

نهمین همایش ملی متن پژوهی ادبی

خردادماه ۱۴۰۰

## تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات در پرتو الگوی مفهومی آموزش

### مطالعه موردی: کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)

فاطمه قاسمی<sup>۱</sup>

شیما ابراهیمی<sup>۲</sup>

#### چکیده:

از میان موضوعات برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی، تاریخ ادبیات یکی از اصلی‌ترین دروس این رشته به شمار می‌رود، بنابراین لازم است که محتوای کتاب‌های درسی تاریخ ادبیات توسط متخصصان این حوزه بر اساس الگویی جامع مورد تحلیل قرار گرفته تا مشکلات فراگیران در مسیر یادگیری این درس، رفع گردد. «الگوی مفهومی آموزش» که بر چهار کلان‌شایستگی اصلی شناختی، هیجانی-اجتماعی، حسی-ادراکی و ارزشی تأکید دارد در پی آن است که مهارت‌های شناختی، مهارت‌های هیجانی، مهارت‌های حسی و ارزشی آن‌ها را در طی فرآیند آموزش تقویت کند. پژوهش حاضر کوشیده است تا به منظور ارتقای کیفیت محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات، جلد چهارم کتاب تاریخ ادبیات ایران تألیف زرقانی را به عنوان نمونه در پرتو الگوی مفهومی آموزش مورد بررسی قرار دهد. به همین منظور، سیاهه محقق‌ساخته «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی مفهومی آموزش» تنظیم و پس از اعتبارسنجی، مورد استفاده قرار گرفت و مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش بر اساس آن سنجیده شد. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) وجود دارد. به طوری که مؤلفه‌های شناختی دارای بیشترین میزان و مؤلفه‌های هیجانی دارای کمترین میزان می‌باشند. این امر نشان می‌دهد که کتاب حاضر توجه چندانی به اهمیت حواس، هیجانات و ارزش‌ها نداشته است. از همین رو لازم است در تدوین کتاب تاریخ ادبیات (۴) افزون بر توجه به مؤلفه‌های شناختی به مهارت‌های هیجانی، حسی و ارزشی نیز توجه شود تا درگیری حسی-هیجانی مخاطب با مطالب درسی افزایش یافته و به تبع آن میزان علاقه و انگیزه وی به یادگیری نیز بیشتر شود.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل محتوا، تاریخ ادبیات ایران، شایستگی، کلان‌شایستگی، الگوی مفهومی آموزش

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد گرایش آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

Ghasemi1374@gmail.com

<sup>۲</sup> استادیار گروه آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول) Shimaebrahimi@um.ac.ir

۱. مقدمه:

در میان موضوعات درسی زبان و ادبیات فارسی، تاریخ ادبی ایران یکی از اصلی‌ترین موضوعات درسی بوده و همواره توجه ویژه‌ای را از سوی اندیشمندان به خود اختصاص داده است (قمری، ۱۳۹۶). از سوی دیگر تاریخ ادبیات مادر اغلب دانش‌های ادبی بوده و لازم است همواره توجه ویژه‌ای به آن اختصاص یابد. از این رو توجه به آثاری که در زمینه تاریخ ادبیات ایران تألیف شده و نیز تحلیل و بررسی دقیق آن‌ها ضروری بوده و لازم است در رأس دغدغه‌های اندیشمندان این حوزه قرار گیرد (الیاس‌پور، ۱۳۹۰).

بر اساس درسنامه‌ای که وزارت فرهنگ، علوم و تحقیقات کشور برای رشته زبان و ادبیات فارسی ارائه کرده است، کتاب‌های مختلفی مانند کتاب تاریخ ادبیات در ایران تألیف ذبیح‌الله صفا (۱۳۷۸) و تاریخ ادبیات ایران تألیف میرباقری فرد و همکاران (۱۳۸۹) به عنوان منابع اصلی برای تدریس تاریخ ادبیات ایران معرفی شده است. کتاب تاریخ ادبیات ایران تألیف زرسانی (۱۳۹۵) نیز به عنوان یکی از منابع فرعی و پژوهشی برای تدریس این درس معرفی شده است. این کتاب که هم‌اکنون در گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه‌های دیگر کشور همچون دانشگاه تبریز و دانشگاه شیراز به عنوان منبع اصلی برای تدریس درس تاریخ ادبیات ایران استفاده می‌شود، افزون بر آن که سعی دراد مباحث تاریخ ادبی را به مفصلی کتاب‌های مذکور بیان کند، از رویکرد خطی به مسأله تاریخ ادبیات اجتناب کرده و رویکرد ژانری را به عنوان رویکرد اصلی به مسأله تاریخ ادبیات برگزیده است. از این رو، به نظر می‌رسد می‌توان از این کتاب به عنوان تکمیل‌کننده کتاب‌های تاریخ ادبیات در زمینه آموزش و پژوهش نام برد و در امر آموزش و پژوهش از آن استفاده کرد.

با توجه به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و نظرخواهی از دانشجویان مقاطع مختلف رشته زبان و ادبیات فارسی در مورد درس تاریخ ادبیات، مشخص شد که دانشجویان در مسیر مطالعه و یادگیری کتاب‌های تاریخ ادبیات موجود مانند کتاب تاریخ ادبیات ایران (۱۳۹۵) تألیف زرسانی با مشکلات متعددی از جمله حافظه‌محور بودن کتاب، حجم زیاد و به‌خاطر سپاری سخت مطالب مواجه شده‌اند (ابراهیمی، قاسمی و کامیابی گل، ۱۳۹۹). از آنجایی که در فرآیند آموزش و یادگیری عوامل متعددی همچون توجه به مهارت‌های شناختی و هیجانی (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸)، افزایش درگیری حواس (بینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) و نیز کاربردی کردن مطالب نقشی اساسی دارند (قمری، ۱۳۹۶)، به نظر می‌رسد می‌توان در

<sup>۱</sup> Baines

تألیف کتاب‌های درسی از الگوی استفاده کرد که با درگیر کردن حواس مختلف، تجزیه، تحلیل و نقد مطالب کلاس و هم‌چنین کاربردی کردن محتوای درس، کمک قابل توجهی به افزایش یادگیری و ارتقای سطح یادسپاری فراگیران شود.

«الگوی مفهومی آموزش<sup>۱</sup>» می‌کوشد با ارائه نقشه راهی در طی فرآیند تدریس به ارتقای مهارت‌های شناختی، هیجانی و حسی دانشجویان کمک کند (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). از آنجایی که از دیدگاه دانشجویان، کتاب‌های تاریخ ادبیات همواره کتاب‌هایی خشک، غیرجذاب و ایستا بوده و یادگیری و به خاطر سپاری آن اغلب برای دانشجویان سخت بوده است، لذا به نظر می‌رسد می‌توان از مبانی و مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش در تهیه و تدوین محتوای درسی تاریخ ادبیات بهره جست.

براساس این الگو، هر یک از مقاطع تحصیلی دارای هدفی اساسی است. هدف اصلی آموزش در دوره کارشناسی، ارتقای مهارت‌های عملی دانشجویان در جهت افزایش توان اشتغال‌پذیری، در دوره کارشناسی ارشد بالابردن توانایی‌های پژوهشی و در دوره دکتری افزایش قابلیت مرجعیت علمی دانشجویان است (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). از آنجایی که درس تاریخ ادبیات یکی از دروس اصلی رشته زبان و ادبیات فارسی به شمار می‌رود، تسلط کامل دانشجویان این رشته بر محتوای این درس دارای اهمیت بسیاری است؛ چراکه دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی معمولاً پس از فارغ‌التحصیلی در سمت معلمی ادبیات فارسی در مدارس به تدریس می‌پردازند و تسلط کامل بر تاریخ ادبی ایران یکی از اصلی‌ترین شرایط یک معلم ادبیات است.

#### ۱-۱. هدف و تبیین ضرورت پژوهش:

با توجه به اهمیت بازنگری و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، به ویژه کتاب‌های تاریخ ادبیات رشته زبان و ادبیات فارسی، نگارندگان پژوهش حاضر می‌کوشند در این پژوهش بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش به بررسی و تحلیل کتاب تاریخ ادبیات (۴) به عنوان نمونه‌ای از کتاب‌های درسی تاریخ ادبیات بپردازند. تا به این شکل، بتوان الگوی برای تألیف کتاب کار تاریخ ادبیات که به مدرسان در تدریس و به دانشجویان در یادگیری بهتر یاری دهد، طراحی کرد. بر همین اساس پژوهش حاضر می‌کوشد میزان استفاده از مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش را در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) بسنجد. پس از بررسی میزان استفاده مؤلف کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) از مؤلفه‌های الگوی مفهومی

---

<sup>۱</sup> Conceptual Model of Education(CME)

آموزش، تفاوت معنادار میان مؤلفه‌های این الگو در کتاب حاضر مورد بررسی و سنجش قرار خواهد گرفت.

## ۲. پیشینه و مبانی نظری پژوهش:

با نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در حوزه تحلیل محتوا نویسندگان پژوهش حاضر، دریافتند که تعداد پژوهش‌های انجام شده در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به‌ویژه در مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان بسیار زیاد است. اما تعداد پژوهش‌هایی که کتاب‌های درسی تاریخ ادبیات به ویژه کتاب‌های درسی دانشگاهی این درس را مورد بررسی و نقد قرار داده باشد، بسیار اندک است. در همین رابطه، ابراهیمی، قاسمی و کامیابی گل (۱۳۹۹) به بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی از محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنان نشان می‌دهد هرچند دانشجویان از ساختار روایت‌مند و مثال‌های شعری و نثری کتاب‌های تاریخ ادبیات به طور کلی رضایت داشته‌اند، اما حجم زیاد مطالب، عدم استفاده از تصاویر و نمودار، فقدان رویکرد انتقادی در محتوای کتاب و عدم جذابیت ظاهری کتاب باعث نارضایتی آن‌ها از کتاب‌های تاریخ ادبیات بوده است. این پژوهش بیان می‌کند هرچند ممکن است مدرسان به هنگام تدریس تاریخ ادبیات از رویکردهای آموزشی نوینی برای تدریس این درس استفاده کنند تا محتوا جذاب و آسان‌تر به مخاطبان و دانشجویان ارائه شود، اما لازم است رویکردهای نوینی در تألیف کتاب‌های تاریخ ادبیات در دانشگاه‌ها نیز اتخاذ شود.

قمری (۱۳۹۶) کتاب درسی تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه را از لحاظ دو مؤلفه «ساختار» و «تحقق اهداف پیش‌بینی شده» مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش او نشان داد کتاب تاریخ ادبیات دوره دوم و سوم متوسطه بر اساس شیوه‌های پذیرفته شده نیست و دو بخش تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان به یک شیوه تألیف نشده است. همچنین اهداف برنامه درسی نیز در این کتاب محقق نشده است. حق‌شناس (۱۳۹۲) نیز سیر تاریخ ادبیات را در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۰ با نگاهی تحلیلی و انتقادی مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش وی بیان داشت که محققان و نویسندگان کتاب‌های تاریخ ادبیات در طی این سال‌ها نتوانستند تاریخ ادبیات را در کتاب‌های درسی ابتدایی و راهنمایی آن‌گونه که شایسته ادبیات است بازنمایی کنند. حتی در کتاب‌های مستقل تاریخ ادبیات در دوره دبیرستان نیز محتوای این درس با یک درس مطلوب فاصله‌ای بسیار زیاد دارد. وی در پژوهش خود بیان داشت که عدم ارتباط این درس با سایر علوم مرتبط، همگام نبودن با تحولات روز، بی‌توجهی به نیازها و

علايق مخاطب از جمله مشکلات و ضعف‌های اساسی کتاب‌های تاریخ ادبیات به شمار می‌آید.

سعدزاده (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی به آسیب‌شناسی درس تاریخ ادبیات در دوره متوسطه پرداخت. وی بیان داشت که این درس برای دانش‌آموزان غالباً درسی خشک و غیرپویا به شمار می‌آید و دانش‌آموزان کمتر رغبتی به این درس داشته‌اند. وی بیان داشت که یکی از علل عدم اقبال درس تاریخ ادبیات، ضعف کتاب‌های درسی در شناساندن اهداف واقعی این درس می‌باشد.

هم‌چنین تعداد منابعی که به بررسی الگوی مفهومی آموزش پرداخته و یا از آن استفاده کرده باشد بسیار اندک می‌باشد. در میان کتاب‌ها، مقالات و پژوهش‌ها، کتاب الگوی مفهومی آموزش تألیف پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸) تنها پژوهشی بود که به طور مفصل به بررسی دقیق کلان‌شایستگی‌های الگوی مفهومی آموزش و تأثیر به‌کارگیری هر یک از مؤلفه‌های کلان‌شایستگی‌های این الگو در آموزش پرداخته است. کتاب انگلیسی کاربردی (۱۳۹۹) نیز توسط پیش‌قدم و همکاران به عنوان کتاب آموزشی برای درس زبان انگلیسی عمومی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش تألیف شده است. در این کتاب کوشش شده است که کلان‌شایستگی‌های الگوی مفهومی آموزش به طور مستقیم در محتوا و تمرین‌های ارائه شده کتاب نمود داشته باشد. به نحوی که مهارت‌های شناختی، هیجانی، حسی و ارزشی دانشجویان پس از مطالعه این کتاب افزایش یافته و اهداف الگوی مفهومی آموزش تحقق یابد.

## ۲-۱. چارچوب نظری پژوهش:

### ۱-۱-۲- تحلیل محتوا<sup>۱</sup>:

به عقیده ولیزروینر<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) تحلیل محتوا به هر رویه نظام‌مندی گفته می‌شود که قصد دارد محتوای داده‌های جمع‌آوری شده را بررسی و مورد تحلیل قرار دهد. این تکنیک که به عقیده کریپندورف<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) یک فن پژوهشی محسوب می‌شود در پی ربط دادن داده‌ها به مضامین آن به گونه‌ای معتبر و تکرارپذیر است. کرلینگر<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) نیز معتقد است تحلیل محتوا روشی است نظام‌مند، عینی و کمی برای مطالعه و تحلیل ارتباطات با هدف اندازه‌گیری متغیرها. از آن جایی که در نظام آموزشی ایران، غالباً تمرکز بر کتاب‌های درسی

<sup>۱</sup> content analysis

<sup>۲</sup> Walizer & winer

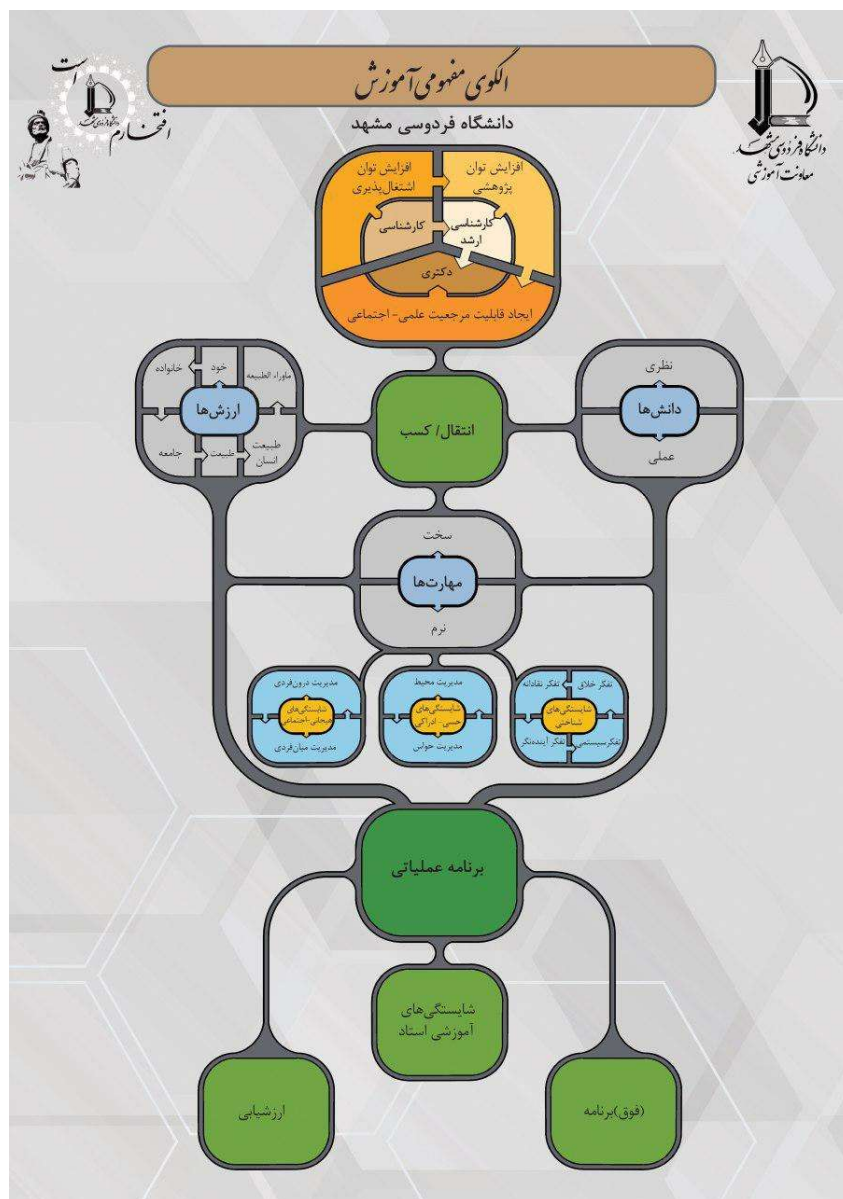
<sup>۳</sup> Krippendorf

<sup>۴</sup> Kerlinger

به عنوان محور مدون و مکتوب تعلیم و تربیت می‌باشد، لذا لازم است محتوای آن‌ها همواره مورد بررسی و مذاقه علمی قرار گرفته و با روش‌های علمی تحلیل و بررسی شود. یکی از روش‌هایی که در تحلیل محتوای کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد، تعیین الگو و چارچوبی اصولی و قابل اعتماد است که می‌تواند به پژوهشگر در تحلیل داده‌های مورد نظر کمک کرده و مضامین مورد نیاز را بر اساس آن مورد بررسی قرار دهد (قائدی و گلشنی، ۱۳۹۵). از آنجایی که الگوی مفهومی آموزش بر ارتقای مهارت‌های شناختی (شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر آینده‌نگر و تفکر سیستمی)، مهارت‌های هیجانی اجتماعی (شامل مدیریت میان‌فردی و مدیریت درون‌فردی)، مهارت‌های حسی ادراکی (شامل حواس و محیط) تاکید دارد، به نظر می‌رسد می‌توان از آن در تحلیل و بازنگری کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) استفاده کرد. بدین منظور در ادامه به معرفی این الگو خواهیم پرداخت:

#### ۲-۱-۲- معرفی الگوی مفهومی آموزش:

الگوی مفهومی آموزش در پی آن است که فعالیت‌های آموزشی را جهت‌دار کرده و آموزش را به مفهومی فراتر از انتقال صرف مطالب سوق دهد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸) و با تاکید بر تقویت شایستگی‌های مختلف در دانشجویان، می‌کوشد آن‌ها را برای نقش‌آفرینی بهتر در دانشگاه آماده کند. شکل (۱) که به معرفی بهتر این الگو می‌پردازد، نشان می‌دهد که این الگو به مثابه انسانی است که در قسمت سر به اهداف و در قسمت دست‌ها به اجزای آموزش و در قسمت پاها به برنامه‌های عملیاتی اشاره دارد:



شکل (۱) الگوی مفهومی آموزش<sup>۱</sup>

الگوی مفهومی آموزش با هدف ارتقای توانمندی‌های گفته شده در هر یک از مقاطع تحصیلی، به مشخص کردن شایستگی<sup>۲</sup>، خرده‌شایستگی<sup>۳</sup> و کلان‌شایستگی<sup>۴</sup>‌هایی پرداخته

<sup>۱</sup> برگرفته از پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸). معرفی الگوی مفهومی آموزش. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

<sup>۲</sup> Competencies

<sup>۳</sup> Micro Competencies

<sup>۴</sup> Macro Competencies

است که لازم است از هریک از آنان به میزان معینی در طی فرآیند آموزش استفاده شود. در ادامه به توضیح این کلان شایستگی ها می پردازیم:

### ۲-۱-۳- شایستگی:

مک کلند<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) بیان می کند که شایستگی تعریفی از انگیزه ها، عادات، تصور از خود، نگرش، ارزش یا طرز تلقی، دانش یا مهارت رفتاری شناختی و هر نوع ویژگی شخصیتی است که می تواند تفاوت میان افراد با عملکرد بالا و افراد با عملکرد متوسط را نشان دهد. پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) در الگوی مفهومی آموزش مهارت ها را به دو دسته مهارت های نرم<sup>۲</sup> و سخت<sup>۳</sup> تقسیم می کنند. به عقیده آن ها مهارت های نرم به ویژگی های شخصیتی ای گفته می شود که تعاملات، عملکردهای حرفه ای و چشم اندازهای فرد را افزایش داده و در ارتباط میان دانشجویان با مدرس، هم کلاسی ها و سایرین نقش مهمی را ایفا می کند. در مقابل مهارت های سخت دستاوردهایی به شمار می روند که آموزش، تجربه کاری و سطوح خبرگی را شامل می شوند. بر همین اساس آنچه که در آموزش موثر می باشد مهارت های نرم بوده که به سه کلان شایستگی اصلی تقسیم می شود. در شکل زیر این تقسیم بندی قابل مشاهده می باشد:



شکل (۲) شایستگی ها در الگوی مفهومی آموزش<sup>۴</sup>  
در ادامه به توضیح هریک از این کلان شایستگی ها خواهیم پرداخت:

<sup>۱</sup> Mc Clelland

<sup>۲</sup> Soft skill

<sup>۳</sup> Hard skill

<sup>۴</sup> برگرفته از پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش. و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان شناسی آموزش زبان. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.



### ۱-۳-۱-۲- کلان‌شایستگی شناختی:

برای تربیت انسان‌های صاحب اندیشه که نخستین هدف تعلیم و تربیت به شمار می‌آید، لازم است که به آموزش تفکر و انواع آن در فرآیند یادگیری توجه شود (کفاشی و وحیدنیا، ۱۳۸۸). به همین منظور، الگوی مفهومی آموزش در پی آن است که در کلان‌شایستگی شناختی، به ارتقا و تقویت انواع تفکر انتقادی، خلاق، آینده‌نگر و سیستمی پردازد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). توجه به تفکر انتقادی در عصر تکنولوژی و ظهور اینترنت بسیار افزایش یافت. بلوم<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) بیان می‌کند که اگر بخواهیم در پرتو تفکر انتقادی به آموزش و یادگیری پردازیم، لازم است که شش سطح این مهارت را مدنظر قرار دهیم. این سطوح عبارتند از: به یاد آوردن<sup>۲</sup>، فهم<sup>۳</sup>، کاربرد، تحلیل<sup>۴</sup> و ارزش‌یابی<sup>۵</sup> می‌باشد. در ابتدایی‌ترین سطح تفکر انتقادی، به یاد آوردن قرار دارد. در این مرحله یادگیرنده تنها به به‌خاطر آوردن مطالب می‌پردازد. در سطح بالاتر فراگیر به فهم مطالب دست می‌یابد. در مرتبه کاربرد فراگیر مسائل آموخته شده را به کار می‌برد. در سطح تحلیل یادگیرنده به تحلیل اطلاعاتی که به او آموخته شده پرداخته و در سطح بعد یادگیرنده به توانایی قضاوت و ارزش‌گذاری بر آنچه که آموخته، دست پیدا می‌کند (بلوم و همکاران، ۱۹۵۶). تفکر انتقادی نقش ارزشمندی در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نیز ایفا می‌کند. چراکه کتاب‌های درسی می‌توانند بر رفتار و افکار دانش‌آموزان اثر گذاشته و آن‌ها را در مسیر تجزیه و تحلیل مطالب کمک کنند (آقایی و بیانی، ۱۳۹۶). تفکر خلاق و خلاقیت نیز از مسائلی است که محققان در طی سال‌های طولانی به آن توجه داشته‌اند. به عقیده پژوهشگران خلاقیت برجسته‌ترین ویژگی انسانی است که موجب پیشرفت او در زندگی می‌شود (آمابیل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). گیلفورد<sup>۷</sup> (۱۹۶۷) معتقد است خلاقیت قابل آموزش می‌باشد.

آنچه که در مسأله آموزش و تفکر خلاق دارای اهمیت است پرورش فراگیری خلاق از طریق آموزش به وسیله محتوای خلاقانه است. این مسأله هم‌چنان که می‌تواند تأثیرات عمیقی بر تغییرات اجتماعی فرهنگی و اقتصادی بگذارد می‌تواند سبب توانمندی جامعه در مقابل مشکلاتی که در آینده به وجود خواهد آمد نیز بشود (رجبی باغدار، ۱۳۹۵).

<sup>۱</sup> Bloom

<sup>۲</sup> Remembering\

<sup>۳</sup> Understanding

<sup>۴</sup> Applying

<sup>۵</sup> Analyzing

<sup>۶</sup> Amabile

<sup>۷</sup> Guilford

افزون بر این، الگوی مفهومی آموزش به افزایش تفکر سیستمی و تفکر آینده‌نگر دانشجویان در طی فرآیند یادگیری تأکید داشته است.

تفکر سیستمی تفکری است که در بررسی مسائل مختلف، از ترکیب دو شیوه تحلیلی و ترکیبی استفاده می‌کند. به این معنا که افزون بر توجه به اجزای یک مسأله، به کلیت مسأله نیز توجه داشته و عناصر یک سیستم را با بررسی کل یک سیستم در نظر می‌گیرد (بارتلت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). به عقیده موبس<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) آموزش تفکر سیستمی به دانشجویان و فراگیران باعث می‌شود که آن‌ها به صورت گروهی به ساخت الگوهای بپردازند که باعث توجه به جنبه‌های مختلف زندگی خود و دیگران نیز می‌شود. هم‌چنین اگر برنامه‌های درسی به گونه‌ای ارائه شود که به تفکر سیستمی فراگیران توجه شده باشد، آن‌ها می‌توانند به درک بهتر روابط متعدد و متفاوت جنبه‌های مختلف جهان و تاثیر آن‌ها بر یکدیگر پی برده و بر همین اساس فلسفه فردی خود از جهان را کسب کنند. تفکر آینده‌نگر نیز به معنای توانایی انسان در تصویرسازی به صورتی خلاقانه از آینده است که احتمال وقوع آن در آینده وجود دارد (آرگمبو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). این تفکر سبب می‌شود تا انسان پیامدهای احتمالی یک حادثه را پیش از آنکه به وقوع بپیوندد، پیش‌بینی کرده و با در نظر گرفتن پیامدهای حاصل از وقوع آن، در راه رفع نیازهای فعلی خود قدم بردارد و با آسودگی خاطر بیشتر در جهت رسیدن به اهداف خود پیش رود (سودوروف و کوربالس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). اتخاذ تصمیم‌های مهم و اساسی در حوزه آموزش و مشخص کردن چارچوب‌هایی مشخص جهت برنامه‌ریزی و شیوه اجرای آن برنامه‌ها، بستگی به داشتن چشم‌اندازی روشن از آینده‌ای مطلوب در سیستم آموزشی دارد. امروزه داشتن این چشم‌انداز روشن از آینده هم باعث مشخص شدن اهداف کلی آموزش می‌شود و هم سبب آموزش و تربیت نیروی انسانی مورد نیازی می‌شود که در جهت اهداف و برنامه‌های تعیین شده پیش برود (مهدی، ۱۳۹۲).

علاوه بر اثرگذاری شایستگی‌های شناختی در جریان یادگیری و اهمیت توجه به مؤلفه‌های آن در تحلیل محتوای کتب درسی، شایستگی دیگری نیز می‌تواند به مدرس در کلاس درس و به برنامه‌ریزان محتوای درسی در تألیف و تدوین محتوا کمک کند. شایستگی هیجانی اجتماعی با تأکید بر تعامل میان افراد به این نکته می‌پردازد که لازم است هنگام

<sup>۱</sup> Bartlett

<sup>۲</sup> Mobus

<sup>۳</sup> Argembeau

<sup>۴</sup> Suddendorf, & Corballis

تألیف و تدریس محتوای درسی علاوه بر تمرین‌های فردی به تمرین‌های گروهی و روابط دانشجویان با یکدیگر و با مدرس نیز توجه شود:

### ۲-۱-۳-۲- کلان‌شایستگی هیجانی اجتماعی:

در کلان‌شایستگی هیجانی اجتماعی، کنترل و تنظیم هیجانات مختلف و هوش هیجانی<sup>۱</sup> که باعث تقویت مدیریت درون فردی<sup>۲</sup> و مدیریت میان فردی<sup>۳</sup> می‌شود مورد توجه قرار گرفته است. اگر هیجانات دانشجویان کنترل شده و هوش هیجانی آن‌ها افزون شود، اعتماد به نفس و عزت نفس آنان افزایش یافته و ارتباطات اجتماعی آن‌ها با هم‌کلاسی‌ها و مدرسین خود بهبود می‌یابد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

بر اساس نظر مایر و سالووی<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) هوش هیجانی بر پایه دو مفهوم هوش و هیجان بنا شده است. هرچند در ابتدا طراحان آزمون‌های هوش، توانایی‌های ذهنی و حل مسأله را به عنوان هوش در نظر می‌گرفتند (پیش‌قدم، ۲۰۱۵)، با این حال اما اسپیرمن<sup>۵</sup> (۱۹۰۴) بیان می‌داشت تمامی انسان‌ها دارای یک هوش عمومی می‌باشند. به این معنا که هر یک از افراد در زمینه‌ای خاص دارای هوشی خاص می‌باشند. بر همین اساس گاردنر<sup>۶</sup> (۱۹۸۳) نظریه هوش‌های چندگانه را مطرح کرد و بیان داشت که هوش یک مفهوم چندگانه است و هفت هوش مختلف موسیقایی، حسی حرکتی، زبانی، منطقی، فضایی و درون فردی میان فردی را معرفی کرد. گلمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۵) نیز از هوش هیجانی به عنوان عاملی که می‌تواند مهارت خودآگاهی<sup>۸</sup>، خودنظم‌دهی<sup>۹</sup> (مدیریت خود)، خودانگیزی<sup>۱۰</sup>، همدلی<sup>۱۱</sup> و مدیریت در روابط<sup>۱۲</sup> را در افراد تقویت کند، یاد می‌کند.

یکی از تاثیرات مهم هوش هیجانی، اثرگذاری آن بر آموزش و یادگیری است. بر اساس آنچه مطالعات نشان می‌دهد، هوش هیجانی می‌تواند بر آموزش و یادگیری اثرگذار باشد (شریفی و درآمدی، ۱۳۸۴). در واقع می‌توان گفت تاثیر هوش هیجانی بر یادگیری به گونه‌ایست که زمانی یادگیری موثر اتفاق می‌افتد که فراگیران علاوه بر شناخت احساسات

<sup>۱</sup> Emotional intelligence

<sup>۲</sup> Interpersonal management

<sup>۳</sup> Intrapersonal management

<sup>۴</sup> Mayer & Salovey

<sup>۵</sup> Spearman

<sup>۶</sup> Gardner

<sup>۷</sup> Goleman

<sup>۸</sup> Self-Awareness

<sup>۹</sup> Self-Management

<sup>۱۰</sup> Self-motivation

<sup>۱۱</sup> Empathy

<sup>۱۲</sup> Relationship Management

خود، احساسات دیگران را نیز درک کنند. بر همین اساس، بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و به دنبال آن بازنگری و اصلاح آن‌ها بر اساس مقتضیات نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی در دنیای امروز ضروری به نظر می‌رسد.

### ۳-۱-۲-۳- کلان‌شایستگی حسی ادراکی:

کلان‌شایستگی حسی ادراکی با تاکید بر لزوم مهارت‌ورز و حواس‌ورز شدن دانشجویان در طی فرآیند یادگیری، به توضیح این نکته می‌پردازد که لازم است دانشجویان حواس مختلف خود را شناخته و با استفاده از آن شیوه‌های یادگیری مخصوص به خود را بفهمند و با استفاده از آن به یادگیری بپردازند (پیش‌قدم، ۱۳۹۸).

شناخت قابلیت‌های محیطی در یادگیری نیز در این کلان‌شایستگی مورد اهمیت بوده و نشان می‌دهد که چطور می‌توان از قابلیت‌های محیط اطراف برای یادگیری مطالب استفاده کرد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). در همین راستا، پژوهشگران بسیاری به توجه حواس در یادگیری پرداخته‌اند. ورتمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) بیان می‌کند که یادگیری در زمانی اتفاق می‌افتد که مغز بتواند اطلاعات لازم خود را با استفاده از تمامی حواس دریافت کند. پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۷) نیز بیان می‌کنند وقتی حواس مختلف با یکدیگر آمیخته شوند یادگیری معنادارتر و مفیدتر خواهد بود.

در بخشی دیگر از کلان‌شایستگی حسی ادراکی توجه به محیط و قابلیت‌های محیطی جهت آموزش مورد اهمیت قرار گرفته است. بنابر نظر آتاندا و لمید<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) عوامل متعددی همچو وضعیت فیزیکی و جسمانی دانشجویان، توانایی‌های صوتی و نیز استفاده از ابزارآلاتی که به یادگیری کمک می‌کنند مانند نقشه، پاورپوینت، فیلم‌های آموزشی، پخش موسیقی بی‌کلام و آرام، بوی مطبوع، استفاده از رنگ‌های دلنشین در تصاویر و غیره در محیط کلاس اهمیت بسیاری دارد. چراکه باعث می‌شود میزان یادگیری دانشجو ارتقا یافته و تدریس برای مدرس آسان‌تر شود (ابراهیمی، ۱۳۹۸).

### ۴-۱-۲-۳- فرهنگ و ارزش‌ها:

مقوله شناخت ارزش‌ها و ارزش‌شناسی مقوله‌ای مهم در امر آموزش بوده و همواره در میان اهداف مختلف تربیتی، توجهی خاص به درک و شناسایی ارزش‌های انسانی بوده است (شریعتمداری، ۱۳۸۰). از سوی دیگر باید گفت که فرایند انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی و نهادینه کردن آن‌ها از طریق آموزش و پرورش یکی از موضوعات اصلی‌ای است که انسان‌ها سال‌ها به آن می‌اندیشیند (مولوی و یزدانی، ۱۳۹۲). به همین جهت به نظر

<sup>۱</sup> Wortman

<sup>۲</sup> Atanda & Lameed

### تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات در پرتو ... ۷۰۳

می‌رسد که ضروری است هرگونه فعالیت آموزشی فرهنگ‌محور و بر مدار ارزش‌ها باشد تا دغدغه‌مندان این امر بتوانند با استفاده از فعالیت‌های آموزشی قابل اجرا و امکانات آموزشی و کمک آموزشی در نهادینه کردن این امر قدم بردارند.

همان‌گونه که گفته شد، برای آنکه هدف الگوی مفهومی آموزش محقق شود لازم است مدرسان و مؤلفان در تدریس و تألیف کتاب‌های درسی نظر به ارتقای کلان‌شایستگی‌های ذکر شده در الگوی مفهومی آموزش داشته باشند. به گونه‌ای که افزون بر مهارت‌های علمی دانشجویان، مهارت‌های شناختی، حسی، هیجانی و ارزشی آنان نیز تقویت شود.

#### ۳. روش پژوهش:

روش تحقیق در پژوهش حاضر کمی و کیفی و بر اساس هدف کاربردی می‌باشد. بر همین اساس جهت تحلیل محتوای کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش، سیاه‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های بر اساس الگوی مفهومی آموزش» تنظیم و پس از بررسی روایی و پایایی آن، محتوای کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.

#### ۳-۱. نمونه مورد بررسی:

در این پژوهش، کتابی که به عنوان نمونه مورد مطالعه و تحلیل محتوا بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش قرار گرفته است، کتاب *تاریخ ادبیات ایران* (۴) می‌باشد. این کتاب آخرین جلد از مجموعه چهارجلدی *تاریخ ادبیات ایران* می‌باشد که قصد دارد ادبیات ایران را از ادوار پیش از اسلام تا حدود انقلاب مشروطه با رویکرد ژانری بررسی کند. جدول زیر مشخصات کتاب حاضر را به خوبی نشان می‌دهد:

ساختار کتاب تاریخ ادبیات ایران ۴					
تعداد صفحات	تعداد فصول	تعداد تمرینات	مؤلف	سال چاپ	مخاطبان
۲۹۰	۱۱	۸۹	سیدمهدی زرقانی	۱۳۹۵	دانشجویان و اساتید رشته زبان و ادبیات فارسی

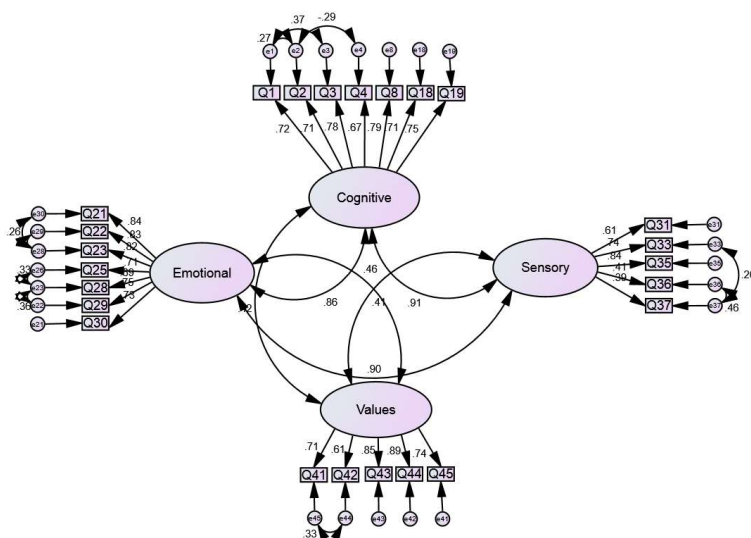
جدول (۱): مشخصات کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)

#### ۳-۲. ابزارهای پژوهش:

- سیاهه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی مفهومی آموزش:

در پژوهش حاضر، جهت تحلیل محتوای کیفی کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)، از سیاههٔ حقق ساختهٔ «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش» استفاده شده که براساس کلان‌شایستگی‌های ذکر شده در الگوی مفهومی آموزش، طراحی شده است. به همین منظور، پژوهشگران ابتدا مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش را بررسی و همسو با محتوای کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) به طراحی گویه‌های این سیاهه پرداخته‌اند. سیاههٔ حاضر در مجموع ۲۴ گویه را به خود اختصاص داده است که سازهٔ شناختی (شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر سیستمی و تفکر آینده‌نگر) و هیجانی (شامل مدیریت درون‌فردی و میان‌فردی) هر کدام ۷ گویه و سازهٔ حسی (شامل حواس و محیط) و ارزشی هر کدام ۵ گویه را به طور جداگانه در این سیاهه دارا هستند. مقیاس اندازه‌گیری در این سیاهه طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، بسیار زیاد) می‌باشد.

برای بررسی روایی سیاههٔ حاضر با استفاده از روش‌های کمی از روش تحلیل عاملی و آزمون تک عاملی هارمن استفاده شده است. پس از آزمون هارمن، روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. شکل (۱) مدل تحلیل عاملی تأییدی برای سیاههٔ طراحی شده را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، پرسشنامه از ۴ خرده مقیاس (شناختی، احساسی، حسی و ارزشی) تشکیل شده که دو مؤلفهٔ شایستگی شناختی و احساسی توسط ۷ آیتم و دو مؤلفه شایستگی حسی و ارزشی توسط ۵ آیتم اندازه‌گیری می‌شوند.



شکل (۳) مدل تحلیل عاملی تأییدی برای سیاههٔ ساخته شده

#### تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات در پرتو ... ۷۰۵

در این سیاهه جهت سنجش پایایی کل عوامل و هم‌چنین پایایی هریک از عامل از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. جدول زیر به خوبی میزان پایایی پرسشنامه را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آلفای کرونباخ کل سیاهه برابر با ۰/۹۳ می‌باشد. از آنجایی که ضریب آلفای کرونباخ نباید پایین‌تر از ضریب ۰/۴ باشد، این جدول نشان می‌دهد که پایایی سیاهه در حد مطلوبی قرار دارد.

جدول (۲) پایایی کل و هریک از ۴ سازه سیاهه

آلفای کرونباخ	هاتعداد گویه	
۰/۹۳	۲۴	کل سیاهه
۰/۸۸	۷	سازه ۱ (شناختی)
۰/۹۱	۷	سازه ۲ (احساسی)
۰/۸۰	۵	سازه ۳ (حسی)
۰/۸۸	۵	سازه ۴ (ارزشی)

#### ۴. فرایند اجرای پژوهش و روش تحلیل داده‌ها:

برای بررسی و تحلیل محتوای کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) بر اساس الگوی مفهومی آموزش، نگارندگان از سیاهه تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات استفاده کرده‌اند و هر گویه را با استفاده از جدول‌های موردنیاز مورد بررسی و تحلیل قرار داده‌اند. جدول زیر به بررسی مؤلفه‌های شناختی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) می‌پردازد:

بسیار زیاد	بسیار کم
زیاد	کم
متوسط	بسیار کم

فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	گویه‌های مولفه شناختی:
فصل یازدهم	فصل دهم	فصل نهم	فصل هشتم	فصل هفتم	فصل ششم	فصل پنجم	فصل چهارم	فصل سوم	فصل دوم	فصل اول	
											۱- محتوای کتاب باعث می‌شود مخاطب جنبه‌های

										مختلف رویدادها را قبل از تصمیم‌گیری در نظر بگیرد
										۲- مطالب کتاب قدرت پرشگری مخاطب را در مورد مسائل مختلف زندگی تقویت می‌کند.
										۳- مطالب کتاب و تمرین‌های آن باعث می‌شود که مخاطب بفهمد یک راه و یک پاسخ درست برای تمامی پرسش‌ها وجود ندارد.
										۴- مطالب کتاب حافظه‌محور نیست.



تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات در پرتو .... ۷۰۷

										۵- محتوای کتاب باعث می‌شود نظرات و ایده‌های جدیدی در رابطه با موضوع در کلاس مطرح شود
										۶- کلیه اطلاعات و تمرین‌های کتاب به خوبی یکدیگر مرتبط هستند.
										۷- محتوای کتاب باعث می‌شود حس کنجکاوی و کاوشگری مخاطب راجع به مسائل مختلف مورد نیاز برانگیخته شود.

جدول (۳) بررسی مؤلفه‌های شناختی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران  
(۴)

همانگونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود در فصل‌های اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم، هفتم و نهم میزان توجه به ابعاد مختلف یک مسأله در طی تدریس محتوا منجر به افزایش تفکر انتقادی دانشجویان می‌شود. لذا میزان توجه مؤلف به افزایش تفکر انتقادی دانشجویان در سطح مطلوبی قرار دارد. همچنین در این فصول علل وقوع مسائل مختلف به صورت پراکنده در هر فصل مشخص شده است که این مسأله باعث می‌شود مخاطب مسائل مختلف را از جنبه‌های متعدد دیده و به تجزیه و تحلیل و در نهایت افزایش تفکر انتقادی خود بپردازد. هم‌چنین با بررسی کتاب تاریخ ادبیات (۴) مشخص شد که مؤلف در فصل اول این کتاب با در نظر گرفتن مسائل از نظرگاه‌های متفاوت و نیز در فصل سوم با جامع‌نگری و توجه به راه‌حل‌های مختلف برای پاسخ به سوالات منجر به افزایش تفکر خلاق دانشجویان در حین مطالعه و یادگیری کتاب می‌شود. با بررسی وضعیت تفکر سیستمی در این کتاب نیز مشخص شد به طور کلی تمرین‌ها و مطالب کتاب حاضر به خوبی با یکدیگر مرتبط بوده و پرسش‌های مطرح شده در پایان هر فصل با محتوای درس یکسو بوده است.

در ادامه مؤلفه‌های هیجانی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) با استفاده از جدول زیر مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت:

بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم
------------	------	-------	----	----------

فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	گویه‌های مولفه هیجانی اجتماعی:
اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	
											محتوای کتاب به مخاطب کمک می‌کند استعدادها و توان‌مندی‌های خودش را بهتر بشناسد.
											محتوای کتاب باعث می‌شود مخاطب احساس موفقیت کند و برای

											یادگیری انگیزه داشته باشد.
											محتوای کتاب باعث اعتماد به نفس مخاطب بالا برود و مصمم به یادگیری بپردازد.
											تمرین‌های کتاب به گونه‌ای طراحی شده است که به ویژگی‌های فردی مخاطبان توجه دارد.
											در این کتاب تمرین‌هایی بر اساس تأکید بر کارگروهی طراحی شده است.
											محتوای کتاب به گونه‌ای است که مخاطب را تشویق به انجام پروژه‌های گروهی در خارج از کلاس می‌نماید.
											تمرین‌های کتاب مستلزم تعامل بیشتر با سایر افراد جامعه است.

جدول (۴) بررسی مؤلفه‌های هیجانی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)

همانگونه که در جدول (۴) قابل مشاهده است، کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) در هیچ یک از فصل‌های خود به مؤلفه‌های درون فردی (که شامل توجه به ویژگی‌های فردی مخاطبان در طی فرایند یادگیری و توجه به توانمندی‌ها و استعداد‌های فردی دانشجویان) و مدیریت میان فردی (که شامل ارتقای مهارت کارگروهی، تشویق به تعامل با هم‌کلاسی‌ها و مدرس و تعامل بیشتر با سایر افراد در جامعه می‌باشد) توجهی نداشته است.

هم‌چنین میزان استفاده از مؤلفه‌های حسی ادراکی الگوی مفهومی آموزش در کتاب

تاریخ ادبیات ایران (۴) با استفاده از جدول زیر مورد بررسی قرار گرفت:

بسیار زیاد  
زیاد  
متوسط  
کم  
بسیار کم

فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	گوبه‌های مولفه شایستگی حسی ادراکی:
فصل یازدهم	فصل دهم	فصل نهم	فصل هشتم	فصل هفتم	فصل ششم	فصل پنجم	فصل چهارم	فصل سوم	فصل دوم	فصل اول	
											۱- کتاب مدرس را به استفاده از ابزارها و منابع کمک آموزشی تشویق می‌کند.
											۲- مطالب این کتاب به درگیری حواس مخاطب (شنیداری، دیداری، لمسی و ...) در حین تدریس کمک می‌کند.
											۳- با درگیر شدن حواس بیشتر، هیجانات مثبت در مخاطب تولید می‌شود و این هیجانات به یادگیری بهتر

تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ ادبیات در پرتو ... ۷۱۱

											مخاطب کمک می‌کند.
											۴- در این کتاب از تصاویر به خوبی استفاده شده است.
											۵- در این کتاب از جداول و نمودارهای متعدد برای درک بهتر استفاده شده است.

جدول (۵) بررسی مؤلفه‌های هیجانی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) همانگونه که در جدول (۵) قابل مشاهده است، میزان حواس درگیر شده دانشجویان به هنگام مطالعه کتاب زیاد نبوده و تنها حواس محدودی مانند دیداری در هنگام مطالعه کتاب حاضر درگیر شده است. اما به علت ذکر روایات، داستان‌ها و مثال‌های شعری و نثری مختلف در لابه‌لای محتوای هر فصل به افزایش هیجانات دانشجویان منجر شده و باعث افزایش جذابیت محتوای تاریخ ادبی کتاب شده است.

با استفاده از جدول زیر نیز مؤلفه‌های ارزشی الگوی مفهومی آموزش را در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت:

بسیار زیاد  
زیاد  
متوسط  
کم  
بسیار کم

فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	فصل	گویه‌های مولفه ارزشی
اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	
											۱- کتاب حاوی موضوعات فرهنگی است و در مورد ارزش‌های جامعه صحبت می‌کند.

										۲- کتاب با فرهنگ ایرانی-اسلامی همراستا است.
										۳- مطالب کتاب باعث مشخص شدن ارزش‌های جامعه و تجلی آنها در رفتار مخاطب شود.
										۴- در کتاب تمرین‌هایی وجود دارد که باعث می‌شود مخاطب با اهمیت حفظ ارزش‌های فرهنگی آشنا شود.
										۵- کتاب با در نظر گرفتن فرهنگ‌های متفاوت و مقایسه آنها با فرهنگ ملی، تصویر روشن‌تری از نقاط ضعف فرهنگی ملی می‌دهد و این تصویر باعث به‌سازی فرهنگی می‌شود.

جدول (۶) بررسی مؤلفه‌های ارزشی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)

همانگونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود مؤلف در سه فصل اول، پنجم و نهم به صورت ضمنی به ارزش‌های فرهنگی جامعه اشاره کرده است. این توجه از آن جهت است که در این

فصول به فرامتن‌های فرهنگی عقیدتی ایرانیان بیشتر پرداخته شده و نیز از آن جایی که بنای این کتاب بر تاریخ و روایت تاریخ ایران می‌گذرد، ذکر مسائل فرهنگی و ارزش‌های فرهنگی در این سه فصل دارای نمود بیشتری است.

با مشاهده جدول‌های سیاهه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی مفهومی آموزش که به بررسی مؤلفه‌های این الگو در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) پرداخته است، به نظر می‌رسد میزان استفاده نگارنده کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) از مؤلفه‌های شناختی در کتاب حاضر بیشتر از سایر مؤلفه‌های این الگو بوده و مؤلفه‌های هیجانی دارای کمترین میزان استفاده در این کتاب می‌باشند.

هم‌چنین با هدف بررسی معناداری تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های ۴ سازه سیاهه، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. همان‌گونه که در جدول زیر مشاهده می‌شود نتایج حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین مؤلفه‌های شناختی (۲۲/۳۸)، احساسی (۱۳/۳۲)، حسی (۱۰/۲۵) و ارزشی (۱۵/۱۸) وجود دارد.

جدول (۷): میانگین ۴ سازه سیاهه

عامل	میانگین (انحراف از معیار)
سازه ۱ (شناختی)	۲۲/۳۸ (۰/۷۱)
سازه ۲ (احساسی)	۱۳/۳۲ (۰/۶۸)
سازه ۳ (حسی)	۱۰/۲۵ (۰/۵۳)
سازه ۴ (ارزشی)	۱۵/۱۸ (۰/۶۴)

##### ۵. بحث و نتیجه‌گیری:

در پژوهش حاضر، ابتدا نگارندگان به بررسی محتوای کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) بر اساس مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش با استفاده از «سیاهه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی مفهومی آموزش» پرداختند. آنچه که از پس نتایج این سیاهه به دست آمد، نشان می‌داد که میزان استفاده مؤلف از مؤلفه‌های شایستگی شناختی در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) بیشتر از سایر کلان‌شایستگی‌ها می‌باشد. هم‌چنین نتایج ذکر شده در جدول (۷) نشان می‌دهد که بر اساس داده‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس، تفاوت معناداری میان سازه‌های شناختی، احساسی، حسی و ارزشی سیاهه تحلیل محتوا بر اساس الگوی مفهومی آموزش وجود دارد و عامل شناختی در بالاترین میزان قرار دارد. در این بخش به بحث درباره نتایج به دست آمده خواهیم پرداخت:

همان گونه که در جدول (۳) قابل مشاهده است، در میان مؤلفه‌های شناختی الگوی مفهومی آموزش، میزان به کارگیری تفکر خلاق در کتاب حاضر بیشتر از سایر مؤلفه‌های شناختی بوده و محتوای کتاب به گونه‌ای نوشته شده است که باعث می‌شود مخاطب به جنبه‌های مختلف مسائل دقت کرده و به راه‌های متفاوت برای پاسخ به پرسش‌های یکسان بیاندیشد. همسو با این مطلب، استرنبرگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) بیان داشت که برای افزایش خلاقیت دانشجویان لازم است تفکر واگرایی آن‌ها در برخورد با محتوای درسی فعال شده تا بدین نحو بتوانند ایده‌های ارزشمند را از غیر ارزشمند تمییز داده و بر اساس آن به ارائه راه‌حل‌های مفید بپردازند. لذا لازم است که محیط کلاسی که محتوای درسی در آن تدریس می‌شود، محیطی امن بوده تا فراگیران در فضایی سیال و منعطف با آسودگی خاطر به ارتقای تفکر خلاق خود بپردازند.

هم‌چنین باید گفت که طبقه‌بندی درست مطالب در کتاب تاریخ ادبیات به افزایش رویکرد سیستمی در کتاب حاضر منجر شده است. رویکرد سیستمی در محتوای مطالب درسی نه فقط منجر به انسجام ذهنی می‌شود، بلکه باعث می‌شود درک پیچیدگی‌های یک مسأله برای مخاطبان آسان‌تر شده و راحت‌تر به تشخیص سیستم‌های متعدد و متفاوت در یک نظام کلی بپردازند. اگر دانشجویان بتوانند در هنگام تدریس و مطالعه محتوای درسی تفکر سیستمی خود را افزایش دهند، می‌توانند ارتباط منطقی میان مسائل متعدد و گاه متفاوت زندگی خود را دریافته و راحت‌تر به حل مسائل خود بپردازند (قراچه داغی، ۲۰۱۱).

بانگاهی به وضعیت تفکر انتقادی در کتاب حاضر، این مطلب استنباط می‌شود که میزان توجه کتاب حاضر به ارتقای تفکر انتقادی مخاطبان زیاد نبوده است. فریره<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) ادعان می‌کند که برای ارتقای تفکر انتقادی دانشجویان در برخورد با محتوای درسی، نیاز است که بر توانایی پرسشگری و استدلال دانشجویان تاکید شده و با ایجاد بحث در کلاس و گفت‌وگو با هم‌کلاسی‌ها مطالب به خوبی آموخته شود و تفکر انتقادی دانشجویان نیز افزایش یابد (سیندر و سیندر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). این مسأله سبب می‌شود تا «آموزش بانکی<sup>۴</sup>» کنار رفته و «آموزش حل مسأله<sup>۵</sup>» جایگزین آن شود. در این حالت است که فراگیر و مدرس با شیوه‌ای تحلیلی و انتقادی به صورت نقادانه به حل مسائل و یادگیری بپردازد. افزون بر

<sup>۱</sup> Sternberg

<sup>۲</sup> Freire

<sup>۳</sup> Snyder & Snyder

<sup>۴</sup> Banking education

<sup>۵</sup> Problem solving education



این باعث می‌شود فراگیر در مسائل مختلف عمیق شده و در پی بهبود شرایط برای خود و دیگران باشد.

افزون بر این، در الگوی مفهومی آموزش، محتوا باید به گونه‌ای ارائه شود که دانشجویان بتوانند نیازهای آینده را شناخته و بر اساس شرایط فعلی، آینده‌های محتمل را پیش‌بینی کنند و با برنامه‌ریزی به ساختن آینده‌های ترجیح‌داده شده بپردازند؛ برای رسیدن به چنین هدفی، لازم است که مخاطبان سیر تاریخ را شناخته، شرایط فعلی را درک کرده و به خوبی سیستم‌های اثرگذار و مرتبط را شناسایی کرده و به شناخت نقاط قوت و ضعف شرایط فعلی بپردازند (جونز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). از آنجایی که رویکرد غالب در کتاب حاضر رویکرد تاریخی غالب بوده است و افزون بر سیر تاریخ ادبیات، تاریخ سیاسی، فرهنگی و اقتصادی نیز تا حدی بیان شده است می‌توان گفت که مخاطبان، می‌توانند با مطالعه کتاب حاضر تا حد مطلوبی به ارتقای مهارت تفکر آینده‌نگر خود بپردازند. چراکه یادگیری درست و دقیق تاریخ، به نحوی که باعث ارتقای تفکر انتقادی و تفکر سیستمی مخاطبان شود می‌تواند اثرگذاری مثبتی بر ارتقای مهارت تفکر آینده‌نگر داشته باشد. لذا لازم است در کتاب‌هایی نظیر کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) محتوا به گونه‌ای تنظیم و تألیف شود که مخاطبان افزون بر یادگیری پیشامدهای گذشته و جریان‌های اثرگذار در سیر تاریخ، به شرایط کنونی زندگی خود توجه داشته و بر اساس آن به ساختن آینده‌های محتمل بپردازند.

با بررسی و تحلیل کتاب حاضر از لحاظ مؤلفه‌های احساسی در جدول (۴) مشاهده شد که کتاب حاضر به مؤلفه‌های هیجانی توجه چندانی نداشته است. آنچه که در مؤلفه‌های کلان‌شایستگی هیجانی اجتماعی در الگوی مفهومی آموزش مورد تأکید می‌باشد، توجه به مدیریت درون فردی و مدیریت میان فردی دانشجویان در طی فرآیند یادگیری است. طبق پژوهش پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) ارتقای هوش هیجانی<sup>۲</sup> دانشجویان در فرآیند تدریس می‌تواند به ارتقای مهارت‌های درون فردی و میان فردی آنان منجر شود. چرا که هنگامی که فراگیر با محتوای درسی‌ای که بر اساس هوش هیجانی تألیف شده درگیر می‌شوند، خودآگاهی و شناخت از نقاط قوت و ضعف خود یافته و با ارتقای سطح اعتماد به نفس خود می‌تواند به رفتار صحیح دست بزند و در مقابل افکار بد و منفی مقاومت کند (مایر و سالوی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). اگر مؤلفان و برنامه‌ریزان در طی فرآیند

<sup>۱</sup> Jones, Bunting, Hipkins, McKim, Conner & Saunders

<sup>۲</sup> Emotional intelligence

<sup>۳</sup> Mayer & Salovey

تألیف و تدریس ارتقای مؤلفه‌های هیجانی دانشجویان را مدنظر قرار دهند، باعث می‌شوند که دانشجویان افزون بر رشد هیجانی و کسب اعتماد به نفس در راستای یادگیری بهتر مطالب، مهارت‌های اجتماعی خود را نیز افزایش داده و به تعاملات مثبت با دیگران بپردازند. در این حالت است که دانشجویان می‌آموزند کار گروهی انجام دهند و در مقابل مشکلات ارتباطی در جهان واقعی، مهارت‌های مدیریت هیجانی اجتماعی را کسب کنند. همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده شد، مؤلفه‌های حسی‌ادراکی الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴) در سطح پایینی است، هرچند که مؤلف کتاب با استفاده از نثر روایی و گاه آوردن مثال‌های ملموس در میانه محتوای هر فصل، سعی داشته که هیجانات مثبت دانشجویان را افزایش دهد. در الگوی مفهومی آموزش تأکید بر استفاده از ظرفیت‌های به‌کارگیری حواس در هنگام تدریس و تدوین محتوای درسی و نیز استفاده از ویژگی‌های محیط در بالابردن هیجانات در فرآیند یادگیری می‌باشد (ابراهیمی، ۱۳۹۸). اگر محتوا و کتاب درسی‌ای که فراگیران به مطالعه آن می‌پردازند، دارای تصاویر جذاب و نمودارهای متعدد و مرتبط با محتوای درسی باشد و نثر کتاب نیز از استعارات و توانایی‌های زبانی برای همراه کردن حواس مختلف دانشجو داشته باشد، هیجانات دانشجویان افزایش یافته و این امر به یادگیری آن‌ها کمک خواهد کرد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

جدول (۶) وضعیت توجه به مؤلفه‌های ارزشی را در کتاب نشان می‌دهد. بر اساس آنچه که سیاهه نشان می‌دهد، به نظر می‌رسد توجه به فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی و نیز به‌سازی فرهنگ در فصول این کتاب مشاهده نمی‌شود. همان‌گونه که نتایج پژوهش (سورانی، ۱۳۹۵) بیان می‌کند، اگر برنامه درسی بر مدار ارزش‌ها تنظیم و تدریس شود، افراد قادر خواهند بود که در هر محیطی که قرار می‌گیرند مشوق، راهبر و نگهدار ارزش‌ها و فرهنگ خود باشند. این هدف زمانی محقق خواهد شد که برنامه‌های درسی در جهت درونی‌سازی ارزش‌ها حرکت کند. اگر مؤلفه‌های ارزشی در محتوای کتاب‌های درسی به خوبی مورد توجه قرار گیرد می‌تواند منجر به ارتقای ارتباطات فرهنگی شده و باعث شود دانشجویان به هنگام مواجهه با فرهنگ و ارزش‌های سایر ملل، ارزش‌های درست دیگر فرهنگ‌ها را پذیرفته و یا ارزش‌های غلط فرهنگی خود را کنار بگذارند.

#### ۱-۵. پیشنهادها و راه‌کارهای پژوهش:

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل محتوا بر اساس سیاهه حاضر و نیز تفاوت معنادار میان مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش در کتاب تاریخ ادبیات ایران (۴)، پیشنهاد می‌شود

که مؤلفان و اندیشمندان حوزه تاریخ ادبیات به بازنگری، تحلیل و بازنویسی کتاب‌های درسی تاریخ ادبیات بر اساس الگوی مفهومی آموزش بپردازند. آنچه که اهمیت استفاده از مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش را در کتاب‌های درسی مورد توجه و اهمیت قرار می‌دهد، لزوم تکیه بر ارتقای دیگر مهارت‌های دانشجویان در کنار مهارت‌های علمی آنان است. اگر کتاب‌های درسی به جای تکیه صرف بر حفظیات، بر مهارت‌های شناختی دانشجویان تأکید داشته و فرصت افزایش انواع تفکر نظیر انتقادی، خلاق، سیستمی و آینده‌نگر آن‌ها را در طی فرآیند آموزش فراهم آورد، دانشجویانی تربیت خواهند شد که همواره در پی تغییر و یافتن راه‌حل‌های نوین برای مسائل علمی کشور و محیط خود باشند. همچنین برای تقویت مهارت‌های هیجانی در طی فرآیند آموزش، مدرسان و مؤلفان می‌توانند به جای تکیه بر فعالیت‌های فردی، فعالیت‌های گروهی را مدنظر قرار داده و بدین نحو به ارتقای تعاملات اجتماعی دانشجویان کمک کند و باعث ارتقای مهارت‌های اجتماعی آن‌ها شوند. از سوی دیگر توجه به حواس دانشجویان می‌تواند به یادگیری بهتر آنان منجر شود. مدرسان نیز می‌توانند محیط کلاسی را با محتوای درسی همگام کرده و دانشجویان را به استفاده از امکانات محیطی جهت یادگیری بهتر سوق دهند. در نهایت می‌توان گفت توجه به یکایک مؤلفه‌های الگوی مفهومی آموزش در طی فرآیند تدریس و تألیف محتوای درسی ضروری بوده و با استفاده از آنان می‌توان به هدف نهایی تعلیم و تربیت دست یافت.

شایان ذکر است که می‌توان از نتایج پژوهش حاضر در راستای تحلیل و بازنگری کتاب‌های سایر دروس دانشگاهی استفاده کرد. این امر سبب می‌شود دانشجویان تنها مطالب درسی را حفظ نکرده و با استفاده از مؤلفه‌های شناختی به افزایش مهارت‌های شناختی خود بپردازند. افزون بر آن با استفاده از مؤلفه‌های هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی خود را افزایش دهند. توجه به مهارت‌های حسی نیز به درک و یادگیری بهتر دانشجویان و نیز استفاده از قابلیت‌های محیطی سوق می‌دهد.

منابع:

- ابراهیمی، شیما، قاسمی، فاطمه، کامیابی گل، عطیه. (۱۳۹۹). بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی از کتاب‌های تاریخ ادبیات. همایش ملی الزامات زبان و ادبیات فارسی در مراکز زبان‌آموزی، دانشگاه‌ها و فضای مجازی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- انتظاری، یعقوب. (۱۳۹۶). آموزش عالی و قابلیت‌های اشتغال فارغ‌التحصیلان. آموزش عالی ایران، ۸(۳)، ۱-۲۵.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش. و طباطبائیان، م. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا، خوش‌سلیقه، مسعود، خزاعی، سارا، ناجی، الهام، طباطبائیان، مریم. (۱۳۹۹). انگلیسی کاربردی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیما. (۱۳۹۶). معرفی الگوی «هیچ‌آمد» و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به فراگیران غیرفارسی زبان. دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- حق‌شناس، مریم. (۱۳۹۲). نگاهی انتقادی و تحلیلی بر سیر تاریخ ادبیات در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان از ۱۳۵۷ تا ۱۳۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- حکمت‌افشار، میترا، کلانتری، سهیلا، ثناگو، اکرم، مهستی جویباری، لیلا. (۱۳۹۲). احیای رویکرد مرجعیت علمی در ایران: دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی گلستان. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۲(۲)، ۱۳۳-۱۲۵.
- رجبی باغدار. (۱۳۹۵). طراحی الگویی برای برنامه درسی مبتنی بر پرورش خلاقیت در دوره ابتدایی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری برنامه ریزی درسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- زرقانی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). تاریخ ادبیات ایران (۴). تهران: فاطمی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). روان‌شناسی پرورشی. تهران: نشر آگاه.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- کفاشی، حسین، وحیدنیا، حسین. (۱۳۸۸). نقش پرورش تفکر و تعمیق رفتارهای تربیتی کودکان. مدارس کارآمد، ۶، ۸۸-۹۲.
- مهدی، رضا. (۱۳۹۲). آینده پژوهی در آموزش عالی: شرایط و ویژگی‌های دانشگاه‌های سرآمد در آینده. ره یافت، ۲۳(۵۵)، ۷۹-۹۰.

- نوری حکمت، سمیه، رضایی، محبوبه، دهنویه، رضا. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دکترای حرفه‌ای. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۳)، ۳۴-۴۴.
- نیک‌نفس، سعید، علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزشی و طراحی کتاب‌های درسی. مجله جهانی رسانه، ۸(۲)، ۱۵-۱۲۴.
- ون مرینبور، ج. (۱۳۹۵). سایر مدل‌های طراحی آموزشی: رویکردهای طراحی کلنگر و یادگیری پیچیده. در ریسر، رابرت و دمپسی (ویراستار). روندها و مسائل در طراحی و تکنولوژی آموزشی. ترجمه م. کرمی و ج. غلامی. تهران: آبیژ.
- Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. C. (۱۹۹۰). Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity research journal*, 3(۱), ۶-۲۱.
- Atanda, A. I., & Lameed, W. O. (۲۰۰۶). *Fundamentals of school organization and classroom management*. Ibadan: Awemark Industrial Printers.
- Baines, L. (۲۰۰۸). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Bartlett, G. (۲۰۰۱). *Systemic thinking: A simple thinking technique for gaining systemic focus*. Paper presented at the International Conference on Thinking, "Breakthroughs ۲۰۰۱". Retrieved from [http://www.probsolv.com/systemic\\_thinking/SystemicThinking.pdf](http://www.probsolv.com/systemic_thinking/SystemicThinking.pdf)
- Bloom, B. S., & Committee of College and University Examiners. (۱۹۶۴). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. ۱). New York: Longmans, Green.
- Ennis, R. H. (۱۹۹۶). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(۲-۳), ۱۶۵-۱۸۲.
- Freire, P. (۲۰۰۶). The banking model of education. In E. F. Provenzo (Ed.). *Critical issues in education: An anthology of readings*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardner, H. (۱۹۸۳). *The theory of multiple intelligences*. Heinemann.

- Gharajedaghi, J. (۲۰۱۱). *Systems thinking: Managing chaos and complexity. A platform for designing business architecture*. Elsevier.
- Goleman, D. (۱۹۹۵). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, England: Bloomsbury.
- Jones, A., Bunting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (۲۰۱۲). Developing students' futures thinking in science education. *Research in Science Education*, 42(۴), ۶۸۷-۷۰۸.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (۱۹۹۷). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, ۵۲۸-۵۴۹.
- Mobus, G. E. (۲۰۱۸). Teaching systems thinking to general education students. *Ecological Modelling*, 373, ۱۳-۲۱.
- Pishghadam, R. (۲۰۱۵, October). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the ۲<sup>nd</sup> Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (۲۰۰۸). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(۲), ۹۰.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (۱۹۹۳). *Competence at work*. New York, NY: Wiley.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (۲۰۰۸). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (۱۹۷۵). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman