

شناسایی، مقایسه و تحلیل گرایش‌های موضوعی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته تکنولوژی آموزشی در ایران و جهان

دکتر مرتضی کرمی*
زهرا حجازی**

چکیده

در این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی برای شناسایی، مقایسه و تحلیل گرایش‌های موضوعی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته تکنولوژی آموزشی در ایران و جهان استفاده شده است. با روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ ۲۲ کتاب لاتین و ۲۲ کتاب فارسی از کلیه کتب منتشر شده داخلی و خارجی با عنوان «طراحی آموزشی»^۲ و «تکنولوژی آموزشی»^۳ انتخاب شد. جمع‌آوری اطلاعات با چک‌لیست محقق‌ساخته که تعیین پایایی آن به وسیله کدگذار دوم تعیین شد، انجام گرفت. به منظور بررسی روایی، ابزار، در اختیار متخصصان رشته تکنولوژی آموزشی قرار گرفت تا پس از اعمال دیدگاه‌های ایشان، نسخه نهایی تهیه شد. از فراوانی و میانگین درصدی به منظور توصیف اطلاعات جمع‌آوری شده استفاده گردید. یافته‌ها حاکی از آن بود که در کتب فارسی بیشتر بر موضوعات سنتی رشته تکنولوژی آموزشی از جمله الگوهای رفتارگرایانه طراحی آموزشی تأکید شده و الگوهای سازنده‌گرایی، مبانی سیاسی، اجتماعی، فلسفی، روان‌شناسی، قلمرو و نظریه طراحی آموزشی، نظریه آموزش و تکنولوژی و بهبود عملکرد انسان به عنوان

* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (m.karami@um.ac.ir).

** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی (hejazi.um.curriculum@gmail.com).

1. purposive sampling
2. instructional design
3. instructional technology

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۹/۲۸

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۲، بهار ۱۳۹۳، ص ۴۸-۱۹

حوزه‌ای نو، مغفول مانده است. این در حالی است که غلبه رویکردهای سازنده‌گرایی در کتب لاتین نشان از تبعیت این الگوها از سیر تحول تاریخی این رشته داشته است. شناسایی خلأهای محتوایی در کتب تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی، ضرورت توجه بیشتر مؤلفان به حوزه‌های مغفول و گرایش‌های موضوعی را که کمتر به آنها پرداخته شده است آشکار می‌کند؛ زیرا توجه به حوزه‌های موضوعی که در آنها خلأ دیده می‌شود توزیع موضوعی کتب را متعادل می‌سازد و راه را برای تحول در رشته هموار می‌سازد.

کلیدواژه‌ها

گرایش‌های موضوعی، تکنولوژی آموزشی، طراحی آموزشی، آموزش عالی، برنامه درسی

مقدمه

آموزش عالی از مهم‌ترین مراحل آموزش رسمی به شمار می‌آید که دارای وظایف و رسالت‌های متعددی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع است (عراقیه و دیگران، ۱۳۸۸). بالدرستون^۱ (۲۰۰۰) معتقد است آموزش عالی به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد (به نقل از: دوماس و هنجانس، ۲۰۱۰). لذا تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است. برنامه‌های درسی دانشگاهی یکی از عناصر یا خرده‌نظام‌های اصلی آموزش عالی است که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه از نظر کمی و کیفی برعهده دارد (فتحی و اجارگاه و خاقانی‌زاده، ۱۳۸۷). لذا برنامه درسی اصلی‌ترین عنصر نظام آموزش عالی و بنیادی‌ترین ابزار برای فراهم‌آوری دانش، تجربه و مهارت دانشجویان برای عرضه خدمات به جامعه است (نیلی و دیگران، ۱۳۸۹) و به عنوان قلب این نظام، نقش مهمی در تحقق اهداف این نهاد و ترسیم‌کننده نقشه‌ها و اهداف آن ایفا می‌کند (آلتباخ، ۱۹۸۸). بنابراین برنامه‌های درسی در راستای اهداف و رسالت‌های دانشگاهی، نقش سازنده‌ای در جهت حل مسائل و رشد جامعه ایفا می‌کند و باید

1. Balderston

پاسخ‌گوی شرایط و دغدغه‌های فعلی و آینده باشد. برنامه درسی عناصر متفاوتی دارد و افراد مختلف نظریات متعددی ارائه داده‌اند، لیکن جامع‌ترین برداشت از عناصر برنامه درسی، الگوی کلاین است که در قالب نه عنصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی، مطرح شده است (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). یکی از این عناصر بااهمیت محتواست که از نظر پوستنر (۲۰۰۴) برخی از صاحب‌نظران آن را قلب برنامه درسی می‌دانند و به عنوان یکی از جنبه‌های برنامه درسی به معنای عناصر دانش‌ها، مهارت‌ها، فرایندها و نگرش‌هایی است که از طریق تجربیات یادگیری انتخاب و سازماندهی و سپس به فراگیران ارائه می‌شود (فرمیهنی فراهانی، ۱۳۷۸: ۱۰۵). محتوا در ظرف‌های مختلفی قرار می‌گیرد؛ یکی از این ظرف‌ها کتب درسی دانشگاهی است که به رغم تنوع و تکرر وسایل جدید آموزشی و اطلاع‌رسانی از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی در همه سطوح تحصیلی به شمار می‌رود که استادان صاحب‌نظر به منظور یاددهی و یادگیری آن را به کار می‌گیرند و دانشجویان به منظور یادگیری و انجام تحقیقات علمی از آن بهره می‌برند (رضی، ۱۳۸۸: ۲۲). بر اساس مطالعات متعدد، کتاب‌های درسی متداول‌ترین وسیله مورد استفاده در کلاس‌های درس است و بیش از ۷۵ درصد از زمان دانشجویان به مطالعه و بررسی کتب درسی می‌گذرد (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵). هرچند کتاب‌های درسی اصلی‌ترین و مهم‌ترین مواد آموزشی است، لیکن هر کتابی حتی اگر برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد نمی‌تواند برچسب «درسی» را یدک بکشد، مگر آنکه ویژگی‌ها و شاخص‌های کتب درسی را دارا باشد. به زعم چامبیلس، کالفه و ونگ^۱ (به نقل از: فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵: ۱۳-۱۵) کتاب درسی باید دارای این معیارها باشد: ۱) ارزش (بار) آموزشی (موضوع درسی، هدف تصریح شده و دانش ارزشمند)؛ ۲) شیوه ارائه محتوا (چاپی یا نرم‌افزاری، و مواد سمعی و بصری)؛ ۳) ابعاد تصویرگری (تصاویر، نمودارها و کارهای هنری)؛ ۴) جنبه‌های دسترسی (فهرست محتوا، سرفصل‌های اصلی و فرعی، فهرست‌ها و واژه‌نامه)؛ ۵) جنبه‌های نمایشی (جلد، سرآغاز فصل‌ها و سایر موارد جذاب‌کننده کتاب). اما یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مطلوب یک کتاب درسی

1. Chambilss, Calfee and Wong

دانشگاهی به روز بودن، کاربردی بودن و توانایی پوشش دادن قلمرو موضوعی با توجه به آخرین تحولات رشته مورد نظر است (جمالی زواره، ۱۳۸۷؛ نصر و دیگران، ۱۳۸۵؛ یارمحمدیان و دیگران، ۱۳۸۹).

ریسر (۲۰۰۷: ۷) رشته تکنولوژی آموزشی را این گونه تعریف می کند: رشته طراحی و تکنولوژی آموزشی شامل تجزیه و تحلیل یادگیری و مشکلات عملکردی و طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی و مدیریت فرایندها و منابع آموزشی و غیر آموزشی جهت بهبود یادگیری و عملکرد در انواع محیطها، خصوصاً مؤسسات آموزشی و محیط کار است. متخصصان رشته طراحی و تکنولوژی آموزشی اغلب از روش های طراحی آموزشی نظام مند استفاده می کنند و از رسانه آموزشی به منظور نیل به اهدافشان سود می برند. افزون بر این، آنها در سال های اخیر توجه روزافزونی به راه حل های غیر آموزشی برای برخی مشکلات عملکردی داشته اند. تحقیق و نظریه خاص در هر یک از حیطه های گفته شده نیز بخش مهمی از این رشته است.

وی معتقد است در حال حاضر این رشته شامل حوزه های رسانه آموزشی، طراحی آموزشی و مورد جدیدتر تکنولوژی عملکرد انسان است. بنابراین سیر تکامل رشته نیز باید هم سو و هم جهت با این روند باشد. از جمله عواملی که ضرورت پرداختن به این رشته را دوچندان می کند عبارت است از: شرایط روز، پیشرفت سریع علوم، انفجار دانش، تقاضای بیش از حد جامعه برای فراگیری علوم مختلف، کمبود نیروی انسانی ماهر برای پاسخ گویی به این تقاضا، کمبود فضا و امکانات مالی و مادی برای اداره مراکز آموزشی، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات و نفوذ آن در عرصه های مختلف زندگی، تسهیل در کاربردی کردن نظریه های روان شناسی یادگیری با بهره گیری از تکنولوژی چندرسانه ای، مبارزه با بی سوادی به معنای عام، تأکید قانون اساسی بر اجباری، رایگان و همگانی بودن آموزش عمومی و نیز رایگان بودن آموزش عالی تا سر حد خود کفایی، استفاده از یافته های نظری در حل مسائل تعلیم و تربیت و شکل گیری جامعه بر اساس دانایی محوری که در اهداف برنامه بیست ساله توسعه طراحی شده است (نیلی احمدآبادی، ۱۳۸۸). با وجود اینکه در زمینه تکنولوژی آموزشی کتب متعددی تألیف و ترجمه شده، اما تلاشی در جهت شناسایی و تحلیل گرایش های موضوعی این رشته صورت نگرفته است.

فرج الهی و پورشوقی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی محتوای کتاب مقدمات

تکنولوژی آموزشی دانشگاه پیام نور» میزان خودآموز بودن این کتاب را با توجه به معیارهای موجود کتب مورد استفاده در نظام آموزش از راه دور بررسی کردند و برای این منظور پرسش‌نامه ۳۳ سؤالی با مقیاس درجه‌بندی لیکرت بر روی نمونه ۹۵۳ نفری از دانشجویان، که کتاب را به عنوان منبع درسی مطالعه کرده بودند، اجرا شد. نتایج نشان داد اهداف کلی و رفتاری کتاب قابل دستیابی است؛ اما در راهنمای مطالعه، نحوه زمان‌بندی برای مطالعه کتاب به وضوح بیان نشده است. همچنین بخش‌های کتاب، دانشجویان را به بررسی منابع دیگر علاقه‌مند نمی‌کند و در تدوین کتاب، مطالب با شیوه‌ای جذاب ارائه نشده است.

نیلی احمدآبادی (۱۳۸۸) به بررسی کاربردی بودن رشته تکنولوژی آموزشی از نظر دانشجویان و محتوای برنامه درسی مصوب پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در بسیاری از دروس تخصصی بین اهداف دروس، عناوین و زیر عنوان‌های نوشته شده در سرفصل دروس با واحدهای عملی همخوانی لازم وجود ندارد. همچنین از منظر دانشجویان، کاربردی بودن دروس بین دو حد متوسط و خوب در مقیاس لیکرت بود. این در حالی است که حدود یک سوم از ساعات دروس تخصصی باید به آموزش واحدهای عملی اختصاص یابد.

علی آبادی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «بازنگری برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی» اذعان می‌کند که بازنگری برنامه درسی گرایش تکنولوژی آموزشی به منظور دستیابی به اهدافی، از جمله بررسی برنامه موجود و تعیین واحدهای دروس پیش‌دانشگاهی، عمومی، اصلی، تخصصی، اختیاری و پیش‌نیاز هر کدام بوده است. همچنین تعیین اطلاعات مربوط به دروس تخصصی، اختیاری و پیش‌دانشگاهی. وی به منظور رسیدن به هدف نخست، برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی، گرایش تکنولوژی آموزشی، را بررسی کرده و برای رسیدن به هدف دوم به جستجوی کتابخانه‌ای و اینترنتی برای جمع‌آوری اطلاعات درباره دوره‌های تحصیلی تکنولوژی آموزشی از دانشگاه‌های معتبر جهان، نظرسنجی از اساتید دانشگاهی متخصص در رشته، نظرسنجی از دانشجویان کارشناسی ارشد، بررسی نتایج سمینارهای تکنولوژی آموزشی و بررسی صورت‌جلسات شورای عالی برنامه‌ریزی پرداخته است.

آرمند (۱۳۸۰) در مقاله‌ای به بررسی برنامه‌های درسی رشته تکنولوژی آموزشی

دوره کارشناسی پرداخته است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در برخی از دروس بین محتوا با سرفصل‌ها هماهنگی لازم وجود ندارد. همچنین در پژوهشی دیگر به بررسی پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه‌ریزی درسی پرداخته شده است. یافته‌ها بیانگر توجه بیشتر به قلمروهای سنتی برنامه‌ریزی درسی نه قلمروهای جدید آن است (سراجی و آرمند، ۱۳۸۹). بررسی پژوهش‌های انجام گرفته بیانگر آن است که تاکنون پژوهشی به شناسایی، مقایسه و تحلیل گرایش‌های موضوعی رشته تکنولوژی آموزشی در ایران و جهان پرداخته است.

ذکر این نکته اهمیت دارد که شناخت تحولات رشته‌های علمی در جهان و به تناسب آن خلأهای علمی در ایران مبنای مناسبی در بازننگری و تدوین کتب درسی دانشگاهی است. از این رو این پژوهش بر آن است تا پاسخ‌گوی پرسش‌های زیر باشد:

۱. در کتاب‌های معتبر فارسی و لاتین رشته تکنولوژی آموزشی به چه موضوعاتی بیشتر و به چه موضوعاتی کمتر پرداخته شده است؟
۲. از حیث مقایسه، کتاب‌های معتبر فارسی و لاتین رشته تکنولوژی آموزشی چه تفاوت‌های موضوعی با یکدیگر دارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است و روش آن تحلیل محتواست. در تحلیل محتوا که برای بررسی محتوای متن‌ها به کار می‌رود از شش واحد ثبت استفاده می‌شود که عبارت‌اند از: کلمه، حالت کلمه، جمله، موضوع، پاراگراف و کل متن. در این میان «موضوع» یا «مضمون» یکی از شکل‌های مهم واحد ثبت در تحلیل محتواست. در این میان در تحلیل محتوای موضوعی به شناسایی موضوع‌ها و میزان فراوانی آن‌ها در یک متن پرداخته می‌شود (آذرانفر، ۱۳۸۵: ۲۷). جامعه آماری کلیه کتب منتشر شده داخلی و خارجی با عنوان طراحی آموزشی و تکنولوژی آموزشی بوده است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند که جزء روش‌های نمونه‌گیری غیر احتمالی محسوب می‌گردد، استفاده شده است. نمونه هدفمند نمونه‌ای است که در آن با انتخاب آزمودنی‌ها بر اساس خصوصیات یا صفاتی خاص، افراد یا مواردی را که واجد

آن ملاک نیستند، حذف می‌کنند (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۱۱۷؛ ناصری و فریبرز، ۱۳۹۰: ۱۳۷). بنابراین در این پژوهش کتب مورد بررسی جزء کتاب‌های درسی دانشگاهی و کتب مادر و دارای تعداد استناد بالایی بودند. از این رو، به عنوان نمونه ۲۲ کتاب لاتین و ۲۲ کتاب فارسی بررسی شد. به منظور گردآوری اطلاعات، ابتدا فهرستی از کتب منتشر شده فارسی و لاتین رشته تکنولوژی آموزشی تهیه و بر اساس ویژگی‌های جامعه آماری انتخاب گردید. در این پژوهش از چک‌لیست محقق ساخته به عنوان ابزار پژوهشی، که شامل ۱۶ مؤلفه کلی و هر مؤلفه خود شامل خرده مؤلفه‌هایی بود، استفاده شد. مؤلفه‌های اصلی عبارت‌اند از: مبانی تکنولوژی آموزشی، مباحث یاددهی و یادگیری، رسانه و تکنولوژی آموزشی، طراحی آموزشی، بهبود عملکرد، ارتباطات، نظریه‌های یادگیری، نظریه آموزش و الگوها، الگوهای طراحی آموزشی رفتارگرایی و شناخت گرایی، الگوهای طراحی آموزشی سازنده‌گرا، سایر مدل‌های طراحی آموزشی، پژوهش و تکنولوژی و طراحی آموزشی، سازمان‌های حرفه‌ای، مطالعات تطبیقی، روندهای آتی در تکنولوژی و طراحی آموزشی و نظریه نظام‌ها. پژوهشگر به منظور سهولت و دقت بیشتر چک‌لیست را به دو بخش اصلی یعنی مباحث کلی تکنولوژی آموزشی و مدل‌های طراحی آموزشی تقسیم کرد. به منظور بررسی روایی، چک‌لیست در اختیار متخصصان رشته تکنولوژی آموزشی قرار گرفت که پس از اعمال نظریات آنان نسخه نهایی تهیه شد و در اختیارشان قرار گرفت. نتایج نشان داد تمامی مؤلفه‌های اساسی به منظور تعیین فراوانی موضوعی در چک‌لیست گنجانده شده است. در ادامه با بررسی هر یک از فصول کتاب‌های مورد نظر به خرده مؤلفه مورد نظر فراوانی داده می‌شد. به عبارت دیگر در هر یک از کتاب‌ها به تعداد فصل‌هایی که به موضوع مورد نظر پرداخته شده بود، فراوانی اختصاص می‌یافت. همچنین برخی از فصل‌های کتب در ارتباط با بیش از یک مؤلفه شناسایی و با دقت در مؤلفه‌های مورد نظر جایابی می‌شد. به منظور تعیین پایایی چک‌لیست، بیش از ۷۰ درصد فصول کتب، به وسیله کدگذار دوم کدگذاری شد. در این پژوهش از فراوانی و میانگین درصدی به منظور توصیف واقعیت‌های جمع‌آوری شده استفاده گردیده است. در ادامه در قالب دو جدول مجزا (جدول ۱ و ۲) کد و عنوان کتب لاتین و فارسی بررسی شده ارائه گردیده است.

کد کتاب	عنوان کتاب
A	<i>Instructional Design Theories and Models: an Overview of Their Current Status</i> , Charles M. Reigeluth 1983.
B	<i>Instructional Design: Principles and Applications</i> , Kent Gustafson, Murray H. Till man and Leslie Briggs, 1991.
C	<i>The ASTD Hand Book of Instructional Technology</i> , George M. Piskurich, 1993.
D	<i>Instructional Design Theory</i> , David M. Merrill, 1994.
E	<i>Instructional Design Fundamentals: A Reconsideration</i> . Barbara B. Seels, 1995.
F	<i>Educational Technology</i> , K.L. Kumar, 1996.
G	<i>Instructional Design Theories and Models: New Paradigm of Instructional</i> , Charles M. Reigeluth, 1999.
H	<i>Educational Technology the Development of a Concept</i> , Alan Januszewsky, 2001.
J	<i>Essentials of Instructional Technology</i> , AR. Rather, 2004.
K	<i>Hand Book of Research on Educational Communications and Technology</i> , David H. Janassen, 2004.
L	<i>Curriculum, Plans, and Process in Instructional Design International Perspective</i> , Norbent M. Seely and Sanna Dijkstra, 2004.
M	<i>Instructional Design in the Real World: A View from the Trenches</i> , Anne Maria Armstrong, 2004.
N	<i>Instructional Design</i> , Patricia L. Smith, 2005.
O	<i>Instructional Design: A Systematic Approach for Reflective Practice</i> , 2006.
P	<i>Trends and Issues in Instructional Design and Technology</i> , Robert A. Reiser, John V. Dempsey, 2007.
Q	<i>Hand Book of Research on Educational Communications and Technology</i> , Michael Spector, David M. Merrill, Jereon Van Merrienboer and Marcy P. Driscoll, 2008.
R	<i>Learning and Instructional Technologies for the 21st Century Visions of Future</i> , Leslie Moller, Douglas M. Harvey and Jason Bond Huett, 2009.
S	<i>The Use of Instructional Technology in Schools: Lessons to be Learned</i> , Lee Malcolm, 2009.
T	<i>Instructional Design Theories and Models</i> , charles m. reigeluth, 2009.
U	<i>Hand Book of Research on Human Performance and Instructional Technology</i> , Holim Song and Terry Kidd, 2010.
V	<i>Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools and Applications</i> , Information Resources Management Association USA, 2011.
W	<i>Trends and Issues in Instructional Design and Technology</i> , Robert A. Reiser and John V. Dempsey, 2012.

جدول ۲ عنوان و کد کتب فارسی

کد کتاب	عنوان کتاب
الف	مقدمات تکنولوژی آموزشی، هاشم نعمتی، ۱۳۶۸.
ب	تکنولوژی و تکنولوژی آموزشی، مرتضی مجدفر، ۱۳۷۱.
پ	مقدمات تکنولوژی آموزشی، مسعود کنعانی و مهیندخت علی اکبر تهرانی، ۱۳۷۱.
ت	مقدمات تکنولوژی آموزشی، خدیجه علی آبادی، ۱۳۷۱.
ث	مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، هاشم فردانش، ۱۳۷۲.
ج	راهبردها و فنون طراحی آموزشی، هاشم فردانش، ۱۳۷۴.
چ	اصول طراحی آموزشی، خدیجه علی آبادی، ۱۳۷۴.
ح	اصول و مقدمات تکنولوژی آموزشی، محمد احدیان، ۱۳۷۴.
خ	مقدمات تکنولوژی آموزشی (شامل روش های آموزشی اخیر)، محمد احدیان، عمران رضانی و داوود محمدی، ۱۳۸۱.
د	مقدمات تکنولوژی آموزشی، محمد احدیان، ۱۳۸۱.
ذ	مباحث نوین در فناوری آموزشی، عباس رضوی، ۱۳۸۶.
ر	طراحی آموزشی اثربخش، غلامحسین رحیمی دوست، ۱۳۸۷.
ز	طراحی آموزشی: مفاهیم، رویکردها و راهبردها، لیلا بهمنی و پریش ملحانی، ۱۳۸۹.
ژ	طراحی آموزشی در کسب و کار و صنعت، مرتضی کرمی، ۱۳۹۰.
س	مبانی طراحی آموزشی، داریوش نوروزی و عباس رضوی، ۱۳۹۰.
ش	زمینه تکنولوژی آموزشی: چشم اندازها: نظریه و عمل، یونس پاکپور، ۱۳۹۰.
ص	طراحی آموزشی برای اثربخشی تدریس، حسن دیناروند، ۱۳۹۰.
ض	دانش پایه طراحی آموزشی (نظریه - پژوهش - عمل)، حسین زنگنه و الهه ولایتی، ۱۳۹۱.
ط	مبانی نظری و عملی تکنولوژی آموزشی، جلد اول، گروهی از مؤلفان، ۱۳۹۱.
ظ	مبانی نظری و عملی تکنولوژی آموزشی، جلد دوم، گروهی از مؤلفان، ۱۳۹۱.
ع	طراحی آموزشی، مبانی، رویکردها و کاربردها، هاشم فردانش، ۱۳۹۲.
غ	تکنولوژی آموزشی: تعریف و تفسیری جدید، بی بی عشرت زمانی، پریسا براهیمی و مجید عبداللهی، ۱۳۹۲.

یافته‌ها

جدول ۳ میزان توجه به مباحث کلی تکنولوژی آموزشی را در کتب لاتین مشخص کرده است. در مؤلفه اصلی «مبانی تکنولوژی آموزشی» در ۵ جلد کتاب که شامل کدهای H، F، S، P، W و ۷ فصل است، به مبحث مفهوم‌شناسی تکنولوژی آموزشی پرداخته شده است. کمترین فراوانی در مؤلفه مبانی کتب لاتین به مبانی سیاسی (۱ فصل) و بیشترین به مبانی تاریخی (۹ فصل) اختصاص یافته است. مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های مبانی تکنولوژی آموزشی در کتب لاتین ۳۴ است.

«مباحث یاددهی و یادگیری» با زیرمؤلفه‌های مراکز منابع یادگیری، راهبردهای تدریس و یادگیری و یادگیرنده که کد کتاب اختصاصی آنها در جدول قابل مشاهده است، در کتب لاتین به ترتیب ۳، ۶۳ و ۱ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی زیرمؤلفه در کتب لاتین به یادگیرنده (۱ فصل) و بیشترین آن به راهبردهای تدریس و یادگیری (۶۳ فصل) اختصاص دارد. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۶۷ است.

مؤلفه «رسانه و تکنولوژی آموزشی» با زیرمؤلفه‌های انواع رسانه، تولید و انتخاب رسانه، یادگیری الکترونیکی و یادگیری از راه دور در کتب لاتین به ترتیب ۷۲، ۵، ۶۹ و ۳ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی زیرمؤلفه کتب لاتین، یادگیری از راه دور (۳ فصل) و بیشترین، انواع رسانه (۷۲ فصل) است. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۱۴۹ است.

مؤلفه «طراحی آموزشی» با زیرمؤلفه‌های مبانی، نظریه طراحی آموزشی، قلمرو، ارزشیابی، فرایند طراحی آموزشی، طراحی در دیگر محیط‌ها، مفهوم‌شناسی و اجرای پروژه‌های طراحی به ترتیب ۷، ۱۶، ۶، ۱۰، ۷، ۱۶، ۵ و ۱۳ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی به مفهوم‌شناسی (۵ فصل) و بیشترین فراوانی به صورت مشترک به نظریه طراحی آموزشی و طراحی در دیگر محیط‌ها (۱۶ فصل) اختصاص دارد. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۸۰ است.

مؤلفه «بهبود عملکرد» با زیرمؤلفه‌های اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریت دانش، یادگیری غیررسمی و مفهوم‌شناسی در کتب لاتین به ترتیب ۱۱، ۳، ۳ و ۱۲ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی زیرمؤلفه کتب لاتین به صورت مشترک، مدیریت دانش و یادگیری غیررسمی (۳ فصل) است. بیشترین فراوانی ابتدا به زیرمؤلفه مفهوم‌شناسی با ۱۲ فصل و سپس به زیرمؤلفه اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای با ۱۱ فصل اختصاص می‌یابد.

مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۲۹ است.

مؤلفه «ارتباطات» با زیرمؤلفه‌های مدل‌های ارتباطی و انواع ارتباطات در کتب لاتین به ترتیب ۱ و ۰ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی زیرمؤلفه کتب لاتین، انواع ارتباطات است که فراوانی اختصاص نیافته است. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۱ است.

مؤلفه «نظریه‌های یادگیری» با زیرمؤلفه‌های مفهوم‌شناسی، رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، ساخت‌گرایی، پرورش روانی- حرکتی و پرورش عاطفی در کتب لاتین به ترتیب ۳، ۱، ۹، ۵، ۲ و ۷ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی زیرمؤلفه کتب لاتین، رفتارگرایی (۱ فصل) و بیشترین، شناخت‌گرایی (۹ فصل) است. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۲۷ است.

مؤلفه «نظریه آموزش» با زیرمؤلفه‌های مفهوم‌شناسی، فرانظریه آموزش، نظریه‌های توصیفی و تجویزی، نظریه الگوریتم اکتشافی و سایر مدل‌ها در کتب لاتین به ترتیب ۶، ۱، ۱ و ۶ فصل به آن پرداخته‌اند. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب لاتین ۱۵ است.

مؤلفه «پژوهش و تکنولوژی آموزشی» ۱۱ فصل، «سازمان‌های حرفه‌ای» ۳ فصل، «مطالعات تطبیقی» ۲ فصل، «روندهای آتی رشته تکنولوژی آموزشی» ۱۲ فصل و نظریه نظام‌ها ۱ فصل از کتب لاتین را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴ فراوانی الگوهای طراحی آموزشی در قالب مؤلفه‌های اصلی مدل‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختارگرایی را که شامل چک‌لیست لاتین است نشان می‌دهد. مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های الگوهای رفتارگرایی و شناخت‌گرایی در کتب لاتین ۲۴ است. مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های الگوهای ساختارگرایی ۴۱ است. همچنین سایر الگوهای طراحی آموزشی نیز به عنوان مؤلفه‌ای مجزا ۲۴ فراوانی را به خود اختصاص داده است. نمونه‌ای از الگوهایی که در این مؤلفه قرار گرفته‌اند به این قرارند: پژوهش کاربر-طراح^۱، طراحی آموزشی خودکار^۲، محیط‌های یادگیری مدل‌محور^۳، معماری شناختی انسان^۴، یادگیری مبتنی بر منبع^۵، مدل‌های آموزشی در قلمروها و حرفه‌ها^۶.

1. user-design research
2. automating instructional design
3. model- centered learning
4. human cognitive architecture
5. resource- based learning
6. instructional models in domain and professions

جدول ۳ فراوانی مباحث کلی تکنولوژی آموزشی در کتب لاتین

مؤلفه‌های فراوانی	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	مؤلفه فراوانی	مؤلفه	مؤلفه‌های اساسی	زیرمؤلفه‌ها	تعداد و کد کتب	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی									
۶۷	(۳) C.F.Q	مراکز منابع یادگیری	مباحث یادگیری و یادگیری	(۷)	۳۴	مباحث یادگیری و یادگیری	مراکز منابع یادگیری	(۵) F.H.P.S.W	(۷)	(۵) F.H.P.S.W	مفهوم‌شناسی	مؤلفه‌های اساسی									
								(۱۴) A.B.C.D.F.G.J.K.L.N.O.Q.U.V	(۷)	(۴) K.P.Q.W	روان‌شناسی	مبانی تکنولوژی آموزشی									
								(۱) M	(۱)	(۱) P	سیاسی										
	۱۴۹	(۷۲) C.F.J.K.M.P.Q.R.S.U.V	انواع رسانه	رسانه و تکنولوژی آموزشی	(۵)	۳۴	رسانه و تکنولوژی آموزشی	انواع رسانه	(۳) C.F.K	(۳)	(۳) P.Q.U	فلسفی	مبانی تکنولوژی آموزشی								
									(۱۱) B.C.K.L.M.Q.R.S.U.V.W	(۵)	(۳) K.M.U	اجتماعی									
									(۳) C.K.V	یادگیری از راه دور	یادگیری و تکنولوژی آموزشی	رسانه و تکنولوژی آموزشی	(۹)	۳۴	رسانه و تکنولوژی آموزشی	یادگیری و تکنولوژی آموزشی	(۵) H.K.P.Q.W	(۹)	(۵) H.K.P.Q.W	تاریخی	مبانی تکنولوژی آموزشی
																	(۲) C.K.V	(۲)	(۲) E.F	قلمرو	
	۲۹	(۱۱) C.E.P.Q.U.W	اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای	بهبود عملکرد	(۱۱)	۸۰	بهبود عملکرد	اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای	(۲) E.N	(۷)	(۲) E.N	مبانی	طراحی آموزشی								
									(۳) P.Q.W	(۱۶)	(۱۳) A.C.E.F.G.K.L.M.O.Q.R.T.W	نظریه طراحی آموزشی									
									(۳) F.P.Q	یادگیری غیررسمی	یادگیری و تکنولوژی آموزشی	بهبود عملکرد	(۶)	۸۰	بهبود عملکرد	یادگیری غیررسمی	(۴) L.O.V.W	(۶)	(۴) L.O.V.W	قلمرو	طراحی آموزشی
(۶) B.C.P.Q.U.W																	(۱۰)	(۸) B.C.M.N.P.Q.R.W	ارزشیابی		

مؤلفه	فراوانی	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی
۱	(۱)	(۱)F	مدل‌های ارتباطی	ن.ب.حاجانی		(۷)	(A) A.B.C.E.F.K.L.Q	فرایند طراحی	
	(۰)	(۰)	انواع ارتباطات			(۱۶)	(۵) B.M.P.Q.W	طراحی در دیگر محیط‌ها	
۲۷	(۳)	(۲)D.Q	مفهوم‌شناسی	نظریه‌های یادگیری	۱۵	(۵)	(۴) B.D.N.P.	مفهوم‌شناسی	
	(۱)	(۱)A	رفتارگرایی			(۱۳)	(۷) B.L.N.P.Q.V.W	اجرای پروژه‌های طراحی	
	(۹)	(۷) A.C.E.G.M.T.V	شناخت‌گرایی						
	(۵)	(۴) E.Q.T.V	ساخت‌گرایی						
	(۲)	(۲) G.T	پرورش روانی- حرکتی						
	(۷)	(۲) G.T	پرورش عاطفی						
۱۱	(۱۱)	(۴) G.K.Q.V	پژوهش و تکنولوژی		۱۵	(۶)	(۲) A.T	مفهوم‌شناسی	
۳	(۳)	(۳) P.V.W	سازمان‌های حرفه‌ای			(۱)	(۱) A	فرا نظریه آموزش	
۲	(۲)	(۱) W	مطالعات تطبیقی			(۱)	(۱) A	نظریه‌های توصیفی و تجویزی	
۱۲	(۱۲)	(۶) B.C.N.P.Q.R.V.W	روندهای آتی			(۱)	(۱) A	نظریه الگوریتم اکتشافی	
۱	(۱)	(۱) K	نظریه نظام‌ها			(۶)	(۱) K.T	سایر مدل‌ها	

N: 22

1. the algo heuristic theory

جدول ۴ فراوانی الگوهای طراحی آموزشی در کتب لاتین

فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی			
۴۱	(۳)	(۳) G.M.T	الگوی تم‌های یکپارچه ^۵	طراحی ساختار گرابی	۷	(۳)	(۳) F.J.K.	آموزش برنامه‌ریزی شده	مؤلفه‌های اساسی			
	(۱)	(۱) G	الگوی لانداماتیکس ^۶			(۲)	(۲) K.Q	آموزش شرطی محور				
	(۰)	(۰)	مدل R2D2			(۱)	(۱) J	طبقه‌بندی اهداف بلوم				
	(۳)	(۳) E.J.T	یادگیری موقعیتی			(۱)	(۱) G	نظریه تراکتش ^۱				
	(۳)	(۳) G.K.L	محیط‌های یادگیری ساختارگرا			(۱)	(۱) A.	شرایط یادگیری				
	(۲)	(۲) P.Q	طراحی پژوهشی			(۲)	(۲) P.Q	اصول اولیه آموزش ^۲				
	(۴)	(۴) E.K.M.Q	حل مسئله جاناسن			(۲)	(۲) A.D	نظریه نمایش اجزا ^۳				
	(۲)	(۲) G.K	محیط‌های یادگیری بازمانافین			(۳)	(۳) A.D.G	نظریه پیچیدگی ^۴				
	(۲)	(۲) J.Q	کارآموزی شناختی ^۷			(۲)	(۲) K.Q	رایگنورث				
											آموزش تولیدی	

1. transaction theory
2. first principle of instruction
3. components display theory
4. elaboration theory
5. integrated thematic
6. Landamatics
7. cognitive apprenticeship

ادامه جدول ۴

مؤلفه	فراوانی	تعداد و کد کتب	زیر مؤلفه ها	مؤلفه های اساسی	مؤلفه	فراوانی	تعداد و کد کتب	زیر مؤلفه ها	مؤلفه های اساسی
مؤلفه	(۰)	(۰)	آموزش پیوندی ^۱	مؤلفه های اساسی		(۳)	(۳) K.Q	یادگیری پیچیده	مؤلفه های اساسی
	(۴)	(۳) G.J.Q	انعطاف پذیری توافقی ^۲			(۳)	(۳) A.O.W	طراحی انگیزشی	
	(۲)	(۱) G	حل مسئله همکارانه			(۱)	(۱) G	هوش های چندگانه	
مؤلفه	(۱)	(۱) G	مدل مایر ^۳	مؤلفه های اساسی	۲۴	(۲۴)	(۸) G.K.L.P.Q.R.S.V	سایر الگوهای طراحی	
	(۱)	(۱) G	یادگیری از طریق انجام دادن						
	(۳)	(۲) P.Q	مدل ۴ مؤلفه ای ^۴						
	(۳)	(۳) L.P.W	علوم یادگیری						
	(۲)	(۲) K.R	نظریه فعالیت						
	(۲)	(۲) E.N	طراحی زمینه ای						
	(۱)	(۱) Q	قطعات یادگیری ^۵						
	(۲)	(۲) U.W	چسبندگی مدل ها						

1. anchored instruction
2. flexibly adaptive
3. Mayer model
4. 4c/ID
5. learning objects

جدول ۵ میزان توجه به مباحث کلی تکنولوژی آموزشی در کتب فارسی را مشخص کرده است. در مؤلفه اصلی «مبانی تکنولوژی آموزشی» چک لیست فارسی با ۱۱ جلد کتاب شامل کدهای الف، ب، پ، ت، ث، ح، ذ، ش، ص، ظ، غ و ۱۳ فصل به مبحث مفهوم‌شناسی تکنولوژی آموزشی پرداخته شده است. در کتب فارسی، مبانی سیاسی و اجتماعی هیچ فراوانی را دارا نیست و مفهوم‌شناسی تکنولوژی آموزشی بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است (۱۳ فصل). مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های مبانی تکنولوژی آموزشی در کتب فارسی ۲۷ است.

مباحث «یاددهی و یادگیری» با زیرمؤلفه‌های مراکز منابع یادگیری، راهبردهای تدریس و یادگیری و یادگیرنده که کد کتاب اختصاصی آن‌ها در جدول قابل مشاهده است، به ترتیب ۴، ۱۴ و ۴ فصل به آن پرداخته‌اند. بیشترین فراوانی به راهبردهای تدریس و یادگیری اختصاص یافته است. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب فارسی ۲۲ است.

مؤلفه «رسانه و تکنولوژی آموزشی» با زیرمؤلفه‌های انواع رسانه، تولید و انتخاب رسانه، یادگیری الکترونیکی و یادگیری از راه دور به ترتیب ۳۳، ۸، ۱۲ و ۳ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی، یادگیری از راه دور (۳ فصل) و بیشترین، انواع رسانه (۳۳ فصل) است. مجموع فراوانی این مؤلفه ۵۶ است.

مؤلفه «طراحی آموزشی» با زیرمؤلفه‌های مبانی، نظریه طراحی آموزشی، قلمرو، ارزشیابی، فرایند طراحی آموزشی، طراحی در دیگر محیط‌ها، مفهوم‌شناسی و اجرای پروژه‌های طراحی، به ترتیب ۶، ۳، ۲، ۱۶، ۲۷، ۶، ۶ و ۹ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی به قلمروی طراحی آموزشی (۲ فصل) و بیشترین به فرایند طراحی آموزشی (۲۷ فصل) اختصاص یافته است. مجموع فراوانی این مؤلفه ۷۵ است.

مؤلفه «بهبود عملکرد» با زیرمؤلفه‌های اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای، مدیریت دانش، یادگیری غیررسمی و مفهوم‌شناسی ۵، ۰، ۰ و ۴ فصل به آن پرداخته‌اند. به دو زیرمؤلفه مدیریت دانش و یادگیری غیررسمی فراوانی تعلق نگرفته است. بیشترین فراوانی مربوط به زیرمؤلفه اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای است (۵ فصل). مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب فارسی ۹ است.

مؤلفه «ارتباطات» با زیرمؤلفه‌های مدل‌های ارتباطی و انواع ارتباطات ۷ و ۸ فصل به آن پرداخته‌اند و مجموع فراوانی ۱۵ است.

مؤلفه «نظریه‌های یادگیری» با زیرمؤلفه‌های مفهوم‌شناسی، رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، ساخت‌گرایی، پرورش روانی- حرکتی و پرورش عاطفی ۵، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱ فصل به آن پرداخته‌اند. کمترین فراوانی به پرورش روانی- حرکتی و پرورش عاطفی (هر کدام ۱ فصل) و بیشترین به ساخت‌گرایی (۱۳ فصل) تعلق یافته است. مجموع فراوانی این مؤلفه ۳۹ است.

مؤلفه «نظریه آموزش» با زیرمؤلفه‌های مفهوم‌شناسی، فرآیند آموزش، نظریه‌های توصیفی و تجویزی، نظریه الگوریتم اکتشافی و سایر مدل‌ها ۳، ۰، ۰، ۰ و ۱ فصل به آن پرداخته‌اند. مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب فارسی ۴ است.

مؤلفه «پژوهش و تکنولوژی آموزشی» ۴ فصل، مطالعات تطبیقی ۱ فصل، روندهای آتی رشته تکنولوژی آموزشی ۴ فصل و نظریه نظام‌ها ۹ فصل از کتب فارسی به آن پرداخته‌اند و هیچ فصلی از کتب فارسی به مؤلفه سازمان‌های حرفه‌ای اختصاص نیافته است.

جدول ۶ فراوانی الگوهای طراحی آموزشی در قالب مؤلفه‌های اصلی مدل‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختارگرایی را که شامل چک‌لیست فارسی است نشان می‌دهد. مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های الگوهای رفتارگرایی و شناخت‌گرایی در کتب فارسی ۱۷ و مجموع فراوانی زیرمؤلفه‌های الگوهای ساختارگرایی ۱۱ است. همچنین سایر الگوهای طراحی آموزشی نیز به عنوان مؤلفه‌ای مجزا ۳ فراوانی را به خود اختصاص داده است.

جدول ۷ به منظور مقایسه میان فراوانی و درصد مؤلفه‌های اصلی کتب لاتین و فارسی ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود بیشترین فراوانی در کتب لاتین مربوط به مؤلفه رسانه و تکنولوژی آموزشی (۱۴۹ فصل) و در کتب فارسی طراحی آموزشی (۷۵ فصل) است. همچنین کمترین فراوانی در کتب لاتین به نظریه نظام‌ها و مباحث ارتباطات (۱ فصل) و در کتب فارسی به سازمان‌های حرفه‌ای اختصاص یافته است. در ادامه به منظور فهم بیشتر و بهتر، نمودار میله‌ای فراوانی کتب لاتین و فارسی ترسیم شده است.

جدول ۵ فراوانی مباحث تکنولوژی آموزشی در کتب فارسی

مؤلفه	فراوانی	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی											
۲۲	۴	ح.خ.د.ظ (۴)	مراکز منابع یادگیری	مباحث یاددهی و یادگیری	۲۷	۱۳	الف. ب. پ.ت.ث. ح.د.ش.ص.ظ.غ (۱۱)	مفهوم‌شناسی	مؤلفه‌های اساسی											
										۱۴	ب.ج.خ.ر.ز.ش. ط.ظ (۸)	راهبردهای تدریس و یادگیری	۱	ذ (۱)	روان‌شناسی					
																۴	ث.ج.ر.ض (۴)	یادگیرنده	۰	سیاسی
										۸	ت.ث.ج.ر.ز.ش. ض.غ (۸)	تولید و انتخاب	۰	اجتماعی						
															۱۲	ح.خ.د.س.ط.غ (۶)	یادگیری الکترونیکی	۸	الف.ب.ت.ث.ص. ظ.غ (۷)	تاریخی
										۳	ط.غ (۲)	یادگیری از راه دور	۴	ب.خ.ش.ظ (۴)						
															۹	۵	ر.ز.ع.غ (۴)	اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای	۶	۷۵
										طراحی آموزشی	مبانی تکنولوژی آموزشی									

ادامه جدول ۵

مؤلفه های اساسی	زیرمؤلفه ها	تعداد و کد کتب	فرآوانی فصول	مؤلفه های اساسی	زیرمؤلفه ها	تعداد و کد کتب	فرآوانی فصول	مؤلفه های اساسی	زیرمؤلفه ها	تعداد و کد کتب	فرآوانی فصول	مؤلفه های اساسی			
	نظریه طراحی آموزشی	ص. ض. (۲)	(۳)		مدیریت دانش	(۰)	(۰)		مدیریت دانش	(۰)	(۰)				
	قلمرو	ص. ض. (۲)	(۲)		یادگیری غیررسمی	(۰)	(۰)		(۰)						
	ارزشیابی	ت. ث. ج. ر. ز. ژ. ش. ط. غ. (۱۰)	(۱۶)		مفهوم شناسی	ص. ض. غ. (۳)	(۴)		مفهوم شناسی	ص. ض. غ. (۳)	(۴)				
	فرایند طراحی	ت. ج. ج. د. ر. ز. س. ش. ظ. (۹)	(۲۷)		مدل های ارتباطی	ب. پ. ت. ح. د. ض. ظ. (۷)	(۷)		(۷)	مدل های ارتباطی	ب. پ. ت. ح. د. ض. ظ. (۷)		(۷)	(۷)	
	طراحی در دیگر محیط ها	ر. ز. ص. ع. غ. (۵)	(۶)		انواع ارتباطات	الف. پ. ت. ح. د. ض. ظ. (۷)	(۸)		(۸)	انواع ارتباطات	الف. پ. ت. ح. د. ض. ظ. (۷)		(۸)	(۸)	
	مفهوم شناسی	چ. ز. ژ. س. ض. غ. (۶)	(۶)		مفهوم شناسی	ب. پ. ز. ص. غ. (۵)	(۵)		مفهوم شناسی	ب. پ. ز. ص. غ. (۵)	(۵)				
	اجرای پروژه های طراحی	ث. ر. ش. ط. غ. (۵)	(۹)		رفتارگرایی	ذ. س. ش. ص. ض. ظ. (۷)	(۸)		(۸)	رفتارگرایی	ذ. س. ش. ص. ض. ظ. (۷)		(۸)	(۸)	
						شناخت گرایی	چ. د. س. ش. ص. ض. ط. ظ. غ. (۹)		(۱۱)	(۱۱)	شناخت گرایی		چ. د. س. ش. ص. ض. ط. ظ. غ. (۹)	(۱۱)	(۱۱)
						ساخت گرایی	ذ. ژ. س. ش. ص. ض. (۹)		(۱۳)	(۱۳)	ساخت گرایی		ذ. ژ. س. ش. ص. ض. (۹)	(۱۳)	(۱۳)
						پرورش روانی- حرکتی	چ (۱)		(۱)	(۱)	پرورش روانی- حرکتی		چ (۱)	(۱)	(۱)
						پرورش عاطفی	چ (۱)		(۱)	(۱)	پرورش عاطفی		چ (۱)	(۱)	(۱)

ادامه جدول ۵

فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیرمؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی
۴	(۴)	ط (۱)	پژوهش و تکنولوژی						
۰	(۰)	(۰)	سازمان‌های حرفه‌ای			(۳)	الف. ض. غ (۳)	مفهوم‌شناسی	
۱	(۱)	ذ (۱)	مطالعات تطبیقی			(۰)	(۰)	فرا نظریه آموزش	
۴	(۴)	خ. س. ع. غ (۴)	روندهای آتی		۴	(۰)	(۰)	نظریه‌های توصیفی و تجویزی	
۹	(۹)	الف. ب. ژ. س. ص. ض. ع. غ (۸)	نظریه نظام‌ها			(۰)	(۰)	نظریه الگوریتم اکتشافی	
						(۱)	ث (۱)	سایر مدل‌ها	

نظریه آموزش

جدول ۶ فراوانی الگوهای طراحی آموزشی در کتب فارسی

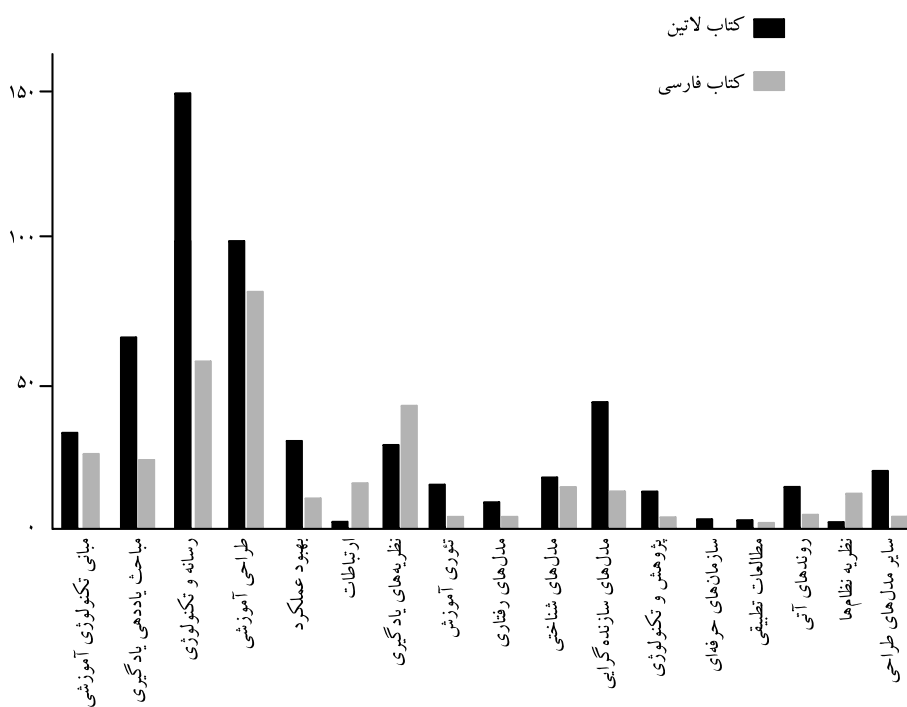
مؤلفه‌های اساسی	زیرمؤلفه‌ها	تعداد و کد کتب	فراوانی فصول	فراوانی مؤلفه	مؤلفه‌های اساسی	زیرمؤلفه‌ها	تعداد و کد کتب	فراوانی فصول	فراوانی مؤلفه	
تفکیک الگویی	آموزش برنامه‌ریزی شده	(۰)	(۰)	۳	طراحی ساختار گرایبی	الگوی تم‌های یکپارچه	(۰)	(۰)	۱۱	
	آموزش شرطی محور	(۰)	(۰)			الگوی لاندانتیکس	(۰)	(۰)		
	طبقه‌بندی اهداف بلوم	ث.خ.ر (۳)	(۳)			مدل لایه‌های مذاکره	(۰)	(۰)		
	نظریه تراکتش	(۰)	(۰)			مدل R2D2	ص.س (۲)	(۲)		
تفکیک الگویی	شرایط یادگیری	ث.ث.س. ض (۴)	(۴)	۱۴		یادگیری موقعیتی	ظ (۱)	(۱)		۱۱
	نظریه نمایش اجزاء	ث.س (۲)	(۲)			نظریه انعطاف‌پذیری شناختی	(۰)	(۰)		
	اصول اولیه آموزش	ث (۱)	(۱)			محیط‌های یادگیری ساختار گرایبی	(۰)	(۰)		
	نظریه پیچیدگی رایگلوث	ظ.س.س. (۳)	(۳)			طراحی پژوهشی	(۰)	(۰)		
	آموزش تولیدی	(۰)	(۰)			حل مسئله جاناسن	ظ (۱)	(۱)		
	یادگیری پیچیده	ض (۱)	(۱)			محیط‌های یادگیری بازمانافین	(۰)	(۰)		
	طراحی انگیزشی	ث.ض (۲)	(۲)			کارآموزی شناختی	س.ظ (۲)	(۲)		
	هوش‌های چندگانه	ط (۱)	(۱)		آموزش پیوندی	ظ (۱)	(۱)			

ادامه جدول ۶

مؤلفه	فراوانی	تعداد و کد	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی	فراوانی مؤلفه	فراوانی فصول	تعداد و کد کتب	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های اساسی
		(۰)	انعطاف پذیری توافقی		(۳)	(۳)	ظ (۳)		
	(۰)	(۰)	حل مسئله همکارانه						
	(۰)	(۰)	مدل مایر						
	(۰)	(۰)	یادگیری از طریق انجام دادن						
	(۰)	(۰)	مدل ۴ مؤلفه‌ای						
	(۰)	(۰)	علوم یادگیری						
	(۱)	ظ(۱)	نظریه فعالیت						
	(۰)	(۰)	طراحی زمینه‌ای						
	(۰)	(۰)	قطعات یادگیری						
	(۳)	ژ.ض.ع (۳)	چیستی مدل‌ها						

جدول ۷ مقایسه فراوانی و درصد مؤلفه‌های اصلی کتب لاتین و فارسی

مؤلفه	فراوانی لاتین	فراوانی فارسی	مؤلفه	فراوانی لاتین	فراوانی فارسی
مبانی تکنولوژی آموزشی	۳۴	۲۷	مدل‌های رفتاری	۷	۳
مباحث یاددهی و یادگیری	۶۷	۲۲	مدل‌های شناختی	۱۷	۱۴
رسانه و تکنولوژی آموزشی	۱۴۹	۵۶	مدل‌های ساختارگرایی	۴۱	۱۱
طراحی آموزشی	۸۰	۷۵	سایر مدل‌های طراحی	۲۴	۳
بهبود عملکرد	۲۹	۹	سازمان‌های حرفه‌ای	۳	۰
ارتباطات	۱	۱۵	مطالعات تطبیقی	۲	۱
نظریه‌های یادگیری	۲۷	۳۹	روندهای آتی	۱۲	۴
نظریه آموزش	۱۵	۴	نظریه نظام‌ها	۱	۹
پژوهش و تکنولوژی	۱۱	۴			



نمودار میله‌ای مقایسه فراوانی فهرست مطالب کتب لاتین و فارسی

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به مقایسه و تحلیل گرایش‌های موضوعی رشته تکنولوژی آموزشی در ایران و جهان پرداخته شد. یافته‌ها حاکی از آن است که در مؤلفه «مبانی تکنولوژی آموزشی» کتب لاتین، بیشترین فراوانی به مبانی تاریخی (۹) و کمترین فراوانی به مبانی سیاسی (۱) اختصاص یافته است که نشان‌دهنده مغفول ماندن زیرمؤلفه مبانی سیاسی در کتب لاتین است. زیرمؤلفه شناسایی قلمرو تکنولوژی آموزشی و مبانی فلسفی، فراوانی کمی را به خود اختصاص داده است (به ترتیب ۲ و ۳). همچنین به نظر می‌رسد «مفهوم‌شناسی تکنولوژی آموزشی و مبانی روان‌شناسی» به صورت مشترک از وضعیت مناسبی برخوردار بوده‌اند که حاکی از توجه مناسب به این زیرمؤلفه‌ها بوده است (۷). مقایسه این زیرمؤلفه‌ها در کتب فارسی بیان‌کننده آن است که بیشترین فراوانی مربوط به مفهوم‌شناسی تکنولوژی آموزشی (۱۳) است که به عنوان نقطه قوتی در کتب فارسی به شمار می‌آید و کم‌ترین فراوانی به مبانی سیاسی و اجتماعی (۰) اختصاص یافته که بیانگر ضعف محتوایی در کتب فارسی است. مبانی فلسفی و روان‌شناسی نیز با فراوانی ۱ بسیار ضعیف نمایان شده‌اند. در مؤلفه طراحی آموزشی، زیرمؤلفه‌های نظریه طراحی آموزشی و طراحی در دیگر محیط‌ها به صورت مشترک ۱۶ فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند که این امر به دلیل اهمیت و تبدیل شدن طراحی آموزشی به یک گفتمان رایج در عرصه‌های مختلف از جمله صنعت و پزشکی است و نه فقط طراحی آموزشی در محیط‌های نظامی و آموزش و پرورش. همچنین زیرمؤلفه اجرا و ارزشیابی پروژه‌های طراحی به تناسب ارتباط با این زیرمؤلفه‌ها از موقعیت شایسته‌ای در کتب لاتین برخوردار بوده است. زیرمؤلفه‌های مبانی، قلمرو، فرایند و مفهوم‌شناسی طراحی آموزشی از جایگاه مناسب و کمابیش یکسانی در محتوای کتب لاتین برخوردار بوده‌اند. مقایسه همین مؤلفه یعنی طراحی آموزشی در کتب فارسی نشان داد که بیشترین فراوانی به فرایند طراحی آموزشی (۲۷) و در مرتبه بعدی به ارزشیابی (۱۶) اختصاص یافته است. همچنین زیرمؤلفه‌های مبانی و مفهوم‌شناسی طراحی آموزشی در کتب فارسی و لاتین یکسان بوده‌اند. لیکن قلمرو (۲) و نظریه طراحی آموزشی (۳) کمترین فراوانی را داشته‌اند که نشان از ضعف محتوایی در کتب فارسی است. کاستی دیگری که در کتب فارسی این رشته مشهود است، خلأ محتوایی جدی در بحث نظریه آموزش است که تنها ۴ فصل از ۲۲ کتاب بررسی شده به آن پرداخته‌اند که این ۴ فصل هم مرتبط با زیرمؤلفه مفهوم‌شناسی

بوده است و دیگر زیرمؤلفه‌ها از جمله فرانظریه آموزش و نظریه‌های توصیفی و تجویزی فراوانی را به خود اختصاص نداده است. این در حالی است که همین مؤلفه در کتب لاتین، به طور کلی شامل ۱۵ فصل است. مؤلفه مباحث یاددهی و یادگیری ۶۷ فصل از ۲۲ کتاب بررسی شده لاتین را تشکیل داده است که راهبردهای تدریس و یادگیری دارای بیشترین فراوانی (۶۳) است که نقطه قوتی در کتاب‌های لاتین می‌باشد. این زیرمؤلفه در کتاب‌های فارسی ۱۴ فصل و مراکز منابع یادگیری و ویژگی‌های یادگیرنده به صورت مشترک ۴ فصل را به خود اختصاص داده که مبین موقعیت مطلوب آنها در محتوای کتاب‌های فارسی است. مؤلفه دیگر، رسانه و تکنولوژی آموزشی است که دارای بیشترین فراوانی (۱۴۹) در بین کلیه مؤلفه‌های اصلی کتب لاتین می‌باشد و در کتب فارسی ۵۶ فراوانی دارد. در کتب لاتین انواع رسانه با ۷۲ فراوانی، علی‌رغم سیر تاریخی رشته، همچنان مورد توجه بوده است. علاوه بر این، به نظر می‌رسد با توجه به رشد و افزایش رایانه و اینترنت، یادگیری‌های الکترونیکی به جنبش حاکم تغییر شکل یافته است، به همین سبب بعد از انواع رسانه، بیشترین فراوانی (۶۹) را در این مؤلفه کتب لاتین دارد. زیرمؤلفه یادگیری از راه دور دارای فراوانی یکسانی در کتب فارسی و لاتین است. مؤلفه تکنولوژی عملکرد انسان (بهبود عملکرد) با تأکید بر عملکرد حین کار به جای یادگیری، نتایج کسب و کار و راه حل‌های غیر آموزشی برای حل مسائل عملکردی، چشم‌انداز رشته طراحی آموزشی را توسعه بخشیده است؛ اما نقش این مؤلفه در کتب فارسی، با اختصاص تنها ۹ فصل از ۲۲ کتاب، بسیار کم‌رنگ است؛ با وجود اینکه بر اساس روند تاریخی رشته، در حال حاضر تأکید بیشتری بر تکنولوژی عملکرد انسان وجود دارد. در این مؤلفه، فراوانی زیرمؤلفه‌های مدیریت دانش و یادگیری غیررسمی صفر است که نشان‌دهنده حوزه‌ای مغفول در کتب فارسی است. این مؤلفه در محتوای کتب لاتین، با فراوانی ۲۹ دارای جایگاه بهتری است که بیشترین فراوانی به مفهوم‌شناسی و سپس اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای اختصاص یافته است. به طور کلی به نظر می‌رسد مفهوم‌شناسی تکنولوژی عملکرد و اخلاق و شایستگی‌های حرفه‌ای، به عنوان مسائل جاری به صورت مشترک در کتاب فارسی و لاتین مورد تأکید واقع شده، اما به روش‌های تکنولوژی عملکرد چندان پرداخته نشده است. زیرمؤلفه‌های نظریه‌های یادگیری در کتب لاتین و فارسی به خوبی مبین آن است که محتوای کتاب‌ها به خوبی از نظریه‌های رفتاری فاصله گرفته‌اند و به شناخت‌گرایی و ساختارگرایی پرداخته‌اند، لیکن مجموع فراوانی این مؤلفه در کتب فارسی بیش از کتب

لاتین است. فراوانی مؤلفه پژوهش و تکنولوژی در کتاب‌های لاتین (۱۱) بیش از کتاب‌های فارسی (۴) است. همچنین مؤلفه معرفی سازمان‌های حرفه‌ای در کتب لاتین دارای ۳ فراوانی است، در حالی که در کتب فارسی به عنوان یک حوزه مغفول شناسایی شده است. به طور کلی، در کتب لاتین، تراکم موضوعی بیشتر از کتب فارسی است که نشان‌دهنده توانمندی کتب لاتین در رقم زدن تحولات رشته است.

فراوانی ۴۱ الگوهای طراحی آموزشی ساختارگرایی در مقابل فراوانی ۲۴ الگوهای رفتاری و شناخت‌گرایی در مؤلفه الگوهای طراحی آموزشی، غلبه رویکردهای ساختارگرایی را در کتب لاتین، آشکار می‌سازد که نشان از تبعیت این الگوها از سیر تحول تاریخی این رشته است. حال آنکه در کتب فارسی وضعیت عکس حاکم است؛ الگوهای رفتاری و شناختی با فراوانی ۱۷ در مرتبه بالاتر از الگوهای ساختارگرایی با فراوانی ۱۱ است، که این خود دال بر تأکید کتب فارسی بر این مباحث سنتی است. به بیان بهتر، هنوز هم در کتاب‌هایی که در ایران چاپ می‌شود، رویکردهای سنتی طراحی آموزشی مبنای نگارش قرار می‌گیرد. همچنین مادامی که فراوانی الگوهای طراحی آموزشی در کتب لاتین توزیع یکنواختی دارد؛ در کتب فارسی بیشتر الگوهای طراحی ساختارگرایی فراوانی‌ای به خود اختصاص نداده است.

همان‌طور که بیان شد، آشکار است که مؤلفان کتب درسی دانشگاهی در ایران تأکید بیشتری بر موضوعات سنتی رشته تکنولوژی آموزشی از جمله الگوهای رفتارگراییانه طراحی آموزشی داشته‌اند و الگوهای ساختارگراییانه همچون محیط‌های یادگیری باز هانافین، انعطاف‌پذیری توافقی، حل مسئله همکارانه، یادگیری از طریق انجام دادن و طراحی پژوهشی مورد توجه نبوده است. همچنین مبانی سیاسی، اجتماعی، فلسفی، روان‌شناسی، قلمرو و نظریه طراحی آموزشی و نظریه آموزش به عنوان حوزه‌های مغفول در کتب فارسی تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی شناخته شد و مؤلفه تکنولوژی و بهبود عملکرد انسان به عنوان حوزه‌ای نو با تأکید بر عملکرد حین کار به جای یادگیری، جایگاهی در میان کتاب‌های فارسی تخصصی این رشته ندارد. بنابراین با شناسایی این خلأهای محتوایی در کتب تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی، ضرورت توجه بیشتر مؤلفان به حوزه‌های مغفول هویدا می‌گردد. زیرا داشتن نگاه حداقلی، قلمرو موضوعی این رشته را محدود نشان می‌دهد و از هم‌سویی با نگاه حداکثری دور می‌سازد. از این رو، ضروری است که مؤلفان کتب درسی دانشگاهی رشته تکنولوژی آموزشی به منظور رفع

خلاءهای موجود با نگاهی کل‌نگرانه و جامع به این حوزه بنگرند و به ویژه به گرایش‌های موضوعی که کمتر پرداخته شده است، عنایت بیشتری داشته باشند؛ زیرا توجه به حوزه‌های موضوعی که در آنها خلأ دیده می‌شود توزیع موضوعی کتب را متعادل و راه را جهت تحول در رشته هموار می‌سازد. به منظور هدفمند کردن موضوعاتی که در کتاب‌ها گنجانده می‌شود بهتر است اولویت‌سنجی از طرف سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) انجام شود تا اساس کمک به نویسندگان و مؤلفان کتب دانشگاهی باشد. آنچه در این مختصر مورد اشاره قرار گرفت حاصل مقایسه یک سلسله کمیّات بوده و لازم است در آینده با عنایت بیشتر به موضوعات تفصیلی کتب منتشر شده از لحاظ کیفی نیز مطالعه‌ای درخور صورت گیرد و یافته‌های این دو نوع بررسی با یکدیگر مقایسه شود.

منابع

- آذرانفر، جوانه (۱۳۸۵)، «تحلیل محتوای پایان‌نامه‌های رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی سال‌های ۱۳۷۳-۱۳۸۲ موجود در پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران». فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، دوره ۲۱، شماره ۴، ۱۹-۳۹.
- آرمند، محمد (۱۳۸۰). مجموعه مقالات همایش کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش عالی ایران. اراک: دانشگاه اراک.
- احدیان، محمد، عمران رضانی و داوود محمدی (۱۳۸۱). مقدمات تکنولوژی آموزشی (شامل روش‌های آموزشی اخیر). تهران: آبیژ.
- احدیان، محمد (۱۳۸۱). مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: بشری.
- احدیان، محمد (۱۳۷۴). اصول و مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: بشری.
- بهمئی، لیلا و پریش ملحانی (۱۳۸۹). طراحی آموزشی: مفاهیم، رویکردها و راهبردها. تهران: آراد.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: دوران.
- پاکپور، یونس (۱۳۹۰). زمینه تکنولوژی آموزشی: چشم‌اندازها، نظریه و عمل. تهران: دیدار.
- جمالی زواره، بتول (۱۳۸۷). «بررسی معیارهای تألیف و تدوین کتاب‌های درسی مطلوب رشته‌های دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی از نظر صاحب‌نظران برنامه درسی، مؤلفان برتر و دانشجویان سال آخر کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- جمالی زواره، بتول، احمدرضا نصر، محمد آرمند و محمدرضا نیلی احمدآبادی (۱۳۸۸). «تبیین معیارهای محتوایی تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی». فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۱، ۳۱-۴۹.
- خاقانی‌زاده، مرتضی و کورش فتحی واجارگاه (۱۳۸۷). «الگوهای برنامه درسی دانشگاهی». مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (راهبردهای آموزشی)، سال اول، شماره ۲، ۱۱-۱۹.

- دیناروند، حسن (۱۳۹۰). *طراحی آموزشی برای اثربخشی تدریس*. تهران: آبیژ.
- رضوی، عباس (۱۳۸۶). *مباحث نوین در فناوری آموزشی*. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی». *فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۱، ۲۱-۳۰.
- زنگنه، حسین و الهه ولایتی (۱۳۹۱). *دانش پایه طراحی آموزشی (نظریه- پژوهش- عمل)*. تهران: آوای نور.
- ژانوزوسکی، آلن و مایکل مولندا (۱۳۹۲). *تکنولوژی آموزشی: تعریف و تفسیری جدید*. ترجمه عشرت زمانی، پریسا براهیمی و مجید عبداللهی، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- سراجی، فرهاد و محمد آرمند (۱۳۸۹). «بررسی وضعیت پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه‌ریزی درسی در ایران: شناسایی فاصله بین وضع موجود و مطلوب». *نشریه مطالعات برنامه درسی*. سال چهارم، شماره ۱۶، ۲۹-۵۲.
- عراقیه، علیرضا، کورش فتحی و اجارگاه، احمدعلی فروغی ابری، نعمت‌الله فاضلی (۱۳۸۸)، «تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی». *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. دوره دوم، شماره ۱، ۱۴۹-۱۶۵.
- علی‌آبادی، خدیجه (۱۳۷۱). *مقدمات تکنولوژی آموزشی*. تهران: دانشگاه پیام نور.
- علی‌آبادی، خدیجه (۱۳۹۱). «بازنگری برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی». *نشریه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تربیتی*، سال هشتم، شماره ۲۶، ۴۵-۶۸.
- فتحی و اجارگاه، کورش و محرم آقازاده (۱۳۸۵). *راهنمای تألیف کتاب‌های درسی*. تهران: آبیژ.
- فتحی و اجارگاه، کورش و ناهید شفیعی (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال اول، شماره ۵، ۱-۲۶.
- فرج‌الهی، مهران و منصوره پورشوقی (۱۳۸۵). «بررسی محتوای کتاب مقدمات تکنولوژی آموزشی دانشگاه پیام نور». *نشریه پیک نور*، شماره ۱۶، ۷۶-۸۴.
- فردانش، هاشم (۱۳۷۲). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: سمت.
- فردانش، هاشم (۱۳۹۲). *طراحی آموزشی مبانی، رویکردها و کاربردها*. تهران: سمت.
- فرمی، مرتضی (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: اسرار دانش.
- کرمی، مرتضی (۱۳۹۰). *طراحی آموزشی در کسب و کار و صنعت*. تهران: کویر.
- کنعانی، مسعود و مهیندخت علی‌اکبر تهرانی (۱۳۷۱). *مقدمات تکنولوژی آموزشی*. مشهد: خراسان.
- گانه، ام. آر. (۱۳۷۴). *اصول طراحی آموزشی*. ترجمه خدیجه علی‌آبادی، تهران: دانا.
- گروهی از مؤلفان (۱۳۹۱). *مبانی نظری و عملی تکنولوژی آموزشی*. ۲ جلدی، تهران: آوای نور.
- لشین، سنتیای، جولین، پولاک و چارلز ام. رایگلوث (۱۳۷۴). *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*. ترجمه هاشم فردانش، تهران: سمت.
- مجدفر، مرتضی (۱۳۷۱). *تکنولوژی و تکنولوژی آموزشی*. تهران: انیس.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). *برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
- موریسون، گری آر.، استیون ام. روس و جرالد ای. کمپ (۱۳۸۷). *طراحی آموزشی اثربخش*. ترجمه غلامحسین رحیمی دوست. اهواز: دانشگاه شهید چمران.

ناصری، نازیآ سادات و الهام فریبرزی (۱۳۹۰). روش تحلیل محتوا. مشهد: تمرین.
نصر، احمدرضا، بتول جمالی زواره و محمد آرمنند (۱۳۸۵). «بررسی میزان تحقق معیارهای تدوین کتاب‌های درسی در کتاب‌های دوره کارشناسی علوم تربیتی». کتاب درسی دانشگاهی (۱): ساختار و ویژگیها، تهران: سمت.

نعمتی، هاشم (۱۳۶۸). مقدمات تکنولوژی آموزشی. مشهد: جهاددانشگاهی.
نوروزی، داریوش و عباس رضوی (۱۳۹۰). مبانی طراحی آموزشی. تهران: سمت.
نیلی احمدآبادی، محمدرضا (۱۳۸۸). «بررسی کاربردی بودن رشته تکنولوژی آموزشی از نظر دانشجویان و محتوای برنامه درسی مصوب». نشریه علمی - پژوهشی روان‌شناسی تربیتی، شماره ۱۴، ۷۳-۹۸.
نیلی احمدآبادی، محمدرضا، احمدرضا نصر، مصطفی شریف، محمود مهرمحمدی (۱۳۸۹). «الزام‌ها و پیامدهای اجتماعی برنامه درسی - پاسخگو در آموزش عالی مطالعه موردی: دانشگاه‌های دولتی اصفهان». جامعه‌شناسی کاربردی. سال بیست و یکم، شماره دوم، ۵۷-۷۶.
یارمحمدیان، محمدحسین، محمد آرمنند و هاجر زارعی (۱۳۸۹). «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی بر اساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی». فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۳، ۳۸-۶۰.

- Altbach, P. G. (1988). "Comparative studies in higher education in: Postlethwaite". *The Encyclopedia of Comparative Education and National System of Education*.
- Armstrong, Anne-Maria (2004). *Instructional Design the Real World: A View from the Trenches*. United States of America: Idea Group Inc.
- Briggs, Leslie J., Kent L. Gustafson, Murray H. Tillman (1991). *Instructional Design: Principles and Applications*. (2nd ed), New Jersey: Educational Technology.
- Dumas, A., S. Hanchans. (2010). "How does job-training increase firm performance? The case of morocco". *International Journal of Manpower*. 31 (5).
- Information Resources Management Association USA (2011). *Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools and Application*. New York: Author.
- Janassen, David H. (2004). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. (2nd ed), New Jersey: Taylor & Francis.
- Januzewsky, Alan (2001). *Educational Technology: The Development of a Concept*. United States of America: Libraries Unlimited.
- Kumar, K. L. (1996). *Educational Technology*. New Delhi: New Age International.
- Malcolm, Lee (2009). *The Use of Instructional Technology in Schools: Lessons to be Learned*. Australia: Acer press.
- Merrill, David M. and David G. Twitchell (1994). *Instructional Design Theory*. New Jersey: Educational Technology.
- Mollar, Leslie, Douglas M. Harvey and Jason Bond Hutt (2009). *Learning and Instructional Technologies for The 21st Century Visions of the Future*. New York: Springer.
- Piskurich, George M. (1993). *The ASTD Handbook of Instructional Technology*. McGraw-Hill.
- Postner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw Hill.
- Rather, A. R. (2004). *Essentials of Instructional Technology*. India: Discovery Publishing House.

- Reigeluth, Charles. M. (1983). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. New Jersey: Psychology Press.
- Reigeluth, Charles. M. (1999). *Instructional Design Theories and Models: New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. 2, Routledge.
- Reigeluth, Charles M. (2009). *Instructional Design Theories and Models*. New York: Routledge.
- Reiser, R. A., J. V. Dempsey (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (2nd ed). Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Reiser, R. A., J. V. Dempsey (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (3rd ed). Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Seel, Norbert M., Sanne Dijkstra (2004). *Curriculum, Plans and Process in Instructional Design: International Perspective*. Routledge.
- Seels, Barbara B. (1995). *Instructional Design Fundamentals: A reconsideration*. New Jersey: Educational Technology.
- Shambaugh, Neal, Susan G. Magliaro (2006). *Instructional Design a Systematic Approach for Reflective Practice*. The University of Virginia: Pearson Allyn and Bacon.
- Smith, Patricia L., Ragan Tillman (2005) *Instructional Design*. (2nd ed), The University of Michigan: John Wiley & Sons.
- Song, Holim, Terry Kidd (2010). *Hand Book of Research on Human Performance and Instructional Technology*. New York: Information Science Reference.
- Spector, Michael J., David M. Merrill, Jeroen van Merriënboer, Marcy P. Driscoll, (2008). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. (3rd ed). New York: Taylor & Francis Group.