

*Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,*  
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)  
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 193-218  
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.32980.1980

## **An Emotioncy-Based Investigation into Students and Teachers' Satisfaction with the Content of the Persian Language History Books**

**Zahra Jahani<sup>\*</sup>, Shima Ebrahimi<sup>\*\*</sup>**

**Samira Baneshki<sup>\*\*\*</sup>**

### **Abstract**

Emotioncy, coined from the combination of emotion and frequency, focuses on emotions evoked by the senses from which we receive inputs, hence learning happens. The importance of emotioncy in designing coursebooks cannot be ignored. Drawing on the levels of emotioncy, the present study aims to assess the level of students and teachers' satisfaction with the content of Persian language history books. In doing so, 150 students majoring in Persian Language and Literature were invited from 14 universities to fill in an emotioncy questionnaire, developed by the authors. The attitudes of eight teachers with regard to their satisfaction with the book content were gathered by semi-structured interviews. The analysis of the questionnaire data indicates that the Visual factor and Inner factor received the highest and lowest levels of students' satisfaction (i.e. 14.57 & 8.00), respectively. As a result, the students were not generally satisfied with the book content. The

\* M.A. in Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran,  
Zahra.jahani2015@gmail.com

\*\* Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding Author), shimaebrahimi@um.ac.ir

\*\*\* Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, samira-bameshki@yahoo.com

Date received: 24/06/2021, Date of acceptance: 30/10/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

teachers mentioned that the books have failed to take into account emotions, despite their importance. It appears that the employment of emotioncy in drafting coursebooks on the history of the Persian language could facilitate learning for students as they become emotionally engaged with the teaching content, hence the learned materials are easily transferred to permanent memory.

**Keywords:** History of Persian Language, Emotioncy, Emotions.

## بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و مدرسان از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی براساس الگوی هیجامد

زهرا جهانی\*

شیمای ابراهیمی\*\*، سمیرا بامشکی\*\*

### چکیده

هیجامد تلفیقی از دو واژه (هیجان و بسامد) است که به هیجان‌ات متأثر از استفاده حواس مختلف در یادگیری توجه می‌کند که با توجه به اهمیت هیجان‌ات در تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند مدنظر قرار بگیرد. در پژوهش حاضر به منظور کیفیت بخشی و بازنگری محتوای آموزشی کتاب‌های تاریخ زبان فارسی، به بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و مدرسان در بهره‌گیری از سطوح مختلف الگوی هیجامد در این کتاب‌ها پرداخته شده است. بدین منظور، از ۱۵۰ دانشجوی زبان و ادبیات فارسی در ۱۴ دانشگاه مختلف خواسته شد تا پرسش‌نامه محقق‌ساخته رضایت از محتوا که بر اساس سطوح الگوی هیجامد طراحی شده است را پاسخ دهند. همچنین با ۸ تن از مدرسان این کتاب‌ها با هدف بررسی میزان رضایت آن‌ها از این کتاب‌ها مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته انجام شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد بیشترین میزان رضایت دانشجویان از سطح دیداری با میانگین (۱۴/۵۷) و کم‌ترین آن از سطح درونی با میانگین (۸/۰۰) است. مدرسان نیز معتقدند با وجود اهمیت هیجان‌ات در یادگیری زیاد به این مؤلفه در این کتاب‌ها توجه نشده است. بنابراین، می‌توان با توجه به

\* کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران، Zahra.jahani2015@gmail.com  
\*\* استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، shimaebrahimi@um.ac.ir  
\*\*\* استادیار زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران، samira-bameshki@yahoo.com  
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۸

هیجانان و بازنگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی براساس الگوی هیجامد و متغیرهای آن، رضایت دانشجویان و مدرسان را نسبت به محتوای این کتاب‌ها افزایش داد.

**کلیدواژه‌ها:** تاریخ زبان فارسی، هیجانان، حواس، الگوی هیجامد.

## ۱. مقدمه

یکی از مؤلفه‌های مهم در شکل‌گیری هویت فرهنگی ایرانیان زبان و ادبیات فارسی است که با پیشینه هزار و چندصد ساله‌اش میراث معنوی همه اقوام ایرانی به شمار می‌رود. از گذشته‌های دور تاکنون بسیاری از ادیبان و بزرگان مانند فردوسی، فرخی، بیهقی، انوری، نظامی، سعدی، حافظ، مولوی در گسترش و غنای زبان فارسی کوشیده‌اند. با این احتساب زبان و ادبیات فارسی میراث مشترک همه فارسی‌زبانان و فارسی‌دانان همه جهان به‌طور عام و سامان بخش هویت فرهنگی ایرانیان به‌طور خاص است. از همین رو ضرورت دارد این زبان به صورت علمی و جامع در دانشگاه‌ها بررسی شود. در همین راستا، شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی درسی با عنوان تاریخ زبان فارسی را به عنوان دو واحد پایه و الزامی در برنامه درسی دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی قرار داده است.

پرواضح است که آموزش مطالب مرتبط با این دو واحد درسی توسط مدرس و یادگیری آن از جانب دانشجو نیازمند ابزار و امکاناتی مانند کتاب درسی textbook است. کتاب‌های درسی مظهر قابل مشاهده، ملموس و کاربردی برنامه درسی هستند. این کتاب‌ها با هدف تدریس آنچه مدرسان برای یادگیری دانشجویان یا دانش‌آموزان لازم می‌دانند طراحی می‌شود (بختیاری، ۱۳۹۲). از این رو این کتاب‌ها از مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانشجویان هستند که به عنوان عنصری اساسی در برنامه درسی در صورت جذاب نبودن میزان یادگیری فراگیران را کاهش می‌دهد (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از عوامل مؤثر در جذابیت این کتاب‌ها توجه به هیجانان فراگیران است؛ زیرا هیجانان مثبت نقش مهمی را در یادگیری مخاطبان ایفا می‌کند و انگیزه آنان را برای آموختن افزایش می‌دهد (Pekrun, 2006).

این درحالی است که مؤلفان کتاب‌های تاریخ زبان فارسی، اطلاعات مورد نیاز خود را برای تدوین و تألیف این کتاب‌ها از میان منابع کهن تاریخی و محتوای سنگ‌نوشته‌های نخستین پارسی‌گویان به‌دست آورده و در نهایت مجموع یافته‌های خود را

بدون در نظر گرفتن مخاطب و چگونگی یادگیری، در اثری با عنوان کتاب تاریخ زبان فارسی جای داده‌اند. بنابراین، دانشجویان در مواجهه با این اطلاعات به ظاهر پراکنده و انتزاعی ممکن است دلسرد و بی‌انگیزه شوند و در نتیجه عملکرد خوبی در یادگیری و به یادسپاری آن مطالب نخواهند داشت. از این‌رو، باید چاره‌ای اندیشید تا از طریق افزایش جذابیت مطالب به آنان در تولید هیجانات مثبت positive emotion و انگیزه motivation بیش‌تر در یادگیری یاری رسانند.

در همین راستا با توجه به جایگاه هیجانات در یادگیری، ارائه‌الگویی که به این مؤلفه مهم روان‌شناختی توجه داشته باشد، از ضروریات است. بر این اساس، پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) مفهوم هیجامد emotioncy را نخستین‌بار با عنوان درجه هیجانی مطرح کرده‌اند و پیش‌قدم (۲۰۱۵) سطوح مربوط به آن را به‌طور مفصل معرفی کرده است. این مفهوم با تلفیق دو واژه هیجان و بسامد frequency به‌وجود آمده است، به جایگاه هیجانات و حواس senses در یادگیری توجه دارد و با عنایت به پژوهش‌های متعددی که در حوزه آموزش و تدریس براساس آن صورت گرفته است، به نظر می‌رسد می‌تواند در تولید محتوای درسی نیز مؤثر باشد.

در پژوهش حاضر با توجه به تأثیر الگوی هیجامد در یادگیری، نگارندگان به منظور بازنگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی، نظرات دانشجویان و مدرسان را نسبت به محتوای کنونی این کتاب‌ها مورد ارزیابی قرار می‌دهند و به این پرسش پاسخ می‌دهند که دانشجویان و مدرسان به چه میزان از محتوای آموزشی کتاب‌های تاریخ زبان فارسی رضایت دارند؟ به همین منظور پس از بیان پیشینه و مبانی نظری به تحلیل داده‌ها می‌پردازند. هدف از جستار حاضر آگاه کردن مؤلفان و مدرسان کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی نسبت به نیازها و ویژگی‌های مخاطبان این کتاب‌ها و سنجش میزان رضایت‌مندی آن‌ها به منظور برنامه‌ریزی و طراحی بهتر منابع آموزشی این دو واحد درسی است.

## ۲. پیشینه پژوهش

کتاب‌های درسی از جمله منابع مهم یادگیری فراگیران است و در بیشتر نقاط دنیا به ویژه ایران کتاب‌های درسی چارچوبی اساسی در زمینه انجام فعالیت‌های آموزشی است که

سبب‌شده صاحب نظران و پژوهشگران در حوزه آموزش به بررسی و تحلیل محتوای آموزشی این کتاب‌ها بر اساس نیازهای مخاطبان پردازند، اما به نظر می‌رسد تاکنون پژوهشی در حوزه تحلیل محتوای منابع آموزشی بر مبنای توجه به هیجانات فراگیران انجام نشده است. این در حالی است که توجه به هیجانات فراگیران در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نه تنها در سطوح مقدماتی بلکه در آموزش عالی زمینه درک و یادگیری و در نتیجه پیشرفت بیشتر دانشجویان را فراهم می‌آورد. از این رو به نظر می‌رسد استفاده از الگوی هیجامد در امر تهیه و تدوین مواد آموزشی موجب افزایش هیجان فراگیران و به تبع آن یادگیری آسان‌تر و بهتر مطالب شود. از این رو در ادامه به بررسی پژوهش‌های انجام شده در حوزه هیجامد پرداخته می‌شود.

پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) با توجه به مقوله بافت‌مندی contextualization به بررسی آن در کنار بافت هیجانی emotional context پرداختند و به گمان آنان افزون‌بر بافت اجتماعی و واژگانی، ایجاد بافت و ارتباط هیجانی از طریق حسی کردن واژگان در یادگیری و آموزش زبان بسیار تأثیرگذار است. از این رو، توجه به تجارب واقعی زبان‌آموزان تأثیر بسزایی در پیشرفت آموزش و در نتیجه موفقیت مدرس دارد. در همین راستا پیش‌قدم، رحمانی و شایسته (۲۰۱۶) پژوهشی شبه‌آزمایشی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بافت‌مندی در مقایسه با هیجانی‌سازی مؤلفه برتری برای موفقیت مدرس است و به‌کارگیری هر دو مورد به موفقیت بیش‌تر مدرس کمک خواهد کرد. در تبیین برتری بافت‌مندی نسبت به هیجانی‌سازی می‌توان دو دلیل آورد: زبان انگلیسی زبان دوم در ایران محسوب می‌شود و این امر بدین معناست که در محیط داخل کلاس و همچنین خارج از کلاس زبان ارتباطی زبان‌آموزان، فارسی است؛ در نتیجه زبان انگلیسی در بیرون از کلاس کاربرد ندارد. از سوی دیگر، برای رسیدن به درک مطلب عمیق‌تر نیاز به پژوهش و تحقیق در خارج از کلاس است که جامعه ایرانی به این‌گونه تحقیقات کم‌تر بها می‌دهند و مدرسان سعی می‌کنند بیش‌تر فعالیت‌هایی درون کلاسی طراحی کنند؛ در نتیجه بیشتر بر سطوح دیداری، شنیداری و لمسی هیجامد توجه می‌شود.

در زمینه نقش هیجان به عنوان یکی از اصول مهم هیجامد در یادگیری مهارت‌های پایه در آموزش، پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) بر این عقیده‌اند که هیجانات در

یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانه آن مؤثر هستند و زبان‌آموزان هیجان‌های متفاوتی همچون اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی و غیره را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر بسزایی دارد. بررسی‌پور (۲۰۱۶) نیز جایگاه هیجان‌ها و حواس در مهارت خواندن را مورد بررسی قرار داد. نتیجه تحقیق وی حاکی از آن است که به هر میزان هیجانات فرد نسبت به موضوعی بیشتر باشد تمایل او برای خواندن متن بالاتر است، پیش‌قدم، طباطبائی فارانی و مقیمی (۱۳۹۸) نیز معتقدند نوع هیجان‌ها مثبت و منفی زبان‌آموز نسبت به موضوع خواندن می‌تواند باعث ایجاد اضطراب گردد. نگارندگان بر این باور هستند استفاده از حواس پنجگانه زبان‌آموزان باعث بالا بردن سطح هیجانات و تقویت سرمایه‌های حسی هیجانی و در نتیجه کنترل اضطراب زبان‌آموزان در خواندن می‌شود.

در پژوهشی دیگر ابراهیمی (۱۳۹۶) نیز به بررسی تأثیر الگوی هیجانات بر آموزش فرهنگ، هیجانات، غرقگی flow، سبک‌های یادگیری learning styles و نگرش attitude زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که تدریس بر اساس این الگو بر هر یک از این متغیرها در زبان‌آموزان تأثیر معنادار مثبت دارد؛ به عبارت دیگر استفاده از الگوی هیجانات افزایش سطح هیجانات را به همراه دارد و این امر باعث می‌شود زبان‌آموزان در فعالیت کلاسی غرق شوند، در نتیجه با تولید هیجان و نگرش مثبت، هیجان و نگرش منفی زبان‌آموز نسبت به موضوع کاهش چشمگیری داشته و این امر باعث خستگی‌سازای اثر سبک‌های یادگیری شده و موجب می‌شود زبان‌آموز فارغ از سبک یادگیری خود از فرایند یادگیری لذت ببرد و غرقگی را تجربه کند. پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهشی نشان دادند افرادی که نسبت به یک کلمه خاص هیجانات بیشتری دارند دارای عملکرد بهتری در حوزه یادگیری و یادآوری خواهند بود. هم‌چنین اگر واژگان در ارتباط با نوع جنسیت آنان باشد (مذکر، مؤنث) این عملکرد عمیق‌تر می‌شود.

در پژوهشی دیگر پیش‌قدم (۲۰۱۶) به بررسی رابطه میان الگوی هیجانات و اشتیاق پرداخت. به زعم وی اشتیاق به تعامل willingness to communication زبان‌آموزان در شرایط یکسان در یادگیری و به تبع آن موفقیت آنان بسیار مؤثر است. وی معتقد است به هر میزان سطح هیجانات افزایش یابد زبان‌آموزان تمایل بیشتری به تعامل نشان می‌دهند.

نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد رابطه معنادار مثبتی میان برون‌آگاهی و هیج‌آمد در اشتیاق به تعامل وجود دارد و رابطه میان اضطراب و اشتیاق به تعامل منفی است. بر این اساس، زبان‌آموزانی که به مرحله درون‌آگاهی رسیده بودند نسبت به افراد برون‌آگاه تمایل بیشتری به برقراری تعامل و ارتباط داشته‌اند. در اثبات پژوهش فوق، مکی‌آبادی (۲۰۱۸) نیز بر این باور است انگیزش و تمایل به برقراری ارتباط دو عامل مهم در یادگیری زبان دوم هستند. وی رابطه میان انواع هیج‌آمد حسی بر میزان تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش و دستاوردهای زبانی language achievement از زبان‌آموزان را بررسی کرد. نتایج پژوهش او نشان داد که میان انواع هیج‌آمد حسی معادل (عاطفی، ذهنی و اجتماعی- فرهنگی) با انواع انگیزش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. افزون‌بر این انواع هیج‌آمد (عاطفی و اجتماعی- فرهنگی) بر تمایل به برقراری ارتباط در دو زمینه گفتن و نوشتن تأثیرگذار است و هیج‌آمد ذهنی بر مهارت‌های شنیدن و خواندن اثرگذار است و در نهایت دو عامل هیج‌آمد عاطفی و ذهنی به گونه مستقیم بر دستاوردهای زبانی زبان‌آموزان اثرگذار بوده است.

به طور کلی با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته به نظر می‌رسد الگوی هیج‌آمد باتوجه به تأثیری که بر مخاطب دارد از جمله روش‌های مؤثر و ارزشمند در حوزه آموزش است. تا کنون پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته استفاده از الگوی هیج‌آمد را وظیفه مدرس می‌دانند؛ اما ممکن است عواملی مانند کمبود وقت و نداشتن علاقه و خلاقیت مدرس موجب شود همه مدرسان نتوانند از این روش قدرت‌مند در آموزش مخاطبان بهره ببرند. همچنین اکثر این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان است، اما به نظر می‌رسد می‌توان از این روش در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی همه مقاطع و سطوح حتی سطوح دانشگاهی بهره برد و با استفاده از آن‌ها و برانگیختن هیجان‌ات دانشجویان فرایند یادگیری را برای آن‌ها راحت‌تر و در عین حال مهیج کرد. از این‌رو در ادامه با تشریح مبانی نظری مربوط به این حوزه پرداخته می‌شود.



### ۳. مبانی نظری پژوهش

#### ۱.۳ معرفی الگوی هیجامد

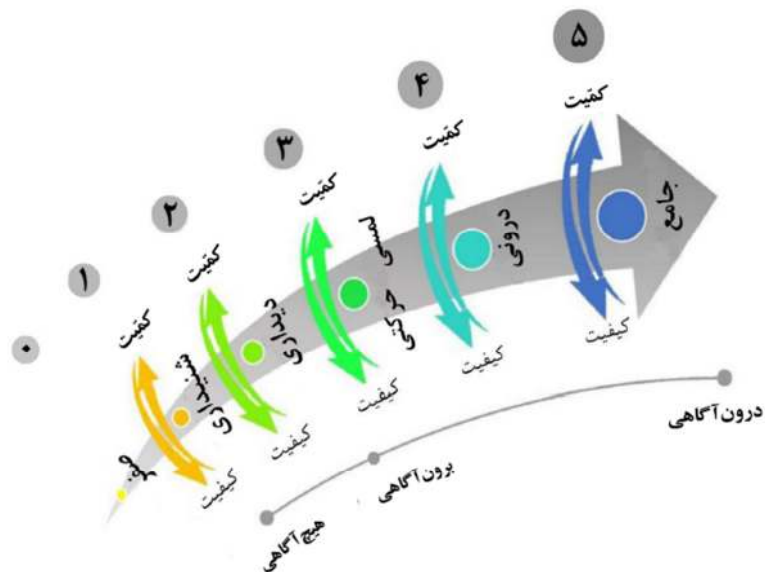
هیجامد، الگویی برگرفته از نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان the developmental، individual differences است که در آن هیجان پایه و اساس تحول یادگیری در نظر گرفته می‌شود (Greenspan & Weider, 1998). این الگو با توجه به سه مؤلفه حس، هیجان (کیفی) و بسامد (کمی) شکل گرفته و دارای سه مرحله کلی هیچ‌آگاهی (تهی) برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) می‌باشد. بر اساس این الگو کلمات هر زبان برای گویشوران مختلف هر جامعه زبانی درجات متفاوتی از حس عاطفی-هیجانی را داراست که این درجه حس هیجانی هیجامد آن کلمه نام دارد (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶). هرچه واژه‌ای دارای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن آسان‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش تجربه زبان‌آموز نسبت به واژه از طریق درگیر کردن حواس مختلفی همچون شنیداری، دیداری، چشایی، بویایی و لامسه هیجامد او نسبت به آن واژه فزونی یافته و در نتیجه یادگیری آسان و عمیق‌تر اتفاق می‌افتد (پیش‌قدم و طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲).

پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای الگوی هیجامد شش سطح در نظر گرفته است که به ترتیب عبارتند از: هیجامد تهی null emotioncy (۰)، هیجامد شنیداری auditory emotioncy (۱)، هیجامد دیداری visual emotioncy (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی kmesthetic emotioncy (۳)، هیجامد درونی inner emotioncy (۴) و هیجامد جامع arch emotioncy (۵) که شرح آن در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامند  
(پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

نوع	میزان تجربه
هیجامند تهی	زمانی است که مخاطب هیچ‌گونه آشنایی با موضوع و مفهوم ندارد. (۰)
هیجامند شنیداری	در این مرحله مخاطب درمورد مفهوم فقط مطالبی را شنیده است. (۱)
هیجامند دیداری	مخاطب در این مرحله افزون‌بر تجربه شنیداری مفهوم را در قالب واقعیت، فیلم و یا عکس درک کرده است. (۲)
هیجامند لمسی - حرکتی	با ورود در این مرحله مخاطب با توجه به تجارب مراحل پیشین مفهوم را لمس می‌کند. (۳)
هیجامند درونی	هنگامی که مخاطب افزون‌بر تجربه‌های پیشین تجربه مستقیمی از مفهوم به‌دست می‌آورد. (۴)
هیجامند جامع	مخاطب در این مرحله با توجه به تجربه‌های مراحل پیش برای کسب اطلاعات بیش‌تر درمورد مفهوم به پژوهش و تحقیق می‌پردازد. (۵)

چکیده مطالب ذکر شده را می‌توان در شکل (۱) مشاهده کرد:



شکل ۱. سطوح چندگانه هیجامند  
(پیش‌قدم، ۲۰۱۵)

بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهره جهانی و دیگران) ۲۰۳

همان‌گونه که در شکل (۱) مشاهده می‌شود، فرد برای رسیدن به بالاترین سطح هیجامد و دستیابی به درک و اطلاعات جامع نسبت به یک موضوع و مفهوم، سلسله مراتب شیوه هیجامد را از کم‌ترین میزان یعنی هیجامد تهی به سمت هیجامد جامع می‌پیماید. میزان هیجامد هر فرد بر اساس تجربه او از موضوع با استفاده از فعال کردن حواس و هیجانات ناشی از آن به وجود می‌آید.

افزون بر این سطوح پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) در اثر «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان» الگوی هیجامد را گسترش داده و با افزودن سطح جدیدی به آن الگوی هیجامد مبسوط extended model of emotioncy را طراحی کردند و سطح هیجامد مرجع metavolvement را بر آن افزودند که بر اساس آن فرد به فراآگاهی می‌رسد و این یعنی او چنان بر موضوع مسلط شده است که توانایی تدریس آن بر دیگری را دارد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). با توجه به جایگاه هیجانات و حواس فراگیران در مراحل یادگیری می‌توان در فرآیند آموزش از آن‌ها استفاده کرد، در همین راستا پیش‌قدم (۲۰۱۶) هرم آموزشی هیجامد را به شرح زیر ارائه کرده است:



شکل ۲. هرم آموزش هیجامد پیش‌قدم

با توجه به شکل (۲) با فرض بر اینکه مخاطب هیچ‌گونه اطلاعاتی درمورد موضوع مورد نظر ندارد مدرس برای شروع تدریس می‌تواند در راستای درگیر کردن حواس

شنیداری فراگیران ابتدا مجموعه‌ای از اطلاعات را به گونه شفاهی و یا در قالب لوح فشرده صوتی در اختیار مخاطبان قرار دهد. در مرحله دوم مدرس بر طبق هرم الگوی هیجامد می‌تواند با بهره‌گیری از امکانات و تکنولوژی‌های آموزشی توضیحات خود را با نشان دادن عکس، فیلم، نمودار، نقشه و یا هر چیز دیگری که متناسب با موضوع است همراه سازد. با استفاده از این ابزار مدرس موفق می‌شود افزون بر حواس شنیداری حواس دیداری مخاطب را نیز در راستای یادگیری بهتر درگیر کند. در مرحله بعد مدرس می‌تواند نمونه واقعی موضوع تدریس و یا نماد و سازه‌ای از آن را با هدف مداخله حس لامسه مخاطبان با خود به کلاس بیاورد با درگیرکردن حس لامسه اطلاعات فراگیران نسبت به موضوع به سطح برون‌آگاهی می‌رسد. در مرحله تجربه درونی مخاطب بدون هیچ واسطه‌ای و مستقیم با موضوع درگیر می‌شود و تا حد امکان از تمام حواس خود در این تجربه استفاده می‌کند در سطح هیجامد جامع نقش مخاطبان نسبت به مراحل قبل پویاتر است، زیرا با توجه به مطالبی که در مراحل قبل آموخته‌اند از آنان خواسته می‌شود به پژوهش و تحقیق به منظور دستیابی به اطلاعات بیشتر و به تبع آن درک و در نهایت یادگیری عمیق‌تر بپردازند (ابراهیمی، ۱۳۹۶) و بر اساس الگوی هیجامد مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸) فراگیر با رسیدن به هیجامد مرجع به فراآگاهی دست یافته و می‌تواند در نقش یک مدرس موضوعی را که فرا گرفته است به فراگیران دیگر آموزش دهد.

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کمی-کیفی و از نوع کاربردی است. در گام اول کتاب‌هایی که به منظور ارائه مطالب تاریخ زبان فارسی نوشته شده‌اند و مدرسان و دانشجویان زبان و ادبیات فارسی از آن استفاده می‌کنند، شناسایی شد (تاریخ زبان فارسی (خانلری، ۱۳۴۸)، تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی، ۱۳۷۳)، تاریخ زبان فارسی (باقری، ۱۳۷۳)، تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی، ۱۳۷۸) و تاریخ زبان‌های ایرانی (رضائی باغ بیدی، ۱۳۸۸) و در مرحله بعد میزان رضایت دانشجویان و مدرسان نسبت به محتوای کتاب‌ها با استفاده از پرسشنامه میزان رضایت از محتوا براساس الگوی هیجامد و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته ارزیابی شد.

#### ۱.۴ جامعه پژوهش

در زمینه بررسی میزان رضایت دانشجویان از محتوای این کتاب‌ها جامعه پژوهش تمام دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته زبان و ادبیات فارسی در ایران هستند که حجم نمونه شامل ۱۵۰ نفر از دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته زبان و ادبیات فارسی از ۱۴ دانشگاه مختلف ایران است. جامعه آماری بخش کیفی این پژوهش در زمینه دیدگاه مدرسان نسبت به محتوای این کتاب‌ها نیز تمام مدرسانی است که این دو واحد درسی را در مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فارسی تدریس کرده‌اند که حجم نمونه آماری آن هشت مدرس از شش دانشگاه ایران است.

#### ۱.۱.۴ روش نمونه‌گیری

در بخش کمی این پژوهش روش نمونه‌گیری دانشجویان به منظور بررسی میزان رضایت دانشجویان از محتوای کتاب‌ها به صورت تصادفی ساده و براساس نمونه در دسترس انتخاب شده‌اند. به عبارت دیگر پرسشنامه رضایت از محتوا تا حد امکان در دسترس دانشجویان و دانش‌آموختگان زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه‌های مختلف گذاشته شده و بعد از معرفی پرسشنامه از آن‌ها خواسته شد به این پرسشنامه پاسخ دهند. در بخش کیفی نیز روش نمونه‌گیری مدرسان، به منظور بررسی دیدگاه آنان نسبت به این کتاب‌ها تصادفی و بر اساس نمونه در دسترس انتخاب شده‌اند. به این صورت که سؤالات مصاحبه به نشانی پست الکترونیکی مدرسان فرستاده شد و بعد از ارائه توضیحات از آن‌ها خواسته شد تا به سؤالات پاسخ دهند.

#### ۲.۴ شرکت‌کنندگان

با توجه به وضعیت بحرانی حاصل از کرونا و عدم حضور فیزیکی دانشجویان در دانشگاه، پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی بر اساس سطوح الگوی هیجامد طراحی و به صورت برخط در اختیار دانشجویان این درس قرار گرفت و ۱۵۰ دانشجو در بازه سنی از ۱۹ تا ۵۷ سال با میانگین ۲۷،۲۵ و انحراف از معیار ۷،۴۸ از ۱۴ دانشگاه مختلف ایران شامل فردوسی (۱۰۷ نفر)، خیام (۱۰ نفر)، تهران (۱۵ نفر)، فرهنگیان (۳ نفر)، بجنورد (۱ نفر)، آزاد اسلامی (۲ نفر)، بیرجند (۱ نفر)، پیام نور (۳ نفر)،

خوارزمی (انفر)، علامه طباطبایی (۲نفر)، حکیم سبزواری (۲نفر)، بوعلی سینا (انفر)، تبریز (انفر) و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (انفر) به پرسشنامه پاسخ دادند که ۱۱۶ نفر آن‌ها زن و ۳۴ نفر دیگر مرد و در مقاطع مختلف کارشناسی (۱۰انفر)، کارشناسی ارشد (۳۱نفر) و دکتری (۹نفر) بودند. در بخش کیفی نیز با ۸ مدرس تاریخ زبان فارسی شامل شش مرد و دو زن از دانشگاه‌های فردوسی (۳ نفر)، خیام (انفر)، فرهنگیان (انفر)، گیلان (انفر)، شیراز (انفر) و علامه طباطبایی (انفر) مصاحبه شد.

### ۳.۴ ابزار پژوهش

ابزار پژوهش در بخش کمی پرسشنامه میزان رضایت از محتوا براساس الگوی هیجامد است. این پرسشنامه محقق ساخته شامل ۲۴ سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) است که میزان رضایت دانشجویان از محتوای کتاب‌ها در ۵ سطح شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع را مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. با توجه به آنکه این پرسشنامه محقق ساخته است بعد از طراحی اولیه، به منظور سنجش پایایی با ۵ نفر از متخصصان حوزه هیجامد و آموزش به اشتراک گذاشته شد و بعد از انجام اصلاحات لازم در گوگل فرم قرار گرفت و لینک آن در شبکه‌های اجتماعی در اختیار مخاطبان گذاشته شد که ۱۵۰ نفر به این پرسشنامه پاسخ کامل دادند.

به منظور سنجش اعتبار پرسشنامه در گام اول نرمال بودن داده‌ها تأیید شد که مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- و ۲ قرار گرفتند که این نشان نرمال بودن توزیع داده‌ها است. در ادامه به منظور بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی confirmatory factor analysis (CAF) و آزمون تک عاملی هارمن one-factor Harman test استفاده شد. از آنجا که تمام داده‌ها با استفاده از یک ابزار تحقیق (پرسشنامه) جمع‌آوری شده بود، به منظور جلوگیری از خطای واریانس روش مشترک (CMV)، آزمون تک عاملی هارمن اجرا شد. نتایج آزمون هارمن نشان داد که نخستین عامل به دست آمده میزان ۴۸ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خطای روش مشترک نمی‌تواند مشکلی در این پژوهش ایجاد کند. پس از آزمون هارمن، روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و مورد تأیید قرار گرفته است.

بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهره جهانی و دیگران) ۲۰۷

پس از تکمیل اعتبارسنجی، پایایی کل پرسشنامه و ۵ عامل آن توسط آزمون آلفای کرونباخ cronbach's alpha بررسی شد (جدول ۷). بر اساس نتایج، تمام مقادیر بالای ۰.۷۰ هستند که از لحاظ آماری مطلوب است و پایایی آن نیز تأیید می‌شود (پیوست شماره ۱).

جدول ۲. پایایی کل و هریک از ۵ عامل پرسشنامه

آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	
۰.۹۷	۲۴	کل پرسشنامه
۰.۸۹	۴	عامل ۱ (شنیداری)
۰.۹۴	۷	عامل ۲ (دیداری)
۰.۹۰	۵	عامل ۳ (لمسی)
۰.۸۹	۴	عامل ۴ (درونی)
۰.۹۲	۵	عامل ۴ (جامع)

ابزار مورد استفاده در بخش کیفی پژوهش به منظور بررسی دیدگاه مدرسان درس تاریخ زبان فارسی نسبت به کتاب‌های تألیف شده برای این درس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. به این معنا که سؤالات مصاحبه از قبل مشخص شده است و از تمام پاسخ دهندگان پرسش‌های مشابه پرسیده می‌شود، اما آن‌ها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند (کریمی و نصر، ۱۳۹۱). در قالب این سؤالات منبع اصلی انتخاب شده برای معرفی به دانشجویان و دلیل این انتخاب و همچنین نظر آن‌ها در مورد تأثیر استفاده از حواس و هیجانات در یادگیری و میزان درگیر کردن این دو مؤلفه در دانشجویان در این کتاب‌ها و نقاط ضعف آن‌ها و در نهایت راهکارهای مورد استفاده آن‌ها برای یادگیری بهتر مطالب مورد سؤال قرار گرفت. (پیوست شماره ۲)

## ۵. یافته‌های پژوهش

### ۱.۵ آمار توصیفی پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی براساس مؤلفه‌های هیجامد

از میان پنج کتاب مورد بررسی کتاب تاریخ زبان فارسی (خانلری) ۱۱۷ مخاطب، تاریخ زبان فارسی (باقری) ۲۰ مخاطب، تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی) ۷ مخاطب، تاریخ

مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی) ۶ مخاطب و تاریخ زبان‌های ایرانی (رضائی باغ‌بیدی) ۰ مخاطب را به خود اختصاص داده‌اند.

آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف از معیار، برای پرسشنامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و ۵ عامل آن در جدول ۱ نمایش داده شده است. همان‌طور که در جدول (۳) ارائه شده است، کمترین مقدار میانگین مربوط به عامل "درونی" (۸.۰۰) و بیشترین مقدار آن مربوط به عامل "دیداری" (۱۴.۵۷) است.

جدول ۳. آمار توصیفی برای پاسخ‌های داده‌شده به پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی

عامل	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف از معیار
شنیداری	۴	۲۰	۸.۷۲	۳.۹۷
دیداری	۶	۳۰	۱۴.۵۷	۵.۷۸
لمسی	۵	۲۵	۹.۹۵	۴.۴۱
درونی	۴	۲۰	۸.۰۰	۳.۷۸
جامع	۵	۲۵	۹.۶۴	۴.۳۵
کل	۲۴	۱۲۰	۵۰.۸۹	۱۹.۷۳

براساس اطلاعات موجود در جدول (۳)، سطح دیداری بیشترین مقدار میزان رضایت و سطح درونی کم‌ترین مقدار میزان رضایت را به خود اختصاص داده‌اند در این میان سطح لمسی با میانگین ۹/۴۹۵ در رده دوم جامع با میانگین ۹/۲۴ در رده سوم و سطح جامع با عدد ۸/۷۲ در جایگاه چهارم قرار دارد. به طور کلی با توجه به میانگین‌های به دست آمده حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها دانشجویان رضایت زیادی نسبت به محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی بر اساس سطوح الگوی هیجامد ندارند.

در ادامه بررسی نظرات افراد شرکت‌کننده در پژوهش در زمینه نقاط قوت و ضعف کتاب‌ها نشان می‌دهد از میان ۱۵۰ نفر تنها ۱۳ نفر (معادل ۸.۶ درصد) محتوای کتاب‌ها را عاری از ضعف و نقص می‌دانستند، برای مثال: «کتاب دکتر خانلری کامل و جامع است و به خوبی فهمیده و فهمانده می‌شود». «کتاب دکتر ابوالقاسمی منبع کامل و خوبی برای این درس بود».



بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهره جهانی و دیگران) ۲۰۹

۱۳۷ نفر (معادل ۹۱،۳ درصد) نقاط ضعف این کتاب‌ها را نسبت به نقاط قوت آن‌ها بیش‌تر می‌دانستند که در مجموع در سه گروه مختلف در جدول ذیل قابل مشاهده است:

جدول ۴. توزیع فراوانی نقاط ضعف کتاب‌های تاریخ زبان فارسی از دیدگاه دانشجویان

نقاط ضعف	درصد	نمونه
خشک بودن مطالب و عدم جذابیت	۳۳،۳	«خشک بود و اصلاً جذابیت نداشت» «کتاب خشکی بود و اصلاً جذابیت نداشت و من به سختی خوندمش» «محتوای خشک که انگیزه ما از خواندنش فقط کسب نمره است همین و بس و بعد از به خاطر سپاری مطالب و امتحان دادن فراموشش می‌کنیم.»
زیادبودن حجم مطالب، سنگین بودن آن و مناسب نبودن برای کتاب درسی	۳۸	«کتاب بسیار سخت است و با دو واحد درس قابل یادگیری نیست...» «حجم مطالب بسیار بالاست و این که برای کلاس درسی نوشته نشده است» «مطالب خیلی زیاد و خشک است» «خسته کننده و مطالب زیاد» «مطالب علمی بودند اما حجم زیاد آن مانعی در یادگیری درس بود و ای کاش خلاصه‌ای از این کتاب‌های آقای خانلری وجود داشت» «مطالب سختی است و هیچ تمهیدی برای کمک به مخاطب در کتاب اندیشیده نشده است»
نداشتن تصاویر مناسب و همچنین نداشتن تمرین، و فعالیت عملی	۲۰	«کتاب بسیار قدیمی است و لازم است که کتاب با تصویرگری و صفحه‌آرایی جدید، مجدداً چاپ شود.» «حجم بالا و بدون تمرین و عکس» «تصویر کم داره و جذاب نیست» «تصویراش جذاب نیست تمرینم نداره» «بهتر است در این کتاب تصاویر بیشتری بکار رود و حتماً یک لوح صوتی و تصویری همراه این کتاب ارائه شود» «اطلاعاتی به دانشجو داده شده که در پایان ترم همان‌ها از او خواسته می‌شود. یعنی تنها وظیفه وی حفظ کردن است. نه اجباری برای تحقیق وجود دارد و نه نیروی برانگیزاننده !!!»

در کنار این بررسی به منظور آگاهی از دیدگاه مدرسان نسبت به این کتاب‌ها مصاحبه‌ای انجام شد که نتایج آن به شرح زیر است:

از میان این مدرسان سه نفر کتاب تاریخ زبان فارسی (خانلری) را به دلیل جامعیت این منبع به عنوان کتاب درسی انتخاب می‌کنند و سه نفر کتاب تاریخ زبان فارسی (باقری) را به دلیل گزیده بودن مطالب و همچنین بدون بودن این کتاب و دو نفر دیگر کتاب تاریخ

زبان فارسی ابوالقاسمی را به دلیل اطلاعات موجود در آن به عنوان کتاب درسی به دانشجویان خود معرفی می‌کنند.

در سؤال دیگر نظر آنان در زمینه میزان پرداختن به حواس و هیجانات در کتاب انتخابیشان و لزوم همراه بودن لوح فشرده صوتی تصویری پرسیده شد که پاسخ همه مدرسان در مورد توجه به حواس و هیجانات منفی و تنها اشاره به چند تصویر موجود در کتاب‌ها بود و دو نفر از مدرسان معتقد بودند پرداختن به هیجانات در حوزه وظایف مدرسان است و پاسخ آن‌ها نسبت به بخش دوم سؤال و لزوم داشتن لوح فشرده صوتی تصویری مثبت بود. آنان معتقدند با وجود اهمیت تلفظ در این کتاب‌ها قطعاً داشتن لوح فشرده در یادگیری دانشجویان مؤثر است. در ادامه از آن‌ها خواسته شد تا راهکارهای خود را برای کمک به درک و یادگیری بیشتر دانشجویان بیان کنند که آنان به مشارکت دادن دانشجویان در ارائه مطالب (فراوانی: ۲)، استفاده از پاورپوینت و نمایش تصاویر و نقشه (فراوانی: ۴)، استفاده از تمرین‌های نوشتاری و تخته سیاه (فراوانی: ۱)، واگذار کردن تحقیق (فراوانی: ۱) بیان مثال (فراوانی: ۲)، استفاده از ابزار مانند گل و در صورت امکان بازدید از آثار تاریخی (فراوانی: ۱)

مدرسان در پاسخ به سؤال کمبودهای موجود در کتاب نداشتن ویژگی‌های یک کتاب درسی و روزآمد نبودن مطالب آن‌ها را متذکر شدند.

## ۶. نتیجه‌گیری

هیجانات و حواس نقش قابل توجهی در یادگیری فراگیران دارد و می‌توان در تألیف کتاب‌های درسی از این دو مؤلفه در راستای یادگیری بهتر دانشجویان استفاده کرد. این درحالی است که با توجه به جدول (۳) تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از داده‌های پرسش‌نامه نشان می‌دهد به طور کلی دانشجویان رضایت زیادی نسبت به محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی ندارند و در میان ۵ عامل شنیداری، دیداری، لمسی، درونی و جامع عامل درونی با میانگین (۸،۰۰) درصد کم‌ترین میزان رضایت و عامل دیداری با میانگین (۱۴،۵۷) درصد بیشترین میزان رضایت را به خود اختصاص داده است.

به دلیل محتوای موجود در این کتاب‌ها، با وجود آنکه عامل شنیداری از میان ۴ عامل دیگر بیش‌ترین فراوانی را در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی دارد، اما با توجه به نتایج موجود

در جدول (۳) سطح شنیداری برای دانشجویان فعال نشده است. یعنی با وجود آن‌که بخش‌های قابل توجهی از مطالب کتاب‌ها به تلفظ واژگان، جملات و متن‌ها اختصاص دارد و این امر اهمیت لوح فشرده صوتی و یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ را دوچندان کرده است، برای هیچ یک از کتاب‌های مورد بررسی در پژوهش حاضر این ابزار در نظر گرفته نشده است. به همین دلیل دانشجویان نسبت به سطح شنیداری موجود در این کتاب‌ها ابراز رضایت زیادی نکرده‌اند. بنابراین با توجه بیشتر به این سطح و در نظر گرفتن لوح فشرده صوتی و اضافه کردن فعالیت‌های شنیداری می‌توان به ارتقای این عامل در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی کمک کرد.

هر چند دانشجویان از سطح دیداری موجود در کتاب‌ها نسبت به سطوح دیگر رضایت بیش‌تری دارند، اما با توجه به عدد میانگین آن به نظر می‌رسد این بخش نیز نیاز به تقویت دارد. در همین راستا استفاده از تصاویر دارای رنگ‌آمیزی خوب و مؤثر، برجستگی و تنوع خط و شکل در بهبود این شرایط بسیار مؤثر است.

از سوی دیگر، چنانچه فرصتی ایجاد شود که دانشجویان بتوانند موضوع مورد نظر را به صورت ملموس و از نزدیک درک و مشاهده کنند، تجربه آنان نسبت به موضوع نزدیک‌تر و انگیزه آنان برای یادگیری افزایش می‌یابد؛ در واقع استفاده از ابزار کمک آموزشی و توجه به حواس لمسی حرکتی باعث ملموس و عینی ساختن آموخته‌ها می‌شود در تثبیت مواد آموزشی در ذهن فراگیران، پایدار کردن آموخته‌ها نقش مهمی را ایفا می‌کند. به منظور تقویت سطح درونی نیز می‌توان با در نظر گرفتن تمرین‌های بیش‌تر دانشجو را در فرآیند یادگیری مشارکت داد.

نتایج تحلیل داده‌های مربوط به نظر دانشجویان نسبت به نقاط قوت و ضعف کتاب‌ها نشان داد حجم قابل توجهی از دانشجویان نقاط ضعف کتاب‌های تاریخ زبان فارسی را بیش‌تر از نقاط قوت آن‌ها می‌دانند و خشک بودن و جذابیت نداشتن مطالب، حجم زیاد و سنگین بودن مطالب و مناسب نبودن برای کلاس درس و وجود تصاویر نامناسب و نداشتن فعالیت و تمرین. را از جمله اشکالات عمده این کتاب‌ها می‌دانند.

آن‌طور که به نظر می‌رسد هدف اصلی در این کتاب‌ها انتقال مطالب علمی بدون کم و کاست به مخاطب است و این در حالی است که توجه به ویژگی‌های و نیازهای مخاطبان یکی از شاخصه‌های کتاب‌های درسی است. مخاطبان نیز عدم توجه به این مهم را یکی از

نقاط ضعف این کتاب‌ها می‌دانند و معتقدند با جای‌گذاری چند تصویر بی‌کیفیت به این نیازها اکتفا شده و هیچ‌گونه تمهید دیگری اندیشیده نشده است. این در حالی است که مطالب کتاب‌ها برای آنان دشوار و سنگین و خشک است و هیچ‌گونه جدایی‌ناپذیری ندارد. باید توجه داشت جذاب نبودن مطالب باعث خستگی دانشجویان و به تبع آن عدم انگیزه او برای مطالعه کتاب و یادگیری می‌شود؛ به نحوی که مطالب کتاب را بسیار زیاد و کسل‌کننده می‌بینند.

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌مدرسان نشان داد افزون‌بر دانشجویان آنان نیز رضایت زیادی نسبت به محتوای این کتاب‌ها ندارند؛ هیچ‌یک از این مدرسان در انتخاب منبع درسی به ویژگی‌های آموزشی کتاب‌ها به عنوان معیار انتخاب خود اشاره نکردند. این در حالی است که یکی از شاخصه‌های کتاب درسی ویژگی‌های آموزشی آن است. هم‌چنین آنان در پاسخ به چگونگی پرداختن به حواس و هیجان‌ها در این کتاب‌ها معتقد بودند جز استفاده از چند تصویر و جدول هیچ توجهی به حواس و هیجان‌ها نشده است و آنان نیز باتوجه به محتوای موجود در کتاب‌ها تهیه لوح فشرده صوتی و تصویری را یکی از ملزومات اساسی این کتاب‌ها می‌دانستند. در میان مصاحبه‌شوندگان دو نفر از آن‌ها معتقد بودند پرداختن به هیجان‌ها وظیفه‌مدرس است و به کتاب درسی ارتباطی ندارد، اما، محققان پژوهش‌هایی انجام دادند که بر اساس آن منبع درسی تأثیر معنادار مستقیمی بر روش تدریس مدرس دارد.

در ادامه از مدرسان خواسته شد تا راهکارهایی که به منظور کمک به یادگیری دانشجویان به کار می‌گیرند را بیان کنند. با توجه به پاسخ‌ها بیشتر مدرسان به درگیرکردن حس بینایی دانشجویان اکتفا می‌کنند که در کتاب‌های درسی نیز تا حدی به این سطح توجه شده است. در این میان تنها یک مدرس به حس لامسه مخاطب توجه کرده است و هیچ‌یک از مدرسان به درونی‌کردن مطالب در ذهن دانشجویان توجه نکرده‌اند و مدرسانی که دانشجویان را ملزم به ارائه و یا تحقیق می‌کنند باید در نظر داشته باشند تا زمانی که اطلاعات مربوط به درس از طریق حواس مختلف در ذهن دانشجویان درونی نشده باشد، ارائه و تحقیق کمک زیادی به یادگیری آنان نمی‌کند. و نتیجه تحقیق فراگیر چیزی جز یادداشت‌برداری از چند منبع و ارائه طوطی‌وار آن‌ها نیست. این در حالی است که با درگیرکردن فراگیران در فرآیند یادگیری و دست‌ورزی آن‌ها با اطلاعات و ایده‌ها،

بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهره جهانی و دیگران) ۲۱۳

دانش جدیدی ساخته می‌شود. در پایان در پاسخ به نقاط ضعف موجود در کتاب، نداشتن ویژگی‌های آموزشی این کتاب‌ها و روزآمد نبودن مطالب آن‌ها از نکات قابل توجه در پاسخ مدرسان است.

بنابراین به نظر می‌رسد با توجه به نظرات دانشجویان و مدرسان نسبت به محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی آنان رضایت زیادی از این کتاب‌ها نداشته و معتقدند توجه زیادی به هیجان‌ات فراگیران نشده است. به همین منظور با استفاده از الگوی هیجامد در طراحی و تألیف کتاب‌های درسی می‌توان رضایت آنان را نسبت به محتوای کتاب‌های درسی و به تبع آن تمایل به یادگیری را در آنان افزایش داد. از آنجا که در این پژوهش به بررسی نظرات دانشجویان و مدرسان پیش از به کارگیری الگوی هیجامد در کتاب‌ها اکتفا شده است از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده میزان رضایت آنان را پس از به کارگیری این الگو مورد ارزیابی قرار گیرد.

## کتاب‌نامه

- آرمند، محمد (۱۳۸۷)، «ویژگی‌های نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی (کاربرد روانشناسی در زندگی جدید)»، سخن سمت، ۱۳ ش، ۲ صص ۱۴۷-۱۵۶.
- آرمند، محمد، نوروززاده، رضا، موسی پور، نعمت‌الله، شعبانی، بختیار و شکری، رحیم (۱۳۷۶)، «ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان»، سخن سمت، ۲ ش، ۲ صص ۲۱-۲۷.
- آرمند، محمد و ملکی، حسن (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.
- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۸)، *تاریخ مختصر زبان فارسی*، تهران: طهوری.
- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۳)، *تاریخ زبان فارسی*، تهران: سمت.
- اکرمی، جمال‌الدین (۱۳۸۴)، «بررسی عناصر دیداری در تصویرگری (رنگ، بافت)»، کتاب ماه کودک و نوجوان، ۸۱ ش، ۱۱ صص ۹۶-۱۰۶.
- ابراهیمی، شیما (۱۳۹۶)، *بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجان‌ات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران*، رساله منتشر نشده دکتری، مشهد: گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

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

بختیاری، حسن (۱۳۹۲)، «الگوی طرح تألیف کتاب درسی»، *مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی*، د ۵، ش ۴، صص ۴۰-۶۱.

پیش‌قدم، رضا؛ ابراهیمی؛ شیما و طباطبائیان، مریم (۱۳۹۸)، *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

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

پیش‌قدم، رضا و فیروزیان پوراصفهانی، آیدا (۱۳۹۶)، «معرفی هیجامد به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی»، *جستارهای زبانی*، د ۸، ش ۵، صص ۱۰۵-۷۹۰.

حسین پور طولازدهی، شهره، زین آبادی، حسن رضا، عبدالهی، بیژن و عباسیان، حسین (۱۳۹۶)، «آموزش و یادگیری پژوهش‌محور در محیط ساختن‌گرا: طراحی مدلی بر اساس پژوهش پدیدارنگارانه»، *تعلیم و تربیت*، د ۳۳، ش ۱۳۲، صص ۱۰-۳۰.

خدیبوی، اسدالله و ملک محمدی، فریبا (۱۳۸۷)، «مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی». ۸۷-۱۳۸۶، *علوم تربیتی*، د ۱، ش ۲، صص ۹۵-۱۲۰.

ذوالقدرنسب، محسن، اسماعیلی، رضا و نظری صارم، حمزه (۱۳۹۴)، بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی و تأثیر مثبت آن‌ها در یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی، *دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، شیراز.

رضائی باغ بیدی، حسن (۱۳۸۸)، *تاریخ زبان‌های ایرانی*، تهران: مرکز دایره المعارف بزرگ اسلامی. رضی، احمد (۱۳۸۸)، «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتابهای درسی دانشگاهی»، *سخن‌سمت*، د ۱۴، ش ۲۳، صص ۳۰-۲۱.

شاد قزوینی، پریسا (۱۳۸۷)، «ویژگی‌های تصویری در کتاب‌های قرآنی کودکان»، *پژوهش‌های قرآنی*، د ۱۴، ش ۵۴، صص ۲۹۰-۳۱۹.

طباطبایی، سحر؛ پیش‌قدم، رضا؛ مقیمی، سحر (۱۳۹۸)، «معرفی الگوی «هیجامد» به عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی»، *مطالعات زبان و ترجمه*، د ۵۲، ش ۲، صص ۶۳-۳۵.

بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهرا جهانی و دیگران) ۲۱۵

- ملکی، حسن (۱۳۸۷)، کتاب *درسی (طراحی و تألیف)*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۶۹)، *تاریخ زبان فارسی*، تهران: نشر نو.
- نیلی احمدآبادی، محمدرضا و دانا، علی (۱۳۹۶)، «جستاری بر ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابی نقداننده کتب درسی دانشگاهی با تأکید بر اصول طراحی و سازماندهی پیام‌های آموزشی»، *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۷ ش ۷ صص ۲۱۹-۲۳۳.
- یارمحمدیان، محمدحسین؛ آرمند، محمد و زارعی، هاجر (۱۳۸۸)، «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *عیار*، ۱۵، ش ۱، صص ۳۶-۵۸.

- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners. Unpublished masterread: A case of Iranian EFL. learners* (Unpublished. master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging Intellectual and Emotional Growth*. Boston: Perseus Publishing.
- Makiabadi, H. (2017). *Development and valiidation of a sensory emotioncy types scale and examining its relationship with L2 wilingness to communicate, motivation, and language achievement: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pekrun. R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions. Corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315, 341.
- Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W., & Peery, R. (2002). *Positive emotions in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.
- Pishghadam, R. (2016a). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from [http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com\\_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications).
- Pishghadam, R. (2016b). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th international conference on language, Education and Innovation, London: UK.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, Sh. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education, 3*(9), 1-16.

Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z (2016). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: a mixed Rasch Modeling study, *International Journal of Testing*, 17(2), 127-140.

Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.

## پیوست شماره ۱

### پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوا بر اساس سطوح الگوی هیجامند

این پرسشنامه جهت بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی طراحی شده است. قطعاً پاسخ‌های صادقانه شما مخاطب بزرگوار تأثیر بسزایی در به ثمر نشستن این طرح پژوهشی خواهد داشت. پیشاپیش از همکاری شما سپاسگزاریم.

جنسیت: زن مرد تحصیلات: سال گذراندن درس

دانشگاه محل تحصیل: مدرس: نمره کسب شده

معدل کل: با توجه به کتاب ..... به سؤالات زیر پاسخ دهید

ردیف	سؤال	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	آیا مطالب کتاب حس شنیداری را فعال می‌کند؟					
۲	آیا در متن اصلی کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟					
۳	آیا در تمرین‌های کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟					
۴	آیا مؤلف زمینه‌سازی لازم را جهت آماده کردن ذهن مخاطب برای شنیدن مطالب درس انجام داده است؟					
۵	آیا مواد دیداری از کیفیت و جذابیت لازم برخوردار هستند؟					
۶	آیا مواد دیداری واضح و روشن است؟					
۷	آیا مواد دیداری به راحتی قابل تعبیر و تفسیر است و ارتباط تصویر با مضامین به راحتی قابل درک هست؟					
۸	آیا ارتباط میان تصاویر با مضامین					



بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و ... (زهره جهانی و دیگران) ۲۱۷

				قابل‌درک است؟	
				آیا مواد دیداری اعتبار و توانایی لازم در برانگیختن علاقه و انگیزه مخاطب را دارد؟	۹
				آیا منابع دیداری متناسب با هدف یادگیری انتخاب شده‌اند؟	۱۰
				آیا متن، مواد دیداری و تمرین‌ها با واقعیت ارتباط دارند؟	۱۱
				آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی به منظور فعال بودن دانشجو در کلاس درس در نظر گرفته است؟	۱۲
				آیا فعالیت‌هایی به منظور تمرین بیشتر یک مطلب در کتاب جایگذاری شده است؟	۱۳
				آیا در کتاب فرصت‌هایی برای استفاده از آموخته‌ها به صورت عملی وجود دارد؟	۱۴
				آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی برای بحث و بررسی گروهی (فعالیت‌های گروهی) در نظر گرفته است؟	۱۵
				آیا در پایان هر فصل سؤالاتی برای آزمون میزان فهم مطالب طراحی شده است؟	۱۶
				آیا فعالیت‌هایی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در کتاب موجود است؟	۱۷
				آیا در کتاب فرصت‌هایی به منظور کشف و یادگیری در نظر گرفته شده است؟	۱۸
				آیا در کتاب ایده‌هایی برای تفکر خلاق و پژوهش بیش‌تر در کتاب وجود دارد؟	۱۹
				آیا مؤلف در پایان هر فصل نکات اضافی یا پیشنهادهایی برای اطلاعات بیش‌تر ارائه کرده است؟	۲۰
				آیا مؤلف در پایان هر فصل منابع بیش‌تر برای مطالعه ارائه کرده است؟	۲۱
				آیا مؤلف در پایان هر فصل فعالیت‌های تکمیلی قرار داده است؟	۲۲
				آیا مؤلف تحقیقی به صورت فردی و یا گروهی برای دانشجویان در نظر گرفته است؟	۲۳
				آیا در کتاب فرصتی برای ارائه دستاوردهای حاصل از پژوهش در کلاس، در نظر گرفته شده است؟	۲۴

در مجموع نظر خود را درباره نقاط قوت و ضعف کتاب بنویسید؟

## پیوست شماره ۲

### سؤالات مصاحبه با مدرسان

به نام بهترین مدرس کائنات

۱. شما به عنوان مدرس درس تاریخ زبان فارسی کدام کتاب را به عنوان منبع اصلی و کتاب درسی به دانشجویان معرفی می‌کنید؟
۲. دلیل شما برای انتخاب این منبع به عنوان کتاب درسی چیست؟
۳. آیا در محتوای این کتاب به حواس و هیجانات توجه شده است؟
۴. به نظر شما داشتن لوح فشرده صوتی و تصاویر چقدر در یادگیری دانشجویان در این درس مؤثر است؟
۵. شما برای کمک به درک و یادگیری دانشجویان از چه روش‌هایی استفاده می‌کنید؟
۶. به طور کلی به نظر شما نقاط قوت و ضعف این کتاب چیست؟
۷. شما به عنوان مدرس این درس با توجه به تجربه خود چه پیشنهادهایی در راستای بهتر شدن این کتاب دارید؟