

## سنتز پژوهی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی

ابراهیم اصابت طبری<sup>۱</sup>، محمد نوریان<sup>۲</sup>، محمد آرمنده<sup>۳</sup>، داریوش نوروزی<sup>۴</sup>  
(دریافت: ۹۸/۱۲/۷ - پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۵، نوع مقاله: پژوهشی)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعه نظام‌مند و ارائه فراترکیبی از پژوهش‌های محققان داخلی و خارجی در زمینه ویژگی‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی، با روش کیفی از نوع سنتز پژوهی است. جامعه مورد مطالعه آن، ۶۰ پژوهش از میان پژوهش‌های بیست سال اخیر است که به اشباع اطلاعاتی رسیدند. نتایج به دست آمده به صورت واحدهای معنایی و کدگذاری صلاحیت‌هاست که در مرحله نخست ۱۵۰ کد ایجاد و با تحلیل محتوای کیفی در ۲۵ مقوله به منظور تحقق دو هدف پژوهش سازماندهی شدند: در مورد هدف نخست، مهم‌ترین مؤلفه‌های تدوین شناسایی و چهار درون‌مایه دقت علمی، ماهیت آموزشی، مخاطب محوری و دقت نگارشی از میان آن‌ها به دست آمد و در مورد هدف دوم، مدلی طراحی گردید که براساس آن، مؤلفه شفافیت در بیان مطالب با سه درون‌مایه ماهیت آموزشی، دقت علمی و دقت نگارشی مشترک است. مؤلفه‌های همه‌جانبه‌نگری و ساختار علمی و منسجم با درون‌مایه‌های دقت علمی و ماهیت آموزشی و مقوله انتقال ارزش‌ها با درون‌مایه‌های ماهیت آموزشی و مخاطب‌محوری وجه اشتراک دارند.

### کلیدواژه‌ها

کتاب درسی دانشگاهی، ماهیت آموزشی، مخاطب‌محوری، دقت علمی، دقت نگارشی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران (esabat95@gmail.com).

۲. دانشیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران (nourian2001@gmail.com).

۳. دانشیار، پژوهش‌کده تحقیق و توسعه علوم انسانی، سمت، تهران، ایران (mohammadarmand@yahoo.com).

۴. دانشیار، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی، تهران، ایران (drnoroozi@gmail.com).

### Research synthesis: Features of university textbook

Ebrahim Esabat Tabari<sup>1</sup>

Mohammad Nourian<sup>2</sup>

Mohammad Armand<sup>3</sup>

Dariush Norouzi<sup>4</sup>

#### Abstract

This study aimed to systematically study and present an ultracombination of the works of local and international researchers on the desirable characteristics of university textbooks. The method used in this study was qualitative research synthesis. The research community included 60 relevant researches that have been carried out during the last 20 years. The obtained results are in the form of semantic units and coding of competencies. In the first stage, 150 codes were created and organized by analyzing the qualitative content in 25 categories in order to achieve the two objectives of the research. The first objective was to identify the most important components of composing and developing textbook as well as identifying the four themes: 1) Scientific Accuracy; 2) Educational Nature; 3) Audience-Oriented Approach; 4) Writing Accuracy. For the second objective, a model was designed based on which the component of transparency of expression was the common component of the three themes: Educational Nature, Scientific Accuracy, and Writing Accuracy. Components of holism and coherent scientific structure are the common factors of Scientific Accuracy and Educational Nature themes, and the concept of transferring values is the common factor of Educational Nature and Audience-Oriented Approach.

**Keywords:** university textbook, educational nature, target audience, academic accuracy, writing accuracy.

- 
1. PhD student in Education Planning, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran (esabat95@gmail.com)
  2. Associate Professor, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran (nourian2001@gmail.com)
  3. Associate Professor, Institute for Research and Development in the Humanities (SAMT) (mohammadarmand@yahoo.com)
  4. Associate Professor, Faculty of Education, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran (drnorouzi@gmail.com)

## مقدمه

کتاب درسی یکی از رسانه‌های مهم بخش درونداد در برنامه درسی هر نظام آموزشی است. به نظر پین گل<sup>۱</sup> کتاب درسی نه تنها رسانه‌ای برای تحقق اهداف آموزشی، بلکه ابزاری مهم در حفظ و انتقال تجارب، مطالعات و تحقیقات و تولیدات فکری اندیشمندان هر جامعه است (کاردان، ۱۳۸۲). نیز در تعریف آن برخی کتاب درسی را وسیله مکتوب یادگیری برای دانش آموزان و دانشجویان (آرمند، ۱۳۹۶) و ابزار مهم آموزش و یادگیری (Ghourchian, 1994) می‌دانند، اما بسیاری دیگر آن را کتاب مرجع نام برده‌اند (ادیب‌سلطانی، ۱۳۷۴) که منظور مرجعیت علمی است که کم‌وبیش قطعیت دارد. سابقه نخستین تألیف کتاب دانشگاهی در دنیا به اشعار هومر بازمی‌گردد که جنبه آموزشی دارد (آرمند، ۱۳۹۶) و جنبه رسمی‌تر آن را دانشگاه آکسفورد در ۱۴۷۸ میلادی به طبع رساند (وفایی، ۱۳۷۷). در ایران نیز نخستین کتاب دانشگاهی در دارالفنون به سال ۱۲۳۰ شمسی (مجیدی، ۱۳۶۴) چاپ شد که برای آموزش و تربیت معلم نگاشته شده بود. سپس با تأسیس انتشارات دانشگاه تهران در ۱۳۱۹ (صدیق، ۱۳۴۵)، یعنی شش سال پس از تأسیس آن دانشگاه، و انتشار رسمی کتاب‌های دانشگاهی، اهمیت این کتاب‌ها نمایان‌تر شد. علی‌رغم همه پیشرفت‌های فناورانه در حوزه رسانه‌های آموزشی، کتاب درسی دانشگاهی جایگاه و اهمیت خود را همچنان حفظ نموده است (کاردان، ۱۳۸۲).

## چارچوب نظری پژوهش

یکی از مهم‌ترین اهداف مورد توجه برنامه درسی در تألیف کتاب‌های درسی دانشگاهی، همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد پسند بیشتر افراد جامعه در برطرف کردن نیازها و دشواری‌هاست (حسینی و مطور، ۱۳۹۱) که در نظام آموزش عالی ایران اهمیت ویژه‌ای دارد. کتاب درسی در ساختار برنامه درسی ابزار مهمی در فرایند یاددهی و یادگیری (نوریان، ۱۳۹۳) و راهنمای معلمان در ممانعت از انحراف‌های آموزشی است. به عقیده مونتگمری (Montgomery, 2006) و مالکوم و آنت (Malcolm & Alant, 2003)، کتاب‌های درسی در تغییر عمل معلمان نقش تسریع‌کننده دارند. به عقیده متخصصان محتوا و انتخاب آن در برنامه درسی از اجزای جدایی‌ناپذیر طرح و نقشه یادگیری است و کتاب درسی نیز بخش مکتوب اجزاء محتوای یادگیری در تحقق برنامه درسی را برعهده دارد (آرمند،

1. Pingel

۱۳۹۶)؛ حتی برخی کتاب‌ها را شامل موضوعات، مباحث، عقاید، رفتارها، مفاهیم و حقایق می‌دانند. بنابراین اگر یادگیری تابع قواعدی از پیش تعیین شده باشد، کتاب درسی نیز یکی از ابزارهای مهم محتوا در برنامه درسی از این قاعده مستثنا نیست. یافتن ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی که از سایر کتاب‌ها متمایز می‌شود، از اهداف مهم این مطالعه است. در این مقاله، سعی شده است تا با استفاده از مجموع نتایج پژوهش‌های تألیف کتاب‌های درسی دانشگاهی، الگویی جامع از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی ارائه شود.

کتاب درسی به عنوان رسانه یادگیری باید از منطق یادگیری (آرمند، ۱۳۹۶) پیروی کند. در نظام آموزشی وابسته به ابزار مکتوب، دقت در تنظیم محتوا و براساس آن تدوین کتاب‌های درسی مطلوب ضروری است. کتاب‌های درسی دانشگاهی - با ارزش‌ترین و رسمی‌ترین رسانه علمی - به دلیل داشتن ویژگی‌ها از کتاب‌های غیر درسی متمایز می‌شوند (منصوریان، ۱۳۹۲)؛ در نتیجه باید در تدوین آن‌ها توجهی خاص داشت؛ به طوری که ون دیگک (Van Dijk, 2004) معتقد است ایدئولوژی‌ها نه تنها در کتاب‌های درسی، برنامه درسی، تعامل معلم با دانش آموز و به طور کلی گفتمان تحصیلی شکل می‌گیرند، بلکه در کل حیات تربیتی - که میان دیگر تعلقات، جنسیت، سن، قومیت و طبقه، معلمان در کنار ایدئولوژی‌های حرفه‌ای نقش آفرینی می‌کنند - سر بر می‌آورند و پین گل (Pingel, 2010) اذعان می‌دارد که کتاب‌های درسی علاوه بر انتقال درک و دانش اطلاعات، بر قواعد کلی سیاسی و اجتماعی جامعه تأثیر می‌گذارد؛ به گونه‌ای که با القای درکی سراسری از تاریخ و قوانین جامعه، قواعد همزیستی با مردم را نیز آموزش می‌دهد.

#### ضرورت و اهمیت پژوهش

وابستگی به کتاب‌های درسی چنان است که استادان حدود ۵۰ درصد از ساعات تدریس خود را به محتوای آن اختصاص می‌دهند (Chen & Chen, 2001). ارتباط محتوای برنامه درسی یا کتاب درسی دانشگاهی به حدی است که برخی چگونگی تنظیم محتوای کتاب‌ها درسی را در چگونگی یادگیری مهم می‌دانند (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). کتاب درسی به منزله منبع اصلی محتوا در جهت‌دهی فعالیت‌های یادگیری نقش عمده‌ای دارد (Sikorova, 2011). از این رو، سیاست‌گذار نظام آموزشی برای ایجاد تحول در برنامه درسی باید به یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های آن، یعنی کتاب درسی توجه کند. در این میان، کتاب‌های درسی دانشگاهی، با ارزش‌ترین و رسمی‌ترین رسانه علمی (منصوریان، ۱۳۹۲)،

باید بر مبنای اصول و قواعدی مشخص تدوین و ارزیابی و بر مبنای اسناد بالادستی هر نظام، برای تحقق اهداف غایی برنامه درسی تنظیم شوند.

#### پیشینه و مسئله پژوهش

تحقیقات نصر و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که هر مؤلفی شیوه خاصی در تألیف کتاب درسی دارد و به ندرت دو کتاب درسی را می‌یابد که حداقل از لحاظ ساختار، مشابه هم باشند. حتی یک مؤلف دو عنوان کتاب خود را با دو شیوه متفاوت تدوین می‌کند. بنابراین، مؤلفان علاوه بر دانش تخصصی در ماده درسی باید از مهارت‌های دیگر مانند آشنایی با شیوه نگارش و ساختار کتاب درسی، و توجه به اصول روان‌شناسی یادگیری و اصول تنظیم محتوا برخوردار باشند تا بتوانند کتاب‌های درسی با کیفیت بالا تهیه نمایند. پژوهشگرانی مانند لاکتا و دراکولی (Laketa & Drakulić, 2015) معتقدند کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع دانش‌اند که دانشجویان باید براساس آن برنامه درسی مصوب را کسب کنند؛ بنابراین نه تنها عامل انتقال دانش و مهارت‌های علمی به دانشجویان هستند، بلکه به قول طاهرزاده و همکاران (۱۳۹۸) در فرایند جامعه‌پذیری و شکل‌دهی باورهای آنان، نقش مهمی دارند. زیرا بخش عمده‌ای از تحصیل به آموزش و یادگیری موضوعات متفاوت اختصاص دارد و دانشجویان و دانش‌آموزان بیشترین زمان خود را به مطالعه کتاب‌های درسی می‌گذرانند و در نتیجه از آن‌ها تأثیر زیادی می‌پذیرند. نیز به عقیده اندیشمندانی مانند مورآ (Moreau, 2011) هرچند یادگیری دانش مهم‌ترین هدف تحصیل است، یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها برای دانشجویان اهمیت بیشتری دارد. بر این اساس می‌توان گفت که زبان کتاب‌های مدارس و دانشگاهی، از جمله ابزارهای قدرتمند و مؤثر در انتقال و القای ارزش‌های ایدئولوژیک به فراگیران هستند.

اغلب نویسندگان کتاب‌های درسی دانشگاهی استادان دانشگاه هستند که به سلیقه و درک خود از محتوای پیش‌بینی شده در برنامه درسی به تألیف می‌پردازند. از این رو به نظر می‌رسد ایجاد ساختار منسجم و قطعی در تدوین این گونه کتاب‌ها با دشواری‌هایی روبه‌روست؛ اما ملکی (۱۳۸۴) معتقد است می‌توان برخی ویژگی‌های مشترک را در قالب یک الگوی انعطاف‌پذیر ارائه کرد که نوعی وحدت ساختار به کتاب‌های درسی می‌دهد. سلیقه‌ای بودن تدوین کتاب‌های درسی و نبود الگویی پذیرفته‌شده مبنای هشدار است که هاریسون (Harrison, 2001) می‌گوید همان‌گونه که یک کتاب مناسب می‌تواند یادگیری

را تسهیل کند، یک کتاب نامناسب و پرابهام می‌تواند آن را مختل کرده، مانع از فعالیت‌های آزادانه و ابتکاری معلم در هنگام تدریس شود.

با توجه به پژوهش‌های بسیار در خصوص کتاب‌های درسی دانشگاهی و تدوین آن‌ها، پژوهشگران برای تألیف و ارزیابی کتاب‌های درسی معیارهایی معرفی کرده‌اند، اما بررسی‌های مقدماتی مطالعه حاضر نشان می‌دهد که پژوهشگران اغلب آن‌ها را در بُعد خاصی ارائه کرده‌اند و بسیاری از آن‌ها به ابعاد نگارشی و سازماندهی کتاب اختصاص دارد که به کلیه کتاب‌های آموزشی قابل تعمیم است؛ این پژوهشگران تاکنون به مدل جامعی در این خصوص اشاره ننموده‌اند. بر این اساس، مسئله پژوهش مجموع نتایج پژوهشی درباره ویژگی‌های کتاب‌های درسی دانشگاهی است که در همین راستا دو سؤال طرح شده است: (۱) نتایج تحقیقات چه مؤلفه‌هایی را برای کتاب‌های درسی دانشگاهی ارائه می‌دهند و (۲) مدل ویژگی کتاب درسی دانشگاهی مستخرج از تجمیع نتایج تحقیقات کدام است؟

#### هدف پژوهش

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه نظام‌مند و ارائه ترکیبی از پژوهش‌های محققان داخلی و خارجی در مورد ویژگی‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی است.

#### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، سنتز پژوهی است. به نظر چالمرز (Chalmers et al., 2002)، با این روش می‌توان این اصل را که علم قابلیت نظام‌مند کردن دانش‌های تولیدشده پیشین را دارد عملی کرد. سنتز پژوهی در پی پاسخ به این سؤال است که نتیجه واحد همه یافته‌های پژوهشی گذشته چیست؟ زیرا در نظر گرفتن پژوهش‌ها، به صورت منفرد، نه تنها گاهی اوقات تکلیف کنشگر را در قبال سؤال تعیین نمی‌کند، بلکه یافته‌های ضدونقیض آن سبب گمراهی او می‌شود (Pring, 2000). لایت و پیلمر (Light & Pillemer, 1984)، به‌طور مبسوط، در کتاب خویش به علل گرایش پژوهشگران به انجام دادن پژوهش‌های مروری نظام‌مند اشاره دارند و معتقدند از دهه هشتاد میلادی به بعد حوزه پژوهش‌های مروری نظام‌مند، آرام‌آرام به حوزه‌ای تخصصی تبدیل شده است. سنتز پژوهی خود بر دو نوع است: سنتز پژوهی تجمیعی و ترکیبی. سنتز پژوهی تجمیعی همانند تغییر فیزیکی است و در آن یافته‌های پژوهش‌های انتخاب‌شده باهم جمع می‌شوند. در پژوهش پیش‌رو، از روش

سنتز پژوهی جمعیتی استفاده و به تجمیع یافته‌های پژوهش‌های منتخب در زمینه ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی پرداخته شده است. پژوهشی که حاصل سنتز یافته‌های دیگر پژوهش‌ها باشد، خود دارای سه مرحله است که پژوهش حاضر نیز بر مبنای این سه مرحله پیش رفته است: در مرحله اول، استفاده از یافته‌های پژوهش‌هایی مانند تعیین پارامترهای ضروری برای جست‌وجو (مانند تاریخ انتشار، نوع پژوهش) و تعیین راهبردهای جست‌وجوی اسناد و پایگاه‌ها. از سال ۲۰۱۴ تا کنون، کتاب درسی دانشگاهی در پایگاه‌های داده‌ای اریک<sup>۱</sup>، ساینس دیرکت<sup>۲</sup> و گوگل اسکالر<sup>۳</sup> جست‌وجو و ۲۰ مقاله سال‌های اخیر بررسی شده‌اند؛ نیز از جست‌وجوی اولیه کلیه سایت‌های مذکور، ۱۵۰ مقاله با موضوعات گوناگون (ملاک‌های تدوین کتاب درسی دانشگاهی، چگونگی تألیف و تدوین کتاب‌های دانشگاهی، و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی) و با بررسی آن‌ها سؤال‌های پژوهش به دست آمد. در مرحله دوم، نقد نظام‌مند اسناد منتخب صورت گرفت؛ یعنی پس از مطالعه و بررسی چکیده اسناد ۱۵۰ مقاله، با توجه به معیار مرتبط بودن، آن‌هایی که در راستای سؤال‌های پژوهش نبودند، حذف و آن‌هایی که هم‌راستا با سؤال‌های پژوهش بودند، انتخاب شدند که در مجموع ۶۰ مقاله نهایی شدند. در مرحله سوم، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، با به کارگیری چارچوب ارائه شده الو و کینگاس (Elo & Kyngas, 2007) استفاده شد؛ ابتدا، واحدهای معنایی تعیین شدند؛ سپس، کدگذاری صورت گرفت و بعد از آن براساس کدهای به دست آمده، طبقه‌بندی یا مقوله‌بندی صورت گرفت و در نهایت، درون‌مایه‌ها<sup>۴</sup> تعیین شدند. بدین ترتیب، از کل مقوله‌های به دست آمده، چهار طبقه اصلی معروف به درون‌مایه‌های ویژگی‌های کتاب‌های درسی با عنوان‌های درون‌مایه‌های دقت علمی، ماهیت آموزشی، مخاطب‌محوری و دقت نگارشی - براساس تقسیم‌بندی فاسیونه (Facione, 2011) - مرتب گردید و سرانجام مدلی برای ویژگی‌های کتاب‌های درسی دانشگاهی طراحی شد. برای اعتباربخشی این مدل، روش کیفی «قابلیت اطمینان» با چهار معیار زیر (عباس‌زاده، ۱۳۹۱) به کار رفت:

۱. باورپذیری، که از روش «توصیف هم‌تایان» - با همکاری پنج معلم باتجربه و با حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی - استفاده شد؛ هم‌تایان به

1. ERIC
2. Science Direct
3. Google Scholar
4. temes

کدگذاری تحلیل‌ها پرداخته، نتایج با یافته‌های نگارندگان مطابقت یافت.

۲. انتقال‌پذیری، که با روش «نمونه‌گیری هدفمند»، ابتدا مطالعه با مقاله‌ای به‌عنوان هسته شروع شد که نگارندگان به سایر مقالات دست یافتند

۳. اطمینان‌پذیری، که با روش «کفایت اجتماعی» و با تشکیل جلسه‌ای با حضور استادان علوم تربیتی و به کمک استاد راهنما در یکی از مراکز آموزشی دانشگاه فرهنگیان، روند کار با توجه به مبانی نظری موجود بررسی گردید و نظرهای اصلاحی دریافت شد.

۴. تأیید‌پذیری، که در آن از روش نگارش یادداشت‌های تأملی استفاده شد، یعنی از یادداشت‌های شخصی نگارندگان در حین انجام دادن کار به‌منظور آگاهی یافتن از تعصبات - که ممکن بود ناخودآگاه در نوشتن و تحلیل‌های پژوهشگر اتفاق بیفتد و در نتیجه بر نتایج پژوهش تأثیر بگذارد - پایان یافت.

جدول ۱ منابع نمونه مورد استفاده برای کدگذاری را معرفی می‌کند.

جدول ۱ خلاصه تحقیقات آثار مورد مطالعه در پژوهش گروه نمونه

نویسنده و تاریخ	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	خلاصه محتوای اثر
پور ممتاز و همکاران (۱۳۸۲)	آماده‌سازی کتاب (بخش دوم هنر‌نمایه‌سازی)	ماهیت آموزشی کتاب‌های درسی به‌عنوان وجه متمایزکننده کتاب درسی از سایر کتاب‌های درسی است.
ادیب سلطانی (۱۳۷۴)	راهنمای آماده‌سازی کتاب	کتاب درسی آموزشی دارای مطالب کمابیش مسلم و قطعی است.
امانی (۱۳۷۹)	«آراستن محتوای کتاب آموزشی برای یادگیری بهتر»	کتاب درسی در عین توجه به هدف‌های شناختی باید برای پرورش و توسعه هدف‌های مهارتی و نگرشی مورد نظر زمینه‌های لازم را فراهم نماید.
Haynes (2001)	نگارش کتاب‌های درسی موفق	در بررسی ویژگی‌های کتاب درسی از جمله روش‌هایی است که وضوح متن را خدشه‌دار می‌سازد.
Kitchin & Fuller (2005)	راهنمای انتشارات دانشگاهی	مهم‌ترین اصل در نگارش کتاب درسی توجه به توانایی‌ها و علایق خوانندگان کتاب درسی است.
Hartley (1995)	«آیا این فصل استفاده‌ای دارد؟ روش‌هایی برای ارزیابی متن»	ایجاد انگیزه در خوانندگان کتاب درسی برای بهبود یادگیری‌شان که مهم‌ترین آن استفاده از طرح و تصویر مرتبط با مطالب است.



ادامه جدول ۱

خلاصه محتوای اثر	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	نویسنده و تاریخ
بررسی ده محور از ویژگی های درس و نیز ده ویژگی خاص هر محور.	«صد ویژگی کتاب های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»	منصوریان (۱۳۹۲)
کتاب های درسی باید دست کم هم ترازوی خود را با ملاک هایی از جمله همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد پسند بیشتر افراد جامعه هماهنگ سازد.	«نقدی بر کتاب های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»	حسینی و مطور (۱۳۹۱)
تأکید بر تحقق اهداف آموزشی با کتاب های درسی.	«شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی»	ملکی (۱۳۸۴)
رعایت اصول نگارشی باعث جذابیت و اعتبار بیشتر متن و نیز علاقه و انگیزه یادگیرنده به مطالعه دقیق مطالب می شود.	آیین نگارش مکاتبات اداری	امینی (۱۳۸۱)
با نگارش مطالب خواننده به تأمل واداشته می شود.	«شاخص های ارزیابی و نقد کتاب های درسی دانشگاهی»	رضی (۱۳۸۸)
از جمله ویژگی های زبان معیار و علمی در نگارش کتاب درسی، یکسان بودن لفظ و معنی و سبک نگارش متناسب با مخاطب است.	«زبان معیار، خبرنامه شورای بررسی متون و کتاب ها علوم انسانی، وضعیت امروز»	نیکویخت (۱۳۸۵)
به معیارهای تدوین کتاب های درسی، از جمله استفاده از زبان معیار و پرهیز از تفصیل سخن پرداخته شده است.	«تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین ...»	نصر و همکاران (۱۳۹۱)
نگارش خوب برای هر مخاطبی ویژگی های بنیادین یکسانی مانند وضوح، یکدستی، انسجام و تأکید را در بر دارد.	نحوه نگارش کتاب درسی دانشگاهی	لیپونکا (۱۳۸۵)
کتاب درسی برای دانشجویان آرایه های غنی و جذابی دارد.	«طراحی چارچوبی نظام مند ...»	شیخ رضا و طلایی (۱۳۹۳)
تأکید بر اهداف عاطفی در کتاب های درسی و ویژگی های آن و نیز برقراری ارتباط مخاطب با متن به عنوان پیش نیاز دیگر حوزه ها.	تحلیل محتوا در علوم انسانی	معروفی و یوسف زاده (۱۳۸۹)

ادامه جدول ۱

خلاصه محتوای اثر	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	نویسنده و تاریخ
توصیه به عوامل برانگیزاننده و جذابیت‌های روانی و استفاده از جلوه‌های هنری همانند رنگ، تصویر و نمودار در کتاب‌های درسی.	«آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»	فکری (۱۳۹۲)
کتاب درسی خوب باید محتوا و سازمان‌بندی مناسبی داشته باشد تا در گفتار و سبک دل‌نشینی متجلی گردد.	نحوه نگارش کتاب درسی دانشگاهی	لیونکا (۱۳۸۵)
برای تعیین کتاب درسی با کیفیت، هشت شاخص معرفی شده که تشویق متن به آموزش اخلاقانه نمونه‌ای از آن است	«ارزیابی کتاب درسی از طریق کیفی: مورد پاکستان»	Mahmood et al. (2009)
هرچند یادگیری دانش مهم‌ترین هدف تحصیل دانشجویان است، یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها و اهمیت بیشتری دارد	ملت کتاب مکتب، درگیری‌ها در مورد کتاب‌های ...	Moreau (2011)
کتاب‌های درسی آیینة تمام‌نمای سیاست‌های ایدئولوژیک و اجتماعی‌اند که هماهنگ با سیاست‌های بومی و محلی هر کشوری تألیف می‌شوند.	پژوهش و نگارش کتاب درسی	میک (۱۳۹۳)
طراحی کتاب‌های درسی از این جهت با سایر کتاب‌ها تفاوت دارند که ابزار ایجاد نگرش، دانش و مهارت در دانشجویان است.	راهنمای تألیف کتاب درسی	فتحی و اجارگاه و آقازاده (۱۳۸۴)
طراحی متن کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای باشد که بتوان آن را اثربخش، جدی و به دور از هر گونه نادرستی ارزشیابی کرد.	«پیش‌بایست‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی»	نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)
کتاب درسی عباراتی از بخش کامل از فناوری، مدرن و سیستم‌های تدریس در مراکز آموزشی می‌داند. کتاب درسی ابزار اصلی سازماندهی برنامه درسی است.	کتاب‌های درسی	Westbury (1990) (به نقل از لوئی)
در کتاب درسی، موضوع معینی بررسی می‌شود و به منزله یک مطلب اصلی درباره یک مطلب معین است.	مبانی روان‌شناختی تربیت	شعاری نژاد (۱۳۷۶)

ادامه جدول ۱

خلاصه محتوای اثر	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	نویسنده و تاریخ
سه نقش اساسی کتاب درسی عبارت است از: اطلاع‌رسانی و ساختاردهی یادگیری، سازماندهی یادگیری و هدایت یادگیری.	«تدوین کتاب‌های درسی مدرسه»	Seguin (1989)
بررسی ده معیار تعیین محتوای یادگیری، برای نمونه شامل: اعتبار، علاقه، سودمندی و اشاعه میراث فرهنگی است.	«پیش‌بایست‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی»	نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)
مطالب و فصل‌های کتاب درسی باید بر انگیزش و تحریک حس کنجکاوی بیفزاید.	«ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی و اصول تنظیم، بررسی و ارزشیابی آن»	خلخالی (۱۳۵۹)
چگونگی تنظیم محتوای کتاب‌های درسی عامل مهمی در تعیین چگونگی یادگیری است و فعالیت‌های یادگیری باید منطبق با توانایی‌های دانشجویان باشد.	«نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی»	نیک‌نفس و علی‌آبادی (۱۳۹۲)
کتاب درسی نامناسب، کتابی با محتوای مبهم است که یادگیری را مختل می‌سازد. طبق نظر کازین استفاده از عناصر گرافیکی با عینیت بخشیدن به اطلاعات متنی، یادگیری فراگیران را افزایش می‌دهد.	«چگونه معلمان و کتاب درسی ایده‌های...» «کاربرد گرافیک در آموزش مفاهیم فیزیکی در کتاب‌های درسی علوم...»	Harrison (2001) زمانی و اسفنجانی (۱۳۸۵)
شش عنصر مطرح در طراحی کتاب‌های درسی عبارت‌اند از: همسانی، شکل، سازماندهی، علاقه، اندازه حروف و استفاده از فضای سفید.	«راهبردها و فنون طراحی آموزش»	لشین و همکاران (۱۳۸۹)
کتاب‌های درسی دانشگاهی باید سؤال‌های جدیدی در ذهن دانشجو ایجاد کند تا باب انگیزش حس کنجکاوی و کاوشگری در آنان به تفکر انتقادی منجر شود.	«آموزش تفکر انتقادی»	مایرز (۱۳۷۴)
یکی از معیارهای کیفی کتاب‌های درسی در دانشگاه توجه به ظرفیت کتاب برای پیوند با مباحث سایر رشته‌ها در حل مسائل جدید است.	«رویکرد بین‌رشته‌ای و مطالعات ادبی»	رهادوست (۱۳۸۲)

خلاصه محتوای اثر	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	نویسنده و تاریخ
اشاره به ده ویژگی برای روان تر کردن متن که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: پرهیز از به‌کارگیری واژگان مهجور و پرهیز از سره‌نویسی.	«نقش کتاب دانشگاهی و ویژگی‌های آن»	کاردان (۱۳۸۲)
بررسی شاخص‌های ارزیابی محتوایی مانند: روزآمدی، جامعیت، و مرتبط بودن مطالب کتاب با سایر دروس وابسته.	«شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»	رضی (۱۳۸۸)
مهم‌ترین موارد نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی ارزیابی میزان رعایت زبان علمی در آن‌هاست.	نگارش و ویرایش	سمیعی (۱۳۷۸)
ده مؤلفه اصلی از کتاب‌های درسی دانشگاهی از جمله: تخصص‌گرایی و هدفمندی موضوعی، توان نظری و ماهیت میان‌رشته‌ای است.	«صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»	منصوریان (۱۳۹۲)
پنج معیار برای کتاب درسی، از جمله: ارزش (بار) آموزشی، ابعاد تصویرگری، و جنبه‌های نمایشی است.	راهنمای تألیف کتاب درسی	فتحی‌واجارگاه و آقازاده (۱۳۸۴)
معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی در ابعاد مختلف، از جمله: همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مقبول، معطوف بودن به نیازها و مسائل اجتماعی است.	«نقد کتاب درسی (تعریف معیارها) مبانی و معیارهای نقد کتاب دانشگاهی»	ملکی (۱۳۸۵)
کتاب‌های دانشگاهی علاوه بر پرورش تفکر علمی، باید منش تفکر یعنی دیرباوری، وسعت نظر و بی‌باکی در اندیشه را در دانشجویان تقویت کند.	«تفکر انتقادی: ارزش و آموزش این هدف در عصر اطلاعات موجود»	Course (2003)
کتاب‌های درسی دانشگاهی باید مطابق با جدیدترین یافته‌های علمی روز بوده، در تقویت توانایی مشاهده علمی، پرسشگری و اشتیاق به توجه و دقت در دانشجویان مؤثر باشند.	«تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی (رویکردها و چالش‌ها)»	شعبانی (۱۳۸۸)
کتاب دانشگاهی اثربخش باید منعکس‌کننده جدیدترین اطلاعات در زمینه موردنظر باشد و متن کتاب روح انتقادی را در خواننده پرورش دهد.	«نقش کتاب‌های دانشگاهی و ویژگی‌های آن»	کاردان (۱۳۸۲)

ادامه جدول ۱

خلاصه محتوای اثر	عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	نویسنده و تاریخ
کتاب اثربخش و کارآمد دانشگاهی کتابی است که تازه‌ترین و آخرین یافته‌های علمی را در بر گیرد و دانشجویان را به تفکر نقادانه و خلاق برانگیزد.	«پیش بایست‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی»	نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)
جامعیت و روزآمدی کتاب درسی از مهم‌ترین عوامل اثربخشی در آموزش است؛ بنابراین باید بازتابی از جدیدترین یافته‌ها و پژوهش‌های علمی باشد.	ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی ...	بابان آبادی و همکاران (۱۳۹۶)
به نقل از هیلدا تا با معیارهای انتخاب محتوا و تجربیات یادگیری را اعتبار و اهمیت، سازگاری با واقعیت‌های اجتماعی، تعادل در وسعت و عمق و موارد دیگر می‌داند.	برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی)	ملکی (۱۳۸۱)
بررسی جذاب بودن، امکان‌پذیر بودن، تناسب داشتن با گروه‌های اقلیت و جنسیت، اهمیت عقلایی داشتن، تناسب با جمعیت موردنظر، و تجربی بودن محتوا با پیشینه علاقه دانش‌آموزان.	تخیل آموزشی: در مورد طراحی و ارزیابی مدرسه برنامه‌ها	Ornstein & Hunkins (2004)
تناسب داشتن معیارهای انتخاب محتوا با این موارد: هدف‌های تعیین شده، نیازها و علایق یادگیرنده، نیازها و همخوانی با معرفت دینی.	مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه	موسی پور (۱۳۸۲)
ملاک‌های انتخاب محتوا عبارت‌اند از: توالی، تداوم، و تعادل.	برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در ...	میرزا بیگی (۱۳۸۰)
محتوایی انتخاب شود که علاوه بر مفید بودن برای زندگی حال، برای آینده نیز مؤثر باشد.	«در جست‌وجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا»	میر لوحی (۱۳۷۲)
کتاب درسی در انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران نقش مهمی دارد و محتوا ضمن به رسمیت شناختن اقلیت‌های جامعه باید ویژگی و آداب و رسوم آنان را به گروه‌های اکثریت معرفی کند.	«مسائل جنسیتی و کمیته کتاب درسی هند»	Pandey (2006)
در کتاب درسی باید بر انواع فعالیت‌های یادگیری، اعم از فعالیت‌های کلاس و خارج از آن، یعنی یادگیری انفرادی، تأکید شود.	خلاقیت و نوآوری در انسان‌ها و سازمان‌ها	آقائی و فشایی (۱۳۷۷)

ادامه جدول ۱

عنوان پژوهش (مقاله، کتاب)	خلاصه محتوای اثر	نویسنده و تاریخ
بررسی رابطه میان نیازها و علائق دانشجویان با ...	باید به علایق فراگیران در تدوین محتوای کتاب‌های درسی توجه شود و اگر دانشجو تمایلی به مطالعه نداشته باشد نباید وی را به یادگیری واداشت.	ستار (۱۳۸۵)
توسعه کتاب درسی	تأکید کاربرد مطالب کتاب‌های درسی در زندگی روزمره و نقش آن در اشتیاق به خواندن در مخاطب.	Gamble & Gamble (1983)
برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر	طراحی محتوا برای تأمین نیازهای آینده مخاطبان تا به فرصت تولید دانش جدید و خلق اندیشه‌های نو بینجامد.	سیلور و همکاران (۱۳۷۸)
«شناسایی دانش آموزان از بازی‌های محلی به‌عنوان پایه‌ای برای توسعه محتوای آموزش علمی دانشکده»	شناسایی دانش آموزان برای بازی‌های محلی که پایه‌ای برای تدوین کتاب درسی علوم دبستان و حاوی مهارت‌های زندگی و بازی‌های محلی است؛ نتایج آن نشان داد که بیش از ۸۰ درصد اهداف در این برنامه تحقق یافته است.	Riyanto et al. (2019)
«طراحی بازی به‌عنوان ارتباطات فنی: بیان طراحی بازی از طریق کتاب‌های درسی»	بررسی نقش یک طراح در توسعه بازی در کتاب‌های درسی منتشر شده در دهه گذشته و ارائه طراحی بازی که نوعی ارتباط فنی است.	Deanda & Kocurek (2016)
«کیفیت و ارتباط تصویرها در کتاب‌های درسی تأیید شده دبستان»	تعیین معیارهایی برای تعیین کیفیت و ارتباط با تصاویر که نتایج نشان داد که تخصص، زمان، فناوری و مواد چاپی عواملی هستند که به کیفیت و ارتباط تصاویر کمک کرده‌اند.	Kipsat et al. (2017)
«عملکردهای جدید کتاب درسی در علوم اجتماعی و علوم انسانی به‌عنوان ابزاری برای مدیریت اطلاعاتی آموزش دانشگاه»	شناسایی کارکردهای مدرن یک کتاب درسی در علوم اجتماعی و علوم انسانی که ابزاری برای مدیریت اطلاعاتی آموزش دانشگاه است و ارائه دانش مداوم و منظم، نمایش تصویری مطالب آموزشی و در دسترس بودن سؤال‌ها.	Nikonova et al. (2016)
«استفاده از کتاب‌های درسی مبتنی بر KKNi به‌عنوان برنامه بهره‌وری خلاقیت دانشجویی»	استفاده از کتاب‌های درسی مبتنی بر KKNi اثربخش است و برنامه تولید خلاقیت دانشجویی در دوره ارزشیابی یادگیری ریاضی در گروه ریاضیات دانشگاه دولتی مدرن انجام شده است و نتایج آن مؤثر بودن برنامه را بیان کرد.	Siregar & Frisnoiry (2019)

طبق جدول، ۶۰ پژوهش به اشباع اطلاعاتی مطالعه حاضر رسیدند که حدود یک سوم، پژوهش‌ها خارجی بوده، دامنه زمانی تحقیقات نمونه حدود بیست سال (تا سال ۲۰۱۹)، را در بر می‌گیرند. جهت قابلیت اطمینان، چهار معیار مذکور (محمدپور، ۱۳۹۲) این گونه به کار رفتند: برای دستیابی به معیار باورپذیری از توصیف هم‌تایان استفاده شد، یعنی با به کارگیری تجربه دانشجویان استفاده‌کننده از این روش، کدگذاری صورت گرفت؛ در معیار انتقال‌پذیری از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد؛ برای معیار اطمینان‌پذیری از معیار کفایت اجتماعی، با نظرخواهی از استادان دانشگاه و همکاران نویسنده استفاده شد و برای معیار تأییدپذیری از روش یادداشت‌های تأملی که نویسنده در اختیار داشت استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

۱. یافته‌های مربوط به سؤال نخست پژوهش. پس از دسته‌بندی تحقیقات و استفاده از روش فراترکیب براساس کدگذاری‌های انجام‌شده، ابتدا ۲۵ طبقه یا مؤلفه و سپس براساس ویژگی‌های مشترک با فن فراترکیب، چهار درون‌مایه دقت علمی، ماهیت آموزشی، مخاطب‌محوری و دقت نگارشی به دست آمد که در ادامه، داده‌ها و تحلیل هر درون‌مایه بررسی می‌شود: از کل مقوله‌های استخراج‌شده چهار طبقه اصلی با عنوان درون‌مایه‌ها در ویژگی‌های کتاب‌های درسی با عناوین مذکور و براساس تقسیم‌بندی فاسیونه (Facione, 2011) مرتب گردید و در نهایت مدل با ویژگی‌های کتاب‌های درسی دانشگاهی تدوین شد. در این میان برخی مقوله‌ها بین دو تا سه درون‌مایه با یکدیگر مشترک هستند. مقوله‌های مشترک در واقع طبقه‌هایی هستند که از لحاظ ماهیت کدها قابلیت طبقه‌بندی بین دو یا چند درون‌مایه را دارند و نمی‌توان آن‌ها را منحصراً در یک درون‌مایه قرار داد. در جدول ۲ می‌توان منابع و کدهای استخراج‌شده و منجر به درون‌مایه علمی را مشاهده کرد.

جدول ۲ منابع، کدها و طبقات استخراج‌شده درون‌مایه دقت علمی

منبع	کد	طبقه/مقوله
پورممتاز و همکاران (۱۳۸۲)	مرجعیت علمی محتوا برای خواننده	
ادیب سلطانی (۱۳۷۴)	مرجع بودن محتوا	
Westbury (1990)	مخزن دانش است	اعتبار علمی محتوا

ادامهٔ جدول ۲		
منبع	کد	طبقه/مقوله
ادیب سلطانی (۱۳۷۴)	جنبهٔ قطعی و مسلم داشتن محتوا	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	درست بودن محتوا از نظر علمی	
ملکی (۱۳۸۱)	اعتبار اهمیت	
کاردان (۱۳۸۲)	از نظر محتوا منعکس کنندهٔ	
	جدیدترین اطلاعات در زمینهٔ مورد	
	نظر باشد	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	تازه‌ترین و آخرین یافته‌های علمی	
	را در برگرد	
سیلور و همکاران (۱۳۷۸)	فرصت‌های ایجاد دانش جدید و	
	خلق اندیشه‌های نو	
بابان آبادی و همکاران (۱۳۹۶)	بازتابی از جدیدترین یافته‌ها و	روزآمدی محتوا
	پژوهش‌های علمی	
رضی (۱۳۸۸)	به‌روز بودن محتوا	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	ارتباط با زندگی و تجربیات	
	روزمره و مسائل روز	
رها دوست (۱۳۸۲)	مواجههٔ جدید با مسائل	
کاردان (۱۳۸۲)	وجود حقایق جدید	
شیخ رضا و طلایی (۱۳۹۳)	آرایه‌های غنی از حقایق جدید	
منصوریان (۱۳۹۲)	تخصص‌گرایی و هدفمندی	
	موضوعی	
Nikonova et al. (2016)	ارائهٔ دانش مداوم و منظم	اصالت محتوا
منصوریان (۱۳۹۲)	توان استنادی و ماهیت	
	میان‌رشته‌ای	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	اثربخش و جدی بودن محتوا	
Haynes (2001)	استفاده از افعال روشن و واضح	
	وجود مثال‌های عینی و ملموس	شفافیت در بیان مطالب
	پرداختن مستقیم به موضوع	(مشترک با درون‌مایه دقت
		نگارشی و ماهیت آموزشی)
شعاری‌نژاد (۱۳۷۶)	دارای ساختار منظم و منطقی	



ادامه جدول ۲

منبع	کد	طبقه/مقوله
ملکی (۱۳۸۱)	هماهنگی ساختاری	ساختار علمی منسجم
سمیعی (۱۳۷۸)	دارای ساخت منطقی	
ملکی (۱۳۸۵)	اندیشه محور و استدلالی بودن محتوا	
Ornstein & Hunkins (2004)	منطقی بودن محتوا	(مشترک با ماهیت آموزشی)
میرزا بیگی (۱۳۸۰)	تنظیم ساختار براساس زمان بندی دوره آموزشی	
لیونکا (۱۳۸۵)	سازمان بندی مناسب محتوا	
فتیحی واجارگاه و آقازاده (۱۳۸۴)	وجود مرز معنایی معین و مشخص	
منصوریان (۱۳۹۲)	توان نظری و دلالت های کاربردی	
Ornstein & Hunkins (2004)	توجه داشتن به گروه های اقلیت و جنسیت	
ملکی (۱۳۸۱)	سازگاری با واقعیت های اجتماعی	همه جانبه نگری (مشترک با ماهیت آموزشی)
موسی پور (۱۳۸۲)	نیازها و موضوعات مهم جامعه کمک به رشد همه جانبه فرد	

براساس جدول ۲، درون مایه دقت علمی با فراتر کتب ۶ مقوله و مقوله های برگرفته از ۳۵ کد است که استخراج گردید.

جدول ۳ منابع، کدها و طبقات استخراج شده درون مایه ماهیت آموزشی

منبع	کد	طبقه/مقوله
پورممتاز و همکاران (۱۳۸۲)	جنبه آموزشی داشتن محتوا	آموزشی بودن محتوا
فتیحی واجارگاه و آقازاده (۱۳۸۴)	آموزشی بودن محتوا	
ملکی (۱۳۸۵)	جنبه آموزشی داشتن محتوا	
ملکی (۱۳۸۱)	محتوای سرشار از تجربیات یادگیری	
Westbury (1990)	ابزاری برای آموزش و یادگیری	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	قابلیت یادگیری محتوا	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	ایجاد فرصت مناسب برای فعالیت های یادگیری	

ادامهٔ جدول ۳

منبع	کد	طبقه/مقوله
موسی پور (۱۳۸۲)	فرصت دادن به انواع فعالیت‌های یادگیری	ایجاد فرصت یادگیری
Nikonova et al. (2016)	تحقیق و فعالیت‌های حرفه‌ای دانشجویان	شفافیت در بیان مطالب (مشترک با درون‌مایهٔ دقت نگارشی و دقت علمی)
Haynes (2001)	وجود مثال‌های عینی و ملموس	
Mahmood et al. (2009)	پرداختن مستقیم به موضوع همخوانی با سیاست‌های برنامه درسی	
Westbury (1990) Seguin (1989)	ابزار اصلی سازماندهی برنامهٔ درسی هدایت یادگیری فراگیران در دستیابی به اهداف مورد نظر	متناسب با اصول برنامه‌ریزی درسی
منصوریان (۱۳۹۲) امانی (۱۳۷۹)	همخوانی با نظریه‌های یادگیری ایجاد تعادل در پرورش همه‌جانبه هدف‌های برنامه درسی است.	
ملکی (۱۳۸۴)	برای یادگیری و توسعهٔ آن در یادگیری‌های بعدی	
موسی پور (۱۳۸۲)	پایه‌ای برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی	هم‌گرایی در ارائهٔ محتوا
رضی (۱۳۸۸)	طرح سؤال‌های جدید و افق‌های تازه	
بابان آبادی و همکاران (۱۳۹۶) Ornstein & Hunkins (2004)	جامعیت داشته باشد توجه داشتن به گروه‌های اقلیت و جنسیت	
ملکی (۱۳۸۱)	سازگاری با واقعیت‌های اجتماعی	همه‌جانبه‌نگری (مشترک با دقت علمی)
موسی پور (۱۳۸۲)	نیازها و موضوعات مهم جامعه کمک به رشد همه‌جانبهٔ فرد	

ادامه جدول ۳

منبع	کد	طبقه/مقوله
لشین و همکاران (۱۳۸۹)	اندازه حروف و استفاده از فضای سفید	
Kipsat et al. (2017)	تخصص، زمان، فناوری و مواد چاپی عواملی هستند که به کیفیت و ارتباط تصاویر کمک کرده‌اند	جذابیت‌های هنری
Hartley (1995)	استفاده از طرح و تصویر مرتبط با مطالب	
فکری (۱۳۹۲)	استفاده از جلوه‌های هنری همانند رنگ، تصویر و نمودار	
زمانی و اسفیجانی (۱۳۸۵)	جذاب بودن محتوا از لحاظ نگارشی	
شعاری‌نژاد (۱۳۷۶) ملکی (۱۳۸۱)	دارای ساختار منظم و منطقی هماهنگی ساختاری	ساختار علمی و منسجم (مشترک با دقت علمی)
سمیعی (۱۳۷۸) ملکی (۱۳۸۵)	دارای ساخت منطقی اندیشه محور و استدلالی بودن محتوا	
Ornstein & Hunkins (2004) میرزا بیگی (۱۳۸۰)	منطقی بودن محتوا تنظیم ساختار براساس زمان بندی دوره آموزشی	
لیونکا (۱۳۸۵) فتحی واجارگاه و آقازاده (۱۳۸۴)	سازمان بندی مناسب محتوا وجود مرز معنایی معین و مشخص	
منصوریان (۱۳۹۲)	توان نظری و دلالت‌های کاربردی	
میک (۱۳۹۳)	هماهنگی با سیاست‌های ایدئولوژیک و اجتماعی بومی و محلی هر کشور	
Mareau (2011)	قابلیت انتقال ارزش‌های ایدئولوژیک	انتقال ارزش‌ها (مشترک با مخاطب محوری)

ادامه جدول ۳

منبع	کد	طبقه/مقوله
Pandey (2006)	انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	توجه کامل به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی	
حسینی و مطور (۱۳۹۱)	همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی موردپسند بیشتر افراد جامعه	
میک (۱۳۹۳)	همخوانی با معرفت دینی	
موسی‌پور (۱۳۸۲)	همخوانی با معرفت دینی	

طبق جدول ۳، درون‌مایه ماهیت آموزشی با فراترکیب ۹ مقوله و ترکیبی از ۴۳ کد بیانگر ملاک‌های مطلوبیت یک کتاب درسی دانشگاهی در بُعد آموزشی است.

جدول ۴ منابع، کدها و طبقات استخراج‌شده درون‌مایه مخاطب محوری

منبع	کد	طبقه/مقوله
ملکی (۱۳۸۱)	قابل انطباق بودن با تجربیات دانش‌آموزان و متناسب با نیازها و علایق آنان	
شعاری‌نژاد (۱۳۷۶)	تناسب با وضعیت مخاطب	
نیک‌نفس و علی‌آبادی (۱۳۹۲)	هماهنگی فعالیت‌های آموزشی کتاب درسی با تجارب یادگیری مخاطب	
میرزا بیگی (۱۳۸۰)	مناسب با تجربه برای یادگیرندگان در مواقع مشخصی از رشد	درک مخاطب
موسی‌پور (۱۳۸۲)	نیازها و علایق یادگیرنده	
ستار (۱۳۸۵)	در نظر گرفتن علاقه مخاطبان	
Kitchin & Fuller (2005)	در نظر گرفتن توانایی‌ها و علایق خوانندگان یا مخاطبان	
امینی (۱۳۸۱)	توجه به علاقه خواننده	
Ornstein & Hunkins (2004)	تناسب داشتن با جمعیت مورد نظر (ویژگی‌های رشد)	
	تجربی بودن محتوا با پیشینه علاقه دانش‌آموزان	

ادامه جدول ۴

منبع	کد	طبقه/مقوله
Ornstein & Hunkins (2004)	جذاب بودن محتوا	
ملکی (۱۳۸۵)	جذاب بودن مطالب	
Gamble & Gamble (1983)	مفید و مؤثر بودن مطالب در زندگی روزمره	
میر لوحی (۱۳۷۲)	علاوه بر مفید بودن برای زندگی حال، برای آینده نیز مؤثر باشد.	
Ornstein & Hunkins (2004)	سهولت در تکالیف	جذابیت‌های محتوایی برای مخاطب
شیخ رضا و طلائی (۱۳۹۳)	آرایه‌ای غنی از حقایق جدید و جذاب	
کاردان (۱۳۸۲)	آرایه‌ای غنی از حقایق جدید و جذاب باشد	
لیونکا (۱۳۸۵)	استفاده از لحن و گفتار دلنشین برای خواننده	
معروفی و یوسف‌زاده (۱۳۸۹)	متن باید مخاطب را جذب کند	آماده‌سازی مخاطب برای یادگیری
ملکی (۱۳۸۱)	زمینه و مقدمات لازم را برای آماده شدن یادگیرنده به منظور یادگیری پیام اصلی درسی	
خلخالی (۱۳۵۹)	درگیری مستقیم دانشجویان در تجارب یادگیری	
مایرز (۱۳۷۴)	سؤال‌های جدیدی در ذهن دانشجویان ایجاد کند	
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	دانشجویان و استادان را به ادامه مطالعه و تحقیق ترغیب کند	
آقای فیشایی (۱۳۷۷)	بر انواع فعالیت‌های یادگیری، اعم از فعالیت‌های کلاس و خارج از آن بر یادگیری انفرادی تأکید داشته باشد.	تحرك بخشی به مخاطب
	انگیزه و توانایی دانش‌آموزان و دانشجویان را افزایش دهد.	
شعبانی (۱۳۸۸)	تقویت توانایی سازماندهی در دانشجویان	

ادامه جدول ۴

منبع	کد	طبقه/مقوله
Couros (2003)	منش تفکر، یعنی دیرباوری، وسعت نظر و بی‌باکی در اندیشه را تقویت کند	
Couros (2003)	پرورش تفکر علمی	
ملکی (۱۳۸۵)	ایجاد خود تحولی در دانشجویان و پرورش چگونگی یافتن جایگزین‌های مختلف در تفکر و آزاداندیشی در دانشجو	ایجاد تفکر علمی در مخاطب
شعبانی (۱۳۸۸)	تأکید بر مهارت‌های فراشناخت	
مایرز (۱۳۷۴)	تقویت حساسیت در مقابل خطاها و اشتباهات احتمالی در دانشجو	
کاردان (۱۳۸۲)	ایجاد توانایی مشاهده علمی، تقویت کنجکاوی و اشتیاق به دقت در دانشجو، تقویت روحیه همه‌جانبه‌نگری در دانشجو	
Siregar & Frisnoiry (2019)	ایجاد پرسشگری در دانشجویان	تقویت تفکر انتقادی
Deanda & Kocureck (2016)	برانگیختن حس کنجکاوی و کاوشگری	
ملکی (۱۳۸۵)	در دانشجویان و آموزش تفکر انتقادی آنان	تقویت تفکر انتقادی
رضی (۱۳۸۸)	پرورش دهنده روح انتقادی در خواننده	
شعبانی (۱۳۸۸)	تقویت بهره‌وری از برنامه خلاقیت دانشجویی	
ملکی (۱۳۸۵)	استفاده از بازی در تکالیف متنی کتاب	تقویت تفکر خلاقانه
رضی (۱۳۸۸)	ایجاد مهارت‌های ارتباطی در مخاطب	
شعبانی (۱۳۸۸)	ظرفیت مطالب کتاب در برقراری ارتباط با یادگیرنده و اثرگذاری بر او	تقویت مهارت‌های ارتباطی
میک (۱۳۹۳)	ایجاد قابلیت درک دیدگاه‌های مختلف به تعویق انداختن قضاوت در صورت کافی نبودن دلایل	
Moreau (2011)	درایت در تصمیم‌گیری و توانایی تغییر روش در دانشجویان	
Pandey (2006)	هماهنگی با سیاست‌ها/ایدئولوژیک و اجتماعی بومی و محلی هر کشور	
	قابلیت انتقال ارزش‌های ایدئولوژیک	
	انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران	

ادامه جدول ۴

منبع	کد	طبقه/مقاله
نوروززاده و رضایی (۱۳۸۸)	توجه کامل به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی	انتقال ارزش‌ها (مشترک با ماهیت آموزشی)
حسینی و مطور (۱۳۹۱)	همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد پسند بیشتر افراد جامعه	
موسی‌پور (۱۳۸۲)	همهانگ با سیاست‌ها/ایدئولوژیک و اجتماعی بومی و محلی هر کشور	

بر اساس اطلاعات جدول ۴، بیشترین طبقه‌ها یا مقوله‌ها (۹ مقوله) برای درون‌مایه مخاطب‌محوری مشخص شد.

جدول ۵ منابع، کدها و طبقات استخراج‌شده درون‌مایه دقت نگارشی

منبع	کد	طبقه/مقاله
امینی (۱۳۸۱)	رعایت اختصار در نگارش	
نیکوبخت (۱۳۸۵)	رعایت اختصار	اختصار در نگارش
Haynes (2001)	پرهیز از زیاده‌گویی در محتوا	
Haynes (2001)	استفاده از افعال روشن و واضح وجود مثال‌های عینی و ملموس پرداختن به موضوع	شفافیت در بیان مطالب (مشترک با درون‌مایه دقت علمی و ماهیت آموزشی)
نصر و همکاران (۱۳۹۱)	رعایت قواعد املای فارسی	
نصر و همکاران (۱۳۹۱)	رعایت اصول دستور زبان فارسی	
نصر و همکاران (۱۳۹۱)	رعایت اصول نشانه‌گذاری	
نصر و همکاران (۱۳۹۱)	سبک نگارش متناسب با مخاطب وضوح، یکدستی، انسجام در نگارش شفافیت محتوا	رعایت اصول و قواعد دستوری
لیونکا (۱۳۸۵)		
سمیعی (۱۳۷۸)		
نیکوبخت (۱۳۸۵)	شفافیت و روشنی در محتوا پرهیز از زیاده‌روی در به کارگیری اصطلاحات خارجی رعایت ادب در به کارگیری کلمات عدم به کارگیری کلمات عاطفی و احساسی	

## ادامه جدول ۵

منبع	کد	طبقه/مقوله
امینی (۱۳۸۱)	رعایت اصول نگارشی جذاب	رعایت اصول نگارشی
Harrison (2001)	به‌دوراز ابهام در مطالب	
سمیعی (۱۳۷۸)	نظم و آراستگی در الفاظ	

طبق جدول ۵، حوزه دقت نگارشی در ۴ طبقه تنظیم یافته است.

۲. یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش. در این مدل (شکل ۱)، مقوله‌های استخراج شده از فراترکیب در سه درون‌مایه چنین است: (۱) برای درون‌مایه دقت علمی، مقوله‌های اعتبار علمی محتوا، روزآمدی محتوا و اصالت محتوا، به صورت اختصاصی، و مقوله‌های همه‌جانبه‌نگری و ساختار علمی منسجم به‌طور مشترک با درون‌مایه ماهیت آموزشی و نیز شفافیت در بیان مطالب با دو درون‌مایه ماهیت آموزشی و دقت نگارشی به‌طور مشترک به دست آمد. (۲) برای درون‌مایه ماهیت آموزشی، پنج مقوله آموزشی بودن محتوا، ایجاد فرصت یادگیری، متناسب با اصول برنامه‌ریزی درسی، هم‌گرایی در ارائه محتوا و جذابیت‌های هنری به صورت اختصاصی به دست آمد؛ اما در مقوله انتقال ارزش‌ها با درون‌مایه مخاطب‌محوری وجه اشتراک دارد. (۳) درون‌مایه مخاطب‌محوری با بیشترین مقوله، یعنی درک مخاطب، جذابیت‌های محتوایی برای مخاطب، آماده‌سازی مخاطب برای یادگیری، تحرک بخشی به مخاطب، ایجاد تفکر علمی در مخاطب، تقویت تفکر انتقادی، تقویت تفکر خلاقانه و تقویت مهارت‌های ارتباطی به دست آمد. در این مقوله، همان‌گونه که اشاره شد، مقوله انتقال ارزش‌ها با درون‌مایه ماهیت آموزشی هم‌پوشانی دارد. (۴) در درون‌مایه دقت نگارشی چهار مقوله شفافیت در بیان مطالب که با درون‌مایه‌های دقت علمی و ماهیت آموزشی اشتراک دارد، اختصار در نگارش، رعایت اصول و قواعد دستوری و رعایت اصول نگارشی به دست آمد. دلیل اشتراک برخی مقوله‌ها، ماهیت مشترک کدها در دو یا چند درون‌مایه است که وجود آن مقوله در درون‌مایه‌های مختلف را اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. برای مثال، کد همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد پسند بیشتر افراد جامعه در مقوله انتقال ارزش‌ها، هم‌ماهیت آموزشی دارد و هم مخاطب‌محور است. ماهیت آموزشی دارد چون یک محتوا نمی‌تواند براساس اهداف تصریح شده در اسناد بالادستی از مبانی فلسفی و اعتقادی جامعه جدا باشد و از سویی دیگر



مخاطب محور است به این دلیل که اگر محتوای کتاب درسی این ویژگی را داشته باشد، مورد توجه و علاقه مخاطب قرار خواهد گرفت.



شکل ۱ مدل درون مایه های ویژگی های مطلوب کتاب های درسی دانشگاهی

### بحث و نتیجه گیری

درون مایه های چهارگانه ماهیت آموزشی، دقت علمی، مخاطب محوری و دقت نگارشی که طی فرایند تحلیل محتوای کیفی به دست آمدند، محور بحث پژوهش هستند. در این پژوهش که هدف یافتن مهم ترین مؤلفه های تدوین کتاب درسی دانشگاهی مطلوب بود، ۲۵ طبقه، با استفاده از روش فراترکیب، به دست آمد که در ۴ درون مایه اصلی (ویژگی های مطلوب کتاب های درسی) طبقه بندی شدند: درون مایه های دقت علمی، ماهیت آموزشی، مخاطب محوری و دقت نگارشی.

الف) درون مایه دقت علمی: از ویژگی های علمی و فناورانه کتاب درسی و مشتمل

بر ۶ مؤلفه، به همراه ویژگی و تأکید پژوهشگران در هر زمینه است: ۱) اعتبار علمی محتوا: اشاره به قطعی بودن اطلاعات علمی در محتوا، یعنی نویسنده به صحت علمی اطلاعات بر پایه تحقیقات و مستندات اطمینان دارد و از لحاظ علمی موارد نقض کننده‌ای در منابع معتبر دیگر موجود نیست؛ از این اطلاعات می‌توان به‌منزله مرجع علمی محتوا استفاده کرد (پورممتاز و همکاران، ۱۳۸۲؛ ادیب سلطانی، ۱۳۷۴؛ Westbury, 1990). با تأکید بر مخزن دانش (-). ۲) روزآمدی محتوا: اعتبار علمی هر مطلب جدید، با توجه به رشد سرسام‌آور فناوری در دنیای فعلی، به‌روز بودن آن است (کاردان، ۱۳۸۲؛ بابان‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶). ۳) اصالت محتوا: نشانه درستی، تخصص‌گرایی و هدفمندی موضوعی و نیز توان استنادی مرتبط با محتواست (منصوریان، ۱۳۹۲؛ Nikonova et al., 2016). ۴) شفافیت در بیان مطالب: علاوه بر نشان دادن علمی بودن محتوا، به درون‌مایه‌های دقت نگارشی و ماهیت آموزشی توجه دارد که نقطه مقابل ابهام در بیان مطالب است؛ بنابراین نویسندگان باید از افعال روشن و واضح و مثال‌های عینی و ملموس و موضوع شفاف استفاده نمایند (Haynes, 2001). ۵) ساختار علمی منسجم: ویژگی ساختار علمی محتوا که با ماهیت آموزشی مشترک است و دارای کدهایی مشخص، از جمله ساختار منظم و منطقی، هماهنگی ساختاری، وجود مرز معنایی (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۶؛ Ornstein & Hunkins, 2004)؛ فته‌ی‌و‌اجار‌گاه و آقازاده، ۱۳۸۴). ۶) همه‌جانبه‌نگری: با درون‌مایه ماهیت آموزشی مشترک و شامل برخی کدهایی مانند سازگاری با واقعیت‌های اجتماعی، نیازها و موضوعات جامعه است که علاوه بر علمی بودن می‌تواند بخشی از ساختار برنامه درسی در ماهیت آموزشی باشد (Ornstein & Hunkins, 2004؛ موسی‌پور، ۱۳۸۲).

ب) درون‌مایه ماهیت آموزشی: این درون‌مایه وجه ممیزه آشکار کتاب‌های درسی از کتاب‌های غیر درسی است و دارای ۹ مقوله است؛ ۴ مقوله آن با سه درون‌مایه دیگر وجه اشتراک دارد و بیشترین هم‌پوشانی و اشتراک را با دیگر درون‌مایه‌ها دارد. مقوله‌های مطرح در این درون‌مایه، به‌همراه تأکید پژوهشگران در هر زمینه عبارت است از: ۱) آموزشی بودن محتوا: اشاره به تجربیات یادگیری و تنظیم ساختار کتاب برای آموزش و یادگیری دارند (پورممتاز و همکاران، ۱۳۸۲؛ ملکی، ۱۳۸۵؛ Westbury, 1990). ۲) ایجاد فرصت یادگیری: تأکید بر فعالیت‌های مورد انتظار دانشجویان به‌عنوان تکالیف درسی پیش‌بینی شده در کتاب (نوروززاده و رضایی، ۱۳۸۸؛ موسی‌پور، ۱۳۸۲؛ Nikonova et al., 2016). ۳) متناسب با اصول برنامه‌ریزی درسی: در این درون‌مایه، کدهایی مانند همخوانی با نظریه‌های یادگیری

(Mahmood et al., 2009)، هدایت یادگیری فراگیران در دستیابی به اهداف مورد نظر (Seguin, 1989) و نیز ایجاد تعادل در پرورش همه‌جانبه هدف‌های برنامه درسی (امانی، ۱۳۷۹) مطرح شده‌اند. ۴) هم‌گرایی در ارائه محتوا: ایجاد مقدمه و آمادگی مخاطبان در قالب کدهایی مانند پایه بودن برای یادگیری‌های بعدی (موسی‌پور، ۱۳۸۲؛ ملکی، ۱۳۸۴). ۵) جذابیت‌های هنری: از ملزومات مهم کتاب‌های درسی دانشگاهی از بعد آموزشی است که به انگیزه مخاطبان و جذب آنان برای مطالعه بیشتر و نیز فهم بهتر مطالب کمک می‌کند (Kipsat et al., 2017؛ Hartley, 1995؛ فکری، ۱۳۹۲). ۶) انتقال ارزش‌ها: مقوله مهم و مشترک با درون‌مایه مخاطب‌محوری که در آن تناسب کتاب‌های درسی دانشگاهی با ارزش‌های ایدئولوژیک جامعه ضروری است و در برنامه درسی هر جامعه‌ای بر آن تأکید می‌شود (میک، ۱۳۹۳؛ Moreau, 2011).

ج) درون‌مایه مخاطب‌محوری: این درون‌مایه بیشترین مقوله‌ها (۹ مقوله) را نسبت به درون‌مایه‌های دیگر دارد که نشان‌دهنده اهمیت و جایگاه مخاطبان کتاب‌های درسی دانشگاهی، یعنی دانشجویان و دارای این مقوله‌ها به همراه تأکید پژوهشگران آن است: ۱) درک مخاطب: توجه به علاقه مخاطبان و تدوین محتوا براساس ویژگی‌های مخاطبان و نیز تناسب سنی و وضعیت رشدی مخاطبان به منزله کدهایی که مقوله‌های این درون‌مایه از ترکیب آن‌ها به دست آمده است (Kitchin & Fuller, 2005؛ میرزا بیگی، ۱۳۸۰). ۲) جذابیت‌های محتوایی برای مخاطب: مقوله‌ای برای ایجاد علاقه‌مندی و انگیزه (Ornstein & Hunkins, 2004؛ میر لوحی، ۱۳۷۲؛ لپیونکا، ۱۳۸۵). ۳) آماده‌سازی مخاطب برای یادگیری: این مقوله را ملکی (۱۳۸۱) برای مقدمه‌چینی مناسب و آماده کردن ذهنی مخاطب برای دریافت مطالب مطرح کرده است. ۴) تحرک بخشی به مخاطب: از ویژگی‌های مهم یک کتاب درسی دانشگاهی که دانشجو را با تجارب یادگیری درگیر نموده، در وی تحرک و نشاط علمی ایجاد می‌شود (مایرز، ۱۳۷۴؛ نوروززاده و رضایی، ۱۳۸۸؛ Couros, 2003). ۵) ایجاد تفکر علمی در مخاطب: تقویت اندیشه علمی دانشجویان (Couros, 2003؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ ملکی، ۱۳۸۵). ۶) تقویت تفکر انتقادی: نگاه انتقادی در این مقوله، انتظار از دانشجویان برای تنظیم محتوای کتاب درسی بوده است (مایرز، ۱۳۷۴؛ کاردان، ۱۳۸۲). ۷) تقویت تفکر خلاقانه: تنظیم محتوایی که موجب ایجاد و تفکر خلاقانه - از جمله استفاده از بازی در تکالیف ارائه‌شده - شود (Siregar & Frisnoiry, 2019؛ Deanda & Kocurek, 2016). ۸) تقویت مهارت‌های ارتباطی: به تعویق انداختن قضاوت در صورت کافی نبودن

دلایل و درایت تصمیم‌گیری از کدهای مقوله (رضی، ۱۳۸۸؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ ملکی، ۱۳۸۵).  
(د) درون‌مایهٔ دقت نگارشی: این درون‌مایه مرجعیت نگارشی و نماد ملی هر کشوری محسوب می‌شود و از چهار مقوله تشکیل شده است؛ از این میان مقولهٔ شفافیت در بیان مطالب با دو درون‌مایهٔ دقت علمی و ماهیت آموزشی وجه اشتراک دارد که شرح آن رفت. سه مقولهٔ دیگر، به‌همراه تأکید پژوهشگران در این زمینه بدین شرح است: (۱) اختصار در نگارش: رعایت این مقوله ضروری است، زیرا زیاده‌گویی در محتوا به ملال خاطر مخاطبان و کاهش انگیزه در آنان می‌انجامد (امینی، ۱۳۸۱؛ نیکوبخت، ۱۳۸۵). (۲) رعایت اصول و قواعد دستوری: این اصل مختص به کتاب‌های درسی نیست، اما در تدوین آن‌ها به‌منزلهٔ کتاب معیار بسیار مورد توجه است و دارای کدهایی مانند رعایت قواعد املاء و دستور زبان و اصول نشانه‌گذاری است (نصر و همکاران، ۱۳۹۱؛ لپیونکا، ۱۳۸۵؛ سمیعی، ۱۳۷۸). (۳) رعایت اصول نگارشی: اصولی مانند جذاب بودن، به‌دوراز ابهام بودن و نظم و آراستگی در الفاظ در این مقوله قرار دارند (امینی، ۱۳۸۱؛ سمیعی، ۱۳۷۸؛ Harrison, 2001).

#### پیشنهادها

بر اساس نتایج به‌دست آمده از سؤال پژوهش موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. براساس یافته‌های مرتبط با درون‌مایهٔ ماهیت آموزشی در سؤال نخست، کتاب‌های تدوین شده به سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) سپرده شده تا ماهیت و ویژگی‌های آموزشی محتوای کتاب‌ها ارزیابی و بررسی شوند.
۲. براساس یافته‌های سؤال دوم پژوهش پیشنهاد می‌شود کارشناسان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شیوه‌نامه‌ای منسجم تدوین کرده و بر مبنای مدل پیشنهادی این پژوهش ملاک‌های تدوین و ارزیابی کتاب‌های دانشگاهی را به اعضای هیئت علمی معرفی کنند.

#### منابع

- آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر شیوهٔ طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.
- آرمند، محمد، (۱۳۸۳). «کتاب درسی دانشگاهی»، *دایرةالمعارف آموزش عالی*، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- آقائی فشایی، تیمور (۱۳۷۷). *خلاقیت و نوآوری در انسان‌ها و سازمان‌ها*، تهران: ترمه.

- ادیب سلطانی، میر شمس الدین (۱۳۷۴). *راهنمای آماده‌سازی کتاب*، تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
- امانی، محمود (۱۳۷۹). «آراستن محتوای کتاب آموزشی برای یادگیری بهتر»، *جوانه*، شماره ۱۳، ویژه‌نامه اولین جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد.
- امینی، سید کاظم (۱۳۸۱). *آیین نگارش مکاتبات اداری*، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- بابان آبادی، فرشته، زین آبادی، حسن رضا و بیژن عبدالهی (۱۳۹۶). «ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، *مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتاب‌ها علوم انسانی*.
- پور ممتاز، علیرضا، مدرس تهرانی، شهره و حسین درخشان (۱۳۸۲). *آماده‌سازی کتاب (بخش دوم هنر نمایه‌سازی)*، تهران: انتشارات خانه کتاب ایران.
- حسینی، سید محمد حسین و معصومه مطور (۱۳۹۱). «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۶، ص ۱۱۹-۱۴۲.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۵۹). «ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی و اصول تنظیم، بررسی و ارزیابی آن»، *نشریه نماد*، شماره ۱۷.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *سخن سمت*، شماره ۲۱، ص ۲۱-۳۰.
- رها دوست، بهار (۱۳۸۲) «رویکرد بین‌رشته‌ای و مطالعات ادبی»، *زیباشناخت*، شماره ۹، ص ۱۹۵-۲۰۲.
- زمانی، ب.ع. و الف. اسفنجانی (۱۳۸۵). «کاربرد گرافیک در آموزش مفاهیم فیزیکی در کتاب‌های درسی علوم مقطع ابتدایی کشورهای ایران، آمریکا و انگلستان به منظور پرورش روحیه جست‌وجوگری در دانش‌آموزان»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲، ص ۱۱۸-۹۵.
- ستار، آریتا (۱۳۸۵). *بررسی رابطه میان نیازها و علائق دانشجویان با یادگیری مطالب کتاب‌های درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.
- سمیعی، احمد (۱۳۷۸). *نگارش و ویرایش*، تهران: سمت.
- سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام ام. لوئیس و آرتور جی (۱۳۷۸). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: شرکت به نشر.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۶). *مبانی روان‌شناختی تربیت*، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۸). «تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی (رویکردها و چالش‌ها)»، *سخن سمت*، شماره ۲۱، ص ۵۰-۶۴.
- شیخ رضا، علی عباس و محمد طلایی (۱۳۹۳). «طراحی چارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب‌های درسی با رویکرد تکنیک طراحی مبتنی بر بدیهیات»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۳، ص ۶۸-۸۸.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۵). *یادگار عمر*، ج ۲، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- طاهرزاده، مریم، ابوالحسنی چیمه، زهرا و زهیر صیامیان گرجی (۱۳۹۸). «بازیابی راهبردهای ایدئولوژیک در گفتمان کتاب‌های دانشگاهی، مطالعه کتاب‌های تاریخ ایران دوره میانه»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۴۴، ص ۴۹-۷۵.

- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). «تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی»، نشریه جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست‌وسوم، شماره ۴۵، ص ۱۹-۳۴.
- فتحی‌واجارگاه، کورش و محرم آقازاده (۱۳۸۴). راهنمای تألیف کتاب درسی، تهران: نشر آبیژن.
- فکری، مسعود (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۸، ص ۱۶-۳۵.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۲). «نقش کتاب‌های دانشگاهی و ویژگی‌های آن»، سخن سمت، سال هشتم، شماره ۱۰.
- لیونکا، مری، آلن (۱۳۸۵). نحوه نگارش کتاب درسی دانشگاهی، تهران: سمت.
- لشین، سینتایی، پولاک، جولین و چارلز ام. رایگلوث (۱۳۸۹). راهبردها و فنون طراحی آموزشی، ترجمه هاشم فردانش، تهران: سمت.
- مایرز، چت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
- مجیدی، موسی (۱۳۶۴). «تاریخچه مختصر کتاب‌های درسی و سیر تطور آن در ایران از زمان دارالفنون تا به امروز»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال اول، شماره ۴.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- معروفی، یحیی و محمدرضا یوسف‌زاده (۱۳۸۹). تحلیل محتوا در علوم انسانی، همدان: سپهر دانش.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). «نقد کتاب درسی (تعریف معیارها) مبانی و معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی»، پژوهش و نگارش کتب درسی، شماره ۷، ص ۹-۲۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، مشهد: پیام اندیشه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴). «شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی»، فصلنامه سخن سمت، شماره ۱۴، ص ۹-۲۲.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵). «نقد کتاب درسی (تعریف معیارها) مبانی و معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی»، پژوهش و نگارش کتب درسی، شماره ۱۷، ص ۹-۲۰.
- منصوریان، یزدان (۱۳۹۲). «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۹، ص ۱-۱۷.
- موسی‌پور، نعمت‌ا (۱۳۸۲). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: آستان قدس رضوی.
- میرزا بیگی، علی (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی نیروی انسانی، تهران: بسطرون.
- میرلوحی، سید حسین (۱۳۷۲). «در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۰، ص ۳۶-۵۸.
- میک، یان (۱۳۹۳). پژوهش و نگارش کتاب درسی، ترجمه شهروز مرادزاده و رامین گلشایی، تهران: سمت.
- نصر، احمدرضا، جمالی زواره، بتول، نیلی، محمدرضا، و محمد آرمنند (۱۳۹۱). «تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی»، نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال پنجم، شماره هجدهم، ص ۴۵-۶۶.
- نوروززاده، رضا و ندا رضایی (۱۳۸۸). «پیش‌بایست‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی»، عیار، شماره ۲۳، ص ۱۱۷-۱۳۸.
- نوریان، محمد (۱۳۹۴). روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی با تأکید بر تحلیل محتوای کمی و کیفی، تهران: انتشارات شورا.

نیک نفس، سعید و خدیجه علی آبادی (۱۳۹۲). «نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی»، *مجله جهانی رسانه، نسخه فارسی*، دوره ۸، شماره ۲، ص ۱۲۴-۱۵۰.  
 نیکویخت، ناصر (۱۳۸۵). «زبان معیار، خبرنامه شورای بررسی متون و کتاب‌ها علوم انسانی، وضعیت امروز»، *چشم‌انداز فردا*، خبرنامه شماره ۴.  
 وفایی، افشین (۱۳۷۷). «دانشگاه‌ها در قرون وسطی»، *روزنامه سلام*.

- Chalmers, I. et al. (2002). "A brief history of research synthesis", *Evaluation and Health Professionals*, Vol. 25:12-37.
- Chen, J. & J. C. Chen (2001). "QFD-based technical textbook evaluation-procedure and a case study", *Journal of Industrial Technology*, 18(1): 1-8.
- Couros, A. (2003). "Critical thinking: The value and teaching of this objective in the information age", available at: [www.EducationalTechnology.ca/couros/Publication.hlf](http://www.EducationalTechnology.ca/couros/Publication.hlf).
- Deanda, M. A. & C. A. Kocurek (2016). "Game design as technical communication: Articulating game design through textbooks", *Technical Communication Quarterly*, 25(3): 202-210.
- Facione, P. (2011). "Critical thinking: What it is and why it counts", *Measured Reasons and the California*, Academic Press, Millbrae, CA.
- Gamble, M. W. & T. K. Gamble (1983). *Textbook Development*.
- Ghourchian, N. G. (1994). "The first international terminology of curriculum", Tehran: Institute for Reserch & Planning in Higher Education, 133.
- Harrison, A. G. (2001). "How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students?" *Research in Science Education*, 31(3): 401-435.
- Hartley, J. (1995). "Is this chapter any use? Methods for evaluating text", *Evaluation of Human Work*, pp. 285-309.
- Haynes, A. (2001). *Writing Successful Textbooks*, A. & C. Black.
- Kipsat, B. J. Omanga, D. O. & D. C. Rotich (2017). "Quality and relevance of illustrations in approved primary school textbooks", *Mousaion*, 35(4): 1-18.
- Kitchin, R. & D. Fuller (2005). *The Academic's Guide to Publishing*, Sage.
- Laketa, S. & D. Drakulić (2015). "Quality of lessons in traditional and electronic textbooks", *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 13(1): 117-127.
- Light, R. & D. Pillemer (1984). *Summing Up: The Science of Reviewing Research*, Cambridge: Harvard University Press.
- Mahmood, K. Iqbal, M. Z. & M. Saeed (2009). "Textbook evaluation through quality indicators: The case of Pakistan", *Bulletin of Education and Research*, 31(2): 1-27.
- Malcolm, C. & B. Alant (2004). *Finding Direction When the Ground Is Moving: Science Education Research in South Africa*, *Studies in Science Education*, 40(1): 49-104.
- Montgomery, M. A. (2006). *How to Evaluate Textbooks and other Instructional Materials*, EdVantage Consulting.
- Moreau, J. (2011). *Schoolbook Nation: Conflicts Over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, University of Michigan Press.
- Nikonova, E. I. Sharonov, I. A. Sorokoumova, S. N. Suvorova, O. V. & E. A. Sorokoumova

- (2016). "Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education", *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10): 3764-3774.
- Ornstein, A. C. & F. P. Hunkins (2004). *Curriculum-foundations, Principles and Issues*, Allyn & Bacon.
- Pandey, K. (2006). Gender issues and Indian textbooks committee", *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, pp. 201-206.
- Pingel, F. (2010). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, UNESCO.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*, London: Continuum.
- Riyanto, R., Aryulina, D., & S. Suwarsono (2019). "Identification of students' knowledge on local games as a basis to develop elementary school science textbook", *International Journal of Educational Review*, 1(2): 12-18.
- Seguin, Roger (1989). "The elaboration of school textbooks", *Methodological Guide*, UNESCO.
- Sikorova, Z. (2011). "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic", *IARTEM e-Journal*, 4(2): 1-22.
- Siregar, T. M. & S. Frisnoiry (2019). "The applying of KKNI-based textbooks as productivity facilities student creativity program", *Journal of Physics: Conference Series*, Vol. 1188, No. 1, p. 012115., IOP Publishing.
- Van Dijk, T. A. (2006). "Ideology and discourse analysis", *Journal of Political Ideologies*, 11(2): 115-140.
- Westbury, I. (1990). "Textbooks. textbook publisher and the quality of schooling", *In 89th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 56(2): 1-12.