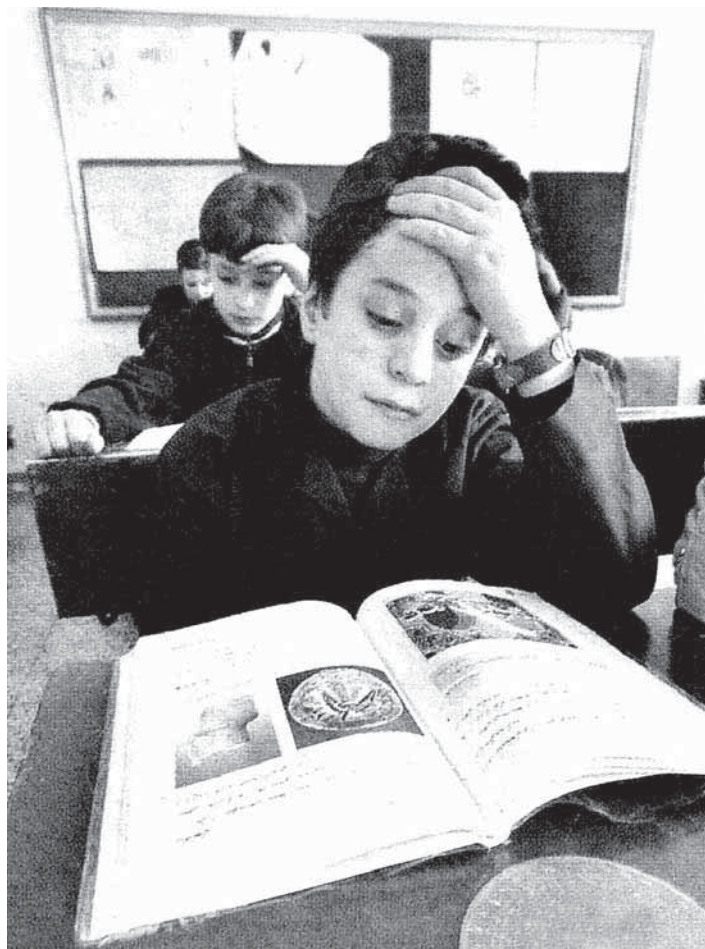




ویژگی‌های محتوای مبتنی بر یادگیری فعال

● سید امیر رون

اشاره

در شماره‌ی ۱۳ فصل‌نامه‌ی «رشد جوانه»، شیوه‌های ارائه‌ی محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال، آن هم از نوع نوشتاری، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. در این شماره، ضمن بیان ویژگی‌های محتوای مبتنی بر یادگیری فعال و دیدگاه برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، به معیارهای اساسی که در تدوین چنین محتوایی برای کتاب‌های آموزشی و تربیتی، و نیز سنجش و ارزش‌یابی کتاب‌های تولید شده می‌توان به کار برد، ارائه شده است. کاربرد این معیارها، نویسندگان، ناشران و ارزش‌یابان را در تولید و ارزیابی کتاب‌های مناسب و اثربخش در فضای آموزش و پرورش، توانمندتر می‌سازد.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۲

محتوا باید
فراگیران را
به دریافت
و کشف
اطلاعات تکمیلی
هدایت کند

کارایی آموزش و پرورش و درجه و تنوع تغییرات اساسی در فراگیران، به چگونگی ارائه و سازمان دهی محتوای آموزشی و تربیتی مناسب بستگی دارد. نحوه‌ی تنظیم و ارائه‌ی مطالب باید به گونه‌ای باشد که یادگیری آن‌ها به طرز کاملاً اثربخش انجام گیرد. به این منظور، در برنامه‌ی آموزشی و تربیتی باید وسایل کافی و مورد نیاز پیش‌بینی شوند و در محتوای آموزشی و تربیتی، سؤالاتی مطرح می‌شوند که از طریق آن‌ها، فراگیران با استفاده از تجربیات قبلی خویش، به تجزیه و تحلیل بپردازند، مطالب تازه و کلیدی آموزش را با نوعی پژوهش و اکتشاف به‌دست آورند، با تلاش و جدیت و انگیزه‌ی شخصی، موضوع را واریسی کنند، و بصیرت و بینش لازم را حاصل آورند. در واقع، «یادگیری چگونگی یادگیری» مد نظر است که طی آن فراگیر ابتدا با یک موضوع و یا پیام حاوی حقایق عینی و تعاریف مقدماتی آشنا می‌شود و به تدریج با آموختن چگونگی یادگیری، به محتوای آموزشی و تربیتی پیچیده‌تر و اساسی می‌پردازد.

محتوا نیز با تکیه بر روش‌های یادگیری فعال، باید فراگیران را به دریافت و کشف اطلاعات تکمیلی هدایت کند، تا آن‌ها ضمن آشنایی با مفاهیم کلیدی آموزش، مفاهیم اصلی محتوا را به یکدیگر ربط دهند. این ارتباط ساختاری بین مفاهیم اصلی و پیام آموزشی، بر هدف‌های آموزشی تکیه دارد. فراگیران، در نتیجه‌ی فهم و درک فعال و پژوهشی رابطه‌ی بین مفاهیم و اصول متون آموزشی، به طرح‌های مفهومی می‌رسند. طرح مفهومی که در نتیجه‌ی یک توالی منطقی ساده به پیچیده (عینی به ذهنی) می‌آید، به عنوان یک ایده‌ی بزرگ یا سامانه‌ای از حقایق، شامل اصول، قواعد و مفاهیم است. بنابراین، وقتی چندین مفهوم اصلی به یکدیگر مرتبط شدند، به یک طرح معنایی سالم و پیرو آن، نگرش و مهارت کاربردی منتج خواهند شد.

اما در مقابل، اگر محتوای آموزشی در بیان واقعیت، نتایج و نظرات نویسنده، به تعاریف محض، و پاسخ‌های مستقیم تکیه کند، محتوایی غیرفعال و غیرعلمی شکل می‌گیرد که باعث القا و توسعه‌ی شیوه‌های سنتی و محدود می‌شود و انگیزه‌ی فراگیران در پژوهش و کشف موضوعات افت می‌کند. «زیرا با به کارگیری مکرر رویکرد سنتی، جریان یاددهی - یادگیری به علت بیگانه بودن کتاب با نیاز فراگیران و شرایط رشد و تربیتی آنان، امری کسالت‌آور و تحمیلی می‌شود و بر رشد انگیزه‌ی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد، بی‌رغبتی و بی‌انگیزگی نسبت به جریان آموزشی را منجر می‌گردد» [خوئی‌نژاد، ۱۳۷۴].

محتوای آموزشی منفعل یا غیرعلمی، به دلیل تأکید نهایی بر سطح دانش یا حافظه، به تغییرات اساسی در نگرش و توانش حاصل از تجربیات گذشته‌ی فردی منجر نمی‌شود و لذا در بازسازی اساسی تجربیات فعلی و گذشته‌ی فرد، تأثیر چندانی ندارد. در حالی که تنظیم محتوا به صورت فعال، پژوهشی و اکتشافی، امکان تجزیه (تفکیک مفاهیم) و تحلیل (تبیین رابطه‌ی مفاهیم) را برای فراگیران فراهم می‌سازد. در چنین وضعیتی، نقطه‌ی آغاز یادگیری و تربیت، توانمندی‌های فعلی فراگیران خواهد بود. در نتیجه، فعالیت‌های آموزشی آنان در یک آموزش متصل و پیوسته، نوعی «یادگیری معنی‌دار» را موجب خواهد شد. در این فرایند، افراد به تناسب موقعیتی که در آن درگیر هستند، مطابق با توانمندی‌های خود (تجربیات و معلومات گذشته، و آمادگی شناختی، عاطفی، اجتماعی و بدنی) فرصت کافی برای یادگیری پیدا می‌کنند که در واقع فرصتی است برای اندیشیدن تا به این ترتیب، فرد موضوع مطرح شده را درک کند، جوانب امر و ابعاد مسئله را

اگر
محتوای آموزشی
در بیان واقعیت
به تعاریف محض
و پاسخ‌های مستقیم
محتوایی غیرفعال
و غیرعلمی
شکل می‌گیرد

در نظر بگیرد و در مسیر جمع‌آوری اطلاعات و تحصیل آگاهی‌های مورد نیاز، هدایت شود. در این شرایط، انگیزه‌ی تحصیلی شخصی با استعدادها و تفاوت‌های فردی او هماهنگ شود. مهم‌ترین خصوصیت یادگیری فعال عبارت است: «تسهیل در ارتباط فراگیر با محتوای آموزشی و تربیتی، به صورت دوجانبه» [سلیمان پور، ۱۳۸۱]. تغییر حاصله در دانش، توانش و نگرش شخص. براساس همین رابطه‌ی دوجانبه با مفاهیم و اطلاعات جانبی یا تکمیلی شکل می‌گیرد که آن را «تجربه» می‌نامند. چنین تغییری از ثبات درونی بیشتری برخوردار است و به شرایط عینی و عملی زندگی فردی نفوذ و توسعه پیدا می‌کند. نگرشی از این دست، از مضامین اصلی محتوای آموزشی مبتنی بر یادگیری فعال، اثربخش و خلاق است. از جمله نتایج به کارگیری شیوه‌ی ارائه‌ی محتوای مبتنی بر یادگیری فعال، می‌توان به آثار مطلوب فرهنگی اجتماعی اشاره کرد که به طور مستقیم یا غیرمستقیم حاصل می‌شوند. در ادامه به برخی از این آثار و نتایج می‌پردازیم [مهرمحمدی، ۱۳۷۹]:

۱. سازوکار یادگیری فراگیران، و به عبارت دیگر، راه‌های گوناگون چگونه یادگرفتن، توسعه می‌یابد.
 ۲. روح علمی و خلاقیت در یادگیرندگان ایجاد و تقویت می‌شود و با راهبردهای پژوهش خلاق و جست‌وجو در پی دانش جدید انس پیدا می‌کنند.
 ۳. فراگیران را به کاوشگری، جست‌وجو در پی دانش جدید، تحقیق، و نیز برخوردار از استقلال و خوداتکایی در یادگیری علاقه‌مند می‌سازد.
- از آثار دیگر می‌توان به قابلیت خود راهبری، گزینش اطلاعات درست، یادداری طولانی‌تر، تعهد به اصلاح امور اجتماعی، آشنایی با راهبردهایی برای حل مسائل و مضامین اجتماعی، و برخوردار از توان تجزیه و تحلیل ارزش‌ها اشاره کرد. بنابراین ملاحظه می‌شود که استفاده از روش‌های اشاعه‌ی محتوای مبتنی بر یادگیری فعال، علاوه بر نتایج مثبت آموزشی و تربیتی، به نتایج مثبت فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی و حتی سیاسی می‌انجامد.

□ ماهیت محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال از دیدگاه برخی صاحب‌نظران

محتوای آموزشی و تربیتی حاوی وقایع، عقاید، اصول و مسائل ویژه‌ای است که در یک منبع اطلاعات، یعنی کتاب ملحوظ هستند. به عبارت ساده‌تر، محتوا چیزی است که فراگیران درصدد آموختن و یادگرفتن آن برمی‌آیند تا زمینه‌ی تغییر رفتار در آنان فراهم آید. «سازمان‌دهی تجارب یادگیری»^۱ یا «راهبردهای آموزشی»^۲ به شیوه‌های ارائه‌ی مطالب و موضوعات به فراگیران گفته می‌شود. در ادامه، برای آشنایی با دیدگاه برخی از صاحب‌نظران درباره‌ی ماهیت محتوای آموزشی مبتنی بر یادگیری فعال، به عمده‌ترین و صریح‌ترین نقطه نظرات آنان با رعایت اختصار اشاره می‌شود. از جمله اصولی که افلاطون مطرح می‌سازد، این است که محتوا باید از یک سو تفکر منطقی و انتزاعی را پرورش دهد، و از سوی دیگر، از نظر نظام مهارت‌ها و توانایی‌های عملی مطرح شود. وی به ریاضی بیشتر گرایش دارد و یا مشخصه‌ها و ترکیب اصول آن را مدنظر قرار می‌دهد. ارسطو در کتاب هشتم سیاست، در محتوا، تلفیق تربیت فکری و پرورش اخلاقی را مدنظر دارد. به طور کلی، او در برنامه‌ی آموزشی و درسی، به متون ادبی- انسانی بیشتر گرایش دارد. ویوس^۳

۱۸/۱۹۹۱/۱۳۸۶
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۴

با نگرش روان شناختی کودک، آموزش را با فعالیت شاگرد و زندگی او مرتبط می سازد و بر مبتنی بودن محتوا بر کاربرد و نیاز زندگی تأکید دارد.

راتکه^۴، از اصلاح گران تعلیم و تربیت آلمان، ضمن بیان قاعده‌ی کلی «همه چیز براساس نظم و روال طبیعی»، معتقد است: آموزش زمانی طبیعی است که براساس تجربه‌ی فرد شکل گیرد. لذا او یادگیری زبان مادری را مبنای آموزش های بعدی قرار می دهد.

کمینوس^۵، در تعلیم و تربیت، نقشی همانند نقش **کپرنیک** و **گالیه** در علوم طبیعی دارد. او معتقد است: انسان تصویری خارج از ذات خداوند و مایه‌ی عظمت اوست. او که طراح «دانش فراگیر»^۶ است، عقیده دارد: محتوای آموزشی باید با توجه به واقعیات عینی و محسوس، و تقدم شیء بر کلمات و فعالیت تجربی فراگیران تدوین شود. او جزو اولین کسانی است که محتوای مصور را تهیه و ارائه کردند. **ژان ژاک روسو**^۷، با افکار متأثر از «طبیعت گرایی» بانگ بازگشت به طبیعت را سر می دهد و هیچ گونه دخالتی را در تربیت مستقیم کودک جایز نمی داند. به بالندگی، خودجوشی و هدفمند بودن درونی انسان ها و فعال بودن آن ها ایمان دارد و انسان شدن را بر هر شغل و حرفه ای مقدم می دارد.

کانت^۸ در امر تربیت کودکان معتقد است که نباید صرفاً برای حال، بلکه باید برای شرایط بهتر و ممکن آینده‌ی نوع انسان، پیش بینی های لازم صورت گیرد. وی در ارائه‌ی محتوای کاربرد مهارت های تفکر و چگونه اندیشیدن روی مسائل تأکید دارد.

پستالوزی^۹ معتقد به پرورش قوای درونی و استعداد های طبیعی انسان به طور هماهنگ است. به هدف «انسان شدن» و آموزش از نقطه نظر انتقادی توجه دارد و تأکید می کند که محتوای برنامه باید منجر به فعالیت و تجربه اندوزی فراگیران بینجامد [نقیب زاده، ۱۳۷۳].

هربارت^{۱۰} درباره‌ی محتوا، بر «مفهوم علاقه و رغبت» تکیه می کند و این مفهوم در فلسفه و روان شناسی او، از معنای خاص برخوردار است. بیش از هر چیز بر مفهوم عقلانی رغبت تأکید دارد و محتوا را تدارک فرصت هایی برای ایجاد و فعال شدن علاقه می داند. او شرایط محتوای آموزشی را عبارت از محسوس و عینی، دائمی و پیوسته، پیشرو و ارتقادهنده و محتوای مبتنی بر فعالیت و کاربردی می داند [شریتمداری، ۱۳۷۵].

هربرت اسپنسر^{۱۱} انگلیسی، توجه زیادی به فعالیت های عمده‌ی زندگی دارد. او معیار با ارزش بودن دانش برای زندگی انسان را مطرح می کند و معتقد است: محتوای آموزشی باید به اصل فعالیت توجه کند، و پنج فعالیت عمده را مطرح می سازد که عبارت اند از: ۱. فعالیت برای حفظ مستقیم خود؛ ۲. فعالیت برای حفظ غیرمستقیم خود؛ ۳. تربیت نسل بعدی؛ ۴. حفظ مناسبات اجتماعی؛ ۵. فعالیت مبتنی بر علاقه در اوقات فراغت.

اساس و زیربنای نگرش های **جان دیویی**^{۱۲}، اصالت عمل و ابزاری بودن است و به نتایج عملی تکیه می کند. سنت ها و ارزش های ثابت را رد می کند و به دنبال توانا ساختن ذهن انسان برای پیشرفت مستمر و عملی در جهان در حال تحول است. او مدرسه را یکتا جریان زندگی می داند و بر یادگیری از طریق تجربه‌ی فعال تأکید دارد.

تایلر^{۱۳}، از پیروان فکری جان دیویی و طرفدار عملی کردن تعلیم و تربیت پیشرو، دارای گرایش رفتارگرایانه است او درباره‌ی چگونگی محتوا، بر توجه به زندگی عملی، تجربه‌ی فعال و نیاز فراگیر، به عنوان یکی از اصول اساسی و زیربنای، تأکید می کند.

ویلیام رومی^{۱۴}، محتوایی را فعال و خلاق می‌داند که دارای ویژگی‌های زیر باشد [شعاری نژاد، ۱۳۷۷]:

۱. دانش‌آموز را راهنمایی و ترغیب می‌کند، روی سؤالاتی فکر کند که پاسخ آن‌ها به‌طور مستقیم در متن یافت نمی‌شود و او باید روی اطلاعات و مفروضات داده شده تأمل و اندیشه کند، به تجزیه و تحلیل آن‌ها بپردازد، تا به درک و فهم کاملی از موضوع و سؤال برسد و به سوی حل مسئله رهنمون شود. بنابراین محتوای فعال، رشددهنده و تقویت‌کننده‌ی نوعی تفکر خلاق و فعال است.
 ۲. با طرح پرسش‌هایی در متن متناسب با موضوع، نوعی حالت دوم تعادل در فرد ایجاد کند، باعث جلب توجه او شود، و تمرکز شاگرد را بر موضوع آموزشی افزایش دهد.
 ۳. متناسب با موضوع باشد و در صورت لزوم، از شاگرد بخواهد که آزمایشی را انجام دهد و نتایج حاصله را با همان تفکر کودکانه‌ی خویش تحلیل کند. چنین محتوایی فراخوانی است برای پژوهش، کشف و اندیشیدن.
 ۴. از فراگیر بخواهد، نتایجی را که خود با چنین رویکردی کسب کرده است، بیان کند. این ویژگی، قوام‌دهنده و تقویت‌کننده‌ی انگیزه‌ی علمی و استقلال فردی است.
 ۵. شاگرد را به حل مسئله‌ی موجود آموزش تشویق کند تا به تعریف دقیق‌تر و کامل‌تری از موضوع نایل آید و چارچوب موضوع یا مسئله را پی‌گیری کند؛ هرچند به بررسی محیطی نیاز باشد.
 ۶. توسط آن، فراگیران با دیدگاه‌های متضاد و متناقض برخورد کنند و ترغیب شوند که هرچند می‌توانند، به ارزیابی بپردازند و نهایتاً راه‌حلی ارائه کنند و شرایط به‌دست آمده را با شرایط عینی زندگی اجتماعی مرتبط سازند.
- بررسی دیدگاه‌های مورد اشاره نشان می‌دهد که ارتباط تنگاتنگی بین شیوه‌ی ارائه، محتوا، و هدف وجود دارد. به‌ویژه این که محتوای آموزشی تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال، به یادگیری فعال منجر می‌شود و در چنین موقعیتی، فراگیر به فعالیت فکری ترغیب می‌شود. اصولی که در ادامه می‌آیند، گویای همین پیامد معنایی است که با توجه به تفاوت‌های عمده‌ای که بین دیدگاه‌های نویسندگان و ناشران تعلیم و تربیت سنتی و تعلیم و تربیت نوین در تولید کتاب‌های آموزشی و تربیتی مناسب و مرتبط با برنامه‌های درسی وجود دارد، قابل توجه و اجرا هستند.

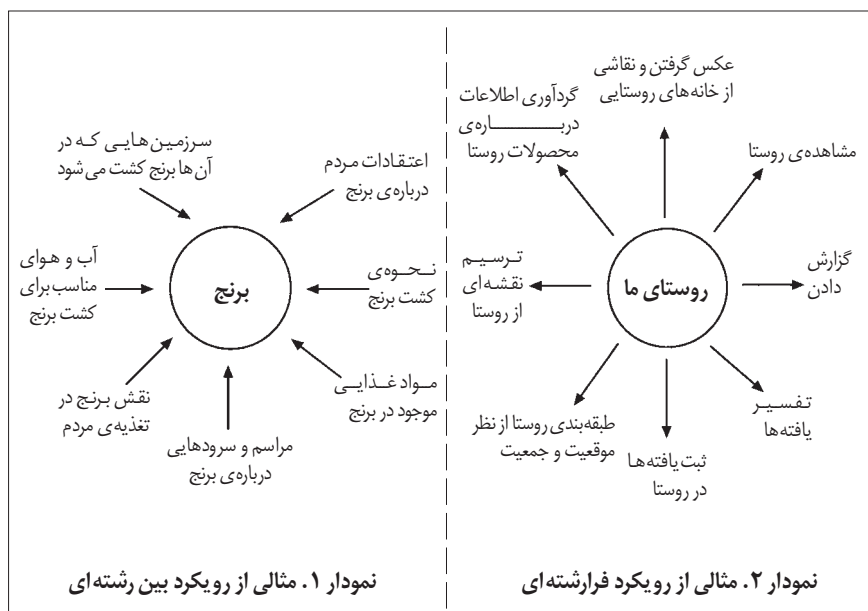
توصیه‌هایی برای تدوین محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال

۱. آغاز محتوا، با طرح موقعیتی مبهم و یا شرح کوتاهی از تجربیات قبلی فراگیر، و مسئله و یا طرح سؤال و فرضیه‌ای مربوط به اجتماع و زندگی فراگیر.
۲. ارائه‌ی محتوا بر پایه‌ی مفاهیم پیش‌نیاز اصلی و ترغیب فراگیر به فرضیه‌سازی و جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با موضوع.
۳. پویانمودن محتوا با برخورداری از فرایند یادگیری اکتشافی، پژوهش، تفکر نقادانه و خلاقیت، به جای تبعیت محض از دستورالعمل‌ها.
۴. برجسته‌نمودن تفاوت‌ها، تضادها و مشابهت‌ها در روند ارائه‌ی مفاهیم آموزشی و تربیتی.
۵. کاربرد مثال‌های موردی، عملیاتی و طبیعی یا عینی مرتبط با زندگی روزمره [سلیمان پور، ۱۳۸۴].

**محتوای فعال
رشددهنده
و تقویت کننده‌ی
نوعی
تفکر خلاق
و فعال است**

۶. توجه به اصل درهم تنیدگی و ترکیب حوزه‌های علمی در تدوین محتوا. بدین ترتیب که سازمان دهی محتوا پیرامون موضوعات وسیع، مسئله‌های مهم یادگیری، تلفیق حوزه‌های نوین با رشته‌های علمی، (برای مثال آموزش ترافیک با موضوعات مدنی)، تلفیق آموزش مهارت‌های پایه‌ای یادگیری و تفکر خلاق، موضوعات گوناگون آموزشی و تربیتی و یا تلفیق رشته‌های علمی با یکدیگر باشد [معافی و ملکی، ۱۳۷۵]. رویکردهای درهم تنیدگی ممکن است بین رشته‌ای و یا فرارشته‌ای باشند.

در رویکرد بین رشته‌ای، محتوا حول و حوش موضوعات مشترک بین دو یا چند علم، سازمان دهی می‌شود. برای مثال، محیط زیست که موضوع مشترک بین علوم تجربی، جغرافیا، زیست‌شناسی و یا شیمی محیطی است، از منظر این علوم مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در رویکرد فرارشته‌ای تلاش می‌شود، از طریق محتوای برگرفته از علوم متفاوت، فرد به هدف‌های فرایند تفکر و یا مهارت‌های پایه‌ای یادگیری و تفکر خلاق دست یابد. برای مثال، «جانور» مفهومی برگرفته از علم زیست‌شناسی است. نویسنده سعی می‌کند، فراگیران ضمن مطالعه‌ی مشخصات یک جانور، به هدف‌هایی نظیر مشاهده، گردآوری اطلاعات، طبقه‌بندی، ثبت و تفسیر یافته‌ها و استنتاج دست یابند. این هدف‌ها، فراتر از مفاهیم رشته‌ای نظیر حقایق، اصول و تعاریف درباره‌ی جانوران است. مثال‌های ارائه شده در نمودارهای ۱ و ۲، به روشن شدن این دو رویکرد کمک می‌کنند. اساس این رویکرد بر این فرض مبتنی است که فراگیران قادر به تفکیک علوم براساس موضوعات گوناگون نیستند و یادگیری آن‌ها، کل گرایانه است و جریان آموزش، فراگیر را به مهارت‌های فرایند تفکر از طریق موضوعات علمی آشنا می‌کند.



۱۸/۱۹۹۰
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۷

۷. حتی الامکان، کاهش موضوع‌های انتزاعی، و تنظیم مطالب متناسب با سن دانش‌آموزان.
۸. برهم زدن تقدم و تأخر مطالب در صورت ضرورت و مفیدبودن، و مقیدنبودن به ساختار دانش یا رشته‌ی علمی.
۹. ایرانی و در جهت حفظ هویت ملی و اسلامی بودن عکس‌ها و تصویرها تا حد امکان.
۱۰. تأکید محتوا بر درگیری مستقیم فراگیران در تجارب یادگیری و پرورش معیارها و نگرش‌های مطلوب انسانی.
۱۱. قراردادن پرسش‌ها و تمرین‌ها در جهت ارزش‌یابی قلمروها و سطوح متعدد تفکر انسانی، و ارزیابی ارزش‌ها و مهارت‌های علمی.
۱۲. طراحی فعالیت‌های علمی در جهت رسیدن به مفاهیم جدید، نه در جهت تصدیق گفته‌های قبلی کتاب [یارمحمدیان، ۱۳۷۹].
۱۳. تدوین محتوای کتاب به گونه‌ای که توجه فراگیران را به اهمیت بررسی‌های کمی و کیفی در رابطه با موضوع و لزوم دسترسی به دلایل و منابع متعدد جلب کند.
۱۴. توجه به علائق و سطوح متفاوت فراگیران از طریق طرح فعالیت‌های انفرادی، غنی‌سازی آزاد، و تقویت روحیه‌ی همکاری گروهی و یادگیری مشارکتی.

◀ زیرنویس

- | | |
|---|---------------------|
| 1. organization of Learning experiences | 8. Kant |
| 2. Instructional Strategies | 9. Pastalozzi |
| 3. Vives | 10. Herbart |
| 4. Ratke | 11. Herbert Spencer |
| 5. Comenius | 12. John Dewey |
| 6. Pan - Sophia | 13. Tyler |
| 7. Rousseau | 14. Wiliam Romy |

◀ منابع

۱. سیلور، جی گالن و دیگران (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه‌ی غلامرضا خوئی نژاد. نشر آستان قدس رضوی.
۲. سلیمان‌پور، جواد (۱۳۸۱). «برنامه‌ریزی درسی در آموزش ضمن خدمت سازمان‌ها». نشر احسن.
۳. مهرمحمدی، محمود (مترجم). میلر، جی، پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. انتشارات سمت.
۴. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۳). نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش. نشر طهوری.
۵. شریعتمداری، علی (۱۳۷۵). جامعه‌ی تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر.
۶. شعاری نژاد، ؟؟؟ (۱۳۷۷). «فلسفه‌ی آموزش و پرورش». انتشارات امیرکبیر.
۷. سلیمان‌پور، جواد (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی. انتشارات احسن.
۸. معافی، محمود و ملکی، حسن (۱۳۷۵). «گزارش تحقیق چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص». پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۹. یار محمدیان، محمدحسین (۱۳۷۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات یادواره کتاب.



۱۸/۱۹۹۰/۹۳
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۹