

# طراحی راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی و ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دوره ابتدایی: یک مطالعه کیفی

■ رحمت‌اله مرزوقی<sup>۱</sup> ■ جعفر جهانی<sup>۲</sup> ■ علیرضا عصاره<sup>۳</sup> ■ نبی‌اله صادقیان<sup>۴</sup>

## چکیده:

هدف این پژوهش کاوش راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی و تعیین ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دوره ابتدایی بود. در این خصوص، بر اساس یک مطالعه کیفی، مراحل و مؤلفه‌های تألیف کتاب‌های درسی و ویژگی‌های مطلوب آن‌ها با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختارمند بررسی و برای اطمینان از صحت روایی و پایایی داده‌ها از شاخص گوبا و لینکلن استفاده شد. روش نمونه‌گیری در پژوهش هدفمند بود و داده‌ها بر اساس اشباع داده‌ها در مصاحبه با ۱۷ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با معیار داشتن تجربه در برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌های درسی گردآوری شدند. داده‌های به‌دست آمده از طریق تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفت و برای اعتباریابی داده‌های کیفی از روش همسوسازی نتایج حاصل از شبکه مضامین و تحلیل اسناد استفاده شد. نتایج نشان داد که فرایند عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی شامل هشت مرحله گردآوری، تحلیل و استخراج دلالت‌ها، طراحی تألیف کل کتاب، طراحی تألیف واحدهای یادگیری، اعتبارسنجی عملی، تألیف کتاب‌های درسی، اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان و اصلاح و تألیف کتاب‌های درسی است. همچنین معیارها و ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دوره ابتدایی شامل انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری و تأکیدات دوره تحصیلی، ساختار، محتوا، زبان، تصاویر و صفحه‌بندی است و هر یک دارای مؤلفه‌های گوناگونی است که در یافته‌های تفصیلی پژوهش مطرح شده‌اند.

## کلید واژه‌ها:

کتاب درسی، مراحل تألیف کتاب‌های درسی، مؤلفه‌های مراحل کتاب‌های درسی، ویژگی‌های کتاب درسی، دوره ابتدایی

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۲۷ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۸/۱۱ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۶/۲۴

\*استادگروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز. Marzoghi@yahoo.com  
\*\*دانشیارگروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز. Jjahani37@gmail.com  
\*\*\*دانشیارگروه برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران. alireza\_assareh@yahoo.com  
\*\*\*\*دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول). nabisadeghian2@gmail.com

## مقدمه و بیان مسئله

طراحی و تولید کتاب‌های درسی در نظام‌های آموزش و پرورش فعالیتی بسیار خطیر و گسترده است. در ایران، در هر سال، بیش از ۱۴۰ میلیون جلد کتاب درسی برای دانش‌آموزان سراسر کشور تهیه و تولید می‌شود و انتشار می‌یابد که اتفاق بزرگ و قابل توجهی است (محمدی، ۱۳۹۵). از سوی دیگر باید گفت که کتاب‌های درسی به‌عنوان ابزار آموزشی (وستبری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ بالر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ شاهدی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ فورچیان، ۱۳۷۱؛ صادقیان، ۱۳۹۵)، مبتنی بر برنامه درسی (شاهدی، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ صادقیان، ۱۳۹۵) معرف مجموعه‌ای از اطلاعات (شعاری نژاد، ۱۳۷۶؛ لوریچ، کاملسن، لوییز و ترخوو<sup>۵</sup>، ۱۹۷۰؛ وستبری، ۱۹۹۱) در یک اثر چاپی (ادیب سلطانی، ۱۳۶۵) برای یک موضوع خاص و گروه تحصیلی مشخصی است. به‌عبارت دیگر، کتاب درسی به‌عنوان سندی تلقی می‌شود مبتنی بر چارچوب انتظارات حوزه یادگیری و ابعاد موردنیاز فرایند یادگیری که در مراکز آموزشی رسمی و عمومی مورد استفاده قرار می‌گیرد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵). کتاب‌های درسی عنصری مهم برای آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی هستند (اداره آموزشی کمیته کتاب درسی هنگ‌کنگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶؛ محمود<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ کافی‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۸۵). در هر حال، کتاب‌های درسی به‌منزله یک عامل مهم در نظام آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار هستند و از جنبه‌های مختلف نقش‌های متعددی را ایفا می‌کنند. به‌عنوان مثال کتاب‌های درسی نقش اطلاع‌رسانی، ساختاردهی و سازمان‌دهی یادگیری و هدایت یادگیری (سگین<sup>۸</sup>، ۱۹۸۹) را که یک کتاب مطلوب می‌تواند به نمایش بگذارد، ایفا می‌کنند.

از سوی دیگر باید گفت که کتاب درسی چنانچه خوب طراحی و تدوین شود، مزیت‌هایی فراوان همچون روشن شدن ساختار و موضوعات برنامه آموزش، کمک به استنادار سازی آموزش، کمک به سنجش و یادگیری دانش‌آموز، منبعی برای ارتقاء به سطوح بالاتر، حفظ ارتقاء کیفیت آموزشی (گراوژ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ ریچاردز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱؛ گک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱) دارد. به همین دلیل بخش قابل توجهی از زمان آموزش به استفاده از کتاب درسی در فرایند یادگیری اختصاص دارد. به‌عنوان مثال در سنگاپور (رتبه سوم مطالعه تیمز) و فنلاند (رتبه پنجم مطالعه تیمز) در درس ریاضی به ترتیب ۷۰ درصد و ۹۵ درصد و در درس علوم ۶۸ درصد و ۹۴ درصد از زمان آموزش با استفاده از کتاب درسی در فرایند یادگیری اختصاص می‌یابد (اتس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴).

در نظام آموزش و پرورش ایران علیرغم اینکه تقریباً به‌طور کامل در دوره ابتدایی از زمان رسمی آموزش از کتاب‌های درسی به‌عنوان مبنا و چارچوب آموزش استفاده می‌شود و نقش بسیار مهمی دارد، بررسی کتاب‌های موجود این حقیقت را آشکار می‌سازد که بسیاری از آن‌ها معیارهای لازم و کافی برای یک کتاب درسی مطلوب را ندارند (آرمند، ۱۳۷۷). به‌عنوان مثال، بی‌توجهی به نیازها و علایق دانش‌آموزان و معلمان و اولیای دانش‌آموزان به‌عنوان مخاطبان اصلی برنامه درسی و محتوای آموزشی

کتاب درسی باعث شده است درصد پایینی از اهداف در نظر گرفته شده در آن‌ها تحقق یابند (حسینی، ۱۳۹۱؛ تورانی، ۱۳۹۲؛ امین خندقی، ۱۳۹۲، به نقل از مظاهری، ۱۳۹۵؛ احقر، ۱۳۹۲). قدیمی بودن محتوای برخی از کتاب‌های درسی، پایین بودن سطح مطالب درسی، ارتباط ضعیف محتوای بعضی از کتاب‌های درسی با زندگی واقعی دانش آموزان، ضعف رویکرد آموزشی در بعضی از دروس، بی توجهی به آینده‌نگری در تدوین متن‌ها و مشترک بودن محتوای دروس برای تمام دانش آموزان (مظاهری، ۱۳۹۵) از جمله این مواردند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که در کتاب‌های درسی ضعف در ۵۲ شاخص (خرده معیار) معیارهای مرتبط با یادگیرنده، محتوا، شرایط اجرا و ابعاد هنری و زیبایی شناسی کتاب‌های درسی نونگاشت که با مشارکت و ارزیابی ۱۵۰۰ معلم خبره از سراسر کشور انجام گرفت، امر مشهودی است (رضاعلی، ۱۳۹۵) و پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی از جنبه‌های مختلف دارای اشکال هستند.

احتمالاً مهم‌ترین دلیل این مسئله، مشخص نبودن راهنمای مطلوب تألیف کتاب‌های درسی در دوره‌ها و رشته‌های مختلف درسی و همچنین ناآشنایی بیشتر مؤلفان با دانش پداگوژیک تدوین محتوا به‌ویژه در دوره ابتدایی است. ممکن است گفته شود که تنوع و اختلاف در شیوه‌های تألیف و تدوین کتاب‌های درسی اجتناب‌ناپذیر است و نمی‌توان در تألیف و تدوین کتاب‌ها از شیوه یکسانی استفاده نمود؛ اما باید به این نکته توجه داشت که به دلیل آنکه کتاب‌های درسی برای مقاصد مشابه و مخاطبان معینی تألیف می‌شوند، ضروری است که از سبک و شیوه یکسانی پیروی شود (موسی‌پور، ۱۳۸۵).

به‌رحال تهیه کتاب‌های درسی خوب، کار بسیار بزرگی است. برای این منظور مواد متعددی باید گردآوری شوند، از جمله محتوای آموزشی موردنظر، تصویرها، سؤال‌ها و نظایر این‌ها؛ چراکه باید بهترین مواد آموزشی را در تناسب با اهداف آموزشی هر موضوع درسی انتخاب نمود. همچنین باید کتاب درسی را از لحاظ ابعاد مختلفی به‌طور کامل تحلیل کرد و مواردی همچون خوانش‌پذیری، تعداد مفاهیم ارائه شده، ابعاد ارزش‌سازانه و غیره و از همه مهم‌تر آزمایش میدانی آن در چند مرکز آموزشی اقداماتی است که منجر به تهیه یک کتاب درسی خوب می‌شود. به‌رحال، فرایند تدوین کتاب درسی ابعاد متعددی همچون محتوا (دانش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها)، عناصر انگیزشی، درک‌پذیری، تصاویر، راهنمای مطالعه و مواردی از این قبیل دارد. لذا برای نیل به تمامی ویژگی‌های یک کتاب درسی خوب، متخصصان بسیاری باید همکاری کنند (میک<sup>۳</sup>، ۱۳۹۳/۱۹۹۹) چراکه نوع سازمان‌دهی محتوای آموزشی عامل بسیار مهمی در تعیین چگونگی یادگیری است. به‌رحال بهترین و واقعی‌ترین اندیشه‌ها و افکار و تجربیات در صورتی که به نحو مطلوب سازمان‌دهی نشوند، انتقال‌پذیر و کاربردی نیستند، زیرا پراکندگی محتوای آموزشی سبب کاهش انگیزه برای مطالعه و یادگیری، همچنین مانع برداشت و نتیجه‌گیری واحد می‌شود و نه تنها یادگیری را دشوار می‌سازد، بلکه گاهی اوقات در دانش و اطلاعات و یافته‌های قبلی خواننده نیز اختلال ایجاد می‌کند. برعکس، اگر محتوای کتاب‌های درسی خوب سازمان‌دهی شوند،

نقش بسزایی در یادگیری دانش‌آموزان دارند. در این رابطه نتایج تجزیه و تحلیل کتاب درسی علوم و ریاضی در سنگاپور نشان می‌دهد کتاب‌های درسی به دلیل ساختار روشن، توضیحات عالی مفاهیم کلیدی، مثال‌های مفید برای فعالیت، فرصت برای تمرین به‌منظور افزایش تسلط بر مطالب ارائه شده و همچنین درک و فهم موقعیت برتر از قابلیت لازم و ویژگی‌های مطلوبی برخوردار هستند (عابدی کرجی بان، ۱۳۹۵).

از سوی دیگر باید گفت که کتاب‌های درسی ویژگی‌ها و ابعاد مختلفی دارند که نویسندگان چنین کتاب‌هایی باید بدان توجه کنند. شایان ذکر است که یکی از موضوعات مورد توجه بیشتر متخصصان و نظام‌های آموزشی در زمینه کتاب درسی توجه به ویژگی‌ها یا معیارهای کتاب درسی است، زیرا کتاب‌های درسی ابزاری هستند که کیفیت محتوا و مسیر آموزش را تعیین می‌کنند و همچنین به‌عنوان مجموعه‌ای از معیارهای اساسی در جریان یاددهی-یادگیری عمل می‌کنند. البته در رابطه با ویژگی‌های کتاب‌های درسی نیز تقسیم‌بندی‌های مختلفی وجود دارد. بعضی از صاحب‌نظران بر ابعاد مختلف کتاب به‌عنوان معیارهای کتاب درسی تأکید دارند (اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ سگین، ۱۹۸۹؛ اداره آموزشی کمیته کتاب درسی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۶؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ صادقیان، ۱۳۹۵) و مواردی همچون تناسب محتوا با انتظارات موردنظر برنامه درسی، رویکردهای آموزشی، سازمان‌دهی محتوا، زبان، تصاویر، صفحه‌بندی و نظایر این‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند. بعضی دیگر بر محتوا به‌عنوان معیار کتاب درسی تأکید دارند (ملکی، ۱۳۹۳؛ خلخالی، ۱۳۹۵؛ آیویچ، پسیکان و آنتیچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ شادر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ پینچین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) و ابعاد محتوایی شامل اهمیت مطالب محتوا، اعتبار محتوا، ایجاد علاقه، سودمندی محتوا، قابلیت یادگیری محتوا، انعطاف‌پذیری محتوا و ... را مورد توجه قرار می‌دهند. از این منظر در نظام‌های مختلف آموزشی به جهت ویژگی‌های اختصاصی نظام آموزشی شاهد تنوع این تقسیم‌بندی‌ها هستیم (صادقیان، ۱۳۹۵).

مروری بر پژوهش‌های پیشین همچنین نشان می‌دهد که محتوای کتاب درسی عمدتاً بر اساس دو حالت مورد توجه پژوهشگران قرار می‌گیرد؛ یا بر اساس ویژگی‌های مطلوب کتاب‌های درسی مانند اهمیت، اعتبار و سودمندی محتوا، قابلیت یادگیری محتوا، تناسب با اهداف پیش‌بینی شده، توجه به ساختار کتاب، ویژگی‌های ظاهری، و ویژگی‌های پداگوژیکی و ... (محمود، ۲۰۰۱؛ ناظم<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵؛ بارتلت و مورگان<sup>۹</sup>، ۱۹۹۱؛ فیشر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۶؛ مونتنگنسر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از آگاروال<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴؛ صفایی‌نیا، ۱۳۸۹؛ نوریان، ۱۳۸۶؛ عریضی و عابدی، ۱۳۸۲؛ جمالی زواره، نیلی و آرمند، ۱۳۸۹؛ آرمند، ۱۳۷۷، اسماعیلی فر و غلامی‌پور، ۱۳۹۴؛ آرمند، ۱۳۹۶؛ نصر، جمالی زواره و آرمند، ۱۳۸۵ و ...) و یا بر اساس مفاهیم اساسی (محتوا) مورد انتظار، همچون جنسیت، مؤلفه‌های امنیت اجتماعی، هویت ملی، آگاهی از سلامت بدنی، صلح، مهارت‌های اجتماعی و ... (واگر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴؛ صالحی، چهارباشلو و هاشمی، ۱۳۹۰؛ صالحی، ۱۳۹۱؛ مؤمنی مهموتی و جعفری، ۱۳۹۴؛ قائدی، چهارباشلو و خوشنویسان، ۱۳۹۳؛ زارعی بیدسگان، ۱۳۹۴؛

مرزوقی و منصورى، ۱۳۹۴؛ منصورى و فریدونى، ۱۳۸۸؛ عصاره و فضاییلى فر، ۱۳۹۴؛ ایزدى، عابدینى بلترک و منصورى و میرشاه جعفرى، ۱۳۹۰؛ حیدرزادگان و تقوى، ۱۳۹۴؛ تاج مزینانى و حامد، ۱۳۹۳؛ فتحى، ۱۳۹۴؛ صالحى و هاشمى، ۱۳۹۰؛ محمدى و سورگى، ۱۳۹۴؛ عابدینى بلترک و میرشاه جعفرى، ۱۳۹۲؛ رجبزاده و امامى، ۱۳۹۴؛ نوریان، ۱۳۸۹؛ نوغانى و رحمتى محمودى، ۱۳۹۰ (...). مورد توجه قرار می‌گیرند.

در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشى وزارت آموزش و پرورش نیز به‌عنوان متولى اصلى تألیف کتاب‌های درسى در دوره‌های مختلف تحصیلى، مؤلفان به‌هنگام نگارش متن‌های درسى با چالش‌های فراوانى روبرو هستند. انتخاب دامنه‌های وسیع محتوایی، سازمان دادن به آن‌ها در قالب تراکمی یا به‌صورت تداومى، استفاده از ظرفیت‌های متنى، تصویرى، گرافیکى، چگونگى و در چه بافتى و درجه تناسب، چگونگى توسعه دادن مفاهیم در قالب انسجام و یکپارچگى مطالب و مباحث، ارائه فعالانه مجموعه فعالیت‌ها در بخش انگیزشى، توسعه‌ای و تحکیم یادگیرى و نظایر این‌ها مواردی است که مؤلفان را به‌هنگام تدوین متن‌های درسى با چالش فراوان روبرو مى‌سازد. شایان‌ذکر است این چالش‌ها و فقدان مراکز علمى حمایتگر و پشتیبان در حوزه تألیف متون درسى باعث شده است که مؤلفان در گروه‌های درسى و موضوعات خاص خودشان به ابتکارات جدیدى در این حوزه دست پیدا کنند. بدیهى است که استفاده از این تجارب و گردآوری آن‌ها در قالب یک مطالعه کیفى چه در ابعاد چالش‌ها، چه در ابعاد راه‌حل‌های مؤلفان و همچنین استفاده از اسناد مربوط، مى‌تواند مبنایی برای تدوین راهنمای تألیف کتاب‌های درسى باشد. به‌هرحال، از آنجاکه در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشى در حوزه تدوین و تألیف کتاب‌های درسى یک راهنمای دقیق و روشن بر مبنای ویژگی‌های دوره‌های تحصیلى وجود ندارد، به همین دلیل قضاوت راجع به اکثر کتاب‌های درسى موجود را با مشکل روبرو ساخته است. لذا با توجه به پیشینه و اهمیت تولید کتاب‌های درسى تلاش نگارنده این است که در زمینه چگونگى نگارش و ویژگی مطلوب کتاب درسى مطالعه‌ای کیفى انجام گیرد تا راهنمای عمومى تألیف کتاب درسى با تأکید بر دوره ابتدایی مشخص شود.

## ■ روش پژوهش

روش پژوهش مطالعه کیفى موردی است. مشارکت‌کنندگان شامل مؤلفان کتاب درسى، متخصصان برنامه‌ریزی درسى و مدیران مربوط به حوزه تألیف کتاب درسى در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشى با معیار داشتن تجربه و مشارکت در برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسى دوره ابتدایی در گروه‌های درسى شامل مؤلفان درس علوم (۳ نفر در رشته‌های فیزیک، زیست‌شناسى، زمین‌شناسى)، درس ریاضى (۳ نفر)، درس مطالعات اجتماعى (۳ نفر با تخصص‌های تاریخ، جغرافیا، اجتماعى)، درس تفکر و پژوهش (۲ نفر)، درس دینى و قرآن (۲ نفر)، درس زبان‌آموزى (۱ نفر)، مدیریت دوره

ابتدایی (۲ نفر، معاون دوره ابتدایی، کارشناس مسئول دوره ابتدایی) و مدیرکل تألیف کتاب درسی، به‌عنوان مؤلف کتاب‌های درسی علوم هستند. حجم مشارکت‌کنندگان بر اساس حد اشباع داده‌ها بوده که در پایان مصاحبه‌ها به ۱۷ نفر رسیده است.

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه به‌صورت فردی و با ارائه سؤالات نیمه ساختارمند از مشارکت‌کنندگان است. به‌منظور اعتبار داده‌ها از معیارهای پیشنهادی گوبا و لینکلن<sup>۳۴</sup> (۱۹۸۹) استفاده شد. برای اطمینان از صحت و پایایی داده‌ها از معیارهای مقبولیت، قابلیت اطمینان و قابلیت تأیید استفاده شد. درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر با موضوع پژوهش و داده‌ها به جهت تجربه زیسته طولانی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و نیز مشاهده و تأیید کدهای استخراج‌شده و متن مصاحبه از سوی چند تن از مشارکت‌کنندگان و همین‌طور اساتید راهنما، تأییدی بر مقبولیت پژوهش بود. قابلیت اطمینان، ثبت داده‌ها در اسرع وقت و ثبت دقیق کلیه مراحل پژوهش از سوی پژوهشگر است. برای تأییدپذیری پژوهش بخش‌هایی از متن‌های پژوهش همراه با کدها و زیرکدها استخراج شدند و مورد ارزیابی ناظران خارج از تیم پژوهش قرار گرفتند و از آن‌ها خواسته شد تطابق کدها و متن مصاحبه‌ها را بررسی و در صورت عدم تطابق به پژوهشگر اعلام کنند. در این پژوهش ناظران خارجی، تطابق کدها و متن مصاحبه و روند کدگذاری را تأیید کردند.

تجزیه و تحلیل اطلاعات با روش تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین انجام گرفت. زیرا تحلیل مضمون یکی از فنون تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰). برای اعتباریابی داده‌های به‌دست‌آمده از روش همسوسازی مضامین پایه و تحلیل اسناد (مبانی نظری و پژوهشی) استفاده شد.

## ■ گزارش یافته‌ها

**سؤال اول: راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی دارای چه مراحل است؟**  
در بررسی و گردآوری داده‌ها پیرامون پاسخگویی به سؤالات پژوهش، ابتدا به‌منظور کاوش درباره راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، داده‌های کیفی جمع‌آوری و برای تحلیل داده‌ها از فن تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین استفاده شد. بر این اساس، در گام نخست، داده‌ها طی فرایند مصاحبه گردآوری شد؛ سپس متون مصاحبه مکتوب به دفعات مطالعه و بازبینی شده و فهرستی از کدهای اولیه ایجاد و شبکه مضامین برای راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی استخراج شد. در مرحله اول برای سؤال اول ۱۲۱ کد اولیه شناسایی شد و در گام‌های بعدی کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شدند و شبکه مضامین چندین بار تحلیل و بازبینی شد که نهایتاً برای راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به‌عنوان مضمون فراگیر، ۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۵۰ مضمون پایه شناسایی شد که نتایج آن در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. شبکه مضامین مراحل راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی	۱. گردآوری اطلاعات	منطق حوزه یادگیری
		شایستگی‌های مورد انتظار در حوزه یادگیری
		محدوده محتوایی حوزه یادگیری
		راهبردهای یاددهی - یادگیری مورد انتظار در حوزه یادگیری
		راهبردهای ارزشیابی مورد نظر در حوزه یادگیری
		توجه به ویژگی‌های شروع واحدهای یادگیری
		توجه به ویژگی‌های متن اصلی واحدهای یادگیری
		توجه به ویژگی‌های تحکیم یادگیری واحدهای یادگیری
		بررسی کتاب‌های درسی موجود
		بررسی کتاب‌های درسی سایر کشورها
		بررسی پژوهش‌های داخلی مربوط به تولید و امور کتاب درسی
		بررسی پژوهش‌های خارجی مربوط به تولید و امور کتاب درسی
		توجه به مهارت‌های مورد تأکید دوره تحصیلی
		توجه به ارزش‌های مورد تأکید دوره تحصیلی
		توجه به ایده‌های کلیدی مورد تأکید در دوره تحصیلی
		توجه به نیازهای دانش‌آموزان
		توجه به علائق دانش‌آموزان
توجه به نقش معلم در دوره تحصیلی		
توجه به نقش دانش‌آموز در دوره تحصیلی		
۲. طراحی تدوین کلی کتاب درسی	تعیین تعداد واحدهای یادگیری	تعیین عناوین واحدهای یادگیری
		مشخص کردن تعداد صفحات
		توزیع اهداف بین واحدهای یادگیری
۳. طراحی تدوین واحد یادگیری	توزیع ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی بین واحدهای یادگیری	تعیین شبکه مفهومی
		تعیین عناصر تکرارشونده
		تعیین عناصر تکرارشونده
		تعیین هندسه تدوین کتب بر مبنای مسیر یادگیری

## جدول ۱. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی	۴. تدوین واحد یادگیری	نگارش بخش ورودی بر اساس ساختار کتاب درسی و مسیر یادگیری
		نگارش بخش متن اصلی بر اساس ساختار کتاب درسی و مسیر یادگیری
		نگارش بخش تحکیم یادگیری بر اساس ساختار کتاب درسی و مسیر یادگیری
		به‌کارگیری عناصر تکرارشونده
		انتخاب تصاویر
		نحوه صفحه‌بندی
		تهیه نسخه اولیه
۵. اعتبارسنجی عملی	تعیین مدارس و کلاس‌ها آماده کردن معلمان اجرای واحدهای یادگیری تولیدشده مشاهده و گردآوری اطلاعات	
۶. تدوین کتاب درسی	اصلاح واحدهای یادگیری تدوین بخش مقدماتی کتاب درسی تدوین بخش پایانی کتاب درسی تصمیم‌گیری در مورد جلد و صفحه آخر کتاب	
۷. اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان	شناسایی معلمان و متخصصان آماده کردن مطالب پشتیبان برای توجیه تهیه ابزار بررسی (پرسشنامه و ...) ارسال پرسشنامه‌ها گردآوری و تهیه گزارش	
۸. اصلاح و تألیف نهایی	اصلاح مطالب درسی واحدهای یادگیری اصلاح ابعاد گرافیکی	

جدول (۱) که حاصل پژوهش کیفی است، نشان می‌دهد «راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی» (مضمون فراگیر) شامل هشت مرحله گردآوری اطلاعات، طراحی تدوین کلی کتاب



درسی، طراحی تدوین واحد یادگیری، تدوین واحد یادگیری، اعتبارسنجی عملی، تدوین کتاب درسی، اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان، اصلاح و تدوین نهایی (مضامین سازمان‌دهنده) است.

### سؤال دوم: ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دوره ابتدایی چیست؟

در مرحله بعد برای سؤال دوم نیز فهرستی از کدهای اولیه ایجاد و ۱۶۱ کد اولیه شناسایی شد. در گام بعد کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شدند و شبکه مضامین چندین بار مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت و در نهایت برای ویژگی‌های کتاب‌های درسی مطلوب دوره ابتدایی به‌عنوان مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۶۸ مضمون پایه شناسایی و شبکه مضامین استخراج شد.

#### جدول ۲. ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در دوره ابتدایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
ویژگی‌های کتاب درسی دوره ابتدایی	انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری و تأکیدات دوره تحصیلی دوم ابتدایی	رعایت رویکردهای آموزشی، تربیتی مبتنی بر منطق پیش‌بینی‌شده در راهنمای برنامه درسی حوزه یادگیری
		توجه به توزیع مناسب شایستگی‌های موردنظر در پایه تحصیلی حوزه یادگیری بین بخش‌های مختلف کتاب (بخش/فصل/درس)
		توجه به توزیع مناسب محدوده محتوایی (مفاهیم کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی) حوزه یادگیری بین بخش‌های مختلف کتاب (بخش/فصل/درس)
		رعایت راهبردهای یاددهی یادگیری مورد تأکید برنامه درسی دوره دوم ابتدایی در کتاب درسی
		توجه به راهبردهای ارزشیابی و به‌کارگیری انواع سنجش‌های مورد تأکید برنامه در کتاب‌های درسی
		رعایت ایده‌های کلیدی، ارزش‌ها و مهارت‌های اساسی مورد انتظار برنامه درسی دوره ابتدایی در کتاب درسی
ساختار		توجه به کاربرد محتوای کتاب در زندگی دانش‌آموز در بخش مقدماتی کتاب
		توجه به روش مطالعه کتاب درسی برای دانش‌آموز در بخش مقدماتی کتاب
		توجه به ساختار کلی کتاب درسی در بخش مقدماتی کتاب
		توجه به انتظارات به‌صورت کلی در بخش مقدماتی کتاب
		توجه به فهرست عناوین و موضوعات کتاب درسی به‌صورت اجمالی یا گسترده متناسب با دوره تحصیلی ابتدایی در بخش مقدماتی کتاب
		توجه به چگونگی ایجاد انگیزه از طرق مختلف (نوشتار، تصویر) در شروع یک واحد یادگیری
		توجه به ارتباط مطالب با مسائل زندگی و نیازهای مخاطبان در شروع یک واحد یادگیری

## جدول ۲. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
ساختار	توجه به پیش‌سازمان‌دهنده و دانش پیشین در شروع یک واحد یادگیری	
	توجه به طراحی فرصت‌های یادگیری (موقعیت‌های آموزشی) مبتنی بر جهت‌گیری‌های برنامه در میانه واحد یادگیری	
	توجه به یادگیری‌های عمیق در میانه واحد یادگیری به‌صورت مناسب	
	توجه به فعالیت‌های عمق‌دهنده، رشد‌دهنده و ارزشمند به‌منظور دستیابی به سطوح بالاتر یادگیری در میانه واحد یادگیری	
	توجه به تصاویر، اشکال، جداول و نقشه‌ها در میانه واحد یادگیری	
	توجه به جمع‌بندی، نتیجه‌گیری، مرور کلی بر نکات مهم در پایان واحد یادگیری	
	توجه به خودآزمایی‌ها، تمرین‌ها، پرسش‌ها، فعالیت‌های تکمیلی به‌منظور تثبیت و توسعه یادگیری دانش‌آموزان در پایان واحد یادگیری	
	منظم کردن پیوست‌ها، منابع، واژه‌نامه‌ها، نقشه‌ها و ... متناسب با نیازهای مخاطبان در پایان کتاب	
	توجه به برقراری ارتباط محتوا با رغبت دانش‌آموزان از حیث مثال‌ها، مصادیق در نحوه ارائه محتوا	
	برقراری تناسب بین محتوا و توان یادگیری دانش‌آموزان	
برقراری تناسب بین حجم محتوا (چگالی مفاهیم و مهارت‌ها) و زمان پیش‌بینی‌شده برای آموزش		
برقراری ارتباط بین محتوا و سودمندی (در راستای زندگی روزمره دانش‌آموزان)		
تقسیم محتوا (فعالیت‌های یادگیری تکرار‌شونده) به‌صورت منطقی و متعادل بین واحدهای یادگیری		
محتوا و ارتباط عمودی: توزیع فعالیت‌های یادگیری در سطوح مختلف یک دوره تحصیلی به‌صورت متعادل		
محتوا و ارتباط افقی: مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در یک کتاب با محتوای کتاب‌های دیگر در همان پایه به‌صورت هماهنگ		
برقراری تناسب متعادل بین محتوا و راهبردهای یادگیری		
توجه به اعتبار و صحت علمی محتوا		
پیش‌بینی فعالیت‌های متنوع (فردی، گروهی و ...) برای دانش‌آموزان در محتوا		
توجه به تجربیات و پیش‌آموخته‌ها و توانایی‌های فراگیران در سازمان‌دهی مطالب		
توجه به امکان تولید بخشی از محتوای یادگیری در فرایند یاددهی - یادگیری		
توجه به استفاده از ظرفیت‌های دیگر رسانه‌ها (رسانه‌های پرشمار)		
توجه به امکان استفاده از کلاس وارون (معکوس)		
محتوا		

ویژگی‌های کتاب درسی دوره ابتدایی

محتوا

جدول ۲. (ادامه)

مضمین سازمان‌دهنده	مضمین پایه	مضمون فراگیر
محتوا	توجه به امکان ارائه معنی‌دار و عمیق یادگیری به صورت‌های مختلف توسط دانش‌آموزان	ویژگی‌های کتاب درسی دوره ابتدایی
	توجه به سیر منطقی یادگیری از شروع تا پایان در یک واحد یادگیری	
	توجه به امکان یکپارچه‌سازی یادگیری و انتقال آن به موقعیت واقعی زندگی دانش‌آموزان	
	توجه به اصل وحدت ملی و دینی مردم ایران و پرهیز از طرح مسائلی اختلاف‌انگیز و تمرکز بر موضوعات وحدت‌آفرین	
	توجه به برخی از سیاست‌های کلان نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران در زمینه خانواده، امور فرهنگی، سیاسی و اقتصادی	
	توجه به راهبردهای مناسب در چینش محتوا	
	توجه به موقعیت‌های یادگیری متناسب و متنوع و غنی در چینش محتوا	
	برقراری ارتباط بین فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان با موقعیت‌های واقعی زندگی	
	توجه به سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان در ارائه محتوا	
	توجه به مهارت‌های یادگیری مستقل دانش‌آموزان در سازمان مطالب محتوایی	
	ارائه فعالیت‌های یادگیری برای سنجش شایستگی‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان	
	توجه به فعالیت‌های توسعه‌ای و ترمیمی موردنیاز دانش‌آموزان	
توجه به نحوه کمک به استحکام یادگیری دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های یادگیری		
زبان	رعایت رسم‌الخط یکسان و مصوب	
	استفاده از نگارش سلیس، روان، یکدست و قابل‌درک مطالب برای مخاطب (واژگان پایه و جملات مناسب)	
تصاویر	رعایت تناسب تصاویر با مخاطبان در یک دوره و پایه (نوع، رنگ، فرم، اندازه، سبک، تجارب زیسته مخاطبان)	
	توجه به چگونگی جلب‌توجه و دقت در مطالعه از طریق تصاویر، جداول و نمودارها	
	توجه به نقش تصاویر، جداول و نمودارها در افزایش یادگیری و تسهیل یادگیری و کمک به درک متن به‌ویژه جزئیات	
	رعایت عدالت و توجه به هویت جنسیتی (نقش و وظایف)	
	رعایت تناسب متن و تصویر	
	توجه به مستندسازی تصاویر و اشکال (مانند شماره‌گذاری، نوشته زیر تصویر و ...)	
	توجه به عناصر هویت دینی و ملی و انتخاب تصاویر اصیل ایرانی	
	توجه به بازنمایی و پوشش عادلانه استان‌ها در استفاده از تصاویر	

## جدول ۲. (ادامه)

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
ویژگی‌های کتاب درسی دوره ابتدایی صفحه‌بندی	صفحه‌بندی	توجه به تناسب قطع و وزن کتاب با دوره سنی دانش‌آموزان و موضوع درسی
		توجه به تناسب تیتربندی و حروف کتاب با دوره سنی دانش‌آموزان
		توجه به تناسب طرح جلد کتاب با محتوای آن و اهداف اصلی کتاب
		پیش‌بینی قالب مشترک و هماهنگ جلد برای یک پایه و دوره تحصیلی
		توجه به کیفیت مطلوب کاغذ و چاپ و صحافی
		صفحه‌آرایی مناسب کتاب

جدول فوق که حاصل پژوهش کیفی است، نشان می‌دهد «ویژگی‌های تألیف کتاب‌های درسی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی» (مضمون فراگیر) شامل ابعاد انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری و تأکیدات دوره تحصیلی ابتدایی، ساختار، محتوا، زبان، تصاویر، صفحه‌بندی (مضامین سازمان‌دهنده) است.

اعتباریابی داده‌های کیفی: داده‌های برآمده از روش تحلیل مضمون و شکل‌گیری شبکه مضامین نشان‌دهنده آن است که «راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی» دارای یک مضمون فراگیر، ۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۵۰ مضمون پایه است و «ویژگی‌های تألیف کتاب‌های درسی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی» دارای یک مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۶۸ مضمون پایه است.

برای اعتبارسنجی چارچوب این راهنمای عمومی و ویژگی‌های مطلوب آن، از معیارهای اعتبارسنجی کیفی، قابل قبول بودن (روش‌های همسوسازی و خودبازبینی محقق (و قابل اعتماد بودن) روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و استفاده از اعضای کمیته رساله برای ارزیابی و اجرای برنامه مصاحبه و همچنین به‌عنوان داور بیرونی استفاده شد). جداول شماره ۳ و ۴ نتایج حاصل از همسوسازی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. همسوسازی داده‌های کیفی مربوط به مراحل عمومی تألیف کتاب درسی

مضامین سازمان دهنده	مبانی نظری
گردآوری اطلاعات	<p>برای نگارش کتاب درسی قبل از هر چیز نیاز است منابع متعددی گردآوری، بررسی و تحلیل شوند از جمله مواردی که لازم است مورد توجه قرار گیرد برنامه درسی حوزه یادگیری به عنوان چارچوب انتظارات، محتوای کتاب‌های درسی قبلی و موجود، نتایج پژوهش‌ها در خصوص کتاب درسی مذکور، توجه به تأکیدات دوره تحصیلی، زمان آموزش، نیازسنجی‌ها و علائق دانش‌آموزان، روش‌های آموزش و ... است (شاهید، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ اداره آموزشی کمیته کتاب درسی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۶؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ محمود، ۲۰۰۱؛ ناظم، ۲۰۱۵).</p>
طراحی تدوین کلی کتاب	<p>طراحی تألیف کتاب درسی شرح مختصری از کتاب و شامل مجموعه‌ای از اطلاعات درباره کتابی است که مؤلف قصد تألیف آن را دارد. به عبارت دیگر مؤلف در قالب طرح تألیف، تصویری جامع و کامل از کتاب درسی مورد نظر خود را ارائه می‌کند. عناوین درسی، تعداد واحدهای یادگیری، تعداد تقریبی صفحات از جمله مواردی است که در طراحی کلی کتاب مورد توجه قرار می‌گیرد (کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹؛ ملکی، ۱۳۸۴؛ شاهید، ۲۰۰۸؛ بختیاری، ۱۳۹۲؛ فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴).</p>
طراحی واحدهای یادگیری	<p>هر کتاب درسی از تعدادی واحد یادگیری تشکیل شده است. هر واحد یادگیری می‌تواند تنها از یک درس یا یک فصل یا یک بخش تشکیل شده باشد. معمولاً کتاب‌ها برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی واحدهای یادگیری ساده‌ای (در حد درس) دارند و در دوره‌های بالاتر، واحدهای یادگیری به‌طور گسترده‌تر انتخاب می‌شوند. همچنین هر واحد یادگیری محتوای خاص خود را دارد که پیش‌نیاز محتوای واحد یادگیری بعدی و در امتداد و مکمل محتوای واحد یادگیری قبل است. همه واحدهای یادگیری یک کتاب درسی، جزئی از یک طرح کلی هستند که همگی با هم دانش‌سازمان‌یافته، مفاهیم، اصول و واقعیات مربوط به یک موضوع درسی را تشکیل می‌دهند. تعیین مسیر یادگیری و چگونگی چینش محتوا از جمله موارد مهمی است که در طراحی واحدهای یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد (شاهید، ۲۰۰۸؛ بختیاری، ۱۳۹۲).</p>
تدوین واحدهای یادگیری	<p>تألیف واحد یادگیری با عنایت به رویکردهای متنوع یاددهی-یادگیری یک فرایند پویاست که نیازمند دانش بالایی از فرایند یادگیری و وقت‌گذاری مناسب است زیرا مباحث کتاب در بخش‌های اصلی شامل فصل‌ها، بخش‌ها و درس‌هایی است که می‌بایست به شیوه‌ای سازمان‌دهی شوند که فهم آن را برای دانش‌آموزان تسهیل کنند؛ بنابراین مهم‌ترین وظیفه مؤلفان پس از طراحی دقیق و همه‌جانبه واحدهای یادگیری، عملیاتی کردن آن یعنی نوشتن واحدهای یادگیری به‌صورت فعال است (شادر، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ پینچین، ۲۰۱۱؛ شاهید، ۲۰۰۸).</p>

## جدول ۳. (ادامه)

مضامین سازمان‌دهنده	مبانی نظری
<p>اعتبارسنجی عملی</p> <p>اعتبارسنجی عملی از واحدهای یادگیری تولیدشده به صورت آزمایشی روی گروه کوچکی از دانش‌آموزان انجام می‌گیرد. در این مرحله هدف، ارزشیابی از کتاب درسی نیست (این کار بعداً انجام می‌گیرد) بلکه به صورت عملی، به کنترل صحت تصمیم‌گیری‌هایی که در مراحل قبلی اتخاذ گردیده، پرداخته می‌شود. در مرحله اعتبارسنجی باید دید که محتوای درسی به طور منظم آورده شده، راهبردهای یاددهی-یادگیری به خوبی انتخاب و سازمان‌دهی شده است. نحوه ارائه محتوا با توان و علایق دانش‌آموزان تناسب دارد، کدام بخش از مطالب و مفاهیم برای دانش‌آموزان مشکل است، بدفهمی‌ها در چه بخش‌هایی اتفاق می‌افتد و موارد دیگر مورد توجه قرار می‌گیرد (شاهید، ۲۰۰۸؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ قورچیان، ۱۳۷۱؛ میک، ۱۳۹۳/۱۹۹۹).</p>	
<p>تدوین کتاب درسی</p> <p>برای تألیف کل کتاب درسی که اصلی‌ترین کار مؤلفان است اقداماتی مانند اصلاح واحدهای یادگیری بر اساس گردآوری اطلاعات از نتایج اعتبارسنجی، نوشتن بخش مقدماتی از قبیل تعریف موضوع کتاب، اهمیت آن و چگونگی آموزش و تدریس آن، کاربرد محتوای کتاب در زندگی، روش مطالعه کتاب درسی، ساختار کتاب درسی دانش‌آموزان و قسمت پایانی کتاب درسی مشتمل بر پیوست‌ها، منابع، واژه‌نامه‌ها، نقشه‌ها و ... متناسب با مخاطبان تدوین می‌شود. تصمیم‌گیری در مورد جلد و صفحه آخر کتاب هم در همین مرحله انجام می‌گیرد (بختیاری، ۱۳۹۲؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۵).</p>	
<p>اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان</p> <p>هدف از اعتبارسنجی در این مرحله، آگاهی از نقاط ضعف و اشکالات احتمالی کل کتاب درسی تألیف شده به منظور اصلاح و بهبود و اطمینان از صحت تصمیمات اتخاذ شده است. بنابراین این قسمت از کار پس از تألیف کتاب درسی و با همکاری بخش‌های درگیر با استفاده از نظرات معلمان و متخصصان انجام می‌گیرد (شاهید، ۲۰۰۸؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۹؛ کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹).</p>	
<p>اصلاح و تألیف نهایی</p> <p>آخرین مرحله تألیف کتاب درسی، اصلاح نهایی بخش‌های مختلف کتاب درسی بر اساس نتایج اعتبارسنجی است یعنی اصلاح مطالب درسی واحدهای یادگیری شامل بخش ورودی، متن اصلی و بخش پایانی واحدهای یادگیری، چنانچه نتایج اعتبارسنجی نشان دهد از حیث نحوه ارائه، منطق چینش محتوا، تناسب با یادگیری و همین‌طور اصلاح ابعاد گرافیکی شامل تصاویر، اشکال، جداول، صفحه‌آرایی و ... نیازمند تغییراتی است، اصلاح می‌شود (شاهید، ۲۰۰۸؛ بختیاری، ۱۳۹۲؛ کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹).</p>	

جدول ۴. همسوسازی داده‌های کیفی مربوط به ابعاد ویژگی‌های کتاب درسی

پیشینه پژوهشی	مبانی نظری	مضامین سازمان‌دهنده
<p>کتاب‌های درسی از حیث تناسب با مؤلفه‌های چارچوب انتظارات (برنامه درسی حوزه‌های یادگیری) به خصوص مؤلفه هدف را مورد توجه قرار داده‌اند. نتایج نشان می‌داد که اکثر کتاب‌های درسی مورد مطالعه انطباق لازم با بعضی از مؤلفه‌های چارچوب انتظارات ندارند. (عابدی کرجی‌بان، ۱۳۹۵؛ آرمند، ۱۳۹۶).</p>	<p>محتوا و مجموعه فرصت‌های یادگیری در کتاب درسی باید منطبق، سازگار و پوشش‌دهنده مؤلفه‌های مورد نظر برنامه درسی حوزه یادگیری برای مخاطبان معینی باشد. عناصر این برنامه می‌تواند اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و ... باشد. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ شاهید، ۲۰۰۸؛ دیارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ آرمند، ۱۳۹۶؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ محمود، ۲۰۰۱؛ ناظم، ۲۰۱۵).</p>	<p>انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری</p>
<p>ابعاد ساختار کتاب مانند هماهنگی با دیگر کتاب‌های همان پایه، سنجش پایانی فصل، تمرینات و محتوای واحدهای یادگیری، سازمان‌دهی محتوا و ارائه متن، ارائه یک مقدمه و خلاصه خوب در ابتدای هر فصل، اصول جامعیت، مداومت، عملی بودن مؤلفه‌ها، سازه انگیزه پیشرفت، تناسب راهبردها با چینه محتوا، سازمان مطالب و یادگیری دانش آموز، روش‌های فعالی چون پرسشگری و جستجوگری مداوم برای یافتن پاسخ و موارد دیگر مورد توجه بوده است که اکثر کتاب‌های درسی در این زمینه دارای مشکل هستند. (عابدی کرجی‌بان، ۱۳۹۵؛ محمدی و سورگی، ۱۳۹۴؛ اسماعیلی فر و غلامی‌پور، ۱۳۹۴؛ حیدرزادگان و دیگران، ۱۳۹۴؛ فتحی، ۱۳۹۴؛ مؤمنی مهموتی و همکاران، ۱۳۹۴؛ عابدینی بلترک و میرشاه جعفری، ۱۳۹۲؛ قانلی و دیگران، ۱۳۹۳؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ محمود، ۲۰۰۱).</p>	<p>نوع سازمان‌دهی محتوای آموزشی عامل بسیار مهمی در تعیین چگونگی یادگیری است. ساختار روشن، توضیحات دقیق مفاهیم کلیدی، مثال‌های مفید برای فعالیت‌ها، فرصت برای تمرین به منظور افزایش تسلط بر مطالب ارائه شده، حفظ یک ساختار همسان در همه واحدهای یادگیری، استفاده از عناوین و اصطلاحات معنادار، توجه به تعداد مفاهیم و سلسله‌مراتب در ارائه مطالب و تکرار مفاهیم مهم از جمله مواردی است که کتاب درسی را دارای یک ساختار محکم و معنادار می‌سازد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ شادر، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ فتحی واجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴؛ سگین، ۱۹۸۹؛ بالر، ۱۹۹۱؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ پینچین، ۲۰۱۱؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ اگاروال، ۲۰۱۴).</p>	<p>ساختار</p>

## جدول ۴. (ادامه)

پیشینه پژوهشی	مبانی نظری	مضامین سازمان‌دهنده
<p>مقوله‌هایی همچون صحت یا معتبر بودن متن‌ها، تناسب محتوا با سطح فهم دانش‌آموزان، تجارب دانش‌آموزان با اهداف موردنظر، شیوه‌های ارائه محتوا، کم‌توجهی به مفاهیمی همچون امنیت اجتماعی، انجام فعالیت‌های بدنی و تربیت‌بدنی و نقش آن بر سلامتی، مؤلفه‌های همدلی، شادمانی و انعطاف‌پذیری، جای خالی فانتزی، ارتباط بین محتوا و زندگی واقعی دانش‌آموز، مفاهیم زیست‌محیطی، مهارت‌های زندگی، جذابیت مطالب برای یادگیرنده و تناسب آن با علائق و توانایی‌ها، الگوهای اجتماعی، نقش‌های شغلی، هویت ملی، شخصیت کنشگر زن و مرد و موارد دیگر موردتوجه قرار گرفته است که اکثراً کتاب‌های درسی دارای مشکل هستند. (صالحی عمران، ۱۳۹۱؛ مرزوقی و منصوری، ۱۳۹۴؛ منصوری و فریدونی، ۱۳۸۸؛ نوری فرد و اکبری، ۱۳۹۴؛ زارعی بیدسگان، ۱۳۹۴؛ دعایی، ۱۳۹۴؛ عصاره و فضائی‌فر، ۱۳۹۴؛ بلند قامت‌پور، ۱۳۹۴؛ جمالی زواره و همکاران، ۱۳۸۸؛ حسنی، ۱۳۹۱).</p>	<p>اصطلاح محتوای درسی به دانش، اطلاعات، مهارت‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها و وسایلی اطلاق می‌شود که به‌منظور گردآوری و یا تحقق هدف‌های موردنظر می‌بایستی یادگیرنده بیاموزد. بدین معنا که محتوای برنامه درسی می‌تواند از میان اطلاعات سازمان‌یافته و دانش آموخته‌شده‌ای که ساختار یک رشته علمی را تشکیل می‌دهد و یا موضوعات و مطالب چند رشته‌ای علمی انتخاب شود. نکته قابل‌تأمل در تدوین محتوای کتاب درسی، توجه به انتخاب درست محتواست. ازجمله می‌توان به رعایت ارتباط محتوا با رغبت و توان یادگیری دانش‌آموزان، حجم محتوا و زمان پیش‌بینی‌شده برای آموزش، سودمندی محتوا، توزیع فعالیت‌های یادگیری در سطوح مختلف یک دوره تحصیلی به‌صورت متعادل، هماهنگی بین مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در یک کتاب با محتوای سایر کتاب‌ها در همان پایه، توجه به راهبردهای یادگیری، صحت علمی، پیش‌بینی فعالیت‌های متنوع (فردی، گروهی و ...) توجه به پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در سازمان مطالب و دیگر موارد اشاره کرد (فتحی واجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ لوریچ و دیگران، ۱۹۷۰؛ آرمند، ۱۳۹۶؛ ادیب سلطانی، ۱۳۶۵؛ ملکی، ۱۳۹۳؛ خلخالی، ۱۳۹۵؛ آیبویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ سگین، ۱۹۸۹؛ پینچین، ۲۰۱۱؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ مولتون، ۲۰۱۴؛ واگر، ۲۰۱۴؛ اگاروال، ۲۰۱۱؛ محمود، ۲۰۰۱؛ بارلت و مورگان، ۱۹۹۱).</p>	<p>مضامین سازمان‌دهنده</p>



جدول ۴. (ادامه)

پیشینه پژوهشی	مبانی نظری	مضامین سازمان‌دهنده
<p>مسائل زبانی از حیث افزایش مهارت‌های زبانی، نوشتار روشن و ساده، توجه به قابلیت خواندنی محتوای کتاب و موارد دیگر مورد توجه بوده است (ناظم، ۲۰۱۵؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ اگاروال، ۲۰۱۴).</p>	<p>کتاب درسی از مجموعه‌ای از کلمات و تصاویر تشکیل می‌شود که می‌بایست با درک دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. مهم است که مؤلف بتواند سطح درک دانش‌آموزان را ارزیابی کند زیرا ارزش کتاب درسی به‌عنوان یک ابزار آموزش و یادگیری به آن بستگی دارد. ارزیابی این سطح از درک، به‌طور عمده بستگی به واژگان، عبارات، ساختار آن‌ها، طول آن‌ها، نشانه‌گذاری و سبک نوشتن دارد (دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ ناظم، ۲۰۱۵؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ اگاروال، ۲۰۱۴؛ محمود، ۲۰۰۱).</p>	<p>زبان</p>
<p>کم‌توجهی به معیارهای تصویرگری، عدم تناسب بین متن و تصویر مورد توجه قرار گرفته است (صفایی‌نیا، ۱۳۸۹؛ عباسی سروک و ابراهیمی، ۱۳۹۴).</p>	<p>به‌طور کلی تصویر، بیان موضوعات، مفاهیم، توصیفات، ارتباطات، ارزش‌ها، اشیا و شخصیت‌هاست. تصاویر ممکن است به‌صورت عکس، نقاشی، نقشه، عکس-نقشه، طرح، جدول، نمودار و ... در کتاب‌های درسی آورده شوند. این تصاویر با توجه به موضوع، نوع کتاب و گروه سنی مخاطب، از تنوع موضوعی و ویژگی‌های خاص خود بهره می‌برد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱).</p>	<p>تصویر</p>

## جدول ۴. (ادامه)

پیشینه پژوهشی	مبانی نظری	مضامین سازمان‌دهنده
<p>تهیه طرحی برای روی جلد متناسب با محتوای کتاب، حرکت چشم در هنگام خواندن، نشانه‌گذاری بصری از طریق فاصله‌گذاری برای درک متن، طراحی متن، طراحی جلد، طراحی عکس‌ها و نقاشی‌ها، طراحی اشکال و جداول و طراحی صفحات موردتوجه قرار گرفته است (سلیمان‌زاده نجفی، اشرفی ربزی، یارمحمدیان و شهرزادی، ۱۳۹۲؛ نجفی، خوشنویسان و چهارباشلو، ۱۳۹۲؛ آرمند، ۱۳۷۷).</p>	<p>هدف از صفحه‌بندی (آرایی) کتاب، ایجاد انگیزه بیشتر برای خواندن، راحتی در خواندن و ایجاد زیبایی با به‌کارگیری عناصر بصری معقول است. صفحه‌آرایی خوب و مناسب با موضوع کتاب می‌تواند رغبت دانش‌آموز را افزایش دهد. صفحات هر کتاب به تناسب قطع، موضوع و مخاطب، دارای چارچوب و کرسی‌بندی مناسبی است. آرایش هر صفحه نیز بر اساس این شبکه‌بندی انجام می‌شود و برای داشتن یک شبکه‌بندی مناسب ضرورت دارد که فضای صفحه دارای تناسبی موزون و چشم‌نواز باشد (آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ فیشر، ۱۹۷۶).</p>	<p>صفحه‌بندی</p>

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مضامین برآمده از روش تحلیل مضمون در این پژوهش با مبانی نظری و پژوهشی گذشته همسو بوده که نشانه اعتبار بسیار زیاد داده‌هاست.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

طراحی و تدوین مجموعه فرصت‌های یادگیری در قالب کتاب درسی، مهارتی دشوار و پیچیده است و مؤلفان در فرایند تألیف و تدوین کتاب درسی باید به عوامل مختلفی توجه داشته باشند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توجه به مراحل یا فرایند نگارش متن درسی و دیگری توجه به معیارها و ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی است.

نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش نشان داد که بر اساس دیدگاه مؤلفان و دست‌اندرکاران تألیف کتاب درسی در دوره ابتدایی، در نگارش کتاب درسی باید به هشت مرحله شامل گردآوری اطلاعات، طراحی تدوین کلی کتاب درسی، طراحی تدوین واحد یادگیری، تدوین واحد یادگیری، اعتبارسنجی

عملی، تدوین کتاب درسی، اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان، اصلاح و تدوین نهایی توجه کرد.

لازم به ذکر است به دلیل استفاده نکردن تحقیقات گذشته از مطالعه کیفی، مراحل و مؤلفه‌های تألیف کتاب‌های درسی، اجزای کلی هیچ‌یک از نظریه‌ها و تحقیقات گذشته با اجزای این چارچوب تطبیق ندارد ولی به لحاظ مفهومی می‌توان مقایسه‌هایی در برخی از اجزای این چارچوب انجام داد.

در تحقیقات گذشته به مؤلفه‌های «گردآوری اطلاعات» به‌عنوان اولین مرحله تألیف کتاب درسی، یعنی توجه به دلالت‌های موردنیاز ویژگی‌های شروع، متن اصلی و تحکیم یادگیری واحدهای یادگیری و همین‌طور توجه به ارزش‌ها، مهارت‌ها و ایده‌های کلیدی مورد تأکید دوره تحصیلی و نقش مورد انتظار از معلم و دانش‌آموز در دوره تحصیلی اشاره‌ای نشده است که این‌ها مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است ولی مؤلفه‌های منطق حوزه یادگیری، شایستگی‌های مورد انتظار، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی موردنظر حوزه یادگیری، به‌عنوان عناصر برنامه درسی یک حوزه یادگیری، بررسی کتاب‌های درسی سایر کشورها و کتاب‌های درسی قبلی و فعلی، پژوهش داخلی و خارجی مربوط به کتاب‌های درسی، توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان از جمله مؤلفه‌هایی بودند که مورد تأکید مطالعات قبلی قرار گرفته‌اند (شاهید، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ محمود، ۲۰۰۱؛ ناظم، ۲۰۱۵).

در هیچ‌یک از نظریه‌ها و تحقیقات گذشته به دو مرحله «طراحی تدوین کلی کتاب» و «طراحی تدوین واحد یادگیری» به‌عنوان ماکت کلی کتاب درسی به‌طور مشخص و روشن و مجزا از هم اشاره‌ای نشده است و همچنین مؤلفه‌های مربوط به هرکدام از آنها به‌عنوان بخشی از مراحل نگارش کتاب درسی، یعنی مؤلفه‌های مربوط به طراحی تدوین کلی کتاب درسی شامل تعیین تعداد واحدهای یادگیری، عناوین واحدهای یادگیری و تعداد صفحات به‌صورت تقریبی و همچنین مؤلفه‌های مربوط به طراحی تدوین واحد یادگیری که شامل توزیع مناسب ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی بین واحدهای یادگیری به‌عنوان توزیع دامنه محتوایی بین بخش‌های مختلف کتاب درسی، تعیین شبکه مفهومی، تعیین مسیر یادگیری، تعیین عناصر تکرارشونده، تعیین

هندسه تدوین بر مبنای مسیر یادگیری است که مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است. شایان ذکر است که به صورت خیلی کلی و بدون ذکر دقیق جزئیات و بدون تفکیک، فقط به طراحی تألیف کتاب درسی در مطالعات قبلی اشاره‌ای شده است (کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹؛ ملکی، ۱۳۸۴؛ شاهد، ۲۰۰۸؛ بختیاری، ۱۳۹۲؛ فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴).

در مرحله چهارم «تدوین واحد یادگیری» مؤلفه‌های نگارش بخش ورودی، بخش متن اصلی و بخش تحکیم یادگیری بر اساس ساختار کتاب درسی و مسیر یادگیری و همین‌طور به کارگیری متعادل عناصر تکرار شونده مواردی بودند که در این پژوهش به دست آمده است. همچنین انتخاب تصاویر مناسب و نحوه صفحه‌بندی از دیگر مؤلفه‌هایی هستند که به هنگام تدوین یک واحد یادگیری و نه در پایان تدوین کتاب درسی می‌بایست مورد توجه قرار گیرد و مورد تأکید مطالعات قبلی است (شادر، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ پینچین، ۲۰۱۱؛ شاهد، ۲۰۰۸).

در «اعتبارسنجی عملی» به عنوان پنجمین مرحله تألیف کتاب درسی که در نظام آموزشی ما مورد غفلت قرار می‌گیرد. مؤلفه آماده کردن معلمان و دیگر عوامل، مورد جدیدی است که در این تحقیق به دست آمده است. لازم به ذکر است که برخی از مؤلفه‌های موجود در مطالعات قبلی در این پژوهش نیز مورد تأکید قرار گرفتند. برای مثال، مؤلفه‌های تعیین مدارس و کلاس، اجرای واحدهای یادگیری تولیدشده، مشاهده و گردآوری اطلاعات را می‌توان نام برد (شاهد، ۲۰۰۸؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ قورچیان، ۱۳۷۱؛ میک، ۱۳۹۳/۱۹۹۹).

در مرحله ششم «تدوین کتاب درسی» مؤلفه‌های اصلاح واحدهای یادگیری بر اساس نتایج اعتبارسنجی عملی به صورت یکپارچه و سپس تدوین بخش مقدماتی و پایانی کتاب در مرحله تدوین کتاب درسی، از جمله مؤلفه‌های مورد تأکید این پژوهش هستند و البته به‌طور کلی و بدون ذکر جزئیات مورد تأکید مطالعات قبلی است (بختیاری، ۱۳۹۲؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵).

آماده کردن مطالب پشتیبان برای توجیه کسانی که بنا است در این مرحله اظهار نظر کنند، به عنوان یک مؤلفه مرحله «اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان» مؤلفه جدیدی است که در این پژوهش به دست آمده است. مؤلفه‌های شناسایی معلمان و متخصصان، تهیه ابزار بررسی و تهیه و گردآوری گزارش به منظور

اصلاح مطالب کتاب درسی از جمله مواردی است که در مطالعات قبلی مورد تأکید قرار گرفته است (شاهید، ۲۰۰۸؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹) و در نهایت مؤلفه‌های اصلاح مطالب درسی واحدهای یادگیری و ابعاد گرافیکی در مرحله پایانی تألیف کتاب درسی یعنی «اصلاح و تدوین نهایی» به‌طور کلی و بدون ذکر جزئیات مؤلفه‌هایی بودند که هم‌راستا با مطالعات قبلی هستند (شاهید، ۲۰۰۸؛ بختیاری، ۱۳۹۲؛ کارگاه تربیت مؤلف، ۱۳۸۹).

همچنین، نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش نشان داد که بر اساس دیدگاه مؤلفان و دست‌اندرکاران تألیف کتاب درسی در دوره ابتدایی، در نگارش کتاب درسی باید تصویر روشنی از معیارها و ویژگی‌های کتاب درسی وجود داشته باشد تا بر اساس آن بتوان کتاب‌های درسی مطلوبی تهیه کرد. شش بعد شامل معیارهایی چون انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری موردنظر، توجه به ساختار کتاب درسی، در نظر گرفتن ابعاد محتوایی، زبانی، تصویری و صفحه‌بندی هستند. لازم به ذکر است ابعاد و ویژگی‌های به دست آمده از این پژوهش با نظریه‌ها و تحقیقات گذشته کم و بیش تطبیق دارد ولی به لحاظ مفهومی می‌توان مقایسه‌هایی در برخی از اجزای این چارچوب انجام داد.

در بُعد اول یعنی «انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری و تأکیدات دوره تحصیلی» مؤلفه‌های رعایت رویکردهای آموزشی، تربیتی مبتنی بر منطق پیش‌بینی‌شده در راهنمای برنامه درسی، توزیع مناسب شایستگی‌های موردنظر بین بخش‌های مختلف کتاب (بخش / فصل / درس)، توزیع مناسب محدوده محتوایی (مفاهیم کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی) بین بخش‌های مختلف کتاب (بخش / فصل / درس)، رعایت راهبردهای ارزشیابی و به‌کارگیری انواع سنجش موردنظر، توجه به ایده‌های کلیدی، ارزش‌ها و مهارت‌های اساسی مورد انتظار در برنامه درسی دوره تحصیلی، مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است.

شایان ذکر است که در نظریه‌ها و پژوهش‌ها به انطباق با برنامه درسی حوزه یادگیری به‌صورت کلی اشاره شده است و عمدتاً بر یک مؤلفه آن یعنی اهداف توجه ویژه می‌کنند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ شاهید، ۲۰۰۸؛ دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ صادقیان، ۱۳۹۵؛ آرمند، ۱۳۹۶؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛

سگین، ۱۹۸۹: صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲: محمود، ۲۰۰۱: ناظم، ۲۰۱۵).

در بعد دوم یعنی «ساختار» مؤلفه‌های بیان کاربرد محتوای کتاب در زندگی دانش‌آموز، روش مطالعه، بیان ساختار کلی کتاب در قسمت مقدماتی آن، چگونگی ایجاد انگیزه از طرق مختلف (نوشتار، تصویر) در شروع یک واحد یادگیری، ارتباط مطالب با مسایل زندگی و نیازهای مخاطبان در شروع یک واحد یادگیری، توجه به پیش‌سازمان‌دهنده و دانش پیشین در شروع یک واحد یادگیری، طراحی فرصت‌های یادگیری (موقعیت‌های آموزشی) مبتنی بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی در میانه واحد یادگیری، فعالیت‌های عمق‌دهنده، رشددهنده و ارزشمند به‌منظور دستیابی به سطوح بالاتر یادگیری به‌صورت مناسب در میانه واحد یادگیری، ارائه جمع‌بندی، نتیجه‌گیری، مرور کلی بر نکات مهم در پایان واحد یادگیری، از جمله مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است ولی مؤلفه‌های توجه به انتظارات به‌صورت کلی در بخش مقدماتی، فهرست عناوین و موضوعات کتاب درسی در قسمت مقدماتی کتاب، تصاویر، اشکال، جداول و نقشه‌ها در میانه واحد یادگیری، ارائه خودآزمایی‌ها، تمرین‌ها، پرسش‌ها، فعالیت‌های تکمیلی به‌منظور تثبیت و توسعه یادگیری دانش‌آموزان در پایان واحد یادگیری، ارائه پیوست‌ها، منابع، واژه‌نامه‌ها، نقشه‌ها و... متناسب با مخاطبان در پایان کتاب، از جمله مواردی است که در مطالعات قبلی مورد تأکید قرار گرفته است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵: شادر، ۲۰۰۸؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶: فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴: سگین، ۱۹۸۹؛ بالر، ۱۹۹۹؛ آبیوچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ پینچین، ۲۰۱۱: صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ آگاروال، ۲۰۱۱؛ عابدی کرجی‌بان، ۱۳۹۵؛ محمدی و سورگی، ۱۳۹۴؛ اسماعیلی فر و غلامی‌پور، ۱۳۹۴؛ حیدرزادگان و همکاران، ۱۳۹۴؛ مؤمنی مهموتی و همکاران، ۱۳۹۴؛ قانلی و همکاران، ۱۳۹۳؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ محمود، ۲۰۰۱).

در بعد سوم یعنی «ویژگی‌های محتوا» مؤلفه‌های تقسیم محتوا (فعالیت‌های یادگیری تکرارشونده) به‌صورت منطقی و متعادل بین واحدهای یادگیری، تناسب متعادل بین محتوا و راهبردهای یادگیری، توجه به استفاده از ظرفیت‌های دیگر رسانه‌ها، توجه به امکان یکپارچه‌سازی برای یادگیری و انتقال آن به موقعیت واقعی دانش‌آموزان، استفاده از راهبردهای مناسب در چینش محتوا،

استفاده از موقعیت‌های یادگیری متناسب و متنوع و غنی در چینش محتوا، توجه به مهارت‌های یادگیری مستقل دانش‌آموزان در سازمان مطالب، توجه به فعالیت‌های توسعه‌ای و ترمیمی موردنیاز دانش‌آموزان، از جمله مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است ولی مؤلفه‌های رعایت ارتباط محتوا با رغبت دانش‌آموزان از حیث مثال‌ها، مصادیق، نحوه پرداخت در ارائه محتوا، تناسب بین محتوا و توان یادگیری آن‌ها، تناسب بین حجم محتوا (چگالی مفاهیم و مهارت‌ها) و زمان پیش‌بینی‌شده برای آموزش، ارتباط بین محتوا و سودمندی (در راستای زندگی روزمره دانش‌آموزان)، توزیع فعالیت‌های یادگیری در سطوح مختلف یک دوره تحصیلی به صورت متعادل، هماهنگی بین مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در یک کتاب با محتوای کتاب‌های دیگر در همان پایه، برخورداری محتوا از اعتبار و صحت علمی، پیش‌بینی فعالیت‌های متنوع (فردی، گروهی و ...) برای دانش‌آموزان در محتوا، توجه به تجربیات و پیش‌آموخته‌ها و توانایی‌های فراگیران در سازمان مطالب، تولید بخشی از محتوای یادگیری در فرایند یاددهی - یادگیری، توجه به امکان استفاده از کلاس وارون (معکوس)، توجه به امکان ارائه معنی‌دار و عمیق یادگیری به صورت‌های مختلف توسط دانش‌آموزان، توجه به سیر یادگیری از شروع تا پایان در یک واحد یادگیری به صورت منطقی، توجه به اصل وحدت ملی و دینی مردم ایران و پرهیز از طرح مسائل اختلاف‌انگیز و تمرکز بر موضوعات وحدت‌آفرین، توجه به برخی سیاست‌های کلان نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران در زمینه خانواده، امور فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، ارتباط بین فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان با موقعیت‌های واقعی زندگی، توجه در ارائه مطالب محتوا به سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان، توجه در کمک به استحکام یادگیری دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های یادگیری به صورت پراکنده و کم و بیش از جمله مواردی است که در مطالعات قبلی مورد تأکید قرار گرفته است (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ لوریچ و همکاران، ۱۹۷۰؛ آرمند، ۱۳۹۶؛ ادیب سلطانی، ۱۳۶۵؛ ملک‌ی، ۱۳۹۳؛ خلخال‌ی، ۱۳۹۵؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ دیارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ سگین، ۱۹۸۹؛ پینچین، ۲۰۱۱؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ مولتون، ۱۹۹۷؛ واگر، ۲۰۱۴؛ آگاروال، ۲۰۱۱؛ حسنی، ۱۳۹۱؛ محمود، ۲۰۰۱؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ صالحی عمران، ۱۳۹۱؛ مرزوقی و منصوری، ۱۳۹۴؛

منصوری و فریدونی، ۱۳۸۸؛ نوری فرد و اکبری، ۱۳۹۴؛ زارعی بیدسگان، ۱۳۹۴؛ دعایی، ۱۳۹۴؛ عصاره و فضائلی فر، ۱۳۹۴؛ بلند قامت پور، ۱۳۹۴؛ جمالی زواره و همکاران، ۱۳۸۸؛ حسنی، ۱۳۹۱).

در بعد چهارم «ویژگی زبانی» دو مؤلفه توجه به رسم الخط یکسان و مصوب و توجه به نگارش سلیس، روان، یکدست و قابل درک مخاطب (واژگان پایه و جملات مناسب) به طور کلی هم‌راستا با پژوهش‌های قبلی است (دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ ناظم، ۲۰۱۵؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱؛ آگاروال، ۲۰۱۱؛ محمود، ۲۰۰۱).

در بعد پنجم «ویژگی تصاویر کتاب درسی» مؤلفه‌های جلب توجه و دقت به مطالعه متن از طریق تصاویر، جداول و نمودارها، توجه به تناسب متن و تصویر، توجه به مستندسازی تصاویر و اشکال (مانند شماره‌گذاری، نوشته زیر تصویر و...) هم‌راستا با مطالعات قبلی است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ اداره کمیته کتاب درسی، ۲۰۱۶؛ آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ دپارتمان آموزش پایه آفریقای جنوبی، ۲۰۱۵؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ بارتلت و مورگان، ۱۹۹۱) و مؤلفه‌های تناسب تصاویر با مخاطبان در یک دوره و پایه (نوع، رنگ، فرم، اندازه، سبک، تجارب زیسته مخاطبان)، رعایت عدالت و هویت جنسیتی (نقش و وظایف)، توجه به بازنمایی و پوشش عادلانه استان‌ها در تصاویر از جمله مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است.

در بعد ششم یعنی «ویژگی صفحه‌بندی» مؤلفه‌های تناسب قطع و وزن کتاب با دوره سنی دانش‌آموزان و موضوع درسی، تناسب با تیتربندی و حروف کتاب با دوره سنی آن‌ها، رعایت کیفیت مطلوب کاغذ و چاپ و صحافی، برخورداری کتاب از صفحه‌آرایی مناسب در مطالعات قبلی مورد تأکید قرار گرفته است (آیویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ شادر، ۲۰۰۸؛ سگین، ۱۹۸۹؛ صفحه وب مؤسسه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۱۲؛ فیشر، ۱۹۷۶) و مؤلفه‌های تناسب طرح جلد کتاب با محتوای آن و اهداف اصلی کتاب، پیش‌بینی قالب مشترک و هماهنگ جلد برای یک پایه و دوره تحصیلی، مؤلفه‌های جدیدی هستند که در این پژوهش به دست آمده است.



## پیشنهادهای

بر اساس نتایج پژوهش و به منظور بهبود وضعیت تألیف کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

### پیشنهادهای کاربردی:

- در راستای اجرای مصوبه ۵۲۸ شورای عالی آموزش و پرورش در خصوص ساماندهی منابع آموزشی و تربیتی (مواد و رسانه‌ها) و همچنین راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر واگذاری بخشی از زمان آموزش به سطوح مختلف استانی و همین‌طور راهکار ۹-۳ سند تحول بنیادین مبنی بر سیاست چند تألیفی و بند ۱۳-۱- برنامه درسی ملی ناظر بر تعیین استناداردهای ملی برای مواد آموزشی از نتایج این پژوهش می‌توان استفاده کرد.
- راهنمای عمومی تألیف و ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی در اختیار مؤلفان، معلمان، پژوهشگران و علاقه‌مندان قرار گیرد تا در حوزه مأموریت خود از آنها استفاده کنند.
- به منظور آشنایی مؤلفان، معلمان همکار در حوزه تألیف، افراد و مؤسسات علاقه‌مند با چگونگی تألیف کتب درسی مبتنی بر ویژگی‌های کتاب درسی و راهنمای عمومی تألیف، کارگاه‌های آموزشی مناسب توسط نهادهای مربوط طراحی و اجرا شود.
- در طراحی و تدوین کتب درسی، علاوه بر متخصصان موضوعی و معلمان مجرب، حضور متخصصان رشته‌هایی چون برنامه‌ریزی درسی، طراحی و گرافیک، روان‌شناسی تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری نیز ضروری است.
- برخلاف رویه‌های موجود تألیف کتاب‌های درسی لازم است انتخاب فونت، تصاویر و طرح صفحه‌بندی به‌عنوان بخش مهمی از محتوا در مراحل اولیه تألیف کتاب درسی انجام گیرد و نه در پایان آن تا انسجام لازم بین متن و تصویر و صفحه‌بندی ایجاد شود (مرحله تدوین واحد یادگیری).
- در تدوین کتاب‌های درسی مناسب است علاوه بر توجه به مؤلفه‌های موردنظر در راهنمای حوزه یادگیری، به موارد تأکید شده در دوره ابتدایی مانند ارزش‌ها، مهارت‌های اساسی، رویکردها و ... توجه شود تا کتاب‌های

درسی از انسجام و یکپارچگی بیشتری برخوردار شوند (مرحله گردآوری اطلاعات).

- تدوین نهایی کتاب‌های درسی برخلاف رویه‌های موجود، پس از طی اعتبارسنجی عملی انجام شود. لازم است این امر در چند مرحله، از جمله اجرای آزمایشی واحدهای یادگیری در تیراژی محدود و سپس اعتباریابی در تیراژ بالاتر جهت کسب نظر متخصصان و معلمان انجام شود (اعتبارسنجی عملی).

- ضروری است سامانه مناسبی برای دریافت نظرات معلمان و شبکه معلمان راهنما در خصوص کتاب‌های درسی در حال تألیف و تألیف شده ایجاد شود تا از داده‌های آن برای اصلاح و بهبود کتاب‌ها به‌عنوان یکی از مراحل مهم تألیف استفاده شود (مرحله گردآوری اطلاعات برای تألیف).

- برخلاف رویه‌های موجود تألیف کتاب‌های درسی، قبل از تألیف کتاب‌های درسی، مناسب است ماکت کتاب درسی مورد نظر (طراحی تدوین کتاب درسی) متناسب با ویژگی‌های کتاب درسی تهیه شود تا تصویر روشنی از ابعاد مختلف کتاب در اختیار و سایر افراد مشارکت‌کننده در تألیف مؤلفان کتاب قرار گیرد (مرحله طراحی تدوین).

#### پیشنهاد‌های پژوهشی:

- انجام پژوهش‌هایی با رویکرد مقایسه‌ای در مورد میزان اجرای راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی و ویژگی‌های کتاب درسی
- بهره‌گیری از سایر ذینفعان نظام آموزش و پرورش در پژوهشی مشابه
- اجرای راهنمای عمومی تألیف کتاب‌های درسی و ویژگی کتاب درسی و ارزیابی آن در پژوهش‌های دیگر.

منابع

- آرمند، محمد. (۱۳۹۶). کتاب‌های درسی در نظام رسمی آموزش و پرورش. دانشنامه ایرانی برنامه‌ریزی درسی.
- آرمند، محمد. (۱۳۷۷). شیوه‌های ارزشیابی کتاب درسی دانشگاهی. فصلنامه سخن سمت، ۳(۳)، ۳۴-۴۱.
- احقر، قدسی. (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم ابتدایی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده خانواده.
- ادیب سلطانی، میرشمس الدین. (۱۳۶۵). راهنمای آماده ساختن کتاب. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- اسماعیلی‌فر، محمدصادق و غلامی‌پور، نادیا. (۱۳۹۴). تأثیر استفاده از روش کلاس معکوس در درس علوم بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۲۹۶-۳۰). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- ایزدی، صمد، عابدینی بلترک، میمنت و منصور، سیروس. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای تربیت بدنی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۷(۱۳)، ۲۷-۴۰.
- بختیاری، محمدحسن. (۱۳۹۲). فرایند طراحی و تدوین کتاب درسی و روش‌های اجرا. تهران: ستاد مرکزی بهینه‌سازی نظام آموزش.
- بلند قامت‌پور، آمنه. (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به مفاهیم زیست محیطی در کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۲۳۱-۲۳۴). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- تاج مزینانی، علی اکبر و حامد، مهدیه. (۱۳۹۳). بررسی تحول فرهنگ جنسیتی در کتب درسی (مطالعه‌ای تطبیقی پیرامون کتاب‌های فارسی اول ابتدایی). فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۴)، ۷۳-۱۰۴.
- تورانی، حیدر. (۱۳۹۲). ارزشیابی برنامه درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی (طرح پژوهشی). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- جمالی زواره، بتول، نیلی، محمدرضا و آرمند، محمد. (۱۳۸۹). بررسی معیارهای روان‌شناختی تألیف و تدوین کتاب‌های درسی. عیار، ۱۴(۲۳)، ۱۹-۳۵.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۱). ارزشیابی از کتاب‌های درسی آموزش قرآن پایه‌های دوم و ششم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- حیدرزادگان، علیرضا و تقوی، نسرين. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط عمودی و افقی محتوای درس علوم تجربی با پروژه‌های علمی در دوره ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۱۱۶-۱۰۶). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- خلخالی، مرتضی. (۱۳۹۷). ویژگی‌های یک کتاب درسی مطلوب. قابل‌بازبایی در ویژگی‌های یک کتاب درسی - مطلوب. <http://oerp.ir/article/9179>
- دعایی، الهام. (۱۳۹۴). جای خالی فانتزی در کتاب‌های درسی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۱۱۴-۹۵). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- رجب‌زاده، فاطمه و امامی، نفیسه سادات. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای علوم تجربی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی بر اساس کاربرد عملی در زندگی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۴۳۶-۴۲۹). دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام سجاد بیرجند.
- رضاعلی، روح اله. (۱۳۹۵). مشارکت ۱۵۰ معلم در اعتبارسنجی کتاب‌های درسی. ویژه‌نامه تجلیل از مؤلفان کتاب‌های درسی (صص. ۷۲-۷۱). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- زارعی بیدسگان، نرگس. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی ششم دبستان بر اساس مؤلفه‌های هوش هیجانی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۴۴۶-۴۴۹). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). ویژگی‌های بسته‌های آموزشی (چاپ نشده).
- سلیمان‌زاده نجفی، نیره السادات، اشرفی ریزی، حسن، یارمحمدیان، محمدحسین و شهرزادی، لیلا. (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش مقالات نقد کتاب درسی دانشگاهی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۷(۳۱)، ۱۴-۳۰.

- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۷). چگونه کتاب درسی تهیه کنیم. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳(۲)، ۵۶-۶۱.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۶). مبانی روان‌شناختی تربیت. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات و فرهنگی.
- صادقیان، نبی اله. (۱۳۹۵). ویژگی‌های اختصاصی کتاب درسی (چاپ نشده). دفتر تألیف کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- صالحی، عمران. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های امنیت اجتماعی. فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، ۴(۳)، ۶۴-۴۱.
- صالحی، عمران، چهارباشلو، حسین و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای مؤلفه‌های فرهنگ کار در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و روش تدریس مربیان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۸(۱)، ۱۹۴-۱۷۳.
- صفایی نیا، مهدیه. (۱۳۸۹). نقش و جایگاه تصویرسازی در کتاب‌های درسی مقطع دبستان بعد از انقلاب تاکنون (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه هنر، دانشکده هنرهای تجسمی.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمد سعید، فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تعیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی، ۵(۲)، ۱۹۸-۱۵۱.
- عابدی کرچی‌بان، زهره. (۱۳۹۵). چرا کتاب درسی مدرسه‌ای مهم است. ویژه‌نامه تجلیل از مؤلفان کتاب‌های درسی (صص. ۳۳-۳۲). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- عابدینی بلترک، میمنت و میرشاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۲). بررسی و تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۰(۲)، ۱۷۰-۱۵۱.
- عباسی سرورک، لطف اله و ابراهیمی، زهراسادات. (۱۳۹۴). تحلیل جایگاه روحیه تحقیق و علم‌گرایی در کتاب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۳۲-۳۱۲). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- عصاره، علیرضا و فضالی فر، زینب. (۱۳۹۴). جایگاه آموزش کارآفرینی در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۱۳۵-۱۲۶). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- فتحی، میترا. (۱۳۹۴). ارزشیابی سازماندهی محتوای کتاب‌های درسی علوم ابتدایی در آموزش مفهوم انرژی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۸۸-۷۴). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- فتحی و اجارگاه، کوروش و آقازاده، محرم. (۱۳۸۴). راهنمای تألیف کتاب‌های درسی. تهران: آیش.
- فائدی، یحیی، چهارباشلو، حسین و خوشنویسان، فاطمه. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمان دوره آموزش ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های حقوق کودک. دوفصلنامه تفکر کودک، ۵(۱)، ۸۱-۱۰۴.
- فورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۱). نقدی بر جستجوی معیارهای انتخاب محتوا. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۷۶-۸۱.
- کارگاه تربیت مؤلف (۱۳۸۹). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- کافی‌زاده، منصوره و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۵). ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی. در کتاب درسی دانشگاهی (۱) ساختار و ویژگی‌ها (صص. ۱۶۷-۱۵۸). تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)
- محمدی، ریحانه و سورگی، آسیبه. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتب پایه اول ابتدایی از نظر میزان توجه به کنج‌کاوی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۴۲۸-۴۱۸). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- محمدی، محمد ابراهیم. (۱۳۹۵). کتاب‌های درسی و قابلیت‌های ملی و بین‌المللی. ویژه‌نامه تجلیل از مؤلفان کتاب‌های درسی (صص. ۳-۲). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مرزوقی، رحمت اله و منصور، سیروس. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر جهت‌گیری جنسیتی. زن در توسعه و سیاست، ۱۳(۴)، ۴۸۵-۴۶۹.
- مظاهری، حسن. (۱۳۹۵). جایگاه دانش‌آموزان در تدوین برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی. ویژه‌نامه تجلیل از مؤلفان کتاب‌های درسی (صص. ۲۵-۲۴). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۴). شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی، بخش پیکره و متن. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۰(۱۵)، ۷-۲۸.

- ملکی، حسن. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.
- منصوری، علی و فریدونی، آریتا. (۱۳۸۸). تبلور هویت ملی در کتاب درسی بررسی محتوای کتاب فارسی دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۰(۲)، ۲۷-۴۷.
- موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۵). ویژگی‌های کتاب درسی. کتاب درسی دانشگاهی (جلد ۱). تهران: انتشارات سمت.
- مؤمنی مهموتی، حسین و جعفری، علیرضا. (۱۳۹۴). تأثیر روش تدریس همیاری بر مهارت‌های ارتباطی، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (صص. ۱۴۸-۱۳۹). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- میک، جان. (۱۳۹۳). پژوهش و نگارش کتاب درسی (ترجمه شهروز مرادزاده و رامین گلشایی). تهران: انتشارات سمت.
- نجفی، محمد.، خوشنویسان، فاطمه و چهارباشلو، حسین. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط معنوی، عاطفی بین فردی و توسعه آن در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی و راهنمایی ایران، رویکردهای نوین آموزشی، ۸(۲)، ۲۹-۵۴.
- نصر، احمدرضا، جمالی زواره، بتول و آرمند، محمد. (۱۳۸۵). بررسی میزان تحقق معیارهای تدوین کتاب‌های درسی در کتاب‌های دوره کارشناسی علوم تربیتی. در کتاب درسی دانشگاهی (۱) ساختار و ویژگی‌ها (صص. ۸۱-۵۹). تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت).
- نوری فرد، شبنم و اکبری، مرتضی. (۱۳۹۴). بررسی ساختار داستان‌های کتاب فارسی دوره ابتدایی. در مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی (جلد ۲، صص. ۱۴۴-۱۳۵). بیرجند: دانشگاه بیرجند.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی سال اول دبستان در ایران. فصلنامه روان‌شناسی تحولی، ۳(۱۲)، ۳۵۷-۳۶۶.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۹). چگونگی معرفی نماز، روزه، جهاد، حج، خمس و زکات در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و بخوانیم مدارس دوره ابتدایی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، ۵(۱۱)، ۷۹-۵۹.
- نوغانی، محسن و رحمتی محمودی، شهربانو. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کلیشه‌های جنسیتی در کتب درسی دوره ابتدایی. مقاله ارائه شده در اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- Aggarwal, Mamta (2014). *A good textbook on history (Qualities and Characteristics)*. Retrieved from <https://www.historydiscussion.net/history/a-good-text-book-on-history-qualities-and-characteristics/497>.
- Baller, E. (1991). The Impact of Textbook. In Arieh Lewy (Ed), *International Encyclopedia of Curriculum* (p. 138). London: Pergamone Press.
- Bartlett, L.E. & Morgan, J.A. (1991). *Choosing the college textbook: A textbook selection checklist for instructor use* (Doctoral dissertation). Nova University, Virginia.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Paglave Macmillan.
- Department of Basic Education of Republic of South Africa. (2015). *The Effective use of Textbooks in the Classroom*. <https://www.umalusi.org.za/docs/presentations/2015/textbooks.pdf>
- Education Bureau (EDB). (2016). *Textbook Selection Criteria*. Retrieved from <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/SelectionCriteria.html>.
- Education Bureau. (2016). *Guiding Principles for Quality textbook. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region*. Retrieved from <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/GuidingPrinciples/index.html>.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2013). *Textbook Quality. A Guide to textbook standards*. Göttingen: V&R unipress.
- Fisher, D. F. (1976). Spatial Factors in Reading and Research: The Case for Space. In R. A. Monty and J. W. Senders (Eds.), *Eye Movements and Psychological Processes* (pp. 417-428). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Guba, E. G. & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Gak, D. M. (2011). Textbook-An important element in the teaching process. *Metodički Vidici*, 2(2), 78-82.
- Loveridge, A.J. Cornelsen. I. M. Lewis, L.J. & Terkhov, I.M. (1970). *Preparing textbook manuscript*. Paris: UNESCO.
- Mahmood, Kh. (2011). Conformity to Quality Characteristics of textbook; the illusion of textbook evaluation in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5(2), 170-190.
- Moulton, J. (1997). *How Do Teachers use Textbooks? A Review of the Research Literature* (Technical Paper No. 74). Human Resources and Democracy Divisionm, Office of Sustainable Development, Bureau for Africa, U.S. Agency for International Development.
- Naseem, Shfagat. (2015). *Evaluation of English textbook in Pakistan: A case study of Punjab textbook for 9th class*. Government College University, Faisalabad, Pakistan.
- Pinchin, S. (2011). *Selecting a Textbooks for your Course*. Ohes.
- Qates, T. (2014). *Why textbooks Count a Policy Paper*. University of Cambridge, Cambridge Assessment, Local Examinations Syndicate.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schader, B. (2008, Nov 14). *Standards for the teaching materials of the Republic of Kosovo*. Hauptreferat an der gleichnamigen Tagung in Prishtina.
- Senguin, R. (1989). *The Elaboration of School Textbüks, Methodological Guide*. Division of Educational Sciences, Contents, and Methods of Education, Unesco.
- Shahid, M.A. (2008). *Textbook Development Process*. Lahore, Punjab Textbook Board.
- Wager, R. D. (2014). *Textbook Anaalysis: A case study of changes in History textbook Based on the revolutionary war* (Masters Theses, Grand Valley State University). Retrieved from <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/690>.
- Westbury, I. (1991). Textbooks. In Arich Lewy, (Ed), *International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 74-77). London: Pergamon Press.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی

## پی‌نوشت‌ها

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Westbury</li> <li>2. Baller</li> <li>3. Shahid</li> <li>4. Textbook Committee, Education Bureau</li> <li>5. Lovich, Comelsen, Lewis, Terkhov</li> <li>6. Hong kong Textbook Commmittee</li> <li>7. Mahmood</li> <li>8. Seguin</li> <li>9. Graves</li> <li>10. Richards</li> <li>11. Gak</li> <li>12. Qates</li> <li>13. Mikk</li> <li>14. <a href="http://www.edb.gov.hk/textbook">http://www.edb.gov.hk/textbook</a></li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Ivić, I., Pešikan, A., &amp; Antić, S</li> <li>16. Schader</li> <li>17. Pinchin</li> <li>18. Naseem</li> <li>19. Bartlett &amp; Morgan</li> <li>20. Fisher</li> <li>21. Montgencer</li> <li>22. Aggarwal</li> <li>23. Wager</li> <li>24. Lincoln &amp; Guba</li> <li>25. Department Basic Education Republic of South Africa</li> <li>26. Moulton</li> </ol> |
|--|---|

## Designing textbooks' general curriculum guide and desirable textbook's characteristics for the primary school level: A qualitative study

- Rahmatollāh Marzooghi (PhD), Shirāz University<sup>1</sup>
- Ja'far Jahāni (PhD), Shirāz University<sup>2</sup>
- Alirezā Assāre (PhD), Shahid Rajāee Teacher Training University<sup>3</sup>
- Nabiollāh Sādeghiyān, PhD Candidate in Curriculum Studies at University of Shirāz<sup>4</sup>

### Abstract

The purpose of this study was designing the textbooks' general curriculum guide and desirable textbook's characteristics for the primary school level. In this regard, based on a qualitative design, stages and components of textbook development and the desirable textbook's characteristics were explored through semi-structured interview. To ensure the validity and reliability of the study, two criteria of Lincoln and Guba were used. The research sample was selected using purposeful sampling method and the data were collected through interview with 17 curriculum experts and textbook developers of the Organization for Educational Research and Planning based on the theoretical saturation. The criteria for including the experts within the interview sample was having experience in the curriculum planning and textbook development. The data was analyzed through thematic analysis and to validate the qualitative data, the triangulation of the findings of the themes' network and the document analysis were used. The results showed that the general process of the primary school textbooks' development includes 8 stages of collecting, analyzing and extracting the implications, designing the textbook development, designing the development of the learning units, practical validation, textbook development, validation from the viewpoint of teachers and experts, and revising and textbook development. Also, the criteria and the characteristics of the desirable textbooks at the primary school level consist of adaptation with learning area curriculum, course highlights, structure, content, language, illustration, and paging and each of them has different components which have been presented in the detailed findings of the study.

### Keywords

Textbook, Stages of Textbooks' Development, Components of the Stages of Textbooks' Development, Characteristics of Textbooks, Primary School Level

1. Marzoghi@yahoo.com 2. Jjahani37@gmail.com 3. alireza\_assareh@yahoo.com  
4. E-mail:nabisadeghian2@gmail.com (Corresponding Author)