

نقد و ارزیابی کتاب‌های علوم و فنون ادبی از رهگذر الگوی هیجانات

شیما ابراهیمی^{۱*}، زهرا جهانی^۲

۱- نویسنده مسئول: استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
shimaebrahimi@um.ac.ir

۲- کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
Jahanizahra@um.ac.ir

چکیده

کتاب‌های درسی یکی از اجزای مهم و اصلی در برنامه درسی کشور هستند و به نوعی قلب نظام آموزشی محسوب می‌شوند. از این‌رو باید در طراحی و تدوین آن‌ها به ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان نیز توجه شود و از جمله این نیازهای توجه به هیجانات آنان است؛ زیرا هیجانات مثبت موجب افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری می‌شوند. در همین راستا می‌توان از الگوی هیجانات در تدوین کتاب‌های درسی بهره برد. هیجانات (هیجان+بسایمد) به هیجانات ناشی از استفاده از حواس در یادگیری توجه دارد. در پژوهش حاضر با هدف بازنگری کتاب‌های درسی علوم و فنون ادبی به نقد و ارزیابی این کتاب‌ها از دیدگاه مدرسان پرداخته شده است. بدین منظور با ۲۵ نفر از مدرسان این کتاب‌ها شامل ۱۸ زن و ۷ مرد از شهرهای مختلف ایران مصاحبه شد و دلایل اهمیت مطالب این کتاب‌ها و میزان توجه به هیجانات و حواس و همچنین میزان یادگیری مطالب توسط دانش‌آموزان از منظر آنان مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد با وجود اهمیت یادگیری مطالب کتاب‌های علوم و فنون، توجه به هیجانات و حواس در آن‌ها مورد غفلت اوقع شده است و اغلب دانش‌آموزان در یادگیری مطالب دچار مشکل هستند. بنابراین می‌توان با توجه به الگوی هیجانات کتاب‌های علوم و فنون ادبی را بازنگری کرد و با افزایش هیجانات مثبت دانش‌آموزان از طریق درگیر کردن حواس مختلف، انگیزه آنان را برای یادگیری مطالب افزایش داد.

واژگان کلیدی: کتاب درسی، علوم و فنون ادبی، هیجانات، حواس، الگوی هیجانات

۱- مقدمه

کتاب درسی، یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین محصولات در برنامه‌درسی است که جایگاه مهمی در فرآیند آموزشی دارد. از این‌رو چنانچه قواعد و استانداردهای لازم در تهیه متن، ویرایش، تصویربرداری و طراحی ساختار کتاب‌های درسی به درستی رعایت شود به گونه‌ای که رضایت مخاطبین خود اعم از مدرسان و فراغیران را جلب کند، ابزار مناسبی برای انتقال دانش، بیشن علمی و مهارت به دانش‌آموزان خواهد بود. طراحی و تدوین چنین کتابی مستلزم توجه به عوامل بسیاری است تا بتواند اثر را برای فراغیران رغبت‌انگیز، خواندنی و قابل فهم کند (هدایی، ۱۳۹۴). در این راستا یکی از عوامل مؤثر در جذابیت کتاب‌های درسی توجه به هیجانات (Emotions) فراغیران است، زیرا هیجانات بخشی از هویت دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد و در رشد شخصیت، سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان بسیار مؤثر است و در زمینه آموزشی نیز هیجانات توجه دانش‌آموز را کنترل و انگیزه او را برای یادگیری بهتر، انتخاب راهبردهای مناسب و خودتنظیمی یادگیری تقویت می‌کند (پکران Pekrun, ۲۰۰۶). با این وجود مؤلفان و طراحان کتاب‌های درسی به این امر مهم کمتر توجه کرده‌اند و تأکید و تمرکز اصلی آنان بر یادگیری حافظه‌محور دانش‌آموزان است و این در حالی است که در رویکرد حافظه‌محور مطالب به صورت یکسویه ارائه شده و مانع یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان است (کریمی، ۱۳۹۵).

با در نظر گرفتن اهمیت هیجانات در فرآیند آموزش و یادگیری پیش‌قدم (۲۰۱۵) الگویی به نام هیجامت (Emotioncy Model) را طراحی کرده است که به نقش حواس (Senses) و هیجانات ناشی از استفاده از آن در یادگیری توجه دارد. این مفهوم تلفیقی از دو مؤلفه هیجان و بسامد (Frequency) است که با تمرکز بر هیجانات مخاطبان اذعان دارد افراد هر جامعه زبانی نسبت به واژگان آن زبان هیجان متفاوتی دارند که هیجامت آن واژه نامیده می‌شود؛ به عبارت دیگر به هر میزان حواس بیشتری از مخاطبان در برابر یک موضوع درگیر شود، هیجامت آنان نسبت به آن موضوع افزایش یافته و این امر درک و یادگیری عمیق‌تر افراد را با خود به همراه خواهد داشت (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶).

از جمله کتاب‌های درسی که باید در طراحی و تدوین آن‌ها دقت لازم را مبذول داشت، کتاب‌های علوم و فنون ادبی است؛ کتاب‌های علوم و فنون ادبی (۱)، (۲) و (۳) به ترتیب برای دانش‌آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم مقطع دوم متوسطه در رشته‌های ادبیات و علوم انسانی و علوم و معارف اسلامی طراحی و تدوین شده است. در طی این سه جلد کتاب دانش‌آموزان به صورت خلاصه با تاریخ ادبیات، سبک‌شناسی، عروض و قافیه و بیان و بدیع در زبان فارسی آشنا می‌شوند و این آشنایی موجب افزایش دانش و مهارت دانش‌آموزان در خوانش و تحلیل محتوای منابع زبان و ادبیات فارسی می‌شود. زبان فارسی اساس هویت ملی و عامل

پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و گنجینه ارزشمندی است که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد (قادری دوست و دانای طوسی، ۱۳۸۹) و ادبیات نیز نشان‌گر میراث فرهنگی و انتقال دهنده علوم، معارف، ارزش‌های اعتقادی، فرهنگی و ملی است؛ در واقع ادب و فرهنگ ایران عصارة افکار و اندیشه‌های ملتی فرهیخته است که در فراز و نشیب حادثه‌ها با تکیه بر عقاید و باورهای خویش میراثی گرانبهای را به یادگار گذاشته‌اند که توانایی و مهارت در خوانش، بررسی و تحلیل این آثار دانش‌آموزان را با این گنجینه گران‌سنگ آشنا ساخته و آنان را به سیر و سلوک در آفاق روشی و گستردۀ معرفت و حقیقت توانمند می‌سازد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹). در همین راستا با توجه به اهمیت مطالب کتاب‌های علوم و فنون ادبی و همچنین جایگاهی که هیجانات در یادگیری و به یادسپاری مطالب توسط دانش‌آموزان دارد، شایسته است به هیجانات مخاطبان در فرآیند تهیه و تدوین این کتاب‌ها توجه شود.

ازین‌رو در پژوهش حاضر نگارندگان با هدف بازنگری کتاب‌های درسی علوم و فنون ادبی (۱)، (۲) و (۳) با توجه به الگوی هیجامت به نقد و ارزیابی این کتاب‌ها می‌پردازند، دیدگاه مدرسان را نسبت به مطالب این کتاب‌ها مورد بررسی قرار می‌دهند و به این سؤال پاسخ می‌دهند که از دیدگاه این مدرسان تا چه میزان به هیجانات و حواس دانش‌آموزان در کتاب‌های علوم و فنون ادبی توجه شده است؟ بدین‌منظور پس از بیان پیشینه و معرفی مبانی نظری به تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مدرسان پرداخته و در نهایت بازنگری این کتاب‌ها با توجه به الگوی هیجامت شرح داده می‌شود. هدف از جستار حاضر آگاه کردن مؤلفان و دبیران منابع درسی آموزش و پژوهش نسبت به اهمیت هیجانات در طراحی و تدوین کتاب‌های درسی و یاری کردن دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر مطالب این منابع است.

۲- پیشینه پژوهش

کتاب درسی خوب باید حمایت کننده دانش‌آموزان و مدرسان در فرآیند یادگیری باشد و دانش‌آموزان با خواندن آن به نتایج یادگیری تعیین شده دست یابند (Bernier, ۱۹۹۶). برای رسیدن به این هدف هر کتاب درسی باید ویژگی‌ها و استاندارهای لازم را داشته باشد؛ برای نمونه: سازماندهی فکری کتاب درسی باید به گونه‌ای باشد که به دانش پیشین دانش‌آموزان توجه کند، انگیزه آنان را برای یادگیری افزایش دهد، دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری فعال سازد و تسهیل کننده اجرای الگوهای مناسب تدریس باشد. از نظر سازماندهی محتوا نیز مطالب باید دارای توالی، وسعت، تعادل و استمرار و تداوم، باشد و در نهایت در سازماندهی شکل ظاهری کتاب عواملی مانند فصل‌بندی مناسب، تنوع در فعالیت‌های یادگیری، استفاده همزمان از رسانه‌های گوناگون (عکس، تصویر، نمودار، جدول و غیره) برای پردازش یک

مفهوم، ایجاد عناصر مشترک در سازماندهی شکلی مطالب کتاب (سرصفحه، عالیم اختصاری، فعالیت‌هایی با عنوان معین و غیره)، جذاب بودن و تناسب میان زبان کتاب با سن مخاطب و موضوع کتاب از جمله مواردی است که باید در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گیرد (امانی طهرانی، ۱۳۸۹).

در نتیجه با توجه به ویژگی‌های مختلف یک کتاب درسی مدرسان و مراجع بالاتر باید در انتخاب منبع آموزشی دقت داشته و با بررسی آن‌ها مطلوب‌ترین کتاب را به عنوان کتاب درسی انتخاب کنند. یکی از راه‌های موجود برای اطمینان از انطباق منبع آموزشی با ویژگی‌های مطلوب یک کتاب درسی اهداف برنامه درسی و ضوابط و اصول اساسی آموزشی استفاده از روش‌های تقد و ارزشیابی کتاب‌های درسی است. در همین راستا با توجه به آنکه کتاب‌های علوم و فنون ادبی به تازگی مورد بازنگری قرار گرفته است، پژوهش‌هایی در حوزه نقد و ارزشیابی این کتاب‌ها صورت گرفته است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

شمسی (۱۳۹۶) در قالب پژوهشی کتاب علوم و فنون ادبی (۱) را با توجه به مؤلفه‌های علمی و نگارشی مورد ارزیابی قرارداده است که نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد مهم‌ترین نقطه قوت کتاب بهره بردن از رویکرد کالبدشکافی است که تحلیل علمی متن را به دانش‌آموzan آموزش می‌دهد، اما تناسبی میان متن کتاب با نقش روی جلد آن وجود ندارد و به طور کلی اهداف کتاب مبهم بوده و در برخی مواقع انسجام معنایی درون‌بند و درون‌منتهی لازم میان مطالب کتاب وجود ندارد. این امر موجب می‌شود تا مدرسان و فراگیران در ضمن تدریس و مطالعه متن درس‌ها به پر کردن خلاهای موجود در متن پردازند. به همین منظور به زعم وی ضرورت دارد مؤلفان به بازنگری علمی، فنی و زبانی کتاب بپردازنند.

رنجبر سلطانی (۱۳۹۷) در پژوهش دیگر به نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی (۲) از نظر محتوا و مضمون، ساختار جملات و ترتیب و چیزیش درس‌ها پرداخته است و بعد از بیان نقاط قوت و ضعف هر یک از بخش‌های کتاب روش‌های تدریس مناسب با آن بخش را با هدف پیشبرد بهتر اهداف برنامه آموزشی جدید پیشنهاد داده است. همچنین صحافامین (۱۳۹۷) کتاب علوم و فنون ادبی (۲) را از نظر محتوا و عناصر برنامه درسی مورد بررسی قرار داده است. به همین منظور وی با بررسی کتاب در هر یک از بخش‌های مختلف محتوایی، روش‌ها، شیوه‌های ارزشیابی و شکل ظاهری کتاب ضمن برشمernدن محاسن کتاب برخی اشکالات موجود را به همراه مثال ذکر می‌کند و در پایان پیشنهاد می‌دهد به منظور زیباسازی کتاب از اشعار شاعران به صورت نقوش خط نستعلیق و یا از پرتره شاعران استفاده شود. صدری (۱۳۹۸) نیز با مقایسه کتاب‌های نونگاشت علوم و فنون ادبی از دیدگاه‌های متفاوت ظاهری، محتوایی و فکری با کتاب‌های قدیم پرداخته و ضمن بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها نقاط قوت و ضعف کتاب‌های جدید را بر می‌شمارد و برای رفع مشکلات موجود در این کتاب‌ها پیشنهاداتی ارائه کرده است.

با توجه به مطالب فوق بهنظر می‌رسد تمامی پژوهش‌هایی که به نقد و ارزیابی کتاب‌های علوم و فنون ادبی پرداخته‌اند، محتوای کتاب را از منظرهای مختلف علمی، نگارشی، ساختار و شکل ظاهری کتاب مورد بررسی قرار داده‌اند و به نظر می‌رسد تا کنون این کتاب‌ها از دیدگاه مؤلفه‌های روان‌شناسی به‌ویژه هیجانات مورد تحلیل و ارزیابی قرار نگرفته است. از آنجا که مبنای نظری پژوهش حاضر الگوی هیجامد است، در ادامه برخی از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پیش‌قدم، آدامسون (Adamson) و شایسته (۲۰۱۳) با توجه به الگوی تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط (The Developmental Individual Differences Relationship-Based Model) که هیجانات را پایه و اساس یادگیری می‌داند، تأثیر توجه به هیجانات زبان‌آموزان را در یادگیری زبان دوم بررسی کردند و دریافتند هر زبان‌آموز دارای درجهٔ متفاوتی از احساسات است و بر این اساس با توجه به میزان احساس افراد به واژگان بر حسب میزان مواجهه، هیجامد در آنان نیز متفاوت است. با این پژوهش نخستین گام در زمینهٔ تولید و کاربرد مفاهیمی چون هیجامد و هیجانی‌سازی (Emotionalization) برداشته شد که بر طبق آن برخی از واژگان به دلیل درگیری حسی بیشتر، هیجامد بالاتری تولید می‌کنند و با تسهیل و تسریع بیشتری یاد گرفته می‌شوند. در پژوهشی دیگر پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) در زمینهٔ جایگاه هیجان به عنوان یکی از مؤلفه‌های الگوی هیجامد نشان دادند انواع هیجانات زبان‌آموزان در یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانهٔ آن تأثیرگذار است. پیش‌قدم، بقایی و سیدنوزادی (۲۰۱۷) نیز در پژوهشی نشان دادند افرادی که نسبت به یک کلمهٔ خاص هیجامد بیشتری دارند، دارای عملکرد بهتری در حوزهٔ یادگیری و یادآوری خواهند بود. همچنین اگر واژگان در ارتباط با نوع جنسیت آنان باشد (مذکور، مؤثر)، این عملکرد عمیق‌تر می‌شود.

همچنین ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۶) با بهره‌گیری از الگوی هیجامد چند موضوع فرهنگی را به زبان‌آموزان غیرفارسی زبان‌آموزش دادند و دریافتند با افزایش سطوح هیجامد نگرش زبان‌آموزان نسبت به موضوع مثبت می‌شود در نتیجهٔ زبان‌آموزان درک عمیق‌تری نسبت به موضوع پیدا می‌کنند. در پایان پیشنهاد شده است از این شیوه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان حتی در تهیه و تألیف کتاب‌های درسی استفاده شود. افزون‌برایان آنان در طی آزمایش خود نشان داد با توجه به محدودیت زمان لازم نیست برای هرکدام از سطوح بروون‌آگاهی یک جلسهٔ مجزا برگزار شود. جلسات شنیداری، دیداری و لمسی- حرکتی را می‌توان به صورت همزمان در جلسهٔ درونی ادغام کرد و در طی یک جلسه بهصورت همزمان از ابزار، صوت و تصویر نیز استفاده کنند.

از طریق مطالعات عصب‌شناسی نیز تأثیر استفاده از حواس بر یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است برای نمونه شایسته، پیش‌قدم و خداوردی (۲۰۲۰) در یک مطالعهٔ تجربی تأثیر آموزش مبتنی بر هیچ‌امد را بر میزان درک جمله زبان‌آموزان بررسی کردند. آنان به منظور دریافت نتیجه، ۱۵ شرکت‌کننده انتخاب کردند و پس از بررسی‌های اولیه ۹ واژه که برای همه شرکت‌کنندگان ناشناخته بود را انتخاب کردند و با استفاده از آن واژه‌ها ۴۳۲ جمله ساخته و از طریق روش‌های مختلف تدریس مبتنی بر هیچ‌امد به زبان‌آموزان ارائه کردند. نتایج حاصل از ثبت پتانسیل‌های وابسته به رخداد مغزی (Event related brain potential) و تحلیل آن‌ها با توجه به مؤلفه‌های FN400 و مؤلفه‌های مثبت تأخیری (Late positive component) نشان داد زبان‌آموزان برای یادگیری جملاتی که حواس کمتری را درگیر می‌کند نیاز به تلاش و تجزیه و تحلیل بیشتری دارند.

در پژوهشی مشابه پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته (۲۰۲۰) تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی هیچ‌امد را بر ویژگی‌های عملکردی الکتروفیزیولوژیک (LPC و N400) مورد بررسی قرار دادند. روش آموزش آنان به این صورت بود که تعدادی از کلمات را در قالب جمله و با استفاده از دو روش درگیری سه حسی (شنیداری، دیداری، لمسی- حرکتی) و پنج حسی (شنیداری، دیداری، لمسی- حرکتی، بویایی و چشایی) آموزش دادند. در نهایت با بررسی پاسخ‌های رفتاری و عصبی شرکت‌کنندگان نسبت به کلمات دریافتند با وجود آنکه روش سه حسی پاسخ LPC را به جملات تعديل می‌کند، اما در N400 تغییری ایجاد نمی‌شود. بنابراین برای تقویت درک و کاهش بارشناختی حواس بیشتری باید درگیر شود. در تأیید پژوهش فوق پیش‌قدم، دانشورفرد و شایسته (۲۰۲۱) در پژوهشی دیگر اثر متقابل بین کیفیت تدریس چند حسی و تناسب معنایی را در درک جمله توسط زبان‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. آنان برای بررسی بیشتر پیش از انجام آزمایش تعداد ۲۲ شرکت‌کننده که معیارهای لازم برای ورود به آزمون را داشتند انتخاب کردند و ۹ کلمه را در قالب ۲۱۶ جمله همخوان و ناهمخوان با استفاده از درگیری حواس مختلف (سه حسی و پنج حسی) به آنان آموزش دادند که نتایج حاصل از بررسی نوار مغزی شرکت‌کنندگان نشان داد فرکانس زمان در جملات ناهمخوان افزایش یافته و این افزایش در جملات با درگیری حسی محدود بازتر بوده است.

در پژوهشی دیگر جهانی (۱۳۹۹) به تحلیل محتواهای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی بر اساس الگوی هیچ‌امد پرداخته است. وی برای بررسی این کتاب‌ها از سیاهه محقق‌ساخته تحلیل محتوا که بر اساس سطوح الگوی هیچ‌امد طراحی شده است استفاده کرده و به منظور بررسی میزان رضایت مخاطبان این کتاب‌ها از ۱۵۰ نفر از دانشجویان خواسته است تا به پرسشنامه پاسخ دهند و در نهایت با مصاحبه با مدرسان این کتاب‌ها دیدگاه آنان را نیز مورد

ارزیابی قرار داده است. نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد که با وجود اهمیت هیجانات در یادگیری توجه زیادی نسبت به مؤلفه‌های الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی نشده است و دانشجویان و مدرسان نیز رضایت زیادی نسبت به محتوای این کتاب‌ها ندارند. در پایان نگارنده الگوی روایتمحور هیجامد را برای تهیه و تدوین کتاب‌های تاریخ زبان فارسی پیشنهاد می‌دهد.

همچنین جهانی، ابراهیمی و بامشکی (۱۳۹۹) نیز با هدف کیفیتبخشی محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی شامل کتاب‌های تاریخ زبان فارسی (خانلری)، تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ زبان فارسی (باقری) و تاریخ زبان‌های ایرانی (رضائی باغ بیدی) که در کلاس‌های درسی دانشگاه‌ها استفاده می‌شود را با توجه به سیاهه تحلیل محتوای مبتنی بر الگوی هیجامد مورد ارزیابی قرار دادند. آنان به منظور مقایسه سطوح مختلف هیجامد در این کتاب‌ها داده‌های به دست آمده حاصل از تحلیل محتوا را با استفاده از آزمون خی دو تحلیل کردند و دریافتند تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی وجود دارد و از این‌رو به زعم آنان می‌توان با توجه به الگوی هیجامد به بازنگری این کتاب‌ها پرداخت و یادگیری مطالب را برای مخاطبان تسهیل بخشید. ابراهیمی و جهانی (۱۳۹۹) نیز معتقدند یکی از نکات اساسی در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی توجه به ویژگی‌ها و نیازهای فرآگیران است و از جمله این موارد داشتن تمایلات عاطفی و همچنین نیاز مبرم آنان به هیجانات است. بنابراین، آنان به منظور توجه به این نیاز الگوی روایتمحور هیجامد را برای بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی پیشنهاد داده‌اند؛ بر اساس این الگو محتوای درس در قالب داستان گنجانده می‌شود و برای استفاده از حواس مختلف شنیداری، دیداری و لمسی- حرکتی و تولید هیجانات ناشی از بهره‌گیری از این حواس از لوح فشرده صوتی، تصاویر مرتبط با موضوع، فعالیت‌های عملی استفاده می‌شود (برون‌آگاهی) همچنین در قالب فعالیت‌ها و تمرین‌های بیشتر اثلاش می‌شود یادگیرندگان به صورت مستقیم با موضوع درس درگیر شده و مطلب در ذهن آنان درونی شود. در گام بعد با پیشنهاد منابع مرتبط با موضوع مقدمات لازم برای تحقیق و پژوهش بیشتر فراهم می‌شود (درون‌آگاهی) و در نهایت از فرآگیران خواسته می‌شود نتایج دستاوردهای خود را برای همکلاسی‌هایشان شرح دهند (فرآآگاهی). به زعم آنان این الگو به دانشجویان در یادگیری و یادسپاری بهتر مطالب کمک می‌کند.

با توجه به پژوهش‌هایی که ذکر آن رفت بیشتر تحقیقاتی که تاکنون در حوزه هیجامد انجام شده است در حوزه روش تدریس و آموزش زبان دوم بوده است و پژوهش‌های اندکی هم که در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی با توجه به این الگو انجام شده به استفاده از

الگوی هیجامد در سطوح عالی و دانشگاهی توجه دارد و این در حالی است که به نظر می‌رسد می‌توان از این الگو در تهیه و تدوین مواد آموزشی سطوح مقدماتی و متوسطه نیز بهره گرفت.

۳- مبانی نظری

۳-۱- معرفی الگوی هیجامد

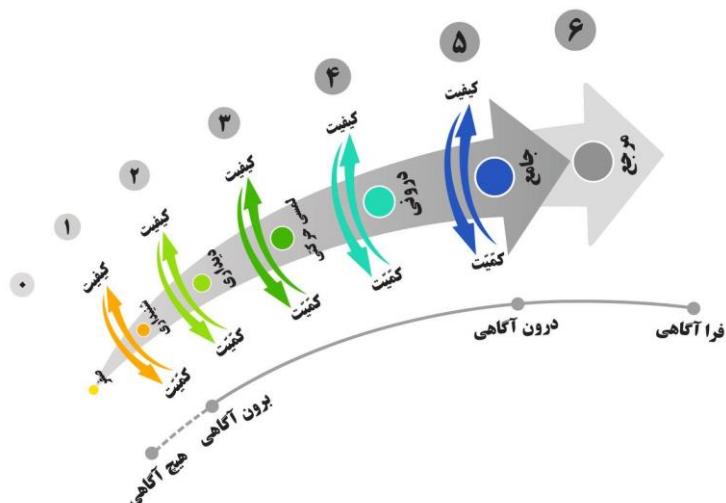
الگوی هیجامد که بر هیجانات ناشی از به کارگیری حواس در یادگیری توجه دارد، الهام گرفته از نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان گرینسپن (Greenspan, ۱۹۷۰) می‌باشد (گرینسپن و ویدر Weider & Greenspan, ۱۹۹۸). افزون‌بر هیجانات، حواس یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی در الگوی هیجامد است که از روش آموزش چند حسی (Education) مؤلفه‌های مونتسوری (Montessori ۱۹۱۲) برگرفته شده است؛ در این روش اعتقاد بر آن است که درگیر کردن حواس پنج گانه در آموزش یادگیری کارآمدتری را به دنبال خواهد داشت. الگوی هیجامد برای نخستین بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۳) در اثر «تحلیل انتقام‌دادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زیان اول: از پیدایش تا تکوین» با عنوان درجه هیجانی مطرح شد و پیش‌قدم (۲۰۱۵) با درنظرگرفتن هیجانات و حواس در الگوی هیجامد و میزان بسامد آن، مفهوم هیجامد را برای این الگو انتخاب کرده و برای آن شش سطح هیجامد تهی (Null emotioncy)، هیجامد شنیداری (Auditory emotioncy)، هیجامد دیداری (Kinesthetic emotioncy)، هیجامد درونی (Visual emotioncy)، هیجامد لمسی- حرکتی (Kinesthetic emotioncy)، هیجامد جامع (Inner emotioncy) و هیجامد درونی (Arch emotioncy) در نظر گرفته است.

در مرحله هیجامد تهی فرد هیچ تجربه‌ای نسبت به موضوع و مفهوم مورد نظر نداشته و به تبع آن اطلاعات او نسبت به آن موضوع در مرحله هیچ‌آگاهی (Avolvement) است. در سطح شنیداری فرد از طریق حس شنیداری خود تجربه‌ای شنیداری نسبت به موضوع و مفهوم به دست می‌آورد و در سطح هیجامد دیداری در کنار تجربه شنیداری تصاویر و فیلم‌هایی نیز مرتبط با آن موضوع دیده است و چنانچه افزون‌بر مراحل قبل آن موضوع و مفهوم را از نزدیک دیده باشد، سطح هیجامد او به مرحله لمسی- حرکتی می‌رسد. با پایان این مرحله اطلاعات فرد از مرحله هیچ‌آگاهی به بروان‌آگاهی (Exvolvement) صعود می‌کند و این یعنی به شناختی کلی نسبت به موضوع و مفهوم دست یافته است و آماده ورود به مرحله هیجامد درونی است. لازمه رسیدن به این سطح از هیجامد داشتن تجربه‌ای مستقیم نسبت به موضوع و مفهوم است که در این مرحله فرد خود از نزدیک موضوع و مفهوم را تجربه می‌کند و با استفاده از تمام حواس خود درگیر آن شده و اطلاعات در ذهن او درونی می‌شود و در مرحله بعد برای تکمیل

اطلاعات نسبت به موضوع و مفهوم و رسیدن به هیجاند جامع به تحقیق و تفحص بیشتر می‌پردازد. با پایان این مرحله فرد به درون‌آگاهی (Involvement) نایل می‌آید (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹).

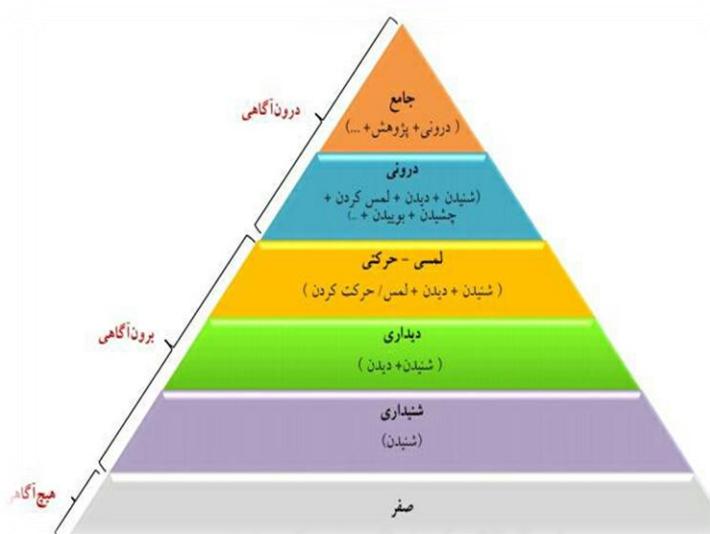
افزون بر سطوح فوق پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) در کتاب «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان» با اضافه کردن سطح هیجاند مرجع (Mastery Emotioncy) (Extended Model of Emotioncy) را طراحی کردند که بر اساس آن فرد به فرا‌آگاهی (Metavolvement) می‌رسد؛ به عبارت دیگر در این مرحله فرد به‌طور کامل بر موضوع و مفهوم مسلط بوده و این توانایی را دارد که آن را برای دیگران تدریس کند (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). چکیده مطالب فوق در شکل (۱) قابل مشاهده است.

همانطور که در شکل (۱) مشاهده می‌شود، لازمه رسیدن به سطح هیجاند مرجع و فرا‌آگاهی گذار پلکانی از سطوح سلسله‌مراتبی الگوی هیجاند است؛ یعنی فرد باید تجربه و به تبع آن سطح هیجاند خود را از سطح تهی به بالاترین درجه آن یعنی هیجاند مرجع برساند تا اطلاعاتش در مورد یک موضوع و مفهوم به فرا‌آگاهی برسد.



شکل (۱) الگوی هیجاند مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸)

با توجه به اهمیت جایگاه حواس و هیجانات در آموزش پیش‌قدم (۲۰۱۶) هرم آموزشی الگوی هیجامد را طراحی کرده که در ادامه قابل مشاهده است.



شکل (۲) هرم آموزشی هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶)

با توجه به شکل (۲) در آموزش بر اساس الگوی هیجامد فرض بر آن است که دانش و اطلاعات فراغیران در رابطه با موضوع درس صفر است و موضوع درس کاملاً برای آنان غریب و ناآشنا است. به همین منظور مدرس بایان اطلاعاتی شفاهی در رابطه با موضوع درس و یا پخش صدای ضبط شده در کلاس تجربه فراغیران را از سطح صفر به سطح شنیداری می‌رساند و به تبع آن سطح هیجامد آنان از سطح تهی به شنیداری تغییر وضعیت پیدا می‌کند. در مرحله بعد افزون‌بر توضیحات شفاهی و فایل صوتی شنیداری از تصاویر و فیلم‌های مرتبط با موضوع درس نیز استفاده می‌کند تا سطح هیجامد مخاطبان به دیداری افزایش یابد. مدرس می‌تواند در کنار دو مرحله قبل شرایط و امکاناتی را مهیا کند تا فراغیران از نزدیک موضوع درس را لمس کنند و سطح هیجامد آنان به لمسی- حرکتی برسد؛ برای این امر آوردن اشیاء مرتبط با موضوع در کلاس و یا بازدیدهای میدانی گزینه‌های مناسبی هستند و چنانچه فراغیران این مرحله را از سر بگذرانند شناختی کلی نسبت به موضوع درس به دست می‌آورند، اما پراوضح است که نقش پرنگ و فعالی در فرآیند یادگیری نداشته‌اند و تقریباً فقط دریافت‌کننده

اطلاعات بوده‌اند. در مرحله بعد آنان نقش فعال‌تری دارند و از طریق فعالیت‌هایی متنوع مانند ساختن کاردستی و یا اجرای نمایش به صورت مستقیم موضوع درس را تجربه می‌کنند و سطح هیچ‌گام آنان به سطح درونی می‌رسد. در گام بعد مدرس به منظور افزایش سطح هیچ‌گام فراگیران به سطح جامع آنان را به تحقیق و پژوهش بیشتر در رابطه با موضوع تغیب می‌کند و در نهایت از آنان می‌خواهد نتایج دستاوردهای خود را با هم‌کلاسی‌های خود به اشتراک بگذاردند (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

۴- روش پژوهش

این پژوهش کیفی و از نوع کاربردی است که براساس آن دیدگاه مدرسان نسبت به محتوای کتاب‌های درسی علوم و فنون ادبی (۱)، (۲) و (۳) با توجه به مؤلفه‌های الگوی هیچ‌گام از طریق روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مورد بررسی قرار می‌گیرد در پایان به منظور بازنگری این کتاب‌های درسی استفاده از الگوی هیچ‌گام شرح داده می‌شود.

۴-۱- جامعه پژوهش

جامعه پژوهش حاضر شامل تمام مدرسان و دبیران زبان و ادبیات فارسی در دبیرستان‌های کشور ایران است که سابقه تدریس کتاب‌های درسی علوم و فنون ادبی تازه تألیف را حداقل در یکی از پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم داشته باشند و حجم نمونه شامل ۲۵ نفر از این مدرسان است که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

۴-۲- شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۵ نفر از دبیران و مدرسان درس علوم و فنون ادبی در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در دبیرستان‌های کشور ایران هستند که ۱۸ تن از این افراد را زنان و ۷ نفر دیگر را مردان، در بازه سنی ۱۹ تا ۵۹ سال با میانگین سنی ۴۲، ۴۲ سال تشکیل داده‌اند. این مدرسان از شهرهای مشهد، جوین، کашمر، طبس، تهران، شیراز، تبریز، بابل، اردبیل، اهواز، کرمانشاه و کردستان در این پژوهش شرکت کردند.

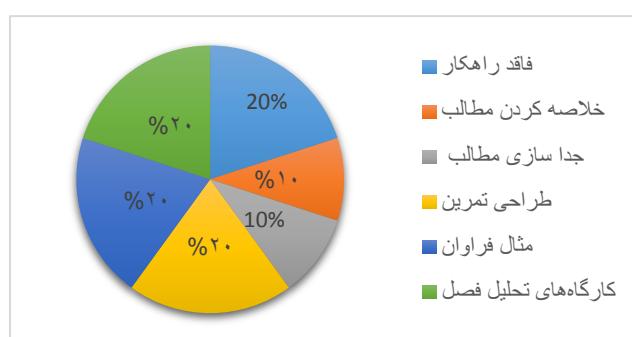
۴-۳- ابزار پژوهش

در این پژوهش، از روش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. در این نوع از مصاحبه‌ها مصاحبه‌کننده سیاهه‌ای از سوالات و مسائل مدنظر خود را پیش از مصاحبه تهیه می‌کند و در طول مصاحبه براساس آن سیاهه عمل می‌کند اما در عین حال امکان انعطاف در

صاحبہ نیز وجود دارد (رامبد، ۱۳۹۷). با توجه به شرایط به وجود آمده بر اثر ویروس کرونا و عدم حضور فیزیکی مدرسان در مدارس سؤالات طراحی و در فرمت گوگل فرم قرار داده شد و لینک آن از طریق شبکه‌های مجازی اجتماعی در اختیار مدرسان قرار گرفت. در طی این سؤالات از آن‌ها خواسته شد تا توضیح دهند که ۱- آیا مطالب کتاب‌های علوم و فنون ادبی و دانشی که به دانشآموزان منتقل می‌کند اهمیت دارد؟ چرا؟ ۲- در این کتاب‌ها از چه راهکارهایی برای یادگیری بهتر مطالب استفاده شده است؟ ۳- نوع هیجان دانشآموزان نسبت به مطالب این کتاب‌ها چگونه است؟ ۴- دانشآموزان به چه میزان در یادگیری این مطالب موفق هستند؟ ۵- آنان به عنوان مدرس از چه راهکارهایی برای تسهیل مطالب استفاده می‌کنند؟ ۶- به نظر آنان استفاده از انواع حواس به چه میزان در یادگیری مطالب این کتاب‌ها مؤثر است و میزان درگیری حواس در مطلب این کتاب‌ها چقدر است؟ و ۷- به طور کلی این کتاب‌ها دارای چه نقاط ضعف و قوتی هستند؟

۵- یافته‌های پژوهش

پس از اتمام مصاحبه‌ها داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. مدرسان در پاسخ به سؤل اول مبنی بر اینکه آیا مطالب کتاب‌های علوم و فنون ادبی برای مخاطبان این کتاب‌ها اهمیت دارد یا خیر؟ همه اتفاق نظر داشتند که مطالب این کتاب‌ها به دلایلی مانند ۱- تخصصی بودن این درس برای رشته ادبیات و علوم انسانی، ۲- پیش‌نیاز بودن این مطالب برای خوانش و تحلیل دیگر متون، ۳- آشنایی با پیشینهٔ فرهنگی ایران، ۴- صیقل دادن روح دانشآموزان با هنرهای زبانی و زیبایی‌های کلامی و ۵- ایجاد التذاذ ادبی بیشتر در خواندن متون ادبی، بسیار برای دانشآموزان مهم و در عین حال مفید است. در پرسش دوم از آنان خواسته شد بیان کنند که با توجه به اهمیت و جایگاه مطلب این کتاب‌ها، مؤلفان از چه راهبردهایی برای یادگیری بهتر مطلب توسط دانشآموزان بهره برده‌اند؟ که نتایج آن در نمودار زیر قابل مشاهده است.



شکل (۳) راهبردهای یادگیری استفاده شده در کتاب‌های علوم و فنون از دیدگاه مدرسان

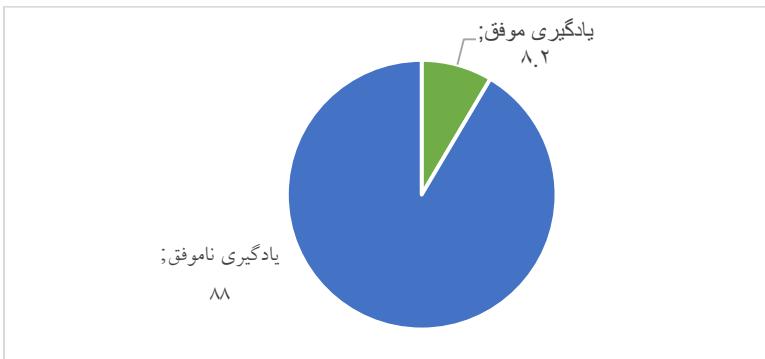
با توجه به شکل بالا ۲۰ درصد از شرکت‌کنندگان معتقد بودند هیچ راهبرد خاصی که به یادگیری بهتر مطالب منجر شود در کتاب مشاهده نکرده‌اند و ۸۰ درصد دیگر به مواردی همچون خلاصه کردن مطالب، جداسازی مطالب، طراحی فعالیت‌ها و تمرین‌ها، استفاده از مثال‌های فراوان و در نظر گرفتن بخش‌های کارگاه تحلیل فصل به عنوان راهکارهای پیش‌بینی شده در این کتاب‌ها اشاره کردند.

در پرسش سوم نوع هیجانات دانش‌آموزان نسبت به مطالب این کتاب‌ها مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفت و ۲۰ درصد از مدرسان از صفت‌های «مشتاق»، «بانگیزه» و «علاقه‌مند» برای توصیف احساسات دانش‌آموزانشان استفاده کردند؛ برای نمونه «اشتیاق به یادگیری و کاربرد مطالب را دارند»، «دانش‌آموزان علاقه‌مندند و بسیار جذب است و با انگیزه آن‌ها را دنبال می‌کنند»، «مطالب کتاب برای بچه‌ها بسیار جذب است و با انگیزه آن‌ها را دنبال می‌کنند» با توجه به اوصاف و تعاریف مدرسان این دسته از دانش‌آموزان دارای هیجانات مثبتی نسبت به مطالب کتاب هستند. در مقابل ۸۰ درصد دیگر مدرسان در توصیف احساسات دانش‌آموزان از کلماتی مانند «خستگی و کسالت»، «تنفر» و «بی‌انگیزگی» استفاده کردند که جزئیات آن در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول (۱) وضعیت هیجانات دانش‌آموزان نسبت به محتوای کتاب‌های علوم و فنون از دیدگاه مدرسان

نمونه	فراوانی	بیان احساس
«معمولًا احساس کسالت و خستگی می‌کنند و اشتیاق زیادی به یادگیری مطالب ندارند» بچه‌ها می‌گویند مطالب خسته‌کننده است و علاقه‌ای به یادگیری نشان نمی‌دهند»	۲۶ درصد	احساس خستگی و کسالت
«غلب دانش‌آموزها نسبت به یادگیری مطالب بی‌انگیزه‌اند»، «دانش‌آموزان بیشتر منفعل و کم‌انگیزه هستند و فقط مطالب را حفظ می‌کنند» «هیجان آن‌ها بیشتر منفی است و انگیزه چندانی برای یادگیری از خود نشان نمی‌دهند»	۴۴ درصد	احساس بی‌انگیزگی
«گاهی که مطالب سخت‌تر است و در فهم آن گیج می‌شوند احساس تنفر می‌کنند»، «تمرین‌های زیاد تقطیع و مطالب تاریخ ادبیات باعث ایجاد حس تنفر در دانش‌آموزان می‌شود»	۱۰ درصد	احساس تنفر

با توجه به نوع صفت‌هایی که مدرسان برای توصیف احساسات دانش‌آموزان به کار برده‌اند و جملاتی که برای توضیح بیشتر ارائه کرده‌اند می‌توان گفت هیجانات این دسته از دانش‌آموزان نسبت به محتوای کتاب‌های علوم و فنون از نوع هیجانات منفی است. از آنجا که نوع هیجانات فراغیران بر یادگیری آنان مؤثر است پرسش بعدی با هدف بررسی میزان یادگیری مطالب توسط دانش‌آموزان مطرح شد که شکل زیر بیان‌گر نتایج به دست آمده است.



شکل (۴) توزیع فراوانی وضعیت یادگیری دانشآموزان از دیدگاه مدرسان

با توجه به شکل بالا تنها ۱۲ درصد از مدرسان بیان کردند که دانشآموزانشان در یادگیری مطالب بسیار موفق عمل می‌کنند و ۸۸ درصد دیگر اذعان داشتند که اغلب دانشآموزان در یادگیری مطالب مشکل دارند و به طور کلی یادگیری آنان متوسط رو به پایین است؛ برای نمونه «زیر ۵۰ درصد از مطالب را یاد می‌گیرند»، «۵۰ درصد مطالب برای آنان مبهم است» «در حد متوسط، بعضی‌ها خوبند و بعضی‌ها خیلی ضعیف عمل می‌کنند».

در سؤال بعدی از آنان خواسته شد که توضیح دهند آیا استفاده از حواس مختلف دانشآموزان در یادگیری این مطالب مؤثر است و اینکه در این کتاب‌ها چقدر به درگیری حواس توجه شده است؟ برخی از آنان موافق جایگاه حواس در آموزش مطالب کتاب بودند و برخی دیگر مخالف این امر بودند که دلایل آنان به شرح جدول (۲) است.

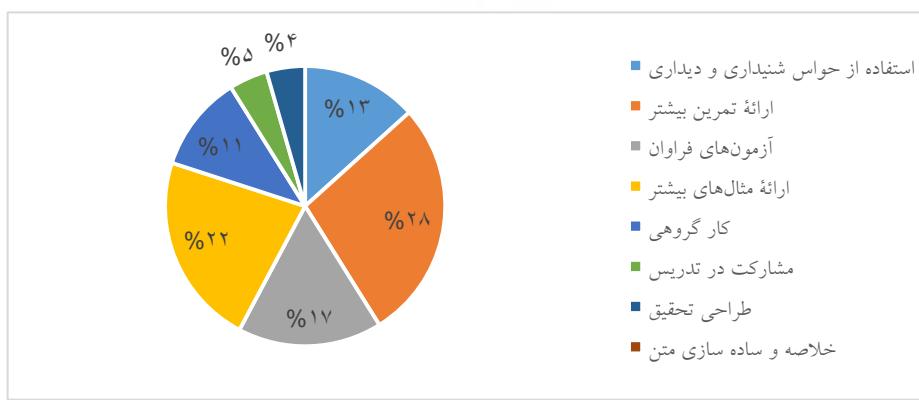
سومین همایش ملی موضوعی

جدول (۲) تأثیر استفاده از حواس در یادگیری مطالب از دیدگاه مدرسان

ردیف	نمونه	فرافوای
دیدگاه موافقان	«بله قطعاً مؤثر است و نیمی از یادگیری بستگی به این حواس دارد، اما در کتاب زیاد به آنها نیاز داشته‌اند»، «با اینکه در مطالب کتاب زیاد به حواس توجه نشده است اما استفاده از آن‌ها نه تنها در یادگیری این درس بلکه در یادگیری تمام دروس علمی، عملی و نظری حرف اول را می‌زند»، «در این درس حواس به ویژه حواس شنبیداری و دیداری بیشترین کمک را در یادگیری می‌کند»	۹۶ درصد
دیدگاه مخالفان	«به نظر من تأثیر کمی دارد و فکر نمی‌کنم بتوان در ارائه این مطالب از حواس زیادی استفاده کرد»	۴ درصد

بر اساس داده‌های موجود در جدول از میان شرکت‌کنندگان ۴ درصد اظهار داشتند که در ارائه مطالب این کتاب‌ها نمی‌توان از حواس استفاده کرد و از این‌رو دلیلی ندارد که مؤلفان در فرآیند تدوین این کتاب‌ها به حواس توجه کنند و در مقابل ۹۶ درصد دیگر از مدرسان معتقد بودند که قطعاً توجه به حواس دانشآموزان در یادگیری مطالب بسیار مؤثر است با این وجود در کتاب‌های علوم و فنون ادبی توجه چندانی به حواس نشده است. در پرسش بعدی با هدف

آگاهی از میزان به کارگیری حواس دانشآموزان در فرآیند تدریس مطالب کتابها از آنان خواسته شد تا بیان کنند خود آنان به عنوان مدرسان درس علوم و فنون ادبی از چه راهبردهایی برای یادگیری بهتر مطالب توسط دانشآموزان بهره می‌برند: که پاسخ‌های آنان را می‌توان در شکل (۵) مشاهده کرد.



شکل (۵) راهبردهای مدرسان در تدریس کتاب‌های علوم و فنون

همانطور که در شکل بالا قابل مشاهده است ۱۲ درصد مدرسان در پاسخ به درگیری حواس شنیداری و دیداری دانشآموزان با استفاده از ابزارهای کمک آموزشی اشاره کردند؛ به عنوان مثال «استفاده از وايتبرد، فيلم‌های آموزشی، پاورپوینت و ...»، «استفاده از اسلاید، فيلم و موسیقی» و ۸۸ درصد دیگر بیان کردند که از راهکارهایی مانند خلاصه و ساده‌سازی متن، طراحی تمرين‌های متنوع، کارگروهی، آزمون‌های فراوان، ارائه مثال‌های بیشتر، مشارکت دادن دانشآموزان در فرآیند تدریس و طراحی تحقیق استفاده می‌کنند؛ همچین آنان اذعان داشتند که فرصت اندک و امکانات کم مدارس به آنان اجازه استفاده از راهکارهای بهتر را نمی‌دهد؛ برای نمونه «با امکانات محدودی که در مدارس هست در حد ضرب آهنگ و زدن روی میز برای یادگیری تقطیع استفاده می‌کنم ولی دوست داشتم نوار موسیقی خوانندگان مشهور کشور را در کلاس پخش کنم و اینجوری از چه های بخواهم وزن شعر را حدس بزنند»، «از راه تمرين زیاد و گوش کردن و حفظ نمودن، فرصت کم کلاس اجازه استفاده از ابزارهای بیشتر را نمی‌دهد». در پایان شرکت کنندگان در بیان نقاط ضعف و قوت کتاب به موارد زیر به عنوان نقاط ضعف اشاره کردند.

جدول (۳) نقاط قوت و ضعف کتاب‌های علوم و فنون ادبی از دیدگاه مدرسان

نقاط ضعف	نقاط قوت
<p>۱- خلاصه‌سازی مطالب کتاب‌ها موجب شده است دانش‌آموزان با ابهام و پیچیدگی بیشتر مطالب دست و پنجه نرم کنند ۲- مطالب برای اکثر دانش‌آموزان کلاس خسته‌کننده است و این درحالی است که این امکان وجود داشت با استفاده از تصاویر جذابیت بیشتری به مطالب کتاب پخششید. ۳- در بیان ترتیب مطالب درسی ناهمانگی‌های فراوانی به چشم می‌خورد. ۴- مطالب کتاب اصلًا جامع نیست و این کل‌نگری‌ها به ویژه در بخش تاریخ ادبیات گاهی اوقات موجب تناقض گویی شده است. ۷- برخی از مطالب این کتاب‌ها با مطالعی که دانش‌آموزان در پایه‌های قبل آموخته‌اند هم راستا نیست.</p>	<p>۱- بیان ساده‌تر مطالب، ۲- آموزش تدریجی تقطیع هیجانی از پایه‌دهم، ۳- تنواع در مطالب کتاب با بخش‌بندی کردن آن، ۴- وجود تمرین‌های فراوان</p>

با توجه به نظرات مدرسان کتاب‌های علوم و فنون ادبی در رابطه با نوع هیجان و وضعیت یادگیری مطالب توسط دانش‌آموزان به نظر می‌رسد برای بهبود وضعیت موجود می‌توان از الگوی هیجان‌آمده در طراحی و تدوین کتاب‌های علوم و فنون ادبی بهره برد و با درگیر کردن حواس مختلف دانش‌آموزان هیجانات مثبت آنان را نسبت به محتوای این کتاب‌ها افزایش داد؛ زیرا افزایش هیجانات مثبت موجب بروز انگیزهٔ بیشتر آنان برای یادگیری مطالب می‌شود؛ برای نمونه مؤلفان به منظور توجه به حواس شنیداری مخاطبان می‌توانند برای این کتاب‌ها لوح فشردهٔ صوتی در نظر بگیرند که در آن لوح خوانش اشعار و قطعات ادبی به درستی و با دقیق و همراه با موسیقی انجام می‌شود تا به دانش‌آموزان در تقطیع ابیات، تشخیص اوزان و آرایه‌ها و سبک‌شناسی آن‌ها کمک کند و یا در بخش‌های مربوط به تاریخ ادبیات می‌توان از صدای ضبط شده راویان شیرین زبان که سیر تاریخ ادبیات را بیان روایی و در لحن‌های مختلف به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند استفاده کرد. به منظور درگیر کردن حس دیداری دانش‌آموزان نیز می‌توان برای محتوای متن تصاویر مرتبط و جذاب طراحی کرد؛ زیرا لازمهٔ تحلیل متن فهم و درک درست معنای آن است. در همین راستا می‌توان با ارائهٔ معنای تصویری اشعار و متون این امر را تسهیل بخشید. در بخش تاریخ ادبیات نیز جایگذاری تصاویر شاعران و نویسنده‌گان و همچنین تصویر آثار به جای مانده از آنان و ارائهٔ تصویر به همراه توضیحات نوشتاری و همچنین طراحی و ساخت فیلم و اینیمیشن‌های مرتبط به مطالب این بخش از کتاب می‌تواند راهکارهای مناسبی برای فعال کردن حواس دیداری دانش‌آموزان باشد.

به منظور توجه به حواس لمسی- حرکتی می‌توان برای بخش‌های تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی از مثال‌ها و نمونه‌های بیشتری از آثار شاعران و نویسنده‌گان استفاده کرد و در کنار این راهکار می‌توان تدابری اندیشید و به مدارس و مدرسان پیشنهاد کرد که برخی جلسات

کلاس در کتابخانه و یا موزه و یا گالری‌های مرتبط با موضوع درس برگزار شود تا دانشآموزان تا حد امکان از نزدیک با زندگی و آثار شاعران و نویسندهای آشنا شوند. در بخش عروض و قافیه و آرایه‌های ادبی نیز ارائه پیشنهاداتی خلاقانه به مدرسان مانند استفاده از ابزارهای در دسترس برای فهماندن معنای متن و تشخیص آرایه آن و آماده کردن پوسترها یی که ابیات در آن به زیبایی تقطیع شده و همچنین تهیه ماكت‌های علامت‌های ویژه تقطیع و تقطیع چند نمونه از ابیات به وسیله آن‌ها راهبردهای مناسبی برای افزایش سطح هیجان‌آور دانشآموزان به سطح لمسی- حرکتی است.

با هدف درونی‌کردن اطلاعات و رساندن سطح هیجان‌آور دانشآموزان به سطح درونی می‌توان فعالیت‌ها و تمرین‌های متنوعی به صورت فردی و گروهی طراحی کرد تا آنان به صورت مستقیم با موضوع درس درگیر شده و به استنباط و تحلیل متن درس بپردازند. در نهایت برای توجه به سطوح هیجان‌دهای جامع و مرجع می‌توان در پایان هر فصل بخش‌هایی جذاب با عنوان برای مطالعه و تمرین بیشتر به کتاب افزود و با ارائه مطالب جالب بیشتر در رابطه با آن فصل و طراحی سوالات چالش‌برانگیز دانشآموزان را تشویق به تحقیق و بررسی بیشتر در ارتباط با موضوع کرد و از آنان خواست نتایج تحقیق خود را برای سایر دانشآموزان تدریس کنند. چکیده مطالب فوق را می‌توان در تصویر زیر مشاهده کرد.



شکل (۶) بازنگری کتاب‌های علوم و فنون ادبی مبتنی بر الگوی هیجان‌آور

با توجه به مطالبی که ذکر آن رفت به نظر می‌رسد توجه به حواس و هیجانات دانشآموزان در طراحی کتاب‌های علوم و فنون ادبی موجب جذاب‌تر شدن مطالب برای دانشآموزان و افزایش هیجانات مثبت آنان شود و این امر به آنان در یادگیری راحت‌تر و به یادسپاری عمیق‌تر مطالب یاری رساند.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به ساختار آموزشی و برنامه درسی حاکم بر آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی به عنوان رسانه‌ای مهم و پرکاربرد در ساختار آموزشی کشور مطرح هستند و معلمان و شاگردان به عنوان یک رسانه مهم همواره به آن رجوع می‌کنند. ازین‌رو در فرآیند تهیه و تدوین کتاب‌های درسی چگونگی تنظیم محتوای آن‌ها بسیار حائز اهمیت است و باید فعالیت‌های آموزشی و تجارب یادگیری در این کتاب‌ها به گونه‌ای تنظیم شود که یکدیگر را تقویت کنند و فعالیت‌های یادگیری با نیازها و توانایی‌های دانشآموزان منطبق باشد (نیکنفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). از جمله نیازهای مهم دانشآموزان که باید در تهیه و تدوین کتاب‌ها به آن توجه شود، هیجانات آنان است زیرا هیجانات و عواطف موجب افزایش انگیزه فراگیران برای یادگیری می‌شود (شوتز و پکران Schutz & Pekrun, ۲۰۰۷). این در حالی است که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها توجه به این جنبه از نیازهای دانشآموزان در کتاب‌های درسی به ویژه کتاب‌های علوم و فنون ادبی مورد غفلت واقع شده است؛ در توضیح بیشتر می‌توان گفت با وجود آنکه همه مدرسان به دلایل مختلفی اذعان داشتند که مطالب کتاب‌های درسی علوم و فنون برای دانشآموزان بسیار اهمیت دارد و یادگیری مطالب این کتاب‌ها به نوعی پیش‌نیاز برای یادگیری مطالب درستی دیگر است، اما با توجه به نتایج پاسخ‌های حاصل از پرسش دوم هیچ کدام از مدرسان به راهکاری از کتاب که توجه به هیجانات را در بر داشته باشد اشاره نکردند و نتیجه این امر این توان در نتایج پاسخ‌های پرسش شماره سه مشاهده کرد که ۸۰ درصد مدرسان اعلام کردند نوع هیجانات دانشآموزان از نوع منفی است و آنان رغبت چندانی برای مطالعه و یادگیری مطالب کتاب ندارند.

نتیجه عدم توجه به افزایش هیجانات مثبت دانشآموزان را نیز می‌توان در پاسخ‌های پرسش چهارم مشاهده کرد که در آن ۸۸ درصد مدرسان اعلام کردند دانشآموزان در یادگیری مطالب کتاب زیاد موفق نیستند؛ در واقع دانشآموزان در مواجهه با مطالب کتاب دچار بروز هیجاناتی مانند خستگی، بی‌حوصلگی و حتی خشم و تنفر می‌شوند و این نوع هیجانات موجب بی‌انگیزه شدن آنان در یادگیری مطالب می‌شود و این امر همراستا با پژوهش‌های کراکر و همکاران (Mendzheritskaya & Hansen) (۲۰۱۳) و منذر ریتسکایا و هانسن (Crocker et al)

(۲۰۱۹) است که معتقدند هیجانات تأثیر بسزایی بر درک، مشاهده، یادگیری، یادسپاری و حافظه دارند. بنابراین با توجه به اهمیت هیجانات در یادگیری مطالب کتاب‌های درسی علوم و فنون ادبی می‌توان از حواس دانش‌آموزان در تولید و افزایش هیجانات آنان استفاده کرد؛ زیرا شناسایی حواس مؤثر و مورد نیاز فرآگیران و کاربرد آن در فرآیند آموزش در تولید هیجانات مثبت و همچنین یادگیری آنان بسیار مؤثر است (ابراهیمی، ۱۳۹۸). تحلیل نتایج پاسخ‌های مدرسان نسبت به اهمیت حواس و کمیت کاربرد آن‌ها در کتاب‌های علوم و فنون ادبی نیز حکایت از آن دارد که ۹۶ درصد از آنان بر اهمیت و جایگاه حواس در یادگیری مطالب صحه می‌گذارند اما به زعم آنان در این کتاب‌ها توجه زیادی نسبت به درگیر کردن حواس مختلف دانش‌آموزان نشده است و هنگامی که از آنان خواسته شد به عنوان مدرس راهکارهای را که برای یادگیری بهتر مطالب توسط دانش‌آموزان به کار می‌برند را بیان کنند تنها ۱۲ درصد از آنان به درگیری حواس مختلف دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی اشاره کرددند و ۸۸ درصد باقی‌مانده از راهبردهای حافظه محور مانند آزمون‌های فراوان و ساده‌سازی و خلاصه کردن متن استفاده می‌کنند که به نظر می‌رسد در اغلب موارد در این روش‌ها دانش‌آموزان مطالب را به صورت طوطی‌وار حفظ کرده و به معلم تحويل می‌دهند. این امر در حالی است که یادگیری به روش سنتی (حفظ طوطی‌وار) درک و فهم را توسعه نمی‌دهد (شوما، ۱۳۸۹). همچنین مدرسانی که از راهبردهایی مانند محول کردن بخشی از مطالب برای تدریس توسط دانش‌آموزان و یا ارائه تحقیق استفاده می‌کنند باید توجه داشته باشند که تا مطالب در ذهن دانش‌آموزان درونی نشود انجام هر گونه ارائه و تحقیق همان حفظ طوطی‌وار مطالب و بازگوکردن برای دیگران است.

از این‌رو با توجه به اهمیت هیجانات و حواس در فرآیند آموزش و یادگیری به نظر می‌رسد می‌توان از الگوی هیجامد در طراحی، تدوین و بازنگری کتاب‌های علوم و فنون ادبی استفاده کرد و با درگیر کردن حواس مختلف دانش‌آموزان و افزایش هیجانات مثبت ناشی از استفاده از حواس فرآیند یادگیری و به یاد سپاری مطالب را برای دانش‌آموزان جذاب و در عین حال راحت‌تر کرد و این امر در راستای پژوهش‌های بررسی‌پور (۲۰۱۶)، شاهیان (۲۰۱۶) ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۶) و اعظم‌نوری (۲۰۱۸) است که هرکدام از آنان در قالب پژوهش‌هایی شبه‌آزمایشی نشان دادند که استفاده از الگوی هیجامد موجب افزایش هیجانات مثبت فرآگیران و افزایش تمایل آنان به یادگیری و همچنین افزایش سطح درک مطلب آنان شود. با توجه به آنکه در این پژوهش به آسیب‌شناسی کتاب‌های علوم و فنون ادبی با توجه به الگوی هیجامد اکتفا شده است به پژوهشگران علاقمند در حوزه نقد و آسیب‌شناسی کتاب‌های

درسی پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به بازنگری محتوای کتاب‌های علوم و فنون ادبی با توجه به الگوی هیجاند پرداخته و با تدریس آن مطالب تأثیر آن را بر متغیرهایی مانند هیجان، انگیزه، یادگیری و به یاد سپاری مطالب در دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد

منابع و مراجع

- ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۸). مدیریت حواس و محیط در رضا پیش‌قدم (ویراستار)، معرفی الگوی مفهومی آموزش (۲۱۱-۲۳۰). مشهد: انتشارات معاونت دانشگاه فردوسی مشهد.
- ابراهیمی، شیما و جهانی، زهرا. (۱۳۹۹). معرفی الگوی روایت‌محور هیجاندی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی. زبان‌پژوهی، ۱۹۴۷. ۱. ۳۳-۵۰. <http://doi.org/10.22051/jlr.2021.33856>
- ابراهیمی، شیما، استاجی، اعظم، پیش‌قدم، رضا و امین یزدی، سیدامیر. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجاند بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰(۲). ۳۳-۲.
- ابراهیمی، شیما، پیش‌قدم، رضا، استاجی، اعظم و امین یزدی، سیدامیر. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاند بر هیجانات زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران. جستارهای زبانی، ۹(۳). ۹۷-۶۳.
- امانی طهرانی، محمود. (۱۳۸۹). ساختار و ویژگی‌های کتاب‌های درسی. برگرفته از <http://gbmqaz.blogfa.com/post/13>
- پیش‌قدم، رضا و ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیجاند» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی زبان. فصلنامه زبان‌پژوهی دانشگاه الزهرا (س)، ۳۵(۱۲). ۵۶-۸۲.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیما و طباطبائیان، مریم. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا و فیروزیان پوراصفهانی، آیدا. (۱۳۹۶). معرفی هیجاند به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب قره‌نگستان زبان و ادب فارسی دوماهنامه علمی پژوهشی جستارهای زبانی، ۱۰۵(۵). ۷۹۰-۷۹۱.
- جهانی، زهرا. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی براساس الگوی هیجاند و معرفی الگوی روایت‌محور هیجاندی برای تدوین متون (پایان‌نامه منشور نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
- جهانی، زهرا، ابراهیمی، شیما و بامشکی، سهیلا. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجاند. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۵۴(۲). ۸۹-۱۲۲.
- رامبد، معصومه. (۱۳۹۷). مصاحبه معمولی‌ترین روش جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق کیفی. مجله علوم پژوهشی صدر، ۶(۴). ۳۰۴-۳۱۶.
- رجبرسلطانی، مهدی. (۱۳۹۷). نقد و بررسی کتاب فنون ادبی (۲) پایهٔ یازدهم و روش‌های تدریس این کتاب. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ۳۲(۱). ۱۲-۱۶.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). علوم و فنون ادبی (۱). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). علوم و فنون ادبی (۲). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). علوم و فنون ادبی (۳). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

شرما، سانتوش. (۱۳۸۹). از حفظ طوطی‌وار تا یادگیری معنادار. ترجمه و تلخیص داود سلیمی، تکنولوژی آموزشی، ۴(۲۶)، ۹-۱۱.

شمسي، غلامرضا. (۱۳۹۶). نقد و بررسی رویکرد علمی و انسجام معنایی کتاب درسی علوم و فنون ادبی (۱). فصلنامه نقد کتاب ادبیات و هنر، ۲(۱)، ۷۹-۱۸۸.

صحافامین، مینا. (۱۳۹۷). نقد و بررسی کتاب علوم و فنون ادبی (۲) از نظر محتوا و عناصر برنامه درسی. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، ۳۲(۱)، ۱۱-۱۰.

صدری، منیژه. (۱۳۹۸). نگاهی گذرا به کتاب‌های نوینگاشت علوم و فنون ادبی. کنفرانس ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد دستاوردهای توین در علوم تربیتی و رفتاری از نگاه معلم، میناب، ایران.

قادری‌دوسن، الهام و دانای طوسی، مریم. (۱۳۸۹). مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن) در برنامه درسی زبان فارسی دوره متوسطه ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۵(۳۵)، ۲۴-۶۵.

کریمی، زهرا. (۱۳۹۵). تغییر حافظه محوری به تفکرمحوری در کودکان. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، برلین، آلمان.

نیک نفس، سعید و علی‌آبادی، خدجeh. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. مجله جهانی رسانه‌سخنۀ فارسی، ۱(۲)، ۱۵۰-۱۲۴.

هدایی، محمد. (۱۳۹۴). کتاب درسی: شایسته‌ها و ناشایسته‌ها. فصلنامه نقد کتاب، ۲(۶)، ۱۹۳-۲۱۸.

Azamnouri, N. (2018). *Investigating cognitive load, sentence comprehension, and level of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Berniar, M. J. (1996). Establishing the psychometric properties of a scale for evaluating quality in printed educational materials. *Patient Education and Counselling*, 29 (10), 283-299.

Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners. A case of Iranian EFL learners* (Unpublished. master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Crocker, L., Heller, W. W., Ohare, S., Infantolino, A.Z., & Miller, G. R. (2013). Relationships among cognition, emotion, and motivation: Implications for

- intervention and neuroplasticity in psychopathology. *Human Neuroscience*, 16(7), 261, 1-19.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Boston: Perseus Publishing.
- Mendzheritskaya, J., & Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1709-1711.
- 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.
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (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., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26 (3), 508-515.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2020). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58, 1-12.
- Pishghadam, R., Daneshvarfard, F., & Shayesteh, S. (2021). Oscillatory neuronal dynamics during L2 sentence comprehension: the effect of sensory enrichment and semantic incongruity. *Language Cognition and Neuroscience*, 24, 1-18.
- Shayesteh, S., Pishghadam, R., & Khodaverdi, A. (2020). FN400 and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Cognitive Psychology*, 16(1), 45-58.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*, San Diego, CA: Elsevier.
- Shahian, L. (2016). *Examining the relationship between flow, emotioncy and reading comprehension: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished masters' thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

A Textbook Critiques in Light of Emotioncy: The Case of Literary Devices Textbooks

Shima Ebrahimi^{1,*}, Zahra Jahani²

1,- Corresponding Author: Assistant Professor of Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; shimaebrahimi@um.ac.ir

2- M.A. in Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran; jahanzahra@um.ac.ir

Abstract

Textbooks have been the core part of any curriculum, more specifically they lie at the heart of any educational system. Therefore, students' learning styles and differences, together with their demands should be taken into account when designing textbooks. This also includes their emotions. This is because positive emotions can boost students' motivation for learning. This leads us to the belief that the emotioncy model is a valuable tool in designing textbooks. Emotioncy (emotion + frequency) stresses the role of students' emotional factors in learning. With the goal of updating content of literary devices textbooks, this study endeavors to examine teachers' attitudes concerning such textbooks. In doing so, semi-structured interviews were carried out with 25 teachers (18 female and 7 male teachers) from different cities. Their attitudes and opinions regarding the content of textbooks, students' level of learning and to what extent students' emotions were addressed in the textbooks were investigated. The results suggested that despite the importance of learning the content of literary devices textbooks, students' emotions have been neglected in textbooks and most students feel difficulty learning the content. Therefore, literary devices textbooks can be updated and revised in light of the emotioncy model, and students' motivation for learning can be boosted through engaging their senses and enhancing their positive emotions.

Keywords: textbooks, literary devices books, emotions, senses, emotioncy model

پردازشی های استان همدان

(۱۳۰۰ تیر ۲۳)