفته شده است، اما اهورا و دین دارای مقامی برتر است.

مدرس برای آموزش و انتقال این الگوهای فرهنگی می‌تواند دانش‌آموزان را به چند گروه تقسیم کرده و در هر گروه سؤالاتی را مطرح کند و از آنان بخواهد به سؤالات پاسخ دهند و با توجه به پاسخ‌ها نتیجه بحث خود را در قالب چند بند به مدرس تحویل دهند؛ به عنوان نمونه برای الگوی فرهنگی اعتمادافزوده می‌تواند سؤالات پیش‌رو را مطرح کند: ۱- دانش‌اندوزی در بین کدام طبقات اجتماعی در جهان متن شاهنامه رایج است؟ ۲- آیا بیتی در شاهنامه وجود دارد که به نکوهش دانش در شاهنامه پردازد؟ ۳- در شاهنامه چه افرادی بیشتر به دانش‌اندوزی ترغیب می‌شوند؟ ۴- به نظر شما شخصیت‌های شاهنامه چقدر برای نصیحتی که به آنان برای فراگیری دانش می‌شد، ارزش قائل بودند؟ ۵- واکنش‌تان به کسی که شما را به فراگیری دانش دعوت می‌کند چیست؟ مدرس پس از بررسی و اصلاح ارائه‌ها از گروه‌ها می‌خواهد یک بار دیگر سؤالات را با توجه به وضعیت دانش در جامعه امروز پاسخ دهند و به مقایسه جامعه جهان متن شاهنامه با جامعه امروز پردازند و نتیجه را در کلاس ارائه دهند و در نهایت جمع‌بندی انجام شود.

همچنین، مدرس در نقش فردی حس‌محرك می‌تواند دانش‌آموزان را تشویق کند تا آنان در خارج از کلاس نیز با درگیر کردن حواس مختلف خود به سطح درون‌آگاهی نسبت به زیاهنگ دانش‌اندوزی دست یابند؛ برای نمونه می‌توان از آنان خواست مطالبی در مورد مزایای دانش‌اندوزی آماده کنند و به کلاس ارائه دهند و یا با جستجو در اشعار دیگر شاعران چند زیاهنگ مربوط به دانش‌اندوزی را پیدا کرده و با صدای خوش بخوانند یا در میان گفتمان موجود در جامعه این زیاهنگ‌ها را شناسایی کنند و به کلاس ارائه دهند. در گام بعدی با بررسی داده‌ها و راهنمایی برای انجام اصلاحات می‌توان آنان را تشویق کرد تا با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده به صورت گروهی به تهیه و تدوین مواد آموزشی مانند پوست‌های نقاشی و خطاطی، پادکست و کلیپ پرداخته و با هدف ترویج زیاهنگ دانش‌اندوزی در فضای مجازی منتشر کنند (فراآگاهی).

۵- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به شکل‌گیری پدیده بحران هویت در سنین نوجوانی دانش‌آموزان و تأثیر جو فرهنگی در شکل‌گیری و تغییر هویت آنان، جامعه و نهادهای آموزشی مانند مدرسه تأثیر بسزایی در این مسیر دارند و شایسته است افراد فعال در این حوزه در آماده‌سازی جو فرهنگی سالم برای رشد و اصلاح هویت دانش‌آموزان کوشا باشند. در این میان، وظیفه مدرسان زبان و ادبیات فارسی بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا آنان مدرسان متونی هستند که سرشار از زیاهنگ‌های آموزشی مفید است و می‌توانند با تدریس مؤثر به واسطه این زیاهنگ‌ها مروج فرهنگ صحیح در میان دانش‌آموزان باشند.

با توجه به آنکه عواملی مانند رواج مدرک‌ستایی، وجود تعیین‌کننده‌های اجتماعی در سنجش علم و دانش افراد و عدم توجه به نخبگان در جامعه موجب افزایش وزن فرهنگی علم‌گزینی به عنوان یک زیاهنگ آموزشی مخرب و پربسامد در میان دانش‌آموزان شده است، مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند با بهره‌گیری از اشعار مرتبط با دانش موجود در شاهنامه به ترویج و افزایش زیاهنگ آموزشی دانش‌اندوزی پردازند. از آنجا که توجه به حواس پنجگانه فراگیران بسیار در یادگیری فعال فراگیران مؤثر است

^۱. High trust

^۲. Fukuyama

(پوتیکورو و همکاران^۱، ۲۰۱۸: ۴۶)، مدرسان به عنوان افراد حس آگاه و حس محرک این امکان را دارند تا بر اساس روش‌های آموزش حواس افزوده به تدریس متون ادبی و برجسته کردن زبانهنگ‌های آموزشی پردازند که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.

عطف به جایگاه هیجان‌ات مثبت در افزایش انگیزه فراگیران برای یادگیری (پکران و همکاران^۲، ۲۰۰۲: ۱۶۹)، توجه مدرس به فراگیران از طریق نوازه‌های ادبی موجب افزایش هیجان‌ات مثبت شده و آنان انجام فعالیت را با ارزش شمرده و با انگیزه بیشتری به یادگیری می‌پردازند؛ در واقع، به نظر می‌رسد هنگامی که مدرس تلاش دانش‌آموزان را برای پیشرفت از طریق شعر مرتبط می‌ستاید و یا برای ترغیب آنان به درس خواندن در مقابل نوازه‌های منفی و تحقیرکننده از نوازه ادبی نصیحتگرانه بهره می‌برد، هیجان‌ات مثبت در دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و او افزون‌بر ترغیب به دانش‌اندوزی، آن نوازه را به خاطر می‌سپارد و آن را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد. این امر همراستا با نتایج پژوهش پیش‌قدم و خواجه‌وی (۲۰۱۴) است که نشان دادند هر چه فراگیر نوازه بیشتری دریافت کند، انگیزه او برای یادگیری افزایش می‌یابد.

از سوی دیگر، از آنجا که دانش‌آموزان در مورد زبانهنگ دانش‌اندوزی فقط در کتاب‌ها و سخنان بزرگان شنیده‌اند و دیگر حواس آنان در این رابطه درگیر نشده است (آموزش حواس کاسته) و همچنین به صورت مکرر با پاره‌گفتارهای زبانهنگ علم‌گریزی در جامعه مواجه بوده‌اند، هیجان خنثی و یا منفی نسبت به زبانهنگ آموزشی دانش‌اندوزی پیدا کرده و به تبع آن شناخت درست و آگاهانه‌ای از این زبانهنگ ندارند. در نتیجه، دانش‌آموزان پاره‌گفتارهای مرتبط به این زبانهنگ را در گفتار روزمره خود به کار نمی‌برند و در عمل نیز نسبت به این مفهوم غفلت می‌ورزند. این در حالی است که به نظر می‌رسد چنانچه حواس بیشتری از دانش‌آموزان درگیر این موضوع شود و نوع هیجان و به تبع آن شناخت آنان نسبت به زبانهنگ دانش‌اندوزی تغییر کند، آنان دیدگاه مثبت‌تری نسبت به آن داشته باشند و خود به ترویج این زبانهنگ همت گمارند. نتایج این بخش همسو با پژوهش پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۶) است که نشان دادند نوع حس و هیجان افراد در شناخت آنان نسبت به یک موضوع مؤثر است و هر چه افراد تجربه حسی و هیجانی بیشتری داشته باشند، هیجان‌ات آنان نزدیک به واقعیت بوده و اطلاعات بیشتری نسبت به آن موضوع ارائه می‌دهند.

بنابراین با توجه به تأثیر زبانهنگ‌های رایج در نهادهای آموزشی بر شکل‌گیری هویت نوجوانان، مدرسان زبان و ادبیات فارسی می‌توانند با کمک متون ادبی همچون شاهنامه و درگیر کردن حواس و هیجان‌ات دانش‌آموزان در راستای تربیت فراگیرانی با هویت سالم، دانش‌دوست، فاضل و با فرهنگ تلاش نمایند. از این رو، شایسته است مدرسان در انتخاب روش تدریس خود برای تدریس متون ادبی به زبانهنگ‌های آموزشی موجود در متون ادبی و تأثیری که می‌توانند بر گسترش فرهنگ صحیح در میان نوجوانان این سرزمین داشته باشد، توجه نمایند. شایان ذکر است این امکان وجود دارد که عواملی مانند کمبود وقت و یا نامناسب بودن محتوای کتاب‌های فارسی سبب ایجاد محدودیت‌هایی برای مدرسان در ترویج زبانهنگ‌های آموزشی صحیح در میان دانش‌آموزان شود، اما باید توجه داشت گسترش آموزش مجازی و دسترسی راحت‌تر مدرس به دانش‌آموزان در فضای خارج از کلاس مشکل کمبود وقت را تا حدودی مرتفع ساخته است و مدرسان با به‌کارگیری خلاقیت خود در این مسیر می‌توانند موفق عمل کنند و افزون‌بر زبانهنگ آموزشی دانش‌اندوزی، در بازه‌های زمانی مشخص زبانهنگ‌های آموزشی صحیح دیگر را نیز در میان دانش‌آموزان ترویج داده و حتی آنان را به عنوان یک مروج فرهنگی در سطح جامعه تربیت نمایند. از آنجا که جستار حاضر محدود به دو زبانهنگ آموزشی «علم‌گریزی» و «دانش‌اندوزی» و تغییر وزن فرهنگی آن‌ها است، در پژوهش‌های آتی می‌توان دیگر زبانهنگ‌های مخرب آموزشی را شناسایی و زبانهنگ آموزشی صحیح مقابل آن را جهت ترویج در میان دانش‌آموزان معرفی کرد. همچنین به پژوهشگران علاقه‌مند در این حوزه پیشنهاد می‌شود به آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای زبانهنگ‌های آموزشی موجود در کتاب‌های فارسی پردازند تا با تقویت محتوای آن‌ها از حیث زبانهنگ‌های آموزشی صحیح، دانش‌آموزان هر چه بیشتر با فرهنگ صحیح و غنی موجود در متون ادبی آشنا شوند.

^۱. Pouticorvo et al.

^۲. Pekrun et al.

منابع:

- آشنا، ح. و روحانی، م. (۱۳۸۹). هویت فرهنگی ایرانیان از رویکرد نظری تا مؤلفه‌های بنیادی. *تحقیقات فرهنگی*، ۳(۴)، ۱۵۷-۱۸۵.
- اسدی، ع. (۱۳۹۰). مهارت‌های معلم خلاق در کلاس درس زبان و ادبیات فارسی. *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*، ۹(۹۷)، ۷۶-۷۸.
- اسکندری، ح. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین فعالیت‌های پرورشی مدارس و رابطه هویتی دانش‌آموزان. *روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۵)، ۱۱۴-۱۳۶.
- پوریزدان‌پناه کرمانی، ف. (۱۳۹۹). بررسی جامعه‌شناختی زیاهنگ مدرک‌ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴)، ۶۱-۹۸.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زیاهنگ» به عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ کاوی زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴)، ۴۷-۶۳.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱ مهرماه). نگاهی انتقادی به نقشه‌ی هوش در ایران: نخبگی یا مخبگی! *نخستین هم‌اندیشی ملی در امور نخبگان کشور، تهران، ایران*.
- پیش‌قدم، ر. و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۷ الف). نسبت حسی و تأثیر آن بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی زبان. *جستارهای زبانی*، ۹(۶)، ۲۴۰-۲۱۳.
- پیش‌قدم، ر. و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۷ ب). حس آگاهی مدرس و تأثیر آن بر تدریس آواهای زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی زبان در پرتو الگوی هیجامد. *سومین همایش بین‌المللی آموزش زبان فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران*.
- پیش‌قدم، ر. و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۰). معرفی مفهوم زیاهنگ آموزشی: موردی از برجسب‌زنی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳(۳)، ۲۹-۵۳.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش. و جهانی، ز. (۱۴۰۰). بررسی ترجیحات زبانی دانشجویان: مطالعه موردی سبک‌های عالی، حس هیجانی و ساده. *زبان پژوهی*، DOI: 10.22051/jlr.2021.36241.2041
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش. و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. *مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد*.
- پیش‌قدم، ر. و فرخنده‌فال، ا. (۱۳۹۵). از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم. *مطالعات ترجمه*، ۴(۴)، ۱-۱۳.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م. و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. *مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد*.
- تلخایی، م.، باقری نوع دوست، خ.، بزرگی، آ.، صحافی، ل. و محمدی، آ. (۱۳۹۶). انسجام بین شناخت و هیجان در تربیت. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸(۳)، ۶۹-۷۹.
- تکمیل همایون، ن. (۱۳۸۹). مفهوم فرهنگ در شاهنامه. *برگرفته از:*
<https://www.ibna.ir/fa/report/۶۷۲۶۵/%D۹%۸۸%D۸%A۷%DA%۹۸%D۹%۸۷%D۹%۸۱%D۸%B۱%D۹%۸۷%D۹%۸۶%DA%AF%D۹%BE%D۹%۸A%D۸%B۴%D۹%۸A%D۹%۸۶%D۹%۸۷%D۹%۸۳%D۸%A۷%D۸%B۱%D۸%A۸%D۸%B۱%D۸%AF%D۹%۸۵%D۸%AA%D۹%۸۶%D۹%۸۷%D۸%A۷%D۹%۸A%D۹%۸۱%D۸%A۷%D۸%B۱%D۸%B۳%D۹%۸A>
- حسینی، ح. (۱۳۹۸). تدریس مفاهیم زبان و ادبیات فارسی با به کارگیری الگوی دریافت مفهوم. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۱(۲)، ۲۱-۴۷.
- خالقی مطلق، ج. (۱۳۸۶). *شاهنامه جلد ۱-۸*. تهران: مرکز دائرة المعارف بزرگ اسلامی.

- خدیوی، ا. و ملک محمدی، ف. (۱۳۸۷). مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. علوم تربیتی، ۱(۲)، ۹۵-۱۲۰.
- رشیدآبادی، ز. و غلامحسین زاده، غ. (۱۳۹۳). جستاری در رابطه آموزش زبان فارسی با فرهنگ و ادبیات. نخستین همایش آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
- رضوی، ا. (۱۳۸۸). نوجوانی و هویت یابی. رشد آموزش مشاور مدرسه، ۱۷، ۱۶-۲۰.
- سامی، ع. (۱۳۵۴). خرد و دانش و کوشش در شاهنامه فردوسی. خرد و کوشش، ۱۷، ۱۰۵-۱۱۲.
- سراج‌الدینی، م. و فتحی، س. (۱۳۹۶). بررسی روش‌های تدریس درس زبان و ادبیات فارسی در مدارس و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. نهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، ایران.
- شفیعی، م. (۱۳۵۰). دانش و خرد فردوسی. تهران: انتشارات انجمن ملی.
- طغیانی، ا. (۱۳۸۴). تأثیر متقابل فرهنگ و ادبیات. پژوهشنامه ادب غنایی، ۳(۴)، ۱۷۰-۱۵۷.
- فاضلی، م. و آقام‌علی اردبیلی، ل. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی تدریس زبان و ادبیات فارسی در نظام آموزش و پرورش (با تأکید بر مقطع متوسطه ۱). نخستین همایش آموزش زبان فارسی، تهران، ایران.
- فردبات، ل. (۱۳۹۶). بررسی و تحلیل دانش و دانش‌اندوزی در روایات حماسی شاهنامه و دیدگاه سراینده آن (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شهیدچمران اهواز، اهواز، ایران.
- ملااحمد، م. (۱۳۷۵). خرد در شاهنامه فردوسی. اجتماعی، ۷۱، ۳۹-۴۴.
- مؤذنی، ج. (۱۳۹۹). راهکارهای جذابیت‌افزایی به تدریس ادبیات، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ۳۴(۱)، ۱۲-۴.
- ناهدی، پ. (۱۳۹۹). نقش فناوری نوین و فناوری آموزشی در آموزش ادبیات فارسی. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ۳۴(۲)، ۲۵-۲۲.
- نیلی‌پور، ر. (۱۳۸۲). آسیب‌شناسی شیوه آموزش زبان فارسی. نامه فرهنگ، ۴۸، ۱۴۸-۱۵۱.
- همتی، م. (۱۳۹۸). تحلیل برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ۳۳(۲)، ۵۵-۵۳.

Baines, L. (۲۰۰۸). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).

Halliday, M. A. K. (۱۹۷۵). *Learning how you mean: Explorations in the development of language*. London, England: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (۱۹۹۴). *An introduction to systemic functional grammar* (۲nd ed.). London, England: Edward Arnold.

Hofstede, G. (۱۹۸۳). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(۱-۲), ۴۶-۷۴.

Hofstede, G. (۲۰۰۱). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. CA: Sage publications.

Minkov, M. & Hofstede, G. (۲۰۱۳). *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing*

Minkov, M. (۲۰۰۷). *What makes us different and similar: A new interpretation of the world values survey and other cross-cultural data*. Sofia, Bulgaria: Klasika i Stil.

the world's modern societies and their cultures. London: SAGE publication.

Nisbett, R., E. (۱۹۹۸). Essence and accident. In J. Cooper & J. Darley (Eds), *Attribution processes, person perception, and social interaction: The legacy of Ned Jones* (pp, ۱۶۹-۲۰۰). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W., & Peery, R. (۲۰۰۲). *Positive emotions in education*. Oxford: Oxford University Press.

Pishghadam, R. (۲۰۱۵). Emotioncy in language education: From exvovement to involvement. *The 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. Mashhad, Iran.

Pishghadam, R. (۲۰۱۶). Giving a boost to the working memory: Emotioncy and cognitive load theory. *The First National Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation*. Ghoochan, Iran.

Pishghadam, R. (۲۰۱۸). An introduction to thin-slice sensory education: less is more. *The International Academic Conference on Economics, Business, and Social Sciences*, Tbilisi, Georgia.

Pishghadam, R. (۲۰۲۰). *101 Educational concepts*. Morrisville, North Carolina: Lulu Press.

Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (۲۰۱۳). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(۹), ۱-۱۶.

Pishghadam, R., Ebrahimi, S. (۲۰۲۰). *Cultuling: A novel approach to examine Iranian's cultural meme*. Washington: Amazon Publications Inc.

Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Mir, A., & Shayesteh, S. (۲۰۲۱). Sapioemotionality as a new attribute in socio-cultural studies. *International Journal of Society, Culture & Language*, 9(۳), ۱۶-۲۷.

Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (۲۰۱۶). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(۲), ۱۱-۲۱.

Pishghadam, P., & Khajavi, Gh. H. (۲۰۱۴). Development and validation of the student stroke scale and examining its relation with academic motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, ۱۰۹-۱۱۴.

Pishghadam, R., Shakeebae, G., & Rahmani, S. (۲۰۱۹). Sensory capital in education: the missing piece?. *Italian journal of sociology of Education*, 11(۳), ۲۶۵-۲۸۲.

Pishghadam, R., Shakeebae, G., & Shayesteh, S. (۲۰۱۸). Introducing *cultural weight* as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class. *Humanities Diliman*, 1۵(۱), ۱۳۹-۱۵۸.

Ponticorvo, M., Fuccio, R., Ferrara, F., Rega, A., & Miglino, O. (۲۰۱۸). Multisensory educational materials: five senses to learn. *International Conference in Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, Rome, Italy.

Shayesteh Sadafian, S., Pishghadam, R. & Khodaverdi, A. (۲۰۲۰). FN ϵ and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Cognitive Psychology*, 16(۱), ۴۵-۵۸.

Vygotsky, L. (۱۹۷۸). *Mind in society*. US: Presidents and Fellows of Harvard College.

Vygotsky, L. (۱۹۸۶). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press

Whorf, B. (۱۹۵۶). *Language, thought and reality: Selected writing of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: Mitt Press.