

چتری از معرفت دینی و ملی باید محتوای آموزشی را ببوشاند. یعنی محتوای آموزشی باید در خدمت ارزش‌ها، اصول و معرفت دینی و هویت ملی فرهنگی باشد و با استفاده از مفاهیم، نهادهای عینی و مصداق‌های مرتبط با حوزه‌های خود، به درونی‌سازی، گسترش و تحکیم ارزش‌ها و اصول مذکور اقدام کند.

سید امیر رون

شیوه‌های فعال ارائه‌ی محتوای آموزشی و تربیتی مکتوب



اشاره

تحقق هدف‌های برنامه‌ی آموزشی و تربیتی مستلزم فراهم کردن شرایط، تجربه‌ها و فعالیت‌هایی است که به فراگیر فرصت می‌دهند، در دانش، نگرش و مهارت خود دگرگونی پدید آورد. بنابر این، محتوایی که تدارک می‌شود، قاعدتاً باید تغییردهنده‌ی دانایی، تحریک‌کننده‌ی گرایش و برانگیزنده‌ی عمل در فراگیر باشد. محتوای آموزشی و تربیتی که برای تأثیرگذاری بر فرد انتخاب می‌شود و سازمان می‌یابد، لازم است به شیوه‌ای مناسب در اختیار او قرار گیرد تا امکان برخورداری از آن برایش فراهم شود. در عین حال روش ارائه، باید در بردارنده‌ی همه‌ی اقدامات و فعالیت‌هایی باشد که

تحقق هدف‌های برنامه‌ی تعلیم و تربیت را ممکن می‌سازند. روش، با تمرکز بر هدف‌ها تعیین می‌شود؛ هرچند که از واقعیت‌های فرایند یاددهی و یادگیری نیز متأثر است. بنابراین، وقتی که بحث روش ارائه‌ی محتوا در فرایند تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، سه جنبه‌ی اساسی آن، یعنی انتخاب، سازمانده‌ی و نحوه‌ی ارائه‌ی محتوا مورد توجه قرار می‌گیرد. در این مقاله سعی شده است، با توجه به گستردگی موضوع و هدف‌هایی که این فصل‌نامه دنبال می‌کند، یکی از اجزای اشاره شده؛ یعنی روش ارائه محتوا، آن هم از نوع نوشتاری، مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

شیوه‌های متفاوت ارائه‌ی محتوای آموزشی و تربیتی

محتوای آموزشی باید به شکلی در اختیار مخاطب قرار گیرد که بتواند از آن استفاده کند و در خود تغییرات مثبتی به وجود آورد. به این منظور، نوعی ایجاد ارتباط ضرورت دارد (شیوه‌ی ارائه)، فرصتی برای تجربه کردن لازم است (زمان ارائه)، و موقعیتی برای بهره‌گیری از محتوا باید تدارک شود (محفل یا شرایط ارائه). برای ایجاد ارتباط بین پدیدآورنده و استفاده‌کننده از محتوای آموزشی، بهره‌گیری از نمادهای ارتباطی کتبی، یکی از مؤثرترین و رایج‌ترین شیوه‌هاست. محتوای آموزشی، از نظر نوع تأثیری

که بر یادگیرنده می‌نهد، ممکن است دو جهت کاملاً متفاوت را در پیش گیرد: از طرفی می‌تواند یادگیرنده را برای تفکر و تعقل بر مسائل آماده کند و از طرف دیگر می‌تواند او را به حفظ کردن مطالب عادت دهد. هرگاه محتوا به گونه‌ای ارائه شود که یادگیرنده را به فعالیت ذهنی ترغیب سازد، یعنی اولاً سعی کند، یادگیرنده را به استفاده از تجربیات قبلی خود وادارد، و ثانیاً او را به تجزیه و تحلیل مطالب ارائه شده برانگیزد، در او قدرت تفکر و تعقل را پرورش خواهد داد. زیرا یادگیرنده را به معنای دقیق کلمه، به تجربه کردن و فعالیت واداشته است.

در مقابل، هرگاه اطلاعات و معلومات جدید به شکلی مشخص و کاملاً آماده در اختیار یادگیرنده قرار گیرند، به حفظ کردن آن‌ها قناعت خواهد کرد و چون موقعیتی برای فعالیت و تجربه کردن فراهم نیامده است، مطالب کاملاً به صورت سطحی در ذهنش جای خواهند گرفت. در چنین حالتی، نه تنها آموخته‌های فرد را در تفکر کردن کمک نمی‌کنند؛ بلکه حتی فرد امکان استفاده‌ی صحیح از آن‌ها را نیز نخواهد داشت؛ زیرا آموخته‌های جدید در صورتی می‌توانند به خوبی در آینده مورد استفاده واقع شوند که دارای ساخت^۱ باشند [برونر، به نقل از: بیلر، ۱۳۶۸] و این ساخت زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان یادگیری، فعالانه دخالت داشته باشد [ساجمن^۲، به نقل از: بیلر،



۱۳۶۸]، تا آنچه را که آموخته است، با آنچه که می‌آموزد، درهم بیامیزد و از آن‌ها به ساخت و تجربه‌ی جدید برسد. در چنین سحی از آموزش است که می‌تواند، مطالب آموخته شده را در ذهن خود جاسازی و یا به عبارتی درون‌سازی^۳ کند. و در چنین حالتی می‌توان انتظار داشت که فرد از آموخته‌های خود در زندگی استفاده

کند، تأثیر آن‌ها را در رفتار خود ظاهر سازد، و به این ترتیب، رشد کند.

فعالیت درونی با این‌که از لوازم یادگیری است، ولی برای یادگیری مؤثر و همه‌جانبه کفایت نمی‌کند. لازم است تعامل مؤثر و قابل مشاهده‌ای نیز بین یادگیرنده و محتوای آموزشی به

وجود آید، به گونه‌ای که بتواند برای پیدا کردن جواب سؤالات خود به

گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل آن‌ها، استنتاج، قضاوت، و نقد و بررسی دست

بزنند و به طور کلی، از طریق ارتباط فعال با

عوامل بیرونی، به تولید دانش مبادرت

کند. بنابراین، در محتوای آموزش باید

فرصت‌های یادگیری کافی و

مناسب برای یادگیرنده پیش‌بینی شود و او را به فعالیت وادار کند.

ویژگی‌های محتوای آموزشی و تربیتی مکتوب

معمولاً محتوایی که تدارک، و به صورت کتبی عرضه می‌شود، در بردارنده‌ی پیام‌هایی است که آن‌ها را در قالب‌های زیر عرضه می‌کند:

۱. بیان ساده‌ی مفاهیم، واقعیت‌ها، مفروضات یا مشاهدات انجام شده توسط نگارنده؛
۲. اظهار نظر درباره‌ی یافته‌ها، تعمیم‌ها، یا اصول کلی و ارتباط بین موضوعات و مفروضات اثبات شده؛
۳. ارائه‌ی تعریف‌ها و

هرگاه محتوا به

گونه‌ای ارائه شود که

یادگیرنده را به فعالیت ذهنی

ترغیب سازد، یعنی اولاً سعی

کند، یادگیرنده را به استفاده از

تجربیات قبلی خود وادارد، و ثانیاً

او را به تجزیه و تحلیل مطالب

ارائه شده برانگیزد، در او

قدرت تفکر و تعقل را

پرورش خواهد داد



معنی‌ها، و یا مجموعه‌ای مدون از دانش برای یک مفهوم یا موضوع خاص؛

۴. آزمون‌ها و پرسش‌هایی که جواب آن‌ها بلافاصله در متن عرضه می‌شود؛

۵. طرح مسأله و سؤال‌هایی که برای جواب دادن به آن‌ها، یادگیرنده باید اطلاعات و مفروضات داده شده را شناسایی، آزمایش و تجزیه و تحلیل کند؛

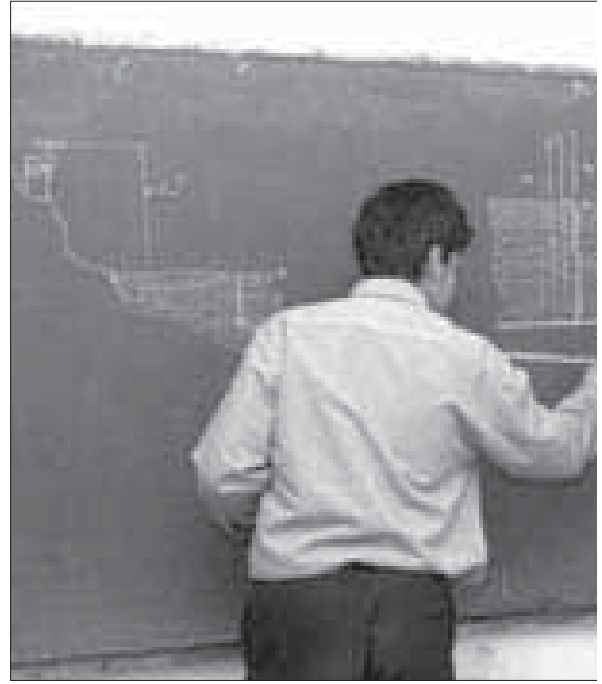
۶. بیان جنبه‌های کاربردی یافته‌های علمی در عمل و راهنمایی فراگیر به انجام صحیح آن‌ها؛

۷. درخواست انجام پروژه و یا فعالیتی (فکری یا عملی) و تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده و ارائه‌ی نتایج حاصل از آن توسط خود فراگیر؛

۸. طرح سؤال‌های متنوع در سطوح شناختی متفاوت، برای جلب توجه خواننده و برانگیختن انگیزه‌ی او؛

میزان تأکید محتوای نوشتاری بر هر یک از موارد اشاره شده، متفاوت است و بر همین اساس، انواع متن‌ها از حیث شکل و اثرگذاری بر مخاطب ظهور می‌یابند. از میان مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ای که برای انتقال پیام و فراهم‌سازی امکان تجربه ذکر شدند، چهار مورد اول شرایط را برای دریافت سهل پیام و انتقال به مخاطب فراهم می‌کنند. به علاوه، برای فراگیر در دسر آفرین محسوب نمی‌شوند و او را از گمراهی در ادراک محفوظ

می‌دارند. در عین حال، این مجموعه مخاطب را برای استفاده از توانایی‌های ذهنی، تحریک نمی‌کند و به او امور موردنظر را مستقیماً عرضه می‌دارد. آن دسته از واحدهای یک متن که دارای چنین ویژگی‌هایی هستند، واحدهای آموزش غیرفعال نامیده می‌شوند. چهار مورد دیگر (موارد ۵ تا ۸)، از خواص متفاوتی برخوردارند: تفاوت‌های بین افراد را آشکار می‌کنند و گسترش می‌دهند؛ حاصلی روشن و مشخص در پی ندارند؛ پیام مشخصی را انتقال نمی‌دهند؛ و تلاش و کوشش فرد را برای دستیابی به جواب می‌طلبند. آن دسته از واحدهای یک متن که دارای چنین خصوصیتی هستند، واحدهای آموزش فعال نامیده می‌شوند. بر این اساس، مقوله‌های دسته‌ی اول در بردارنده‌ی مفهوم و یا پیامی هستند که نگارنده‌ی محتوای نوشتاری تدارک دیده است، در حالی که مقوله‌ای دسته‌ی دوم شرایط را برای تولید یک ایده، اندیشه و یا



محتوا و متون آموزشی اعمال کرد. محتوای آموزشی را با توجه به هدف‌ها و مقاصد آموزشی و سطح و گروه سنی مخاطبان ممکن است به شیوه‌ای گوناگون تدوین و ارائه کرد. با این همه می‌توان برخی ویژگی‌های مشترک یا نزدیک به یکدیگر را در طراحی انعطاف‌پذیر، به پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی پیشنهاد کرد. برخی از این راهبردها در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱. ایجاد انگیزه و تنش، و نبود تعادل:

تجرباتی که از طریق محتوای آموزشی به فراگیر ارائه می‌شوند، نباید چنان آماده و کامل باشند که هیچ نوع فعالیتی را از جانب فرد نطلبند، بلکه باید همواره فرد را در جایی برای کامل کردن رها کنند و او را در تنش برای یادگیری جدید قرار دهند.

برونر^۱ در این ارتباط می‌گوید:

«برای تسلط یافتن بر اندیشه‌های اساسی یک زمینه، نه تنها درک اصول کل آن، بلکه ایجاد گرایش ذهنی به یادگیری و پژوهش، حدس زدن، داشتن تهور و امکان حل مسائل به وسیله‌ی خود فرد نیز ضروری است. این که چه عواملی این آموزش را محقق می‌کنند، نیازمند تحقیقات فراوان

تجربه فراهم می‌کنند. نسبت تأکید و استفاده از هر یک از مقوله‌های یاد شده در متن، نوع ارائه‌ی محتوا و یا نوع کتاب آموزشی را شکل می‌دهند.

راهبردهای ارائه‌ی محتوای آموزشی و تربیتی از منظر یافته‌های پژوهشی

یک راهبرد مؤثر در فعال کردن متن یادگیری، توجه انتخابی، برجسته کردن و استفاده از تصویرهای جذاب در پردازش مهم‌ترین اطلاعاتی است که در ساختار نوشتار، توسط نویسنده و یا مدیر هنری مشخص شده‌اند

کتاب آموزش محفل یادگیری است. برای اثربخشی بیش‌تر در فرایند یادگیری مخاطب، تحقیقات نشان داده‌اند، راهبردهای متعددی را که از منطق یادگیری پیروی می‌کنند، می‌توان در ارائه‌ی

است، ولی به نظر می‌رسد که احساس هیجان از اکتشاف، عامل مهمی است؛ یعنی اکتشاف قواعد مربوط به روابط و تشابهات ناشناخته‌ای که بین مفاهیم وجود دارند و به حسن اعتماد فرد به توانایی‌های خودش می‌انجامد» [بیلز، ۱۳۶۸].

زیگاردنیک^۵ نشان داده است، دانش‌آموزان مایلند فعالیت‌های نیمه‌تمام را به خاطر آورند و فعالیت‌های پایان یافته را فراموش کنند. توضیحی که وی ارائه می‌دهد، این است که در فرد، تا زمانی که یک تکلیف به پایان رسد، یک «نظام تنشی» ایجاد می‌شود. بنابراین، احساس ضرورت تمام کردن کار که با انجام چند قسمت مجزای یک برنامه به وجود آمده است، ممکن است با تمام شدن تکلیف به فراموشی سپرده شود. حال آن‌که احساس نارضایتی ناشی از یک جلسه اکتشاف ناتمام، ممکن است دانش‌آموزان را آماده کند که به خاطر بیاورند و بخواهند که به موضوع برگردند [بیلز، ۱۳۶۸: ۲۶۲].

با وجود این، برونر (۱۹۶۶) اظهار عقیده می‌کند که نظر زیگاردنیک وقتی اعتبار دارد که فعالیت دارای ساخت باشد؛ یعنی دارای آغازی معین، مراحل قابل تشخیص، و نتیجه‌ای صریح و روشن باشد.

۲. توجه به پردازش اطلاعات و انتظارات: در تحقیقات متعددی، ارتباط روشنی بین نتایج یادگیری، و اطلاع و انتظار فراگیر از آن نشان داده شده است. این بررسی‌ها اعلام می‌دارند، گنجاندن سؤال‌ها

و یا معماهایی در محتوای آموزشی، تأثیر تمرکز بخشی زیادی بر رفتار یادگیری و نتایج آن دارد. یادگیرندگان وقت بیشتری را برای خواندن آن بخش از متن که با سؤال‌هایی گنجانده شده مرتبط است، صرف می‌کنند و نتیجه‌ی بهتری را هم از پاسخگویی به سؤال‌های آخر متن در رابطه با همان اطلاعات، به دست می‌آورند. این موضوع باعث ایجاد انتظاراتی در مورد هدف‌های یادگیری می‌شود که این انتظارات خود پردازش شناختی را هدایت می‌کنند.

۳. تشخیص فراگیر از اطلاعات با اهمیت نسبت به اطلاعات زمینه‌ای: یک راهبرد مؤثر در فعال کردن متن یادگیری، توجه انتخابی، برجسته کردن و استفاده از تصویرهای جذاب در پردازش مهم‌ترین اطلاعاتی است که در ساختار نوشتار، توسط نویسندگان و یا مدیر هنری مشخص شده‌اند. نتیجه‌ی یک سلسله تحقیقات امیدوارکننده حاکی از آن است که می‌توان تشخیص و استفاده از ساختار متن را، به منظور تسهیل یادگیری، به دانش‌آموزان نیز آموزش داد. برای مثال، بارتلت^۶ (۱۹۸۷) تشخیص و به کارگیری چهار ساختار متداول متن‌های توضیحی را، برای کمک به یادگیری فراگیران کلاس نهم (چهارده سالگان)، به آن‌ها آموزش داده است.

۴. نسبت حجم اطلاعات مهم به اطلاعات بی‌اهمیت در متن: در یک سلسله تحقیقاتی که توسط ردرو آندرسون^۷ انجام گرفتند، فراگیرانی که خلاصه‌هایی با یک

۶. کمک به رشد همه جانبه‌ی فرد: در محتوای آموزشی، باید به تمام ابعاد وجودی فراگیر توجه شود، تجربه‌های یادگیری باید بتوانند، به رشد شخصیت در تمام ابعاد آن منجر شوند و در ارائه‌ی هیچ‌یک از متن‌های آموزشی نباید توجه را فقط به یک بعد محدود کرد. البته وزنی که به هر یک از ابعاد در هر یک از موضوعات آموزشی داده می‌شود، متفاوت است، اما با توجه به پیوستگی ابعاد وجود آدمی، نباید هر یک از موضوعات را صرفاً برای یک بعد در نظر گرفت و ارائه کرد.

۷. به کارگیری پیش‌دانسته‌های یادگیرنده هنگام ارائه‌ی محتوای آموزشی جدید: در پژوهش‌ها به اثبات رسیده است، آنچه شاگرد از قبل می‌داند، بر آنچه که از متن



پنجم حجم متن اصلی را خواندند، اطلاعات مهم را بهتر تشخیص دادند و اطلاعات مرتبط جدید را بهتر یاد گرفتند تا یادگیرندگان که متن طولانی اصلی را مطالعه کردند. ردر و آندرسون (۱۹۸۰) نتیجه گرفتند، متن‌هایی که به تمرکز حواس فراگیر کمک می‌کنند و او را از تقسیم وقت خود بین مطالب اصلی و تفصیل‌ها باز می‌دارند، به یادگیری بهتر متن یاری می‌سازند.

نتیجه‌ی تحقیقی دیگر حاکی از آن است که هرگاه اهمیت اطلاعات ارائه شده، به خصوص تشریح روابط علت و معلولی یا ارتباط علی بین نظریات، مشخص شود، یادگیری و یادآوری متن بهتر انجام می‌شود. برای مثال در مورد داستان‌ها، تعیین هدف‌های شخصیت اصلی داستان و رویدادهایی که به آن هدف‌ها منتهی می‌شوند، تأثیر زیادی بر فهم و یادآوری داستان دارد. به عبارت دیگر، اطلاع از هدف‌ها و حوادث مربوط به آن‌ها، به درک خواننده از رفتار شخصیت داستان و نتایج آن کمک می‌کند.

۵. فرصت دادن به انواع فعالیت‌های یادگیری: تجربیات یادگیری باید به گونه‌ای ارائه شوند که فعالیت‌های متعدد یادگیری را برانگیزند. مجراهای گوناگون ادراک فرد باید تحریک و به کار گرفته شوند تا او به نحوه‌ی ثمربخش تجربه کند. به این منظور لازم است، ارائه‌ی محتوای آموزشی به گونه‌ای باشد که از تمامی راه‌های ممکن فنی و هنری، برای درک بهتر آن استفاده شود.

می‌آموزد و به یاد می‌آورد، تأثیر زیادی دارد. فرد نه تنها باید اطلاعات قبلی لازم را داشته باشد، بلکه باید بتواند، از آن در زمان مناسب استفاده کند. به عبارت دیگر، قرائت کننده باید قادر باشد، دانسته‌های خود را، هنگامی که برای فهم مطالب جدید ضروری هستند، به یاد بیاورد. تحقیقات نشان می‌دهند، اغلب کودکان در فعال کردن پیش دانسته‌های خود برای کمک به یادگیری شان از متن، موفق نیستند، ولی می‌توان با روش‌های گوناگون ارائه محتوا در هاشم متن اصلی و یا با ارجاع دادن، به یادآوری پیش دانسته‌های یادگیرنده کمک کرد.

۸. هم‌سویی با معرفت دینی و هویت ملی: چتری از معرفت دینی و ملی باید محتوای آموزشی را پوششاند. یعنی محتوای آموزشی باید در خدمت ارزش‌ها، اصول و معرفت دینی و هویت ملی فرهنگی باشد و با استفاده از مفاهیم، نهادهای عینی و مصداق‌های مرتبط با حوزه‌ی خود، به درونی‌سازی گسترش و تحکیم ارزش‌ها و اصول مذکور اقدام کند.

۹. رمزگردانی اطلاعات و ساختار متن: تحقیقات نشان داده‌اند، آن دسته از علامت‌دهی‌ها، سازماندهی‌های محتوایی، و راهبردهای مطالعه که بر تشخیص و کار روی ساختار مورد استفاده‌ی نویسنده تأکید دارند (راهبردهای ساختاری)، می‌توانند در یادگیری مفید واقع شوند. برای مثال، نحوه‌ی ارائه‌ی موضوع‌ها و سرفصل‌های اصلی و فرعی محتوای آموزش، نمایه‌سازی

کلمات کلیدی و یا ارائه‌ی نقشه‌ی لغات (نمایش نمودار ساختاری متن)، باعث بهبود کیفیت یادگیری، و یادگیری بهتر مخاطبان از محتوای متن می‌شود.

۱۰. به هم پیوستگی مطالب: این حالت، با استفاده از انواع ارتباط‌های ساده‌ی زبانی که موضوعات را در یک یا چند جمله به هم ربط می‌دهند، حاصل می‌آید. از جمله معروف‌ترین ربط‌ها، شکل‌های گوناگون اشاره (مانند کاربرد ضمیر، تکرار یک یا چند عبارت و غیره)، و علامت‌ها یا کلمات ربط است (مانند: و، یا، اما، زیرا، هرچند). اهمیت و تأثیر به هم پیوستگی مطالب، در فهمیدن و به خاطر سپاری متن‌ها، در تحقیقات بسیاری مشخص شده است. برای مثال، ارجاعات مکرر که معانی میان جملات را انتقال می‌دهند، باعث کاهش زمان مطالعه و افزایش یادآوری محتوای متن به عنوان یک واحد به هم پیوسته می‌شوند. همچنین، فراگیران جملاتی را که با علامت‌های ربط مشخص به هم متصل شده‌اند، به خصوص علامت‌های ربط علت و معلولی را، بهتر می‌خوانند تا جملاتی که درک ارتباط بین آن‌ها به عهده‌ی خواننده گذاشته شده باشد.

۱۱. تراکم نظریات و مفاهیم متن: کینش^۱ و همکارانش (۱۹۷۸) نشان دادند، زمان لازم برای خواندن متن‌های دارای مفاهیم لغوی زیاد، بیش‌تر از متن‌هایی است که مفاهیم لغوی کم‌تری دارند و یادآوری آن‌ها نیز دشوارتر است. به عبارت دیگر، پردازش و نگاه‌داری یک قضیه متشکل از

عناصر آشنا و قدیمی، آسان تر از قضیه‌هایی است که مفاهیم جدید در متن وارد می‌کنند. به طور خلاصه، هر قدر متن مترکم تر باشد (هر قدر تعداد نظریات جدید در واحد متن بیش تر باشد)، زمان لازم برای خواندن متن بیش تر و احتمال یادآوری آن کم تر است.

۱۲. استفاده از سرود و ابیات: نتیجه‌ی تحقیقی از مؤسسه‌ی «School house rock» نشان می‌دهد: آنچه که افراد از یک سرود می‌آموزند، معمولاً تا آخر عمرشان با آن‌ها خواهد بود.

وندولاس^۹ و دیوید رابین^{۱۱} در تحقیقات تجربی خود، از اواخر دهه‌ی ۷۰ تا اوایل دهه‌ی ۹۰، نشان دادند، متغیرهای زیادی باعث به یاد آوردن شعر یک سرود می‌شوند. ساختار ریتمیک ثابت همراه با ابیات، قافیه‌های قوی آخر ابیات، و قافیه‌های درونی، عناصر بسیار مهمی در این زمینه محسوب می‌شوند. از نظر کیت فلر^{۱۱}، برای این که دانش آموزان سرودی را به یاد بیاورند، باید آن را بخوانند یا حداقل زمزمه کنند و معلم نیز باید با آن‌ها بخواند.

۱۳. استفاده از شیوه‌ی فعال سنجش و ارزشیابی: وجود فعالیت‌هایی که سنجش از آن‌ها به صورت توجه به فرایندها صورت گیرد، طرح پرسش‌های تفکر برانگیز، و اگر او بحث انگیز، و پیشنهاد فعالیت‌هایی که به تعمیم و توسعه‌ی فرایند یادگیری در محتوای آموزشی مربوط می‌شوند، می‌توانند زمینه‌ساز ارزشیابی‌های سازنده در کتاب‌های آموزشی باشند.

◀ زیرنویس

1. strucure
2. suchman
3. Internalization
4. Bruner
5. B. Zeigarnik
6. Bartelett
7. Reder & Anderson
8. Kintsch
9. Wand wallace
10. David Rubin
11. Kate G.feller

◀ منابع

۱. بیلر، رابرت. کاربرد روان‌شناسی در آموزش. ترجمه‌ی پروین کدیور. نشر دانشگاهی. تهران. چاپ اول. ۱۳۶۸.
۲. موسی‌پور، نعمت‌الله. مبانی برنامه‌ریزی آموزشی متوسطه. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد. چاپ اول. ۱۳۸۲.
۳. آرامپرستر و آندرسون. «تحلیل کتاب درسی». ترجمه‌ی هاشم فردانش. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت. شماره‌ی ۳۳. تهران. ۱۳۷۳.
4. Anderson, R.C.; Reynolds, R.E.; Schallert D.L. and Goetz E.T (1977). frame works for comprehending discourse. Am.Educ.Res.J. 14:367-82.
5. Baker L, Brown A.L. (1983). Cognitive monitoring in reading. In: flod J. (ed) 1983 understanding Reading Comprehension.
6. Bartlett B.J. (1978). Top. Level Structure as an organizational strategy for recall of classroom.
7. Reader L.M. & Anderson J.R. (1980). Acomparisan of texts and their summaries: Memorial Consequences, J. Verb. Learn. Verb. Behav. 19:121-34.