

آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد

زهره جهانی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

شیمای ابراهیمی* (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

سمیرا بامشکی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی آنچه اهمیت دارد، انتقال دانش به دانشجویان است و با وجود آنکه توجه به نیازهای مرتبط با یادگیری مخاطبان و ویژگی‌های شخصیتی آنان در تهیه و تدوین این کتاب‌ها اهمیت زیادی دارد، در بسیاری از موارد نادیده گرفته می‌شود. از جمله این نیازها که باید به آنها توجه داشت، هیجان‌ات و حواس دانشجویان و تأثیر زیادی است که این مؤلفه‌های روان‌شناختی در یادگیری آنان دارد. الگوی «هیجامد» برگرفته از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که به هیجان‌ات حاصل از استفاده از حواس در فرایند یادگیری توجه دارد و سه مرحله هیچ‌آگاهی (تهی)، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر به منظور کیفیت‌بخشی محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی، ۵ کتاب تاریخ زبان فارسی مطرح در سطح دانشگاهی شامل کتاب‌های تاریخ زبان فارسی (خانلری)، تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی)، تاریخ زبان فارسی (باقری) و تاریخ زبان‌های ایرانی (رضایی باغ بیدی) با استفاده از سیاهه محقق‌ساخته بر اساس الگوی هیجامد مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفت و به منظور مقایسه سطوح مختلف هیجامد در این کتاب‌ها، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آزمون «خی‌دو» تحلیل شدند. نتایج حاصل، حکایت از آن دارد که تفاوت معناداری میان بهره‌گیری از الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی وجود دارد و از این منظر می‌توان کتاب‌های تاریخ

* نویسنده مسئول shimaebrahimi@um.ac.ir

زبان فارسی را آسیب‌شناسی کرده و به نتایج قابل‌توجهی در بازنگری این کتاب‌ها دست یافت. به نظر می‌رسد بهره‌گیری از این الگو در تهیه و تدوین منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی، یادگیری آسان و سریع‌تری را برای مخاطبان رقم بزند و با درگیری هیجانانگیز و حواس‌آنان در حین یادگیری مطالب بهتر در حافظه بلندمدت دانشجویان ثبت شود.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی، تحلیل محتوا، تاریخ زبان فارسی، هیجامد

۱. مقدمه

بدون تردید یکی از اجزای مهم و اصلی در هر برنامه آموزشی، کتاب‌های درسی مرتبط با آن است. کتاب درسی برای امر آموزش از ضروریات بی‌بدیل و به‌نوعی قلب نظام آموزشی است و باید برای دانشجویان ابزاری غنی و دربردارنده مطالبی جدید و درعین‌حال جذاب باشد (ارشادی‌نیا، ۱۳۹۷). همچنین کتاب درسی به‌عنوان یک منبع آموزشی قابل اطمینان مجموعه‌ای از اطلاعات را در یک حوزه خاص در اختیار فراگیران می‌گذارد و هدف از تألیف و تدوین آن، کمک به یادگیری فراگیرنده و دستیابی آنان به اطلاعات منسجم است (رضوانی و امیری، ۱۳۹۲). پژوهشگران و کارشناسان حوزه آموزش بر این عقیده‌اند حتی اگر کتابی برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد، اما شاخص‌های کتاب درسی را نداشته باشد، منبع درسی به شمار نمی‌رود (کافی‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۸۵). ازاین‌رو، ساختار و محتوای آنها باید به‌گونه‌ای پایه‌ریزی شود که افزون بر انتقال علوم مختلف، زمینه‌ساز تحقق فرآیند یادگیری مطلوب و مؤثر باشد و همچنین باید از ویژگی‌هایی مانند تناسب با اهداف واحد درسی، تناسب با ویژگی‌های مخاطب و سودمند بودن برای او نیز برخوردار باشد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). مؤلفی که کتاب درسی را می‌نگارد، باید به مخاطبان خود توجه داشته باشد و تلاش کند محتوای نوشته خود را متناسب با نیازهای آنان تنظیم کند.

باین‌وجود تفکر غالب در نگارش و تدوین کتاب‌های درسی و دانشگاهی، جمع‌آوری آثار و نوشته‌های دیگران و ترتیب دادن آنها به‌منظور تولید اثری به نام

کتاب است (چشمه‌سهرابی، ۱۳۹۴)؛ این در حالی است که بر اساس اصول و ضوابط آموزشی، مؤلف موظف است در فرآیند تهیه و تدوین منبع آموزشی در انتخاب روش مناسب نیز دقت داشته باشد (رضی، ۱۳۸۸). از این‌رو، در طراحی منابع آموزشی باید به ویژگی‌های مخاطبان مانند پیش‌دانسته‌ها یا دانش موجود در رابطه با موضوع، هوش، نیاز به راهنمایی شدن، سطح شناخت و رشد، سبک‌های یادگیری، انگیزه، هیجان و غیره آنان توجه کرد (احمدآبادی و دانا، ۱۳۹۶). با این‌وجود با توجه به نتایج حاصل از پژوهش محققان به نظر می‌رسد به هیجانات مخاطبان در کتاب‌های درسی توجه چندانی نمی‌شود و این در حالی است که به‌زعم شوتز و پکران^۱ (۲۰۰۷) هیجانات و عواطف در فرآیند یادگیری، انگیزه و عملکرد فراگیران تأثیر چشم‌گیری دارند.

با توجه به جایگاه هیجانات در تهیه و تدوین منابع آموزشی و تأثیر هیجانات ناشی از آنها بر روی مخاطبان اعم از مدرّس و فراگیر، به نظر می‌رسد استفاده از الگوی آموزشی که به هیجانات توجه داشته باشد، بسیار اهمیت دارد. در همین راستا، پیش‌قدم (۲۰۱۵) الگویی با نام «هیجامد»^۲ (هیجان + بسامد^۳) را طراحی کرده است که به نقش هیجانات و حواس در آموزش توجه دارد و با توجه به پژوهش‌های متعددی که در حوزه آموزش و تدریس بر اساس آن صورت گرفته است، به نظر می‌رسد می‌تواند در تهیه و تدوین و بازنگری محتوای درسی نیز مؤثر باشد. مفهوم هیجامد با تمرکز بر نقش هیجانات بر این باور است که در هر جامعه زبانی واژگان آن زبان برای افراد مختلف آن جامعه درجات متفاوتی از هیجانات را تولید می‌کند که این هیجانات در نتیجه استفاده از حواس مختلف به وجود می‌آیند و متأثر از بسامد می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند (پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، به هر میزان تجربیات شنیداری، دیداری و لمسی از واژه بیشتر باشد، در

1. Schutz & Pekrun
2. emotioncy
3. frequency

ذهن فراگیر دارای درجه هیجامد بیشتری است و او درک عمیق‌تری از آن واژه خواهد داشت (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۳)

یکی از درس‌های مهم و الزامی که باید در طراحی و تألیف منابع آموزشی آن دقت کرد، تاریخ زبان فارسی است؛ زیرا زبان فارسی بخش عظیمی از میراث ارزشمند فرهنگ اسلامی-ایرانی و یکی از عوامل مهم انسجام و وحدت ملکی ایرانیان است. بدین جهت ضرورت دارد این زبان به صورت علمی و جامع در دانشگاه‌ها بررسی شود. با مطالعه تاریخ زبان فارسی «بر اثر دریافتن چگونگی تحول زبان‌های ایرانی بسیاری از مسائل مربوط به قواعد فارسی امروز را می‌توان درست و روشن بازشناخت» (فرشیدورد، ۱۳۸۷، ص. ۶). اهمیت این علم باعث شده است که شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی درسی با نام «تاریخ زبان فارسی» به‌عنوان دو واحد پایه و الزامی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی قرار دهد (مصوب هشت‌صدمین جلسه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۱). به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت تاریخ زبان فارسی و جایگاهی که در این رشته دارد و همچنین جایگاه هیجانان دانشجویان در فرآیند یادگیری، باید در تألیف کتاب‌های درسی مرتبط با این درس به این موارد دقت کرد. از این‌رو، در طی این پژوهش به‌منظور بازنگری محتوای کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی با بررسی و تحلیل محتوای آنان به این پرسش پاسخ داده می‌شود که آیا تفاوت معناداری از نظر میزان بهره‌گیری از الگوی هیجامد در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی وجود دارد؟ با پاسخ به این پرسش، هدف از پژوهش حاضر این است که نشان دهد حواس و هیجانان نقش مهمی در تألیف مطالب درسی دارند و مؤلفان بهتر است با آگاهی یافتن از نوع هیجانان دانشجویان و کاهش هیجانان منفی آنان در راستای طراحی بهتر و بازنگری منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی موجود گامی بردارند و در فرآیند تهیه و تدوین این منابع به علایق، هیجانان و حواس فراگیران نیز توجه داشته باشند.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهشگران و صاحب‌نظران تعاریف متفاوتی از تحلیل محتوا ارائه داده‌اند. برای نمونه به‌زعم برلسون^۱ (۱۹۷۱) تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی است که برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام‌های ارتباطی به کار می‌رود و کریپندروف^۲ (۲۰۰۴) آن را روشی در جست‌وجوی معنای نمادین پیام‌ها با هدف فراهم کردن شناخت و بینشی نو تصویری از واقعیت و راهنمای عمل می‌داند که به‌عنوان ابزاری در اختیار پژوهشگر قرار می‌گیرد (نقل از ضعیفی و همکاران، ۱۳۸۷). در واقع، تحلیل محتوا روشی است که با استفاده از آن می‌توان ویژگی‌های زبانی یک متن را به گونه واقع‌بینانه، عینی و منظم شناخت و همچنین برخی مسائل غیر زبانی مانند ویژگی‌های فردی و اجتماعی خالق اثر و نظرات و گرایش‌های او را دریافت. در این تحلیل، منظور از محتوا و متن کلیه ساخت‌ها اعم از زبانی، موسیقایی، تصویری و حتی تجسمی مانند مجسمه‌ای که از طریق آن ارتباط برقرار می‌شود، است (لمبارد و همکاران^۳، ۲۰۰۲). تحلیل محتوای منابع آموزشی به پژوهشگران کمک می‌کند تا اصول، نگرش‌ها و همه اجزای مطرح شده در قالب دروس کتاب را مطالعه کنند و آن را با اهداف برنامه درسی مقایسه و ارزشیابی نمایند (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲).

از جمله مؤلفه‌های روانشناسی که باید در تألیف و تدوین کتاب‌های درسی به آن توجه داشت، ایجاد زمینه‌ای مناسب برای افزایش انگیزه و زمینه‌های مناسب جهت تسهیل در یادگیری فراگیران است (ملکی، ۱۳۸۷). علی‌رغم حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجان‌ات در کلاس، پژوهش بر روی هیجان‌ات در بافت آموزشی به تدریج و آرامی در حال ظهور است و در چند سال اخیر بر تعداد دانشمندانی که به هیجان‌ات در بافت آموزشی توجه می‌کنند، افزوده شده است (حسینی و خیر، ۱۳۸۹). باید به این مهم توجه کرد که فراگیران در موقعیت‌های مختلف تحصیلی هیجان‌ات مختلفی

1. Berlson
2. Krippendrof
3. Lombard et al

را تجربه می‌کنند و این هیجان‌ها با انگیزش، راهبرهای یادگیری^۱ و پیشرفت تحصیلی فراگیران رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان تأثیرگذار است (پکران، ۲۰۰۶). در حقیقت، هیجان‌ها توجه فراگیران را برمی‌انگیزاند و باعث تقویت انگیزه یادگیری و افزایش قدرت حافظه آنان می‌شود (پیش‌قدم و رستمی سرابی، ۱۳۹۴).

با وجود اهمیت هیجان‌ها در فرآیند آموزش به نظر می‌رسد تاکنون پژوهش قابل توجهی در زمینه تحلیل محتوای متون از این منظر صورت نگرفته است و شاید نزدیک‌ترین پژوهش به این جستار تحقیق پیش‌قدم و رستمی سرابی (۱۳۹۴) باشد که معتقدند حس هیجانی زبان از جمله اجزای جدایی‌ناپذیر یادگیری و آموزش زبان در کتاب‌های درسی است. به همین دلیل به منظور آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی باید پا را از چهارچوب اکولوژیکی و فراکلاسی و نحوه تدریس فراتر نهاد و به ابعاد عاطفی و ایجاد حس هیجانی در کتاب‌های درسی نیز پرداخت. بر این اساس، آنها به بررسی کتاب *انگلیسی پایه هفتم* از منظر مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط^۲ پرداختند. نتایج حاصل از مصاحبه با ۶۰ دانش‌آموز استفاده‌کننده از کتاب در باب میزان رضایت آنها در ابعاد گوناگون ایجاد حس عاطفی و هیجانی با زبان و ایجاد انگیزه یادگیری و همچنین مصاحبه با تعدادی از مدرّسان این کتاب با هدف بررسی نقاط قوت و ضعف آن نشان داد که کتاب در ایجاد حس هیجانی از طریق واژگان و تصاویر عملکرد بسیار ضعیفی دارد.

در ادامه با توجه به جایگاه الگوی هیجامد به‌عنوان مبنای نظری این پژوهش به تعدادی از پژوهش‌های صورت‌گرفته بر اساس این مفهوم پرداخته می‌شود: پیش‌قدم، آدامسون^۳ و شایسته (۲۰۱۳) با توجه به الگوی تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط جایگاه هیجان‌ها را در آموزش زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. بر اساس تحقیق انجام‌شده هیجان‌ها متأثر از یادگیری زبان دوم در آموزش جایگاه مهمی دارد

1. learning strategies

2. developmental individual-differences relationship-based model (DIR)

3. Adamson

و براین‌اساس مدرّسان موظف به تولید و افزایش هیجان‌ات در آموزش هستند. همچنین به عقیده آنان هر فرد دارای درجه متفاوتی از احساسات است و بر این اساس کلمات برای افراد مختلف بار هیجانی^۱ متفاوتی را ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، با توجه به میزان احساس افراد به واژگان، تولید هیجامد در آنان متفاوت است. با این پژوهش نخستین گام در زمینه تولید و کاربرد مفاهیمی چون هیجامد و هیجانی‌سازی^۲ برداشته شد؛ بر این اساس برخی از واژگان به دلیل درگیری حسی بیشتر هیجامد بالاتری تولید می‌کنند و با تسهیل و تسریع بیشتری فرا گرفته می‌شوند. پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در پژوهشی دیگر با توجه به مقوله «بافت‌مندی»^۳ یا همان به کار بردن واژه در متن، به بررسی آن در کنار بافت هیجانی^۴ یعنی برقراری ارتباط میان واژگان از طریق حسی کردن آنها پرداختند و به گمان آنان افزون بر بافت اجتماعی و واژگانی، ایجاد بافت و ارتباط هیجانی از طریق حسی 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 مدرّس دارد. پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) نیز با در نظر گرفتن مفهوم درجه هیجانی معتقدند واژگانی که دارای بار عاطفی بالاتری هستند نسبت به واژگان دارای بار عاطفی کم‌تر، سریع‌تر و آسان‌تر یاد گرفته می‌شوند. آنان ادعان دارند با توجه به مفهوم هیجامد می‌توان به زبان‌آموزان کمک کرد تا به سطوح عمیق‌تری از یادگیری دست یابند. به عبارت دیگر، استفاده از سلسله‌مراتب گوناگون هیجامد باعث افزایش بار هیجانی زبان‌آموز نسبت به مفاهیم و واژگان می‌گردد و در نتیجه یادگیری بهتری صورت می‌گیرد.

به‌زعم پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) هیجان‌ات در یادگیری زبان خارجی و مهارت‌های چهارگانه آن مؤثر است و زبان‌آموزان هیجان‌های متفاوتی

-
1. emotional load
 2. emotionalization
 3. contextualization
 4. emotional context

همچون اضطراب، خشم، خستگی، ناامیدی و غیره را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی تجربه می‌کنند که در یادگیری آنان تأثیر به‌سزایی دارد. بررسی پور (۲۰۱۶) نیز جایگاه هیجان‌ات و حواس در مهارت خواندن را مورد بررسی قرار داد. نتیجه پژوهش وی حاکی از آن است که به هر میزان هیجامد فرد نسبت به موضوعی بیشتر باشد، تمایل او برای خواندن متن بالاتر است. پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) نیز تأثیر الگوی هیجامد را بر میزان خوانایی متون درک مطلب دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. به‌زعم آنان فرمول‌های رایج در سنجش میزان خوانایی متون تنها عوامل زبانی را مورد توجه قرار می‌دهد و دانش پیش‌زمینه، انگیزه و هیجان‌ات مورد غفلت واقع می‌شوند. نتایج پژوهش آنان نشان داد با افزایش سطح هیجامد، سطح درک مطلب نیز افزایش خواهد یافت؛ به‌عبارت‌دیگر، با افزایش میزان مواجهه آنان با یک مفهوم و موضوع از طریق درگیر کردن حواس مختلف سطح هیجان‌ات آنان نسبت به متن افزایش می‌یابد و در نتیجه درک بهتری صورت می‌گیرد. همچنین شاهیان (۲۰۱۶) به بررسی رابطه میان الگوی هیجامد در میزان «غرقگی»^۱ و درک مطلب زبان‌آموزان پرداخته است. غرقگی اشاره به احساسی ذهنی مثبت زبان‌آموزان در هنگام یادگیری و انجام تکالیف دارد، به‌نحوی که در آن حالت فرد با هوشیاری و تمرکز کامل در فعالیت غرق می‌شود (مکی‌کانگاس و همکاران^۲، ۲۰۱۰). او به این نتیجه رسیده است که الگوی هیجامد در میزان غرقگی و درک مطلب زبان‌آموزان بسیار مؤثر است. به‌عبارت‌دیگر با افزایش هیجامد زبان‌آموزان نسبت به موضوع، آنان در فرآیند یادگیری بیشتر درگیر شده و در درک مطلب نمره مطلوب‌تری کسب می‌کنند.

ابراهیمی (۱۳۹۶) در پژوهشی دیگر به بررسی تأثیر الگوی هیجامد بر آموزش فرهنگ، هیجامد، هیجان‌ات، غرقگی، سبک‌های یادگیری^۳ و نگرش^۴ زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که تدریس بر اساس این الگو بر

1. flow

2. Makikangas et al

3. learning

4. attitude

هر یک از این متغیرها در زبان آموزان تأثیر معنادار مثبت دارد. به عبارت دیگر استفاده از الگوی هیجامد افزایش سطح هیجامد را به همراه دارد و این امر باعث می‌شود زبان‌آموزان در فعالیت کلاسی غرق شوند، در نتیجه تولید هیجان و نگرش مثبت نسبت به هیجان و نگرش منفی افزایش چشمگیری داشته و همین افزایش باعث خنثی‌سازی اثر سبک‌های یادگیری شده و موجب می‌شود زبان‌آموز فارغ از سبک یادگیری خود از فرآیند یادگیری لذت ببرد.

ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۶ الف) در پژوهشی دیگر در زمینه تأثیر الگوی هیجامد بر سبک‌های یادگیری بر این باور هستند که یکی از متغیرهایی که تأثیر به‌سزایی بر میزان یادگیری دارد، سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان است؛ اما از آنجاکه زمان اندک کلاس این فرصت و اجازه را به مدرس نمی‌دهد تا مطابق با سبک‌های یادگیری همه زبان‌آموزان عمل کند، آنان الگوی هیجامد را یکی از مؤثرترین روش‌ها برای حل این مشکل می‌دانند. نتایج پژوهش آنان نشان داد با وجود آنکه هر یک از زبان‌آموزان سبک یادگیری مخصوص خود را داشتند، اما استفاده از الگوی هیجامد برای تمامی آنان جالب توجه بوده است و حتی در برخی موارد زبان‌آموزان را به سوی تغییر سبک یادگیری نیز پیش برده است. از سوی دیگر با عنایت به اینکه در این الگو چند حس متفاوت به کار گرفته می‌شود یادگیری را برای همه مخاطبان با سبک‌های متفاوت تسهیل می‌بخشد. در ارتباط میان سبک‌های یادگیری و غرقگی، نتایج پژوهش حاکی از آن است که با افزایش هیجان‌ات مثبت و تولید غرقگی، اهمیت سبک‌های یادگیری خنثی می‌شود. همچنین (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶ ب) نشان دادند با افزایش سطوح هیجامد افراد، میزان هیجان‌ات مثبت زبان‌آموزان افزایش می‌یابد و این امر سبب می‌شود با انگیزه بیشتری به یادگیری مطالب مبادرت ورزند. همچنین زبان‌آموزان به دلیل استفاده از حواس بیشتر در طول یادگیری کنجکاوانه و فعالانه عمل می‌کنند و تعامل دوسویه میان مدرس و زبان‌آموزان صورت می‌گیرد؛ به طوری که فعالیت کلاسی را با ارزش‌تر دانسته و از آن لذت می‌برند، در نتیجه فرآیند یادگیری بهتر صورت می‌پذیرد.

در پژوهشی دیگر شایسته، پیش قدم و خداوردی (۲۰۲۰) تأثیر آموزش مبتنی بر هیجامد را از بُعد شناختی بر میزان درک مطلب زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. آنان به منظور دریافت نتیجه، ۱۵ شرکت کننده انتخاب کردند و پس از بررسی‌های اولیه ۹ واژه که شرکت کنندگان هیچ شناخت و دانش قبلی نسبت به آنها نداشتند را شناسایی کردند و این ۹ واژه را در قالب ۴۳۲ جمله با استفاده از روش تدریس مبتنی بر هیجامد آموزش دادند. پس از ثبت پتانسیل‌های وابسته به رخداد مغزی^۱ و تحلیل آنها با توجه به مؤلفه‌های FN۴۰۰ و مؤلفه‌های مثبت تأخیری^۲ دریافتند در جملاتی که آموزش با درگیری حسی کم‌تری همراه بوده است، افراد به تلاش بیشتری برای بازتحلیل جمله نیاز دارند. همچنین پیش قدم، شایسته و جاجرمی (۲۰۲۰) آموزش مبتنی بر الگوی هیجامد را بر ویژگی‌های عملکردی الکتروفیزیولوژیک (N۴۰۰ و LPC) مورد بررسی قرار دادند. به این منظور آنان تعدادی از کلمات را در قالب جمله و با استفاده از دو روش درگیری «سه حسی» (شنیداری، دیداری و لمسی - حرکتی) و «پنج حسی» (شنیداری، دیداری، لمسی - حرکتی، بویایی و چشایی) آموزش دادند. نتایج بررسی پاسخ‌های رفتاری و عصبی شرکت کنندگان نسبت به کلمات نشان داد هرچند روش سه حسی پاسخ مؤلفه‌های مثبت تأخیری را به جملات تعدیل می‌کند، اما در N۴۰۰ تغییری ایجاد نمی‌شود. از این رو برای تقویت درک و کاهش بار شناختی حواس بیشتری باید درگیر شود.

به‌طورکلی همه پژوهش‌هایی که ذکر آن رفت، بر این اعتقاد هستند که الگوی هیجامد با درگیر کردن حواس بیشتر فراگیران و ایجاد هیجان‌ات متفاوت ناشی از آن حواس، یادگیری را تسهیل و به آن عمق می‌بخشد. باید به این نکته توجه داشت که پژوهش‌های صورت گرفته تاکنون در حوزه آموزش زبان دوم بوده است و این در حالی است که به‌زعم نگارندگان به نظر می‌رسد با توجه به قابلیت‌های این الگو می‌توان از آن در سطوح عالی آموزش حتی در مقطع دانشگاه نیز بهره گرفت و با

1. event related brain potential

2. late positive component (LPC)

استفاده از درگیری حواس مختلف دانشجویان آنان را در یادگیری مطالب به گونه‌ی سریع و عمیق یاری کرد. همچنین در تمام پژوهش‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت، این الگو به‌عنوان روشی برای تدریس معرفی شده است، این در حالی است که به نظر می‌رسد می‌توان از الگوی هیجامد در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی تمامی مقاطع از جمله آموزش عالی استفاده کرد و درک و یادگیری مطالب را برای شاگردان تسهیل بخشید.

۲.۱. معرفی الگوی هیجامد

هیجامد، برای نخستین بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در اثر *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین* با عنوان درجه هیجانی معرفی شد. این الگو برگرفته از نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان است که در آن هیجان پایه و اساس تحول یادگیری در نظر گرفته می‌شود (گرینسپن و ویدر^۱، ۱۹۹۸). بر اساس میزان تجربه از موضوع برای هیجامد سطوحی در نظر گرفته شده است که در ذیل بدان‌ها اشاره می‌شود:

۲.۱.۱. سطوح الگوی هیجامد

پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای الگوی هیجامد شش سطح در نظر گرفته است که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامدتهی^۲ (۰)، هیجامد شنیداری^۳ (۱)، هیجامد دیداری^۴ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۵ (۳)، هیجامد درونی^۶ (۴) و هیجامد جامع^۷ (۵) که به گونه‌ی مفصل‌تر در جدول ۱ آمده است:

1. Greenspan & Wieder
2. null emotioncy
3. auditory emotioncy
4. visual emotioncy
5. kinesthetic emotioncy
6. inner emotioncy
7. arch emotioncy

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

نوع	میزان تجربه
هیجامد تهی	در این مرحله مخاطب هیچ گونه آشنایی با موضوع و مفهوم ندارد. (۰)
هیجامد شنیداری	در این مرحله مخاطب در مورد مفهوم مطالبی را شنیده است. (۱)
هیجامد دیداری	مخاطب در این مرحله افزون بر تجربه شنیداری مفهوم را در قالب واقعیت، فیلم و یا عکس درک کرده است. (۲)
هیجامد لمسی-حرکتی	با ورود در این مرحله مخاطب با توجه به تجارب مراحل پیشین مفهوم را لمس می کند. (۳)
هیجامد درونی	مخاطب در این مرحله تجربه مستقیمی از مفهوم به دست می آورد. (۴)
هیجامد جامع	مخاطب در این مرحله برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد مفهوم به پژوهش و تحقیق می پردازد. (۵)

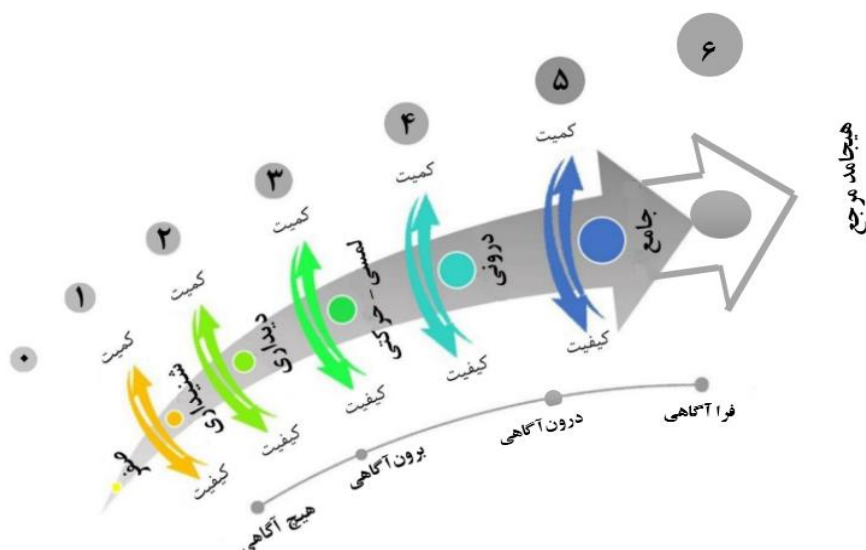
در توضیح جدول فوق می توان گفت هنگامی که فرد هیچ گونه اطلاعاتی نسبت به موضوع نداشته باشد، هیچ حس هیجانی نیز نسبت به آن موضوع نخواهد داشت؛ در نتیجه سطح هیجامد موضوع برای فرد در مرحله هیچ آگاهی^۱ قرار می گیرد و این بدان معناست که موضوع کاملاً برای وی ناآشناست. چنانچه فرد برای نخستین بار اطلاعاتی در مورد موضوع با استفاده از حواس شنیداری به دست آورد، میزان هیجامد او از سطح تهی به سطح شنیداری تغییر وضعیت می دهد و در صورتی که در مورد آن موضوع تصاویری ببیند و یا حتی آن را لمس کند به ترتیب به سطح هیجامد دیداری و لمسی-حرکتی می رسد. در این مرحله، فرد موفق شده است نسبت به موضوع، شناختی کلی به دست بیاورد، ولی هنوز تجربه مستقیمی از آن نداشته و شناخت او درونی نشده است؛ بنابراین از هیجامد هیچ آگاهی به برون آگاهی^۲ صعود می کند. اگر در مرحله بعد اطلاعات و تجربیات فرد نسبت به موضوع بیشتر شود و تجربه مستقیمی نسبت به آن داشته باشد، به سطح هیجامد درونی می رسد و موضوع برای او درونی خواهد شد. در مرحله آخر فرد می تواند با انجام تحقیق و پژوهش به هیجامد جامع نسبت به موضوع برسد. با گذر پلکانی از این مراحل است که فرد به درک

1. involvement

2. exvovement

کاملی نسبت به موضوع دست یافته و این امر یادگیری عمیق را نیز در پی خواهد داشت. از این رو با عبور از سطح درونی و جامع به درون‌آگاهی^۱ نایل خواهد آمد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

در نهایت پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) در اثر «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان» الگوی هیجامد را بسط دادند و با افزودن سطح جدیدی به آن الگوی هیجامد مبسوط^۲ را طراحی کردند و سطح هیجامد مرجع^۳ را بر آن افزودند که بر اساس آن فرد به فراآگاهی^۴ می‌رسد و این یعنی او چنان بر موضوع مسلط شده است که توانایی تدریس آن بر دیگری را دارد. چکیده مطالب فوق در شکل زیر قابل مشاهده است.



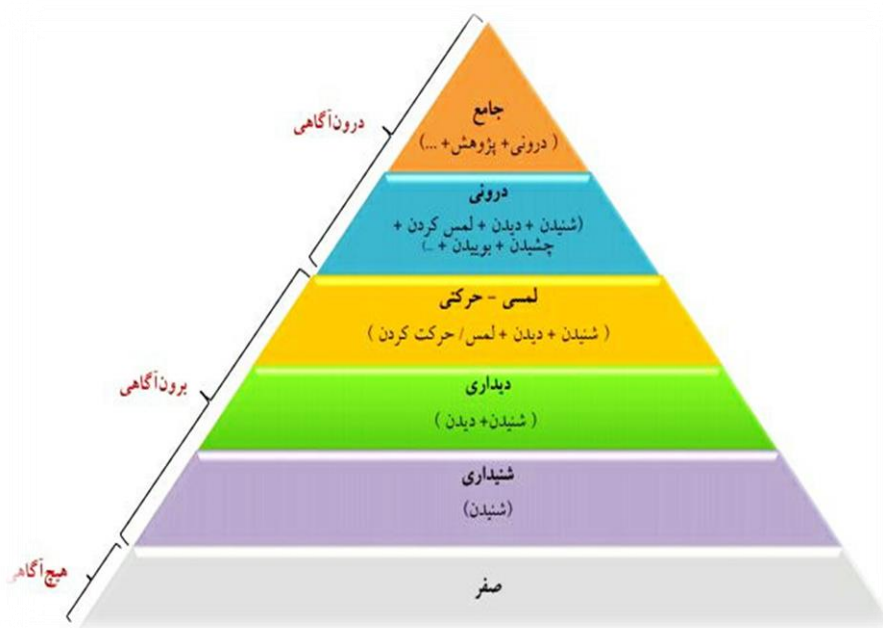
شکل ۱. الگوی هیجامد مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸)

1. involvement
2. extended model of emotioncy
3. mastery emotioncy
4. metavolvement

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، فرد برای رسیدن به قلّه هیجامد و به تبع آن برای دستیابی به درک و اطلاعات جامع نسبت به یک موضوع و مفهوم، سلسله‌مراتب هیجامد را از کم‌ترین میزان یعنی هیجامد تهی به سمت قلّه آن یا همان هیجامد مرجع می‌پیماید؛ بنابراین، میزان هیجامد هر فرد بر اساس تجربه او از موضوع از طریق درگیری حواس و هیجان‌ناشی از آن تعیین می‌شود.

با توجه به جایگاه هیجان‌ناشی و حواس فراگیران در فرآیند آموزش و یادگیری و تأثیر آن بر انگیزش، نگرش و غوطه‌وری به نظر می‌رسد الگوی هیجامد روش مناسبی برای آموزش باشد. در همین راستا، پیش‌قدم (۲۰۱۶) هرمی برای این الگو طراحی کرده است که بر اساس آن مدرس می‌تواند موضوع مورد نظر خود را برای مخاطبان تدریس کند که در ادامه بدان پرداخته می‌شود.

۲.۱.۲. هرم آموزشی هیجامد



شکل ۲. هرم آموزش هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۶)

همانطور که در هرم قابل مشاهده است، فرض بر این است که مخاطب در گام اول کاملاً با موضوع مورد نظر مدرس غریبه است و در مورد آن هیچ‌گونه اطلاعاتی ندارد. مدرس برای شروع تدریس می‌تواند ابتدا مجموعه‌ای از اطلاعات را به گونه شفاهی و یا در قالب یک صدای ضبط شده در اختیار مخاطبان قرار دهد. این اقدام مدرس در راستای درگیر کردن حواس شنیداری مخاطب صورت می‌پذیرد. در مرحله بعدی، مدرس می‌تواند با بهره‌گیری از امکانات و تکنولوژی‌های آموزشی توضیحات خود را با نشان دادن عکس، فیلم، نمودار، نقشه و یا هر چیز دیگری که متناسب با موضوع است، همراه سازد. با استفاده از این ابزار، مدرس موفق می‌شود افزون بر حواس شنیداری، حواس دیداری مخاطب را نیز در راستای یادگیری بهتر درگیر کند. اگر مدرس این امکان را داشته باشد که نمونه واقعی موضوع تدریس و یا نماد و سازه‌ای از آن را با هدف مداخله حس لامسه مخاطبان با خود به کلاس بیاورد، مخاطبان در مرحله بعد، یعنی تجربه درونی، موفق‌تر عمل می‌کنند. 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 هیجانی جامع، نقش مخاطبان نسبت به مراحل قبل پویاتر است؛ زیرا زمان آن رسیده است که با توجه به مطالبی که آموخته است به پژوهش و تحقیق با هدف دستیابی به اطلاعات بیشتر و به تبع آن درک و درنهایت یادگیری عمیق‌تر پردازد (ابراهیمی، ۱۳۹۶) و بر اساس الگوی هیجانی مبسوط (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی، ۱۳۹۸) فرد با رسیدن به هیجانی مرجع خود به عنوان یک مدرس عمل می‌کند؛ زیرا به فراگاهی دست یافته و توانایی آن را پیدا کرده است تا موضوعی را که فرا گرفته است به فراگیران دیگر آموزش دهد.

در تألیف کتاب‌های درسی نیز می‌توان با تهیه لوح فشرده و در نظر گرفتن تمرین‌های صوتی حس شنیداری مخاطبان را در فرآیند یادگیری درگیر کرد و با هدف توجه به حس دیداری از تصاویر جذاب و فیلم‌های مرتبط با موضوع و همچنین تمرین‌های دیداری در کتاب استفاده کرد. برای درگیر کردن حس لامسه نیز

می‌توان مطالب درس را با واقعیت مرتبط ساخت و یا توصیه‌ها و پیشنهادهایی به مدرس برای استفاده از اشیاء مرتبط با درس داشت. با در نظر گرفتن این مراحل مخاطبان به برون‌آگاهی دست پیدا می‌کنند و برای رسیدن به درون‌آگاهی می‌توان با ارائه تمرین‌ها و فعالیت‌های عملی این امکان را برای مخاطبان ایجاد کرد که به‌طور مستقیم با موضوع درگیر شوند و به درونی کردن یادگیری خود پردازند و درنهایت نیز با فعال کردن حس پرسش‌گری آنان با ارائه مطالب اضافه بر درس و یا معرفی منابعی بیشتر از آنان خواست تا به‌صورت فردی و یا گروهی به تحقیق و پژوهش بیشتر در رابطه با موضوع پردازند.

۳. روش پژوهش

این پژوهش کمی-کیفی و از نوع تحلیل محتوا و کاربردی است. در گام اول کتاب‌هایی که به‌منظور ارائه مطالب تاریخ زبان فارسی نوشته شده‌اند و مدرسان و دانشجویان از آن استفاده می‌کنند، شناسایی شدند و در گام دوم این کتاب‌ها بر اساس سیاهه‌ای که بر مبنای سطوح الگوی هیجامد طراحی شده بود به لحاظ بهره‌گیری و تطبیق با سطوح هیجامد مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌اند.

۳.۱. جامعه پژوهش

جامعه پژوهش تمام کتاب‌هایی است که به‌منظور آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی، مراحل تحول زبان فارسی را در سه دوره «باستانی»، «میان» و «جدید» شرح و بررسی کرده‌اند و به‌عنوان کتاب درسی در دانشگاه‌ها استفاده می‌شوند که مشخصات آن در جدول ۳ قابل مشاهده است:

جدول ۲. توزیع مشخصات کتاب‌های تاریخ زبان فارسی

نام کتاب	نام مؤلف	سال انتشار	محتوا
تاریخ زبان فارسی (ج ۱)	پرویز ناتل خانلری	۱۳۴۸	شامل سه باب؛ باب اول: معرفی اصول و کلیات زبان‌شناسی تاریخی. باب دوم: بررسی زبان‌های ایران باستان، میانه و جدید، بررسی زبان‌های غیر ایرانی رایج در این سرزمین. باب سوم: بررسی زبان‌های ایرانی در دوران اسلامی، بررسی تحول واک‌ها در دوران تحول سه‌گانه و بررسی دوران سه‌گانه فارسی دری.
تاریخ زبان فارسی	محسن ابوالقاسمی	۱۳۷۳	شامل سه بخش؛ بخش اول: بررسی زبان‌های ایرانی، ساختمان آن‌ها و خط‌های رایج در دوران باستان. بخش دوم: بررسی کامل زبان‌های ایرانی و خط‌های رایج در دوران میانه. بخش سوم: بررسی زبان‌های ایرانی نو و ارائه فهرستی دربردارنده ریشه‌شناسی لغات.
تاریخ مختصر زبان فارسی	محسن ابوالقاسمی	۱۳۷۸	صورت مختصر شده مطالب موجود در کتاب تاریخ زبان فارسی مؤلف، در قالب سه بخش زبان‌های ایرانی باستان، میانه و نو.
تاریخ زبان فارسی	مهری باقری	۱۳۷۳	شامل دو بخش؛ بخش اول: بررسی دوره‌های تحول زبان فارسی از زمان قدیمی‌ترین متون موجود تا زمان حاضر و بررسی ویژگی‌های زبانی سه دوره باستان، میانه و جدید. بخش دوم: بررسی اجمالی دگرگونی‌های آوایی و صرفی-نحوی زبان فارسی.
تاریخ زبان‌های ایرانی	حسن رضایی باغ‌بیدی	۱۳۸۸	شامل دو بخش؛ بخش اول: معرفی اجمالی زبان‌های هندواروپایی و شرح خانواده هند و ایرانی. بخش دوم تشریح زبان فارسی در سه دوره باستان، میانه و جدید.

۲.۳. روش نمونه‌گیری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی با توجه به سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد، تمام محتوای این پنج کتاب اعم از متن، تصاویر، جدول‌ها پرسش‌ها و منابع برای مطالعه بیشتر مورد بررسی قرار گرفتند. بعد از اتمام

شمارش هر یک از مؤلفه‌های الگوی هیجامد در این کتاب‌ها، با هدف مقایسه سطوح مختلف هیجامد و پی بردن به معناداری تفاوت‌ها در کتاب‌های منتخب، داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون «خی‌دو»^۱ تحلیل شدند. آمار توصیفی حاصل از پژوهش نیز در قالب جدول و اعلام فراوانی و درصد انجام شد.

۳. ابزار پژوهش

۳.۳. ۱. سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد

ابزار مورد استفاده برای تحلیل محتوای کتاب‌ها در این پژوهش سیاهه محقق ساخته بر اساس سطوح الگوی هیجامد است. در این سیاهه در قالب ۲۴ سؤال میزان برخورداری کتاب‌ها از حواس شنیداری (در ۴ سؤال)، دیداری (در ۶ سؤال)، لمسی حرکتی (در ۵ سؤال) درونی (در ۴ سؤال) و جامع (در ۵ سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نگارندگان به منظور اعتباریابی (روایی) ابزار تحقیق از نظرات و دیدگاه‌های پنج تن از متخصصان حوزه آموزش و روانشناسی در دانشگاه فردوسی مشهد استفاده کردند که منجر به تأیید روایی این ابزار سنجش از سوی آن متخصصان شد. همچنین برای پایایی این ابزار از روش کدگذاری هم‌زمان دو تحلیل‌گر استفاده شد. بر اساس این روش، ۲۰ درصد از محتوای هر کتاب به‌طور تصادفی انتخاب و بعد از یکپارچه شدن دیدگاه‌های دو تحلیل‌گر نسبت به مؤلفه‌های سیاهه کار کدگذاری شروع شد و بعد از اتمام کار و اعلام نتایج توسط این دو نفر ضریب همبستگی ۰,۹۳ به دست آمد. (پیوست سیاهه تحلیل محتوا بر اساس سطوح الگوی هیجامد (پیوست شماره ۱).

۴. یافته‌های پژوهش

میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب‌های منتخب به شرح جدول ۳ است:

1. Chi-squared test

جدول ۳. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب‌های منتخب

نام کتاب	شنیداری	دیداری	لمسی-حرکتی	درونی	جامع	کل
تاریخ زبان فارسی (باقری)	۵۹۹	۷۸	۶۰	۰	۰	۷۳۷
تاریخ زبان فارسی (ابوالقاسمی)	۷۴۴	۹۹	۹۲	۰	۰	۹۳۵
تاریخ زبان‌های ایرانی (باغ بیدی)	۱۱۰۰	۱۱۷	۵۵	۰	۰	۱۲۷۲
تاریخ مختصر زبان فارسی (ابوالقاسمی)	۱۷۱	۳۷	۳۳	۰	۰	۲۴۱
تاریخ زبان فارسی (ناتل خانلری)	۵۰۶	۱۹۱	۱۵۱	۰	۰	۸۴۸

برای پی بردن به معناداری تفاوت‌ها از لحاظ آماری، آزمون «خی‌دو» مورد استفاده قرار گرفت. جدول‌های ۴ و ۵ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب باقری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۷۶۲,۹۳) و سطح معناداری (۰۰۰ = P)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۴. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان فارسی باقری (۱۳۸۳)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۵۹۹	۲۴۵,۷	۳۵۳,۳
دیداری	۷۸	۲۴۵,۷	-۱۶۷,۷
لمسی-حرکتی	۶۰	۲۴۵,۷	-۱۸۵,۷
کل	۷۳۷		

جدول ۵. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان فارسی باقری (۱۳۸۳)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی دو پیرسون	۷۶۲,۹۳
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جدول‌های ۶ و ۷ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ابوالقاسمی نشان

می‌دهند. با توجه به مقدار X^2 به دست آمده (۸۹۹,۶۵) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۶. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۳)

باقیمانده	تعداد مورد انتظار	تعداد مشاهده شده	سطوح هیجامد
۴۳۲,۳	۳۱۱,۷	۷۴۴	شنیداری
-۲۱۲,۷	۳۱۱,۷	۹۹	دیداری
-۲۱۹,۷	۳۱۱,۷	۹۲	لمسی-حرکتی
		۹۳۵	کل

جدول ۷. نتایج آزمون خی دو کتاب تاریخ زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۳)

مقدار به دست آمده	شاخصه‌های آماری
۸۹۹,۶۵	مجذور خی دو پیرسون
۲	درجه آزادی
۰,۰۰	سطح معناداری

جداول ۸ و ۹ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب باغ بیدی نشان می‌دهند. با توجه به مقدار X^2 به دست آمده (۱۶۳۶,۳۶) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۸. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ زبان‌های ایرانی رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)

باقیمانده	تعداد مورد انتظار	تعداد مشاهده شده	سطوح هیجامد
۶۷۷,۷	۴۲۲,۳	۱۱۰۰	شنیداری
-۳۰۵,۳	۴۲۲,۳	۱۱۷	دیداری
-۳۷۲,۳	۴۲۲,۳	۵۰	لمسی-حرکتی
		۱۲۶۷	کل

جدول ۹. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ زبان‌های ایرانی رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۱۶۳۶,۳۶
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۰ و ۱۱ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ابوالقاسمی (تاریخ مختصر زبان فارسی) نشان می‌دهند. با توجه به مقدار X^2 به دست آمده (۱۵۳,۵۹) و سطح معناداری ($P=۰۰$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۰. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در کتاب تاریخ مختصر زبان فارسی

ابوالقاسمی (۱۳۷۸)

سطوح هیجامد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
شنیداری	۱۷۱	۸۰,۳	۹۰,۷
دیداری	۳۷	۸۰,۳	-۴۳,۳
لمسی-حرکتی	۳۳	۸۰,۳	-۴۷,۳
کل	۲۴۱		

جدول ۱۱. نتایج آزمون خی‌دو کتاب تاریخ مختصر زبان فارسی ابوالقاسمی (۱۳۷۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی‌دو پیرسون	۱۵۳,۵۹
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۲ و ۱۳ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی را در کتاب ناتل خانلری را

نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۲۶۷,۵۱) و سطح معناداری (۰۰۰ = P)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۲. توزیع فراوانی کلمات با وزن‌های مختلف هیجامد در تاریخ زبان فارسی ناتل خانلری (۱۳۴۸)

باقیمانده	تعداد مورد انتظار	تعداد مشاهده شده	سطوح هیجامد
۲۲۳,۳	۲۸۲,۷	۵۰۶	شنیداری
-۹۱,۷	۲۸۲,۷	۱۹۱	دیداری
-۱۳۱,۷	۲۸۲,۷	۱۵۱	لمسی-حرکتی
		۸۴۸	کل

جدول ۱۳. نتایج آزمون خی دو کتاب تاریخ زبان فارسی ناتل خانلری (۱۳۴۸)

مقدار به دست آمده	شاخصه‌های آماری
۲۶۷,۵۱	مجذور خی دو پیرسون
۲	درجه آزادی
۰,۰۰	سطح معناداری

جداول ۱۴ و ۱۵ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن شنیداری را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی (تاریخ مختصر زبان فارسی) و ناتل خانلری را نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۷۳۸,۳۵) و سطح معناداری (۰۰ = P)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد معنادار است.

جدول ۱۴. توزیع فراوانی کلمات با وزن شنیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)،

رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

باقیمانده	تعداد مورد انتظار	تعداد مشاهده شده	کتاب
-۲۵	۶۲۴	۵۹۹	باقری (۱۳۸۳)
۱۲۰	۶۲۴	۷۴۴	ابوالقاسمی (۱۳۷۳)
۴۷۶	۶۲۴	۱۱۰۰	باغ بیدی (۱۳۸۸)
-۴۵۳	۶۲۴	۱۷۱	ابوالقاسمی (۱۳۷۸)
-۱۱۸	۶۲۴	۵۰۶	ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
کل	۳۱۲۰		

جدول ۱۵. نتایج آزمون χ^2 دو برای کلمات با وزن شنیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور χ^2 دو پیرسون	۷۳۸,۳۵
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

جداول ۱۶ و ۱۷ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن دیداری را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۲۳,۸۲) و سطح معناداری ($P=0.00$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۶. توزیع فراوانی کلمات با وزن دیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۷۸	۱۰۴,۴	-۲۶,۴
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۹	۱۰۴,۴	-۵,۴
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۱۱۷	۱۰۴,۴	۱۲,۶
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۳۷	۱۰۴,۴	-۶۷,۴
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۱۹۱	۱۰۴,۴	۸۶,۶
کل	۵۲۲		

جدول ۱۷. نتایج آزمون χ^2 دو برای کلمات با وزن دیداری در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور χ^2 دو پیرسون	۱۲۳,۸۴

مقدار به دست آمده	شاخصه‌های آماری
۴	درجه آزادی
۰,۰۰	سطح معناداری

جداول ۱۸ و ۱۹ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلمات با وزن لمسی-حرکتی را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار χ^2 به دست آمده (۱۰۷,۴۵) و سطح معناداری ($P=۰,۰$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۱۸. توزیع فراوانی کلمات با وزن لمسی-حرکتی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۶۰	۷۸,۲	-۱۸,۲
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۲	۷۸,۲	۱۳,۸
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۵۵	۷۸,۲	-۲۳,۲
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۳۳	۷۸,۲	-۴۵,۲
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۱۵۱	۷۸,۲	۷۲,۸
کل	۳۹۱		

جدول ۱۹. نتایج آزمون خی دو برای کلمات با وزن لمسی-حرکتی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

مقدار به دست آمده	شاخصه‌های آماری
۱۰۷,۴۵	مجذور خی دو پیرسون
۴	درجه آزادی
۰,۰۰	سطح معناداری

جداول ۲۰ و ۲۱ نتایج آماری مربوط به تفاوت در میزان توزیع فراوانی کلماتی که بار حسی دارند را در کتاب‌های باقری، ابوالقاسمی، باغ بیدی، ابوالقاسمی و ناتل

خانلری نشان می‌دهند. با توجه به مقدار X^2 به دست آمده (۶۹۴,۰۵) و سطح معناداری ($P=۰۰$)، تفاوت میان توزیع فراوانی مشاهده شده و تفاوت مورد انتظار معنادار است.

جدول ۲۰. توزیع فراوانی کلمات با وزن حسی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

کتاب	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
باقری (۱۳۸۳)	۷۳۶	۸۰۶,۴	-۷۰,۴
ابوالقاسمی (۱۳۷۳)	۹۳۵	۸۰۶,۴	۱۲۸,۶
باغ بیدی (۱۳۸۸)	۱۲۷۲	۸۰۶,۴	۴۶۵,۶
ابوالقاسمی (۱۳۷۸)	۲۴۱	۸۰۶,۴	-۵۶۵,۴
ناتل خانلری (۱۳۴۸)	۸۴۸	۸۰۶,۴	۴۱,۶
کل	۴۰۳۲		

جدول ۲۱. نتایج آزمون خی دو برای کلمات کلمات با وزن حسی در کتاب‌های باقری (۱۳۸۳)، ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، رضایی باغ بیدی (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی (۱۳۷۸) و ناتل خانلری (۱۳۴۸)

شاخصه‌های آماری	مقدار به دست آمده
مجذور خی دو پیرسون	۶۹۴,۰۵
درجه آزادی	۴
سطح معناداری	۰,۰۰

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به جایگاه الگوی هیجامد در آموزش و تأثیر چشم‌گیری که بر تسهیل فرآیند یادگیری دارد، به نظر می‌رسد می‌توان از این الگو در تألیف کتاب‌های درسی نیز استفاده کرد. از این رو، پس از تحلیل پنج کتاب تاریخ زبان فارسی بر اساس سیاهه الگوی هیجامد و مقایسه سطوح مختلف آن در این کتاب‌ها با استفاده از آزمون خی دو، مشخص شد تفاوت معناداری میان این کتاب‌ها از نظر بهره‌گیری از سطوح الگوی هیجامد وجود دارد.

همانطور که پیش از این نیز بیان شد، الگوی هیجامد یک الگوی سلسله‌مراتبی و افزایشی است که در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان بیشتر، میزان هیجامد افزایش می‌یابد. با توجه به جدول ۳ در این کتاب‌ها به دلیل محتوای علمی موجود در آن‌ها که به بررسی انواع زبان و سیر تحول آن‌ها می‌پردازد، به تلفظ کلمات بسیار توجه شده است و حجم بسیاری از سطح شنیداری موجود در هر یک از این کتاب‌ها تلفظ واژه‌ها و مقایسه آن‌ها در سه دوره زبان‌های باستان، میانه و جدید است. در بخش تلفظ به تفاوت‌ها تنها به صورت مکتوب پرداخته شده است؛ این در حالی است که عواملی مانند تخصصی بودن این تلفظ‌ها و همچنین اهمیتی که در جریان دریافت سیر تحول انواع زبان‌ها دارند، لزوم در نظر گرفتن لوح فشرده صوتی و یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ را برای این کتاب‌ها دوجندان می‌کند. عدم توجه به وجه صوتی این کلمات و همچنین نداشتن تمرین‌های شنیداری سبب می‌شود سطح شنیداری برای مخاطبان این کتاب‌ها فعال نشود و این امر در راستای پژوهش‌های قبری و عطرکار روشن (۱۳۸۲) و هاشمی‌پرست و همکاران (۱۳۹۵) است که معتقدند استفاده از لوح فشرده صوتی در فرآیند یادگیری مخاطبان بسیار مؤثر است.

پس از سطح شنیداری با اختلاف معناداری در این کتاب‌ها به سطح دیداری توجه شده است. افزون بر به کار بردن واژه‌هایی که جنبه دیداری دارند، مؤلفان از جدول‌ها و تصاویر استفاده کرده‌اند که نسبت به حجم این کتاب‌ها فراوانی کمی دارند. برای نمونه کتاب *تاریخ زبان فارسی* (خانلری) با ۴۱۶ صفحه فقط ۴۶ عکس و جدول دارد. این در حالی است که استفاده از تصاویر موجب ایجاد انگیزه در فراگیر و با ایجاد ارتباط غیرکلامی سبب تداعی با متن می‌شود (بهرام بیگی، ۱۳۹۵). همچنین به نظر می‌رسد ۷۵ درصد یادگیری افراد از طریق حس دیداری حاصل می‌شود (خسروی‌پور و بازوبندی، ۱۳۹۴). بی‌شک استفاده از تصویر در درس تاریخ زبان فارسی بسیار بااهمیت است؛ زیرا از طریق تصویر می‌توان زمان حال را به گذشته وصل کرد و دانشجو با دیدن تصویر اماکن و آثار تاریخی در کنار متن، آنها را در ذهن مجسم کرده و به شکل ملموس، مطالب را بهتر و سریع‌تر یاد می‌گیرد. از سوی

دیگر، با وجود آنکه تصاویر استفاده شده در این کتاب‌ها متناسب با هدف یادگیری و مرتبط با متن هستند، اما همه تصاویر استفاده شده در این کتاب‌ها دارای رنگ سیاه، سفید و خاکستری‌اند. در صورتی که استفاده از رنگ‌های دیگر در کنار این رنگ‌ها موجب پدید آمدن جلوه‌های دیداری گوناگون، جذاب‌تر و دل‌نشین‌تر شدن تصاویر شده و به تحقق اهداف آموزشی تصاویر بیشتر کمک می‌کند (نظری‌منظم و موسوی، ۱۳۹۵). نتایج این بخش از تحلیل همسو با پژوهش نظری‌منظم و موسوی (۱۳۹۵) است که به آسیب‌شناسی منابع دیداری موجود در کتاب *تاریخ‌لادب* پرداخته‌اند و با بررسی تصاویر مربوط به این کتاب به این نتیجه رسیده‌اند با وجود آنکه تصویر یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرآیند یادگیری است، اما در این کتاب درسی تاریخ ادبیات به این امر زیاد توجه نشده است.

سطح دیگر الگوی هیجامد، سطح هیجامد لمسی-حرکتی است. این سطح زمانی اتفاق می‌افتد که شخص افزون بر داشتن تجربه شنیداری و دیداری آن شیء را لمس نیز کرده باشد. فراوانی این سطح از هیجامد در این کتاب‌ها بسیار کم‌تر از دو سطح قبلی است. این در حالی است که سبک یادگیری برخی از فراگیران لمسی-حرکتی است و لمس کردن و جنبش در یادگیری و به خاطر سپاری مطالب بسیار مؤثر است (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸). به این منظور، می‌توان با برقرار کردن ارتباط میان متن و تصاویر با واقعیت، ارائه پیشنهادهایی به مدرس برای برگزاری کلاس در فضاهای مربوط به درس، دیدار از آثار باستانی، فراهم کردن اشیاء مربوط به موضوع درس این سطح از الگوی هیجامد را در کتاب‌های تاریخ زبان فارسی پوشش داد.

دو سطح بعدی الگوی هیجامد، سطح درونی و جامع است. سطح درونی زمانی شکل می‌گیرد که فرد تجربه مستقیمی از موضوع داشته باشد، مانند طراحی تمرین‌های عملی و در نظر گرفتن بحث و فعالیت‌های گروهی و سطح جامع نیز با اقدام کردن برای پژوهش به منظور کسب اطلاعات بیشتر شکل می‌گیرد.

باید توجه داشت که در هیچ‌یک از کتاب‌های تاریخ زبان فارسی که تحلیل شد، به سطح درونی و جامع توجه نشده است. این در حالی است که با توجه به این دو سطح فراگیران درک دقیقی از موضوع مورد نظر به دست خواهند آورد که به یادگیری عمیقی منجر خواهد شد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶ الف). به نظر می‌رسد می‌توان با طراحی تمرین‌هایی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات و همچنین سؤالاتی برای درگیر کردن مستقیم دانشجو با متن با هدف سنجش میزان فهم و در نظر گرفتن فرصت‌هایی برای کشف و یادگیری به گونه مستقل و فراهم کردن زمینه برای ایجاد تفکر خلاق به دانشجو در درونی کردن مطالب یاری رساند و همچنین می‌توان با بیان نکات اضافی جالب و موضوعاتی برای تفکر بیشتر، معرفی منابع مرتبط با درس و تعیین تحقیق‌های فردی و یا گروهی دانشجویان را به سطح جامع رساند و این امر در راستای پژوهش حسین‌پور و زین‌آبادی (۱۳۹۷) است که معتقدند یادگیری‌های پژوهش‌محور موفقیت‌های فراگیران را توسعه می‌دهند.

شایان یادآوری است در میان این کتاب‌ها، فقط، کتاب *تاریخ زبان فارسی* (باقری) در پایان هر درس تمرین دارد که این تمرینات نیز حافظه‌محور است و به نظر می‌رسد کمکی به درونی کردن مطالب نمی‌کند و همچنین در میان مطالب هر یک از این کتاب‌ها گاهی منابعی برای اطلاعات بیشتر معرفی شده است، اما چون قبل از این موارد، حواس دیگر درگیر نشده‌اند با توجه به ویژگی سلسله‌مراتبی بودن الگوی هیجامد این موارد جزء موارد جامع به شمار نمی‌آید. نتایج این بخش از پژوهش در راستای پژوهش ابراهیمی (۱۳۹۶) است که با انجام یک پژوهشی شبه‌آزمایشی به این نتیجه رسید که استفاده از الگوی هیجامد تأثیر معنادار مثبتی در یادگیری دانشجویان دارد. به این صورت که با افزایش سطح هیجامد و فاصله گرفتن از سطح برون‌آگاهی به سمت درون‌آگاهی درگیری ذهنی و به تبع آن یادگیری فراگیران افزایش می‌یابد.

بنابراین با توجه به جایگاه هیجان‌ات و حواس در فرآیند یادگیری فراگیران استفاده از الگوی هیجامد می‌تواند یادگیری مطالب را برای آنان به تجربه‌ای به یادماندنی و لذت‌بخش تبدیل کند.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است الگوی هیجامد و تأکید آن بر نقش هیجان‌ات و حواس در چارچوب کتاب‌های درسی باید مورد توجه مؤلفان و مدرّسان این کتاب‌ها قرار گیرد. از همین رو پیشنهاد می‌شود مطالب کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و سایر کتاب‌ها که هیجان‌ات دانشجویان در آن مورد غفلت واقع شده است، با توجه به این الگو مورد بازنگری قرار گیرد و یا کتاب‌های کمک‌آموزشی در راستای یادگیری بهتر مطالب برای این کتاب‌ها طراحی شود. همچنین در این پژوهش به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی اکتفا شده است، پس به محققان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگر تأثیر استفاده از این الگو را بر یادگیری و به یادسپاری مطالب مورد بررسی قرار دهند.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجان‌ات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان آموزان غیرفارسی زبان زن در ایران، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، س. ا (الف ۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، ۶(۱)، ۵۷-۸۲.
- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، س. ا. ب (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجان‌ات زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران. جستارهای زبانی، ۹(۳)، ۶۳-۹۷.
- ابوالقاسمی، م. (۱۳۷۳). تاریخ زبان فارسی. تهران: سمت.
- ابوالقاسمی، م. (۱۳۷۸). تاریخ مختصر زبان فارسی. تهران: طهوری.
- ارشادی‌نیا، م. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی کتاب درسی مبانی عرفان نظری با رویکرد تحلیل محتوا و روش پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۲(۴)، ۷۸-۹۶.
- ایمان، م.، و نوشادی، م. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- آقاشیری، ص. (۱۳۹۱). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های خلاقیت در برنامه درسی قرآن کریم دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، ایران.
- باقری، م. (۱۳۷۸). مقدمات زبان‌شناسی. تهران: نشر قطره.

- بهرام بیگی، م. (۱۳۹۶). نقش تصویر و رنگ آن در کتاب‌های درسی و دانشگاهی و تأثیر آن بر آموزش زبان بیگانه. *ترویج علم*، ۱۷(۱۰)، ۳۷-۵۳.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). *معرفی الگوی هیجامد و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیر فارسی زبان*. مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و رستمی سرابی، ز. (۱۳۹۴). نقد و بررسی کتاب «انگلیسی پایه هفتم» از دیدگاه مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۵(۳)، ۲۵-۴۲.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۶). *معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی*. *جستارهای زبانی*، ۸(۵)، ۱۰۵-۷۹۰.
- چشمه سهرابی، م. (۱۳۹۴). *کالبدشناسی و اعتبارسنجی کتاب‌های دانشگاهی مورد پژوهی کتاب «آشنایی با علم سنجی»*. *نقد دیروز*، ۲(۷)، ۲۱۷-۲۵۱.
- حسین پور، ش.، و زین‌آبادی، ح. (۱۳۹۷). *مدرسه پژوهش محور: تدوین و آزمون یک الگوی علی به روش ترکیبی اکتشافی*. *خانواده و پژوهش*، ۱۵(۴۲)، ۲۸-۴۷.
- حسینی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۹). *بررسی نقش معلم در هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان*. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۲۰)، ۱-۲۳.
- خسروی‌پور، م.، و بازوبندی، م. (۱۳۹۴). *بررسی تأثیر استفاده از لوازم تکنولوژی در یادگیری علوم زمین و موانع آن*. مقاله ارائه شده در دومین کنگره بین‌المللی تخصصی علوم زمین، تهران.
- رضائی باغ‌بیدی، ح. (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.
- رضوانی، ر.، و امیری، ط. (۱۳۹۲). *تحلیل محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی منتخب دانشگاهی از نظر میزان توجه به هوش‌های چندگانه*. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۴(۴)، ۱۸۹-۲۰۰.
- رضی، ا. (۱۳۸۸). *شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی*. *سخن سمت*، ۳۲(۲۱)، ۳۰-۲۱.

ضعیفی، ر، باقری، م، حق دوست، ف، و یادآور، م. (۱۳۸۷). تحلیل محتوا. فصلنامه پرستاری ایران، ۲۱(۵۳)، ۴۱-۵۲.

فرشیدورد، خ. (۱۳۸۷). دستور تاریخی مختصر زبان فارسی تهران: زوار.

قنبری، ع، و عطرکار، ر. (۱۳۸۳). مقایسه آموزش با استفاده از لوح فشرده و بوکت بر برآیندهای یادگیری دانشجویان پرستاری و مامایی در مورد خودآزمایی پستان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان، ۱۲(۴۸)، ۳۳-۳۹.

کفی زاده، م و موسی پور، ن. (۱۳۸۵). ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی. مقاله ارائه شده در اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی، تهران.

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

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

نظری منظم، ه. و موسوی، ر. (۱۳۹۵). نقد و بررسی نقش آموزش تصویر در کتاب‌های آموزش زبان عربی به غیر عرب زبان‌ها (بررسی موردی: کتاب تاریخ الادب العربی، اثر حنا الفاخوری). پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۹(۲۰)، ۲۷-۴۴.

نیک‌نفس، س. و، و علی‌آبادی، خ. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. مجله جهانی رسانه-نسخه فارسی، ۸(۲)، ۱۵۰-۱۲۴.

نیلی احمدآبادی، م، و دانا، ع. (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، ۷(۱۷)، ۲۱۹-۲۳۳.

هاشمی پرست، م، صادقی، ر، قانع پور، م، اعظم، ک، و، و طل، آ. (۱۳۹۵). تعیین و مقایسه تأثیر دو شیوه آموزش الکترونیک و سخنرانی بر میزان آگاهی کارکنان اداری بخش‌های بالینی بیمارستان‌های منتخب دانشگاه علوم پزشکی تهران در زمینه کنترل عفونت‌های بیمارستانی. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیاورد سلامت)، ۱۰(۳)، ۲۳۰-۲۳۸.

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

Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. New York, NY: Perseus Publishing

- Lombard, M., Synder-Duch, J., & Bracken, C. (2002). Content analysis in mass communicatio: Assessment and reportiong of intercoder reliability. *Human Commun Research*, 28(4), 587-604.
- Makikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modeling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(5), 795- 814.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from [http:// pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications](http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications)
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2020). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58, 1-12.
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-515.
- Rahmawati, L. (2018). *A content analysis of the English textbook primary English as a second language* (Unpublished master's thesis). Sunan Ampel State Islamic University of Surabaya, Surabaya, Indonesia.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*, San Diego, CA: Elsevier.
- Shahian, L. (2016). *Examining the relationship between flow, emotioncy and reading comprehension: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished masterse's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Shayesteh, S, Pishghadam, R., & Khodaverdi, A. (2020). FN400 and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(1), 45-58.

پیوست شماره (۱) سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی هیجامد

سطح شنیداری

ردیف	سؤال
۱	آیا مطالب کتاب حس شنیداری را فعال می‌کند؟
۲	آیا در متن اصلی کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟
۳	آیا در تمرین‌های کتاب به حس شنیداری توجه شده است؟
۴	آیا مؤلف زمینه‌سازی لازم را جهت آماده کردن ذهن مخاطب برای شنیدن مطالب درس انجام داده است؟

سطح دیداری

ردیف	سؤالات
۵	آیا مواد دیداری از کیفیت و جذابیت لازم برخوردار هستند؟
۶	آیا مواد دیداری واضح و روشن است؟
۷	آیا مواد دیداری به راحتی قابل تعبیر و تفسیر است و ارتباط تصویر با مضامین به راحتی قابل درک هست؟
۸	آیا ارتباط میان تصاویر با مضامین 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؟

سطح لمسی

ردیف	سؤالات
۱۱	آیا متن، مواد دیداری و تمرین‌ها با واقعیت ارتباط دارند؟
۱۲	آیا مؤلف کتاب تمرین‌هایی به منظور فعال بودن دانشجو در کلاس درس در نظر گرفته است؟
۱۲۳	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؟

سطح درونی

ردیف	سؤالات
۱۶	آیا در پایان هر فصل سؤالاتی برای آزمون میزان فهم مطالب طراحی شده است؟
۱۷	آیا فعالیت‌هایی به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در کتاب موجود است؟
۱۸	آیا در کتاب فرصت‌هایی به منظور کشف و یادگیری در نظر گرفته شده است؟
۱۹	آیا در کتاب ایده‌هایی برای تفکر خلاق و پژوهش بیشتر در کتاب وجود دارد؟

سطح جامع

ردیف	سؤالات
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 به صورت فردی و 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؟

درباره نویسندگان

زهرا جهانی کارشناسی ارشد گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) دانشگاه فردوسی مشهد است. ایشان علاقه‌مند به پژوهش در حوزه آموزش زبان فارسی و آسیب‌شناسی کتاب‌های درسی است.

شیمای ابراهیمی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و فارسی‌زبانان، هیجامد و زبانهنگ است.

سمیرا بامشکی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان در حوزه روایت‌پژوهی و مثنوی پژوهی است.