

تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی در پرتوی الگوی هیجامد

اعظم جنتی فر، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

a-janati@um.ac.ir

عطیه کامیابی گل (نویسنده مسئول)، استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

kamyabigol@um.ac.ir

چکیده

آموزش، رکن اساسی پرورش نسل بعد و مبحثی مهم در به روزرسانی علوم است که به دلیل شکل‌گیری شخصیت و تفکر دانش‌آموز در دوره ابتدایی، اهمیت ویژه‌ای دارد. از سویی دیگر، بخش حائز اهمیت زندگی هر فرد، دوران تحصیل اوست و کمیت و کیفیت این دوران نقش بسزایی در آینده او دارد و به جاست که در تقویت آن با در نظر گرفتن احساس، عواطف و هیجان‌های دانش‌آموز، کوشید. یکی از راه‌های تقویت کیفیت و کمیت دوران تحصیل، تقویت کیفیت و کمیت منابع آموزشی است چرا که کارآمدن بودن آن موجب موفقیت دانش‌آموز در یادگیری و معلم در یاددهی است. از این رو، پژوهش حاضر که از نوع تلفیقی (کمی-کیفی) و کاربردی است، به کمک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از ۲۹ معلم شش پایه مقطع ابتدایی با سابقه بالای ۱۰ سال، به استخراج نکته‌های کلیدی در خصوص محتوای کتاب‌های درسی نگارش شش پایه مقطع ابتدایی پرداخته و سپس پس از طراحی پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد»، جهت بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی در پرتوی الگوی هیجامد (هیجان+بسامد) پرداخته است. هیجامد تلفیقی از هیجان و بسامد است که شامل سه مرحله هیچ‌آگاهی، برون‌آگاهی و درون‌آگاهی و ۶ سطح سلسله‌مراتبی تهی، شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع است و توجه ویژه‌ای بر تأثیر هیجان‌های ناشی از درگیری حواس در یادگیری دارد. این پرسشنامه محقق‌ساخته در قالب ۵ خرده‌مقیاس (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، درونی و جامع)، شامل ۲۰ آیتم است که روایی آن از روش تحلیل عامل تأییدی و آزمون تک عامل هارمن و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۹۳ تأیید شد. در آخر بر مبنای پرسشنامه موجود، بازبینی محقق‌ساخته «تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد» طراحی و بر مبنای آن شش کتاب نگارش مقطع ابتدایی مورد ارزیابی قرار گرفت. داده‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۶)، آزمون خی دو و آمار توصیفی، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دهنده تفاوت معناداری میان میزان بهره‌گیری از سطوح الگوی هیجامد در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی بود و تحلیل‌ها نشان داد که فراوانی سطوح لمسی - حرکتی، درونی و جامع با کمترین استفاده و فراوانی سطح دیداری با بیشترین استفاده، پرکاربردترین سطح در کتاب‌های نگارش است. افزون بر این، میزان استفاده از سطوح هیجامد در شش کتاب نگارش، جز یک مورد

از سطح دیداری فراتر نرفته و در سطح دیداری متوقف شده بود. بنابراین، پیشنهاد نگارندگان بر آن است که با توجه به اهمیت نگارش در تمام سطوح علمی، نخست کتاب نگارش مجزا برای این مقطع (به‌خصوص دوره دوم مقطع ابتدایی) تهیه و تدوین شود و در مرحله بعد این کتاب‌ها، به دلیل اهمیت این دوره، براساس سطوح هیجامد مورد بازنگری قرار گیرد و تلاش شود تمرین‌های نگارش به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را به سطح درون آگاهی برای نهادینه شدن مطالب، سوق دهد تا با کمک حواس پنج‌گانه و هیجان دانش‌آموز مطالب را در او نهادینه و یادگیری را افزایش دهند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا، الگوی هیجامد، مقطع ابتدایی، کتاب نگارش.

مقدمه

در هر نظام آموزشی، منابع درسی مرجعیت دارند، معلم با رجوع به آن حیطه آموزش خود را مشخص و بر مبنای آن تدریس می‌کند و دانش‌آموز بر مبنای آن مباحث ذکر شده در منابع درسی را فرا می‌گیرد. به عبارتی دیگر یکی از ارکان آموزش در فرآیند یاددهی - یادگیری، منابع درسی است که تمام مفاهیم دانش بشری در رشته‌های مختلف در آن ساماندهی می‌شود (هاشم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸) و معلم می‌کوشد تا اهداف پیش‌بینی شده در روند یادگیری، در چارچوب منابع درسی تحقق یابد (رضانی، ۱۳۹۸)؛ بنابراین منابع درسی و چگونگی تهیه و تدوین آن به دلیل تأثیر بی‌واسطه بر یادگیری دانش‌آموز از اهمیت خاصی برخوردار است. اگر منابع درسی را نوشته‌های غیرقابل تغییر ندانیم و معتقد باشیم که با توجه به کاستی‌ها و نیازهای جامعه، می‌توان تغییراتی مثبتی در روند بهبود، تقویت، رشد و پیشرفت در سیستم آموزشی و نظام تحصیلی ایجاد کرد؛ تحقیق‌هایی مانند آسیب‌شناسی^۱، تحلیل محتوا^۲، بازنگری، اصلاح و تجدید نظر در برنامه و محتوای منابع درسی را به‌طور جدی سرآمد کارهای علمی قرار خواهیم داد.

از دیگر سو، با تأملی اندک در فضاهای مجازی، نامه‌های اداری، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و یا حتی برخی از کتاب‌های علمی، خطاهای نگارشی و ویرایشی چشم‌گیری را می‌توان یافت و آن‌ها را مورد نقد و بررسی قرار داد. آنچه مسلم است دانش‌آموزان امروز نویسندگان فرداوند و اصلاح شیوه‌های نادرست نگارشی از مدارس، کمک شایانی به درست‌نویسی فردای آن‌ها خواهد کرد. شیوه تدریس درست و منابع آموزشی مناسب در یادگیری نقش بسزایی دارد و این دو مهم باید به‌گونه‌ای باشند که موجب ترغیب و تشویق دانش‌آموز به نوشتن شود و او را به سمت و سویی سوق دهد که خلاقیت او شکوفا شود و با کمک از هیجان و حواس خود از نوشتن لذت ببرد.

در این راستا به نظر می‌رسد الگوی هیجامد^۳ با درگیر کردن حواس دانش‌آموزان و میزان درگیری آن‌ها با موضوع، می‌تواند به‌صورت گام به گام توجه دانش‌آموزان را به موضوع معطوف‌تر و شیوه نوشتن را برای آنان راحت‌تر و هدف‌مندتر کند. پیش‌قدم (۲۰۱۵) معتقد است واژه‌های هر زبان برای افراد متفاوت هر جامعه زبانی، دارای سطوحی از حس عاطفی و هیجانی هستند که به آن درجه هیجانی^۴ آن زبان می‌گویند و هیجامد، تلفیق دو واژه هیجان و بسامد است که به بررسی تأثیر هیجان ایجاد شده حاصل از به‌کارگیری حواس در یادگیری طی چهار مرحله هیچ‌آگاهی^۵ (هیجامد تهی^۶)، برون‌آگاهی^۷ (هیجامد شنیداری^۸)، هیجامد

1 Pathology

2 Content analysis

3 Emotioncy

4 Emotioncy

5 Avolvement

6 Null emotioncy

7 Exvolvement

8 Auditory emotioncy

دیداری^۱، هیج‌آمد لمسی-حرکتی^۲، درون‌آگاهی^۳ (هیج‌آمد درونی^۴ و هیج‌آمد جامع^۵) و فراآگاهی^۶ (هیج‌آمد مرجع^۷) می‌پردازد. هرچه میزان بسامد رویارویی و مواجهه با واژه، بیشتر باشد و حواس بیشتری را درگیری کند یادگیری و شناخت بیشتر خواهد بود (پیش‌قدم، ابراهیمی، طباطبائیان، ۱۳۹۸). از این رو پژوهش حاضر بر آن است تا با توجه به اهمیت نگارش و لزوم افزایش توان‌مندی دانش‌آموزان در امر نوشتن؛ به تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی، بر مبنای پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیج‌آمد»، پردازد.

سوال اول پژوهش: آیا پرسشنامه بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیج‌آمد، از پایایی و روایی لازم برخوردار است؟

سوال دوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از سطوح الگوی هیج‌آمد در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی وجود دارد؟

در ادامه پس از بررسی پیشینه پژوهش، مبانی نظری، روش‌شناسی پژوهش، داده‌های به دست آمده تحلیل و نتایج حاصله از تحقیق آورده شده است.

پیشینه پژوهش

از آنجایی که در پژوهش حاضر، به تحلیل محتوایی کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیج‌آمد پرداخته شده است؛ در این بخش سعی شده به صورت مختصر به مهارت نگارش و سطوح آن، اهمیت منابع درسی و لزوم تحلیل محتوا، تأثیر هیجان در یادگیری پرداخته شود.

لازمه فراگیری هر زبانی کسب مهارت‌های چهارگانه زبانی (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن) است. از میان این مهارت‌ها، گرجی (۱۳۹۲) نوشتن را پیچیده‌ترین مهارت زبانی می‌داند و معتقد است مهارت نگارش در کنار دشواری، اکتسابی و قابل یادگیری است. به عبارتی دیگر آموختن درست شیوه نگارش، تا حدودی از دشواری آن می‌کاهد. در کتاب‌های نگارش زبان انگلیسی همچون کتاب «انشاء‌نویسی با اعتماد به نفس»^۸ روندی برای نوشتن ارائه شده و شاهد آموزش گام به گام نوشتن هستیم (قائمی و پیش‌قدم، ۱۳۹۶) اما فقدان چنین کتابی در میان کتاب‌های نگارش زبان فارسی چه به عنوان منبع درسی و چه به عنوان منابع دانشگاهی و تکمیلی، با توجه به نقش نوشتن در پرورش فکر و خلاقیت، مشهود است. به‌طور کلی نوشتن آخرین مرحله‌ای است که در سلسله مراتب زبان، آموزش داده می‌شود و

- 1 Visual emotioncy
- 2 Kinesthetic emotioncy
- 3 Involvement
- 4 Inner emotioncy
- 5 Arch emotioncy
- 6 Metavolvement
- 7 Mastery emotioncy
- 8 Writing with confidence

مهارت‌های گوش‌دادن و خواندن را پیشنهاد نوشتن می‌دانند. آمادگی دانش‌آموز برای نوشتن، زمانی مهیا می‌شود که خوب شنیدن، خوب گفتن و خواندن خود را با آموزش اصلاح و تقویت کند و در مرحله اولیه نوشتن قرارگیرد. برای آموزش نوشتن، میدان و قدرت فکر دانش‌آموز اهمیت به‌سزایی دارد (شهودی‌مژده‌ی، مفیدی و علیزاده، ۱۳۹۲)

به عقیده براون^۱ (۲۰۱۰) مهارت‌های نوشتاری به چهار سطح (۱) نوشتن تقلیدی^۲، (۲) نوشتن فشرده^۳، (۳) نوشتن واکنش‌گرا^۴ و (۴) نوشتن گسترده^۵ تقسیم می‌شوند؛ که سطح اول ساده و حالت کپی‌برداری دارد؛ در سطح دوم تمرکز بر تولید و انتخاب واژه‌های درست و متناسب با بافت است؛ در سطح سوم نوشتن جمله‌ها به صورت منطقی، از نظر معنایی متصل به هم و از نظر گرامری درست و کامل است تا به تولید پاراگراف‌های کامل و معنادار منجر شود و در سطح آخر یادگیرنده تمام اصول نوشتاری را به صورت ترکیبی - برای نوشته‌های طولانی همچون مقاله - به کار می‌برد و قدرت تمرکز بر روی هدف متن، سازماندهی و توسعه ایده‌های مختلف را دارد و با به‌کاربردن جزئیات می‌تواند ایده‌ها را شفاف‌سازی کند. به‌طور کلی نوشتن کمک‌شایانی در پرورش فرد برای کسب علم در مدرسه و موفقیت در مشاغل آینده را دارد (چپل^۶، ۲۰۱۱) و فرد نه تنها با تسلط بر مهارت نوشتن به درک مستقیم مطلب دست می‌یابد بلکه کسب مهارت در آن، برخی از نیازهای اجتماعی او را در برطرف می‌کند (اصغریور ماسوله و قره‌گزی، ۱۳۹۳).

از دیگر سو منابع درسی جایگاه ویژه‌ای در امر آموزش دارند و به نوعی اصلی‌ترین و رایج‌ترین منبع برای یادگیری محسوب می‌شوند (ملکی، ۱۳۸۹) و تنها راه بررسی نزدیک بودن یا انطباق منبع درسی موجود، به منبع درسی مطلوب و مورد نظر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی موجود، است. می‌توان گفت یکی از شاخه‌های پرکاربرد تحلیل محتوا و آسیب‌شناسی، در بررسی کتاب‌های درسی است و در برخی از پژوهش‌ها مانند صادقی و مشتاقی (۱۳۹۴) ضرورت تحلیل محتوای کتاب‌ها درسی از وجوه متفاوت مانند متن، تصویر و شکل را به دلیل اهمیت و در دسترس بودن منابع آموزشی و نقش و هدف ارزشمند منابع درسی در سیستم تعلیم و تربیت یادآور می‌شود و معتقد است که طراحی کتاب درسی باید به دور از تعصب و برپایه اصول علمی سازماندهی شده باشد. امینون و شریفی‌پور (۱۳۹۵) نیز به اهمیت و ضرورت تحلیل محتوای آموزشی برای بهبود در نظام آموزشی تأکید داشته‌اند. در همین راستا نوریان (۱۳۸۶) کتاب درسی را رسانه آموزشی پرکاربرد می‌داند که در راستای تحقق اهداف در بخش‌های نوشتاری، تصویر و تمرین دسته‌بندی می‌شود که با توجه به کلیدی بودن نقش خواندن و نوشتن در سیستم آموزشی، کتاب بخوانیم و بنویسیم پایه اول اهمیت به‌سزایی در آموزش دارد. وی به بررسی نحوه ارتباط متن نوشتار با تصویرها و تمرین‌ها پرداخته و نشان داد که عدم مطابقت هدفها با یادگیری

1 Brown

2 Imitative

3 Intensive

4 Responsive

5 Extensive

6 Chappell

خواندن و نوشتن، آموزش را با مشکل مواجه می‌سازد. بهروز، حاتمی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به بررسی کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم کلاس سوم ابتدایی با تأکید بر مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی پرداختند و ضمن ارزیابی سطح متوسط میزان فراوانی مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی در کتاب‌ها، بیان داشتند که با توجه به اهمیت نقش کارکردهای اجرایی در آموزش و رشدشناختی کودک بهتر است در چاپ‌های بعدی به این کارکرد بیشتر توجه شود. گودرزی و چناری (۱۳۹۵) پس از بررسی و تحلیل محتوای کتاب فارسی بخوانیم سوم ابتدایی، از لحاظ متن، تصویر و اشکال، به این نتیجه رسیدند که تحلیل محتوا نقش مهمی در طراحی بهتر و مؤثرتر کتاب دارد.

پربارتر کردن محتوای کتاب‌های درسی از یک سو، و نحوه آموزش آن از سویی دیگر، دغدغه اغلب پژوهشگران بوده و هرکدام در پژوهش‌های خود تلاش کردند تا به نوعی این دو مهم را بررسی و برای اصلاح آن راهکارهایی ارائه دهند. از دیگر سو، یادگیری^۱ فرآیندی است فعال که دانش‌آموز فعالیت‌های یادگیری (شناخت، انگیزه و رفتار) خود را کنترل و تنظیم می‌کند (پینتریچ^۲، ۱۹۹۹) و آن را فرآیندی وابسته به هیجان می‌دانند (تلخابی و همکاران، ۱۳۹۵). هیجان‌ها گاهی باعث آسان‌تر شدن و گاهی مانعی در فرآیند یادگیری محسوب می‌شوند و بر تحصیل و یادگیری تأثیرگذارند (حیات و همکاران، ۱۳۹۶) که با جلب توجه فراگیران و سرعت بخشیدن به فرآیند یادگیری، بر یادگیری و نگهداری مطالب تأثیر مستقیم دارد و عواقب نگران‌کننده نادیده گرفتن آن قابل جبران نخواهد بود (کینگ^۳ و چن^۴، ۲۰۱۹). پژوهشگرانی همچون هاگنور^۵ و ولت^۶ (۲۰۱۴) بر اهمیت و نیاز به پژوهش درباره هیجان‌ها در آموزش تأکید کرده‌اند (مندزهریتسکایا^۷ و میریام هانسن^۸، ۲۰۱۹). مطالعه‌ها نشان دهنده تأثیر تجربه‌های عاطفی بر انگیزش، راهبردهای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان، متأثر از شخصیت و خصوصیت‌های کلاسی است (نوتبورن^۹ و همکاران، ۲۰۱۲). هیجان‌ها نقش اصلی را در تعامل‌های، پردازش شناختی و مشارکت دانش‌آموزان، ایفا می‌کند (لیننبرینک-گارسیا^{۱۰} و پکران، ۲۰۱۱) و نقش منسجم‌کننده و تنظیم‌کنندگی برای ذهن دارد.

با توجه به مطالب بالا می‌توان گفت آموختن مهارت نگارش نیز مانند همه مهارت‌های دیگر زبانی نیاز به آموزش درست و کارآمد براساس منبعی با محتوا در جهت تقویت این مهارت، نیازمند است که کمبود این مهم از یک سو و کارآمدی الگوی هیجانی در فرآیند یاددهی - یادگیری به دلیل درگیر کردن حواس و هیجان دانش‌آموز از دیگر سو، نگارندگان را

- 1 Learning
- 2 Pintrich
- 3 King
- 4 Chen
- 5 Hagenauer
- 6 Volet
- 7 Mendzheritskaya
- 8 Hansen
- 9 Noteborn
- 10 Linnenbrink-Garcia



دانشگاه بیرجند



ISC

بر آن داشت تا بر مبنای این الگو به تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی بپردازد.

مبانی نظری پژوهش

الگوی هیجامد

پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) با الهام از نظریه الگوی تحولی- تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط (DIR) گرینسپن^۱ و همکارانش شانکر^۲ و ویدر^۳، رویکرد جدیدی با عنوان «آموزش زبان مبتنی بر هیجان» ارائه دادند. در این رویکرد، واژه‌ها دارای سطوحی از حس عاطفی برای افراد یک جامعه زبانی هستند که درجه هیجانی^۵ نامیده می‌شود. طرح این رویکرد، افق جدیدی در آموزش ایجاد کرد و پس از آن پژوهش‌های بسیاری در این حوزه صورت گرفت. پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای نخستین بار نوواژه^۶ «هیجامد» را با تلفیق دو واژه «هیجان» و «بسامد» ارائه داد. ابراهیمی و همکاران (الف ۱۳۹۶) معتقدند که هیجامد یک واژه، به درجه‌هایی از حس عاطفی افراد آن جامعه نسبت به آن واژه معرفی می‌شود، به بیانی دیگر، هیجامد واژه، تجربه حسی فرد نسبت به آن واژه، است و قالب ذهنی و عادت‌های فکری و رفتاری افراد را تشکیل می‌دهد (پیش‌قدم، فیروزیان پوراصفهان‌ی و طباطبایی‌فارانی، ۱۳۹۶). برای مثال می‌توان گفت معنای سیل برای کسی که تنها این واژه را شنیده و یا خوانده متفاوت با کسی است که زندگی و یا بستگانش را در اثر سیل از دست داده است. در نتیجه، هر فرد بنا به تجربه‌ای که به کمک حواس پنج‌گانه خود، از یک کلمه یا موضوع دارد، درکی از آن کلمه یا موضوع پیدا کرده و با آن کلمه یا موضوع حس عاطفی‌ای برقرار می‌کند که این حس، همان «هیجامد» او نسبت به آن کلمه یا موضوع است.

سطوح چندگانه هیجامد

پیش‌قدم (۲۰۱۵) معتقد است هیجامد دارای شش سطح است: (۱) هیجامد تهی، (۲) هیجامد شنیداری، (۳) هیجامد دیداری، (۴) هیجامد لمسی - حرکتی، (۵) هیجامد درونی و (۷) هیجامد جامع، که به کمک این سطوح می‌توان تفاوت حسی - هیجانی فرد نسبت به تجربه وی را واضح‌تر نشان داد (شکل ۱).

1 Greenspan

2 Shanker

3 Wieder

4 Emotioncy-Based Language Instruction

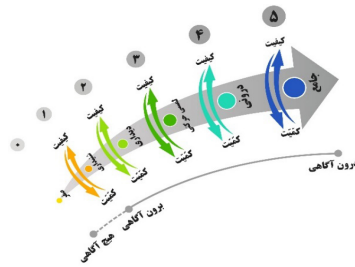
5 Emotioncy

6 Neologism

7 Emotioncy

8 Emotion

9 Frequency



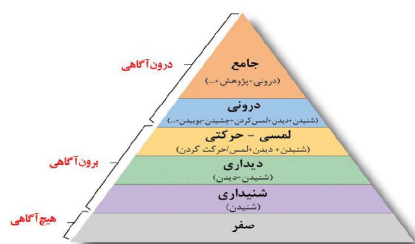
شکل (۱) سطوح چندگانه هیجامد (برگرفته از پیش‌قدم ۲۰۱۵)

با در نظر گرفتن این شش سطح، هنگامی که فرد هیچ اطلاع، تجربه، شناخت و آگاهی نسبت به آن کلمه یا مفهوم نداشته باشد، هیجامد او در سطح تهی و در مرحله هیچ‌آگاهی، به لحاظ درک است. زمانی که آگاهی او از آن کلمه یا مفهوم در حد شنیدن باشد او به سطح شنیداری هیجامد گام گذاشته و زمانی وارد سطح هیجامد دیداری می‌شود که به کمک فیلم یا عکس، تجربه شنیداری و دیداری را با هم تجربه کند. اگر آن کلمه یا مفهوم قابل لمس باشد و عینیت بیرونی داشته باشد، فرد به سطح هیجامد لمسی - حرکتی خواهد رسید. در پایان این سطح، شناختی کلی از آن کلمه یا مفهوم پیدا می‌کند که علاوه بر ایجاد «هیجان دور»^۱ در او، به لحاظ درک به مرحله بیرون‌آگاهی ارتقاء می‌یابد. در سطح هیجامد درونی، فرد تجربه دریافت حس مستقیم (مثل نوشتن، چشیدن طعم و مزه و یا تجسم بیرونی کلمه یا مفهوم به وسیله خمیر بازی و چوب) را خواهد داشت و در آخرین سطح از هیجامد، فرد با پژوهش و تحقیق آگاهی خود را نسبت به آن کلمه یا مفهوم، افزایش می‌دهد. در پایان این مرحله، با ایجاد «هیجان نزدیک»^۲ در فرد، موضوع نهادینه شده و به لحاظ درک وارد مرحله درون‌آگاهی می‌شود (پیش‌قدم، ابراهیمی و شکیبایی، ۱۳۹۷).

هرم آموزشی هیجامد

هیجان‌ها و انگیزه‌ها ارتباطی نزدیک با یکدیگر دارند اما با هم متفاوتند. انگیزه درونی و هیجان بیرونی است عوامل بیرونی هیجان‌سازند اما آنچه باعث انگیزه در آدمی می‌شود از دورن او نشأت می‌گیرد (اتکینسون^۳ و همکارانش، ۱۳۹۹). معلم آگاه می‌تواند با ایجاد هیجان در فراگیر خود، انگیزه آموختن را در وی ترغیب نماید و علاوه بر آن با درگیر کردن تمام حواس پنج‌گانه مطابق الگوی هیجامد، آموختن را برای فراگیرانش آسان‌تر کند. هرم آموزشی هیجامد (پیش‌قدم ۲۰۱۶ ب) در شکل شماره (۲) نشان دهنده چگونگی درگیر کردن حواس پنج‌گانه در امر آموزش، برای فراگیری بهتر کلمه، مفهوم یا موضوع، است. در این هرم، شش سطح هیجامد و سه سطح حوزه درک نشان داده شده است.

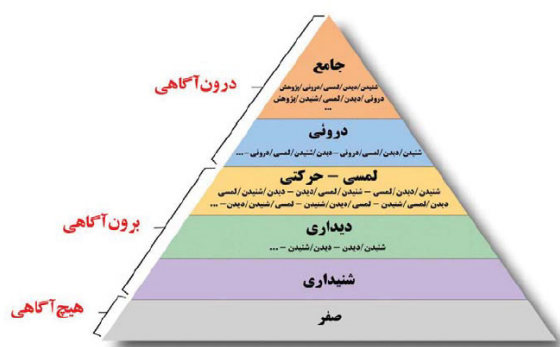
1 Distal Emotion
2 Proximal Emotion
3 Atkinson



شکل (۲) هرم آموزشی هیجامد (برگرفته از پیش قدم ۲۰۱۶ ب)

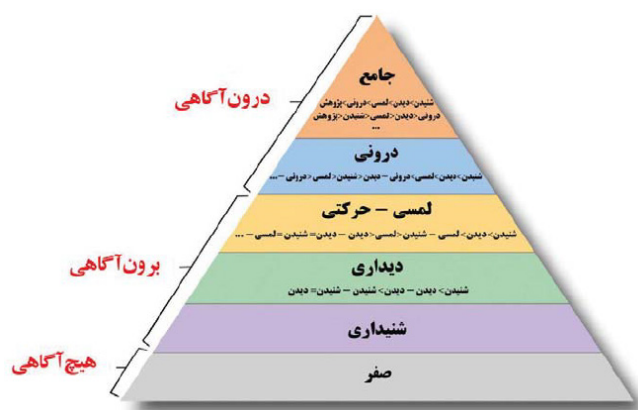
در قاعده هرم سطح هیجامد تهی قرار گرفته است که از نظر درک، مرحله هیچ آگاهی را نشان می‌دهد. هرچه با ترکیب حواس پنج‌گانه، شناخت فراگیر از کلمه، مفهوم یا موضوعی بیشتر شود، به سطوح بالای هرم که هیجامد جامع است و به درونی شدن، نهادینه شدن و فهم کامل می‌انجامد، نزدیک می‌شود (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶)

پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۶) معتقدند معلم می‌تواند ترتیب‌های گوناگونی در اولویت‌بندی حواس پنج‌گانه دانش‌آموز، در نظر بگیرد و به کمک آن روش‌های تدریس متفاوتی داشته باشد (شکل شماره ۳). به عنوان مثال، معلمی که دریافته است سبک فراگیری دانش‌آموزانش در چگونگی ترتیب مراحل شش‌گانه هیجامد مؤثر بوده است، می‌تواند مطابق سبک یادگیری آن‌ها ترتیب‌های متفاوتی از ترکیب حواس را در نظر گرفته و شیوه تدریس خاصی را ارائه دهد.



شکل (۳) هرم ترتیب ترکیب حواس در الگوی هیجامد (برگرفته از پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶)

علاوه بر این مدرس می‌تواند نسبت‌های مختلفی از میزان استفاده از حواس پنج‌گانه را برای فراگیر تعریف کند (شکل شماره ۴) تا با آن نسبت‌ها، مطابق سطح فراگیران، میزان یادگیری را افزایش دهد.



شکل (۴) هرم نسبت ترکیب حواس در الگوی هیجامد (برگرفته از پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶)

همان‌طور که گفته شد، هیجان‌ها و حواس نقش مهمی در یادگیری ایفا می‌کنند و معلم می‌تواند به کمک الگوی هیجامد، با تقویت حواس و ایجاد انگیزه میزان هیجان مثبت را در دانش‌آموز افزایش داده، یادگیری را آسان‌تر کند و به او فرصتی برای ابراز احساس و بروز توانایی‌هایش را بدهد و از همه مهمتر دانش‌آموز در کلاس نقشی فعال (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶) با تقویت مهارت‌ورزی^۱ و حواس‌روزی^۲ خواهد داشت (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸). پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) معتقدند در الگوی «هیجامد» برای افزایش یادگیری عمیق، فرد باید به کمک حواس خود از سلسله‌مراتب حسی (شنیداری^۳، دیداری^۴، لمسی - حرکتی^۵، درونی^۶ و جامع^۷) به‌صورت گام به گام عبور کند و این درگیری حسی در طول این مسیر باید به‌صورت افزایشی صورت گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق، در این پژوهش تلفیقی و شیوه اجرای آن مبتنی بر تحلیل محتوا با هدف کاربردی است. در این پژوهش ابتدا با مراجعه به منابع کتابخانه‌ای، داده‌های اولیه جمع‌آوری و بر مبنای آن‌ها، سؤال‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۸ طراحی شد (پیوست ۱). پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌های انجام شده، تم‌های اصلی و مورد نیاز برای طراحی پرسشنامه^۹ استخراج و سؤال‌های پرسشنامه بر مبنای الگوی هیجامد طراحی شد (پیوست ۲). برای بررسی کمبودها

- 1 skill-enriched
- 2 Sense-enriched
- 3 Auditory
- 4 Visual
- 5 kinesthetic
- 6 Inner
- 7 Arch
- 8 Semi-structured interview
- 9 questionnaire



و استخراج ایرادهای پیش‌بینی نشده در پرسشنامه، در مطالعه مقدماتی^۱ از معلم‌های شش پایه مقطع ابتدایی، که در مصاحبه شرکت کرده بودند درخواست شد که به صورت آزمایشی به پرسشنامه پاسخ دهند و در این مرحله پایایی^۲ اولیه پرسشنامه تأیید شد. در ادامه کار، پرسشنامه در گوگل فرم بارگذاری و لینک ورود به آن در شبکه‌های مجازی در دسترس مخاطبان قرار گرفت که در پی آن روایی و پایایی پرسشنامه تأیید شد و تحلیل اولیه کتاب‌های نگارش براساس دیدگاه مدرسان این کتاب صورت گرفت. در انتها برای بررسی مشابهت‌ها و مغایرت‌های نگرش معلم‌ها با واقعیت موجود در منابع، بازبینی^۳ تحلیل کتاب براساس الگوی هیجامد طراحی (پیوست ۳) و بر مبنای آن تحلیل کتاب‌ها صورت گرفت.

جامعه آماری

بخش کیفی

جامعه آماری در بخش مصاحبه این پژوهش، تمامی معلم‌های شش پایه مقطع ابتدایی بودند که ۲۹ معلم زن از دبستان‌های دخترانه و پسرانه ناحیه شش شهر مشهد با سابقه بالای ده سال تدریس در مقطع ابتدایی، انتخاب شدند.

بخش کمی

پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد»

جامعه آماری در بخش پرسشنامه این پژوهش، تمامی معلم‌های شش پایه مقطع ابتدایی بودند که ۱۹۸ معلم زن و ۱۸ معلم مرد (جمعاً ۲۱۶ معلم) از مقطع ابتدایی در رده سنی ۲۲ تا ۶۰ سال با میانگین ۳۹/۲۵ با سابقه تدریس ۱ تا ۴۰ سال با میانگین ۱۳/۸۱ از ۹ استان (اراک، بوشهر، تهران، خراسان جنوبی، خراسان رضوی، خوزستان، سیستان و بلوچستان، کرمان و یزد) انتخاب شدند. که از ۲۱۶ پاسخ دریافتی، ۴۹ عدد آن مربوط به کتاب پایه اول ابتدایی، ۴۰ عدد آن مربوط به کتاب پایه دوم ابتدایی، ۳۳ عدد آن مربوط به کتاب پایه سوم ابتدایی، ۳۲ عدد آن مربوط به کتاب پایه چهارم ابتدایی، ۳۵ عدد آن مربوط به کتاب پایه پنجم ابتدایی، و ۲۷ عدد آن مربوط به کتاب پایه ششم ابتدایی بود (جدول شماره ۱).

1 Pilot study

2 Reliability

3 Check List

جدول (۱) وضعیت مصاحبه شونده‌ها

استان	پایه در حال تدریس						سابقه تدریس			جنسیت		سن		
	ششم	پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	انحراف از معیار	میانی	سابقه تدریس	مرد	زن	انحراف از معیار	میانی	سن
اراک، بوشهر، تهران، خراسان جنوبی، خراسان رضوی، خوزستان، سیستان و بلوچستان، کرمان و یزد	۲۷	۴۵	۴۲	۴۳	۶۰	۴۹	۱۰,۳۸	۱۳,۸۱	۱ تا ۴۰ سال	۱۸	۱۹۸	۸,۷۰	۳۹,۲۵	۲۲ تا ۶۰ سال

منابع درسی مورد بررسی (کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی)

کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی که کار تحلیل محتوا براساس الگوی هیجامد بر روی آن‌ها انجام شد، به عنوان منبع مورد بررسی انتخاب شده‌اند. سال چاپ این کتاب‌ها ۱۳۹۸ و دیگر مشخصات آنها در جدول (۲) ذکر شده است.

جدول (۲) مشخصات کتاب‌های مورد بررسی براساس الگوی هیجامد

پدیدآورنده	سال چاپ	تعداد بخش با فصل	تعداد درس	تعداد صفحه‌ها	کتاب نگارش پایه	ردیف
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۳	۲۲	۱۳۸	اول	۱
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۷	۱۷	۱۰۴	دوم	۲
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۷	۱۷	۸۸	سوم	۳
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۷	۱۷	۱۱۲	چهارم	۴
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۶	۱۷	۱۰۴	پنجم	۵
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۳۹۸	۶	۱۷	۱۱۲	ششم	۶

ابزارهای پژوهش

ابزار بخش کیفی

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته حاضر شامل چهارده سؤال (پیوست ۱) برای سنجش نگارش معلم‌های درس نگارش، با سابقه بالای ۱۰ سال، در خصوص منبع آموزشی بود که به صورت حضوری از ۲۹ معلم زن شاغل در دبستان‌های دخترانه و پسرانه ناحیه شش شهر مشهد، انجام شد.

^۱ علاوه بر ۲۲ درس در بخش اول ۱۰ نگاره نیز وجود دارد.

ابزار بخش کمی

پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد»

پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد» (پیوست ۲)، پرسشنامه‌ای محقق ساخته، شامل ۲۰ سؤال است. مقیاس اندازه‌گیری در آن طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) است که برای سنجش میزان استفاده پنج سطح از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، درونی و جامع) در کتاب‌های نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی طراحی شد؛ که به منظور اعتبارسنجی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی^۱ و آزمون تک عاملی هارمن^۲ استفاده شد و پس از بررسی ضریب آلفای کرونباخ^۳، نتایج تمام مقادیر بالای ۰/۷۰ بودند که از لحاظ آماری مطلوب و در ادامه اعتبارسنجی آن ذکر شده است.

بازبینی «تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد»

بازبینی تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد، در قالب ۲۰ گویه، میزان استفاده کتاب‌ها از سطوح هیجامد را به صورت مجزا (چهار سؤال سطح شنیداری، چهار سؤال از سطح دیداری، چهار سؤال از سطح لمسی - حرکتی، چهار سؤال از سطح درونی، چهار سؤال از سطح جامع) مورد ارزیابی قرار داد.

برای تأیید روایی محتوایی ابزار طراحی شده، به کمک ۱۰ تن از استادان متخصص در حوزه آموزش و روان‌شناسی آموزش، مطلوب بودن سؤال‌ها از حیث وضوح، استفاده از واژه‌های ساده و قابل درک، قابل فهم بودن عبارات، پوشش‌دهی گویه‌های بازبینی، برای تمام تم‌های مورد اندازه‌گیری و میزان هماهنگی محتوای ابزار با هدف پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. سپس برای تأیید پایایی بازبینی، از روش کدگذاری همزمان دو تحلیل‌گر، به صورت قراردادن ۲۰ درصد محتوا به صورت تصادفی و یکپارچه کردن دیدگاه هر دو نسبت به مؤلفه‌های بازبینی، کار کدگذاری شروع و پس از پایان کار ضریب همبستگی ۰/۹۳ به دست آمد.

روش اجرا

با توجه به استفاده روش ترکیبی، در این بخش، به بیان روش اجرای^۴ طرح پژوهشی به ترتیب مراحل انجام، به چگونگی مراحل اجرای پژوهش پرداخته شده است.

1 Confirmatory Factor Analysis (CFA)

2 One-factor Harman test

3 Cronbach's alpha

4 Procedure

روش اجرای بخش کیفی

روند جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی ۳ ماه به طول انجامید. در گام نخست سؤال‌های سنجش نگرش معلمان در حال تدریس درس نگارش در خصوص منبع آموزشی، تنظیم و پس از اعتبارسنجی به همراه نامه مجوز از سوی اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی، با مراجعه حضوری به مدارس، با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی^۱، پس از انجام ۲۹ مصاحبه و دریافت پاسخ‌های مشابه و رسیدن به اشباع، مصاحبه را به پایان رساند. این سؤال‌ها در قالب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به صورت تک نفره و رودررو از معلمان زن از دبستان‌های دخترانه و پسرانه ناحیه شش شهر مشهد، پرسیده شد. سؤالات مطرح شده، چهارده سؤال شامل پنج سؤال کلی در خصوص نحوه تدریس کتاب و میزان تدریس مطالب موجود در منبع، چهار سؤال در خصوص منبع آموزشی، سه سؤال در خصوص میزان درگیری حواس پنج‌گانه و دو سؤال در ارزیابی نگرش دانش‌آموز از زبان معلم بود.

روش اجرای بخش کمی

پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد»

روند جمع‌آوری داده‌ها در بخش کمی ۶ ماه به طول انجامید. با توجه به بارگذاری پرسشنامه در گوگل فرم، برخی ملاحظات اخلاقی، مثل رضایت آگاهانه شرکتکنندگان (افشار، حسینی و عباسی، ۱۳۹۰) به صورت خودکار رعایت شدند و برخی دیگر از حقوق شرکتکنندگان مانند محرمانه ماندن اطلاعات (حیدری، ۱۳۸۹) را پژوهشگر متعهد شده است. در پایان ۲۱۶ پرسشنامه جمع‌آوری شد. از آنجایی که روایی و پایایی مناسب، حائز اهمیت و از بایدهای استفاده از این ابزار است (وکیلی، ۱۳۸۹)، پس از تکمیل اعتبارسنجی و پایایی کل پرسشنامه و پنج عامل آن توسط آزمون آلفای کرونباخ بررسی شد و بر اساس نتایج، تمام مقادیر بالای ۰/۷ هستند که از لحاظ آماری مطلوب است. ضریب آلفای کرونباخ در کل پرسشنامه ۰/۹۳ بود که مطلوب و نشانه تأیید روایی و پایایی پرسشنامه بود. پس از تأیید پرسشنامه، بازبینی تحلیل کتاب بر مبنای آن طراحی شد.

بازبینی تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد»

رویکرد نگارندگان برای تدوین بازبینی «تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی»، تولید ابزاری یکنواخت و یکدست برای ارزشیابی کتاب‌ها براساس الگوی هیجامد بود که با داشتن سؤال‌هایی، وجود یا عدم وجود تم‌های مورد نظر سنجیده شود.

مطابق بازبینی اعتباریابی شده، برای بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌ها، هر یک از گویه‌های

¹ Ethical concern

موجود به صورت مجزا در هر شش کتاب، مورد شمارش قرار گرفتند.

بحث و بررسی

بررسی روایی و پایایی پرسشنامه مورد استفاده

سوال اول پژوهش: آیا پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد»، دارای پایایی و روایی لازم برخوردار است؟

پس از بررسی پرسشنامه‌ها توسط نرم‌افزار SPSS نتایج زیر به دست آمد و روایی و پایایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. نتایج در قالب نمودار و جدول‌هایی ارائه شد. توضیح مورد نیاز هر قسمت در بخش مربوط به خود داده شده است.

آمار توصیفی

در جدول شماره (۳) آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف از معیار برای پرسشنامه و ۵ عامل آن نمایش داده شده است. همان‌طور که در این جدول نشان داده شده است، کمترین مقدار میانگین مربوط به عامل «شنیداری» (میانگین ۹/۹۸) و بیشترین مقدار آن مربوط به عامل «دیداری» (میانگین ۱۱/۷) است.

جدول (۳) آمار توصیفی برای پاسخ‌های داده شده به پرسشنامه بررسی محتوای کتاب درسی نگارش مقطع ابتدایی

عامل	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف از معیار
شنیداری	۴	۲۰	۹,۹۸	۳,۲۵
دیداری	۴	۲۰	۱۱,۷۶	۲,۹۶
لمسی	۴	۲۰	۱۰,۰۴	۳,۳۱
درونی	۴	۲۰	۱۰,۲۶	۲,۱۹
جامع	۴	۲۰	۱۰,۱۸	۳,۲۹
کل	۲۰	۱۰۰	۵۲,۲۲	۱۳,۳۴

گام نخست در بررسی روایی و پایایی پرسشنامه، تأیید میزان توزیع نرمال داده‌هاست که مطابق جدول شماره (۴)، مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- و ۲، و بیانگر نرمال بودن این توزیع است.

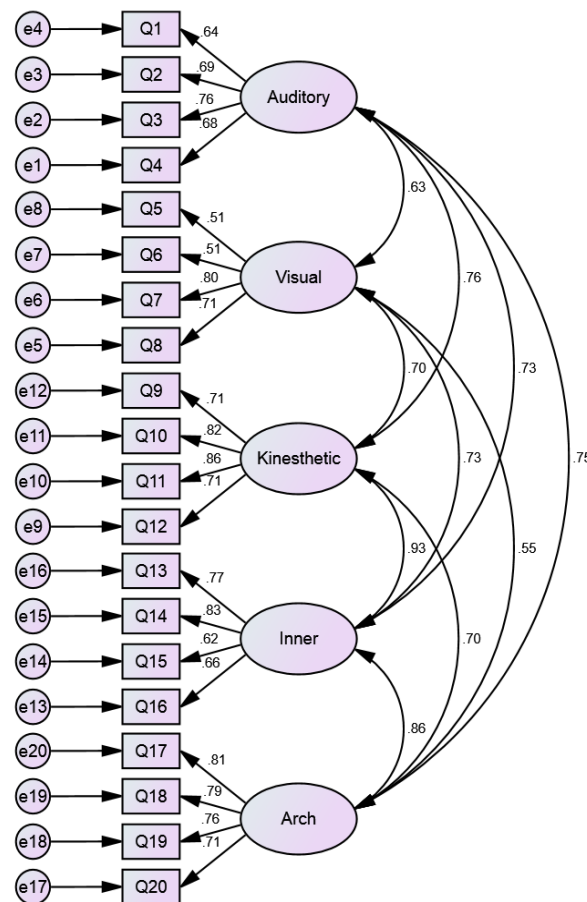
جدول (۴) نتایج آزمون نرمالیتی برای پرسشنامه بررسی محتوای کتاب درسی نگارش مقطع ابتدایی

کشیدگی	چولگی	پرسشنامه
-۰/۱۲	۰/۱۷	بررسی محتوای کتاب درسی نگارش مقطع ابتدایی

سنجش اعتبار (روایی) پرسشنامه

روش‌های تحلیل عاملی تأییدی و آزمون تک عاملی هارمن، روش‌های استفاده شده برای بررسی روایی این پرسشنامه بودند. با توجه به جمع‌آوری داده‌های این بخش با استفاده از پرسشنامه و برای جلوگیری از خطای واریانس روش مشترک (CMV)، آزمون تک عاملی هارمن اجرا شد که نشان داد خطای روش مشترک نمی‌تواند در روند پژوهش مشکل ایجاد کند زیرا نخستین عامل به دست آمده میزان ۴۴,۴۸ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند.

پس از انجام آزمون تک عاملی هارمن، از طریق تحلیل عاملی تأییدی، روایی پرسشنامه بررسی و در شکل شماره (۵) مدل تحلیل عاملی تأییدی که برای پرسشنامه طراحی شده، نشان داده شده است. همان‌گونه که در شکل مشاهده می‌شود، پرسشنامه از ۵ خرده مقیاس (شنیداری، دیداری، لمسی، درونی و جامع) تشکیل شده که هر کدام توسط ۴ آیتم اندازه‌گیری می‌شوند.



شکل (۵) مدل تحلیل عاملی تأییدی برای پرسشنامه طراحی شده

جدول شماره (۵) ارائه کننده شاخص‌های نیکویی برازش است. شاخص‌های گزارش شده نسبت خوبی دو به درجه آزادی (df/χ^2)، برازندگی تطبیقی (CFI)، تاکر لوییس (TLI)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RSMEA) و ریشه استاندارد باقی مانده مجذور میانگین (SRMR) برازش کلی مدل را تایید می‌کنند. به منظور برازش کامل مدل با داده‌ها، بر اساس نظر آلمن^۱ (۲۰۰۱) مطلوب آن است که نسبت خوبی دو به درجه آزادی زیر ۳ باشد. همچنین، به گفته براون و کیودک (۱۹۹۳)، شاخص‌های برازندگی تطبیقی و تاکر لوییس باید بالای ۰/۹۰ و مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی از ۰/۸ کوچکتر باشد.

جدول (۵) شاخص‌های نیکویی برازش مدل

SRMR	RMSEA	TLI	CFI	df	df/χ^2
۰,۰۵	۰,۰۶	۰,۹۱	۰,۹۲	۱۶۰	۱,۹۸

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، شاخص‌ها در سطح مطلوبی قرار دارند و مدل، بدون حذف هیچ آیتمی، از برازش خوبی برخوردار است. بنابراین می‌توان اذعان داشت که رویایی پرسشنامه طراحی شده مورد تایید قرار گرفته است.

پایایی پرسشنامه

ضریب پایایی، شاخصی برای اندازه‌گیری پایایی است و نشان‌دهنده میزان سنجش ویژگی‌های ثابت و متغیر آزمودنی توسط ابزار است که دامنه آن از صفر (عدم پایایی) تا +۱ (پایایی کامل) است (محمدبیگی، محمدصالحی و گل، ۱۳۹۳). به منظور تکمیل اعتبارسنجی پرسشنامه، از آزمون آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی کل پرسشنامه و ۵ عامل آن استفاده شده است. جدول شماره (۶) میزان پایایی پرسشنامه را نشان داده است. براساس نتایج، تمام مقادیر بالای ۰/۷۰ می‌باشد و از لحاظ آماری مطلوب و در نتیجه، پایایی پرسشنامه مورد تأیید است. به‌علاوه آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰,۹۳ (این ضریب نباید کمتر از ۰/۴ باشد) و نشان دهنده پایایی پرسشنامه در حد مطلوب است.

جدول (۶) پایایی کل و هریک از ۵ عامل پرسشنامه

آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	
۰/۹۳	۲۰	کل پرسشنامه
۰/۷۸	۴	عامل ۱ (شنیداری)
۰/۷۲	۴	عامل ۲ (دیداری)
۰/۸۴	۴	عامل ۳ (لمسی)
۰/۸۰	۴	عامل ۴ (درونی)
۰/۸۵	۴	عامل ۵ (جامع)

تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر

از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، به منظور بررسی تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های ۵ عامل پرسشنامه (جدول ۷) استفاده شد.

جدول (۷) جدول میانگین ۵ عامل پرسشنامه

میانگین (انحراف از معیار)	عامل
۹,۹۸ (۳,۲۵)	عامل ۱ (شنیداری)
۱۱,۷۶ (۲,۹۶)	عامل ۲ (دیداری)
۱۰,۰۴ (۳,۳۱)	عامل ۳ (لمسی)
۱۰,۲۶ (۲,۱۹)	عامل ۴ (درونی)
۱۰,۱۸ (۳,۲۹)	عامل ۵ (جامع)

جدول شماره (۷) نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین میانگین شنیداری (۹/۹۸)، دیداری (۱۱/۷۶)، لمسی (۱۰/۰۴)، درونی (۱۰/۲۶) و جامع (۱۰/۱۸) وجود دارد $F(8, 860) = 30.08, p = 0.00, \eta^2 = 0.12, 1 - \beta = 1.00$. در این تحلیل، اندازه اثر براساس مقدار مربع اتای جزئی، کم است اما مقدار توان مشاهده شده نشان می‌دهد که حجم نمونه برای نتیجه‌گیری نهایی مطلوب بوده و نتایج از توان بالایی برخوردارند.

جدول (۸) نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای مقایسه تفاوت میانگین‌های ۵ عامل پرسشنامه

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	تحلیل واریانس	سطح معناداری	مربع اتای جزئی
عوامل پرسشنامه	۴۷۷,۳۶	۴	۱۱۹,۳۴	۳۰,۰۸	۰,۰۰	۰,۱۲
	۴۷۷,۳۶	۳,۵۵	۱۳۴,۱۲	۳۰,۰۸	۰,۰۰	۰,۱۲
	۴۷۷,۳۶	۳,۶۲	۱۳۱,۶۳	۳۰,۰۸	۰,۰۰	۰,۱۲
	۴۷۷,۳۶	۱,۰۰	۴۷۷,۳۶	۳۰,۰۸	۰,۰۰	۰,۱۲
	حد پایین					

از آنجا که میانگین ۵ عامل شنیداری، دیداری، لمسی، درونی و جامع به صورت معناداری باهم متفاوت است، مقایسه زوجی انجام شد تا محل تفاوت مشخص شود (جدول شماره ۹).



دانشگاه بیرجند



۰۰۲۱-۰۲۴۰۲

جدول (۹) مقایسه زوجی ۵ عامل پرسشنامه

آزمون I	آزمون J	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معناداری
۱	۲	- ۱,۷۷ *	۰,۲۱	۰,۰۰
	۳	- ۰,۰۶	۰,۱۹	۱,۰۰
	۴	- ۰,۲۸	۰,۱۹	۱,۰۰
	۵	- ۰,۱۹	۰,۱۹	۱,۰۰
۲	۱	- ۱,۷۷ *	۰,۲۱	۰,۰۰
	۳	- ۱,۷۱ *	۰,۱۹	۰,۰۰
	۴	- ۱,۴۹ *	۰,۱۹	۰,۰۰
	۵	- ۱,۵۸ *	۰,۲۱	۰,۰۰
۳	۱	۰,۰۶	۰,۱۹	۱,۰۰
	۲	- ۱,۷۱ *	۰,۱۹	۰,۰۰
	۴	- ۰,۲۲	۰,۱۴	۱,۰۰
	۵	- ۰,۱۳	۰,۱۹	۱,۰۰
۴	۱	۰,۲۸	۰,۱۹	۱,۰۰
	۲	- ۱,۴۹ *	۰,۱۹	۰,۰۰
	۳	۰,۲۲	۰,۱۴	۱,۰۰
	۵	۰,۰۸	۰,۱۵	۱,۰۰
۵	۱	۰,۱۹	۰,۱۹	۱,۰۰
	۲	- ۱,۵۸ *	۰,۲۱	۰,۰۰
	۳	۰,۱۳	۰,۱۹	۱,۰۰
	۴	- ۰,۰۸	۰,۱۵	۱,۰۰

* اختلاف میانگین در سطح ۰,۰۵ معنادار است.

تعدیل مقایسه چندگانه: روش بن فرونی

در کل، نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و مقایسه زوجی ۵ عامل شنیداری، دیداری حاکی از آن است که

(۹,۹۸) شنیداری، (۱۰,۰۴) لمسی، (۱۰,۲۶) درونی، (۱۰,۱۸) جامع > (۱۱,۷۶) دیداری

۵-۲- تحلیل و بررسی کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی

جدول شماره (۱۰) نشان دهنده مجموع میزان فراوانی به کارگیری سطوح هیجامد در تمرین‌های کتاب نگارش شش پایه مقطع ابتدایی است. همان‌طور که مشاهده می‌شود ۱۹۸ مورد در سطح ۱ (سطح شنیداری) الگوی هیجامد، ۴۹۲ تمرین در سطح ۲ (سطح شنیداری - دیداری) الگوی هیجامد و ۱ تمرین در سطح ۶ (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی و درونی) الگوی هیجامد، قرار داشتند که در مجموع ۶۹۱ تمرین (۵۴٪ از کل تمرین‌ها) را در برگرفت و ۵۷۹ تمرین دیگر (۴۶٪ از کل تمرین‌ها) در هیچکدام از سطوح الگوی هیجامد قرار نگرفت.

جدول (۱۰): میزان استفاده از سطوح هیجامد در تمرین‌های کتاب نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد

کتاب‌ها ←	کلاس اول	کلاس دوم	کلاس سوم	کلاس چهارم	کلاس پنجم	کلاس ششم	جمع کل در شش پایه
شنیداری (شنیدن)	۴۳	۱۹	۳۲	۲۴	۲۶	۵۴	۱۹۸
دیداری (شنیدن+دیدن)	۱۴۹	۵۷	۸۹	۸۰	۵۴	۶۳	۴۹۲
لمسی- حرکتی (شنیداری+دیداری+لمس/حرکتی کردن)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
درونی (شنیداری+دیداری+لمس کردن+چشیدن+بویدن+...)	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جامع (درونی+پژوهش+...)	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱
در هیچکدام از سطوح هیجامد قرار نمی‌گیرد	۱۸۷	۲۱۳	۶۷	۴۹	۳۱	۳۲	۵۷۹
کل تمرین‌های کتاب	۳۷۹	۲۸۹	۱۸۸	۱۵۳	۱۱۱	۱۵۰	۱۲۷۰

سوال دوم پژوهش: آیا تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از سطوح الگوی هیجامد در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی وجود دارد؟

پس از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس سطوح الگوی هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، درونی و جامع)، داده‌های به دست آمده، در جدول‌های جداگانه تدوین و با هدف سنجش میزان استفاده از سطوح مختلف هیجامد، در تمرین‌های کتاب نگارش مقطع ابتدایی، از روش آماری توصیفی و استنباطی (آزمون خی دو) بر روی داده‌های به دست آمده استفاده شد.

جدول (۱۱): توزیع فراوانی بهره‌مندی از سطح اول الگوی هیجامد در تمرین‌های کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی

عناصر مورد تحلیل	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقیمانده
کلاس اول	۴۳	۳۳/۰	۱۰/۰
کلاس دوم	۱۹	۳۳/۰	-۱۴/۰



دانشگاه بیرجند



ISC

عناصر مورد تحلیل	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقیمانده
کلاس سوم	۳۲	۳۳/۰	-۱/۰
کلاس چهارم	۲۴	۳۳/۰	-۹/۰
کلاس پنجم	۲۶	۳۳/۰	-۷/۰
کلاس ششم	۵۴	۳۳/۰	۲۱
در مجموع	۱۹۸		

جدول شماره (۱۱) میزان استفاده از سطح اول الگوی هیجامد (شنیداری) را در شش کتاب نگارش مقطع ابتدایی نشان می‌دهد. با توجه به داده‌های درج شده در جدول شماره (۱۱) سطح شنیداری در کتاب کلاس ششم ($N=54$) بیشتر از دیگر کتاب‌ها و سطح شنیداری در کتاب کلاس دوم ($N=19$) کمتر از دیگر کتاب‌ها مورد توجه مؤلفان کتاب بوده است.

جدول (۱۲): نتایج آزمون خی دو در میزان بهره‌مندی از سطح اول هیجامد در تمرین‌های کتاب نگارش

مقداری به دست آمده	شاخصه‌های آماری
خی دو	۲۶/۳
درجه آزادی	۵
سطح معناداری	۰/۰۰۰

جدول شماره (۱۲) نشان دهنده، نتایج آزمون خی دو در شش کتاب نگارش مقطع ابتدایی است که تفاوت معناداری را میان بهره‌گیری از سطح اول الگوی هیجامد ($p < 0.05$, $x^2 = 26.3$) در تمرین‌های کتاب‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۱۳): توزیع فراوانی بهره‌مندی از سطح دو الگوی هیجامد در تمرین‌های کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی

عناصر مورد تحلیل	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقیمانده
کلاس اول	۱۴۹	۸۲/۰	۶۷/۰
کلاس دوم	۵۷	۸۲/۰	-۲۵/۰
کلاس سوم	۸۹	۸۲/۰	۷/۰
کلاس چهارم	۸۰	۸۲/۰	-۲/۰
کلاس پنجم	۵۴	۸۲/۰	-۲۸/۰
کلاس ششم	۶۳	۸۲/۰	-۱۹/۰
در مجموع	۴۹۲		

جدول شماره (۱۳) میزان استفاده از سطح دوم الگوی هیجامد (دیداری) را در شش کتاب نگارش مقطع ابتدایی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود از سطح دیداری در کتاب کلاس اول ($N=149$) بیشتر از دیگر کتاب‌ها و سطح دیداری در کتاب کلاس پنجم ($N=54$) کمتر از دیگر کتاب‌ها مورد توجه نگارندگان کتاب بوده است.

جدول (۱۴): نتایج آزمون خی دو در میزان بهره‌مندی از سطح دو هیجامد در تمرین‌های کتاب نگارش

مقداری به دست آمده	شاخصه‌های آماری
خی دو	۷۶/۹۷
درجه آزادی	۵
سطح معناداری	۰/۰۰۰

جدول شماره (۱۴) نشان دهنده، نتایج آزمون خی دو در شش کتاب نگارش مقطع ابتدایی است که تفاوت معناداری را میان بهره‌گیری از سطح دو الگوی هیجامد ($p < 0/05$, $\chi^2=79/97$) در تمرین‌های کتاب‌ها را نشان می‌دهد.

با در نظر گرفتن یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که در کتاب‌های نگارش فارسی شش پایه مقطع ابتدایی، فراوانی سطوح لمسی - حرکتی، درونی و جامع^۱ کمتر از فراوانی مورد انتظار با کمترین استفاده ($N=0$) و فراوانی سطح دیداری، به ترتیب: کلاس اول ($N=149$)، کلاس دوم ($N=57$)، کلاس سوم ($N=89$)، کلاس چهارم ($N=80$)، کلاس پنجم ($N=54$) و کلاس ششم ($N=63$) فراتر از فراوانی مورد انتظار^۲ و پرکاربردترین سطح در کتاب‌های نگارش است (نمودار ۱).

نمودار (۱) توزیع فراوانی سطوح هیجامد در کتاب‌های شش پایه مقطع ابتدایی

به‌طور کلی می‌توان گفت نتایج تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی به‌صورت مجزا، نشان دهنده تفاوت معناداری میان سطوح هیجامد مورد استفاده در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی بود؛ افزون بر این مجموع میزان استفاده از سطوح هیجامد در شش کتاب نگارش، از سطح دیداری فراتر نرفته و می‌توان فراوانی میزان استفاده از سطوح الگوی هیجامد در این کتاب‌ها را به‌صورت زیر نمایش داد:

دیداری < شنیداری < لمسی - حرکتی، درونی و جامع

نتیجه‌گیری

در عصر کنونی تحصیل، بخش مهم زندگی هر شخص، و کیفیت و کمیّت آن نقش بسزایی

^۱ به استثنای یک سوال در کتاب کلاس ششم که در سطح جامع قرار گرفت.
^۲ به استثنای کتاب کلاس دوم که فراوانی سطح دیداری کمتر از فراوانی مورد انتظار بود.

در آینده فرد دارد (صادقی‌دیزج و همکاران، ۱۳۹۴) و در میان عامل‌های سه‌گانه (۱) آموزش‌دهنده، (۲) آموزنده و (۳) محتوای مواد درسی، کتاب درسی به دلیل مرجعیت عملکرد آموزش‌دهنده و آموزنده از اهمیت خاصی برخوردار است و تهیه و تدوین آن دقت ویژه و خاصی را می‌طلبد (وکیلی‌فرد، میرزایی‌حصاریان و احمدی‌خلخال، ۱۳۹۸). این در حالی است که از دیگر سو، تدریس را علاوه بر علم، هنر می‌دانند (میرزایی، حاتمی و تقی‌زاده‌بروجنی، ۱۳۸۸) و پیشتازی هر کشور را مرهون نظام آموزش و پرورش آن کشور (کروند، ۱۳۸۷)، که خواستگاه و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، آن جامعه است و توانمندی این نظام عاملی برای ترقی و پیشرفت آن جامعه محسوب می‌شود، به شمار می‌آورند (باقری و سامعی، ۱۳۹۳؛ جعفری و لیاقت‌دار، ۱۳۹۲).

از آن‌جا که برجسته‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری، معلمی با توانایی نظری و علمی کافی است (امین‌خندقی و وفائی، ۱۳۸۹) که ترقی و پیشرفت یک دانش‌آموز و جامعه، در دستان او (حسین‌پورطولازدهی و همکاران، ۱۳۹۶؛ عباسی‌اسفنجیر، ۱۳۹۴) و اصلی‌ترین مجری نظام آموزشی محسوب می‌شود (ادیب، محمودی و اژدری، ۱۳۹۷)، مطالعه حاضر کوشید تا با طراحی پرسشنامه حاضر، به کمک معلم‌های این درس، ابزاری برای بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد فراهم آورد.

نتایج نشان‌دهنده روایی و پایایی لازم پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد» بودند و از این پس می‌توان از این پرسشنامه برای تحلیل و بررسی تمام کتاب‌های درسی به صورت عام، در تحقیق‌های مشابه بهره گرفت.

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد، الگوی هیجامد، سلسله‌مراتبی و افزایشی است یعنی در هر سطح، با بهره‌گیری از هیجان و حواس، هیجامد را افزایش داده و فراگیری زیادتر می‌شود. اولین سطح از سطوح هیجامد، سطح شنیداری است که از دوره جنینی در انسان پدید می‌آید (ذبیحی، اسدزاده و حسین‌مردی، ۱۳۹۴) و اولین مهارتی است که کودک در حوزه فراگیری زبان‌مادری با آن مواجه می‌شود (میری و دادکانی، ۱۳۹۷) و بر رشد زبان، گفتار و مهارت‌های شناختی او تأثیرگذار و کمک‌کننده است (مردانی، سبحانی‌راد، دبیریان و بلوچیان، ۱۳۹۸). همان‌گونه که مشاهده شد تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از سطح شنیداری در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی وجود دارد اما میزان توجه به حس شنیداری با توجه به اهمیت و تأثیر شنیدن در یادگیری، اندک و تنها ۱۵/۶ درصد از تمرین‌های کتاب‌ها را شامل می‌شود. از این رو می‌توان گفت میزان بهره‌گیری از آن در شش کتاب قابل تأمل است و به نظر می‌رسد با در نظر گرفتن اهمیت این حس، ارزش‌بازنگری و به کارگیری این حس در کتاب‌های دوره ابتدایی به دو دلیل مشخص و مورد تأکید است؛ نخست آن‌که وقتی گوش‌ها در تشخیص محرک‌ها قوی‌تر باشند توجه و تمرکز بیشتر می‌شود، در نتیجه تقویت گوش از راه شنیدن، دقت دانش‌آموز را نسبت به محرک‌های شنیداری، افزایش می‌دهد (ذبیحی و همکاران، ۱۳۹۴) و آموختن روش صحیح و اصولی شنیدن و آگاهی از الگوهای صوتی به دانش‌آموزان به او کمک می‌کند تا بر روی مسائل مهم بیشتر تمرکز کنند، کمتر دچار

حواس پرتی شوند و با دقت بر روی اصوات، مهارت گوش کردن خود را تقویت کنند، تجزیه و تحلیل بهتری داشته باشند و یادگیری خود را تسریع کنند. دلیل دوم آن‌که شخصیت فرد در این مقطع شکل می‌گیرد و برای آموختن و یادگیری مناسب‌ترین دوره زندگی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. افزون بر همه این‌ها باید گفت دانش‌آموزان در این سن، توان یادگیری بالایی دارند و ذهنشان کنجکاو و جستجوگر است (محمدشریفی، ۱۳۹۲) و رها کردن توانمندی‌های دانش‌آموزان و عدم تقویت حواس آن‌ها در این مقطع خسارت‌های جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت. مطالب فوق با پژوهش‌های کیهانی و شریعت‌پناه (۱۳۸۷)، ذبیحی و همکاران (۱۳۹۴)، حاتم‌زاده‌سرکشتی (۱۳۹۴)، ادیب، محمودی و اژدری (۱۳۹۷)، امیرآبادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) و غفاری‌مجلج و سلیمان‌پور (۱۴۰۰) نیز همراستا می‌باشد.

دومین سطح از سطوح هیجامد سطح دیداری (شنیدن+دیدن) است. یک کودک پیش از آن‌که بتواند بخواند با دیدن عکس و تصویر یک کتاب می‌تواند مفاهیم و معانی اولیه را در ذهن خود به صورت غیرمستقیم دریافت کند (غفاری‌مجلج و سلیمان‌پور، ۱۴۰۰). برخی محققان معتقدند نه تنها در کتاب‌های درسی بلکه حتی در محیط کلاس و مدرسه می‌توان با قرار دادن تصاویر، نقشه‌ها، مجسمه‌ها، گلدان‌ها و یا اشیاء دیگر علاوه بر تحریک حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموز، به کمک حس بینایی یادگیری با دوام و مادام‌العمر را در او افزایش دهیم؛ چرا که همه افراد قابلیت ساخت تصاویر ذهنی و تجسم کردن را کم و بیش دارند و این امر به قوه تخیل آن‌ها باز می‌گردد. اگر این قابلیت خوب پرورش یابد می‌تواند تأثیر مثبتی در یادگیری فرد داشته باشد و یادگیری او را افزایش دهد (شهبازی، ۱۳۹۷). بنابراین می‌توان به کمک هر روش یا طرحی که به تقویت این حس کمک کند، به پرورش آن پرداخت چرا که در یادگیری و آموختن، ادارک بینایی نقش اساسی را برعهده دارد، از این رو میزان بهره‌گیری از این حس در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی نسبت به دیگر سطوح مورد استفاده در این کتاب، مناسب به نظر می‌رسد. افزون بر این، تفاوت معناداری میان سطح دیداری مورد استفاده در کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی وجود دارد؛ در نتیجه، نتایج آماری معنادار بودن رابطه را میان بهره‌گیری از سطح دیداری را در کتاب نگارش تأیید می‌کند. مطالب گفته شده در پژوهش‌های امجدی و همکاران (۱۳۹۵)، شهبازی (۱۳۹۷)، درویشی و چارئی (۱۳۹۷)، فتحی‌رضائی و همکاران (۱۳۹۸) و میر و قدوسی‌نیا (۱۴۰۰) نیز به آن تأکید شده است.

سه سطح بعدی الگوی هیجامد، سطح لمسی - حرکتی، درونی و جامع است. آنچه اهمیت دارد آن است که با توجه به اهمیت این سه سطح در یادگیری، جز یک مورد در کتاب کلاس ششم، به این سه سطح توجه نشده است. با توجه به آن‌چه تاکنون گفته شد، در صورتی که دانش‌آموزان افزون بر دو سطح آغازین الگوی هیجامد، سه سطح پایانی آن یعنی لمسی - حرکتی، درونی و جامع را تجربه کنند، به دلیل ارتقاء سطح دانش آن‌ها به مرحله درون‌آگاهی، از یادگیری لذت بیشتری می‌برند و هیجان‌های مثبت را در محیط کلاس تجربه می‌کنند. کلاس به محیطی خلاق بدل می‌شود که دانش‌آموزان با پشتکار بهتر به فراگیری می‌پردازند و با کاهش هیجان‌های منفی، گذر زمان را کمتر احساس می‌کنند و با تمرکز بیشتر مطالب را یاد

می‌گیرند. اما متأسفانه در تمرین‌های کتاب نگارش شش پایه مقطع ابتدایی تمرینی یافت نمی‌شود که با درگیر کردن حس لامسه، فعالیت‌های بدنی، بازی و غیره به دانش‌آموز، آموزش داده شود و انتظار می‌رود مؤلفان تمرین‌های کتاب‌ها را به گونه‌ای طراحی کنند که با درگیر کردن دانش‌آموز بر مبنای الگوی هیجامد، دانسته‌ها و دانش آن‌ها را از سطح برون‌آگاهی به درون‌آگاهی ارتقاء دهند تا این پیشرفت موجب یادگیری بیشتر آنان شود. به کارگیری الگوی هیجامد دانش‌آموز منفعل و شنونده را به محور بودن در یادگیری بدل می‌کند چرا که درگیر کردن هر چه بیشتر حواس دانش‌آموزان، هیجان‌های بیشتری در آن‌ها فعال می‌شود که در پی افزایش هیجان‌ها، شور و انگیزه آنان برای یادگیری بیشتر، حالت برانگیختگی آن‌ها افزون‌تر و هیجان‌های منفی آن‌ها مانند ترس و اضطراب کمتر خواهد بود.

منابع

ابراهیمی، شیما، استاجی، اعظم، پیش قدم، رضا و امین یزدی، سیدامیر(الف ۱۳۹۶) معرفی الگوی هیج‌آمد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبکهای یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دوره ششم، شماره اول (پیاپی ۱۳)، صفحه‌های ۵۷ تا ۸۲.

اتکینسون ریتا؛ نولن هوکسما، سوزان؛ بم، داریل؛ اسمیت، ادوارد و اتکینسون، ریچارد (۱۳۹۹) زمینه روانشناسی هیلگارد، مترجم‌ها: زمانی، رضا؛ بیک، مهرداد؛ بیرشک، بهروز، براهنی، محمدنقی و شهرآرای، مهرناز، تهران: انتشارات رشد.

ادیب، یوسف؛ محمودی، فیروز و اژدری، داود (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر استفاده از رسانه‌های دیداری - شنیداری و نرم افزارهای آموزشی توسط معلمان ابتدایی شهرستان تبریز، نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۴، صفحه‌های ۲۳ تا ۲۹.

اصغریورماسوله، مهرداد و قره‌گزی، مهتری (۱۳۹۳). آموزش نگارش فارسی: آسیب‌ها و راهکارها، نخستین همایش آموزش زبان و ادبیات فارسی، انجمن آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.

افشار، لیلا، حسینی، مریم و عباسی، محمود (۱۳۹۰). ملاحظات اخلاقی در پژوهش‌های آموزشی، فصلنامه تاریخ پزشکی، سال ۳، شماره ۸، پاییز ۱۳۹۰.

امجدی، علی و سیاح نژاد، سعیده و امجدی، شیوا (۱۳۹۵). بررسی میزان اثر بخشی دستگاه هماهنگ کننده حسی حرکتی (هارمونیک) بر یکپارچگی مهارت های -بینایی حرکتی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، سومین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران.

امیرآبادی‌زاده، علیرضا؛ حیدری، مصطفی؛ ناظمی، رضا؛ رستمیان، سیامک و دانایی‌کوشا، منا (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش از طریق ابزارهای رسانه ای شنیداری بر پیشرفت مهارت خواندن دانش آموزان با اختلال خواندن، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش در روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی، شهر تغلیس کشور گرجستان.

امین‌خندقی، مقصود و وفائی، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دو کشور ایران و آلمان، همایش برنامه درسی تربیت معلم، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

امینون، عفت و شریفی پور، زهرا (۱۳۹۵). ضرورت بررسی کتب درسی و تحلیل محتوا در نظام آموزش و پرورش ایران، دومین کنفرانس بین المللی مدیریت و علوم انسانی، استامبول، ترکیه.

باقری، شیوا و سامعی، محمد اسماعیل (۱۳۹۳). تأثیر فضاهای آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت.



بهروز، منیر؛ حاتمی، جواد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم» پایه سوم ابتدایی براساس مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی: روش آنتروپی شانون، *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، سال ششم، شماره ۱ (پیاپی ۱۰) صفحه‌های ۵۱ تا ۶۲.

پیش‌قدم، رضا؛ ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۶). معرفی الگوی «هیجامد» و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی زبان. *دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی*، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، رضا؛ ابراهیمی، شیما و شکیبایی، گلشن (۱۳۹۷). معرفی مفهوم «سرمایه هیجانی-حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم، *مطالعات زبان و ترجمه*، دوره ۵۱، شماره ۲، صفحه‌های ۱ تا ۲۶.

پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیما و طباطبائی‌ان، مریم‌السادات (۱۳۹۸) *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. چاپ اول، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

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

پیش‌قدم، رضا، فیروزیان‌پور اصفهانی، آیدا، طباطبائی‌فارانی، سحر. (۱۳۹۶). واکوی عبارت «ناز کردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتوی الگوی هیجامد، *فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، دوره ۱۸، شماره ۳۹ (پیاپی ۷۱)، صفحه‌های ۶۷ تا ۹۶.

پیش‌قدم، رضا و همکاران. (۱۳۹۸). *الگوی مفهومی آموزش*. مشهد: معاونت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد.

تلخابی، محمود؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ بزرگی، آزاده؛ صحافی، لاله و محمدی، آزاده (۱۳۹۵). انسجام بین شناخت و هیجان در تربیت، *مجله تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۸، شماره ۳، صفحه‌های ۶۸ تا ۷۹.

جعفری، فاطمه و لیاقت‌دار، سیدمحمدجواد (۱۳۹۲). روحیه پرسشگری عوامل و زمینه‌های تحقق آن، *ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی*، سال ۲۹، شماره ۱ صفحه‌های ۱۴ تا ۱۷.

حاتم‌زاده‌سرکشتی، نازنین (۱۳۹۴). تقویت مهارت شنیداری از طریق آموزش ریتم به دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان دلفان، *دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی*، تهران،

حیات، علی‌اصغر؛ اسمی، کرامت؛ رضایی، ریتا و نبیئی، پریسا (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز، *فصلنامه پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، دوره ۹، شماره ۴، صفحه‌های ۲۰ تا ۲۹.

حسین پورطولازدهی، شهره؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ عبدالهی، بیژن و عباسیان، حسین (۱۳۹۶). مدرسه به‌عنوان جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پژوهش محور (یک پژوهش پدیدارنگارانه)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۶۳، سال ۱۶، صفحه‌های ۷ تا ۲۴.

حیدری، علی مراد (۱۳۸۹). حقوق مصاحبه شوندگان در رسانه‌های عمومی، *فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی*، سال هفدهم. شماره ۳ (پیاپی ۶۳)، صفحه‌های ۱۶۹ تا ۱۹۵.

درویشی، مهدی و چارثی، عبدالرضا (۱۳۹۷). بهره‌جویی از خطاهای بینایی در طراحی نشانه نوشتاری، *مجله مبانی نظری هنرهای تجسمی*، دوره ۶، شماره ۳، صفحه‌های ۱۰۹ تا ۱۲۲.

ذبیحی، رزیتا؛ اسدزاده، حسن و حسین‌مردی، نرگس (۱۳۹۴). تأثیر شنیدن موسیقی (ریتمیک و ملودیک) بر توجه و تمرکز دیداری، شنیداری و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی*، دوره ۴، شماره ۱۴، صفحه‌های ۵۲ تا ۷۳.

رضایانی، احمد (۱۳۹۸). ارزشیابی کتاب درسی و راهنمای معلم زبان آموزی و جمله‌سازی دانش‌آموزان ناشنوا/کم‌شنوا، *فصلنامه کودکان استثنایی*، دوره ۱۹، شماره ۲ (پیاپی ۷۲)، صفحه‌های ۱۲۳ تا ۱۴۰.

شهبازی، شیدا (۱۳۹۷). توسعه فرهنگ پژوهش و ایجاد انگیزه در بین دانش‌آموزان، *سومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*، محمودآباد.

شهودی‌مژدهی، عطیه؛ مفیدی، فرخنده و علیزاده، حمید (۱۳۹۲). مقایسه مهارت نوشتاری در میان دانش‌آموزان پایه اول دبستان با و بدون تجربه پیش از دبستان، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۲۸، سال ۹، صفحه‌های ۱ تا ۱۴.

صادقی، مجید و مشتاقی، سعید (۱۳۹۴). ضرورت تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول، دزفول، ایران، *اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران*، تهران.

صادقی‌دیزج، الناز؛ حسینی‌نسب، سید داوود؛ عسگریان، فریبا؛ شیرعلی‌پور، اصغر و مقصودی، محمدرضا (۱۳۹۴). فرا تحلیل اثربخشی روش‌های تدریس فعال در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی: یک مطالعه مرور ساختاریافته، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۱ شماره ۳۵، صفحه‌های ۷۳ تا ۹۸.

عباسی‌اسفنجیر، علی‌اصغر (۱۳۹۴). مدل‌سازی مدرسه پژوهش‌محور و آزمون تجربی آن با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی در مدارس استان مازندران، *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی*، دوره ۴، شماره ۳، صفحه‌های ۱۵۷ تا ۱۸۲.

غفاری‌مجلج، محمد و سلیمان‌پور، سمیرا (۱۴۰۰). تأثیر قصه‌گویی بر تمرکز دیداری و شنیداری و مهارت‌های اجتماعی کودکان دبستان، *نهمین همایش ملی علمی پژوهشی*

روانشناسی و علوم تربیتی، شیروان،

فتحی‌رضائی، زهرا؛ یوسفی، الهه و اسکندر نژاد، مهتا (۱۳۹۸). تاثیر فعالیت بدنی در محیط سازمان یافته و سازمان نیافته بر ویژگی ادراکی و شناختی کودکان ۱۰ - ۷ سال، *دوفصلنامه روان‌شناسی ورزشی*، دوره ۴، شماره ۲، صفحه‌های ۴۷ تا ۵۹.

قائم‌ی، ژیللا و پیش‌قدم، رضا (۱۳۹۶). بررسی محتوای نگارش در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسه آن با کتاب‌های انگلیسی، *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، شماره ۴، صفحه‌های ۲۵ تا ۵۴.

کوروند، شهلا (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم رشته ریاضی شهرستان نجف آباد در درس هندسه سال تحصیلی ۸۵-۸۴، *اولین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی، TRIZ و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران*، تهران.

کیهانی، مهدی و شریعت پناهی، مریم (۱۳۸۷). بررسی تأثیر موسیقی بر عملکرد تمرکز و توجه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی آزاد تهران. *علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، دوره ۱۸، شماره ۲، صفحه‌های ۱۰۱ تا ۱۰۶.

گر جی، مصطفی (۱۳۹۲). *آیین پژوهش در زبان و ادبیات با رویکرد به منظرهای شش دهگانه*، چاپ سوم، انتشارات کلک سیمین، تهران.

گودرزی، ماندانا و چناری، گلناز (۱۳۹۵). بررسی تحلیل محتوای کتاب فارسی بخوانیم سوم ابتدایی، *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران*، قم.

محمدبیگی، ابوالفضل؛ محمدصالحی، نرگس و گل، محمدعلی، (۱۳۹۳). روایی و پایایی ابزارها و روش‌های مختلف اندازه‌گیری آن‌ها در پژوهش‌های کابردی در سلامت، *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، دوره ۱۳، شماره ۱۲، صفحه‌های ۱۱۵۳ تا ۱۱۷۰.

محمدشریفی، زهرا (۱۳۹۲). بررسی روحیه پژوهشی و عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر آن در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد*.

مردانی، نجمه؛ سبحانی‌راد، داوود؛ دبیریان، محدثه و بلوچیان، غزاله (۱۳۹۸). تاثیر انواع وسایل کمک شنیداری بر مهارت‌های خواندن در کودکان کم‌شنوا، *اولین کنفرانس سیستم‌ها و فناوری‌های محاسباتی مراقبت از سلامت*، بیرجند.

ملکی، حسن (۱۳۸۹). *تحلیل محتوای کتابهای درسی (بتدایی، راهنمایی، متوسطه)*، زنجان: انتشارات دانش.

میر، کیوان و قدوسی‌نیا، مرتضی (۱۴۰۰). تأثیر بازی در یادگیری درس ریاضی دوره ابتدایی، *دوازدهمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی*، شهر بابل.

میرزایی، رسول عبدالله؛ حاتمی، جواد و تقی‌زاده بروجنی، سوسن (۱۳۸۸) مقایسه تأثیر روش

- تدریس قیاسی و روش تدریس سنتی در یادگیری مفاهیم انتزاعی شیمی، *فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، دوره ۲۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۰۱)، صفحه‌های ۱۱۱ تا ۱۲۸.
- میری، اکرم و دادکانی، محمدیاسین (۱۳۹۷). تقویت مهارت شنیداری دانش آموزان، *یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی*، تهران.
- نوریان، محمد (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی سال اول دبستان در ایران، *مجله روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی*، دوره ۳، شماره ۱۲، صفحه‌های ۳۵۷ تا ۳۶۶.
- وکیلی، محمدمسعود (۱۳۸۹)، روشها و ابزارهای گردآوری داده‌ها در پژوهش‌های کاربرد (برداشت آزاد)، *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان (طیب شرق)* دوره ۱۲، شماره ۴، صفحه‌های ۱ تا ۲.
- وکیلی فرد، امیررضا؛ میرزایی حصاریان، محمداقبر و احمدی خلخالی، نادیا (۱۳۹۸). فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۴۴، صفحه‌های ۲۱ تا ۴۸.
- هاشم‌زاده، طاهره، خنجرخانی، مسعود و حیدرزادگان، علیرضا (۱۳۹۸). بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره ۳۳، بهار ۱۳۹۸.

منابع انگلیسی

- Language Assessment: Principle And Classroom. (2010). Brown, H. D Practice., 4th, Illustrated Ed. The University Of Michigan: Longman
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. (pp. 136-162). CA: Sage
- Chappell, V. (2011). What makes writing so important. Retrieved December, 27, 2012
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262
- King, R. B., & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279-281
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and



دانشگاه بیرجند



ISC

۰۰۲۱-۰۰۲۰۲

academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3

Menzheritskaya, J., & Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1709-1711

Noteborn, G., Carbonell, K. B., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2012). The role of emotions and task significance in virtual education. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 176-183

Pintrich P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470

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. Mashhad, Iran

Pishghadam, R. (2016b). Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English. In *The 5th International Conference on Language, Education, and Innovation*

Ulman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L.S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

پیوست‌ها

پیوست (۱) سؤال‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

نام و نام خانوادگی (دلخواه): سن: جنسیت:
تحصیلات: محل تحصیل:
سابقه تدریس: پایه در حال تدریس:

- 1- شما مهارت نگارش رو چطور تدریس می‌کنید؟
- 2- آیا تدریس شما براساس مطالب کتاب است؟
- 3- مطالبی اضافه‌تر برای دانش‌آموزان در نظر می‌گیرید؟
- 4- آیا تمام تمرین‌های کتاب در کلاس کار می‌شود؟
- 5- نگارش دانش‌آموزان را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (از ۰ تا ۱۰ نمره بدهید)
- 6- آیا نگارش را یک استعداد ذاتی می‌دانید؟
- 7- آیا آموزش در بهتر شدن نگارش تاثیرگذار است؟ چقدر؟ (از ۰ تا ۱۰ نمره بدهید)
- 8- آیا تمرین‌ها مناسب سن و سطح دانش‌آموز است؟
- 9- نظر شما راجع به کتاب مهارت نگارش چیست؟
- 10- منبع درسی، درست نویسی و نگارش دانش‌آموزان را تقویت می‌کند؟
- 11- به نظر شما راهکاری برای بهبود منبع وجود دارد؟
- 12- در کتاب مباحث یا تمرینهایی دارید که از حواس پنج‌گانه دانش‌آموز استفاده شود؟
- 13- به نظر شما درگیر کردن حواس پنج‌گانه در تقویت مهارت نگارش دانش‌آموز موثر است؟
- 14- به نظر شما درگیر کردن حواس پنج‌گانه در راحت‌تر و روان‌تر نوشتن دانش‌آموز موثر است؟

پیوست (۲) پرسشنامه «بررسی محتوای کتاب درسی نگارش اول تا ششم مقطع ابتدایی بر مبنای الگوی هیجامد»

نام و نام خانوادگی (دلخواه): سن: جنسیت: سابقه تدریس:
پایه در حال تدریس: استان: شهر: ناحیه:



رتبه	سؤل	خیلی کم (۱)	کم (۲)	متوسط (۳)	زیاد (۴)	خیلی زیاد (۵)
سطح شنیداری						
۱	در تمرین‌ها به گوش دادن اشاره شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا به مطلبی که معلم، لوح فشرده یا هم‌کلاسی‌اش می‌خواند گوش کند).					
۲	در تمرین‌ها از موسیقی مناسب و مرتبط با موضوع استفاده شده است (یعنی جهت مفرح کردن در تمرین‌های صوتی از موسیقی مربوط استفاده شده است).					
۳	تمرین‌ها به گونه‌ای هستند که معلم بتواند با کمک اصوات، موضوع را در ذهن دانش‌آموز تداعی کند (به‌عنوان نمونه، با صدای خش خش برگ و یا صدای باد، پاییز و برگ‌ریزان را در ذهن دانش‌آموز مجسم کند).					
۴	تمرین‌های کتاب به گونه‌ای است که مدرس می‌تواند از ابزارهای صوتی مانند سی‌دی و غیره برای تدریس خود استفاده کند (یعنی مدرس می‌تواند جهت تفهیم بهتر مطالب از لوح فشرده، مصاحبه‌های صوتی و غیره بهره ببرد).					
سطح دیداری						
۵	در تمرین‌ها از تصاویر به خوبی استفاده شده است (یعنی تصاویر مرتبط با موضوعات درسی است و به لحاظ کیفیت و رنگ‌آمیزی از جذابیت لازم برخوردار است).					
۶	در تمرین‌ها از جدول و نمودار برای درک بهتر استفاده شده است (یعنی مؤلف تلاش کرده است با کمک جداول و نمودارها مطالب را آموزش دهد. به‌عنوان نمونه، بخش کردن کلمات به کمک نمودار).					
۷	در تمرین‌ها از رنگ‌آمیزی تصویر برای یادگیری استفاده شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا تصویر مرتبط با موضوع را رنگ‌آمیزی کند و از طریق آن مطلب را بیاموزد).					
۸	در تمرین‌ها از تصاویر نقطه‌چین برای یادگیری استفاده شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا با وصل کردن نقطه‌چین‌ها تصویری به دست بیاورد و به این ترتیب مطالب را بیاموزد).					
سطح لمسی - حرکتی						
۹	تمرین‌ها دانش‌آموز را به تحرک داشتن تشویق می‌کند (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز در محیط کلاس راه برود و در جای خود ثابت نماند).					
۱۰	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که مدرس می‌تواند از اشیا در تدریس خود بهره بگیرد (یعنی تمرین‌ها به صورتی هستند که مدرس می‌تواند اشیای مربوط به موضوع را به کلاس بیاورد و دانش‌آموزان آن را از نزدیک ببینند).					
۱۱	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز بتواند با در دست گرفتن و لمس کردن اشیای مرتبط با موضوع، آن را فرابگیرد (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که دانش‌آموز بتواند با کمک حس لامسه مهارت نوشتن را بیاموزد. برای مثال با لمس برگ پاییزی بتواند زبری و صدای له شدن برگ را در دستان یا زیر پاهایشان بهتر توصیف کنند).					

ردیف	سؤال	خیلی کم (۱)	کم (۲)	متوسط (۳)	زیاد (۴)	خیلی زیاد (۵)
۱۲	تمرین‌های کتاب به گونه‌ای هستند که مدرس می‌تواند موضوعات انتزاعی را با کمک اشیاء، عینی کند (به عنوان نمونه برای توضیح فصل زمستان می‌تواند اشیایی مانند دستکش، کلاه، شال‌گردن را به کلاس بیاورد).					
سطح درونی						
۱۳	تمرین‌ها دانش‌آموز را به انجام کارهای عملی تشویق می‌کند (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل داشته باشد با انجام آن کار به صورت عملی مانند درست کردن کاردستی، ماکت و غیره آن‌ها را بیاموزد).					
۱۴	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز بتواند با آزمودن و تجربه کردن، آن را بهتر فراگیرد (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده که دانش‌آموز با تجربه کردن آن مثل بازدید از مکان، چشیدن، ساخت ماکت، آزمایش کردن، پوشیدن، پانتومیم و اجرای نمایش بهتر می‌آموزد).					
۱۵	در تمرین‌های کتاب مسابقه در نظر گرفته شده است (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که در قالب مسابقه کلاسی مهارت نوشتن رقابتی شود).					
۱۶	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز با کارگروهی در کلاس یا مباحث گروهی آن‌ها را فراگیرد. (یعنی تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان بتوانند به صورت گروهی متنی را بنویسند یا بعد از مباحثه، نتیجه حاصل از بحث گروهی را بنگارند).					
سطح جامع						
۱۷	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز را تشویق به انجام پروژه‌های فردی یا گروهی در خارج از کلاس می‌نماید (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل به تحقیق در مورد موضوع درسی یا کار گروهی در خارج از کلاس داشته باشد).					
۱۸	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز را به مباحثه و گفتگو با دیگران در خارج از کلاس تشویق می‌کند (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل داشته باشد با والدین یا سایرین در خارج از کلاس بیشتر وارد بحث و گفتگو در خصوص موضوع مورد نظر شود).					
۱۹	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز را به کسب اطلاعات بیشتر از فضای مجازی تشویق می‌کنند (یعنی تمرین‌ها به گونه‌ای هستند که دانش‌آموز برای کسب اطلاعات بیشتر باید از محیط اینترنت و فضای مجازی بهره بگیرند).					
۲۰	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که باعث می‌شود راهکارهای جدیدی برای نوشتن موضوعات متفاوت به ذهن دانش‌آموز برسد (یعنی دانش‌آموز به دنبال روش‌های نوین برای نوشتن در خصوص موضوع باشد).					
۲۱	نظر شما نقاط قوت کتاب از نظر شما چیست؟					
۲۲	نظر شما نقاط قوت کتاب از نظر شما چیست؟					
۲۳	پیشنهاد خود را در راستای ارتقای کیفی محتوای کتاب بیان کنید					



انجمن ترویج زبان و ادب فارسی



ISC

پیوست (۳) بازبینی «تحلیل کتاب‌های نگارش شش پایه مقطع ابتدایی براساس الگوی هیجامد»

ردیف	سؤال	تعداد کل سوالات	تعداد سوال سطح مورد نظر
سطح شنیداری			
۱	در تمرین‌ها به گوش دادن اشاره شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا به مطلبی که معلم، لوح فشرده یا هم‌کلاسی‌اش می‌خواند گوش کند).		
۲	در تمرین‌ها از موسیقی مناسب و مرتبط با موضوع استفاده شده است (یعنی جهت مفرح کردن در تمرین‌های صوتی از موسیقی مربوط استفاده شده است).		
۳	تمرین‌ها به گونه‌ای هستند که معلم بتواند با کمک اصوات، موضوع را در ذهن دانش‌آموز تداعی کند (به‌عنوان نمونه، با صدای خش خش برگ و یا صدای باد، پاییز و برگ‌ریزان را در ذهن دانش‌آموز مجسم کند).		
۴	تمرین‌های کتاب به گونه‌ای است که مدرس می‌تواند از ابزارهای صوتی مانند سی‌دی و غیره برای تدریس خود استفاده کند (یعنی مدرس می‌تواند جهت تفهیم بهتر مطالب از لوح فشرده، مصاحبه‌های صوتی و غیره بهره‌بردار).		
سطح دیداری			
۵	در تمرین‌ها از تصاویر به خوبی استفاده شده است (یعنی تصاویر مرتبط با موضوعات درسی است و به لحاظ کیفیت و رنگ‌آمیزی از جذابیت لازم برخوردار است).		
۶	در تمرین‌ها از جدول و نمودار برای درک بهتر استفاده شده است (یعنی مؤلف تلاش کرده است با کمک جداول و نمودارها مطالب را آموزش دهد. به‌عنوان نمونه، بخش کردن کلمات به کمک نمودار).		
۷	در تمرین‌ها از رنگ‌آمیزی تصویر برای یادگیری استفاده شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا تصویر مرتبط با موضوع را رنگ‌آمیزی کند و از طریق آن مطلب را بیاموزد).		

تعداد سوال سطح مورد نظر	تعداد کل سوالات	سؤال	ردیف
		در تمرین‌ها از تصاویر نقطه‌چین برای یادگیری استفاده شده است (یعنی مؤلف در تمرین‌ها از دانش‌آموز خواسته است تا با وصل کردن نقطه‌چین‌ها تصویری به دست بیاورد و به این ترتیب مطالب را بیاموزد).	۸
سطح لمسی - حرکتی			
		تمرین‌ها دانش‌آموز را به تحرک داشتن تشویق می‌کند (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز در محیط کلاس راه برود و در جای خود ثابت نباشد).	۹
		تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که مدرس می‌تواند از اشیا در تدریس خود بهره بگیرد (یعنی تمرین‌ها به صورتی هستند که مدرس می‌تواند اشیای مربوط به موضوع را به کلاس بیاورد و دانش‌آموزان آن را از نزدیک ببینند).	۱۰
		تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز بتواند با دست گرفتن و لمس کردن اشیای مرتبط با موضوع، آن را فرابگیرد (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که دانش‌آموز بتواند با کمک حس لامسه مهارت نوشتن را بیاموزد. برای مثال با لمس برگ پاییزی بتواند زبری و صدای له شدن برگ را در دستان یا زیر پاهایشان بهتر توصیف کنند).	۱۱
		تمرین‌های کتاب به گونه‌ای هستند که مدرس می‌تواند موضوعات انتزاعی را با کمک اشیا، عینی کند (به عنوان نمونه برای توضیح فصل زمستان می‌تواند اشیایی مانند دستکش، کلاه، شال‌گردن را به کلاس بیاورد).	۱۲
سطح درونی			
		تمرین‌ها دانش‌آموز را به انجام کارهای عملی تشویق می‌کند (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل داشته باشد با انجام آن کار به صورت عملی مانند درست کردن کاردستی، ماکت و غیره آن‌ها را بیاموزد).	۱۳



دانشگاه بیرجند



ISC

ردیف	سؤال	تعداد کل سوالات	تعداد سوال سطح مورد نظر
۱۴	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز بتواند با آزمودن و تجربه کردن، آن را بهتر فرا بگیرد (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده که دانش‌آموز با تجربه کردن آن مثل بازدید از مکان، چشیدن، ساخت ماکت، آزمایش کردن، پوشیدن، پانتومیم و اجرای نمایش بهتر می‌آموزد).		
۱۵	در تمرین‌های کتاب مسابقه در نظر گرفته شده است (یعنی مؤلف تمرین‌ها را به گونه‌ای طراحی کرده است که در قالب مسابقه کلاسی مهارت نوشتن رقابتی شود).		
۱۶	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز با کارگروهی در کلاس یا مباحث گروهی آن‌ها را فرا بگیرد. (یعنی تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان بتوانند به صورت گروهی متنی را بنویسند یا بعد از مباحثه، نتیجه حاصل از بحث گروهی را بنگارند).		
سطح جامع			
۱۷	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز را تشویق به انجام پروژه‌های فردی یا گروهی در خارج از کلاس می‌نماید (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل به تحقیق در مورد موضوع درسی یا کار گروهی در خارج از کلاس داشته باشد).		
۱۸	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده که دانش‌آموز را به مباحثه و گفتگو با دیگران در خارج از کلاس تشویق می‌کند (یعنی باعث می‌شود دانش‌آموز تمایل داشته باشد با والدین یا سایرین در خارج از کلاس بیشتر وارد بحث و گفتگو در خصوص موضوع مورد نظر شود).		
۱۹	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموز را به کسب اطلاعات بیشتر از فضای مجازی تشویق می‌کنند (یعنی تمرین‌ها به گونه‌ای هستند که دانش‌آموز برای کسب اطلاعات بیشتر باید از محیط اینترنت و فضای مجازی بهره بگیرند).		
۲۰	تمرین‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که باعث می‌شود راهکارهای جدیدی برای نوشتن موضوعات متفاوت به ذهن دانش‌آموز برسد (یعنی دانش‌آموز به دنبال روش‌های نوین برای نوشتن در خصوص موضوع باشد).		

