



## Process of Affective Turn and Emotioncy Evolution in EFL Students' Identity Development: An Examination of Emotioncy and Emotioncy Tension Rollercoaster

Asieh Amini <sup>1</sup>; Hiwa Weisi <sup>1\*</sup>

Razi University, Kemanshah, Iran <sup>1</sup>

**Abstract** The realm of foreign language acquisition emphasizes the affective dimension of learning rather than only cognitive. This affective turn has focused on how EFL students' emotions affect learning a new language and culture, as well as identity development. This survey article examines the kinds of emotions students experience, the causes of emotions and their potential effects on learning, based on the emotioncy model. Ten students majoring in English participated in cognitive interviews and they were asked to elaborate on the tensions they might have encountered or are currently encountering. Based on the interview results, emotioncy management is one of the instructors' abilities that plays a significant role in the process of foreign identity development. Further, in order to facilitate successful learning, emotioncy should be materialized to the practical level to be an apropos signifier in meeting students' emotional needs.

**Keywords:** *Affective Turn; Emotioncy; Emotioncy Tension; Emotions; Identity Development.*

### 1. Introduction

Learning a foreign language is an emotionally-charged activity. Emotions enact an important role in language learning since learning is not only a rational activity but also a social one. They play a crucial role in social interactions, affecting how learners learn, behave, and apply what they have learned. Students are active participants in the learning process and can help improve it. Therefore, teachers should acknowledge and recognize their individual characteristics (Amini & Weisi, 2023; Makiabadi et al., 2019).

According to Sahin (2008), identity is a fundamental and important trait of students. The exposure to different emotions can trigger various feelings that can shape or change a person's identity, and individuals' perceptions could be shaped through the injection of sense-related emotions (Pishghadam, 2016).

#### Please cite this paper as follows:

Amini, A., & Weisi, H. (2023). Process of affective turn and emotioncy evolution in EFL students' identity development: An examination of emotioncy and emotioncy tension rollercoaster. *Language and Translation Studies*, 56(2), 215-251.

<https://doi.org/10.22067/lts.2023.81729.1182>

Drawing attention to the importance and challenges surrounding English pedagogy, research has demonstrated that due to the global prominence of English, governments of non-English speaking countries such as Iran have placed significant emphasis on English language education. In this regard, EFL students are affected by the new language alongside their original identities. In today's globalized world, students' ability to achieve educational goals is closely linked to their identity, group membership, and self-perception (Darvin & Norton, 2015).

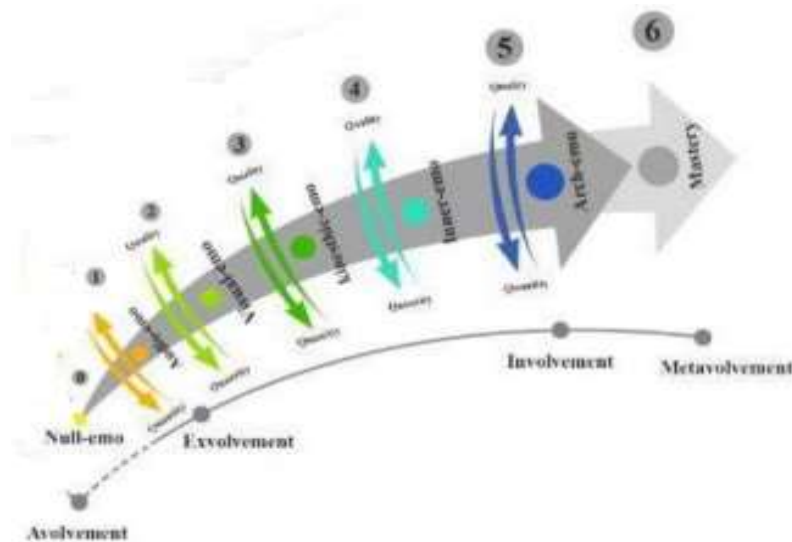
Referring to Erickson's theory (1968), it can be argued when an individual's identity is constructed based on experiences derived from appropriate social reciprocal actions, their mental equilibrium would be ensured. Whereas if an ambiguity of role happens instead of self-awareness and forming a positive identity, their mental balance fails and leads to identity tensions. Therefore, individuals' evolution depends on finding a solution to this tension (Markstrom & Iborra, 2003). In the mainstream of language, culture, identity, and emotion, it has been highlighted that what individuals should feel is determined by cultural norms under the shade of self and identity; however, they can experience both positive and negative emotions (Sharma, 2017). Emotions are not sheerly what we 'have' but what we 'do', 'feel', and 'experience' (Richards, 2022; Pishghadam, 2015). Emotioncy makes a link between sociolinguistics and psycholinguistics (Pishghadam, Adamson, et al., 2013). As an integrated model, it combines sense, emotion, and cognition under one canopy.

Through identity, individuals identify with which/whom they find themselves similar; contrariwise, they detach from and feel uneasy about what they consider as distinct or conflicting (Slay & Smith, 2011). In this regard, Edwards (2009) pointed out that the elemental construct of identity is similarity, basing this theory on the Latin root of the word 'identity' (*identitas*), which means the 'same'. Identity is an evolving psychological experience that people can throw light upon themselves by tapping on personal values, life experiences, and social group participation (Oliver, 2013; Vignoles et al., 2011). Based on this definition, Radhakrishnan (1996) demonstrated that there are at least two motivations: being-for-the-self and identity-for-the-other. These assumptions align with the idea that identities are socially constructed and evolve over time. Consequently, newly emerging identities are often characterized as 'shifting' and 'unbundling.' Individuals can develop self-created identities based on their partial access to societal norms surrounding attributes such as race, gender, and ethnicity (Karki et al., 2022).

This study endeavors to investigate the emotions expressed by EFL students, utilizing two novel frameworks of analysis - emotioncy and emotioncy tension. Employing the emotioncy model and developmental model of individual-differences relationship-based (DIR), this research aims to bridge existing gaps and provide new insights into the emotional experiences of EFL students. Therefore, this study focuses on investigating the relationship between emotions and students' experiences by addressing the following questions:

- What kinds of emotions do EFL students experience in their respective roles and teaching-learning contexts?
- What are the underlying conditions and factors, both internal and external, that trigger these emotions?
- How do emotions affect the learning and identity development process?

Tapping into the cognitive and emotional aspects of identity, emotioncy (emotion+frequency) is defined as sense-induced emotions that could manifest cognition (Pishghadam, Adamson, et al., 2013). People can communicate with the world outside and connect to themselves and others through their senses. Therefore, under the umbrella of emotioncy, senses carry significant weight (Pishghadam & Shakebaee, 2020). Researchers asserted that the sensory inputs from the environment affect and shape an individual's perception of reality, their future, and most importantly, their sense of self (Pishghadam, Ebrahimi, et al., 2019). Masterminding the notion of emotioncy into a six-level matrix, Pishghadam (2015) typified one's emotioncy level towards a specific phenomenon. In another study, Pishghadam and Ebrahimi et al. (2020) developed the emotioncy matrix by adding the "metavolvement" stage and "mastery emotioncy" to the extended emotioncy model (Figure 1).



**Figure 1. Extended Model of Emotioncy**

In finding educational traces, Zhang (2021) inspected the potential effect of EFL students' emotioncy levels on motivation and academic achievement. Reviewing theoretical-conceptual analysis, the researcher concluded that there is a sundry of categorizations in defining the level of students' emotioncy. Furthermore, the

majority of salient classification of students' feelings is positive or negative whether being positive or negative is not of great significance. The integral responsibility of teachers is to find appropriate ways to regulate these feelings.

Everyone who enacts a role in the training cycle can have an impact on the identity process. Teachers, peers, principals, and parents are among the impactful people. In this line, other factors, such as culture, academic policy system, educational milieu, students' attitudes, and personalities, and even materials can arise different levels of emotional weight which could be manifested in the shade of positive or negative effects (Zhang, 2021). Entering a university is accompanied by the withdrawal of any cultural, personal, and historical relations which may contradict lived experiences and identity construction; hence, as Edwards (2009) stated, identity fluctuation would happen. The domain of such a state might be extended into a leading-edge notion of emotioncy tension (Pishghadam, 2016). Emotioncy tension refers to a condition when a binary social force (internal and external) stimulate individuals to be avolved, exvolved, or involved (Pishghadam, 2016), and metavolvement (Pishghadam, Ebrahimi, et al., 2019). In the process of learning a foreign language, students are at risk of experiencing language-related tensions. Materializing this justification authentically, Wang et al. (2021) found two pertinent themes; tensions from identity as a non-local foreign language student and tensions from identity as a university student of foreign languages. Oshima and Harvey (2017) asserted that initiating university can be full of stress, especially for those moving from another city. Building on the justifications, Wang et al. (2021) found that during the early stages of university, students often view it as a transformative period that equips them with the necessary skills for their future. However, at this juncture, students may grapple with conflicting discourses regarding the purpose of language learning, which can result in identity tensions as they strive to reconcile these opposing viewpoints.

## **2. Method**

The data for the current research were extracted from the qualitative component of a study conducted by Amini and Weisi (2023b) that focused on validating the scale of the *Student Identity Emotioncy Tension Scale* (SIETS). This scale was inspired by emotioncy matrix (Pishghadam, 2015), and *Active/Passive Motivation Scale* (APMS) by Pishghadam, Makiabadi, et al. (2019). Inspired by the sub-constructs in APMS, three sub-constructs were defined for the *SIETS*, including *cognitive*, *socio-cultural*, and *sensory identity emotioncy tension*. A total of 318 EFL students pursuing a B.A. from different universities across Khorasan-e-Razavi (Neyshabur, Sabzevar, and Ferdowsi) were the target sample of this research. The participants included 160 males (50.3 %) and 158 females (49.7 %) with the age range of 18-24 ( $M=20.58$ ,  $SD=1.73$ ). They were majoring in Translation, English Literature, and English Language Teaching. Convenience sampling was used as the basis for choosing the participants. Ten of the students participated in the cognitive interviews (Ferdowsi University=2; Neyshabur University=6; and Sabzevar University=2). They were

asked to elaborate on any tensions they might have encountered or are currently encountering. The interviews were done in English. Ten students participated in the study, including five males and five females. Of these students, four were seniors, two were sophomores, two were juniors, and two were freshmen. The selection criterion for the students was their degree of certainty in continuing higher education studies in English majors. Five students who definitely intended to become EFL students and continue their higher education in English majors were selected, as well as five students who were uncertain about whether they would consider themselves successful EFL students. This selection method is known as purposeful sampling and allows for the examination of items from multiple perspectives, leading to a variety of potential interpretations (Etikan et al., 2016).”

### 3. Results

The results obtained from the interviews were coded to ensure intra-subject reliability agreement. A third researcher, who held a doctorate in English Language Teaching (ELT), extracted and coded common themes from the responses.

Despite minor differences, the codes extracted by the third researcher had many commonalities. In total, there were 31 codes that were extracted by at least one of the researchers, and in 15 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 48% (15/31). In relation to the second question, there were 22 codes that were extracted by at least one of the authors and in 14 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 63% (14/22). Finally, in relation to the third question, there were a total of 25 codes that were extracted by at least one of the authors and in 14 cases, the researchers agreed, resulting in an intra-subject reliability of 56% (14/25). The types of emotioncy and emotioncy tension experienced by the students included: social media, research, giving a speech, performing a play, writing an article, pair work, translation, participating in international conferences, traveling to foreign countries, reading English articles, participating in discussion sessions, getting to know different people in scientific events, listening to English news, watching English movies and attending Iranian cultural events.

Situations that caused emotioncy arousal included: passing university units, first culture, lack of recognition, lack of empathy, way of exposure, experience or lack of experience in participating in English courses, holding informal classes, Persian language, communicating in Persian, the theoretical focus of final exams, high mastery of English, English-oriented classes, Iranian cultural occasions and the amount of exposure.

Finally, students' identity and learning development were affected in the following 13 areas: lack of understanding of others, a sense of embarrassment, different personality, a sense of duality, personality confusion, creating motivation for more learning and learning. Finally, students' identity and learning development

were affected in the following 13 areas: lack of understanding of others, sense of embarrassment, different personality, sense of duality, personality confusion, creating motivation for more learning, learning progress, self-confidence, hoping for better learning, enjoying learning more, confusion, limited communication and social isolation.

By connecting the extracted codes with the interview responses, we can see how Iranian EFL students like Narges express their inner- emotions toward L2 development:

As an EFL student who has not attended English classes at institutions, I take pride in studying English literature. Professors engage us in ways that make the new language and culture enjoyable. For example, in conversational classes, social media is used in addition to books and discussions. We are asked to choose a topic, research it by comparing and contrasting it with L1 culture, and present it as a lecture to our classmates.

Nima, another EFL student, shared his opinion on learning L2 and being an EFL student:

I had a six-month learning experience at private English institutes and found learning L2 at university more interesting. I would like to highlight two significant experiences: In the beginning semesters, I was embarrassed to express myself explicitly. However, this changed when one of our professors held informal classes outside the university campus. The professor allowed us to express ourselves in Persian first and gradually introduced words and phrases relevant to the topic of speaking and writing. This motivated me and gave me a strong sense of joy and autonomy. Secondly, in an English drama course, all students had difficulty learning and understanding Shakespeare's dramas. Group work and performing Hamlet in the amphitheater in English boosted our confidence so much that we did the same for other plays.

When comparing the experiences of college students with those of Iranian college students, interviews conducted by the current researchers revealed additional themes. In the following excerpt, Hamed shared his opinion:

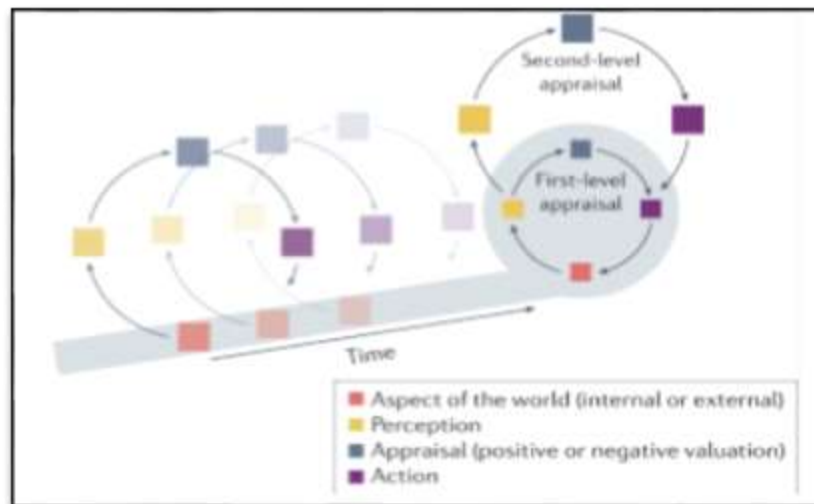
As a senior student in ELT and someone who has completed four years of English courses at language institutes, I have noticed that the more courses I take and the more familiar I become with L2 culture, the wider the gap between L1 and L2 becomes. Eastern culture is different from Western cultures, and I have found some cultural issues to be challenging and contradictory. A sense of duality shadows my identity,

and I believe these tensions are part of developing a new identity. While I recognize the importance of watching and listening to English sources to improve my proficiency, communicating with family and friends who do not speak English has become more difficult than before.

#### 4. Discussion and Conclusion

Khodapanahi (2018) emphasized the importance of a positive emotional environment in facilitating optimal learning. She found that a positive learning context helps reduce affective filters and increase student engagement. Positive emotions potentially boost students' sense of self-confidence and encourage them to experience the feeling of success in their learning. This motivates them to continue learning and utilize a range of available learning resources through the Internet, media, and interactions with others (Pishghadam, 2016; Trigwell et al., 2020). Moreover, using media to stimulate audio-visual emotioncy, attending international conferences, writing articles, traveling to foreign countries, and providing translational reports instead of taking paper-pencil tests can promote arch and mastery emotioncy (Chen et al., 2022; Pishghadam et al., 2016).

Referring to the emotioncy matrix in Figure 1 and the model of emotional regulation (introduced by Gross, 2015) in Figure 2, it can be inferred that emotioncy levels may change due to various external and internal factors and socialization processes (Lincoln et al., 2022; Pishghadam & Shayesteh, 2016).



**Figure 2. A Tentative Model of Tension and Emotional Regulation**

As students' emotioncy levels or appraisals progress towards arch emotioncy over time, they are better able to conduct research and immerse themselves in their new L2 identity.

Responses like those of Narges and Nima may reflect individual characteristics that vary among students, such as age, gender, previous learning experience, personality, learning style, and motivation. According to DIR studies, the way and amount of exposure people receive can affect and change identity development. By relying on the concept of emotioncy, "individuals can construct their own unique understanding of the world through their senses" (Pishghadam, 2016). Narges and Nima's opinions succinctly reflect the emotioncy path: emotioncy level begins with avolvement and progresses to exvolvement (audio, visual, and kinesthetic emotioncy), followed by involvement (inner and arch emotioncy). Narges's emotioncy cycle began with avolvement because she had not previously been involved in learning English and gradually progressed through other types of emotioncy. In contrast, Nima's past experience of learning English propelled him forward into involvement and metavolvement. As a result, both stated that the new emotions they experienced in the university environment led them to a new identity development process.

Eisenberg et al. (2015) provided a clearer picture of the tension between emotioncy and identity by demonstrating that empathy, as prosocial behavior, is crucial for the social development, emotional balance, and social changes of university students. Pang et al. (2022) investigated the role of empathy in university students' prosocial behavior and found that personal distress had an indirect negative effect on prosocial behavior. Interestingly, their findings showed that empathy is not always positive and that personal distress can reduce students' prosocial behavior. Pishghadam et al. (2023) introduced the concept of anti-emotioncy to explain the negative role of empathy while emphasizing the importance of emotioncy. In some situations, the emotioncy experienced may be based on a person's imagination and may not be real. The person may believe they have reached metavolvement when it was only their imagination, leading to resentment, loss, and "misvolvement".

Hamed's statements about his family and friends, who are not fluent in English and have difficulty understanding him, lead us to the concept of "metapathy." This term refers to the level of concern people have for others, which varies from person to person (Pishghadam, 2022). When a person experiences a problem, the extent to which others sympathize with them can be categorized into four levels: "apathy," "sympathy," "empathy," and "metapathy" (Pishghadam et al., 2022). These levels of metapathy correspond to the levels of emotioncy: apathy is equivalent to avolvement in emotioncy (Pishghadam & Ebrahimi, in press), sympathy is equivalent to exvolvement in emotioncy, empathy is equivalent to involvement in emotioncy, and metapathy is equivalent to meta-awareness in emotioncy. Considering the different levels of metapathy, we can infer from Hamed's statements that when facing identity tension, people around him who are at the level of apathy



push him towards isolation. On the other hand, due to unresolved conflicts between his first and second cultures, Hamed is also aware of challenging issues and thus falls into the sympathy stage.

Perception and emotional regulation are crucial aspects of teachers' knowledge and skills. For students, emotions play a fundamental role in how they experience and process their learning and construct their L2 identity. For EFL students, emotions can be brought to the forefront of successful learning by incorporating tasks that encourage students to reflect on the role emotions play in their language learning and in their responses to the emotional demands of learning. As educators, we must be aware that not all gaps in theorizing the sociological relationships between emotions and identity have been resolved. In this review, we have attempted to bridge the gap between emotion and identity through the novel lens of emotioncy. However, there is still work to be done, and future research is encouraged to empirically investigate these concepts in the development of EFL identity.

## روند تحوّل عاطفی و هیجامدی در شکل‌گیری هویت دانشجویان زبان انگلیسی: با تکیه بر طیف نوسانی الگوی هیجامد و بحران هیجامد

آسیه امینی<sup>۱</sup>؛ هیوا ویسی<sup>۱\*</sup>

<sup>۱</sup> دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

چکیده در حوزه فراگیری زبان خارجی «تحوّل عاطفی» نه تنها بر بُعد شناختی بلکه بُعد عاطفی یادگیری نیز تأکید دارد. این تحوّل به چگونگی تأثیر «هیجامد» بر یادگیری زبان و شکل‌گیری هویت اشاره دارد. هیجان‌ات پتانسیل شکل‌دهی هویت را دارند. هیجامد تلفیقی از هیجان + بسامد است که این مؤلفه‌ها نمایان‌گر شناخت هستند. مطالعه حاضر از نوع مروری پیمایشی است که تأثیر انواع هیجامد که فراگیران تجربه می‌کنند و علل برانگیختگی و تأثیرات احتمالی آنها بر یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد. ده نفر از دانشجویان زبان انگلیسی در مصاحبه شناختی شرکت کردند و از آنها خواسته شد راجع به تنش‌هایی توضیح دهند که در طول تحصیل با آنها مواجه شده یا می‌شوند. با تجمیع گفته‌های مصاحبه، مدیریت هیجامد از توانایی مدرّسان محسوب می‌شود و هیجامد در توسعه هویت دوم نقش اساسی دارد. علاوه بر این، با هدف تحقّق یادگیری موفقیت‌آمیز، هیجامد باید به سطح عملی گسترش یابد تا نشان‌گر برآورده شدن نیازهای عاطفی یادگیری باشد.

کلیدواژه‌ها: هیجامد؛ تحوّل عاطفی؛ شکل‌گیری هویت؛ بحران هیجامد

### ۱. مقدمه

یادگیری زبان خارجی یکی از پرهیجان‌ترین فعالیت‌هایی به شمار می‌رود که «حس»، «هیجان» و «بسامد» نحوه به‌کارگیری آنها» نبض‌های تپنده آن هستند. یادگیری، افراد را به تعامل در محیطی دعوت می‌کند که در آن هیجان‌ات بر عملکرد فراگیران تأثیر می‌گذارد (دورنیه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

1. Dörnyei

در فرآیند آموزش، فراگیران نقش محوری دارند و در بهبود این فرآیند بایستی به ویژگی‌های منحصربه‌فرد نظیر جنسیت، سن، انگیزه، نوع شخصیت‌ها و تجارب و سبک‌های یادگیری توجه داشت (امینی و ویسی، ۲۰۲۳ الف؛ خلیلی‌پور و همکاران، ۲۰۲۱؛ مکی‌آبادی و همکاران، ۲۰۱۹). شاید دو مورد از بارزترین و با اهمیت‌ترین این ویژگی‌ها، هویت و نحوه واکنش فراگیران به عوامل روان‌شناختی هویت باشد (سahin<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). از این رو، یادگیری زبان، نه تنها، مستلزم تعیین نحوه برقراری ارتباط با موضوعی ویژه است، بلکه نحوه مدیریت جنبه‌های هیجانی آموزش را نیز شامل می‌شود (هبرت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). با ایجاد پیوند میان هیجان و هویت، هیجامد می‌تواند مجموعه‌های متعددی از هیجان‌ها را به وجود آورد که در شکل‌گیری هویت دخیل است (پیش‌قدم، ۲۰۱۶). روندهای اخیر در خط و مشی آموزشی در کشوری مانند ایران که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود، با چالش بین‌المللی شدن مواجه است و به نیازهای افراد برای یادگیری زبان خارجی متمرکز شده است. در این کشورها که زبان انگلیسی ابزار اصلی ارتباطی نیست، در حال توسعه آموزش زبان انگلیسی هستند. از این رو، فراگیران علاوه بر هویت اصلی خود، ممکن است تحت تأثیر زبان و هویت جدید قرار گیرند. در بستر جهانی که گامی به سوی جهانی‌شدن برمی‌دارد، تحقق اهداف آموزشی به‌ناچار با هویت و عضویت در گروه گره خورده است (داروین و نورتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵).

در یادگیری زبان، چنانچه هویت فرد بر اساس تجربیات ناشی از کنش‌های متقابل اجتماعی مناسب شکل گیرد، تعادل هویتی وی تضمین خواهد شد، از سوی دیگر، در صورت تجربه عوامل متضاد با هویت واقعی، تعادل هویتی وی دچار اختلال و ممکن است به برانگیختگی بحران هویت منجر گردد؛ لذا تکامل هویتی افراد به یافتن راه‌حلی برای این بحران بستگی دارد (اریکسون<sup>۴</sup>، ۱۹۶۸). دامنه چنین حالتی ممکن است به مفاهیم «هیجامد»<sup>۵</sup> و «بحران هیجامد»<sup>۶</sup> بسط یابد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). هیجامد به‌عنوان الگویی یکپارچه،

- 
1. Sahin
  2. Hébert
  3. Darwin & Norton
  4. Erikson
  5. emotiomcy
  6. emotiomcy tension

حس، هیجان و شناخت را زیر یک چتر تلفیق می‌کند. غالب‌ترین ویژگی در برانگیختگی بحران هویت عامل «بحران» است که بخشی جداناپذیر از هویت است. در جریان زبان، هویت و هیجان، تمامی آنچه فرد بایستی احساس کند توسط هنجارهای فرهنگی زیر چتر دو عامل خود و هویت تعیین می‌گردد؛ با این حال، ممکن است افراد دچار هیجان‌ات دوگانه شوند (شارما، ۲۰۱۳).

هیجان‌ات هم شالوده هویت و هم راه گشای بحران‌های هویت محسوب می‌شوند (بامیستر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶) و همان چیزی نیستند که متعلق به افراد است، بلکه به آنچه «انجام می‌دهیم»، «احساس می‌کنیم» و «تجربه می‌کنیم» اشاره دارند (پیش‌قدم، ۲۰۱۵؛ ریچاردز<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). هیجان‌ات زمانی سازنده هستند که به محیط اجتماعی و فرهنگی اشاره داشته باشند که در آن برانگیخته می‌شوند. از این رو، «عصر تحول هیجان‌ات»<sup>۴</sup> مستلزم بررسی نقش هیجان‌ات در یادگیری زبان و هویت است (استوردی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). دهه‌های گذشته روند پژوهشی فزاینده‌ای به سمت بُعد اجتماعی هیجان‌ات و هویت سوق داشته‌اند، اگرچه در روشن‌سازی نقش هیجان در شکل‌گیری هویت با شکست روبه‌رو شده‌اند (به‌عنوان مثال، باربالت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹؛ براون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ واکر<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). در راه گشایی گره‌های موجود و بررسی هیجان‌ات و هیجامدهای تجربه‌شده توسط دانشجویان زبان انگلیسی، نگارندگان مطالعه حاضر از دو مفهوم هیجامد و بحران هیجامد (این مفهوم برای نخستین مرتبه توسط پیش‌قدم (۲۰۱۶) مطرح گردید) و از الگوی «تحول یکپارچه انسان»<sup>۹</sup> بهره بردند (گرینسپن و ویدر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸). لذا، مطالعه حاضر هدف خود را در قالب سؤالات ذیل متمرکز نموده است:

1. Sharma
2. Baumeister
3. Richards
4. affective turn era
5. Sturdy
6. Barbalet
7. Brown
8. Walker
9. individual-differences relationship-based
10. Greenpan & Weider

- دانشجویان زبان انگلیسی چه نوع از هیجامد و بحران هیجامد را زمینه‌های یادگیری خود تجربه می‌کنند؟
- کدام موقعیت‌ها و عوامل (درونی و بیرونی) موجبات برانگیختگی هیجامد را فراهم می‌کنند؟
- هیجامد چگونه بر فرآیند یادگیری و رشد هویت دانشجویان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. شکل‌گیری هویت

به‌واسطه هویت، افراد تشخیص می‌دهند که خود را شبیه یا متمایز به چه فردی در نظر بگیرند (اسلی و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در این رابطه، ادواردز<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که «شباهت» اساس هویت است و ریشه لاتین آن به معنای «همان»<sup>۳</sup> است. به‌عنوان فرآیند روان‌شناختی، هویت در سرمایه‌گرایی جهانی مؤثر است و در آن افراد با تکیه بر ارزش‌ها، ویژگی‌ها و تجارب فردی، به بیان هیجان‌ات و افکار می‌پردازند (ویگنولز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). هویت با شناخت این حقیقت: «من هستم» برجسته می‌شود و نشانگر ارتباط متقابل است که مبنای شناخت فرد در چگونگی تعیین/تشخیص هویت وی از خود آشکار می‌شود؛ بنابراین هویت می‌تواند با برقراری تعامل با سایر افراد تجلی یابد (بیلوت، ۲۰۱۰). بر اساس این تعریف، راداکریشن نشان داد که حداقل دو انگیزه برای هویت وجود دارد، «بودن برای خود» و «هویت برای دیگری».

در زمینه تخصصی مطالعات هویت و چگونگی شکل‌گیری آن، چندین عامل مطرح شده است. چنین عواملی بر ایده‌های ذیل استوار هستند:

1. Slay & Smith
2. Edwards
3. identitas
4. Vignoles et al

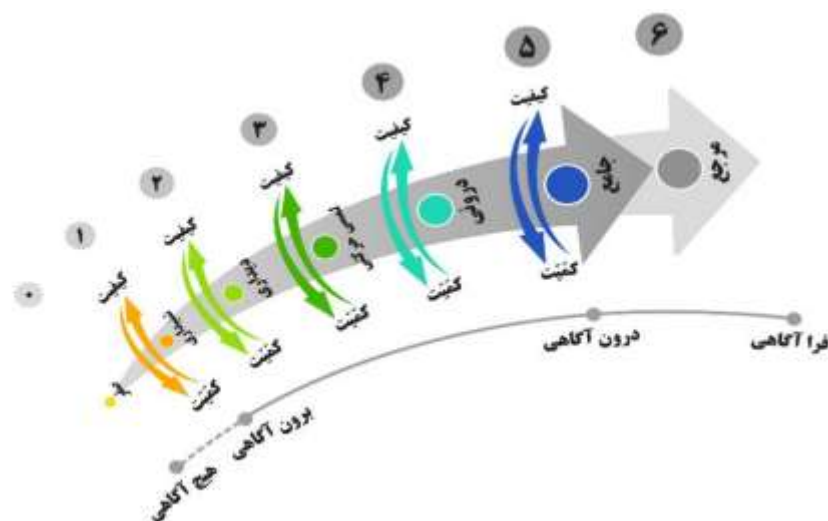
- شکل‌گیری انواع هویت در طول زمان صورت می‌پذیرد، هویت‌های تازه شکل گرفته «تغییرپذیر و تفکیک‌پذیر» هستند (الیور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).
- هویت «خود آفرین»<sup>۲</sup> به دسترسی فرد و مزایای هنجارهای اجتماعی (ویژگی‌هایی از قبیل نژاد، جنسیت و قومیت) اشاره دارد (کرکی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). در سایه نظریه هویت، تاجفل<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) استدلال نمود که هویت فردی با عواملی از جمله خودپندارگی<sup>۵</sup> و طبقه‌بندی شاخص‌های اجتماعی مربوط به مذهب، جنسیت و ملیت شناخته می‌شود. به‌طورکلی، مفهوم «خود بر محور اجتماعی» در راستای توضیح تغییرات رفتار بین فردی، به‌عنوان فرد (هویت فردی) و فرد به‌عنوان یکی از اعضای جامعه (هویت اجتماعی) مطرح شد.

## ۲.۲. هیجامد

پیش‌قدم (۲۰۱۵)، هیجامد را تلفیقی از «هیجان» + «بسامد» که نمایانگر شناخت است در نظر گرفت. با نگاهی عمیق‌تر، هیجان‌ات متعددی که افراد به واژگان متفاوت تجربه می‌کنند، بر اساس تجربیات حسی است که منجر به شکل‌دهی قالب‌های ذهنی و عادت‌های رفتاری آنان می‌شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۶). به‌طورکلی، افراد می‌توانند از طریق حواس با خود و سایر افراد ارتباط داشته باشند؛ بنابراین، در زیر چتر هیجامد، «حواس» اهمیت بیشتری به خود می‌گیرد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به مفهوم هیجامد، پیش‌قدم (۲۰۱۵)، سه مرحله «هیچ آگاهی»<sup>۶</sup>، «برون آگاهی»<sup>۷</sup> و «درون آگاهی»<sup>۸</sup> را برای طبقه‌بندی سطوح مختلف هیجامد در نظر گرفت. این مراحل شامل: هیجامد تهی<sup>۹</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۱۰</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۱۱</sup>

1. Oliver
2. identity creator
3. Karki et al
4. Tajfel
5. self-concept
6. exvolvement
7. involvement
8. avolvement
9. null
10. audio
11. visual

(۲)، هیجامد لمسی-حرکتی<sup>۱</sup> (۳)، هیجامد درونی<sup>۲</sup> (۴) و هیجامد جامع<sup>۳</sup> (۵) هستند. در پژوهش دیگری، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸) با افزودن مرحله «فراآگاهی»<sup>۴</sup> «تطیف هیجامد را به الگوی مبسوط هیجامد<sup>۵</sup> توسعه دادند و هیجامد مرجع<sup>۶</sup> (۶) را افزودند (شکل ۱). در این سطح، فرد تا حد زیادی مسلط می‌شود و می‌تواند همانند یک مدرس توضیحاتی پیرامون موضوع را برای سایرین ارائه دهد. در این سطح، اطلاعات برای فرد درونی می‌شود و به بالاترین میزان تجربه حسی هیجانی و یادگیری مفهوم/واژه دست می‌یابد.



شکل ۱. الگوی مبسوط هیجامد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸)

تیتث و همکاران<sup>۷</sup> اذعان داشتند که محرک‌های مثبت هیجانی، فراگیران را به فراخوانی هرچه بهتر مطالب و سطوح بالاتری از فعالیت هیجانی سوق می‌دهند. همچنین، انگیزه کافی برای یادگیری را فراهم می‌کنند و منجر به تولید هیجان‌ات مثبت<sup>۸</sup> می‌گردند (پیش‌قدم و

1. kinesthetic
2. inner
3. arch
4. metavolvement
5. extended model emotioncy
6. mastery emotioncy
7. Titsworth et al
8. positive emotions

ابراهیمی، ۱۳۹۶). با وجود مرزبندی‌ها ارتباطی تنگاتنگ میان عواطف و هیجانات وجود دارد و هر دو قابل تغییر هستند (رودریگو-روئیز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). همان‌طور که بیگدلی (۱۳۹۸) بیان داشت، هیجانات واکنش افراد به پدیده‌های بیرونی هستند که به دلیل برخی محرک‌های بیرونی و درونی رخ می‌دهند و با یک حالت عاطفی خوشایند یا ناخوشایند همراه است.

در راستای تأیید تفکیک‌ناپذیری زبان و هویت، فرض بر این است که زبان برای شناخت و شکل‌گیری هویت ضروری است (نورتون<sup>۲</sup>، ۱۳، ۱۹۹۷). در راستای این توجیه، پژوهشگران اذعان داشتند که هیجامد نقشی سازنده در یادگیری ایفا می‌کند؛ همچنین عواطف فراگیران بر نگرش آنها نسبت به یادگیری و شکل‌گیری هویت تأثیر می‌گذارند (فتحی و همکاران، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹). با یافتن رد پای آموزشی، ژانگ<sup>۳</sup> (۲۰۲۱) تأثیر هیجامد را بر سطح انگیزه دانشجویان زبان انگلیسی بررسی کرد و به این نتیجه رسید که سطح هیجامد به چند سطح محدود نمی‌شود. علاوه بر این، مثبت یا منفی بودن هیجانات اهمیت چندانی ندارد و وظیفه اصلی مدرسان یافتن راه‌های مناسب در تنظیم هیجانات و هیجامد است.

با ایجاد پلی میان نگرش اجتماعی و هیجانات، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۹)، مفهوم «نیمرخ هیجامد»<sup>۴</sup> را معرفی کردند که در آن هیجانات برانگیخته از یک حواس می‌توانند به‌عنوان محرکی در ایجاد انگیزه در دو سطح فردی<sup>۵</sup> و اجتماعی<sup>۶</sup> در نظر گرفته شوند. بر اساس آنچه فرد می‌تواند در سطوح مختلف انگیزه تجربه کند، نیمرخ هیجامد به (هیجامد-هیجانی)<sup>۷</sup>، (هیجامد-حسی)<sup>۸</sup> و (هیجامد-حسی-هیجانی)<sup>۹</sup> طبقه‌بندی شده است (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند زمانی که میزان هیجان فرد بیشتر از بسامد آن باشد، هیجان تولیدشده فرد را از سطح برون آگاهی به درون آگاهی سوق

1. Rodrigo-Ruiz
2. Zhang
3. emotioncy profile
4. individual
5. social
6. EMOTIONcy
7. emotionCY
8. EMOTIONCY



می‌دهد؛ بالتبع میزان بیشتری از هیجامدهای مثبت تجربه می‌شوند و تمایل به تکرار آن افزونی می‌یابد. برعکس، چنانچه هیجان برانگیخته نشده نتیجه تکرار بسامد از نوع منفی یا خنثی باشد، ممکن است فرد را به سمت بی‌انگیزگی و نگرش‌های منفی سوق دهد. پیش‌قدم (۲۰۱۷) اظهار داشت که بسته به اینکه فرد به سطوح مختلف هیج آگاه، برون آگاه و درون آگاه در فعالیت‌های متعدّد رسیده باشد، می‌توان ویژگی‌های هویتی خاصی را شکل دهد. با تحقیق این موضوع، با هدف شناسایی تیپ‌های هویتی و بررسی میزان هیجامد پیش و پس از خدمت سربازی، مطالعه‌ای دو ساله بر روی مردان انجام شد (پیش‌قدم، ۲۰۱۷). یافته‌ها حاکی از آن بودند که شخصیت افراد پس از پایان دوره تغییراتی داشته است. افرادی که دارای سطوح بالاتری از هیجامد در دوره بودند، مشخص شد که به لحاظ ویژگی وجدان به سطح بالاتری رسیدند، درحالی‌که افراد با سطح پایین‌تر از هیجامد دچار اختلالات عصبی شدند؛ بنابراین، آنچه ممکن است بر شخصیت افراد تأثیر بگذارد، ماهیت و بسامد انجام فعالیت‌ها است.

### ۳.۲. بحران هیجامد

همه افراد از جمله مدرّسان، فراگیران، مدیران و والدین که در سیستم آموزشی ایفای نقش می‌کنند بایستی بر فرآیند شکل‌گیری هویت مؤثر باشند (ترپته و لوی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در این راستا، عوامل دیگری مانند فرهنگ، سیستم دانشگاهی، محیط آموزشی، نگرش و شخصیت فراگیران و حتی مطالب آموزشی می‌توانند سطوح مختلفی از هیجامد را برانگیزانند (ژانگ، ۲۰۲۱). تاجفل (۱۹۷۸) اظهار نمود که هویت اجتماعی به‌عنوان ساختاری مبتنی بر شناخت و هیجان‌ات دارای سه مؤلفه «شناختی»<sup>۲</sup>، «ارزیابی»<sup>۳</sup> و «هیجانی»<sup>۴</sup> است. مؤلفه شناختی شامل اطلاعاتی است که نشان‌گر تعلق فرد به گروه است، دومین مؤلفه، به ارزیابی مثبت یا منفی فرد از گروهی که در آن عضو است، اشاره دارد. جنبه هیجانی شامل احساس تعلق یا عدم تعلق فرد به یک گروه است که با ابراز هیجان‌ات مانند درگیر شدن حواس چندگانه در رویارویی با یک مفهوم همراه است.

1. Trepte & Loy
2. cognitive
3. evaluative
4. emotional

در رابطه با شکل‌گیری هویت و تغییر اجتماعی نتایج پژوهش مطالعه کروگر و گرین<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) نشان دادند که حضور در دانشگاه، افراد را به مرحله‌ی جدیدی سوق می‌دهد که ممکن است مسائل تجربه‌شده در زبان دوم را در تضاد با مناسبت‌های فرهنگی و تجربیات زیسته در نظر بگیرند. از این رو، همان‌طور که ادواردز (۲۰۰۹) اظهار داشت، فراگیران تجربه‌گر نوسان هویتی می‌شوند که بالتبع فرض می‌شود دامنه‌ی چنین حالتی به بحران هیجامد بسط یابد.

مفهوم بحران هیجامد به شرایطی اطلاق می‌شود که یک مجموعه به‌عنوان یک نیروی داخلی، ایدئولوژی‌های خود را تحمیل می‌کند تا افراد را به سمت هیچ آگاهی و برون آگاهی سوق دهد. درحالی‌که نیروهای منسجم ممکن است آنها را تشویق کنند که در آن موضوع به سطوح درون آگاهی یا فراآگاهی برسند.

در تعیین بحران‌های هویتی در بستر ارزش-محوری<sup>۲</sup> دانشگاه‌ها، هالفورد و لئونارد<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) نشان دادند که هویت‌ها در معرض تغییراتی قرار می‌گیرند که روابط، الگوها و گفتمان‌های افراد نیز بالتبع تغییر می‌کنند (خاطرنشان می‌گردد که ایجاد تغییرات در روابط، الگوها/قواعد و گفتمان‌ها نه تنها از مشارکت در گروه، شرکت در فعالیت‌های گروهی، درگیر شدن فرد با مطالب زبان و فرهنگ جدید حاصل می‌شود بلکه ممکن است از هیجاناتی که از این عوامل ساطع می‌شوند نیز سرچشمه گیرد).

پژوهشگران (مانند اوشیودا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱؛ وانگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱) با برجسته نمودن نقش بحران‌های چندزبانگی در فراگیری زبان خارجی، بر پیوندهای پیچیده در چند راهی میان شناخت فراگیران و عوامل ایدئولوژیکی و تنش‌های احتمالی مربوط به چگونگی تأثیر ارزش‌یادگیری زبان جدید بر شکل‌گیری هویت تمرکز کردند. در بررسی هویت دانشجویان چینی، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) این توجیه را به‌طور واقعی تحقق بخشیدند و دو موضوع مرتبط را یافتند که شامل: بحران هویت ناشی از شناخته شدن به‌عنوان فراگیر غیر بومی زبان خارجی و

- 
1. Kroger & Green
  2. value-based
  3. Halford & Leonard
  4. Ushioda
  5. Wang et al

بحران هویت ناشی از شناخته شدن به عنوان دانشجوی زبان خارجی بودند. اوشیما و هاروی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) اظهار داشتند که شروع دانشگاه می تواند دوره ای توأمان باشد با تجربه استرس، به ویژه برای افرادی که از شهر دیگری نقل مکان می کنند. با تکیه بر این توجیها، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که در مراحل اولیه شروع دانشگاه، دانشجویان، دانشگاه را به عنوان تغییری می یابند که آنها را برای آینده آماده می کند و در این زمان تحصیل خود را آغاز می کنند. در نتیجه، این تجارب، احتمالاً، گفتمان های متضادی در میزان آگاهی دانشجویان متجلی می شوند و در نتیجه، با تطبیق گفتمان های متضاد، دچار بحران هویتی می شوند.

### ۳. روش پژوهش

اعتباربخشی این سنج از مطالعه پیش قدم و همکاران (۲۰۱۹) الهام گرفته شده است. مفهوم انگیزه کنشی/غیرکنشی، دیدگاهی مبسوط از انگیزه است. یک بُعد به درگیر شدن فرد با فعالیت یا واژه «درون آگاهی» فرد اشاره دارد. دو بُعد بعدی به وجود یا عدم وجود آگاهی نسبت به فعالیت یا واژه «هیچ آگاهی» و «برون آگاهی» اشاره دارند. سه زیرسازه این مفهوم عبارت اند از: انگیزه شناختی، انگیزه اجتماعی-فرهنگی و انگیزه حسی؛ با تطبیق دادن این سه زیرسازه به مفهوم بحران هیجامد، ۲۴ گویه در مقیاس شش درجه ای از نوع «لیکرت» انسجام یافتند.

با اتخاذ روش نمونه گیری در دسترس، دانشجویان زبان انگلیسی در گرایش های آموزش زبان انگلیسی، زبان و ادبیات انگلیسی و مطالعات ترجمه از سه دانشگاه نیشابور، حکیم سبزواری و فردوسی مشهد انتخاب شدند. ۳۱۸ (میانگین=۲۰,۵۸ و انحراف معیار=۱,۷۳) از دانشجویان سال اول تا چهارم (زن=۱۵۸ و مرد=۱۶۰) پرسشنامه را تکمیل کردند. در میان ۳۱۸ دانشجو، ۱۰ نفر از آزمودنی ها (دانشگاه فردوسی: ۲، دانشگاه نیشابور: ۶ و دانشگاه حکیم سبزواری: ۲) در مصاحبه شناختی شرکت کردند و از آنها خواسته شد که راجع به تنش هایی که در طول تحصیل با آن مواجه شده و یا می شوند، توضیح دهند (سؤالات و پاسخ ها به زبان انگلیسی بودند). با نگاهی جزئی تر، دانشجویان (۵ مرد و ۵ زن) در مصاحبه شرکت کردند که ۴ نفر دانشجوی سال چهارم، ۲ نفر دانشجوی سال اول، ۲ نفر دانشجوی سال سوم و ۲ نفر

1. Oshima & Harvey

دانشجوی سال دوم بودند؛ همچنین ۲ نفر در گرایش مطالعات ترجمه، ۵ نفر در گرایش آموزش زبان انگلیسی و ۳ نفر در گرایش زبان و ادبیات انگلیسی در حال تحصیل بودند. در رابطه با تجربه گذراندن دوره‌های آموزشی در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی پیش از ورود به دانشگاه، ۶ نفر سابقه گذراندن دوره را داشتند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، ۱۰ دانشجو برای مصاحبه‌های شناختی انتخاب شدند: ۵ دانشجو که قصد داشتند تحصیلات تکمیلی خود را در رشته‌های مربوط به زبان انگلیسی ادامه دهد و ۵ دانشجو که در هدف ادامه تحصیلات تکمیلی در رشته زبان انگلیسی دچار تردید بودند. برای کمک به آزمودنی‌ها، فکر کردن و بیان آزادانه افکارشان، مصاحبه‌های شناختی با چهار سؤال فرد-محور همراه با برخی بازبینی‌ها انجام گرفت (هارلن و کوالتر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). سؤالات عبارت بودند از:

- دوراهی تنش میان خود به‌عنوان زبان‌آموز و واحدهایی که می‌گذرانید/گذرانده‌اید را توصیف کنید.
- «به نظر شما این تنش در طول زمان تحصیل شما چگونه ایجاد شده است/ می‌شود؟»
- آیا چنین تنش‌هایی مورد توجه اساتید دانشگاه بوده است؟ و راه‌حلی در نظر گرفته‌شده/ می‌شوند؟
- راه‌حل پیشنهادی شما در مرتفع کردن چنین تنش‌هایی چیست؟

برای کمک به زبان‌آموزان و برای کشف افکارشان، هر سؤال با پرسش‌هایی (به‌عنوان مثال، چگونه، چه چیزی و چرا) دنبال شد (هولشتاین و گوبریو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). دلیل اینکه این ایده را روش نمونه‌گیری هدفمند می‌نامند این است که چنین روشی این امکان را برای پژوهشگران

---

1. Harlen & Qualter  
2. Holstein & Gubrium

فراهم می‌کند تا موارد و شرایط را از چندین منظر بررسی کنند و از این رو به تفاسیر بالقوه متعددی منجر می‌شود (اتیکان و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

#### ۴. یافته‌های پژوهش

ابتدا، نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه شناختی کُدگذاری شدند تا توافق پایایی کُدگذاری درون‌موضوعی داده‌ها لحاظ گردد. در این راستا، محقق سوم که دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی بود نقاط مشترک را از میان پاسخ‌ها استخراج و کُدگذاری نمود. علی‌رغم تفاوت‌های جزئی، کُد‌های مستخرج توسط محقق سوم دارای اشتراکات زیادی بودند.

برای سؤال اول (انواع هیجامدهای تجربه‌شده توسط دانشجویان)، در مجموع ۳۱ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۵ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و در نتیجه پایایی درون‌موضوعی ۴۸ درصد بود (۱۵/۳۱). همچنین، در رابطه با سؤال دوم (موقعیت‌ها و عوامل درونی و بیرونی که موجب برانگیختگی می‌شوند)، ۲۲ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۴ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و در نتیجه پایایی درون‌موضوعی ۶۳ درصد بود (۱۴/۲۲)؛ و در نهایت، در رابطه با سومین سؤال (چگونگی تأثیر هیجامد بر فرآیند یادگیری و رشد هویت)، در مجموع ۲۵ کُد وجود داشت که حداقل نگارندگان آن را استخراج کرده بودند و در ۱۳ مورد آن پژوهشگران اتفاق نظر داشتند و در نتیجه پایایی درون‌موضوعی ۵۶ درصد بود (۱۴/۲۵).

به بیان دقیق‌تر، انواع هیجامد و بحران هیجامدهایی دانشجویان تجربه کرده‌اند، عبارت بودند از: ۱. رسانه‌های اجتماعی، ۲. تحقیق کردن، ۳. سخنرانی کردن، ۴. اجرای نمایشنامه، ۵. نوشتن مقاله، ۶. کارگروهی، ۷. انجام دادن ترجمه، ۸. شرکت در کنفرانس بین‌المللی، ۹. سفر به کشورهای خارجی، ۱۰. خواندن مقالات انگلیسی، ۱۱. شرکت در جلسات بحث و گفتگو، ۱۲. آشنا شدن با افراد مختلف در رویدادهای علمی، ۱۳. گوش کردن به اخبار انگلیسی، ۱۴. تماشا کردن فیلم انگلیسی، ۱۵. وجود مناسبت‌های فرهنگی ایرانی.

1. Etikan et al

همچنین، موقعیت‌ها و عوامل درونی که موجب برانگیختگی هیجانی می‌شوند عبارت بودند از: ۱. گذراندن واحدهای دانشگاهی، ۲. فرهنگ اوّل، ۳. عدم تصدیق، ۴. عدم همدلی، ۵. نحوه در معرض قرارگیری، تجربه شرکت در کلاس‌های زبان انگلیسی، ۶. عدم تجربه شرکت در کلاس‌های زبان انگلیسی، ۷. برگزاری کلاس‌های غیر رسمی، ۸. زبان فارسی، ۹. ارتباط به زبان فارسی، ۱۰. آزمون‌های پایان‌ترم نظری-محور، ۱۱. تسلط بیشتر به زبان انگلیسی، ۱۲. انگلیسی محور بودن کلاس‌ها، ۱۳. مناسبت‌های فرهنگی ایرانی، ۱۴. میزان در معرض قرارگیری. در نهایت، در زمینه‌های ذیل، توسعه هویت و یادگیری دانشجویان تحت تأثیر قرار گرفت: ۱. عدم درک اطرافیان، ۲. حس خجالت، ۳. شخصیت متفاوت، ۴. حس دوگانگی، ۵. آشفتگی شخصیتی، ۶. ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر، ۷. پیشرفت یادگیری، ۸. اعتماد به نفس، ۹. امیدواری در یادگیری بهتر، ۱۰. لذت از یادگیری بیشتر، ۱۱. تشویش، ۱۲. محدودتر شدن ارتباطات، ۱۳. انزوای اجتماعی.

با برقراری ارتباطی میان گدهای استخراج‌شده و مصاحبه به‌عنوان مثال، نرگس (بنا بر درخواست آزمودنی‌ها و حفظ و احترام به اصول اخلاقی پژوهشی و آزمودنی‌ها، اسامی ذکر شده فرضی می‌باشند) به‌عنوان یکی از دانشجویان ایرانی که زبان انگلیسی رشته دانشگاهی وی است هیجانانگیز درونی خود را نسبت به توسعه هویت زبان دوم این‌گونه بیان کرد:

به‌عنوان دانشجوی زبان انگلیسی که در کلاس‌های زبان انگلیسی در موسسات شرکت نکرده‌ام، از مطالعه ادبیات انگلیسی لذت می‌برم. اساتید ما را به گونه‌ای درگیر یادگیری می‌کنند که زبان و فرهنگ جدید را برای ما خوشایند می‌کند. به‌عنوان مثال، در کلاس‌های مکالمه، به‌جز استفاده از کتاب، از رسانه‌های اجتماعی استفاده می‌شود. یا استاد از ما درخواست می‌کند که موضوعی را انتخاب کنیم و در مورد آن تحقیق کنیم تا فرهنگ زبان اوّل را مقایسه کنیم و آن را در قالب سخنرانی ارائه کنیم.

یا نظر نیما راجع به یادگیری زبان و فرهنگ دوم:

من تجربه شش‌ماهه یادگیری در موسسات خصوصی زبان انگلیسی را داشتم. در ترم‌های اوّل از بیان صریح ایده‌هایم احساس خجالت داشتم. یکی از اساتید

کلاس‌های غیررسمی را در خارج از محوطه دانشگاه برگزار می‌کرد و اجازه می‌داد ابتدا منظورمان را به زبان فارسی بیان کنیم و سپس به تدریج کلمات و عبارات مرتبط با موضوع صحبت کردن و سپس نوشتن را برای ما ارسال می‌کرد و بدین ترتیب انگیزه پیدا کردم. ثانیاً در درس نمایشنامه، دانشجویان در درک نمایشنامه‌های شکسپیر مشکل داشتند. کار گروهی و تعیین تکالیف جزئی در کنار اجرای نمایشنامه هملت به زبان انگلیسی در آمفی‌تئاتر در حضور اساتید و دانشجویان باعث شد آن‌قدر اعتماد به نفس بگیریم که برای نمایش‌های دیگر همین منوال را در پیش گرفتیم.

با قرار دادن موارد دانشجویان غیر ایرانی در کنار توجیحات ارائه شده دانشجویان ایرانی، مصاحبه نگارندگان فعلی با دانشجویان مضامین دیگری را نشان می‌دهد که در توضیح زیر حامد معتقد است:

به‌عنوان دانشجوی سال چهارم که در گرایش آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کنم و چهار سال دوره‌های انگلیسی را گذرانده‌ام، اعتراف می‌کنم که هرچه واحدهای دانشگاهی بیشتری را می‌گذرانم و با فرهنگ زبان دوم بیشتر آشنا می‌شوم، تفاوت‌های میان زبان‌های اول و دوم به‌وفور به چشم می‌آیند من برخی از مسائل فرهنگی را چالش برانگیز و در تضاد با فرهنگ شرق یافتیم. حس دوگانگی هویت‌م را تحت الشعاع قرار می‌دهد و فکر می‌کنم این بحران‌ها نمایان گر توسعه هویت جدید هستند. منکر اهمیت تماشا و گوش دادن به منابع انگلیسی در بهبود مهارت خود نیستم، اما در درک و ارتباط با خانواده و دوستانم که مسلط به انگلیسی نیستند، دشوارتر از پیش به نظر می‌رسد و احساس می‌کنم منزوی‌تر شده‌ام.

با در نظرگیری گداهای مستخرج در رابطه با سؤال سوم، مهسا اظهار داشت:

یکی از تنش‌هایی که به‌عنوان دانشجوی زبان انگلیسی با آن مواجه شده‌ام، عدم تصدیق<sup>۱</sup> است. به‌عنوان دانشجوی دو زبانه، تنها اساتید رشته زبان انگلیسی به‌طور رسمی ما را تصدیق می‌کنند و این موضوع به خارج از دانشگاه نمی‌رسد. دانشگاه ما به‌عنوان دانشگاه بین‌المللی شناخته می‌شود، بنابراین با دانستن و یادگیری زبان

---

1. lack of acknowledgment

بین‌المللی انتظار می‌رود در موارد و مناسبت‌های مختلف برای حضور ما ارزش قائل شوند. نتیجه چنین شرایطی، تعامل ضعیف و حتی حس‌کسالت، ترس، ناامیدی و سرخوردگی خواهد بود.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

با تأکید بر اهمیت محیط مثبت هیجانی در تسهیل‌بخشی یادگیری و شکل‌گیری هویت، خداینه‌ای (۱۳۹۷) دریافت که بستر یادگیری با جوّ مثبت، به کاهش فیلترهای هیجانی، افزایش تعامل فراگیران و کاهش آشفتگی ذهنی کمک شایانی می‌کند و لذا چنین فراگیرانی از فراگیری مسائل جدید مرتبط با فرهنگ و زبان جدی لذت می‌برند و تشویق می‌شوند تا به یادگیری مجدد ادامه دهند و از طیف وسیعی از امکانات از جمله اینترنت، رسانه‌ها و تعامل متقابل با دیگران استفاده نمایند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶؛ تریگول و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، فراگیران با ایجاد پیوندهای هیجانی با موضوعات فرهنگی در زبان دوم مانند استفاده از رسانه برای برانگیختن حواس سمعی و بصری، شرکت در کنفرانس‌های بین‌المللی، نوشتن مقالات و سفر به کشورهای خارجی و ارائه گزارشی از آن به‌جای تست‌های رایج موجود در تحریک هیجامد درونی؛ جامع و مرجع بهره‌جویند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶؛ چن و همکاران، ۲۰۲۲).

اوزر و شوارتز<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) نشان دادند که توسعه هویت در دوره نوجوانی شکوفا می‌شود و سپس تا بزرگسالی ادامه می‌یابد و در همین نقطه دچار تحوّل می‌شود. این دوره ارتباط تنگاتنگی با زندگی دانشگاهی دانشجویان دارد و ممکن است آنها مستعد هنجارهای فرهنگی جدید پذیرفته‌شده و بحران‌ها شوند که به‌نوبه خود بر هویت ایشان تأثیر می‌گذارد (آرنت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). در این رابطه، وینتر و اودونوهو<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) استدلال کردند که میزان آگاهی از فرهنگ

- 
1. Trigwell et al
  2. Chen et al
  3. Ozer & Schwartz
  4. Arnett
  5. Winter & O'Donohue



تازه شکل گرفته و جایگاه آن در شکل‌گیری هویت جدید، یکی از مسائل حیاتی شکل‌دهی هویت در دانشگاه‌های دولتی نظر گرفته می‌شود.

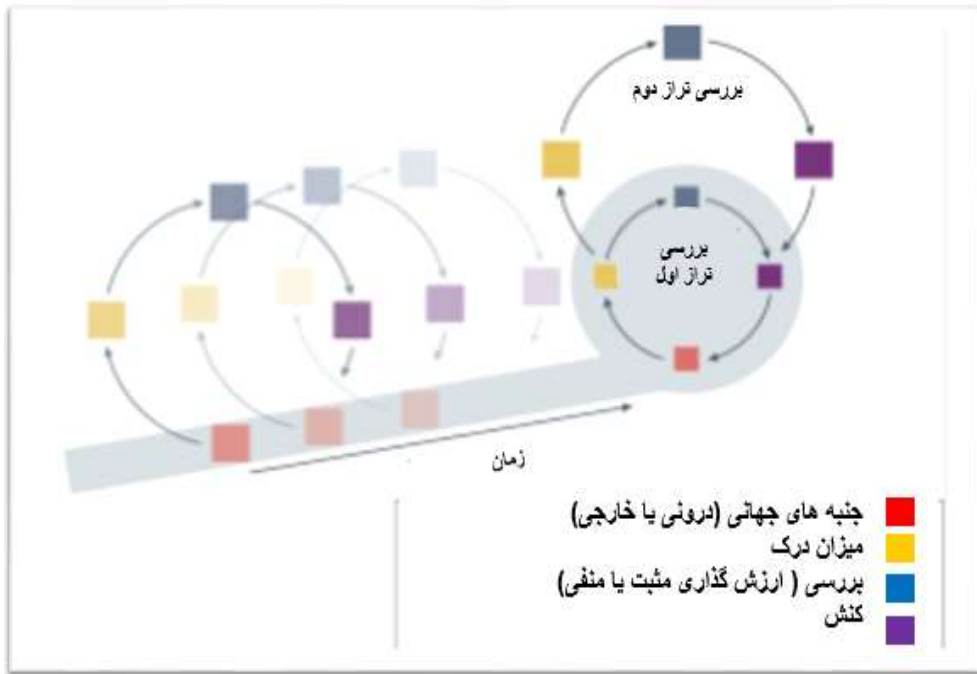
با اشاره به طیف هیجامد در شکل ۱ و الگوی مبسوط کنترل هیجان<sup>۱</sup> (توسط گراس<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۵ مطرح شد) در شکل ۲، می‌توان نتیجه گرفت به دلیل عوامل بیرونی و درونی، سطح هیجامد و کنترل هیجان قابل تغییر است (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷؛ لینکلن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). با تکیه بر نظریه کنترل هیجان، تمایز میان جنبه‌های جهانی، درک جنبه‌های جهانی و ارزش‌گذاری‌های منفی یا مثبت نشان‌گر مجموعه ارزش‌گذاری هستند. بعد بعدی اشاره به هدف و اقدامات انجام‌شده در تحقق هدف دارد. برخی از این کنش‌ها ذهنی هستند (مثلاً توجه به یک محرک) و برخی «فیزیکی» هستند (مثلاً لمس یک شی). کنترل هیجان به نوع خاصی از تعامل میان سیستم‌های ارزش‌گذاری اشاره دارد و زمانی رخ می‌دهد که یک سیستم ارزش‌گذاری (تحت عنوان سیستم ارزش‌گذاری «تراز دوم» شناخته می‌شود) سیستم ارزش‌گذاری دیگری را انتخاب کند (تحت عنوان «تراز اول» شناخته می‌شود، سیستم ارزش‌گذاری، منظور مجموعه‌ای که هیجانان را ایجاد می‌کند) و به‌عنوان ورودی، آن را به‌صورت منفی یا مثبت ارزیابی می‌کند و در نهایت انگیزه‌های عملی را فعال می‌کند. این مجموعه در نظر گرفته شده است تا فعالیت مجموعه ارزش‌گذاری تراز اول را تغییر دهد.

---

1. emotional regulation model

2. Gross

3. Lincoln et al



شکل ۲. الگوی مبسوط فرآیند کنترل هیجان گراس (۲۰۱۵) (اقتباس از پژوهش لینکلن و همکاران، ۲۰۲۲)

تا جایی که سطح هیجامد در یک دوره زمانی به سمت هیجامد جامع و مرجع پیش می‌رود، فراگیران بیشتر درگیر می‌شوند و بهتر با هویت زبان جدید سازگار می‌شوند و بنا بر گفته جهانی و همکاران (۱۴۰۰) به تجربه حسی کامل دست می‌یابند که فرد قادر است به پژوهش در آن موضوع بپردازد.

پاسخ‌هایی نظیر موارد مصاحبه نرگس و نیما ممکن است منعکس‌کننده ویژگی‌های فردی (مانند سن، جنسیت، تجربه قبلی یادگیری، شخصیت و انگیزه) هستند که از دانشجویی به دانشجویی دیگر متفاوت است. با توجه به الگوی تحول یکپارچه انسان<sup>۴</sup>، نحوه و میزان قرار گرفتن در معرض اطلاعات می‌تواند بر توسعه هویت تأثیر بگذارد و آن را دستخوش تغییرات کند. نظرات نرگس و نیما روند هیجامد را منعکس می‌کنند؛ با تکیه بر این مفهوم، سطح هیجامد با هیچ آگاهی آغاز می‌شود و مسیر خود را به‌سوی هیجامدهای (شنیداری، دیداری و

لمسی-حرکتی) ادامه می‌دهد و تصویر هیجامد (درون آگاهی، هیجامد درونی و جامع) را کامل‌تر می‌کند. روند هیجامد در نرگس به دلیل اینکه از پیش با یادگیری زبان انگلیسی درگیر نبوده و به تدریج با انواع دیگر هیجامد پیش می‌رود، با تحوّل آغاز می‌شود، درحالی‌که تجربه‌ی نیما از یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه او را به سطوح برون آگاهی، درون آگاهی و فراآگاهی سوق می‌دهد. در نتیجه، با تکیه بر گفته شایسته و همکاران (۲۰۲۰)، می‌توان نتیجه گرفت که حواس علاوه بر تسهیل بخشی یادگیری، با سوق دادن شخص به سطح درون و فراآگاهی اطلاعات بیشتری را راجع به هویت و مشکلات تجربه‌شده می‌دهند، درک شناختی فراگیران از موضوع را به همراه دارد. در راستای شفاف‌سازی گفته‌های مصاحبه، با عطفی بر مفهوم هیجامد پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۷) اذعان داشتند که بسامد به میزان مواجهه فرد با واژه یا فعالیت، حواس به حواس پنج‌گانه و هیجان به هیجانات ناخوشایند (مانند تشویش و دلهره)، هیجانات خنثی و خوشایند (امیدواری و خوشحالی) اشاره دارد. به کارگیری رسانه‌های اجتماعی، برگزاری کلاس در محیط خارج کلاس، به اجرا در آوردن نمایشنامه هملت و استفاده از زبان فارسی همگی به نوعی زنگ تحریک حواس نرگس و نیما را به صدا درآورده‌اند و در کنار حس تشویش و ترسی که از فرهنگ و زبان جدید دارند با هیجانات خوشایند همراه شده است.

آیزنبرگ و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) با ارائه تصویری واضح‌تر از بحران‌های تجربه‌شده و هویت نشان دادند که رفتار اجتماعی به فرآیندهای از پیش برنامه‌ریزی‌شده‌ای اشاره دارد که در همکاری و تشویق در تعاملات اجتماعی نقش دارند. به گفته ژانگ (۲۰۲۲) همدلی به این معنا است که چگونه می‌توان عواطف دیگران را تصدیق کرد. از این رو، پانگ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) فرض کردند که هیجانات ممکن است به همدلی کمک کنند. در مطالعه‌ای پانگ و همکاران (۲۰۲۲) نقش همدلی در رفتار اجتماعی دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. تجزیه و تحلیل همبستگی نشانگر تأثیر غیرمستقیم آشفتگی هیجانی<sup>۳</sup> بر رفتار اجتماعی بود. به این منظور که

---

1. Eisenberg et al

2. Pang et al

3. emotional distress

آشفته‌گی هیجانی بر رفتار اجتماعی تأثیر منفی داشته است. یافته‌ها این واقعیت را برجسته کردند که همدلی همیشه نقش سازنده‌ای ایفا نمی‌کند بلکه ممکن است به کم‌رنگ شدن رفتار اجتماعی دانشجویان منجر شود. در مطالعه‌ای اخیر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۲)، با معرفی مفهوم ضد هیجامد<sup>۱</sup> نقش منفی همدلی را با حفظ محوریت هیجامد گویاتر توضیح دادند. در شرایطی، هیجامد تجربه‌شده طبق تصور فرد صورت می‌گیرد و ممکن است واقعی نباشد و یا فرد تصور می‌کند به مرحله فراآگاهی رسیده است؛ درحالی‌که این واقعیت تنها تصور وی بوده و ممکن است بالتبع منجر به رنجش، زیان و بدآگاهی<sup>۲</sup> شود.

گفته‌های حامد مبنی بر عدم درک خانواده و دوستانش که مسلط به زبان انگلیسی نیستند ما را به مفهوم فرادلی<sup>۳</sup> سوق می‌دهد. این مفهوم به میزان دل‌نگرانی افراد نسبت به دیگران که در هر فرد متفاوت است اشاره دارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). از این رو، به هنگام بروز مشکل برای فرد، بسته به اینکه تا چه حد با این فرد همدردی شود، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۲۲)، سطوح متعدّد دل‌نگرانی را به چهار دسته «هیچ دلی»<sup>۴</sup>، «برون‌دلی»<sup>۵</sup>، «درون‌دلی»<sup>۶</sup> و «فرادلی» تقسیم کرده‌اند. طبقه‌بندی فرادلی قابل تطبیق با سطوح هیجامد است، بدین ترتیب در سطح هیچ دلی (معادل هیچ آگاهی در هیجامد)، فرد نسبت به مشکل تجربه‌شده سایرین دل‌نگرانی ندارد (پیش‌قدم و ابراهیمی، زیر چاپ). در سطح برون‌دلی (معادل برون آگاهی در هیجامد)، دغدغه‌مندی فرد تنها محدود به کلام است و نه عمل. در سطح درون‌دلی (معادل درون آگاهی در هیجامد)، فرد با شخص مقابل همدردی می‌کند و به وی کمک می‌کند و در نهایت، در سطح فرادلی (معادل فراآگاهی در هیجامد)، فرد به صورت کامل خود را درگیر مشکل شخص مقابل می‌کند و حتی فراتر از وی برایش دغدغه‌مند است. با در نظرگیری سطوح مختلف فرادلی، از گفته‌های حامد این گونه می‌توان برداشت نمود که در مواجهه با بحران هویتی در وی، اطرافیان در سطح هیچ دلی حامد را به سوی منزوی‌تر شدن سوق می‌دهند. از دگر سوی، به علت تضادهای حل‌نشده

1. anti-emotioncy
2. misvolvement
3. metapathy
4. apathy
5. sympathy
6. empathy

و هضم نشده مسائل فرهنگ دوم با اول، حامد نیز آگاه به مسائل چالش برانگیز هست و بنابراین در مرحله برون دلی ایفای نقش می کند.

برخی از منشأهای پیدایش بحران و دوگانگی ممکن است بازتابی از عوامل فرهنگی باشند. در برخی فرهنگ‌ها، دانشجویان ممکن است بیش از سایر فرهنگ‌ها مشتاق تعامل با هم‌کلاسی‌های خود باشند. با عینیت‌بخشی این توجیه، ون و کلمنت<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) دریافتند که در بستر آموزش در کشور چین، حس تعلق به گروه و اعضای گروه بر میزان برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، دانشجویان ممکن است بر این باور باشند که هویت جدید آنها به‌عنوان دانشجویان دوزبانه به‌طور رسمی در خارج از کلاس ارزش‌گذاری نمی‌شود و چنانچه دامنه تعاملات به زبان انگلیسی به خارج از کلاس کشیده شود؛ ممکن است دیگران آن را به‌عنوان خودنمایی<sup>۲</sup> تلقی نمایند.

با توجه به گفته‌های مهسا، پژوهشگران استدلال نمودند که آشفتگی هیجانی به‌نوعی احساس خودمحور<sup>۳</sup> در نظر گرفته می‌شود که انگیزه خویش‌گرایی<sup>۴</sup> را در راستای کاهش وضعیت نامطلوب برانگیختگی فرد تحریک می‌کند. با توجه به مبحث خویش‌گرایی، کاررا و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) بیان داشتند که در مواردی که سطح آشفتگی تسریع می‌یابد، انگیزه خویش‌گرایی (فردی) که از این انگیزه‌ها در کاهش احساس آشفتگی هیجانی بهره می‌برد) کمکی نمی‌کند، بلکه تمایل به طفره‌روی را افزایش می‌دهد.

مطالعه حاضر به ارائه و بررسی الگوی مفهومی هیجامد و بحران هیجامد و نقش بالقوه آنها در توسعه هویت دانشجویان پرداخته است و همچنین ضرورت مطالعه هیجانان را برای داشتن موقعیت محوری‌تر در پژوهش، نظریه و عمل برجسته می‌کند. ادراک و کنترل هیجامد از جنبه‌های کلیدی دانش و توانایی مدرسان محسوب می‌شود. همچنین عواطف و بسامد هیجامد ها در نحوه هدایت و یادگیری و توسعه هویت دوم نقش اساسی ایفا می‌کنند. علاوه بر این

1 Wen & Clement

2. show off

3. self-oriented

4. egoistic

5 Carrera et al

مهم، نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان دادند جای اینکه جنبه‌ای نامعلوم از یادگیری موفقیت‌آمیز باشد، هیجانات و هیجامد ها به‌طور بالقوه می‌توانند به سطح عملی گسترش یابند تا بازتاب‌دهنده نقشی که هیجانات در یادگیری زبان ایفا می‌کنند و پاسخ به نیازهای عاطفی یادگیری باشند. مدرسان بایستی به این موضوع واقف باشند که تفاوت‌های اساسی در نظریه‌پردازی روابط جامعه‌شناختی و روان‌شناختی عواطف و هویت به‌طور کامل مرتفع نشده‌اند. در مطالعه و بررسی حاضر، نگارندگان بر آن بوده‌اند تا از دریچه بدیع دو مفهوم هیجامد و بحران هیجامد، پلی میان عواطف و حواس چندگانه با هویت ایجاد کنند.

با تجمیع آنچه در سفر پُریچ‌وخم هویت و هیجان منعکس شد، این‌گونه می‌توان استنتاج نمود که فراگیران هیجانات و هیجامدهای متعددی را تجربه می‌کنند که بر روند یادگیری، شکل‌گیری هویت و سلامت هیجانی تأثیر می‌گذارد. تأثیرات سایه‌ای<sup>۱</sup> ممکن است پیچیده به نظر برسند؛ اما برای اکثر فراگیران، رضایت از یادگیری نقش سازنده‌ای ایفا می‌کند، درحالی‌که بحران هویتی زیان‌آور است. از آنجایی که هیجانات و هیجامد ها پایه‌های شکل‌دهی هویت فراگیران می‌توانند محسوب می‌شوند، مدرسان تشویق می‌شوند تا مقدار قابل توجهی از راهنمایی‌های عاطفی و هیجانی را در تقویت پشتکار فراگیران در استفاده از زبان انگلیسی و توسعه هویت سرمایه‌گذاری کنند. به همه این دلایل، مدرسان بایستی مراقب میزان و چگونگی وقوع هیجانات دانشجویان باشند. کتاب‌های دوره تربیت مدرس و منابع آنلاین نکات مختلفی را به مدرسان ارائه می‌دهند تا به محیط کلاسی غنی از هیجامد آدست یابند، برخی از پیشنهادها به شرح ذیل است (کاونان، ۲۰۱۶):

- مفهوم بحران هویتی و هیجامدهای نامطلوب احتمالی آن را که می‌توان تجربه کرد به فراگیران معرفی کردند؛
- در راستای شناسایی منابع عواطف و بحران‌های هویتی منفی و راهکارهای واکنش به آنها، راهنمایی لازم برای مدرسان فراهم گردد؛

---

1. shadow effects  
2. emotionally-supportive  
3. Cavanagh

- اهمیت فضای کلاسی غنی از هیجامد و چگونگی دستیابی به آن شفاف‌سازی گردد؛
- فراگیران به استفاده از تمام حواس و احساسات تشویق گردند؛
- انگیزه به فراگیران در به اشتراک‌گذاری تجربیات یادگیری که هیجامد ها در آن دخیل هستند؛
- با جمع‌نویس نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، نگارندگان مطالعه حاضر نتیجه گرفتند که:
- هویت مدیریت محور، غالب‌ترین نوع مدیریت فراگیران است؛
- در انتخاب بهترین روش برای ارتقای مهارت زبان پیچیدگی‌هایی وجود دارد؛
- فراگیران از آنچه را که قصد گفتن دارند، دچار واگم می‌شوند؛
- در رویارویی با مسائل جدید در فرهنگ و زبان دوم، فراگیران دچار حس آشفتگی<sup>۱</sup> می‌شوند؛
- در برقراری ارتباط با خانواده، فراگیران با مشکل مواجه می‌شوند؛
- فراگیران تمایل کمی به شرکت در جلساتی که زبان آموزش فارسی است از خود نشان می‌دهند؛
- غالب شدن حس ترسی که ناشی از تفاوت ایجادشده میان زبان اول یا دوم و فرهنگ‌ها است.

با این حال، بحث طیف عواطف و هیجامدهای تجربه‌شده توسط دانشجویان زبان انگلیسی در بستر کشور ایران و عوامل و تبعات آنها محدود به بررسی‌های صورت گرفته در این مطالعه نمی‌شود و پیشنهاد می‌گردد تا مجموعه‌های پژوهشی آینده به‌طور تجربی به بررسی این مفاهیم بپردازند.

### کتاب‌نامه

- بیگدلی، ا. (۱۳۹۸). مدیریت روابط درون فردی و میان فردی مبتنی بر مدل نظم جویی هیجان‌ها در معرفی الگوی مفهومی آموزش. ر. پیش قدم (ویراستار)، *معرفی الگوی مفهومی آموزش* (صص. ۱۷۷-۲۰۹). انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش قدم، ر.، طباطبائی، م.، س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۱)، ۳۸-۱.
- <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و بیگدلی، ا. (۱۳۹۹). معرفی الگوی نیم‌رخ هیجانی و بررسی رابطه آن با نگرش فردی و اجتماعی. *دو فصلنامه علمی شناخت اجتماعی*، ۱۰(۲)، ۷۹-۱۰۲.
- <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و طباطبائی فارانی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت ناز کردن و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجانی. *مطالعات فرهنگ و ارتباطات*، ۱۸(۱۹)، ۶۷-۹۶.
- <https://doi.org/10.22083/jccs.2017.96182.2240>
- پیش قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ دلی تا فرادلی. *زبان پژوهی*، ۲۲(۲۰۳)، ۲۰۳-۲۰۴.
- <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶، دی). *معرفی الگوی هیجانی و شیوه های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان* [ارائه مقاله]. دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، مشهد.
- جهانی، ز. و ابراهیمی، ش.، و بامشکی، س. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴(۲)، ۸۹-۱۲۲.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.89153>
- خداپناهی، م. ک. (۱۳۹۷). *انگیزش و هیجان*. سمت.



- Amini, A., & Weisi, H. (2023a). The intersectionality of teacher immediacy, emotioncy and willingness to communicate in higher education context. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 34-50. [https:// doi.org/ 10.1108/JARHE-05-2021-0175](https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2021-0175)
- Amini, A., & Weisi, H. (2023b). Measuring student identity emotioncy tension (SIET) and its applications in the EFL contexts: Validating and investigating the psychometric quality of SIETS. *Language Related Research*. [https:// doi.org/ 20.1001.1.23223081.1401.0.0.262.4](https://doi.org/20.1001.1.23223081.1401.0.0.262.4)
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469. 485. [https:// doi.org/ 10.1037//0003-066X.55.5.469](https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469)
- Barbalet, J. (2019). 'Honey, I shrunk the emotions': late modernity and the end of emotions. *Emotions and Society*, 1(2), 133-146. [https:// doi.org/ 10.1332/ 263168919X15662881966944](https://doi.org/10.1332/263168919X15662881966944)
- Baumeister, R. F. (1997). *Identity, self-concept, and self-esteem: The self-lost and found*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50027-5>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 709-721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20-40. [https:// doi.org/ 10.1111/ ijmr.12035](https://doi.org/10.1111/ijmr.12035)
- Cavanagh, S. R. (2016). *The spark of learning: Energizing the college classroom with the science of emotion*. West Virginia University Press.
- Chen, X., He, J., & Fan, X. (2022). Relationships between openness to experience, cognitive flexibility, self-esteem, and creativity among bilingual college students in the US. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 342-354. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1688247>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. [https:// doi.org/ 10.1017/ s0267190514000191](https://doi.org/10.1017/s0267190514000191)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 114–136). Oxford University Press.
- Erickson, R. P. (1968). Stimulus coding in topographic and nontopographic afferent modalities: on the significance of the activity of individual sensory neurons. *Psychological Review*, 75(6), 447-465. <https://doi.org/10.1037/h0026752>

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fathi, J., Derakhshan, A., and Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12 (1), 61–80. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. Perseus Publishing.
- Gross, J.J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychology and Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Halford, S., & Leonard, P. (2006). Place, space and time: Contextualizing workplace subjectivities. *Organization Studies*, 27(5), 657-676. <https://doi.org/10.1177/0170840605059453>
- Harlen, W., & Qualter, A. (2014). *The teaching of science in primary schools*. Routledge.
- Hébert, T. P. (2021). Creating environments for social and emotional development. In K. J. Susan, D. Dailey, & A. Cotabish (Eds.), *NAGC pre-k–grade 12 gifted education programming standards* (pp. 27-44). Routledge.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage.
- Karki, K. K., Moasun, F. Y., Freymond, N., Giwa, S., & Zoltek, A. M. (2022). MSW students' perception of the professional identity of the social work practitioner and the social work researcher: Considerations for educators. *Journal of Social Work Education*, 30 (4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1997683>
- Khodapanahi, M. K. (2018). *Motivation and emotion*. SAMT.
- Kroger, J., & Green, K. E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, 19(5), 477-490. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0045>
- Lincoln, T. M., Schulze, L., & Renneberg, B. (2022). The role of emotion regulation in the characterization, development and treatment of psychopathology. *Nature Reviews Psychology*, 1(5), 272-286. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00040-4>
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Meidani, E. N., & Khajavy, G. H. (2019). Examining the role of emotioncy in willingness to communicate: A structural equation modeling approach. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(2), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.03.003>
- Markstrom, C. A., & Iborra, A. (2003). Adolescent identity formation and rites of passage: The Navajo Kinaalda ceremony for girls. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 399-425. <https://doi.org/10.1046/j.1532-7795.2003.01304001.x>
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>

- Oliver, C. (2013). Social workers as boundary spanners: Reframing our professional identity for interprofessional practice. *Social Work Education*, 32(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.765401>
- Oshima, R. & S. Harvey. (2017). The concept of learning Japanese: Explaining why successful students of Japanese discontinue Japanese studies at the transition to tertiary education. *The Language Learning Journal*, 45 (2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.833646>
- Ozer, S., & Schwartz, S. J. (2022). Identity development in the era of globalization: Globalization-based acculturation and personal identity development among Danish emerging adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1858405>
- Pang, Y., Song, C., & Ma, C. (2022). Effect of different types of empathy on prosocial behavior: Gratitude as mediator. *Frontiers in Psychology*, 17(13), 768827. <http://doi:10.3389/fpsyg.2022.768827>
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement* [Paper presentation]. The 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches on Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English* [Paper presentation]. The 5th International Conference on Language, Education, and Innovation, London, England.
- Pishghadam, R. (2017, July). Emotioncy: A concept to explain the origin of personality traits [Paper presentation]. *The International Society for the Study of Individual Differences*.
- Pishghadam, R. (2022). *104 conceptual concepts*. Lulu Press
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, Sh. (in press). Barasi zabânâhang delnegarâni baray-e digari dar iranian: âz hichdeli ta faradeli [Examining the Cultuling of sympathy for others in Iranians: From apathy to metapathy]. *Journal of Language Research*. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- Pishghadam, R., & Shakebaee, G. (2020). Economic, social, cultural, emotional, and sensory capitals in academic achievement. *Language Related Research*, 11(5), 1-30. <https://doi.org/10.29252/LRR.11.5.1>
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing Language Teaching*, 19(2), 1-14.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(3), 1-16. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 10(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>

- Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z. (2017). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: A mixed Rasch modeling study. *International Journal of Testing, 17*(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/15305058.2016.1183208>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Al Abdwani, T. (2023). Tarâhi va hanjâryabi-e porseshnâm-e energi moale: Gâmi be suy-e farâdeli [Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy]. *Language and Translation Studies, 56*(1), 1-38. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Bigdeli, I. (2020). Moarefi-e olgu:y-e nimorokh-e hayajamadi va barrasi rabet-e ân ba nagersh fardi va ejtemaei [Introducing the emotioncy profile and examining its relationship with individual and social]. *Social Cognition, 9*(2), 100-119. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.52094.2519>
- Pishghadam, R., Makiabadi, H., Shayesteh, S., & Zeynali, S. (2019). Unveiling the passive aspect of motivation: Insights from English language teachers' habitus. *International Journal of Society, Culture & Language, 7*(2), 15-26.
- Pishghadam, R., Rahmani, S., & Shayesteh, S. (2017). Compartmentalizing culture teaching strategies under an emotioncy-based model. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 38*(3), 359-367. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.017>
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research, 26* (3), 508-527. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.95017>
- Radhakrishnan, R. (2001). Conjunctural identities, academic adjacencies. *Orientations: Mapping Studies in the Asian Diaspora, 4*(4), 249-63. <https://doi.org/10.1515/9780822381259-014>
- Richards, J. C. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal, 53*(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy, 3*(4), 73-79.
- Sahin, A. (2013). *New directions in Islamic education: Pedagogy and identity formation*. Publishing Ltd.
- Sharma, S. (2013). Self, identity and culture. In S. Menon, A. Sinha, & B. V. Sreekantan (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on consciousness and the self* (pp. 117-124). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.5709/acp-0283-6>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations, 64*(1), 85-107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>

- Sturdy, A. (2003). Knowing the unknowable? A discussion of methodological and theoretical issues in emotion research and organizational studies. *Organization*, 10(1), 81-105. <https://doi.org/10.1177/1350508403101004>
- Tajfel, H. (1978). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Titsworth, S., Mckenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Social identity theory and self-categorization theory. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 10 (2), 1-13. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199-210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.). *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer.
- Walker, B. W. (2022). A dynamic reframing of the social/personal identity dichotomy. *Organizational Psychology Review*, 12(1), 73-104. <https://doi.org/10.1177/20413866211020495>
- Wang, Z., McConachy, T., & Ushioda, E. (2021). Negotiating identity tensions in multilingual learning in China: A situated perspective on language learning motivation and multilingual identity. *The Language Learning Journal*, 49(4), 420-432. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915366>
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716005>
- Zhang, X. (2021). The impact of EFL students' emotion level on their motivation and academic achievement: A theoretical conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(7), 798564. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798564>

### درباره نویسندگان

**آسیه امینی** دانشجوی مقطع دکتری زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان، جامعه‌شناسی زبان و تکنولوژی زبان است.

**هیوا ویسی** دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه است. پژوهش‌های ایشان در حوزه چندزبانگی، زبان‌شناسی اجتماعی و تحلیل گفتمان در آموزش زبان انگلیسی است.