

بررسی ابعاد تعلیم و تربیت در قابوسنامه و کلیله و دمنه بر اساس نظریه آمایه ثندایک

مرضیه رشیدی^۱، سعیده نیازی^۲، مسعود سپه ونیدی^۳

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۲. استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۳. دانشیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Mailbox.niazi@yahoo.com

چکیده

بایسته‌های تعلیم و تربیت، اگرچه نه به صورت امروزی؛ لکن از دیرباز به صورت‌های متدوال زمانه‌ی نگارندگان، در کتب ادبیات کلاسیک حضور داشته است. امروزه با دسته بندی، تدوین و استخراج و کشف شیوه‌ها و اصول و روش‌های تعلیم و تربیت و تطبیق و بازخوانی آن‌ها براساس محتوی کتب ادبیات تعلیمی متوجه می‌شویم که این اصول اگرچه در لفظ و فرم تازگی دارند؛ اما در محتوا و کاربرد فرق چندانی با مولفه‌های تربیتی مندرج در متون ادبیات تعلیمی ندارند. تئوری ثندایک یکی از نظریه‌های تعلیم و تربیت امروز است. این نظریه به عنوان: آمادگی، تمرین و آمایه طرح شده است و در علم روانشناسی امروز از مهمترین اصول و مبانی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. مولفه‌هایی که در این نظریه برای تعلیم و تربیت معرفی شده، در دو اثر تعلیمی قابوسنامه و کلیله و دمنه قابل مطالعه و ملاحظه است. در این تحقیق به استخراج اصول و مبانی تعلیم و تربیت منطبق بر نظریه ثندایک در قابوسنامه و کلیله و دمنه می‌پردازیم.

کلیدواژگان: کلیله و دمنه، قابوسنامه، ثندایک، تعلیم و تربیت



شیوه استناددهی: رشیدی، مرضیه، نیازی، سعیده، و سپه ونیدی، مسعود. (۱۴۰۴). بررسی ابعاد تعلیم و تربیت در قابوسنامه و کلیله و دمنه بر اساس نظریه آمایه ثندایک. گنجینه زبان و ادبیات فارسی، ۳(۲)، ۱-۱۳.

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۲۷ اسفند ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۹ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۱ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۲ تیر ۱۴۰۴

The Treasury of Persian Language and Literature

Examining the Dimensions of Education and Training in Qabusnameh and Kalila and Dimna Based on Thorndike's Theory of Set

Marzeyeh Rashidi¹, Saeideh Niazi^{2*}, Masood Sepahvandi³

1. PhD Student in Persian Language and Literature, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran

2. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran

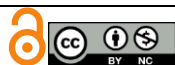
3. Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran

*Corresponding Author's Email: Mailbox.niazi@yahoo.com

Abstract

Although the requirements of education and training have not been articulated in modern terms, they have long been present in classical literary texts according to the prevalent practices of their respective eras. Today, through the classification, formulation, extraction, and discovery of educational principles and methods—and by reinterpreting and aligning them with the content of didactic literature—it becomes evident that while modern principles may appear novel in terminology and form, they bear little substantive difference from the educational elements found in classical didactic texts. Thorndike's theory is one of the contemporary educational theories. It is structured around the principles of readiness, exercise, and set, and is regarded as one of the fundamental frameworks in modern psychology of education. The components introduced in this theory for education and training are observable and analyzable within the two didactic works Qabusnameh and Kalila and Dimna. This study aims to extract the educational principles and foundations in these two texts in accordance with Thorndike's theory.

Keywords: *Kalila and Dimna, Qabusnameh, Thorndike, Education and Training*



How to cite: Rashidi, M., Niazi, S., & Sepahvandi, M. (2025). Examining the Dimensions of Education and Training in Qabusnameh and Kalila and Dimna Based on Thorndike's Theory of Set. *The Treasury of Persian Language and Literature*, 3(2), 1-13.

© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 17 March 2025

Revise Date: 29 April 2025

Accept Date: 11 May 2025

Publish Date: 23 June 2025

مقدمه

اگر بخواهیم دو عامل اصلی شکل‌گیری ادبیات را نام ببریم بدون شک جامعه و روان فرد از سهمی برابر برخوردار خواهند بود. متون ادبی ساخته و پرداخته ذهن و روان آفریننده خود هستند و آنچه را که نویسنده در اثر خود بیان می‌کند، نشان‌دهنده شخصیت وی می‌باشند. این گونه است که در کنار سایر انواع نقد ادبی، نقد روان‌شناسی نیز اهمیت پیدا می‌کند. امتیاز نقد روان‌شناسی نسبت به سایر انواع نقد ادبی این است که نقد روان‌شناسانه با طرح مطالبی در باب ناخودآگاه شخصی و جمعی، صور مثالی و امثال این در آثار ادبی، به نقد ادبی عمق و نوعی جنبه پیش‌گوینه و راز‌آمیز بخشیده است. اگر ادبیات جزء علوم انسانی است به یک اعتبار به سبب آن است که محصول ذهن آدمی است و چه علمی برای مطالعه ذهن آدمی و فرآورده‌های آن شایسته‌تر از روان‌شناسی؟ (1)

ادوارد لی ثرندایک از مهم‌ترین پژوهشگران و نظریه‌پرداز رفتارگرایی است که نظریه او نخستین بار در کتاب «هوش حیوانات» منتشر شد. او همچنین بزرگترین تئوری‌پرداز یادگیری در غرب بود که در زمینه طرح روش‌های تعلیم و کاربرد مقیاس‌های کمی برای مسائل روانی-اجتماعی، آزمون‌های هوش و مسئله تربیت رفتار کلاسی و انتقال تعلیم نیز پیشقدم بود. در آثار او مبنای یادگیری تداعی بین تأثیرات حسی و پاسخ‌ها است که از آن به «رابطه» یا «پیوند» تعبیر می‌شود.

او تحت تأثیر روان‌شناسی فیزیولوژیک قرار داشت و معتقد بود که مشخص‌ترین یادگیری در انسانها و حیوان‌های دیگر یادگیری از راه کوشش و خطاست که وی بعدها آن را یادگیری از طریق گزینش و پیوند نامید. به بیان دیگر، عکس‌العمل یا پاسخ موجود زنده در مقابل محرک، ناشی از برقراری ارتباطات عصبی در درون اوست؛ به طوری که در طول یادگیری، به تدریج پاسخ‌های نادرست کم می‌شود و به جای آن پاسخ‌های درست که موجود را

به هدف می‌رساند، ظاهر می‌شود و در ادامه کار به یادگیری منجر می‌گردد یادگیری در نظریه ثرندایک به صورت گزینش یا انتخاب یک پاسخ از میان مجموعه پاسخ‌های موجود ارگانیسم و پیوند دادن آن پاسخ به موقعیت محرک توصیف می‌شود. به همین سبب به روش یادگیری ثرندایک، یادگیری از راه کوشش و خطا نام داده‌اند. ثرندایک با نشان دادن این که محرک‌هایی که بعد از رفتار واقع می‌شوند، بر رفتارهای آینده تأثیر می‌گذارند، از پاولف فراتر رفت. ثرندایک نخستین کسی بود که سعی کرد یادگیری مشاهده‌ای را به طور آزمایشی قرار دهد. وی با آزمایش بر روی گربه‌ها به این نتیجه رسید که در حیوان‌ها هیچ گونه یادگیری مشاهده‌ای صورت نمی‌گیرد؛ بنابراین به این نتیجه رسید که یادگیری تنها از راه تجربه مستقیم صورت می‌گیرد، نه از راه تجربه غیره (2).

با مرور و تورق کتب ادبیات تعلیمی نظیر کلیله و دمنه و قابوسنامه متوجه می‌شویم که نگارندگان این دست‌کتاب، بر مولفه‌های تعلیم و تربیت زمانی خود آگاه بوده‌اند؛ بسیاری از این مولفه‌ها منطبق بر فطرت انسان بوده‌اند و امروزه نیز در تعلیم و تربیت منطبق بر روانشناسی کاربرد دارند؛ لکن در عنوان و فرم دچار دگردیسی شده‌اند و در محتوا و چستی تغییر چندانی نکرده‌اند. یکی از روانشناسانی که نظریه‌ای را در این زمینه طرح کرده است، ثرندایک است. نظریه یادگیری و یاد دادن که ظرفیتی کاربردی در تعلیم و تربیت دارد. نظریه ثرندایک را امروزه به عنوان یکی از ستون‌های اساسی روان‌شناسی نوین می‌شناسند. در این مقاله به بررسی وجوه مشترک نظریه ثرندایک با آموزه‌های تعلیم و تربیت در کتاب‌های قابوسنامه و کلیله و دمنه می‌پردازیم و ب هاسن سوالات پاسخ می‌دهیم:

- ۱- رد پای اندیشه‌های قابوسنامه در نظریه ثرندایک تا چه حد است؟
- ۲- ثرندایک به کدام یک از جنبه‌های تربیتی کلیله و دمنه اشاره دارد؟

بنابراین، هدف اصلی این تحقیق بررسی پیوند و تشابه بین آموزه‌های تربیتی و جنبه‌های آن در متون کلیله و دمنه و قابوسنامه با نظریه آمایه ثرندایک است.

روش تحقیق

گردآوری مطالب این تحقیق به روش کتابخانه‌ای و با بهره‌گیری از فیش و به شیوه‌ی تحلیل محتوا صورت گرفته است.

یادگیری تدریجی

یکی از مباحث نظریه ثرندایک افزایشی بودن (تدریجی) یادگیری است. به این شکل که یادگیری در گام‌های منظم و کوچک رخ می‌دهد نه در پرش‌های بزرگ ثرندایک با توجه به منحنی یادگیری از راه بینش که با سرعت بسیار پایین می‌آید و تا پایان آزمایش یکنواخت باقی می‌ماند و با توجه به کاهش کند زمان مورد نیاز برای حل کردن مسأله به عنوان تابعی از کوشش‌های متوالی، ثرندایک نتیجه گرفت که یادگیری افزایشی است نه بینشی (2).

در قابوسنامه فرایند تعلیم و تربیت را می‌توان از ترتیب و توالی ابواب چهل و چهارگانه‌ی کتاب دریافت کرد. عنصرالمعالی در طول این ابواب به صورت تدریجی و گام به گام روند و فرایند تعلیم و تربیت را بیان می‌کند و با ذهن تجربه محور خود، نشان می‌دهد که اهل علم باید مراتب دریافت و تربیت را طوری طی کنند که ظرفیت آن‌ها برای تربیت افزایش بیابد؛ بنابراین قابوسنامه با حمد و ثنای خداوند آغاز و با نعت پیامبر ادامه پیدا می‌کند؛ اما این حمد و ثنا و نعت‌ها همراه با حکمت و عرفان عملی است و ساختار و تقدم و تأخر تا جایی پیش می‌رود که به تدریج زمینه و ظرفیت دریافت در آموزنده فراهم گردد و می‌توان این فرایند را در بستر نظریه یادگیری افزایشی ثرندایک بررسی کرد.

عنصرالمعالی در قابوسنامه به آموزش و دریافت تدریجی قائل است. قصه‌ای که در اغلب متون ادب تعلیمی آمده است و مستعد بودن یا نبودن سرشت و طبیعت افراد را برای دریافت و یا رد محتوای آموزشی لازم دانسته اند. قابوسنامه نیز به این اصل پایبند

بوده و در جاهای مختلف بر آن تأکید کرده است: «مردم چون از عدم به وجود آید، خلق و سرشت وی با او باشد؛ اما از بی قوتی و عجز و ضعیفی پیدا نتواند کردن. هرچند بزرگ تر همی شود و جسم و روح وی قویتر همی گردد، فعل وی پیدا همی گردد، نیک و بد تا چون وی به کمال رسد تمامی روز بهی و روز بتری پیدا شود (2) و همچنین:

«اندر شورستان تخم مکار که بر ندهد و رنج بیهده بود.» (3).

در کلیله و دمنه این روند و فرایند تدریجی در لباس تمثیل عرضه شده است. نصرالله منشی از انسان به دانه‌ای تعبیر می‌کند که برای رشد و نمو به محیط و ذاتی مستعد نیاز دارد؛ اما تا وقتی که در زیر خاک است، کسی برای رشد و تربیت و پرورش او قدمی برنمی‌دارد مگر این که از دل خاک بیرون بیاید و حقیقت خود را آشکار کند و بر اساس استعدادش از او اقبال کنند: «...ملک تا اتباع خویش را نیکو نشناسد و بر اندازه رای و رویت و اخلاص و مناصحت هر یک واقف نباشد، از خدمت ایشان انتفاعی نتواند گرفت و در اصطناع ایشان مثال نتواند داد؛ چه دانه مادام که در پرده خاک نهان است هیچ کس در پروردن او سعی ننماید، چون نقاب خاک از چهره خویش بگشاید و روی زمین را زیور زمردین بست معلوم گردد که چیست، لاشک آن را بپرورند و از ثمرت آن منفعت گیرند. و هر که هست اندازه تربیت از و فایده توان گرفت. و عمده در همه بر ۱۰ ابواب اصطناع ملوک است، چنانکه گفته‌اند:

من همچو خار و خاکم، تو آفتاب و ابر

گل‌ها و لاله‌ها دهم از تربیت کنی

(4)

منشی از قول دمنه نیز چنین توصیف می‌کند که کسانی که در درگاه شاه هستند، از ابتدا بزرگ نبوده‌اند و کسب فضایل آن‌ها به تدریج با تربیت صورت پذیرفته است: «اصحاب سلطان و اسلاف ایشان همیشه این مراتب منظور نداشته‌اند؛ بل که به تدریج و ترتیب و جد و جهد آن درجات یافته‌اند (4).

عنصرالمعالی: «...اما از خدمت گریزان مباش، که از نزدیکی ملک دوری خیزد و از خدمت پادشاه نزدیکی؛ اگر تو را از خویشتن ایمن دارد، آن روز نایمن تر باش و هر که از کسی فربه شود، نزار گشتن هم از آن کس باشد؛ هرچند که عزیز باشی از خویشتن شناسی غافل مباش و سخن جز بر مراد پادشاه مگوی و با وی لجاج مکن، که در مثل گفته اند که: هر که با پادشاه در افتد و لجاج کند پیش از اجل بمیرد و خداوند خویش را جز نیکویی کردن راه منمای، تا با تو نیکویی کند، که اگر بدی آموزی با تو هم بدی کند».

در هر دو نمونه‌ی ذکر شده، شرایط تربیت شدن برای خدمت به پادشاه، توصیف شده است. در مثالی که برای کلیله آمده، شخصیت دمنه این مطلب را بیان می‌کند و در مثال قابوسنامه، عنصرالمعالی با توجه به تجربه‌ای که در حکومت دارد، سخن می‌گوید که نکته‌ی مشترک هر دو مطلب، رشد تدریجی و تربیت افزایشی برای خدمت به پادشاه یا رسیدن به مرتبه‌ای خاص است.

قانون آمادگی

در کتاب «ماهیت اصلی انسان» برای قانون آمادگی سه بخش در نظر گرفته اند. که به اختصار در اینجا به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. انجام عمل برای شخصی که آمادگی دارد، خشنودکننده است.
۲. بازداشتن شخص آماده از انجام عمل، سرخوردگی می‌آورد.
- ۳- اجبار شخصی که آمادگی انجام عملی را ندارد، موجب ناخشنودی اش می‌شود (2).

عنصرالمعالی: «اگر کسی به کژی برآمده باشد گرد راست کردن او مگرد که نتوانی؛ چه هر درختی که کژ برآمده باشد و شاخ زده به کژی و بالا گرفته، جز به بریدن و تراشیدن راست نگردد» (3).

در قابوسنامه تا حدودی این اصول رعایت شده است؛ اما عنصرالمعالی گاهی دخالت در رفتار را جایز می‌داند؛ آن هم در مواردی که عدم آموزش امری خاص حیات فرد فراگیر را به خطر بیندازد. مولف قابوسنامه در ذیل حکایتی گاهی حضور الگوی

مداخله‌گر را در تربیت و اجبار مفید می‌داند. آن هم جایی است که او به اهمیت آموختن شنا برای فرزندش واقف است: «پس فرمود دو ملاح جلد را بی‌آوردند و مرا بدیشان سپرد تا مرا شنا بیاموختند، به کراهیت، نه به طبع اما نیک آموختم» (3).

اما وی در مورد پند دادن به اشخاصی همانند ثرندایک اعتقاد به بی‌فایده بودن دارد و توصیه می‌کند: «تا نخواهند کسی را نصیحت مکن و پند مده؛ خاصه آن کس را که پند نشنود» (3).

در قابوسنامه اگر فرزند عنصرالمعالی را به عنوان مخاطبی عام در نظر بگیریم و شخصیت او را تعمیم دهیم به تعداد مخاطبانی که در گذر زمان به کتاب دسترسی پیدا می‌کنند و می‌خواهند از پندهای آن استفاده کنند، به این نتیجه می‌رسیم که مخاطب نقشی در پندها و نصیحت‌های قابوسنامه دارد، زیرا نگارنده از او می‌پرسد و به او اختیار انتخاب می‌دهد که اگر راهی بهتر از آن چیزی که از او شنیده است، سراغ دارد، می‌تواند از همان طی طریق کند؛ بنابراین مخاطب با خواندن این جور مطالب یا موافقت می‌کند و یا قدری تأمل و تفکر و یا نمی‌پذیرد؛ پس متن پویا و زنده است و جایگاهی برای مخاطب تعریف شده است: «اکنون بدان‌ای پسر که هرچه عادت من بود، جمله به کتابی کردم از بهر تو و از هر علمی و هر هنری و هر پیشه‌ای که من دانستم از هر دری فصلی یاد کردم اندر چهل و چهار باب این کتاب؛ اگر تو بهتر از این خصلتی و عادت‌های منی دانی چنان باش که بهتر بود و اگر نه این پندهای من به گوش دل شنو و کاربند و اگر نه شنوی و کار نه بندی بر تو ستم نیست» (3).

در این سفارش‌ها مولف قابوسنامه شرط آمادگی فرزند را برای دریافت مطالب در نظر می‌گیرد و او را مختار می‌داند که در صورتی که شرایط پذیرش را دارد و راهی دیگر در ذهن او نیست، می‌تواند به این اصول وفادار باشد و بماند.

بر اساس قانون آمادگی فرد هنگامی می‌تواند افکار، عادات و مهارت‌های مشخص را یاد بگیرد که از تمام لحاظ در شرایط ایده

آلی باشد. هم از نظر بدنی و هم از لحاظ اجتماعی، هم از نظر عقلانی و هم در زمینه عاطفی رشد مناسب و متناسب با محتوی مورد دریافت را کرده باشد.

مؤلف قابوسنامه به این اصل هم واقف بوده و اشاراتی داشته است. در اینجا شرایط آمادگی افراد برای ندیم بودن پادشاه از نظر عنصرالمعالی ذکر می‌شود: «بدان‌ای پسر که اگر پادشاهی ترا ندیمی دهد، اگر آلت منادمت پادشاه نداری مپذیر، که هر که ندیمی پادشاه [کند] چند خصلت در وی بیاید، چنانکه اگر مجلس خداوند را از جلوس وی زینتی نباشد باری شینی نبود: اول باید که هر پنج حواس بفرمان او باشد و دیگر باید که لقایی دارد که مردمان را از دیدار او کراهیتی نباشد، تا این ولی نعمت از دیدار او ملول نباشد، سیوم باید که دبیری بداند، تازی و پارسی، تا اگر در خلوت این ملک را حاجت افتد بچیزی خواندن و نوشتن و دبیر حاضر نباشد این پادشاه ترا نامه^۱ خواندن فرماید یا نبشتن عاجز نمایی، چهارم باید که اگر ندیم شاعر نباشد و بد و نیک شعر نداند نظم بر وی پوشیده نماند و اشعار تازی و پارسی یاد دارد، تا اگر این خداوند را گاه و بیگاه به بیتی حاجت افتد شاعری را طلب نباید کردن، یا خود بگوید یا روایت کند از کسی، همچنین از طب و نجوم باید که بداند، تا اگر ازین صناعتها سخنی رود یا بدین باب حاجت افتد آمدن طبیب یا منجم حاجت نباشد؛ تو آنچ دانی بگوی تا شرط منادمت بجای آورده باشی، تا این پادشاه را بر تو اعتماد افتد و بخدمت تو راغب‌تر شود و نیز باید که و دیگر باید که در ملاهی ندیم را دستی بود و چیزی بداند زدن، تا اگر پادشاه را خلوتی بود که مطرب را جای نباشد بدانچ دانی وقت او را خوش داری، تا او را بدان سبب بر تو ولعی دیگر باشد و نیز محاکی باشی و بسیار حکایات مضحکه و مسکته یاد داری و نوادره‌اء بدیع، که ندیم بی حکایت نوا در ناتمام بود و نیز باید که نرد و شطرنج باختن بدانی، نه چنانکه مقامر باشی، که هر گاه که بطبع مقامر باشی ندیمی را نشایی و نیز با این همه که گفتم قرآن باید که یاد داری و از

تفسیر چیزی بدانی و از فقه چیزی خبر داری و اخبار رسول علیه السلام بدانی و از علم شریعت و از هر چیزی بی‌خبر نباشی، تا اگر در مجلس پادشاه ازین معنی سخنی رود جواب بدانی دادن و بطلب قاضی و فقیه نباید شدن و نیز باید که سیر الملوک بسیار خوانده باشی و یاد گرفته و خود بنفس خویش خصلته‌اء ملوک گذشته می‌گویی، تا در دل پادشاه کار می‌کند» (3).

«طبق این قانون یادگیرنده باید از لحاظ رشد جسمی عاطفی و ذهنی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند مفهوم‌های مورد نظر را فراگیرد ثرندایک آمادگی را شرط اساسی یادگیری می‌دانست و منظور از آمادگی دارا بودن رشد کافی در زمینه‌های مختلف بود.» (2)

عنصرالمعالی در نصیحتی شرایط وزیر بودن را هم از نظر جسمی و هم از لحاظ ظاهری و فکری و عقلی به این گونه بر می‌شمرد: «اگر تو پیر باشی زشت باشد که جوانی مدبر پیر باشد و اگر تو جوان باشی و وزیر جوان آتش جوانی هر دو به هم یار شود و بهر دو آتش مملکت سوخته گردد و باید که وزیر بهی روی باشد و پیر یا کهل و تمام قوت و قوی ترکیب و بزرگ شکم، وزیر نحیف و کوتاه و سیاه ریش را هیچ شکوهی نبود، وزیر باید که بزرگ ریش بود به حقیقت.» (3).

آن مطلب می‌تواند مویذ یکی از اصول تربیتی به نام آمادگی باشد که صاحب قابوسنامه از فرزندش می‌خواهد که هر زمان شاه شد و قصد انتخاب و یا تربیت وزیر داشت، به این نکات توجه کند: «فراگیر زمانی موفق به یادگیری می‌شود که از لحاظ جسمی، ذهنی و عاطفی آمادگی‌های لازم را داشته باشد.» (5).

در کلیله و دمنه نمونه طنز آمیزی آمده که مربوط به بوزینگانی است که پند دهنده خود را می‌کشند زیرا متوجه حرف هایش نشده اند و او را مزاحم می‌شمارند (4). این حکایت برای کسانی گفته شده که گمان می‌کنند هر جا منکری دیدند باید متذکر شوند؛ در

حالی که طبق نظریه ثرندایک، پندها همیشه مؤثر واقع نمی‌شود و گاه متعلم، مقاومت نموده و می‌خواهد در جهالت خود باقی بماند.

تنبيه و قانون اثر

عنصرالمعالی در باب «اندر فرزند پروردن و آیین آن» آورده است که: «هر هنری و فضلی روزی به کار آید، پس در فضل و هنر آموختن تقصیر نباید کردن و به وقت تعلم اگر معلمان او را بزنند، او را شفقت مبر و بگذار که کودک علم و ادب و هنر به چوب آموزد و نه به طبع خویش؛ اما اگر بی‌ادبی کند و تو از وی در خشم شوی، به دست خویش وی را مزنی! به معلمانش بترسان و ایشان را ادب فرمای کردن، تا کینه‌ی تو در دل نگیرد.»

چند نکته در این نصیحت وجود دارد که می‌توان آن را بر اساس تنبیه و قانون اثر ثرندایک بررسی و بازخوانی کرد. ثرندایک عقیده دارد که نیرومند شدن پیوند بین محرک و پاسخ در نتیجه پیامدهای پاسخ اتفاق می‌افتد؛ هرگاه پاسخی بتواند وضعیتی خشنودکننده را رقم بزند، پیوند نیرومند می‌گردد و هرگاه پاسخ وضعیتی آزاردهنده را دنبال کند، از نیرومندی این پیوند کاسته می‌شود. به عبارت دیگر، اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تقویت به دنبال داشته باشد، پیوند بین محرک و پاسخ نیرومند می‌شود و از سویی دیگر اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تنبیه به دنبال داشته باشد. پیوند بین محرک (S) و پاسخ (R) ضعیف می‌شود. از نظر ثرندایک پیامدهای یک پاسخ عوامل تعیین کننده نیرومندی تداعی بین یک موقعیت و پاسخ به آن موقعیت هستند (2).

البته ثرندایک پس از سال ۱۹۳۰ اذعان کرد که تنها نیمی از قانون اثر را درست است. نیمی که مورد تأیید ثرندایک پاسخی بود که با وضع خشنودکننده دنبال می‌شد و پیوند نیرومند می‌شد. ثرندایک به این نتیجه رسید که تنبیه کردن یک پاسخ بر نیرومندی پیوند هیچ اثری ندارد. به عبارت دیگر تقویت، نیرومندی یک پیوند را

افزایش می‌دهد؛ در حالی که تنبیه بر نیرومندی پیوند هیچ تأثیری ندارد (2).

نظریه قانون اثر ثرندایک که به آن اشاره شد به مؤثر بودن تنبیه اشاره دارد که در متون مختلف ادبی فارسی نمونه‌های بسیاری از آن یافت می‌شود که به چند نمونه ادبی که با این قانون مطابقت دارد، اشاره می‌شود: عنصرالمعالی، زمانی که علوم لازم برای فرزند و آموختن آن را توصیه می‌کند، از آموزش شنا و کراحت داشتن از آموختن آن صحبت می‌کند و پس از آن ماجرای را تعریف می‌کند که به واسطه آموختن شنا از گردابی که کشتی در آن اسیر بود، نجات یافت و باقی مسافران غرق شدند: «من و چند مرد بصری و بنده‌ای از آن من زیرک نام، خود را از کشتی در آب انداختیم و به شنا بیرون آمدیم و آن دیگران جمله هلاک شدند بعد از آن مهر پدر بر دل من زیادت شد و از برای وی صدقه‌ها دادم.» (3)

در کلیله و دمنه نیز دو نمونه زیر در مورد قانون اثر (تنبیه) دیده می‌شود: «و هر که درگاه ملوک را ملازم گردد و از تحمل رنج‌های صعب و تجرع شربت‌های بدگوار تجنب ننماید و تیزی آتش خشم به صفای آب حلم بنشانند و شیطان هوا را به افسون خرد در شیشه کند و حرص فریبده را بر عقل رهنمای استیلا ندهد و بنای کارها بر کوتاه دستی و رأی راست نهد و حوادث را به رفق و مدارا تلقی نماید؛ مراد هر آینه در لباس هرچه نیکوتر او را استقبال کنند.» (4)

قانون آمایه (نگرش)

یادگیرنده هنگام ورود به عرصه‌ی یادگیری یک سری پیش زمینه و پیش سازگاری را با خود می‌آورد که ثرندایک آن را آمایه و نگرش زمینه و پیش سازگاری می‌نامد و برخی از یادگیرنده‌ها نکته‌ی اصلی و استعداد و ظرفیت لازم را برای دریافت محتوای موردنظر آموزش دهند و یا مربی ندارند. در کلیله و دمنه دسته‌ای از حکایت‌ها آمده است که این اصل را به روشنی می‌توان به آن‌ها تعمیم داد: «بوزنه‌ای درودگری را دید که بر چوبی نشسته بود و آن را می‌برید و دو میخ پیش او، هرگاه که یکی را بکوفتی دیگری

که پیشتر کوفته بودی برآوردی. در این میان درودگر به حاجتی برخاست، بوزنه بر چوب نشست از آن جانب که بریده بود، اثیین او در شکاف چوب آویخته شد و آن میخ که در کار بود پیش ازآنکه دیگری بکوفتی برآورد. هر دو شق چوب بهم پیوست، اثیین او محکم در میان بماند، از هوش بشد. درودگر باز رسید وی را دست‌بردی سره بنمود تا دران هلاک شد. و از اینجا گفته‌اند «درودگری کار بوزنه نیست.» (6).

«این یک قانون کلی رفتار است که پاسخ به هر موقعیتی (موقعیت بیرونی) هم به شرایط انسان و هم به طبیعت موقعیت وابسته است؛ بنابراین تفاوت‌های فردی در یادگیری را می‌توان به وسیله تفاوت‌های اساسی میان افراد تبیین کرد؛ یعنی به وسیله میراث فرهنگی و ژنتیکی آن‌ها یا حالات گذرا مثل خستگی و شرایط هیجانی گوناگون عواملی که نقش خشنود کننده ها، ارضاء کننده ها و آزاردهنده ها را بازی می‌کنند، هم به پیشینه ارگانیسم و هم به حالات موقتی بدنی در زمان یادگیری وابسته اند. ثرندایک در توضیح این امر مثال زیر را می‌آورد: «حیوان‌هایی که تجربه کافی با جعبه معما را دارند، از حیوان‌هایی که هیچ گونه تجربه با این جعبه را ندارند، سریعتر مسائل تازه را می‌آموزند.» (6).

عنصرالمعالی در قابوسنامه، تأثیر تربیت را متضمن سرشت و تربیت پذیری فرد و محیط او می‌داند. او عقیده دارد که اگر فردی در فضای نامناسبی پرورش پیدا کرده باشد، یا دارای ذات بد باشد، امکان تربیت کردن او فراهم نیست و این شخص در برابر تربیت، مقاومت نشان می‌دهد. او معتقد است انسان‌هایی که طبع آنان کج و نهادشان بد و ذاتشان خراب باشد، هرگز با تربیت اصلاح نمی‌شوند: «اگر کسی به کژی برآمده باشد، گرد راست کردن او مگر آنکه نتوانی چه درختی که کژ برآمده باشد و شاخ زده به کژی و بالا گرفته، جز به بریدن و تراشیدن راست نگردد.» (3). وی با مثلی ملموس فرزندش را چنین از تربیت ناهلان منصرف می‌کند: «اندر شورستان تخم مکار که بر ندهد و رنج بیهوده بود، یعنی که

با مردان ناسپاس مردمی کردن چون تخم بود که به شورستان افکنی (3).

زمین شوره ستیل بر نیارد

نکویی با بدان کردن چنان است

در او تخم عمل ضایع مگردان

که بد کردن به جای نیک مردان (3)

در کلیله و دمنه نیز از این نمونه‌ها نقل شده است. مؤلف کلیله و دمنه طبق نظر ایرانیان باستان معتقد به نظام طبقاتی است و این طبقات را چنان توصیف می‌کند که گویی ذاتی افراد است و نباید از آن عدول کنند. به عقیده وی خارج شدن از طبقه موجب زبان است و هر کس باید در جایی که هست بماند و پیشرفت یا عقب گرد نداشته باشد. در حکایاتی با عنوان «زاغی که خواست خرامیدن کبک بیاموزد» به این نکته پرداخته است. زیرا که: «و نگذارد که ناهل بدگوهر خویشان را در وزان احرار آرد و با کسانی که کفایت ایشان ندارد خود را هم تگ و هم عنان سازد، چه اصطناع بندگان و نگاه داشتن مراتب در کارهای ملک و قوانین سیاست اصلی معتبر است، و میان پادشاهی و دهقانی برعایت ناموس فرق توان کرد، و اگر تفاوت منزلتها از میان برخیزد و اراذل مردمان در موازنه اوساط آیند، و اوساط در مقابله اکابر، حشمت ملک و هیبت جهان داری بجانبی ماند و، خلل و اضطراب آن بسیار باشد، و غایت و تبعات آن فراوان. مآثر ملوک و اعیان روزگار بر بتسانیدن این طریق مقصور بوده ست.

زیرا که بااستمرار این رسم جهانیان متحیر گردند و ارباب حرفت در معرض اصحاب صنعت آیند و اصحاب صنعت کار ارباب حرفت نتوانند کرد و لابد مضرت آن شایع و مستفیض گردد، و اسباب معیشت کار ارباب حرفت نتوانند کرد و لابد مضرت آن شایع و مستفیض گردد، و اسباب معیشت خواص و عوام مردمان براطلاق خلل پذیرد و نسبت این معانی باهمال سالیس روزگار افتد و اثر آن بمدت ظاهر گردد» (4).

در جای دیگری از ذات و استعداد و زمینه‌ی دریافت محتوای تربیتی در فراگیرنده سخن می‌گوید «و ببايد شناخت ملك را كه از كامزاج هرگز راستی نیاید و بدسیرت مذموم طریقت را به تكلیف و تكلف بر اخلاق مرضی و راه راست آشنا نتوان كرد؛ كز كوزه همان برون تراود كه دروست، چنان كه نیش كژدم اگر چه بسیار دم بسته دارند و در اصلاح آن مبالغت نمایند، چون بگشایند بقرار اصل باز رود و به هیچ تاویل علاج نپذیرد. و هر كه سخن ناصحان، اگر چه درشت و بی محابا گویند، استماع ننماید، عواقب کارهای او از پشیمانی خالی نماند، چون بیماری كه اشارت طبیب را سبک دارد و غذا و شربت بر حسب آرزو و شهوت خورد، هر لحظه ناتوانی مستولی تر و علت زمن تر شود (4).

در حکایتی كه حمل لاک پشت به وسیله‌ی دو مرغابی، این بیت را در همین معنا می‌آورد:

نیک خواهان دهند پند و لیک

نیک بختان بوند پندپذیر (4)

نظریه تکاملی (پیش آمادگی ذاتی)

در تحلیل‌های روان شناسانه آنچه كه اهمیت بیشتری دارد، این است كه بتوان كنش شخصیت‌های مختلف را بررسی كرد. چرا كه شخصیت و ویژگی‌های روانی یک فرد در كنش او جلوه گر می‌شوند. کلیله و دمنه آن چنان كه از داستان برمی آید از خانواده‌ای بودند كه از نظر اجتماعی در سطح پایین قرار داشته و با مقامات بلندپایه و سران حكومت ارتباط نداشته‌اند. آن‌ها در جامعه‌ای زندگی می‌كردند كه دارای نظام اجتماعی سنتی بود و رسیدن به قدرت براساس شایسته سالاری نبود. این حس كه آن‌ها از نظر اجتماعی در سطح پایینی بودند، در دل دمنه ریشه دوانده و برطرف نشده و تبدیل به عقده شده است: «ناتوانی در غلبه كردن بر احساس‌های حقارت آن‌ها را تشدید كرده و به عقده حقارت منجر می‌شود.» (5، 6).

«ما در درگاه این ملك آسایشی داریم و طعمه‌ای می‌یابیم و از آن طبقه نیستیم كه به مفاوضت ملوك مشرف توانند شد» (4).

خصوصیات و تمایزات فردی و نمادی هر انسانی را می‌توان به عنوان آمادگی‌های ذاتی او برای دریافت محتوای تربیتی و یا تعلیمی در نظر گرفت. افراد بر اساس همین پیش آمادگی ذاتی است كه به بعضی محرک‌ها حساس ترند و زودتر پاسخ می‌دهند و در بعضی دیگر به دیده‌ی بی توجهی می‌نگرند: «... و هر كه را همت او طمع‌ه است، در زمهری بهایم معدود گردد و چون سگ گرسنه كه به استخوانی شاد شود و به پاره‌ای تان خشنود گردد و شیر باز اگر در میان شكار خرگوش، گوری ببیند، دست از خرگوش بدارد و روی به گور آرد. و هر كه به محل رفیع رسید، اگرچه چون گل کوتاه زندگانی باشد، عقلا آن را عمر دراز شمرند به حسن آثار و طیب ذكر، و آن كه به خمول راضی گردد، اگرچه چون برگ سرو دیر پاید، به نزدیک اهل فضل و مروت وزنی نیارد» (4)

ارگانیسم رفتاری كه با رفتار طبیعی در تعارض است به دشواری یاد می‌گیرد و برای گریز از یک محرک دردناك یا خطرناك رفتارهای گرایشی را نیز نخواهد آموخت: «هر كه نفس شریف دارد، خویشان را از محل وضع، به منزلت رفیع می‌رساند و هر كه را رای ضعیف و عقل سخیف است، از درجت عالی به رتبت خاص گراید... و ما سزاواریم بدانچه منزلت عالی جوییم و بدین خمول و انحطاط راضی نباشیم» (4)

عنصر المعالی اعتقاد دارد كه افراد دانا در آموزش و تربیت افراد نادان، نباید خود را به زحمت بیندازد و در صورت عدم مشاهده و درك یادگیری از طرف فراگیر، تداوم آموزش، تعلیم و تربیت، در واقع به جز هدر دادن زمان برای مربی، چیزی دیگری را در پی نخواهد داشت. حال این نظریه را مقایسه می‌كنیم با علم روانشناسی و نظریه تکاملی بولس كه بر انتظارات ذاتی ارگانیسم

تأکید دارد: «هر کسی را که روزگار او را دانا نکند، هیچ دانا را در آموزش او رنج نباید بردن که رنج او ضایع بود.» (3).

اما عکس این قضیه را در کلیله و دمنه می‌بینیم جایی که منجر به بروز حس حسادت هم می‌شود. وقتی که دمنه پیش آمادگی ذاتی گاو را در زد شیر می‌بیند و دوست ندارد که گاو از او پیش‌تر برود، به نکاتی که گویای پیش آمادگی ذاتی گاو است اشاره می‌کند: «چون دمنه بدید که شیر در تقریب گاو چه ترحیب می‌نماید و هر ساعت در اصطفا و اجتبابی وی می‌افزاید دست حسد سرمه بیداری در چشم وی کشید و فروغ خشم آتش غیرت در مفرش وی پراگند تا خواب و قرار از وی بشد» (4).

لولا المشقه ساد الناس کلهم

الوجود یفقر و الاقدام قتال

از خطر خیزد خطر زیرا که سود ده چهل

برنبندد گر بترسد از خطر بازارگان (4)

نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت هم در جنبه‌ی آموزش دادن و هم از جنبه‌ی فراگیری، مستلزم فراهم بودن شرایط و شکل‌گیری فضایی است که توجه به آن شرایط و فضا و مولفه‌ها و ابعاد شخصیت‌های دو طرف (آموزش‌دهنده و فراگیر) را می‌طلبد که بر اساس آن می‌توان نتیجه‌ی آموزش، اهمیت آموزش و یا عدم پرداختن به آموزش را قبل از شروع کار برآورد کرد. این اصول و مولفه‌های تعلیم و تربیت در کتب ادبیات تعلیمی کلاسیک ما از جمله کلیله و دمنه و قابوسنامه که مبتنی بر پند و اندرز و حکایت و قصه‌های پیام‌محور هستند، با عناوین دیگری قابل رصد و بررسی است؛ اما ثرندایک educational psychology. Rooted in behavioral psychology, Thorndike's theory revolves around key principles such as readiness, exercise (practice), and set (disposition or attitude), which collectively shape learning and behavior. These concepts, though modern in

مجموعه‌ای از عوامل، ابعاد و مولفه‌های تعلیم و تربیت را استخراج و به صورت یک یافته‌ی راوشناسی ارائه داده است. در این مقاله به این نتایج دست یافتیم که تشابهاتی بین نظریه‌ی ثرندایک و نظر عنصرالمعالی و نصرالله منشی وجود دارد.

۱- هر سه عقیده دارند که یادگیری مستلزم تجربه است و به صورت تدریجی و افزایشی اتفاق می‌افتد و در این مسیر می‌بایست شرایط سنی و جسمی و فرهنگی و اجتماعی شخص یادگیرنده و یا تربیت شونده را در نظر گرفت.

۲- مباحث مربوط به تاب‌آوری و آموزش آن ب کودکان از دیگر نکات مشترک هر سه نفر است که اعتقاد دارند نباید در رفاه و آسایش کودکان زیاده روی کرد.

۳- تعریف الگو برای تفهیم پیام آموزشی از جمله مواردی است که همه بر آن اذعان دارند.

۴- آن چه که مورد اختلاف همه است، قرار دادن و یا چگونگی به کار بردن مولفه‌های تربیتی و شیوه‌های انتقال آن به فراگیر است که در کتب ادبیات تعلیمی کلاسیک به موارد فنی نظیر شخصیت پردازی و انواع آن، نحوه دیالوگ، زبان، رفتار و... دسته بندی می‌شوند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The exploration of educational dimensions within the classical Persian texts *Qabusnameh* and *Kalila and Dimna* using Thorndike's theory of "set" offers a comprehensive insight into how ancient literature parallels contemporary

nomenclature, resonate deeply with the pedagogical philosophies embedded in classical Persian didactic works. Edward Lee Thorndike's contributions, particularly from his work on animal intelligence and the mechanisms of trial-and-error learning, emphasized the gradual and associative nature of learning, positing that individuals respond to stimuli through neurological bonds formed by repetitive interactions. This theoretical framework provides a valuable lens for reassessing the didactic structure and pedagogical intentions within *Qabusnameh* and *Kalila and Dimna*, where instructional sequences, character development, and narrative devices underscore a systematic approach to training the learner. As Shamisa noted, literary texts often act as psychological maps, with characters and authors mirroring internal and societal psychological states, further validating the application of psychological critique in literary analysis (1).

In this study, a qualitative content analysis method was used, grounded in a library-based approach, to identify and match Thorndike's educational principles with the thematic structure and narrative elements of the two selected works. The principle of incremental learning—a core tenet of Thorndike's model—was clearly evidenced in *Qabusnameh*, wherein the sequence of 44 chapters forms a coherent pedagogical progression aimed at gradually building the learner's capacity. This incrementalism echoes Thorndike's learning curves, which argue that true learning is slow,

continuous, and built through repetition and structured practice (2). In *Kalila and Dimna*, similar incrementalism is allegorically portrayed; characters such as Damanah emphasize gradual transformation through service, learning, and ethical development. The metaphor of the seed needing nurturing after emerging from the soil, described by Nasrullah Munshi, illustrates how individuals require both internal readiness and external support to actualize their potential (4). These texts promote a view of education as both a cumulative and contextual process—gradually preparing individuals for social roles, moral reasoning, and civic responsibilities.

Another salient concept in Thorndike's theory is the "law of readiness," which posits that learning is most effective when the learner is mentally and physically prepared to receive instruction. Thorndike emphasized that frustration arises when an individual is ready to learn but is prevented from doing so, and conversely, when forced to act without readiness, dissatisfaction occurs (2). This idea finds strong parallels in *Qabusnameh*, where Onsor al-Ma'ali advises that correcting those who are not developmentally prepared is ineffective, comparing it to straightening a crooked tree that must be cut and reshaped (3). At the same time, the author demonstrates pragmatic flexibility, allowing for coercive interventions when educational inaction poses critical threats—as when he recounts forcing his son to learn swimming to ensure survival. This complexity aligns with Thorndike's

allowance for pedagogical intervention when readiness must be enforced under necessity. Similarly, *Kalila and Dimna* uses parables such as that of the monkeys killing their advisor to illustrate how advice without comprehension can backfire, emphasizing the learner's disposition and capacity as prerequisites for meaningful education (4). These examples illustrate how classical texts not only underscore the need for learner readiness but also address the ethical implications of teaching without it.

Thorndike's "law of effect" also receives detailed treatment through examples in *Qabusnameh* and *Kalila and Dimna*. This law states that behaviors followed by satisfying outcomes are likely to be repeated, whereas those followed by discomfort are less likely to recur. The text of *Qabusnameh* incorporates this principle through parental guidance and reward-punishment mechanisms. For example, the suggestion that children be educated with firmness—yet not disciplined directly by the parent to avoid resentment—aligns with Thorndike's view that positive reinforcement strengthens behavioral bonds, whereas harsh punishment may backfire or prove ineffective in the long term (2). *Kalila and Dimna* similarly conveys this principle through fables that illustrate the long-term benefits of virtuous behavior and the destructive consequences of impulsive or disloyal actions. These cautionary tales model how cause-and-effect relations in moral decisions are a central component of character formation, reinforcing

Thorndike's assertion that consequences are instrumental in shaping future responses. The practical application of this theory in classical pedagogy offers a psychologically sophisticated understanding of how moral and behavioral development can be guided.

The principle of "set" or disposition in Thorndike's theory refers to the learner's mental and emotional orientation toward a task. According to Thorndike, learning is influenced by prior experiences, emotional states, and inherited tendencies (6). Both *Qabusnameh* and *Kalila and Dimna* delve deeply into the intrinsic and environmental variables that affect one's openness to learning. Onsor al-Ma'ali's analogies about planting seeds in barren soil and his repeated emphasis on the futility of trying to reform the incorrigibly wicked mirror Thorndike's view that predispositions significantly affect learning potential (3). In *Kalila and Dimna*, the caste-based assumptions about inherent social roles illustrate how educational opportunities are framed by perceived natural capacities, albeit sometimes problematically. The fable of the jackdaw attempting to mimic a partridge underscores the failure that ensues when one lacks the necessary disposition or nature for a particular endeavor (4). This theme finds support in Thorndike's observation that animals with prior experience in problem-solving perform better than those without, highlighting the role of previous disposition and contextual familiarity in facilitating learning.

Thorndike's notion of evolutionary learning or "prepotency of elements"—which recognizes the role of innate abilities and biological preparedness—also finds resonance in both texts. The authors use narrative illustrations to depict how some individuals, due to their inherent traits or social conditioning, are more inclined to succeed or fail in specific environments. In *Kalila and Dimna*, the character of Damanah embodies this struggle vividly, as his lower social status and resulting inferiority complex drive his manipulative ambition. His internal conflict reflects a psychological constraint—what Ganji identifies as a form of “inferiority complex” stemming from unmet social aspirations (5). This motif supports Thorndike's position that individuals' learning outcomes are closely tied to their physiological and psychological preparedness. Similarly, *Qabusnameh* offers pragmatic advice about appointing capable ministers based on intellectual, physical, and emotional maturity—aligning with the view that learning and competence are conditioned by inborn as well as cultivated characteristics (3). In both texts, there is a strong emphasis on the congruence between individual aptitude and educational content, which Thorndike saw as crucial for productive learning.

In conclusion, the study reveals that the pedagogical principles embedded in *Qabusnameh* and *Kalila and Dimna* are remarkably consistent with Thorndike's psychological theories of education. Despite the temporal and cultural distance between the

authors and modern behavioral science, their educational philosophies converge on several core ideas: the necessity of readiness, the incremental nature of learning, the role of consequences, and the impact of intrinsic disposition on learning efficacy. These classical works not only anticipate modern psychological insights but also offer a rich, narrative-based methodology for instruction that retains value today. While differences remain in the stylistic and cultural application of these principles, the fundamental pedagogical agreements affirm the timelessness and cross-disciplinary relevance of educational thought.

References

1. Shamisa C. Types of Literature. Tehran: Ferdows Publishing; 1994.
2. Shariatmadari A. Educational Psychology. Tehran: Amir Kabir Publishing; 2010.
3. Onsor al-Ma'ali KiEiQiViZ. Qabus Nama. Tehran: Elmi-Farhangi Publishing; 2007.
4. Nasrullah Munshi. Kalila and Dimna. Tehran: Amir Kabir Publishing; 1995.
5. Ganji H. Foundations of General Psychology. Tehran: Besat Publishing; 2008.
6. Hergenhahn BR, Olson M. Introduction to Learning Theories 2011.