

*Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,*  
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)  
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 177-200  
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.32980.1980

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

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

**Samira Bameshki<sup>\*\*\*</sup>**

### **Abstract**

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

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

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

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

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



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

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

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

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

زهرا جهانی\*

شیمای ابراهیمی\*\*، سمیرا بامشکی\*\*\*

### چکیده

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

\* کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران، Zahra.jahani2015@gmail.com

\*\* استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)،  
shimaebrahimi@um.ac.ir

\*\*\* استادیار زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران  
samira-bameshki@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۸



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

می‌توان با توجه به هیجان‌ات و بازنگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی براساس الگوی هیجامد و متغیرهای آن رضایت دانشجویان و مدرسان را از محتوای این کتاب‌ها افزایش داد.

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

## ۱. مقدمه

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

پرواضح است که آموزش مطالب مرتبط با این دو واحد درسی توسط مدرس و یادگیری دانشجو نیازمند ابزار و امکاناتی مانند کتاب درسی (textbook) است. کتاب‌های درسی مظهر قابل مشاهده، ملموس، و کاربردی برنامه درسی‌اند. این کتاب‌ها باهدف تدریس آنچه مدرسان برای یادگیری دانشجویان یا دانش‌آموزان لازم می‌دانند طراحی می‌شود (بختیاری ۱۳۹۲). از این رو، این کتاب‌ها از مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانشجویان‌اند که به‌عنوان عنصری اساسی در برنامه درسی در صورت جذاب‌نبودن میزان یادگیری فراگیران را کاهش می‌دهد (یارمحمدیان و دیگران ۱۳۸۸). یکی از عوامل مؤثر در جذابیت این کتاب‌ها توجه به هیجان‌ات فراگیران است، زیرا هیجان‌ات مثبت نقش مهمی را در یادگیری مخاطبان ایفا می‌کند و انگیزه آنان را برای آموختن افزایش می‌دهد (Pekrun 2006). این درحالی است که مؤلفان کتاب‌های تاریخ زبان فارسی اطلاعات موردنیاز خود را برای تدوین و تألیف این کتاب‌ها از میان منابع کهن تاریخی و محتوای سنگ‌نوشته‌های نخستین پارسی‌گویان به‌دست آورده و درنهایت مجموع یافته‌های خود را بدون در نظر گرفتن مخاطب و چگونگی یادگیری در اثری با عنوان کتاب تاریخ زبان فارسی جای داده‌اند. بنابراین، دانشجویان در مواجهه با این اطلاعات به‌ظاهر پراکنده و انتزاعی ممکن است دل‌سرد و بی‌انگیزه شوند و

در نتیجه عملکرد خوبی در یادگیری و به‌یادسپاری آن مطالب نخواهند داشت. از این‌رو، باید چاره‌ای اندیشید تا از طریق افزایش جذابیت مطالب به آنان در تولید هیجانات مثبت (positive emotion) و انگیزه (motivation) بیش‌تر در یادگیری یاری رساند.

بدین منظور، باتوجه‌به جایگاه هیجانات در یادگیری، ارائه‌الگویی که به این مؤلفه مهم روان‌شناختی توجه داشته باشد از ضروریات است. بر این اساس، پیش‌قدم، طباطبائیان، و ناوری (۱۳۹۲) مفهوم هیجامد (emotioncy) را نخستین‌بار با عنوان درجه هیجانی مطرح کرده‌اند و پیش‌قدم (Pishghadam 2015) سطوح مربوط به آن را به‌طور مفصل معرفی کرده است. این مفهوم با تلفیق دو واژه هیجان و بسامد (frequency) به‌وجود آمده است، به جایگاه هیجانات و حواس (senses) در یادگیری توجه دارد و، باعنایت‌به پژوهش‌های متعددی که در حوزه آموزش و تدریس براساس آن صورت گرفته است، به‌نظر می‌رسد می‌تواند در تولید محتوای درسی نیز مؤثر باشد.

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

## ۲. پیشینه پژوهش

کتاب‌های درسی از جمله منابع مهم یادگیری فراگیران است و در بیش‌تر نقاط دنیا، به‌ویژه ایران، کتاب‌های درسی چهارچوبی اساسی در زمینه انجام فعالیت‌های آموزشی است که سبب شده است صاحب‌نظران و پژوهش‌گران در حوزه آموزش به بررسی و تحلیل محتوای آموزشی این کتاب‌ها براساس نیازهای مخاطبان بپردازند، اما به‌نظر می‌رسد تاکنون پژوهشی در حوزه تحلیل محتوای منابع آموزشی بر مبنای توجه به هیجانات فراگیران انجام نشده است. این درحالی است که توجه به هیجانات فراگیران در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نه‌تنها در سطوح مقدماتی، بلکه در آموزش عالی زمینه درک و یادگیری و در نتیجه

پیشرفت بیش‌تر دانشجویان را فراهم می‌آورد. از این‌رو، به‌نظر می‌رسد استفاده از الگوی هیجانی در امر تهیه و تدوین مواد آموزشی موجب افزایش هیجان فراگیران و به‌تبع آن یادگیری آسان‌تر و بهتر مطالب شود. از این‌رو، در ادامه به بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه هیجانی پرداخته می‌شود.

پیش‌قدم، طباطبائی‌ان، و ناوری (۱۳۹۲)، با توجه به مقوله بافت‌مندی (contextualization) به بررسی آن در کنار بافت هیجانی (emotional context) پرداختند و به‌گمان آنان، افزون‌بر بافت اجتماعی و واژگانی، ایجاد بافت و ارتباط هیجانی از طریق حس کردن واژگان در یادگیری و آموزش زبان بسیار تأثیرگذار است. از این‌رو، توجه به تجارب واقعی زبان‌آموزان تأثیر به‌سزایی در پیشرفت آموزش و در نتیجه موفقیت مدرس دارد. بدین منظور، پیش‌قدم، رحمانی، و شایسته (Pishghadam et al. 2016) پژوهشی شبه‌آزمایشی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بافت‌مندی در مقایسه با هیجانی‌سازی مؤلفه برتری برای موفقیت مدرس است و به‌کارگیری هر دو مورد به موفقیت بیش‌تر مدرس کمک خواهد کرد. در تبیین برتری بافت‌مندی نسبت به هیجانی‌سازی می‌توان دو دلیل آورد: زبان انگلیسی زبان دوم در ایران محسوب می‌شود و این امر بدین معناست که در محیط داخل کلاس و هم‌چنین خارج از کلاس زبان ارتباطی زبان‌آموزان فارسی است. در نتیجه، زبان انگلیسی در بیرون از کلاس کاربرد ندارد. از سوی دیگر، برای رسیدن به درک مطلب عمیق‌تر به پژوهش و تحقیق در خارج از کلاس نیاز است که جامعه ایرانی به این‌گونه تحقیقات کم‌تر بها می‌دهد و مدرسان سعی می‌کنند بیش‌تر فعالیت‌های درون‌کلاسی را طراحی کنند. در نتیجه، بیش‌تر بر سطوح دیداری، شنیداری، و لمسی هیجانی توجه می‌شود.

در زمینه نقش هیجان، به‌عنوان یکی از اصول مهم هیجانی در یادگیری مهارت‌های پایه در آموزش، پیش‌قدم، ضابطی‌پور، و امین‌زاده (Pishghadam et al. 2016) بر این عقیده‌اند که هیجان‌ات در یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانه آن مؤثرند و زبان‌آموزان هیجان‌های متفاوتی هم‌چون اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی، و غیره را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر به‌سزایی دارد. بررسی‌پور (Borsipour 2016) نیز جایگاه هیجان‌ات و حواس در مهارت خواندن را مورد بررسی قرار داد. نتیجه تحقیق وی حاکی از آن است که به هر میزان هیجانی‌فرد به موضوعی بیش‌تر باشد، تمایل او برای خواندن متن بالاتر است. پیش‌قدم، طباطبائی‌فارانی، و مقیمی (۱۳۹۸) نیز معتقدند نوع هیجان‌ات مثبت و منفی زبان‌آموز نسبت به موضوع خواندن می‌تواند باعث

ایجاد اضطراب شود. نگارندگان بر این باورند که استفاده از حواس پنج‌گانه زبان‌آموزان باعث بالابردن سطح هیجانی و تقویت سرمایه‌های حسی هیجانی و در نتیجه کنترل اضطراب زبان‌آموزان در خواندن می‌شود.

در پژوهشی دیگر ابراهیمی (۱۳۹۶) نیز به بررسی تأثیر الگوی هیجانی در آموزش فرهنگ، هیجانی، هیجانات، غرقگی (flow)، سبک‌های یادگیری (learning styles)، و نگرش (attitude) زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که تدریس بر اساس این الگو در هر یک از این متغیرها در زبان‌آموزان تأثیر معنادار مثبت دارد. به عبارت دیگر، استفاده از الگوی هیجانی افزایش سطح هیجانی را به همراه دارد و این امر باعث می‌شود زبان‌آموزان در فعالیت کلاسی غرق شوند. در نتیجه، با تولید هیجان و نگرش مثبت، هیجان و نگرش منفی زبان‌آموز در قبال موضوع کاهش چشم‌گیری دارد و این امر باعث خستگی‌سازي اثر سبک‌های یادگیری و موجب می‌شود زبان‌آموز فارغ از سبک یادگیری خود از فرایند یادگیری لذت ببرد و غرقگی را تجربه کند. پیش‌قدم و دیگران (Pishghadam et al. 2017) نیز در پژوهشی نشان دادند افرادی که به یک کلمه خاص هیجانی بیشتری دارند، دارای عملکردی بهتر در حوزه یادگیری و یادآوری خواهند بود. هم‌چنین، اگر واژگان در ارتباط با نوع جنسیت آنان باشد (مذکر، مؤنث) این عملکرد عمیق‌تر می‌شود.

در پژوهشی دیگر پیش‌قدم (Pishghadam 2016) به بررسی رابطه میان الگوی هیجانی و اشتیاق پرداخت. به‌زعم وی، اشتیاق به تعامل (willingness to communication) زبان‌آموزان در شرایط یک‌سان در یادگیری و به تبع آن موفقیت آنان بسیار مؤثر است. وی معتقد است به هر میزان سطح هیجانی افزایش یابد، زبان‌آموزان تمایل بیشتری به تعامل نشان می‌دهند. نتایج حاصل از پژوهش وی نشان داد رابطه معنادار مثبتی میان برون‌آگاهی و هیجانی در اشتیاق به تعامل وجود دارد و رابطه میان اضطراب و اشتیاق به تعامل منفی است. بر این اساس، زبان‌آموزانی که به مرحله درون‌آگاهی رسیده بودند، از افراد برون‌آگاه به برقراری تعامل و ارتباط تمایل بیشتری داشته‌اند. در اثبات پژوهش فوق، مکی‌آبادی (Makiabadi 2018) نیز بر این باور است انگیزش و تمایل به برقراری ارتباط دو عامل مهم در یادگیری زبان دوم‌اند. وی رابطه میان انواع هیجانی حسی با میزان تمایل به برقراری ارتباط، انگیزش، و دستاوردهای زبانی (language achievement) زبان‌آموزان را بررسی کرد. نتایج پژوهش او نشان داد که میان انواع هیجانی حسی معادل (عاطفی، ذهنی، و اجتماعی - فرهنگی) با انواع انگیزش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. افزون‌بر این انواع هیجانی (عاطفی و اجتماعی - فرهنگی) تمایل به برقراری ارتباط در دو زمینه گفتن و نوشتن تأثیرگذار

است و هیجامد ذهنی بر مهارت‌های شنیدن و خواندن اثرگذار است و در نهایت دو عامل هیجامد عاطفی و ذهنی به‌گونه مستقیم بر دستاوردهای زبانی زبان‌آموزان اثرگذار بوده است. به‌طور کلی، باتوجه به پژوهش‌های صورت گرفته، به‌نظر می‌رسد الگوی هیجامد، باتوجه به تأثیری که در مخاطب دارد، از جمله روش‌های مؤثر و ارزش‌مند در حوزه آموزش است. تاکنون پژوهش‌هایی که در این زمینه‌ها صورت گرفته‌اند، استفاده از الگوی هیجامد را وظیفه مدرس می‌دانند، اما ممکن است عواملی مانند کمبود وقت و نداشتن علاقه و خلاقیت مدرس موجب شود که همه مدرسان نتوانند از این روش قدرت‌مند در آموزش مخاطبان بهره ببرند. هم‌چنین، اکثر این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان است، اما به‌نظر می‌رسد می‌توان از این روش در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی همه مقاطع و سطوح حتی سطوح دانشگاهی بهره برد و با استفاده از آن‌ها و برانگیختن هیجان‌ات دانشجویان فرایند یادگیری را برای آن‌ها راحت‌تر و درعین حال مهیج کرد. از این‌رو، در ادامه با تشریح مبانی نظری مربوط به این حوزه پرداخته می‌شود.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

#### ۱،۳ معرفی الگوی هیجامد

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

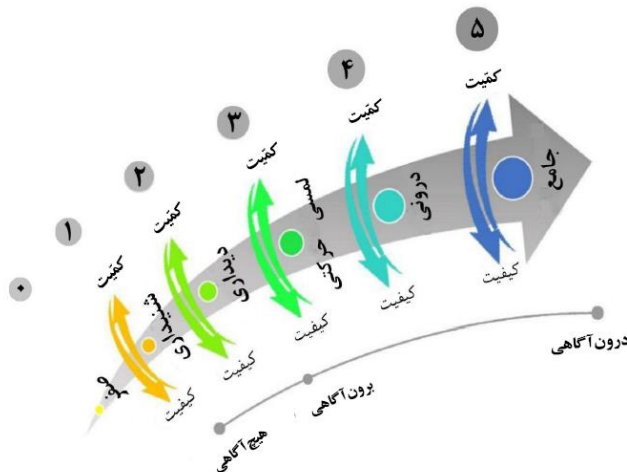


پیش‌قدم (Pishghadam 2015) برای الگوی هیجامد شش سطح در نظر گرفته است که به‌ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی (null emotioncy) (۰)، هیجامد شنیداری (auditory emotioncy) (۱)، هیجامد دیداری (visual emotioncy) (۲)، هیجامد لمسی - حرکتی (kmesthetic emotioncy) (۳)، هیجامد درونی (inner emotioncy) (۴)، و هیجامد جامع (arch emotioncy) (۵) که شرح آن در جدول آمده است.

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامد  
(Pishghadam 2015)

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

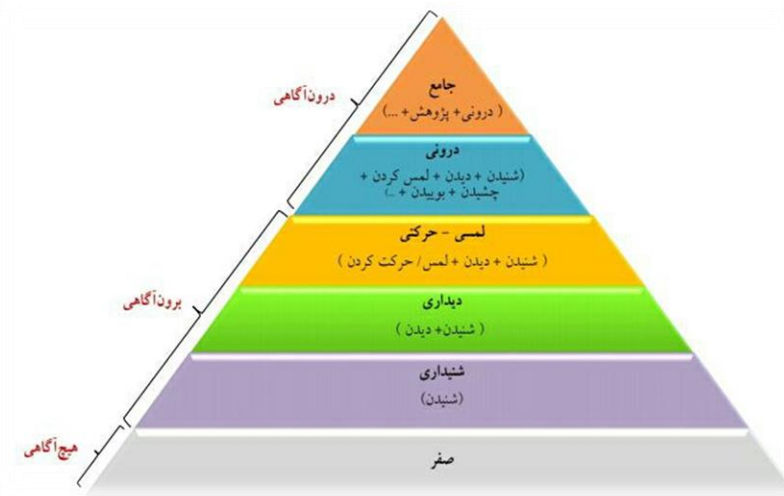
چکیده مطالب ذکرشده را می‌توان در شکل ۱ مشاهده کرد:



شکل ۱. سطوح چندگانه هیجامد  
(Pishghadam 2015)

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

افزون بر این سطوح، پیش‌قدم، ابراهیمی، و طباطبائیان (۱۳۹۸) در رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان الگوی هیجامد را گسترش دادند و با افزودن سطح جدیدی به آن الگوی هیجامد مبسوط (extended model of emotion) را طراحی کردند و سطح هیجامد مرجع (metavolvement) را بر آن افزودند که براساس آن فرد به فراآگاهی می‌رسد و این یعنی او چنان بر موضوع مسلط شده است که توانایی تدریس آن را برای دیگری دارد (پیش‌قدم و دیگران ۱۳۹۸). باتوجه به جایگاه هیجانات و حواس فراگیران در مراحل یادگیری، می‌توان در فرایند آموزش از آن‌ها استفاده کرد. بدین منظور، پیش‌قدم (Pishghadam 2016) هرم آموزشی هیجامد را به شرح زیر ارائه کرده است:



شکل ۲. هرم آموزش هیجامد پیش‌قدم

باتوجه به شکل ۲، با فرض بر این که مخاطب هیچ‌گونه اطلاعاتی درمورد موضوع موردنظر ندارد، مدرس برای شروع تدریس می‌تواند در جهت درگیرکردن حواس شنیداری فراگیران ابتدا مجموعه‌ای از اطلاعات را به‌گونه شفاهی یا در قالب لوح فشرده صوتی در

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

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

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

#### ۱,۴ جامعه پژوهش

در زمینه بررسی میزان رضایت دانشجویان از محتوای این کتاب‌ها جامعه پژوهش تمام دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته زبان و ادبیات فارسی در ایران‌اند که حجم نمونه شامل

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

#### ۱،۱،۴ روش نمونه‌گیری

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

#### ۲،۴ شرکت‌کنندگان

باتوجه به وضعیت بحرانی حاصل از کرونا و حضور نداشتن فیزیکی دانشجویان در دانشگاه، پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی براساس سطوح الگوی هیجامد طراحی و به صورت برخط در اختیار دانشجویان این درس قرار گرفت و ۱۵۰ دانشجو در بازه سنی از نوزده تا ۵۷ سال با میانگین ۲۵،۲۷ و انحراف از معیار ۷،۴۸ از چهارده دانشگاه مختلف ایران شامل فردوسی (۱۰۷ نفر)، خیام (ده نفر)، تهران (پانزده نفر)، فرهنگیان (سه نفر)، بجنورد (یک نفر)، آزاد اسلامی (دو نفر)، بیرجند (یک نفر)، پیام نور (سه نفر)، خوارزمی (یک نفر)، علامه طباطبایی (دو نفر)، حکیم سبزواری (دو نفر)، بوعلی سینا (یک نفر)، تبریز (یک نفر)، و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (یک نفر) به پرسش‌نامه پاسخ دادند که ۱۱۶ نفر آن‌ها زن و ۳۴ نفر دیگر مرد و در مقاطع مختلف کارشناسی (۱۱۰ نفر)، کارشناسی ارشد (۳۱ نفر)، و دکتری (نه نفر) بودند. در بخش کیفی

نیز، با هشت مدرس تاریخ زبان فارسی شامل شش مرد و دو زن از دانشگاه‌های فردوسی (سه نفر)، خیام (یک نفر)، فرهنگیان (یک نفر)، گیلان (یک نفر)، شیراز (یک نفر)، و علامه طباطبایی (یک نفر) مصاحبه شد.

### ۳,۴ ابزار پژوهش

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

به‌منظور سنجش اعتبار پرسش‌نامه در گام اول نرمال‌بودن داده‌ها تأیید شد که مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- و ۲ قرار گرفتند که این نشان نرمال‌بودن توزیع داده‌هاست. درآمد، به‌منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه، از روش تحلیل عاملی تأییدی (confirmatory factor analysis/ CAF) و آزمون تک‌عاملی هارمن (one-factor harman test) استفاده شد. از آن‌جاکه تمام داده‌ها با استفاده از یک ابزار تحقیق (پرسش‌نامه) جمع‌آوری شده بود، به‌منظور جلوگیری از خطای واریانس روش مشترک (CMV)، آزمون تک‌عاملی هارمن اجرا شد. نتایج آزمون هارمن نشان داد که نخستین عامل به‌دست‌آمده میزان ۴۸ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که خطای روش مشترک نمی‌تواند مشکلی در این پژوهش ایجاد کند. پس از آزمون هارمن، روایی پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و موردتأیید قرار گرفت.

پس از تکمیل اعتبارسنجی، پایایی کل پرسش‌نامه و پنج عامل آن با آزمون آلفای کرونباخ (cronbach's alpha) بررسی شد (جدول ۷). براساس نتایج، تمام مقادیر بالای ۰,۷۰ هستند که از لحاظ آماری مطلوب است و پایایی آن نیز تأیید می‌شود (پیوست ۱).

جدول ۲. پایایی کل و هریک از پنج عامل پرسش‌نامه

آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها	
۰,۹۷	۲۴	کل پرسش‌نامه
۰,۸۹	۴	عامل ۱ (شنیداری)
۰,۹۴	۷	عامل ۲ (دیداری)
۰,۹۰	۵	عامل ۳ (لمسی)
۰,۸۹	۴	عامل ۴ (درونی)
۰,۹۲	۵	عامل ۵ (جامع)

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

## ۵. یافته‌های پژوهش

### ۵,۱. آمار توصیفی پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان

#### فارسی براساس مؤلفه‌های هیجامد

از میان پنج کتاب مورد بررسی کتاب تاریخ زبان فارسی خانلری ۱۱۷ مخاطب، تاریخ زبان فارسی باقری بیست مخاطب، تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی هفت مخاطب، تاریخ مختصر زبان فارسی ابوالقاسمی شش مخاطب، و تاریخ زبان‌های ایرانی رضائی باغ‌پیدی صفر مخاطب را به خود اختصاص داده‌اند.

آمار توصیفی، از جمله میانگین و انحراف از معیار، برای پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و پنج عامل آن در جدول ۱ نمایش داده شده است. همان‌طور که در جدول ۳ ارائه شده است، کم‌ترین مقدار میانگین مربوط به عامل «درونی» (۸,۰۰) و بیش‌ترین مقدار آن مربوط به عامل «دیداری» (۱۴,۵۷) است.

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

عامل	کم‌ترین مقدار	بیش‌ترین مقدار	میانگین	انحراف از معیار
شنیداری	۴	۲۰	۸٫۷۲	۳٫۹۷
دیداری	۶	۳۰	۱۴٫۵۷	۵٫۷۸
لمسی	۵	۲۵	۹٫۹۵	۴٫۴۱
درونی	۴	۲۰	۸٫۰۰	۳٫۷۸
جامع	۵	۲۵	۹٫۶۴	۴٫۳۵
کل	۲۴	۱۲۰	۵۰٫۸۹	۱۹٫۷۳

براساس اطلاعات موجود در جدول ۳، سطح دیداری بیش‌ترین مقدار میزان رضایت و سطح درونی کم‌ترین مقدار میزان رضایت را به‌خود اختصاص داده‌اند. در این میان، سطح لمسی با میانگین ۹/۴۹۵ در رده دوم جامع با میانگین ۹/۲۴ در رده سوم و سطح جامع با عدد ۸/۷۲ در جایگاه چهارم قرار دارد. به‌طور کلی، باتوجه‌به میانگین‌های به‌دست‌آمده حاصل از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، دانشجویان رضایت زیادی از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی براساس سطوح الگوی هیجانی ندارند.

در ادامه، بررسی نظر افراد شرکت‌کننده در پژوهش در زمینه نقاط قوت و ضعف کتاب‌ها نشان می‌دهد از میان ۱۵۰ نفر تنها سیزده نفر (معادل ۸٫۶ درصد) محتوای کتاب‌ها را عاری از ضعف و نقص می‌دانستند. برای مثال: «کتاب دکتر خانلری کامل و جامع است و به‌خوبی فهمیده و فهمانده می‌شود». «کتاب دکتر ابوالقاسمی منبع کامل و خوبی برای این درس بود».

۱۳۷ نفر (معادل ۹۱٫۳ درصد) نقاط ضعف این کتاب‌ها را نسبت به نقاط قوت آن‌ها بیش‌تر می‌دانستند که در مجموع در سه گروه مختلف در جدول ۴ قابل مشاهده است:

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

نقاط ضعف	درصد	نمونه
خشک‌بودن مطالب و عدم جذابیت	۳۳٫۳	«خشک بود و اصلاً جذابیت نداشت»، «کتاب خشکی بود و اصلاً جذابیت نداشت و من به‌سختی خوندمش»، «محتوای خشک که انگیزه ما از خواندنش فقط کسب نمره است همین و بس، و بعد از به‌خاطر سپاری مطالب و امتحان دادن فراموشش می‌کنیم».

نقاط ضعف	درصد	نمونه
زیادبودن حجم مطالب، سنگین بودن آن، و مناسب نبودن برای کتاب درسی	۳۸	<p>- «کتاب بسیار سخت است و با دو واحد درس قابل یادگیری نیست...»</p> <p>«حجم مطالب بسیار بالاست و این‌که برای کلاس درسی نوشته نشده است»</p> <p>«مطالب خیلی زیاد و خشک است»</p> <p>«خسته‌کننده و مطالب زیاد»</p> <p>«مطالب علمی بودند، اما حجم زیاد آن مانعی در یادگیری درس بود و ای کاش خلاصه‌ای از این کتاب‌های آقای خانلری وجود داشت»</p> <p>«مطالب سختی است و هیچ تمهیدی برای کمک به مخاطب در کتاب اندیشیده نشده است».</p>
نداشتن تصاویر مناسب و هم‌چنین نداشتن تمرین، و فعالیت عملی	۲۰	<p>- «کتاب بسیار قدیمی است و لازم است که کتاب با تصویرگری و صفحه‌آرایی جدید مجدداً چاپ شود»</p> <p>«حجم بالا و بدون تمرین و عکس»</p> <p>«تصویر کم داره و جذاب نیست»</p> <p>«تصویراش جذاب نیست تمرینم نداره»</p> <p>«بهتر است در این کتاب تصاویر بیش‌تری به‌کار رود و حتماً یک لوح صوتی و تصویری هم‌راه این کتاب ارائه شود»</p> <p>«اطلاعاتی به دانشجو داده شده که در پایان ترم همان‌ها از او خواسته می‌شود. یعنی تنها وظیفه وی حفظ کردن است. نه اجباری برای تحقیق وجود دارد و نه نیروی برانگیزاننده!!!».</p>

درکنار این بررسی، به‌منظور آگاهی از دیدگاه مدرسان درباره این کتاب‌ها، مصاحبه‌ای انجام شد که نتایج آن به‌شرح زیر است.

از میان این مدرسان سه نفر کتاب *تاریخ زبان فارسی خانلری* را به‌دلیل جامعیت این منبع به‌عنوان کتاب درسی انتخاب می‌کنند و سه نفر کتاب *تاریخ زبان فارسی باقری* را به‌دلیل گزیده‌بودن مطالب و هم‌چنین بدون‌بودن این کتاب و دو نفر دیگر کتاب *تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی* را به‌دلیل اطلاعات موجود در آن به‌عنوان کتاب درسی به دانشجویان خود معرفی می‌کنند.

در سؤال دیگر، نظر آنان در زمینه میزان پرداختن به حواس و هیجانات در کتاب انتخابی‌شان و لزوم هم‌راه‌بودن لوح فشرده صوتی - تصویری پرسیده شد که پاسخ همه مدرسان درمورد توجه به حواس و هیجانات منفی و تنها اشاره به چند تصویر موجود در کتاب‌ها بود و دو نفر از مدرسان معتقد بودند پرداختن به هیجانات در حوزه وظایف مدرسان است و پاسخ آن‌ها به بخش دوم سؤال و لزوم داشتن لوح فشرده صوتی تصویری مثبت بود. آنان معتقدند باوجود اهمیت تلفظ در این کتاب‌ها قطعاً داشتن لوح فشرده در یادگیری دانشجویان مؤثر است. در ادامه، از آن‌ها خواسته شد تا راه‌کارهای خود را برای کمک به درک و یادگیری بیش‌تر دانشجویان بیان کنند که آنان به مشارکت دادن دانشجویان



بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و مدرسان ... (زهره جهانی و دیگران) ۱۹۳

در ارائه مطالب (فراوانی: ۲)، استفاده از پاورپوینت و نمایش تصاویر و نقشه (فراوانی: ۴)، استفاده از تمرین‌های نوشتاری و تخته‌سیاه (فراوانی: ۱)، واگذارکردن تحقیق (فراوانی: ۱)، بیان مثال (فراوانی: ۲)، استفاده از ابزار مانند گل و در صورت امکان بازدید از آثار تاریخی (فراوانی: ۱) اشاره کردند.

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

## ۶. نتیجه‌گیری

هیجانان و حواس نقش قابل‌توجهی در یادگیری فراگیران دارد و می‌توان در تألیف کتاب‌های درسی از این دو مؤلفه به‌منظور یادگیری بهتر دانشجویان استفاده کرد. این درحالی است که، باتوجه به جدول ۳، تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از داده‌های پرسش‌نامه نشان می‌دهد به‌طور کلی دانشجویان رضایت زیادی از محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی ندارند و در میان پنج عامل شنیداری، دیداری، لمسی، درونی، و جامع عامل درونی با میانگین ۸/۰۰ درصد کم‌ترین میزان رضایت و عامل دیداری با میانگین ۱۴/۵۷ درصد بیش‌ترین میزان رضایت را به‌خود اختصاص داده است.

به‌دلیل محتوای موجود در این کتاب‌ها، باوجود آن‌که عامل شنیداری از میان چهار عامل دیگر بیش‌ترین فراوانی را در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی دارد، باتوجه به نتایج موجود در جدول ۳، سطح شنیداری برای دانشجویان فعال نشده است؛ یعنی باوجود آن‌که بخش‌های قابل‌توجهی از مطالب کتاب‌ها به تلفظ واژگان، جملات، و متن‌ها اختصاص دارد و این امر اهمیت لوح فشرده صوتی یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ را دوچندان کرده است، برای هیچ‌یک از کتاب‌های موردبررسی در پژوهش حاضر این ابزار در نظر گرفته نشده است. به همین دلیل، دانشجویان از سطح شنیداری موجود در این کتاب‌ها ابراز رضایت زیادی نکرده‌اند. بنابراین، با توجه بیش‌تر به این سطح و در نظر گرفتن لوح فشرده صوتی و اضافه‌کردن فعالیت‌های شنیداری می‌توان به ارتقای این عامل در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی کمک کرد.

هرچند دانشجویان از سطح دیداری موجود در کتاب‌ها در مقایسه با سطوح دیگر رضایت بیش‌تری دارند، باتوجه به عدد میانگین آن، به‌نظر می‌رسد این بخش نیز به تقویت نیاز دارد. بدین منظور، استفاده از تصاویر دارای رنگ‌آمیزی خوب و مؤثر، برجستگی، و تنوع خط و شکل در بهبود این شرایط بسیار مؤثر است.

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

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

آن‌طور که به نظر می‌رسد هدف اصلی در این کتاب‌ها انتقال مطالب علمی بدون کم‌وکاست به مخاطب است و این در حالی است که توجه به ویژگی‌های و نیازهای مخاطبان یکی از شاخصه‌های کتاب‌های درسی است. مخاطبان نیز بی‌توجهی به این مهم را از نقاط ضعف این کتاب‌ها می‌دانند و معتقدند با جای‌گذاری چند تصویر بی‌کیفیت به این نیازها اکتفا شده و هیچ‌گونه تمهید دیگری اندیشیده نشده است، در حالی که مطالب کتاب‌ها برای آنان دشوار، سنگین، و خشک است و هیچ‌گونه جدایی‌تی ندارد. باید توجه داشت جذاب نبودن مطالب باعث خستگی دانشجو و به تبع آن بی‌انگیزگی او برای مطالعه کتاب و یادگیری می‌شود، به نحوی که مطالب کتاب را بسیار زیاد و کسل‌کننده می‌بینند.

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که افزون‌بر دانشجویان، آنان نیز رضایت زیادی از محتوای این کتاب‌ها ندارند. هیچ‌یک از این مدرسان در انتخاب منبع درسی به ویژگی‌های آموزشی کتاب‌ها به‌عنوان معیار انتخاب خود اشاره نکردند. این در حالی است که یکی از شاخصه‌های کتاب درسی ویژگی‌های آموزشی آن است. هم‌چنین، آنان در پاسخ به چگونگی پرداختن به حواس و هیجان‌ها در این کتاب‌ها معتقد بودند، جز استفاده از چند تصویر و جدول، هیچ توجهی به حواس و هیجان‌ها نشده است و آنان نیز با توجه به محتوای موجود در کتاب‌ها تهیه لوح فشرده صوتی و تصویری را از ملزومات اساسی این کتاب‌ها می‌دانستند. در میان مصاحبه‌شوندگان، دو نفر از آن‌ها معتقد بودند پرداختن به

هیجانان وظیفه‌مند مدرس است و به کتاب درسی ارتباطی ندارد، اما محققان پژوهش‌هایی انجام دادند که براساس آن منبع درسی تأثیر معنادار مستقیمی در روش تدریس مدرس دارد. در ادامه، از مدرسان خواسته شد تا راه‌کارهایی را، که به‌منظور کمک به یادگیری دانشجویان به کار می‌گیرند، بیان کنند. با توجه به پاسخ‌ها، بیش‌تر مدرسان به درگیرکردن حس بینایی دانشجو اکتفا می‌کنند که در کتاب‌های درسی نیز تاحدی به این سطح توجه شده است. در این میان، تنها یک مدرس به حس لامسه مخاطب توجه کرده است و هیچ‌یک از مدرسان به درونی‌کردن مطالب در ذهن دانشجویان توجه نکرده‌اند و مدرسانی که دانشجویان را به ارائه یا تحقیق ملزم می‌کنند باید در نظر داشته باشند تا زمانی که اطلاعات مربوط به درس از طریق حواس مختلف در ذهن دانشجویان درونی نشده باشد، ارائه و تحقیق کمک زیادی به یادگیری آنان نمی‌کند و نتیجه تحقیق فراگیر چیزی جز یادداشت‌برداری از چند منبع و ارائه طوطی‌وار آن‌ها نیست، درحالی‌که با درگیرکردن فراگیران در فرایند یادگیری و دست‌ورزی آن‌ها با اطلاعات و ایده‌ها دانش جدیدی ساخته می‌شود. در پایان، در پاسخ به نقاط ضعف موجود در کتاب، نداشتن ویژگی‌های آموزشی این کتاب‌ها و روزآمدنبودن مطالب آن‌ها از نکات قابل توجه در پاسخ مدرسان است.

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

## پیوست

### ۱. پرسش‌نامه میزان رضایت از محتوا براساس سطوح الگوی هیجامد

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

جنسیت: زن مرد      تحصیلات:      سال گذراندن درس:  
 دانشگاه محل تحصیل:      مدرس:      نمره کسب‌شده:  
 معدل کل:

باتوجه به کتاب... به سؤالات زیر پاسخ دهید.

ردیف	سؤال	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	آیا مطالب کتاب حس شنیداری را فعال می‌کند؟					
۲	آیا در متن اصلی کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟					
۳	آیا در تمرین‌های کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟					
۴	آیا مؤلف زمینه‌سازی لازم را برای آماده‌کردن ذهن مخاطب برای شنیدن مطالب درس انجام داده است؟					
۵	آیا مواد دیداری از کیفیت و جذابیت لازم برخوردارند؟					
۶	آیا مواد دیداری واضح و روشن است؟					
۷	آیا مواد دیداری به راحتی قابل تعبیر و تفسیر است و ارتباط تصویر با مضامین به راحتی قابل درک است؟					
۸	آیا ارتباط میان تصاویر با مضامین قابل درک است؟					
۹	آیا مواد دیداری اعتبار و توانایی لازم در برانگیختن علاقه و انگیزه مخاطب را دارد؟					
۱۰	آیا منابع دیداری متناسب با هدف یادگیری انتخاب شده‌اند؟					
۱۱	آیا متن، مواد دیداری، و تمرین‌ها با واقعیت ارتباط دارند؟					
۱۲	آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی به منظور فعال‌بودن دانشجو در کلاس درس در نظر گرفته است؟					
۱۳	آیا فعالیت‌هایی به منظور تمرین بیشتر یک مطلب در کتاب جای‌گذاری شده است؟					
۱۴	آیا در کتاب فرصت‌هایی برای استفاده از آموخته‌ها به صورت عملی وجود دارد؟					
۱۵	آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی برای بحث و بررسی گروهی (فعالیت‌های گروهی) در نظر گرفته است؟					
۱۶	آیا در پایان هر فصل سؤالاتی برای آزمون میزان فهم مطالب طراحی شده است؟					

ردیف	سؤال	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱۷	آیا فعالیت‌هایی به‌منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در کتاب موجود است؟					
۱۸	آیا در کتاب فرصت‌هایی به‌منظور کشف و یادگیری در نظر گرفته شده است؟					
۱۹	آیا در کتاب ایده‌هایی برای تفکر خلاق و پژوهش بیش‌تر وجود دارد؟					
۲۰	آیا مؤلف در پایان هر فصل نکات اضافی یا پیش‌نهادهایی برای اطلاعات بیش‌تر ارائه کرده است؟					
۲۱	آیا مؤلف در پایان هر فصل منابع بیش‌تر برای مطالعه ارائه کرده است؟					
۲۲	آیا مؤلف در پایان هر فصل فعالیت‌های تکمیلی قرار داده است؟					
۲۳	آیا مؤلف تحقیقی به‌صورت فردی یا گروهی برای دانشجویان در نظر گرفته است؟					
۲۴	آیا در کتاب فرصتی برای ارائه دستاوردهای حاصل از پژوهش در کلاس در نظر گرفته شده است؟					

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

## ۲. سؤالات مصاحبه با مدرسان

به‌نام بهترین مدرس کائنات

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

## کتاب‌نامه

- آرمند، محمد (۱۳۸۷)، «ویژگی‌های نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی (کاربرد روان‌شناسی در زندگی جدید)»، سخن سمت، دوره ۱۳، ش ۲.
- آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر شیوه‌طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.
- آرمند، محمد و دیگران (۱۳۷۶)، «ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان»، سخن سمت، دوره ۲، ش ۲.
- ابراهیمی، شیما (۱۳۹۶)، *بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجانان، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران*، رساله دکتری، گروه زبان‌شناسی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- ابراهیمی، شیما و دیگران (۱۳۹۶)، «بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجانان زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران»، *جستارهای زبانی*، دوره ۹، ش ۳.
- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۳)، *تاریخ زبان فارسی*، تهران: سمت.
- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۸)، *تاریخ مختصر زبان فارسی*، تهران: طهوری.
- اکرمی، جمال‌الدین (۱۳۸۴)، «بررسی عناصر دیداری در تصویرگری (رنگ، بافت)»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، دوره ۸، ش ۱۱.
- بختیاری، حسن (۱۳۹۲)، «الگوی طرح تألیف کتاب درسی»، *مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی*، دوره ۵، ش ۴.
- پیش‌قدم، رضا و آیدا فیروزیان پوراصفهان (۱۳۹۶)، «معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی»، *جستارهای زبانی*، دوره ۸، ش ۵.
- پیش‌قدم، رضا، شیما ابراهیمی، و مریم طباطبائیان (۱۳۹۸)، *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا، مریم طباطبائیان، و صفورا ناوری (۱۳۹۲)، *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- حسین‌پور طولازدهی، شهره و دیگران (۱۳۹۶)، «آموزش و یادگیری پژوهش‌محور در محیط ساختن‌گرا: طراحی مدلی براساس پژوهش پدیدارنگارانه»، *تعلیم و تربیت*، دوره ۳۳، ش ۱۳۲.
- خدیبوی، اسدالله و فریبا ملک‌محمدی (۱۳۸۷)، «مقایسه روش تدریس فعال و سستی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش‌آموزان سوم راه‌نمایی شهرستان کرج در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷»، *علوم تربیتی*، دوره ۱، ش ۲.

بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان و مدرسان ... (زهره جهانی و دیگران) ۱۹۹

ذوالقدرنسب، محسن، رضا اسماعیلی، و حمزه نظری‌صارم (۱۳۹۴)، «بهره‌گیری از وسایل کمک‌آموزشی و تأثیر مثبت آن‌ها در یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، در: *مجموعه مقالات دومین همایش علمی‌پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، شیراز*.

رضائی باغبیدی، حسن (۱۳۸۸)، *تاریخ زبان‌های ایرانی*، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی. رضی، احمد (۱۳۸۸)، «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *سخن‌سمت*، دوره ۱۴، ش ۲۳.

شاد قزوینی، پریسا (۱۳۸۷)، «ویژگی‌های تصویری در کتاب‌های قرآنی کودکان»، *پژوهش‌های قرآنی*، دوره ۱۴، ش ۵۴.

طباطبایی، سحر، رضا پیش‌قدم، و سحر مقیمی (۱۳۹۸)، «معرفی الگوی هیجامد به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی»، *مطالعات زبان و ترجمه*، دوره ۵۲، ش ۲.

ملکی، حسن (۱۳۸۷)، *کتاب درسی (طراحی و تألیف)*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

ناتل خانلری، پرویز (۱۳۶۹)، *تاریخ زبان فارسی*، تهران: نشر نو.

نیلی احمدآبادی، محمدرضا و علی دانا (۱۳۹۶)، «جستاری بر ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابی نقادانه کتب درسی دانشگاهی با تأکید بر اصول طراحی و سازمان‌دهی پیام‌های آموزشی»، *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، دوره ۱۷، ش ۷.

یارمحمدیان، محمدحسین، محمد آرمنند، و هاجر زارعی (۱۳۸۸)، «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *عیار*، دوره ۱۵، ش ۱.

Greenspan, S. and S. Weider (1998), *The Child with Special Needs, Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, Boston: Perseus Publishing.

Pekrun. R. (2006), "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice", *Educational Psychology Review*, vol. 18.

Pekrun, R. et al. (2002), *Positive Emotions in Education*, Oxford: Oxford University Press.

Pishghadam, R. (2016 a), *A Look into the Life of the Senses: Introducing Educational Emotioncy Pyramid*, Available at:

<[http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com\\_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)>.

Pishghadam, R. (2016 b), "Emotioncy, Extraversion, and Anxiety in Willingness to Communicate in English", in: *The 5th International Conference on Language, Education and Innovation*, London.

- Pishghadam, R., B. Adamson, and Sh. Shayesteh (2013), "Emotion-Based language Instruction (EBLI) as a New Perspective in Bilingual Education", *Multilingual Education*, vol. 3, no. 9.
- Pishghadam, R., P. Baghaei, and Z. Seyednozadi (2016), "Introducing Emotioncy as a Potential Source of Test Bias: A Mixed Rasch Modeling Study", *International Journal of Testing*, vol. 17, no. 2.
- Pishghadam, R., H. Jajarmi, and Sh. Shayesteh (2016), "Conceptualizing Sensory Relativism in light of Emotioncy: A Movement beyond Linguistic Relativism", *International Journal of Society, Culture & Language*, vol. 4, no. 2.