



The Cultuling Analysis of Teacher Concern: A Case of EFL Teachers of Language Institutes

Haniyeh Jajarmi*

Bahar Institute of Higher Education, Iran

Abstract Given the influential role of the emotional relationship between teachers and students in language learners' achievements, this study investigated the cultuling of teacher concern in the context of language institutes. The purpose of analyzing this educational cultuling was to identify the levels of teacher concern and the related cultural components reflected in the discourse of English language teachers. To this end, through conducting 108 semi-structured interviews with teachers (82 women and 26 men; from 21 to 40 years old), 352 sentences embracing this cultuling were extracted to the point of saturation. Then, based on the emotioncy model, the data were classified into four levels: apathy, sympathy, empathy, and metapathy. They were then analyzed using the conceptual model of cultuling analysis. Results showed that empathy had a higher frequency than other levels of teacher concern in this educational context. Moreover, teachers expressed their concerns at different levels, with goals, such as changing behavior, providing learning conditions, creating motivation, maintaining privacy, not accepting responsibility, and expressing dissatisfaction. Based on cultural models, data analysis showed the cultural patterns of collectivism and holistic, respect-oriented, overstating, high-context, high-trust, long-term orientation, and benevolence in this educational context. By identifying the dominant culture in this educational context, the results of this study help to move toward euculturation and witness the realization of educational goals with greater quality and ease.

Keywords: *Teacher Concern; Conceptual Model of Cultuling Analysis; Apathy; Sympathy; Empathy; Metapathy*

1. Introduction

The role of teachers in various educational contexts by evaluating their personalities and behavioral characteristics has always been the focus of researchers in the field of language education. Among these characteristics, teacher concern and the way the teacher interacts with students are very important. The concept of teacher concern refers to his concern for the problems of his students in various situations, which is expressed at different levels (Pishghadam, 2022). The lowest level of concern is when the teacher, for various reasons, such as

Please cite this paper as follows:

Jajarmi, H. (2023). The cultuling analysis of teacher concern: A case of the EFL teachers of language institutes. *Language and Translation Studies*, 56(2), 149-186.
<https://doi.org/10.22067/lts.2023.80086.1171>

suppressing his feelings and emotions or not having the necessary skills to adapt to the conditions (Fahed & Steffens, 2021), shows a kind of indifference and apathy towards his students' problems. On the other hand, teacher concern may appear at the level of sympathy, in the sense that he only tries to communicate superficially with his students and does not involve himself in their problems. At a higher level of concern, the teacher puts himself in the shoes of the students and empathizes with them. The remarkable point is that although empathy leads to the establishment of a positive and constructive relationship between the teacher and students, it happens at the moment, and at this level, the teacher only considers the moment of facing the problem and he is not concerned about the future of his students (Pishghadam, 2022). In this regard, Pishghadam (2022) introduces the concept of metapathy. According to him, metapathy is the highest level of concern by which a teacher, while understanding the student at the moment, tries to do something for him that will bring benefit to him in the future. It should be noted that in this case, the student may not realize metapathy correctly and may even see it in conflict with the spirit of empathy, and this will lead to his discomfort at the moment (Pishghadam, 2022; Pishghadam & Ebrahimi, in press).

The discussion of teacher concern and its different levels can be examined from various perspectives, one of which is the cultural perspective. Obviously, at all levels of concern, we see a special discourse from the teachers. Therefore, considering the reciprocal and undeniable relationships among language, culture and thought, it is possible to explain the cultural characteristics of an educational context by examining words and sentences used in that context (cultulings; Pishghadam, 2015). In this regard, Pishghadam and Ebrahimi (2021) introduced the concept of educational cultuling. They believed that by identifying such cultulings, one can understand the dominant culture in educational contexts. These cultulings have a significant effect on the performance of the learners and their analysis, and as a result, the discourse engineering of the educational administrators can improve the quality of education and learning.

Given that teacher concern for students can play a significant role in their future achievements (Zhang, 2022), the present study investigates the cultuling of teacher concern through a qualitative analysis of the interviews conducted with EFL teachers in light of the conceptual model of cultuling analysis (Pishghadam et al., 2020). As can be seen in Table 1, this study defines teacher concern in the context of language institutes at four levels of apathy, sympathy, empathy and metapathy (Pishghadam et al., 2022) and takes a step towards revealing the dominant educational culture in this context and improving it.

Table 1. Concern Types in Light of the Emotionicy Model (Adopted from 104 Educational Concepts by Pishghadam, 2022, p. 85)

<i>Feeling Engagement</i>	Apathy	Sympathy	Empathy	Metapathy
Disengagement	Avolved	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx
Under engagement	xxxxxx	Exvolved	xxxxxx	xxxxxx
Engagement	xxxxxx	xxxxxx	Involved	xxxxxx
Over engagement	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Metavolved

2. Method

This qualitative study aimed to investigate the dominant level of teacher concern for his students in the context of language institutes. Since the interactions between the teacher and students are not limited to the classroom period and a small number of sessions, the researcher conducted semi-structured interviews with 108 English language teachers who were teaching English in language institutes. They were asked to describe their level of concern for the future of their students and to explain it by quoting their experiences in this regard. The participants consisted of 82 female and 26 male teachers in the age range of 21 to 40 years old and were undergraduate students or had a bachelor's degree, a master's degree and a doctorate in the fields of English language teaching, translation studies, and English literature. They taught at different proficiency levels from beginner to advanced for children, teenagers and adults. All the participants were teaching in Mashhad and the affluent areas of the city. Their teaching experience was from two to ten years. The interviews were conducted both face-to-face and online (through social networks). The data collection continued until reaching the saturation level and was done for four months (from June to September 2022) using convenience sampling.

After transcribing the interviews, the researcher extracted and analyzed the sentences containing the cultuling of teacher concern in light of the conceptual model of cultuling analysis. The total number of extracted sentences was 352, which were classified into four levels: apathy (29 sentences), sympathy (98 sentences), empathy (154 sentences) and metapathy (71 sentences).

3. Results

The results of this study indicated that the educational cultuling of teacher concern occurs in private and informal situations in addition to public and formal situations, and the teacher and the language learner relate to each other in an unequal and formal situation as well as an unequal and informal situation. Teacher concern for language learners occurs in both spoken and written forms. This educational cultuling is used

in different tones, such as friendly, admonitory, compassionate, and complaining, and the teacher expresses his concern at different levels with goals, such as changing the behavior of the language learner (metapathy), providing a suitable environment for learning and creating motivation (empathy), creating interest in learning (sympathy), and expressing dissatisfaction and preserving privacy (apathy).

In addition, the analysis of the data showed that the culturing of teacher concern is used abundantly at different levels of concern in the context of language institutes, and as a result, the teachers are at the emotioncy level of involvement in this regard. Based on the results of the interviews, in the investigated educational context, sympathy, empathy, and metapathy had a significantly higher frequency than apathy, suggesting that the teacher cares about the students though at the verbal level. Examining hidden cultural patterns in the language of teachers showed the dominant cultural patterns in this educational context, including collectivism and holistic, overstating, high-context, long-term oriented, respect-oriented and benevolence culture.

4. Discussion and Conclusion

In the first place, the findings of this study are consistent with the dominant culture of collectivism (Hofstede, 2001) of Iranians, which Nisbett (1998) calls holistic culture from a cognitive point of view. Teacher concern, especially at higher levels, shows that the teacher does not consider his success independent of that of the language learners. This finding is in line with the results of previous studies (e.g., Pishghadam & Ebrahimi, 2021; Pishghadam & Ebrahimi, in press; Pishghadam et al., 2021) in which the collectivistic culture of the Iranians has been acknowledged.

On the other hand, the frequent use of sympathy by teachers can be regarded as an expression of the Iranians' overstating culture, which is also found in this educational context. According to Meyer (2014), unlike understating societies where people express their real feelings and emotions directly and without compliments, in overstating societies people often express them indirectly and in a complimentary way. Regarding the teacher's concern at the level of sympathy, the fact that the teacher does not perform any special action for the student and only sympathizes with him, and characteristics, such as the use of sentences that seem milder reveals this cultural dimension.

The results also indicated that the teacher values the relationship between himself and the students and the important role of trust in their relationship, which is the reminder of a high-context culture (Hall, 1976) in this educational setting. Since understanding meaning in high-context cultures happens by relying on the physical, social and psychological context of the discourse, the rapport between the teacher and the language learner is very important. Therefore, it can be seen that the greater the rapport between them, the students talk about their problems more freely and the teacher receives more positive emotions from the students. In contrast with the

findings of Pishghadam and Jajarmi's (2014) study, which showed a prevailing low-trust culture in the context of research in the country, this study revealed a high-trust culture (Fukuyama, 1995) in the context of language education in the investigated setting. It means that the relationship between the teacher and the language learner is based on trust.

In addition, empathy and metapathy indicate the culture of long-term orientations (Hofstede, 2001) in this educational setting. This means that the teacher does not only consider the present time and feels concerned for the future of the learners as well. In addition, from the point of view of Bond's (1987) value orientations, the culture of benevolence appears in the teacher's concern at the levels of metapathy and empathy, and even sympathy. According to Schwartz (2007), benevolent orientations in collectivist societies are manifested only in intragroup relations, while in the present study, the investigation of teachers' discourse about their concern for their language learners showed that this is not true about the target educational context.

The results of this study also showed that empathy has a higher frequency than other levels of teacher concern in this educational setting. However, the high frequency of sympathy, which was in the second place, can indicate the tendency of the teachers to just sympathize with students, which emerges as a result of unfavorable working conditions and dissatisfaction. The findings of this study depict part of the prevailing culture of the educational setting at language institutes concerning the cultuling of teacher concern. They can be used to evaluate the hidden reasons for using this cultuling in order to move towards euculturation in educational contexts (Pishghadam & Ebrahimi, 2021). In this regard, it is suggested that the administrators pay more attention to maintaining a healthy culture of empathy and effective communication among the activists in this area and try to remove obstacles. On the other hand, this research focused on language institutes; it is suggested that further studies examine other educational settings to present a more comprehensive cultural depiction. In addition, more detailed studies can be done concerning this cultuling by taking into account variables such as gender, age, education, teaching experience, and the social and economic class of the teacher and the learners.

بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم: موردی از مدرّسان زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان

هانیه جاجرمی*

مؤسسه آموزش عالی بهار، ایران

چکیده از آنجایی که ارتباط عاطفی بین معلّم و شاگرد نقش مهمی در دستاوردهای زبان‌آموزان دارد، بررسی عوامل تأثیرگذار در این رابطه از اهمیت بالایی برخوردار است. ابراز نگرانی معلّم برای شاگردانش یکی از این عوامل برشمرده می‌شود که در گفتمان معلّم تبلور یافته و از طریق فرهنگ‌کاوی زبان آنان قابل بررسی است. در این پژوهش کیفی، زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، با هدف شناسایی سطوح دغدغه‌مندی معلّم و مؤلفه‌های فرهنگی مربوط به آن، مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، از طریق انجام ۱۰۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مدرّسان (۸۲ زن و ۲۶ مرد؛ در بازه سنی ۲۱ تا ۴۰ سال)، ۳۵۲ پاره‌گفتار حاوی این زیاهنگ تا حد اشباع استخراج شد. سپس داده‌ها بر اساس الگوی «هیجامد» در قالب چهار سطح دل‌نگرانی معلّم با عناوین هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی تقسیم شد و با استفاده از الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که درون‌دلی نسبت به سطوح دیگر دغدغه‌مندی معلّم بسامد بالاتری در این بافت آموزشی دارد. همچنین، این زیاهنگ در سطوح مختلف با اهدافی همچون ایجاد تغییر در رفتار، فراهم آوردن شرایط یادگیری، ایجاد انگیزه، حفظ حریم، پذیرفتن مسئولیت و ابراز نارضایتی استفاده می‌شود. تحلیل داده‌ها بر اساس الگوهای فرهنگی نیز نشانگر فرهنگ‌های جمع‌گرایی و کل‌نگری، احترام محوری، اغراق افزوده، بافت قوی، اعتمادافزوده، جهت‌گیری‌های بلندمدت و خیرخواهی در این بافت آموزشی است. نتایج این مطالعه کمک می‌کند با شناسایی فرهنگ غالب در این محیط آموزشی، در جهت به‌فرهنگی گام برداشت و در نتیجه شاهد تحقق اهداف آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتر بود.

کلیدواژه‌ها: زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم؛ الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ؛ هیچ‌دلی؛ برون‌دلی؛ درون‌دلی؛ فرادلی

۱. مقدمه

نقش معلّم در انواع بافت‌های آموزشی با ارزیابی ویژگی‌های مختلف شخصیتی و رفتاری او همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه آموزش زبان قرار داشته است. از میان این ویژگی‌ها،

«دل‌نگرانی معلم»^۱ و در نتیجه آن نحوه تعامل معلم با شاگردان از اهمیت زیادی برخوردار است. مفهوم دل‌نگرانی معلم به دغدغه‌مندی وی در مقابل مسائل یا مشکلات شاگردانش در شرایط گوناگون اشاره دارد که در سطوح مختلف ابراز می‌شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). پایین‌ترین سطح دغدغه‌مندی زمانی است که معلم به دلایل مختلفی از جمله سرکوبگری احساسات و هیجانات خود و یا نداشتن مهارت لازم برای تطابق با شرایط (فاهد و استفنز^۲، ۲۰۲۱)، نوعی بی‌حسی و بی‌علاقگی^۳ در مقابل مسائل شاگردانش از خود نشان می‌دهد. از سویی دیگر، دغدغه‌مندی معلم ممکن است در سطح همدردی^۴ بروز و ظهور پیدا کند؛ به این معنا که وی تنها سعی می‌کند به‌طور سطحی با شاگردانش هم‌زبانی کند و خود را درگیر مسائل آنان نکند. در سطح بالاتری از دغدغه‌مندی، معلم خود را جای شاگرد قرار می‌دهد و با او همدلی^۵ می‌کند. در واقع، همدلی مفهومی عمدتاً شناختی یا فرااحساسی است که درک علایق، تجربیات و دیدگاه‌های دیگری و همچنین ظرفیت به اشتراک گذاشتن این درک را در بر می‌گیرد (یغمایی، ۱۴۰۱). بر این اساس، همدلی معلم ریشه در درک شرایط و موقعیت عاطفی و هیجانی شاگردان دارد (آیزنبرگ و لیو^۶، ۲۰۰۹) و باعث ایجاد نگرش مثبت شاگردان نسبت به خود و همچنین آموزش می‌شود (ظهوریان و زراعت‌پیشه^۷، ۲۰۲۰). نکته قابل توجه این است که با وجود اینکه همدلی موجب برقراری رابطه مثبت و سازنده بین معلم و شاگرد می‌شود، اما در لحظه اتفاق می‌افتد و در این سطح، معلم تنها همان لحظه رویارویی با مسئله را در نظر می‌گیرد و دغدغه‌مندی برای آینده شاگردانش ندارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲).

در این راستا، پیش‌قدم (۲۰۲۲) مفهوم «فرادلی»^۸ را معرفی می‌کند. به اعتقاد وی فرادلی بالاترین سطح دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی است که به‌واسطه آن فرد در عین حالی که طرف مقابلش را در لحظه درک می‌کند، تلاش می‌کند کاری برای او انجام دهد که در آینده برای او نفعی به

1. teacher concern
2. Fahed & Steffens
3. apathy
4. sympathy
5. empathy
6. Eisenberg & Liew
7. Zohoorian & Zeraatpishe
8. metapathy

همراه داشته باشد. لازم به ذکر است که در این حالت، ممکن است مخاطب درک درستی از فرادلی پیدا نکند و حتّی آن را در منافات با روح همدلی ببیند و این امر منجر به ناراحتی مخاطب در لحظه شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). به‌عنوان مثال، می‌توان به معلّمی اشاره کرد که در جهت دل‌نگرانی برای آینده شاگردش از او می‌خواهد در برهه امتحانات پایان‌ترم در مدّتی کوتاه تکلیفی پُرحمت انجام دهد. در این شرایط شاگرد چون تنها لحظه پیش رو را می‌بیند ممکن است از اینکه معلّم شرایط او را درک نکرده و در زمانی که او درگیر امتحاناتش است از او تکلیف دیگری خواسته ناراحت شود و حتّی در مقابل معلّم جبهه بگیرد، اما در آینده متوجّه شود که چقدر کاری که معلّم انجام داده است به صلاح و منفعت او بوده است.

بحث دل‌نگرانی معلّم و سطوح مختلف دغدغه‌مندی او از دیدگاه‌های گوناگونی قابل بررسی است که یکی از مهم‌ترین آنان دیدگاه فرهنگی است. بدیهی است در همه سطوح دغدغه‌مندی، شاهد گفتمان خاصی از سوی مدرّسان هستیم؛ بنابراین، با توجّه به رابطه دوسویه و انکارناپذیر میان زبان، فرهنگ و نحوه تفکر افراد، می‌توان با بررسی واژه‌ها و پاره‌گفتارهای زبانی مورد استفاده در بافت آموزشی (زیاهنگ‌ها)، خصوصیات فرهنگی آن بافت را تبیین نمود (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). در همین راستا، پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۰) مفهوم «زیاهنگ آموزشی» را معرفی نموده و معتقدند با شناسایی این گونه زیاهنگ‌ها می‌توان به فرهنگ غالب در محیط‌های آموزشی پی برد. به‌زعم آنان، از آنجایی که این زیاهنگ‌ها تأثیر به‌سزایی در عملکرد فراگیران دارند، واکاوی آنها و در نتیجه مهندسی گفتمان متولیان آموزش، منجر به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری خواهد شد.

بنا بر آنچه گفته شد، این پژوهش بر آن است تا ضمن تعمق در مفهوم واژه «فرادلی» و تفاوت آن با واژه‌هایی همچون هم‌زبانی و همدلی، به واکاوی زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم از منظر آموزشی بپردازد. از آنجایی که محیط‌های آموزشی مختلفی از جمله دانشگاه، مدرسه و مؤسسه آموزشی در کشور وجود دارند، برای مطالعه دقیق‌تر این زیاهنگ آموزشی، بافت مؤسسات آموزش زبان در نظر گرفته شده است. دلیل انتخاب این محیط آموزشی این است که با توجّه

به اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، تعداد بسیار زیادی از فراگیران به این گونه مؤسسات روی می‌آورند؛ بنابراین، با این باور که رویکرد دل‌نگرانی معلم برای شاگردانش می‌تواند در دستاوردهای آینده آنان تأثیرگذار باشد (ژانگ^۱، ۲۰۲۲)، پژوهش حاضر از طریق تحلیل کیفی مصاحبه‌های به عمل آمده با مدرّسان زبان انگلیسی در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ^۲ (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۰)، زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در بافت مؤسسات آموزش زبان را در قالب چهار سطح هیچ‌دلی^۳، برون‌دلی^۴، درون‌دلی^۵ و فرادلی تبیین می‌کند و با فرهنگ‌کاوی زبان مدرّسان در جهت آشکارسازی فرهنگ آموزشی غالب در این بافت و تعالی بخشیدن به آن گام برمی‌دارد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. زیاهنگ

از دیرباز همبستگی بین زبان، فرهنگ و تفکر همواره مورد تأکید و مذاقه زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان زبان همچون ورف^۶ (۱۹۵۶)، پیازه^۷ (۱۹۵۹، ۱۹۵۳)، هالیدی^۸ (۱۹۹۴، ۱۹۷۵)، ویگوتسکی^۹ (۱۹۸۶، ۱۹۷۸) و آگار^{۱۰} (۲۰۰۶، ۱۹۹۴) قرار گرفته است. برای مثال، ورف (۱۹۵۶) بر این اعتقاد بود که فهم انسان‌ها و شیوه تفکر آنها درباره دنیای اطراف خود عمیقاً تحت تأثیر ساختار زبانی است که بدان تکلم می‌کنند. به عبارت دیگر، وی در ابتدا با ارائه فرضیه جبر زبانی^{۱۱} (زبان شکل‌دهنده تفکر انسان است) و سپس نسبیت زبانی^{۱۲} (جهان‌بینی انسان تحت تأثیر زبان است) مدعی بود که انسان‌ها در صورتی می‌توانند درک

-
1. Zhang
 2. conceptual model of cultuling analysis
 3. apathy
 4. sympathy
 5. empathy
 6. Whorf
 7. Piaget
 8. Halliday
 9. Vygotsky
 10. Agar
 11. linguistic determinism
 12. linguistic relativity

مشترکی از محیط خود داشته باشند که دارای ریشه زبانی یکسانی باشند. علاوه بر این، آگار (۱۹۹۴) با معرفی مفهوم «زیاهنگ»^۱ به پیوند ناگسستنی بین زبان و فرهنگ اشاره نموده و فرهنگ را به‌عنوان دریچه‌ای برای زیاهنگ مبدأ توصیف می‌کند که از طریق تمرکز آن بر بافت زیاهنگ مقصد، آن زبان را قابل درک می‌سازد. به‌زعم آگار (۲۰۰۶)، چیزی که باعث می‌شود به این فکر بیفتیم که فرهنگ‌های دیگری نیز وجود دارند، لحظاتی هستند که افراد در موقعیتی چیزی می‌گویند یا کاری انجام می‌دهند که ما آن را درک نمی‌کنیم یا توقع مواجه شدن با آن را نداریم؛ در چنین شرایطی می‌توان دریافت که فهم یک زبان مستلزم توجه به سازه فرهنگ است.

در همین راستا، پیش‌قدم (۱۳۹۱) با ارائه مفهوم «زیاهنگ»^۲ (ترکیب دو واژه زبان و فرهنگ)، بار دیگر بر تبلور خصوصیات فرهنگی جامعه در زبان صحّه گذاشته و دستیابی به فرهنگ یک جامعه از طریق بررسی زبان مردم آن را «فرهنگ‌کاوی زبان»^۳ نامید. به بیان دقیق‌تر، زیاهنگ‌های متعلق به یک زبان به عبارت‌هایی اطلاق می‌شوند که نمایانگر فرهنگ مردم هستند و با بررسی آنها می‌توان الگوهای فرهنگی مستتر در زبان را آشکار نموده و با شناسایی آنها گامی مؤثر در جهت به فرهنگی^۴ برداشت (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، پیش‌قدم (۱۳۹۱) با معرفی مفهوم «فرازباهنگ»^۵ اذعان کرد با یافتن یک زیاهنگ خاص از بطن گفتار یا جملات نمی‌شود فرهنگ یک کشور را مشخص کرد بلکه ابتدا باید عبارات متعدّد زبانی و زیاهنگ‌های مربوط با یک موضوع را جستجو نمود تا شاید بتوان به یک الگوی فرهنگی غالب خاص در یک کشور دست یافت. در واقع، زیاهنگ، متشکل از چندین عبارت زبانی است و فرازباهنگ از مجموع چند زیاهنگ حاصل می‌شود. به‌عنوان مثال، زیاهنگ تعمیم‌بخشی که می‌تواند عملکردهای مختلفی همچون تمجید (شما همیشه بهترینید)، خودستایی (همه بهم می‌گن خوشگلی) و مسئولیت‌گریزی (کلاً دخترا ریاضیشون خوب نیست)

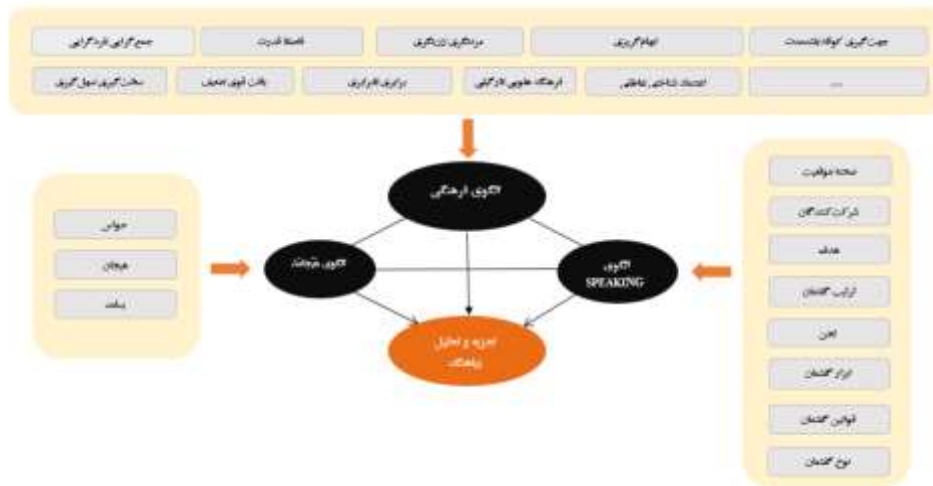
-
1. languaculture
 2. cultuling
 3. culturology of language
 4. euculturing
 5. metacultuling

داشته باشد زیرمجموعه فرازباهنگ «جمع‌گرایی»^۱ قرار می‌گیرد. این بدان معناست که ایرانیان به دلیل داشتن فرهنگ جمع‌گرایی، غالباً از منظر عضوی متعلق به یک گروه نظرات خود را بیان می‌کنند تا به‌عنوان یک فرد مستقل (پیش‌قدم، ابراهیمی، ناجی‌میدانی و همکاران، ۲۰۲۰).

تا کنون پژوهش‌های متعددی در حوزه زبانهنگ انجام شده است که از آن جمله می‌توان به بررسی زبانهنگ آموزشی برچسب‌زنی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰)؛ زبانهنگ مدرک‌ستایی (پوریزدان‌پناه کرمانی، ۱۳۹۹)، شرم‌محوری یا گناه‌محوری (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهبانی و همکاران، ۱۳۹۹)، مثبت‌نگری (پیش‌قدم، درخشان و همکاران، ۱۳۹۹)، ناسزا (مهرابی و محمودی بختیاری، ۱۳۹۹)، قسمت (پیش‌قدم و عطاران، ۱۳۹۵)، دعا (پیش‌قدم و وحیدنیا، ۱۳۹۴) و نفرین (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۳) اشاره نمود.

۲.۲. الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ

پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان (۲۰۲۰) با هدف شناخت فرهنگ غالب جوامع و تلاش برای رسیدن به تعالی فرهنگی از طریق کشف الگوهای درست و نادرست فرهنگی، الگوی مفهومی تحلیل زبانهنگ (شکل ۱) را معرفی نمودند. به‌زعم آنان این الگو با تحلیل عوامل محیطی، فرهنگی و حسی-هیجانی و با در نظر گرفتن تفاوت‌های زبانی، الگویی جامع برای واکاوی زبانهنگ‌های یک جامعه به شمار می‌آید. در ادامه به توضیح هر یک از عوامل سازنده این الگو پرداخته شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ (پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰، ص. ۳۱)

۲.۲.۱. عامل محیطی^۱ (الگوی SPEAKING)

به اعتقاد هایمز (۱۹۷۲) زبان موضوعی فرهنگی است که کاربرد آن به بافت اجتماعی وابسته است. وی با ارائه نظریه «توانش ارتباطی»^۲، دانستن یک زبان را چیزی فراتر از دانش واژگان و قواعد دستوری برشمرده و بر اهمیت توجه به بافت برون‌زبانی و دانش کاربردشناسی یا به عبارتی استفاده از کلام متناسب با بافت فرهنگی و اجتماعی تأکید ورزید. در همین راستا، عوامل تأثیرگذار بر تعبیر معنایی گفتمان را در ۸ قالب کلی تحت عنوان الگوی «SPEAKING» معرفی نمود که به شرح زیر است.

عامل اول (S) به موقعیت زمانی و مکانی^۳ اشاره دارد که با توجه به این دو مؤلفه به دو گروه عمومی / رسمی و خصوصی / غیررسمی تقسیم‌بندی می‌شود. عامل دوم (P) مربوط به شرکت‌کنندگان^۴ در یک گفتمان است که با در نظر گرفتن متغیرهایی همچون جنسیت، سن، ملیت و نوع رابطه میان افراد شرکت‌کننده در گفتمان، پیچیدگی‌های مربوط به تحلیل این عامل

1. environmental factor
2. communicative competence
3. setting
4. participants

به‌خوبی مورد توجه قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، از لحاظ قدرت و فاصله، شرکت‌کنندگان نسبت به یکدیگر در چهار موقعیت متفاوت قرار می‌گیرند: هم‌تراز و رسمی (مانند دو همکار)؛ هم‌تراز و صمیمی (مانند دو دوست)؛ نابرابر و رسمی (مانند کارفرما و کارگر) و نابرابر و صمیمی (مانند مادر بزرگ و نوه). عامل سوم (E)، هدف^۱، به مقاصد و نتایج مورد انتظار از یک گفتمان مشخص بازمی‌گردد. همچنین، در نظر گرفتن آهنگ گفتمان و شرایط گفتمان در تعیین هدف اهمیت بسیاری دارد (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهان‌ی و همکاران، ۱۳۹۹؛ هایمز، ۱۹۶۷). عامل چهارم (A) ترتیب عملکرد گفتمان^۲ است که به تعبیر گافمن^۳ (۱۹۷۱) به اقدام یک شرکت‌کننده و در مقابل، اقدام مخاطب در پاسخ به آن اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، ترتیب عملکرد عبارت است از شکل و قالب کلی یک رویداد زبانی که بسته به هر نوع گفتمانی خاص به شکل و قالب خاصی بیان می‌شود (قربان‌پور آرنی و همکاران، ۱۳۹۶). عامل پنجم (K)، لحن کلام^۴، به شیوه بیان معطوف می‌شود که در موقعیت‌های مختلف به اشکال خاصی بروز پیدا می‌کند. به‌عنوان مثال، لحن کلام می‌تواند دوستانه، دلسردکننده، طعنه‌آمیز، مهربان، طنزآلود، خصمانه، تهدیدآمیز و غیره باشد (وارداف^۵، ۲۰۱۰). عامل ششم (I)، ابزار گفتمان^۶ است که به کانال ارتباطی بین شرکت‌کنندگان توجه می‌کند. کانال ارتباطی شامل دو دسته کلی نوشتاری و گفتاری می‌شود. عامل هفتم (N)، قوانین گفتمان^۷، به هنجارهای اجتماعی. فرهنگی حاکم بر سبک گفتمان در هر جامعه اشاره دارد. برای مثال، بلند صحبت کردن در یک جامعه ممکن است کاملاً عادی و پذیرفته‌شده باشد در حالی که در جامعه‌ای دیگر به‌عنوان یک ناهنجاری اجتماعی تلقی شود. درنهایت، عامل هشتم (G)، نوع گفتمان^۸، چارچوب تولید گفتمان شامل داستان، شعر، نامه، دعا، ضرب‌المثل و غیره را مورد توجه قرار می‌دهد (هایمز، ۱۹۶۷).

1. end
2. act sequence
3. Goffman
4. key
5. Wardhaugh
6. instrumentalities
7. norms
8. genre

از سویی دیگر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۰) با اذعان به این امر که الگوی «SPEAKING» هایمز الگویی مناسب برای به تصویر کشیدن تفاوت‌های فرهنگی بین جوامع مختلف از حیث واکاوی زبانی است، اظهار کردند با اضافه کردن مؤلفه هیجان به هشت مؤلفه این الگو می‌توان نمود دقیق‌تری از نحوه تفکر و فرهنگ نهفته در یک جامعه ارائه داد. به این ترتیب، مفهوم قوم‌نگاری ارتباط^۱ (الگوی SPEAKING) به مفهوم قوم‌نگاری هیجانی ارتباط (الگوی E.SPEAKING) بسط داده می‌شود. به عبارت دیگر، پیش‌قدم و همکاران (۱۴۰۰) با معرفی مفهوم «زباهیجان فرهنگی»^۲، بر اهمیت در نظر گرفتن بار هیجانی (مثبت یا منفی) واژگان و پاره‌گفتارهای زبانی در تفسیر فرهنگی تأکید ورزیدند.

۲.۲.۲. عامل فرهنگی^۳ (الگوهای فرهنگی)

الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ در دو لایه انجام می‌شود. لایه اول واژه‌ها و پاره‌گفتارهای پُربسامد مربوط به هر زیاهنگ در جامعه را مورد واکاوی قرار می‌دهد و لایه دوم در سطحی عمیق‌تر، ارزش‌ها و انگاره‌های فرهنگی یک جامعه را آشکار می‌نماید (پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، ۲۰۲۰). انگاره‌های فرهنگی عبارت‌اند از دانش فرهنگی مشترک در ذهن افراد یک جامعه که به صورت مفروض و بدیهی انگاشته می‌شوند (کوبین و هالند، ۱۹۸۷) و در قالب الگوهای پیدای پنهان در ارتباطات اجتماعی مردم رواج دارند (مارکوس و همدانی، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، از آنجایی که بافت فرهنگی که ارتباطات انسانی در آن رخ می‌دهد می‌تواند تعیین‌کننده‌ترین تأثیر را بر تعاملات انسانی داشته باشد (نیولپ^۴، ۲۰۱۸)، بررسی الگوهای فرهنگی ضروری است.

1. ethnography of communication
2. cultural emoling
3. cultural factor
4. Quinn & Holland
5. Markus & Hamedani
6. Neuliep

طی تحقیقات گسترده، الگوهای فرهنگی متفاوتی معرفی شده‌اند. یکی از شناخته‌شده‌ترین آنها الگوی فرهنگی هافستد^۱ است که شامل شش بُعد فردگرایی-جمع‌گرایی^۲، فاصله قدرت^۳، ابهام‌گریزی^۴، مردنگری-زن‌نگری^۵، سهل‌گیری-سخت‌گیری^۶ و جهت‌گیری‌های بلندمدت^۷. جهت‌گیری‌های کوتاه‌مدت^۸ می‌شود (هافستد، ۲۰۰۱؛ هافستد و همکاران، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال، بُعد فردگرایی-جمع‌گرایی به درجه ارزش‌گذاری استقلال شخصی هر فرد در یک جامعه مربوط می‌شود (شالروف و همکاران^۹، ۲۰۰۵). به این معنا که در جوامع فردگرا افراد استقلال و منافع شخصی خود را بر دیگران ترجیح می‌دهند و در مقابل، جامعه جمع‌گرا معطوف به ترجیح منافع دیگر اعضای گروه بر خود است که منجر به وابستگی افراد به دیگران جهت انتخاب و تصمیم‌گیری می‌گردد. از منظری دیگر، میر^{۱۰} (۲۰۱۴) فرهنگ‌ها را به دو دسته اغراق‌افزوده^{۱۰} و اغراق‌کاسته^{۱۱} تقسیم می‌کند. در جوامع اغراق‌افزوده، در واکنش افراد، تعارف و اغراق دیده می‌شود و افراد نظرات خود را غیرمستقیم بیان می‌کنند در حالی که در جوامع اغراق‌کاسته، افراد نظرات خود را صادقانه، مستقیم و بدون هیچ ملاحظه‌ای بیان می‌کنند. علاوه بر این، فوکویاما (۱۹۹۵) فرهنگ افراد یک جامعه را بر اساس میزان اعتماد آنان به یکدیگر به دو گروه اعتمادکاسته (فرهنگ اعتماد پایین) و اعتمادافزوده^{۱۲} (فرهنگ اعتماد بالا) تقسیم‌بندی می‌کند (پیش‌قدم و جاجرمی، ۱۳۹۴). از سوی دیگر، هال^{۱۳} (۱۹۷۶) ارتباطات فرهنگی در یک جامعه را در قالب دو بافت فرهنگی قوی و ضعیف^{۱۴} تبیین می‌کند. به تعبیر نیولپ (۲۰۱۸)، بر خلاف

1. Hofstede
2. individualism/collectivism
3. power distance
4. uncertainty avoidance
5. masculinity/femininity
6. indulgence/restraint
7. long-term orientation/short-term orientation
8. Shulruf et al.
9. Meyer
10. overstating
11. understating
12. low-trust and high-trust cultures
13. Hall
14. high-context and low-context cultures

بافت فرهنگی ضعیف، در بافت فرهنگی قوی، برداشت معنا با تکیه بر بافت فیزیکی، اجتماعی و روانی گفتمان انجام می‌شود.

۲.۲.۳. عامل حسی-هیجانی^۱ (الگوی هیجامد)

در الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ علاوه بر عوامل محیطی و الگوهای فرهنگی، هیجان‌ات افراد جامعه نسبت به یک واژه یا مفهوم نیز به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در ارتباطات کلامی حائز اهمیت است. به این منظور، برای تحلیل زیاهنگ‌های یک جامعه از الگوی «هیجامد» (هیجان + بسامد؛ پیش‌قدم، ۲۰۱۵) که متشکل از سه مؤلفه «حس یا حواس درگیر شده در مواجهه با واژه»، «هیجان ایجاد شده نسبت به واژه» و «بسامد مواجهه با واژه» است بهره برده می‌شود (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). بر اساس این الگو، واژگان هر زبان دارای بار هیجانی^۲ متفاوتی برای افراد آن جامعه هستند که آن بار هیجانی در نتیجه به‌کارگیری حواس گوناگون در رویارویی با واژگان و تحت تأثیر بسامد آن‌ها، شناخت افراد را نسبی می‌کنند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶).

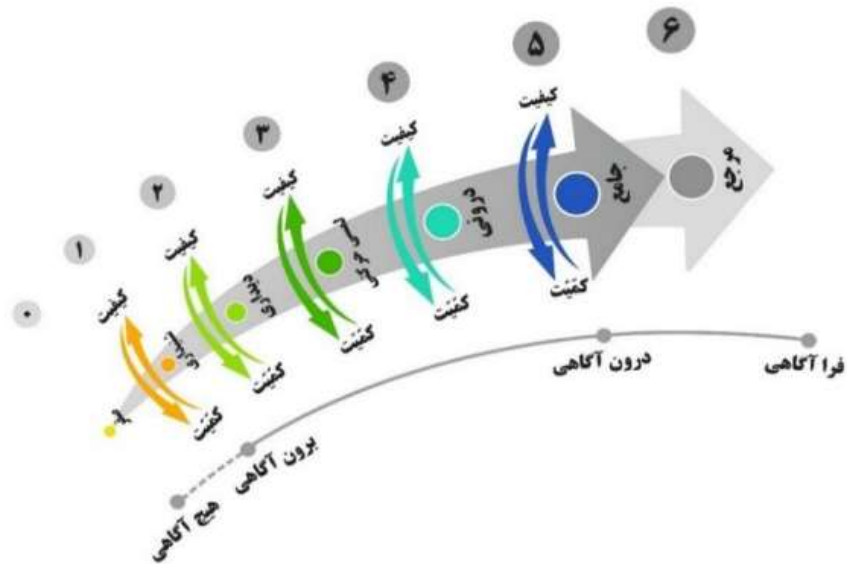
الگوی هیجامد (شکل ۲) شامل چهار مؤلفه و هفت زیرمؤلفه است که به‌صورت سلسله‌مراتبی سطوح مختلف شناخت افراد از یک واژه یا مفهوم را به تصویر می‌کشد. این مؤلفه‌ها به همراه زیرمؤلفه‌های آنان عبارت‌اند از هیچ‌آگاهی^۳ (هیجامد تهی^۴)، برون‌آگاهی^۵ (هیجامد شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی^۶)، درون‌آگاهی^۷ (هیجامد درونی و جامع^۸) و فراآگاهی^۹ (هیجامد مرجع^{۱۰}؛ پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸). در مرحله هیچ‌آگاهی، فرد چیزی درباره یک واژه یا چیز نمی‌داند بنابراین هیچ هیجان خاصی نسبت به آن ندارد. سپس در اثر

1. sensory-emotional factor
2. emotional load
3. avolvement
4. null emotioncy
5. exvolvement
6. auditory, visual, and kinesthetic emotioncy
7. involvement
8. inner and arch emotioncy
9. metavolvement
10. mastery

شنیدن درباره آن، دیدن و یا لمس کردن آن به مرحله برون‌آگاهی می‌رسد و یک نوع هیجان دور^۱ را تجربه می‌کند. در سطحی بالاتر، هنگامی که فرد چیزی را مستقیماً تجربه می‌کند و به دنبال کسب اطلاعات بیشتر درباره آن است به مرحله درون‌آگاهی می‌رسد و هیجانات نزدیک^۲ را تجربه می‌کند. در نهایت، زمانی که فرد به حدی می‌رسد که درک عمیقی نسبت به موضوع پیدا کرده به طوری که خود نیز می‌تواند تولیدکننده باشد، در بالاترین سطح یعنی سطح هیجانی فرآگاهی قرار می‌گیرد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، بدیهی به نظر می‌رسد که هر چقدر هیجانی فرد نسبت به یک واژه یا مفهوم بیشتر باشد، آن را بیشتر در کلام خود به کار می‌برد. این امر از دیدگاه جامعه‌شناختی از سطح فردی به سطح اجتماعی تسری پیدا می‌کند. به این معنا که زبانهنگ‌ها از حیث این‌که چه درجه هیجانی برای مردم تولید می‌کنند در دسته‌بندی‌های متفاوتی قرار می‌گیرند (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ).

به این ترتیب، زبانهنگ هیچ‌آگاهی به زبانهنگ‌هایی اطلاق می‌شود که در گذشته استفاده می‌شده‌اند، اما امروزه هیچ کاربردی در کلام مردم ندارند. زبانهنگ برون‌آگاهی به زبانهنگ‌هایی قدیمی اشاره دارد که کاربرد آنها تنها در سطح متون است و در کلام مردم جایگاهی ندارند. از طرف دیگر، زبانهنگ درون‌آگاهی شامل زبانهنگ‌هایی می‌شود که از گذشته تا به امروز مورد استفاده عموم مردم بوده‌اند و در تعاملات روزمره آنان به‌وفور یافت می‌شوند. در نهایت، زبانهنگ فرآگاهی به زبانهنگ‌هایی گفته می‌شود که توسط افراد برجسته و سرشناس (مثل هنرپیشه‌های سینما و تلویزیون) در یک جامعه گسترش یافته و سپس تا مدت‌های مدیدی توسط عموم مردم استفاده می‌گردند (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰)؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). با توجه به آنچه گفته شد، پرواضح است که واگوی هیجانی زبانهنگ‌ها نقش مهمی در تحلیل آنان دارد چراکه سطح هیجان افراد نسبت به واژه‌ها و موضوعات مختلف را در یک جامعه آشکار می‌سازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ).

-
1. distal emotion
 2. proximal emotion



شکل ۲. الگوی هیجامد مبسوط (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۱۹)

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه زیاهنگ بیانگر این است که چارچوب نظری اکثر قریب به‌اتفاق پژوهشگران برای تحلیل زیاهنگ‌ها، الگوی هایمز (۱۹۶۷) بوده است (درخشان، ۱۳۹۹) و مطالعات کمتری از جمله پیش‌قدم، ابراهیمی و همکاران (۲۰۲۱)، در بررسی زیاهنگ هیجان نخبه‌بینی^۱، پیش‌قدم، درخشان و همکاران (۲۰۲۱)، در بررسی زیاهنگ ارزش‌کاهی^۲، ابراهیمی و جهانی (۱۴۰۰)، در بررسی زیاهنگ مرگ‌اندیشی در شاهنامه فردوسی) و پیش‌قدم، ابراهیمی و همکاران (۲۰۲۲)، در بررسی زیاهنگ اعتباریابی به‌وسیله به کار بردن واژگان و عبارات انگلیسی در مکالمات روزمره^۳ از الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ بهره برده‌اند. علاوه بر این تا کنون هیچ مطالعه‌ای به بررسی زیاهنگ آموزشی دل‌نگرانی معلّم نپرداخته است.

1. sapioemotionality
2. devaluation
3. accreditation with English in daily conversations

۲.۳. زبانهنگ آموزشی دل‌نگرانی معلّم: از هیچ‌دلی تا فرادلی آموزشی

بررسی زبانهنگ آموزشی به فرهنگ‌کاوی زبان دست‌اندرکاران آموزشی از جمله مدیران، معلّمان و فراگیران در کلاس‌های درس و فضاهای آموزشی گفته می‌شود که نظام فکری و فرهنگی آنان را روشن ساخته و آنان را در جهت دستیابی به نتایج مطلوب رهنمون می‌سازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰). زبانهنگ آموزشی دل‌نگرانی معلّم یا به عبارت دیگر، واژه‌ها و پاره‌گفتارهایی که معلّم در مواجهه با مسائل و مشکلات شاگردانش به کار می‌برد می‌تواند گویای فرهنگ آموزشی حاکم بر جامعه مورد بررسی باشد که در سطوح مختلف دغدغه‌مندی در گفتمان معلّم نمود پیدا می‌کند. در این مطالعه، سطوح دل‌نگرانی معلّم بر اساس الگوی هیجامد (جدول ۱) در نظر گرفته می‌شود که به چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی تقسیم می‌شوند (پیش‌قدم، العبدوانی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

جدول ۱. انواع دل‌نگرانی معلّم بر اساس سطوح هیجامد (پیش‌قدم ۲۰۲۲، ص. ۸۵)

احساس دغدغه‌مندی	هیچ‌دلی	برون‌دلی (همزبانی)	درون‌دلی (همدلی)	فرادلی
بدون دغدغه	هیچ‌آگاه	-----	-----	-----
دغدغه‌مندی محدود	-----	برون‌آگاه	-----	-----
دغدغه‌مندی زیاد	-----	-----	درون‌آگاه	-----
دغدغه‌مندی خیلی زیاد	-----	-----	-----	فراآگاه

بر اساس الگوی هیجامد، هیچ‌دلی سطحی از دغدغه‌مندی است که در آن معلّم نسبت به مسائل شاگردان در وضعیت هیچ‌آگاهی قرار دارد. به عبارت دیگر، آگاهی از مسائل شاگردان برای

1. Al Abdwani

او اهمّیتی ندارد و ترجیح می‌دهد خود را درگیر مشکلات آنان نکند، بنابراین هیچ واکنش رفتاری نیز از خود نشان نمی‌دهد (پیش‌قدم، العبدوانی و همکاران، ۲۰۲۰). در این حالت، عباراتی همچون «به من چه ربطی داره»، «مسئله خودشه، خودش هم باید حلش کنه» و «مگه چی به ما می‌رسه که بیخود خودمون رو درگیر این‌ها کنیم» در گفتمان یک معلّم شنیده می‌شود که نشان‌دهنده بی‌دغدگی وی در محیط آموزشی است.

برون‌دلی که از آن می‌توان به‌عنوان هم‌زبانی یا همدردی نیز یاد کرد، به حالتی اشاره دارد که معلّم نسبت به مسائل شاگردانش در وضعیت برون‌آگاهی قرار دارد. به این معنا که او درباره این مسائل دارای هیجان‌ات دور است و تنها تلاش می‌کند تا با زبان‌آموزان هم‌کلام شده و به‌صورت منفعلانه به نصیحت کردن آنها بپردازد (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). گفتارهایی مثل «متأسفم که این اتفاق برات افتاده و باعث شده از درس عقب بمونی. حالا اشکال نداره جبران می‌کنی» و «باید برنامه‌ریزی دقیق برای درس خوندنت داشته باشی» نشان‌دهنده این سطح از دغدغه‌مندی معلّم هستند.

درون‌دلی یا همدلی میزان بالاتری از دغدغه‌مندی معلّم و در سطح درون‌آگاهی است که به استعداد و توانایی معلّم در تعامل با مشکلات شاگردان و فهم آنها و همچنین دیدن شرایط از دریچه نگاه شاگرد مربوط می‌شود (تتگاه و اندرسون^۱، ۲۰۰۷). تعریف همدلی به‌عنوان درک احساسات و هیجان‌ات مخاطب کاملاً پذیرفته‌شده است، امّا روان‌شناسان بعد شناختی همدلی را بر بعد عاطفی آن ارجح می‌دانند (مک‌الیندن^۲، ۲۰۱۸). بر خلاف برون‌دلی، درون‌دلی فعال محور است به این معنی که معلّم در این حالت سعی می‌کند با در نظر گرفتن حال شاگرد در همان لحظه، گامی برای برطرف کردن مشکل او بردارد (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). جملاتی مانند «اگر برای کارت مشکلی پیش میاد می‌تونم جلسه دیگه کلاس نیای. غیبتت رو در نظر نمی‌گیرم»، «هر وقت سؤالی داشتید بهم پیام بدید برسید» و «قبل از شروع امتحان بیایید کمی مباحث رو با هم مرور کنیم» گویای سطح دغدغه‌مندی درون‌دلی معلّم هستند.

1. Tettegah & Anderson

2. McAlinden

بالاترین سطح دغدغه‌مندی معلم، فرادلی است. در این حالت، معلم در سطح فراآگاهی قرار دارد و بر خلاف درون‌دلی، فراتر از لحظه حال را در نظر می‌گیرد. در سطح فرادلی، معلم تلاش می‌کند تغییری در شاگرد یا در وضعیت او ایجاد کند و کاری برای شاگرد انجام بدهد که در آینده به خیر و صلاح اوست هر چند ممکن است عدم درک عمیق فرادلی موجب ناراحتی شاگرد در لحظه شود (پیش‌قدم، ۲۰۲۲؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). عباراتی مانند «من به خاطر خودت می‌گم این کار رو انجام بدی وگرنه به حال من که فرقی نمی‌کنه» و «این جلسه کلاس رو واست ضبط می‌کنم که عقب نمونی» نشانگر سطح دغدغه‌مندی خیلی زیاد معلم یعنی فرادلی هستند.

۳. روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر که از نوع کیفی-توصیفی است، بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی معلم برای زبان‌آموزانش در بافت مؤسسات آموزش زبان است. از آنجایی که مکالمات و تعاملات بین معلم و زبان‌آموز به بازه زمانی کلاس درس و به تعداد جلسات اندک، محدود نمی‌شود، نگارنده از طریق انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۰۸ مدرس زبان انگلیسی که مشغول به تدریس در آموزشگاه‌ها بودند از آنان خواست تا میزان دل‌نگرانی و دغدغه‌مندی خود نسبت به آینده شاگردانشان را شرح داده و آن را با نقل تجربیات خود در این رابطه تبیین نمایند. مدرس‌ان شرکت‌کننده در پژوهش متشکل از ۸۲ زن و ۲۶ مرد در بازه سنی ۲۱ تا ۴۰ سال، دارای مدارک تحصیلی دیپلم (دانشجوی کارشناسی)، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌های آموزش، مترجمی و ادبیات انگلیسی بودند که در سطوح مختلف بسندگی زبان از مبتدی تا پیشرفته برای سنین کودکان، نوجوانان و بزرگسالان تدریس می‌کردند. همه مدرس‌ان مورد مطالعه در شهر مشهد و در مناطق بالای شهر تدریس می‌کردند. تجربه تدریس آنها بین ۲ تا ۱۰ سال بود. مصاحبه‌ها به دو صورت حضوری و برخط (از طریق شبکه‌های اجتماعی) انجام شد. جمع‌آوری اطلاعات تا رسیدن به درجه اشباع^۱ ادامه یافت و در طول مدت چهار ماه (از خرداد

1. saturation level

تا شهریور ۱۴۰۱) و به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. سؤالات مصاحبه عبارت بودند از:

- آیا به مسائل و مشکلات زبان‌آموزان خود اهمّیت می‌دهید؟
- آیا با زبان‌آموزان خود همدردی می‌کنید؟ چقدر و چگونه؟
- آیا با زبان‌آموزان خود همدلی می‌کنید؟ چقدر و چگونه؟
- به خاطر آینده آنها چه کارهایی انجام می‌دهید؟
- هدف شما از ابراز دل‌نگرانی برای آنها چیست؟
- احساس و واکنش زبان‌آموزان (مثبت، منفی، ...) در مقابل ابراز دل‌نگرانی شما چیست؟

سؤالات مصاحبه بر اساس سطوح دل‌نگرانی معلّم و الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ طراحی شدند. به گونه‌ای که از پاسخ‌های پنج سؤال اول، داده‌های مربوط به الگوی «SPEAKING»، الگوهای فرهنگی و سطح هیجامد شرکت‌کنندگان استخراج شد و سؤال شش، داده‌های مربوط به زیاهیجان را فراهم ساخت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، نگارنده به استخراج و واکاوی پاره‌گفتارهای حاوی این زیاهنگ در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ پرداخت. مجموع تعداد پاره‌گفتارهای استخراج شده مربوط به زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم ۳۵۲ پاره‌گفتار بود که پس از بررسی، در چهار سطح هیچ‌دلی (۲۹ پاره‌گفتار)، برون‌دلی (۹۸ پاره‌گفتار)، درون‌دلی (۱۵۴ پاره‌گفتار) و فرادلی (۷۱ پاره‌گفتار) دسته‌بندی شدند.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی بر اساس الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ همراه با در نظر گرفتن زیاهیجان فرهنگی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

۴. ۱. زبانهنگ دل‌نگرانی معلّم بر اساس الگوی SPEAKING

۴. ۱. ۱. موقعیت زمانی و مکانی

بررسی داده‌ها نشان داد که دل‌نگرانی معلّم در بافت آموزشی مورد نظر در موقعیت‌های عمومی و رسمی (آموزشگاه) و همچنین خصوصی و غیررسمی (پیام‌رسان‌های مجازی، مکالمات تلفنی) بروز می‌یابد. همچنین، نتایج بیانگر این بود که دل‌نگرانی معلّم در موقعیت عمومی و رسمی، بیشتر از نوع «برون‌دلی» و «درون‌دلی» است درحالی‌که این زبانهنگ در موقعیت خصوصی و غیررسمی بیشتر از نوع «فرادلی» است. به‌عنوان نمونه‌ای از فرادلی در موقعیت خصوصی و غیررسمی می‌توان به مورد زیر اشاره کرد: «یادگیری بچه‌ها مهمه واسم طوری که بتونن در آینده ازش سود ببرن. مثلاً یکی از زبان آموزان CD کتاب زبانش مشکل داشت ... چون حجم فایل زیاد بود، فایل CD را به صورت rar در تلگرام فرستادم ولی والدین در باز کردن فایل rar مشکل داشتند و من حدود ۵۰ قسمت از CD را تک‌تک در تلگرام آپلود کردم». نمونه‌ای از برون‌دلی در موقعیت عمومی و رسمی عبارت است از: «کار معلّم حرف زدن، من هم در مورد مشکلات اخلاقی که در کلاس می‌بینم به‌طور غیر مستقیم باهاشون حرف می‌زنم».

۴. ۱. ۲. شرکت‌کنندگان

معلّم و شاگرد در بافت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی نسبت به هم در موقعیت نابرابر و رسمی و همچنین، نابرابر و صمیمی قرار دارند و زبانهنگ دل‌نگرانی معلّم در هر دو موقعیت مشاهده می‌شود. علاوه بر این، درحالی‌که در موقعیت نابرابر و رسمی، برون‌دلی بسامد بالاتری دارد، در موقعیت نابرابر و صمیمی، فرادلی با بسامد بیشتری به کار می‌رود. نمونه‌ای از برون‌دلی در موقعیت نابرابر و رسمی عبارت است از «وقتی به خاطر درسای مدرسه‌شون بدون تکلیف میان کلاس باهاشون همدردی می‌کنم و بهشون فرصت بیشتری می‌دم». نمونه‌ای از فرادلی در موقعیت نابرابر و صمیمی «من برای یادگیری زبان‌آموزان و استفاده از زبان در آینده‌شون دغدغه دارم. سعی می‌کنم باهاشون صمیمی بشم و به زبان خوندن علاقه‌مندشون کنم» است.

۴. ۱. ۳. هدف

تحلیل داده‌ها نشان داد که معلّم در بافت آموزشی مورد نظر با اهداف گوناگونی دل‌نگرانی خود را در سطوح مختلف ابراز می‌کند. در ادامه به تشریح اهداف پُربسامد استفاده از این زیاهنگ در سطوح مختلف دغدغه‌مندی معلّم پرداخته می‌شود. لازم به ذکر است که اهداف استنتاج شده ممکن است دارای همپوشانی باشند یعنی دل‌نگرانی معلّم با هدف یکسان ولی در سطح دغدغه‌مندی متفاوت بروز و ظهور پیدا کرده باشد.

بر اساس نتایج، زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم در سطح فرادلی با اهداف و درصد فراوانی زیر استفاده می‌شود:

- ایجاد تغییر در رفتار زبان‌آموز (۵۸٪): «نگران آینده درسی و اخلاقی زبان‌آموزان هستم و تمام تلاشم رو می‌کنم که درس زبان برایشان فراتر از درس باشد و در کنار یادگیری زبان، اصول اخلاقی و مهارت زندگی را بیاموزند».
- فراهم آوردن شرایط یادگیری برای زبان‌آموز (۲۲٪): «اعتقاد دارم تو هر شرایطی باید کمک کرد بچه‌های مستعد به خاطر یک‌سری مشکلات از زبان‌آموزی باز نمونن».
- ابراز نگرانی برای آینده (۲۰٪): «من برای یادگیری زبان‌آموزان و استفاده از زبان در آینده‌شون دغدغه دارم. کارها و تمرین‌هایی بهشون می‌دم که کاربردی باشه. هر چند گاهی به مذاقشون خوش نمیاد ولی بعداً می‌فهمن...».
- زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم در سطح درون‌دلی با اهداف و درصد فراوانی زیر به کار برده می‌شود:
- تأثیرگذاری مثبت در تربیت زبان‌آموز (۳۵٪): «اجازه نمی‌دم بچه‌ها حتی لحظه‌ای هم‌کلاسی خودشون رو مورد تمسخر قرار بدن. در این شرایط خیلی سخت‌گیرانه عمل می‌کنم. سعی می‌کنم احترام به یکدیگر رو در کلاس حتماً رعایت کنند».
- اهمیّت دادن به عواطف و احساسات زبان‌آموز (۲۴٪): «برای زبان‌آموز ارزشی مساوی معلّم قائلم و احترام و اعتماد به آنها جزو الویت‌هاست تا حس ارزشمندی‌اش را دریابد».

• ایجاد انگیزه (با درصد فراوانی ۲۲٪): «بر نقاط مثبت کار زبان آموز تأکید دارم و کار او را با خودش نه با سایر زبان آموزان مقایسه می‌کنم تا هم اعتماد به نفسش در این زمینه تقویت بشه و هم انگیزه و مشوق درونی برای پیشرفت داشته باشه».

• ایجاد فضای مناسب برای یادگیری (۱۹٪): «در مورد یادگیری زبان سعی می‌کنم با شاد کردن جو کلاس و مهربون بودن باهاشون به زبان علاقه مندشون کنم».

اهدافی که زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح برون‌دلی به کار برده می‌شود به همراه درصد فراوانی عبارت‌اند از:

• همدردی کردن (۶۹٪): «گاهی وقتی به خاطر درسای مدرسشون بدون تکلیف میان کلاس باهاشون همدردی می‌کنم و بهشون فرصت بیشتری می‌دم».

• ایجاد علاقه برای یادگیری (۳۱٪): «اینکه زبان انگلیسی درست یاد بگیرن یا به زبان علاقه مند بشن برام مهمه. در این باره باهاشون خیلی حرف می‌زنم».

از جمله اهدافی که زیاهنگ دل‌نگرانی معلم در سطح هیچ‌دلی به کار برده می‌شود عبارت‌اند از:

• نپذیرفتن مسئولیت (۶۳٪): «من سعی می‌کنم درسمو خوب بدم تو کلاس. ولی دیگه اینکه توجه کنن یاد بگیرن مسئولیت خودشونه».

• ابراز نارضایتی (۲۶٪): «کسایی که دوست ندارن رو همیشه مجبور کرد. ولی همین قدر هم که در معرض باشن بالاخره یه چیزی یاد می‌گیرن».

• حفظ حریم (۱۱٪): «معمولاً حد و حدودم رو با بچه‌ها حفظ می‌کنم چون سنم کمه ازم حساب ببرن».

واکاوی داده‌ها از منظر زیاهنجان فرهنگی نیز نشان داد که بر خلاف هیچ‌دلی که منجر به ایجاد هیجان منفی در مخاطب می‌شود، برون‌دلی و درون‌دلی معلم به ایجاد هیجانات مثبت می‌انجامد. در مقابل، فرادلی برخلاف سرشت خیرخواهانه‌اش گاهی باعث ایجاد هیجان منفی در شاگرد می‌شود که این هیجان بسته به نوع ارتباط وی با معلم دیر یا زود در اغلب اوقات تبدیل به هیجان مثبت می‌شود. برای مثال، معلمی در این رابطه اظهار کرد: «وقتی کاری می‌کنم

که به سود آینده بچه‌هاست خودم کیف می‌کنم، اما گاهی خودشون اول اینو درک نمی‌کنن، دلخور می‌شن، بحث می‌کنن که چرا چنین و چنان، اما بعد که تجربه می‌کنن می‌فهمن چقدر به نفعشون بوده میان تشکر هم می‌کنن».

۴. ۱. ۴. ترتیب عملکرد گفتمان

نتایج مصاحبه‌ها نشان داد ترتیب عملکرد گفتمان بر اساس نوع دغدغه‌مندی که معلّم آن را ابراز می‌کند متفاوت است. در سطح هیچ‌دلی از آنجایی که معلّم علاقه‌ای به شنیدن مشکل شاگرد ندارد، این عدم تمایل موجب قبض گفتمان می‌شود. در سطح برون‌دلی، معلّم به هم‌زبانی و همدردی اکتفا می‌کند در نتیجه پاسخ خود را در قالب جمله‌ای کوتاه (به‌عنوان مثال، ممنونم از لطفتون) دریافت می‌کند. در سطح درون‌دلی، به دلیل اینکه شاگرد حس می‌کند احساس او به‌خوبی توسط معلّم درک شده است هیجان مثبت در کلام به وجود می‌آید که به گشودگی گفتمان می‌انجامد. در سطح فرادلی، گاهی شاگرد در مقابل خواسته معلّم جبهه گرفته و به اعتراض می‌پردازد. گاهی اوقات هم با درک فرادلی معلّم، شاگرد درصدد جبران آن برآمده و آن را در کلام خود منعکس می‌کند.

۴. ۱. ۵. لحن کلام

بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان، آهنگ و آوای ادای این زیاهنگ در بافت موردنظر در سطوح و موقعیت‌های مختلف به اشکال متفاوتی نمود پیدا می‌کند که همراه با درصد فراوانی آنها عبارت‌اند از:

- نصیحت‌آمیز (۱۹٪): «من فقط انتقال مطالب درسی رو مدنظر ندارم، دوست دارم بچه‌ها برای زندگی در جنبه‌های دیگر هم آماده بشن. در این باره خیلی نصیحتشون می‌کنم» (درون‌دلی).
- دلسوزانه (۱۵٪): «یکی از بچه‌ها در طول ترم هیچ تکلیفی برام نفرستاده بود، روز آخر از مادرش خواستم کل کتاب کار رو ورق بزنه فیلم بگیره و برام بفرسته که حداقل یه نمره‌ای برای تکالیف دریافت کنه» (درون‌دلی).

- دوستانه (۱۵٪): «تا حد امکان دوستانه چه در زمینه دانش زبانی و چه در زمینه اخلاقیات آگاهشون می‌کنم» (برون‌دلی).
 - محبت‌آمیز (۱۲٪): «هنگام تدریس خیلی وقت‌ها زبان‌آموزان با خودشون مداد رنگی، چسب، قیچی یا حتی کتاب نیاوردن و من به‌عنوان معلم می‌تونم بگم فراموش کردی ولی همیشه از لوازم خودم بهشون دادم تا توی کلاس عقب نمونن» (درون‌دلی).
 - تعارف‌آمیز (۱۰٪): «همیشه به شاگردام می‌گم اگه مشکلی واسه درس خوندن دارین که به دست من باز می‌شه بهم بگین» (برون‌دلی).
 - گلایه‌آمیز (۱۱٪): «نگران آیندشونم. بهشون می‌گم یه کم به کمکی که زبان خوندن بهتون می‌کنه در همه ابعاد زندگی فکر کنید بعد دنبال چیدن بهانه و نالیدن از مشکلاتش باشید» (فرا‌دلی).
 - عصبانی (۹٪): «وقتی در انجام تکالیف یا فعالیت‌های کلاسیشون اهمال‌کاری می‌کنن دعواشون می‌کنم. باید بفهمن اگه کم‌کاری کنن جووری یاد نمی‌گیرن که در آینده به‌دردشون بخوره» (فرا‌دلی).
 - طنزآلود (۵٪): «وقتی بچه‌ها توی کلاس، قوانین کلاس رو سهل‌انگارانه نقض می‌کنن ازشون واسه جریمه می‌خوام شیرینی‌ای چیزی بیارن تا یادشون بمونه تکرار نکنن» (برون‌دلی).
 - دلسردکننده (۳٪): «اگر زبان‌آموز دل به کلاس نده منم کمتر بهش توجه می‌کنم تا به خودش بیاد» (هیچ‌دلی).
- همان‌گونه که از مثال‌ها پیداست، بسته به سطح ابراز دغدغه‌مندی معلم و هیجاناتی که در مکالمات رد و بدل می‌شود، علاوه بر واژه‌ها و جملات، آهنگ و لحن کلام نیز دچار تغییراتی می‌شود.

۴. ۱. ۶. ابزار گفتمان

کانال ارتباطی معلم و شاگرد در بافت موردنظر علاوه بر نمونه‌های گفتاری ذکر شده، گونه نوشتاری را نیز شامل می‌شود. برای مثال، شاگردی که در پیام‌رسان تلگرام برای معلم خود نوشته «تیچر ببخشید من امروز تکلیف ننوشتم چون مریض بودم. میشه ازم این جلسه

نپرسین؟» و از معلّم این پاسخ را دریافت می‌کند: «امیدوارم حالت خوب باشه. این جلسه اشکال نداره چون مریض بودی ولی جلسه دیگه حتماً تکالیف رو چک می‌کنم.» نمونه‌ای از دغدغه‌مندی معلّم در سطح برون‌دلی است که به صورت نوشتاری ابراز شده است. علاوه بر این، بنا به اظهار شرکت‌کنندگان این مطالعه، ابراز دل‌نگرانی آنها به صورت گفتاری به خصوص در سطح فرادلی باعث درک بهتر هیجانات و تأثیرگذاری بیشتر می‌شود در حالی که در قالب نوشتاری کمتر قادر به درک هیجانات یکدیگر هستند. برای مثال، یکی از معلّم‌ها در این رابطه خاطرنشان کرد: «تا حالا پیش اومده وقتی نوشتاری توی گروه تلگرام از بچه‌ها می‌خوام کاری رو انجام بدن چون لحن و احساس منو درست درک نمی‌کنن از من ناراحت شدن».

۴. ۱. ۷. قوانین گفتمان

از جمله هنجارهای اجتماعی فرهنگی حاکم بر سبک گفتمان مرتبط با زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم می‌توان به جمع‌گرایی (مثل همیشه مشکلات بچه‌ها رو نادیده گرفت. اونا هم مثل بچه‌های خودمون هستن. چه فرقی داره.) و احترام‌محوری (مثل برای زبان‌آموز ارزشی مساوی معلّم قائلم و احترام و اعتماد به آنها جزو اولویت‌هامه تا حس ارزشمندیشون رو دریابن.) اشاره نمود. همچنین، بررسی نتایج مصاحبه‌ها نشان داد سطح هیچ‌دلی در میان معلّمان با سن و تجربه تدریس کمتر رایج‌تر است و این افراد صریحاً بی‌تفاوتی خود و دلایل آن را ابراز می‌کنند. از طرف دیگر، اغلب معلّمان با سن، تحصیلات و تجربه تدریس بیشتر، دل‌نگرانی خود را در سطح درون‌دلی و فرادلی و با شور و هیجان به شکل کلامی و فعالیت‌محور بروز می‌دهند که منجر به تولید هیجان مثبت می‌شود. هر چند از آنجایی که فرادلی بیشتر معطوف به آینده شاگرد است، برخی اوقات سبب عدم درک مسئله از جانب شاگرد و رنجش وی می‌گردد.

۴. ۱. ۸. نوع گفتمان

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم در بافت مورد نظر غالباً از نوع مکالمه شفاهی بوده که در گفتمان عادی و روزمره رایج است. علاوه بر این، این زیاهنگ آموزشی در قالب ضرب‌المثل‌هایی که از گذشته تا به امروز به کار می‌روند نیز کاربرد دارد. برای مثال، معلّمی برای نشان دادن اهمّیت فرادلی معلّم عبارت «جور استاد به ز مهر پدر» را به کار برد.

۴. ۲. زبانهنگ دل‌نگرانی معلّم بر اساس الگوهای فرهنگی

بررسی الگوهای فرهنگی مستتر در زبان مدرّسان مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در پژوهش حاضر، مبین الگوهای فرهنگی غالب در این بافت آموزشی به شرح زیر است:

- فرهنگ جمع‌گرایی و کل‌نگری: «مشکلات بچه‌ها، مشکلات ما هم هست. ما در قبال اونها و آیندشون مسئولیم».
- فرهنگ اغراق‌افزوده: «وقتی ازشون درس می‌پرسم و بلد نیستن ناراحت می‌شم ولی رعایتشونو می‌کنم و برای بار اول بهشون سخت نمی‌گیرم».
- بافت فرهنگی قوی: «با بچه‌ها ارتباط خوبی دارم و اونها هم چون بهم اعتماد دارن حرفمو گوش می‌کنن».
- جهت‌گیری‌های بلندمدت: «برام خیلی مهمه که همیشه نسبت به همکلاسی خودشون احساس مسئولیت داشته باشن و به هم کمک کنن؛ بنابراین فعالیت‌هایی در کلاس ایجاد می‌کنم که این حس تقویت بشه».
- احترام‌محوری: «احترام گذاشتن به همکلاسی‌ها و مسخره نکردن همدیگه رو هم بهشون یاد می‌دم».
- خیرخواهی^۱: «خیلی از اوقات در مورد سرنوشت و آینده اونها دل‌نگرانی دارم. مخصوصاً زمانی که نقص رفتاری در اونها می‌بینم خیلی بیشتر از نقص زبانی‌شان برام دل‌نگرانی و دغدغه ایجاد می‌کنه و سعی می‌کنم کمکشون کنم».

۴. ۳. زبانهنگ دل‌نگرانی معلّم بر اساس الگوی هیجامد

واکاوی داده‌های پژوهش حاضر مبین این امر بود که زبانهنگ دل‌نگرانی معلّم در سطوح مختلف دغدغه‌مندی در بافت آموزشگاه زبان به‌وفور استفاده می‌شود و به‌تبع، معلّمان نسبت به آن در سطح هیجامدی درون‌آگاهی قرار دارند. به بیان دقیق‌تر، نتایج نشان داد که در این بافت آموزشی، بسامد درون‌دلی از برون‌دلی، فرادلی و هیچ‌دلی، که به ترتیب بیشترین بسامد را به خود اختصاص می‌دهند، بیشتر است. شایان یادآوری است که بر اساس نتایج مصاحبه‌ها،

1. benevolence

ممکن است تحت شرایط متفاوت و رویارویی با مشکلات فزاینده از جمله نارضایتی معلّم از شرایط شغلی موجود، دل‌نگرانی معلّم از سطح درون‌آگاهی به سمت برون‌آگاهی و هیچ‌آگاهی نیل پیدا کند. در این حال، معلّم بیشتر ترجیح می‌دهد خود را درگیر مشکلات بیشتری نکند و نهایتاً به همدردی و هم‌زبانی با شاگردان که تنها در سطح کلام اتفاق می‌افتد بسنده کند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمّیت مطالعات اجتماعی و فرهنگی در شناسایی فرهنگ غالب در جوامع جهت گام برداشتن برای تدبیر فرهنگی (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۲۰۲۰) و همچنین رابطه تنگاتنگ فرهنگ و زبان، این مطالعه کوشیده است با واکاوی پاره‌گفتارهای حاوی زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم برگرفته از ۱۰۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلّمان زبان انگلیسی مشغول به تدریس در مؤسسات آموزش زبان، مؤلفه‌های فرهنگی مستتر در این زیاهنگ را تبیین نماید. تعداد ۳۵۲ پاره‌گفتار پس از بررسی، در چهار سطح هیچ‌دلی، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی دسته‌بندی شده و در پرتو الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ مورد مذاقه قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از آن است که این زیاهنگ آموزشی علاوه بر موقعیت‌های عمومی و رسمی در موقعیت‌های خصوصی و غیررسمی نیز بروز می‌یابد و معلّم و زبان‌آموز نسبت به یکدیگر در موقعیت نابرابر و رسمی و همچنین، نابرابر و صمیمی قرار دارند. زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم برای زبان‌آموزان در قالب گفتاری و نوشتاری رخ می‌دهد. این زیاهنگ آموزشی با لحن‌های متفاوتی از جمله دوستانه، نصیحت‌آمیز، دلسوزانه و گلایه‌آمیز استفاده می‌شود و معلّم دل‌نگرانی خود را در سطوح مختلف دغدغه‌مندی با اهدافی همچون ایجاد تغییر در رفتار زبان‌آموز (فرادلی)، فراهم آوردن فضای مناسب برای یادگیری و ایجاد انگیزه (درون‌دلی)، ایجاد علاقه برای یادگیری (بیرون‌دلی) و ابراز نارضایتی و حفظ حریم (هیچ‌دلی) بروز می‌دهد.

علاوه بر این، بر اساس نتایج مصاحبه‌ها، در محیط آموزشی مورد نظر این پژوهش، برون‌دلی، درون‌دلی و فرادلی به‌طور قابل توجهی بسامد بالاتری نسبت به هیچ‌دلی دارد که نشان‌دهنده اهمّیت دادن معلّم به شاگردان در تعاملات هر چند در سطح کلامی است. در وهله

اول، این یافته با فرهنگ غالب جمع‌گرایی (هافستد، ۲۰۰۱) ایرانی‌ها مطابقت دارد که نسبت^۱ (۱۹۹۸) از لحاظ شناختی، آن را فرهنگ کل‌نگر^۲ می‌نامد. دل‌نگرانی معلم به‌خصوص در سطوح بالاتر نشان می‌دهد که او منافع زبان‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهد و رضایت و موفقیت خود را مستقل از رضایت و موفقیت زبان‌آموزان نمی‌داند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (از جمله، پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰؛ پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ؛ پیش‌قدم، درخشان و همکاران، ۲۰۲۱) هم‌راستا است که در آن‌ها به فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان اذعان شده است.

از طرف دیگر، بسامد بالای برون‌دلی در معلمان را می‌توان بیانگر فرهنگ اغراق‌افزوده جامعه ایرانی دانست که به این محیط آموزشی نیز تسری یافته است. بر اساس گفته میر (۲۰۱۴) بر خلاف جوامع اغراق‌کاسته که افراد احساسات و هیجانات واقعی خود را به‌صورت مستقیم و خالی از تعارف بیان می‌کنند، در جوامع اغراق‌افزوده افراد اغلب به‌صورت غیرمستقیم و به شکل تعارف‌گونه‌ای واکنش نشان می‌دهند. در بحث دل‌نگرانی معلم در سطح برون‌دلی، اینکه معلم عمل خاصی برای شاگرد انجام نمی‌دهد و تنها با او هم‌زبانی می‌کند و خصوصیات همچون استفاده از جملاتی که ملایم‌تر به نظر می‌رسند، این بعد فرهنگی را نشان می‌دهد.

نتایج همچنین حاکی از ارزش قائل شدن معلم برای ارتباط میان خود و زبان‌آموز و نقش مهم اعتماد در روابط آنان است که یادآور بافت فرهنگی قوی (هال، ۱۹۷۶) در این محیط آموزشی است. از آنجایی که برداشت معنا در فرهنگ‌های با بافت قوی با تکیه بر بافت فیزیکی، اجتماعی و روانی گفتمان انجام می‌شود، صمیمیت ارتباط بین معلم و زبان‌آموز بسیار حائز اهمیت است؛ بنابراین می‌توان دریافت که هر چقدر صمیمیت بین آنها بیشتر باشد، شاگردان با اعتماد بیشتری مسائل خود را مطرح کرده و همچنین معلم پاسخ بهتری (هیجانات مثبت) در قبال به‌خصوص فرادلی نسبت به زبان‌آموز دریافت می‌نماید. علاوه بر این، بر همین اساس به نظر می‌رسد علی‌رغم نتایج مطالعه پیش‌قدم و جاجرمی (۱۳۹۴) که مبین فرهنگ اعتمادکاسته در حوزه پژوهشی کشور است، حوزه آموزشی مورد نظر این مطالعه بیشتر دارای فرهنگ

1. Nisbett

2. holistic

اعتمادافزوده (فوکویاما، ۱۹۹۵) است بدین معنا که ارتباط بین معلّم و زبان‌آموز مبتنی بر اعتماد است.

علاوه بر این، درون‌دلی و فرادلی نشانگر فرهنگ جهت‌گیری‌های بلندمدت (هافستد، ۲۰۰۱) در این محیط آموزشی است. بدین معنا که معلّم تنها زمان حال را در نظر نمی‌گیرد و برای آینده زبان‌آموزان نیز احساس نگرانی می‌کند؛ به عبارت دیگر، دیدگاهی عمل‌گرا و مبتنی بر آینده دارد. علاوه بر این، از دیدگاه جهت‌گیری‌های ارزشی باندا^۱ (۱۹۸۷)، در دل‌نگرانی معلّم در سطوح درون‌دلی و فرادلی و حتی برون‌دلی نوعی فرهنگ خیرخواهی نمایان می‌شود. به اعتقاد شوارتز^۲ (۲۰۰۷) جهت‌گیری‌های خیرخواهانه در جوامع جمع‌گرا فقط در روابط درون‌گروهی نمود پیدا می‌کند، درحالی‌که در پژوهش حاضر، بررسی گفتمان معلّم‌ها در ارتباط با دل‌نگرانی آنها برای زبان‌آموزانشان نشان می‌دهد که این باور در بافت آموزشی مورد نظر موضوعیت ندارد.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که معلّمان نسبت به این زیاهنگ در سطح هیجامندی درون‌آگاهی قرار دارند و درون‌دلی نسبت به سطوح دیگر دغدغه‌مندی معلّم بسامد بالاتری دارد. هر چند بسامد بالای برون‌دلی که در درجه دوم قرار گرفت می‌تواند نشانگر سوق معلّم به سمت اکتفا کردن به هم‌زبانی و همدردی باشد که در اثر شرایط نامطلوب و عدم رضایتمندی به منصّه ظهور می‌رسد.

یافته‌های این مطالعه پاره‌ای از نگرش‌ها و فرهنگ جامعه آموزشی مؤسسات زبان را در ارتباط با زیاهنگ دل‌نگرانی معلّم به تصویر می‌کشد که می‌تواند در ارزیابی و بررسی دلایل مستتر در استفاده از این زیاهنگ به منظور بهبود بخشیدن به شرایط موجود و اصلاح بدفرهنگی‌ها به خصوص در محیط‌های حساس مثل بافت‌های آموزشی مفید و مؤثر باشد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۴۰۰). در این راستا، پیشنهاد می‌شود مسئولان حوزه آموزشی مربوطه برای حفظ فرهنگ سالم همدلی و ارتباط مؤثر کنشگران این حیطه احساس مسئولیت نموده و

1. Bond

2. Schwartz

جهت رفع موانع بکوشند. از سوی دیگر، این پژوهش بر مؤسسات آموزش زبان متمرکز بود. پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتر، بافت‌های آموزشی دیگر را از این حیث مورد مذاقه قرار دهند تا تصویر فرهنگی جامع‌تری ارائه شود. علاوه بر این، در پژوهش‌های آتی می‌توان با در نظر گرفتن متغیرهایی همچون جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه تدریس و طبقه اجتماعی و اقتصادی معلم و زبان‌آموز بررسی‌های دقیق‌تری در ارتباط با این زیاهنگ انجام داد.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ش.، و جهانی، ز. (۱۴۰۰). الگوی مفهومی تحلیل زیاهنگ؛ روشی مؤثر در معرفی فرهنگ ایرانیان به غیرفارسی‌زبانان) مطالعه موردی: زیاهنگ مرگان‌دیشی در شاهنامه فردوسی). پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۱۰(۲)، ۱۰۵-۱۳۵.
<https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.15104.1521>
- پوریزدان‌پناه کرمانی، ف. (۱۳۹۹). بررسی جامعه‌شناختی زیاهنگ مدرک‌ستایی و کاربرد گفتمانی آن در زبان فارسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۳(۴)، ۶۱-۹۶.
<https://doi.org/10.22067/lts.v53i4.88442>
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زیاهنگ» به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در «فرهنگ‌کاوی زبان». مطالعات زبان و ترجمه، ۴۵(۴)، ۴۷-۶۲.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۰). معرفی مفهوم زیاهنگ آموزشی: موردی از برجسب‌زنی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷(۳)، ۲۹-۵۲.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی. زبان‌پژوهی.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، شعیری، ح.، و درخشان، ع. (۱۴۰۰). معرفی «زیاهنگ» به‌عنوان حلقه مفقوده قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگوی SPEAKING هایمز. جستارهای زبانی، ۱۲(۱)، ۱-۴۱.
<https://doi.org/10.29252/LRR.12.1.1>
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و جاجرمی، ه. (۱۳۹۴). «اعتماد» در پژوهش: «اعتماد» و نقش آن در «ارجاع دادن» به پژوهش‌های زبانی در ایران. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۴۸(۲)، ۱-۲۶.
<https://doi.org/10.22067/lts.v48i2.48566>

پیش‌قدم، ر.، درخشان، ع.، ابراهیمی، ش.، و جنتی عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زبانهنگ مثبت‌نگری در ضرب‌المثل‌های زبان فارسی. *دوماهنامه فرهنگ و ادبیات عامه*، ۸(۳۴)، ۲۱۷-۲۵۲.

پیش‌قدم، ر.، درخشان، ع.، ابراهیمی، ش.، و جنتی عطایی، ا. (۱۳۹۹). واکاوی زبانهنگ مثبت‌نگری در ضرب‌المثل‌های زبان فارسی. *دوماهنامه فرهنگ و ادبیات عامه*، ۸(۳۴)، ۲۱۷-۲۵۲.

پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (۱۳۹۵). گفت‌مان‌شناسی «قسمت» در زبان و فرهنگ مردم ایران. *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، ۱۷(۳۵)، ۱۲۹-۱۴۹.

<https://doi.org/10.22083/JCCS.2016.42574>

پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). حاکمیت زبانهنگ شرم محوری یا گناه محوری در جامعه ایران؛ مورد مطالعه، شهر مشهد. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۳(۳)، ۱۰۱-۱۳۶. <https://doi.org/10.22035/jicr.2020.2392.2854>

پیش‌قدم، ر.، و وحیدنیا، ف. (۱۳۹۴). کاربردهای «دعا» در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی

هایمز. *جستارهای زبانی*، ۷(۲۸)، ۵۳-۷۲. <https://doi.org/10.22067/LTS.V53I4.86546>

پیش‌قدم، ر.، و وحیدنیا، ف.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۳). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری «نفرین»: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷(۲)، ۴۵-۷۲.

<https://doi.org/10.22067/lts.v47i2.35404>

درخشان، ع. (۱۳۹۹). بررسی تطبیقی مطالعات انجام شده در حوزه زبانهنگ. *مطالعات زبان و ترجمه*،

۵۳(۴)، ۱-۲۹. <https://doi.org/10.22067/LTS.V53I4.88721>

قربان‌پور آرانی، ح.، زارعی، ع.، و عربشاهی، ا. (۱۳۹۶). بررسی کارکرد اجتماعی فرهنگی ماشین‌نگاره‌ها بر اساس مدل قوم‌نگاری زبانی هایمز. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۸(۳۸)، ۱۷۷-۲۰۰.

<https://doi.org/10.22083/jccs.2017.72419.2070>

مهرابی، م.، و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۹۹). زبانهنگ ناسزا در فارسی و معادل‌های ترجمه شده انگلیسی براساس الگوی هایمز؛ مطالعه موردی پیکره زبانی رمان دایی جان ناپلئون. *مطالعات*

زبان و ترجمه، ۵۳(۴)، ۳۱-۵۹. <https://doi.org/10.22067/lts.v53i4.86546>

یغمایی، م. (۱۴۰۱). همدلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۲(۹)، ۵-۵.

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.

Agar, Michael (2006). Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/160940690600500201>

- Bond, M. H. (1987). Intergroup relations in Hong Kong: The Tao of stability. In J. Boucher, D. Dandis, & K. A. Clark (Eds.), *Ethnic conflict: International perspectives* (pp. 55-78). Sage.
- Eisenberg, N., & Liew, J. (2009). Empathy. In R. A. Shweder, T. R. Bidell, A. C. Dailey, S. D. Dixon, P. J. Miller, & J. Modell, (Eds.), *The child: An encyclopedic companion* (pp. 316-318). University of Chicago Press.
- Fahed, M., & Steffens, D. C. (2021). Apathy: Neurobiology, assessment and treatment. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 19(2), 181-189. <https://doi.org/10.9758/cpn.2021.19.2.181>
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Free Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Basic Books.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to systemic functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. SAGE.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. SAGE.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw Hill. <https://doi.org/10.1177/0734282906298992>
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540.4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Rinehart & Winston.
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self-systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). The Guilford Press.

- McAlinden, M. (2018). English language teachers' conceptions of intercultural empathy and professional identity: A critical discourse analysis. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43.n10.3>
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. SAGE.
- Nisbett, R. E. (1998). Essence and accident. In J. Cooper & J. Darley (Eds.), *Attribution processes, person perception, and social interaction: The legacy of Ned Jones* (pp. 169-200). American Psychological Association.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge.
- Pishghadam, R. (2015, October 6-7). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement* [Conference presentation]. The 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches on Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2022). *104 educational concepts*. Lulu Press.
- 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. <http://dx.doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2020). *Cultuling: A novel approach to examine Iranian's cultural meme*. Amazon.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2021). Moârefi mâfhum zâbâhang amuzeshi: Moredi âz bârchâsbzâni [The concept of educational culture language: A case of labeling]. *Quarterly Journal of Education*, 37(3), 29-52.
- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (in press). Bârâsi zâbânahâng delnegârani bârâyê digâri dar Iranian: Az hichdeli ta fârâdeli [Examining the cultuling of Iranians' concerns for others: From apathy to metapathy]. *Journal of Language Research*. <https://doi.org/10.22051/jlr.2023.40927.2203>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhshan, A. (2020). Cultuling analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 8(2), 17-34. <https://doi.org/10.22055/RALS.2020.15473>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Hasanzadeh, S., & Jajarmi, H. (2022). Making accreditation with English in daily conversations. *Applied Research on English Language*, 11(3), 95-120. <https://doi.org/10.22108/ARE.2022.132847.1869>

- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Miri, M., & Shayesteh, S. (2021). Sapioemotionality as a new attribute in socio-cultural studies. *International Journal of Society, Culture & Language*, 9(3), 16-27.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E., & Derakhshan, A. (2020). An introduction to cultuling analysis in light of variational pragmatics: A step toward euculturing. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 11(2), 44-56. <https://doi.org/10.22055/RALS.2020.15945>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Ebrahimi, S. (2021). Cultuling analysis of “devaluation” in the Iranian culture. *Language Related Research*, 12(5), 1-25. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.5.1>
- Pishghadam, R., & Jajarmi, H. (2014). Etemad dâr pâzhuhesh: Etemad and nâghsh-e an dâr erja dâdân be pâzhuheshhâye zâbani dâr iran [“Trust” in research: “Trust” and its role in “Referencing” to language studies in Iran]. *Language and Translation Studies*, 48(2), 1-26. <https://doi.org/10.22067/lts.v48i2.48566>
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *The International Journal of Society, Culture and Language*, 4(2), 11-21.
- Quinn, N., & Holland, D. (1987). Culture and cognition. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 3-42). Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711-728. <https://doi.org/10.1177/0022022107308992>
- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2005). Development of a new measurement tool for individualism and collectivism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 385-401.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers’ empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Presidents and Fellows of Harvard College.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. Wiley Blackwell.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Zhang, Z. (2022). Toward the role of teacher empathy in students’ engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 880935. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>

Zohoorian, Z., & Zeraatpish, M. (2020). Teacher interaction and empathy: An investigation among effective English language teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*,

درباره نویسنده

هانیه جاجرمی، استادیار آموزش زبان انگلیسی مؤسسه آموزش عالی بهار است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان عصب‌روان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی زبان است.