

تجارب استادان حوزه علوم انسانی از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی به منظور طراحی الگوی تدوین کتاب درسی دانشگاهی: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی

هما شهبازی^۱، مریم صفرنواده^۲، محمد آرمنده^۳، نعمت‌الله موسی‌پور^۴
(دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۲، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب استادان از شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی از دیدگاه استادان دانشگاه‌های دولتی تهران انجام شده است. رویکرد این تحقیق و راهبرد آن از نوع کیفی پدیدارشناسی است. تعداد افراد مشارکت‌کننده در پژوهش نوزده نفر از استادان دانشگاه بودند که به صورت هدفمند گلوله‌برفی به مشارکت دعوت شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختمند بود که به صورت دیداری و شنیداری ضبط و محتوای آن‌ها به صورت متنی پیاده‌سازی شد. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، تحلیل انعکاسی یا تأملی با استفاده از روش شش مرحله‌ای ون متن (۱۹۹۶) بود. داده‌های مصاحبه در سه مرحله کدگذاری توسط نسخه ۲۰۱۸ نرم‌افزار مکس کیو‌دای مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد مهم‌ترین ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی دو مضمون: شایستگی‌های نرم (غیرفنی) و شایستگی‌های سخت (فنی) است که زیرمضمون شایستگی‌های نرم: اعمال ذهنی و تفکر، نگارشی، رویکرد فرهنگی، فعالیت‌های یادگیری، رویکرد اجتماعی، نیاز یادگیرندگان، ظاهری، رویکرد پرورشی و محتوایی و زیرمضمون شایستگی‌های سخت: اهداف، رویکرد آموزشی، رویکرد برنامه درسی، ساختاری و ارزیابی و سنجش می‌باشد. برای طراحی الگو ابتدا روایی محتوایی از طریق پرسش‌نامه‌ای با چهارده گویه مورد اعتبارسنجی سی نفر از استادان دانشگاه که با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، مورد نظرخواهی قرار گرفت و روایی محتوایی سیزده مؤلفه تأیید شد و مؤلفه پرورشی در الگو حذف گردید. به منظور اعتبار داده‌ها، از معیارهای پیشنهادی گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) قابلیت اعتبار، قابلیت اعتماد، تأییدپذیری و قابلیت انتقال استفاده شد.

واژه‌های کلیدی: تجارب زیسته، ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی، علوم انسانی، پدیدارشناسی

۱. دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
۲. دانشیار، عضو هیئت علمی معاونت آموزشی وزرات بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، تهران، ایران (m.safarnavadeh@behdasht.gov.ir)، نویسنده مسئول.
۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران
۴. استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

Experiences of Professors in the Field of Humanities from the Characteristics of the University Textbook in Order to Design a Model for Compiling the University Textbook: A Qualitative Study of Phenomenology

Homa Shahlaei¹, Maryam Safarnavadeh², Mohammad Armand³,
Nematollah Mousapour⁴

Received: 23/12/2021, Accepted: 11/05/2022

Abstract

The aim of this study was to investigate the experiences of professors in identifying the characteristics of university textbooks from the perspective of professors of public universities in Tehran. The approach of this research and its strategy is qualitative based on phenomenology. The number of participants in the study was 19 university professors who were purposefully invited to participate in the snowball. The data collection tool was a semi-structured interview that was recorded visually and aurally and their content was implemented textually.

The method of data analysis was reflective analysis or reflective analysis using Van Manen's (1996) six-step method. The interview data were analyzed in three coding steps by the 2018 version of MAXQDA software. The analysis showed that the main categories arising from the interviews are soft (non-technical) competencies and hard competencies. Taking into account these factors arising from the experiences of professors, a model of the characteristics of the academic textbook is presented. The content validity of the model was assessed by a 14-item questionnaire validated by 30 university professors who were selected by convenience sampling and the content validity of 13 components with $cvr = 0.77$ was confirmed. In order to validate the data, the proposed criteria of Goba and Lincoln (1989) validity, reliability, verifiability and transferability were used.

Keywords: lived experiences, academic textbook, humanities, phenomenology

-
1. Ph.D. Student, Faculty of Social Sciences, Islamic Azad University Science and Research Branch, Tehran, Iran
 2. Associate Professor, Member of the Academic Faculty of the Ministry of Health, Medicine and Medical Education, Tehran, Iran (m.safarnavadeh@behdasht.gov.ir), (Corresponding Author)
 3. Associate Professor of Organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT)
 4. Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran

مقدمه

یکی از عناصر مهم برنامه درسی، محتواست که از طریق تجربیات یادگیری انتخاب و سازمان‌دهی، سپس به فراگیران ارائه می‌شود. محتوا در ظرف‌های مختلفی قرار می‌گیرد (کرمی و همکاران، ۲۰۱۶) که یکی از آن‌ها کتاب درسی است. کتاب درسی به‌زعم تنوع و تکثر وسایل جدید آموزشی و اطلاع‌رسانی، از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی در همه سطوح تحصیلی به‌شمار می‌رود که استادان برای یاددهی و دانشجویان برای یادگیری و انجام تحقیقات علمی از آن بهره می‌برند (رضی، ۱۳۸۸). کتاب‌های درسی ابزاری هستند برای یادگیری و آموزش طراحی شده‌اند که براساس نوع یا موضوع متناسب با برنامه‌های درسی یا استانداردهای مربوطه، اهداف، شایستگی‌ها و محتوای مشخص تنظیم شده و به‌طور کلی برای مدت یک سال تحصیلی یا ترم تحصیلی استفاده می‌شوند و به‌عنوان رسانه غالب در کلاس‌های درس به‌کاربرده می‌شوند (استوبر^۱، ۲۰۱۰). کتاب‌های درسی به‌عنوان مؤثرترین ابزار برای اجرای برنامه‌های درسی در نظر گرفته می‌شوند و مناسب‌ترین ابزار برای معرفی نوآوری‌های آموزشی و اجرای آن‌ها در عمل هستند (بولینگر^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). کاتورسکوی^۳ (۲۰۰۶) عقیده دارد: مأموریتی گسترده‌تر برای کتاب درسی وجود دارد. وی کتاب درسی را صرفاً دربرگیرنده اطلاعات نمی‌داند، بلکه دربردارنده اطلاعات و فعالیت‌هایی می‌داند که برای دستیابی دانشجو به نتایج یادگیری ضروری است. کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع آموزش و یادگیری در مدارس و دانشگاه‌ها هستند (محمود^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). به‌لحاظ اهمیت کتاب درسی در آموزش عالی، تحقیقات بسیاری در این زمینه در جهان انجام شده است (هاروود، ۲۰۱۶). این ابزار آموزشی مهم در جهت‌دهی تدریس و فعالیت‌های یادگیری نقش مهمی ایفا می‌کند (سیکورووا و بیلز^۵، ۲۰۱۱). در اینجا ریشه‌های مهم بودن کتاب درسی از چند دیدگاه بررسی می‌شود. دیدگاه اول: برنامه درسی یکی از زیرنظام‌های اساسی نظام آموزشی است که بدون آن نمی‌توان انتظار داشت آموزشی رخ دهد یا فرایند یاددهی و یادگیری شکل گیرد. تعمق در مفهوم برنامه درسی نشان می‌دهد که به‌طور سنتی این عبارت برابر است با مجموعه‌ای از تصمیم‌های ازپیش گرفته‌شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان باید طی کنند

-
1. Stober
 2. Bolinger
 3. Khutorskoi
 4. Mahmood
 5. Sikurova & Balis

(مهرمحمدی، ۱۳۹۰) و نیز مجموعه تصمیم‌هایی است که در سندی به نام کتاب درسی ارائه می‌شوند و در کلاس‌های درسی به کار می‌روند. دیدگاه دوم: کتاب درسی نشان‌دهنده نمادهای قدرتمند و اغلب بحث‌برانگیز سیاسی و ایدئولوژیک در مطالعات برنامه درسی است و بر ساختار خاصی از واقعیت و روش‌های خاصی از انتخاب و سازمان‌دهی اطلاعات و دانش دلالت دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). دیدگاه سوم: براساس مطالعات متعدد، کتاب‌های درسی متداول‌ترین وسیله مورد استفاده در کلاس‌های درس هستند و بیش از ۷۵ درصد از زمان دانش‌آموزان و دانشجویان به مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌گذرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵). امروزه در شرایط بی‌ثباتی مدرن، هدف اصلی سیاست بین‌المللی، یونسکو، سازمان ملل متحد اتحادیه اروپا بالا بردن کیفیت آموزش اجتماعی است. بنابراین کتاب درسی علوم اجتماعی و انسانی برای آموزش عالی نه تنها باید با ساختار دانش علمی و استانداردهای آموزشی دولتی مطابقت داشته باشد، بلکه باید با محتوای دانش آموزشی نیز ارائه شود (نظرورا و گوسپوداریک^۱، ۲۰۰۶). آموزش دانشگاهی در رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی نه تنها باید بر دانش برای شکل‌گیری دیدگاه انسان‌دوستانه جامع دانشجویان نسبت به جهان، بلکه باید بر مهارت‌های حرفه‌ای و آموزشی متمرکز باشد (نیکونوا، ۲۰۱۶). در جهت غنی‌تر شدن محتوای کتاب‌های درسی مؤلفان به یک رویکرد برای تألیف کتاب درسی نیاز دارند. برای مثال: برای یک متن روان‌شناسی رشد، رویکرد می‌تواند زمانی (دوره‌های متوالی زندگی) یا موضوعی (با موضوعاتی مانند رشد شناختی، رشد اجتماعی، رشد عاطفی و غیره) باشد. برای یک متن روان‌شناسی شناختی، نویسنده ممکن است تصمیم بگیرد که رویکردهای علوم اعصاب را در هر یا حداقل بیشتر فصل‌ها ادغام کند، یا نویسنده ممکن است تصمیم بگیرد که یک فصل جداگانه در مورد رویکردهای علوم اعصاب داشته باشد. حتی در یک متن روان‌شناسی مقدماتی، نویسنده باید در مورد رویکرد زمانی یا موضوعی به رشد تصمیم بگیرد و اینکه نویسنده چگونه می‌خواهد موضوعات روان‌شناسی بالینی، مانند اختلالات شخصیت و درمان را تقسیم کند. نویسنده حتی مجبور است تصمیم بگیرد آیا فصلی در زمینه جدیدتر، مانند روان‌شناسی مثبت‌گرا گنجانده شود یا خیر؟ بنابراین انتخاب رویکرد برای نوشتن کتاب درسی ضروری است (روبرت استرن برگ^۲ و نیکی هینز، ۲۰۱۸).

علاوه بر رویکرد، باید در کتاب درسی دانشگاهی مجموعه‌ای غنی از واقعیت‌های

1. Nezerova & gospodarik

2. Robert J. Sternberg and Nicky Hayes

جدید و بالقوه و خارق العاده در نظر گرفته شود (محمود، ۲۰۱۱). دو چالش مهم در کتاب درسی، دسترسی به مواد با کیفیت (کولیر^۱، ۲۰۱۱) و تطبیق مطالب متناسب با نیازهای دانشجویان است (مرادی و رحمانی، ۲۰۱۶). کم توجهی به کیفیت تدوین کتاب های درسی، یعنی اهمیت ندادن به عمر و زمان مفید یادگیرندگان که سرمایه های انسانی یک ملت هستند. کتاب های درسی که تاکنون تألیف شده اند؛ هریک براساس سلیقه و نظر مؤلف تنظیم شده و از الگوی معینی برای طراحی و تدوین تبعیت نکرده است (تاجی زریب و زمان زاده، ۲۰۱۵). در حال حاضر الگوی تدوین کتاب درسی دانشگاهی که بتواند پاسخ گوی وضع کنونی نظام آموزش عالی باشد وجود ندارد. ضرورت الگوی کتاب درسی دانشگاهی که بتواند در مقطع آموزش عالی کارایی داشته باشد، احساس می شود. بنابراین مسئله اصلی در این مطالعه، واکاوی تجربیات استادان دانشگاه از ویژگی های کتاب درسی دانشگاهی به منظور طراحی و تدوین الگویی برای کتاب درسی دانشگاهی است. شناسایی ویژگی های کتاب درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی می تواند نتایج مفیدی برای استادان، دانشجویان و مؤلفان کتاب های درسی داشته باشد. سرانجام پژوهش حاضر برای پاسخ به سؤالات زیر انجام شده است:

۱) ویژگی های کتاب درسی دانشگاهی حوزه علوم انسانی از دیدگاه استادان دانشگاه های تهران چگونه باید باشد؟

۲) الگوی مطلوب تدوین کتاب درسی دانشگاهی کدام است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از مهم ترین اهداف در تألیف کتاب های درسی دانشگاهی در نظام آموزش عالی، هم سویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد پسند جامعه در برطرف کردن نیازها و دشواری هاست (حسینی و مطور، ۱۳۹۱). مفهوم کتاب درسی یک مقوله پویاست که در طول تاریخ تکامل یافته و با محیط های فرهنگی و اجتماعی پیرامون خود در تعامل است (فوجز، ۲۰۱۸). کتاب درسی دانشگاهی در مراکز آموزش عالی نقش اساسی در تحقق اهداف آموزشی به عهده دارد. در مراکز آموزش عالی ایران که از رسانه های دیگر کم تر استفاده می شود، این وسیله آموزشی اهمیت دوچندانی دارد. در اصل بخشی از کیفیت آموزش عالی با کیفیت کتاب درسی در ارتباط است؛ هر چه کتاب درسی غنی و دارای

کیفیت بالا باشد بر کیفیت آموزشی نیز افزوده می‌شود. در مقابل اگر کتاب‌های درسی کیفیت ضعیفی داشته باشند، تأثیر نامطلوبی در کیفیت آموزش خواهند گذاشت. کیفیت کتاب درسی از چند جهت می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، یکی از جنبه‌های ظاهری که به کیفیت طراحی و نوع صفحه‌پردازی، استفاده از رنگ‌های متنوع و حروف مختلف و نوع کاغذ مربوط می‌شود، که اگر از این جنبه‌ها کتاب درسی دارای کیفیت بهتری باشد، موجب اشتیاق و علاقه بیشتر خواننده نسبت به مطالعه آن می‌شود و از خستگی‌اش می‌کاهد. دوم از جنبه محتوایی که به کیفیت محتوا و مطالب متناسب و نحوه نگارش آن و دقت در تألیف آن، صحت و درستی و اعتبار مطالب کتاب مربوط می‌شود. بنابراین کیفیت کتاب درسی از نظر محتوا با نحوه نگارش و جذاب بودن مطالب، مبهم نبودن مفاهیم و توضیح کافی درباره مفاهیم مشکل در ارتباط است که اگر از این جنبه‌ها کتاب درسی دارای کیفیت بالا باشد، تأثیر مثبتی در خواننده خواهد گذاشت (ملکی، ۱۳۹۸). ساده‌سازی، حذف، افزودن، مرتب‌سازی مجدد و جایگزینی از جمله روش‌های مهم در تألیف کتاب درسی هستند. هر کتابی حتی اگر برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد، نمی‌تواند برچسب «درسی» را یدک بکشد، مگر آن‌که ویژگی‌ها و شاخص‌های کتاب درسی را داشته باشد (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵). معیارهای مطلوب کتاب درسی عبارت‌اند از: ارزش آموزشی، شیوه ارائه محتوا، ابعاد تصویرگری، جنبه‌های دسترسی و جنبه‌های نمایشی. اما یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مطلوب یک کتاب درسی دانشگاهی به‌روز بودن، کاربردی بودن و توانایی پوشش دادن قلمرو موضوعی با توجه به آخرین تحولات رشته موردنظر است (نصر و همکاران، ۲۰۱۲). منصوریان (۲۰۱۳) معتقد است که بنیاد آموزش در اغلب دانشگاه‌های دنیا، به میزان قابل توجهی بر کیفیت کتاب‌های درسی دانشگاهی استوار است. کتاب درسی به عنوان یکی از رسانه‌های مهم بخش درون‌داد برنامه درسی هر نظام آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. پینگل (۲۰۱۰) اظهار می‌کند که کتاب درسی نه تنها رسانه‌ای برای تحقق اهداف آموزشی، بلکه ابزاری مهم در حفظ و انتقال ثمره تجارب، مطالعات و تحقیقات و تولیدات فکری اندیشمندان هر جامعه است. سوابق نخستین تألیف کتاب دانشگاهی در دنیا به اشعار هومر برمی‌گردد که جنبه آموزشی دارد. جنبه رسمی‌تر در دنیا، دانشگاه آکسفورد در ۱۴۷۸م نخستین کتاب درسی دانشگاهی را تألیف کرد (وفایی، ۱۳۷۷). در ایران چاپ نخستین کتاب دانشگاهی در دارالفنون در سال ۱۲۳۰ نشانه ماهیت آموزشی کتاب‌های درسی دانشگاهی است (مجیدی، ۱۳۶۴). پس

از تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۹ و انتشار کتاب‌های دانشگاهی اهمیت کتاب‌های درسی نشان داده شد. تحقیقات نصر و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که هر مؤلفی شیوه خاصی در تألیف کتاب درسی دارد و به ندرت دو کتاب درسی را می‌توانید بیابید که مشابه باشند. حتی یک مؤلف دو عنوان کتاب خود را با دو شیوه متفاوت تدوین می‌کند. بنابراین لازم است مؤلفان کتاب‌های درسی علاوه بر دانش، بسیاری از مهارت‌های تألیف کتاب درسی را بدانند تا بتوانند کتاب درسی با کیفیت تألیف کنند. پروچا^۱ (۲۰۱۴) معتقد است که یک کتاب درسی باید ساختاری سلسله‌مراتبی داشته باشد. لاکتا و دراکولی^۲ (۲۰۱۵) معتقدند که کتاب‌های درسی منابع مهم دانش و یادگیری دانشجویان هستند که به دانشجویان دانش را انتقال و مهارت‌های مورد نیاز را آموزش می‌دهند. همچنین کتاب‌های درسی در فرایند جامعه‌پذیری و شکل دادن به باورهای دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کنند (طبری، ۱۳۹۹). مطالعات کریمی نشان داد که مؤلفه‌های اصلی تألیف کتاب درسی (هدف، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی) هستند (کریمی، ۲۰۰۹). در تعریف کاربردی کتاب درسی دانشگاهی کتاب وسیله انتقال میراث فرهنگی است. کتاب با مدرس تکمیل می‌شود (آرمند و ملکی، ۱۳۹۱). مطالب کتاب درسی جنبه مسلم و قطعی دارد. کتاب درسی دارای متن، تصویر، اجزا و عناصر یادگیری است و وسیله مکتوب یادگیری است که جنبه آموزشی دارد. کتاب درسی تنها شامل اطلاعات نیست، بلکه دربردارنده اطلاعات و فعالیت‌هایی است که برای دستیابی دانشجو به نتایج یادگیری ضروری است (کاتورسکوی^۳، ۲۰۰۶). از حدود چهل سال پیش مفهوم کتاب درسی الکترونیکی مطرح شد. در مراحل اولیه همان کتاب‌های چاپی بدون هیچ تغییری، از طریق عکس برداری یا حروف چاپی (تایپ) در شکل الکترونیکی قرار داده می‌شد، اما در سال‌های بعد اشکال پیشرفته‌تری از این نوع کتاب تولید شد. امروزه کتاب‌های درسی الکترونیکی دارای قابلیت‌هایی همچون لغت‌نامه، تلفظ، ویدئو، صدا، تصاویر متحرک و حتی شبیه‌سازی‌های تعاملی است تا فراگیران بتوانند با روش‌های دیگری غیر از خواندن با این رسانه تعامل برقرار کنند (سان^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). بنا به تحقیقات یونسکو، کتاب درسی ایده‌های اساسی درمورد فرهنگ ملی را منعکس می‌کند و ... اغلب نقطه اشتغال

1. prucha

2. Laketa & Drakulic

3. Khutorskoi

4. Sun

مبارزه و مناقشه فرهنگی است. برای نسل جوان کتاب‌های درسی علاوه بر انتقال دانش، به دنبال تحکیم هنجارهای سیاسی و اجتماعی یک جامعه نیز هستند. کتاب‌های درسی درک جهانی از تاریخ و قوانین جامعه و همچنین هنجارهای زندگی با دیگران را ارائه می‌دهند. آن‌ها سنت‌هایی را نشان می‌دهند که جامعه طی دهه‌ها یا قرن‌ها شکل داده است. آن‌ها نه تنها به توسعه عزت نفس فرد کمک می‌کنند، بلکه مرزهای هر جامعه مورد بررسی را نیز مشخص می‌کنند (پینگل، ۲۰۱۰). هانس^۱ (۲۰۰۶) شش عملکرد را برای کتاب درسی در نظر گرفته‌اند: ساختار، ارائه، هدایت کردن، انگیزه، الگوگیری و تمرین و ارزیابی. ویژگی‌های کتاب درسی شامل: ویژگی کیفیتی (ظاهر، محتوا، ساختار و نگارش) و ویژگی عملکردی شامل: تحول‌گرایی، آموزشی، اطلاعاتی، خودآموزی، هماهنگی، یکپارچه‌سازی، نظارت و سیستماتیک است (شهلائی و همکاران، ۱۴۰۰).

هورسلی و سیکورووا^۲ (۲۰۱۴) کتاب درسی را مجموعه‌ای از دانش می‌دانند که وفاداری نسبت به آن را وظیفه معلمان و استادان می‌دانند. پژوهش کمایی فرد (۱۳۹۱) نشان داد که هفت عامل ایجاد متن (انسجام، پیوستگی، آگاهی بخشی، بافت‌مندی، بینامتنیت، مقبولیت و قصدمندی) و هفت عامل ایجاد انسجام (وابستگی و پیوند، ضمائر، حذف، تکرار، روابط معنایی، صفات تفضیلی، شماره گذاری) را در هفتاد نمونه از تعاریف کتاب‌های درسی دانشگاهی مهم هستند (کمایی فرد و جابر، ۱۳۹۱). بهرام‌بیگی (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش تصویر و رنگ آن در کتاب‌های درسی و دانشگاهی و تأثیر آن در آموزش زبان بیگانه» به این نتیجه دست یافت که تصویر، زبانی جهانی است که باید جنبه شناختی آن را خاطر نشان کرد: به عنوان تولیدکننده معنی، به عنوان ابزاری ضروری برای متن و همین‌طور به عنوان منبع تفسیر و تعبیر متن تصویر که به عنوان ابزاری آموزشی از همان درس‌های ابتدایی یا پیش از آن به کمک مربی یا مدرس می‌آید و حس دیداری، عامل مهمی در یادگیری است.

به عقیده منصوریان (۲۰۱۳) در کنار همه ویژگی‌های محتوایی نباید تأثیر اساسی ویژگی‌های چاپی و ظاهری کتاب درسی را نادیده بگیریم. فونت خوانا و خوب یا صفحه‌آرایی ساده و زیبا در آثار چاپی و الکترونیکی اهمیت یکسانی دارد، زیرا در هر دو صورت خواننده باید متن را چه بر روی کاغذ یا از طریق نمایشگر رایانه مطالعه کند. ضمن

1. Hannes

2. Horsely & sikorova

آنکه معمولاً بسیاری از خوانندگان کتاب‌های الکترونیکی بخش‌های مهم‌تر این منابع را چاپ می‌کنند و در نهایت آن را روی کاغذ می‌خوانند. شیرازه محکم و صحافی حرفه‌ای و طرح روی جلدی که هنرمندانه طراحی شده است بر جذابیت کتاب می‌افزاید و مقبولیت و پذیرش آن را در جامعه مخاطبان افزایش خواهد داد. در بسیاری از رشته‌ها مانند معماری، پزشکی و علوم پایه وجود تصاویر با کیفیت بالا سهم مهمی در انتقال مفاهیم دارد. خلاقیت و توانایی نویسنده در انتخاب مناسب‌ترین تصویرها و توان فنی ناشر در چاپ و انتشار با کیفیت این تصاویر بر سودمندی کتاب بسیار خواهد افزود (منصوریان، ۲۰۱۳). در مطالعه نیکلز^۱ (۲۰۰۹) طی مصاحبه با اعضای هیئت علمی دانشگاه میشیگان، همه اعضای هیئت علمی علوم انسانی ترجیح می‌دادند که دانشجویان در کلاس کتاب‌های درسی چاپی با کیفیت که منابع جدید و به‌روز علمی زیادی داشته باشد و قیمت آن هم مناسب باشد به همراه بیاورند. اگرچه ما از دانشجویان دانشگاه میشیگان نظرخواهی نکردیم، اما سعی کردیم اطلاعاتی را در مورد ترجیحات دانشجویان در مورد قالب کتاب‌های درسی از طریق مصاحبه با هیئت علمی جمع‌آوری کنیم. آن‌ها همچنین اشاره کردند دانشجویان کتاب درسی چاپی را ترجیح می‌دهند چون می‌توانند متن‌ها را علامت‌گذاری کنند. آمارهای این پژوهش نشان داد ۸۴ درصد از استادان دانشگاه میشیگان از کتاب‌های درسی در تدریس درس خود استفاده می‌کنند.

مطالعات انجام‌شده در مورد ویژگی‌های کتاب درسی نشان داده‌اند که کتاب درسی به‌عنوان یک ابزار آموزشی قابل اعتماد با افتخار، هنوز قابل استفاده است. علی‌رغم نگرانی‌های روزافزون در محافل دانشگاهی در مورد وضعیت آینده آن، در حال حاضر، کتاب درسی نقش اصلی را در گفتمان کلاس‌های آموزش عالی ایفا می‌کند و مؤلفه خودآموزی به‌عنوان عملکرد مهم کتاب درسی به‌شمار می‌رود (آل احوال و مروا نیل^۲، ۲۰۲۰).

مطالعه نیکونوا^۳ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده است که استادان به‌عنوان مهم‌ترین کاربران کتاب‌های درسی نقش مؤثری در انتخاب آن‌ها دارند. محمود (۲۰۱۱) معتقد است نحوه تدوین دقیق و حساب‌شده کتاب درسی کیفیت آن را تضمین می‌کند. فرایند تدوین و تألیف کتاب درسی، نیاز به توجه دقیق دارد. کم‌توجهی به کیفیت کتاب‌های درسی،

1. Nicholls

2. El-ahwal & Marwa Nabil

3. Nikonova

یعنی اهمیت ندادن به عمر و زمان مفید یادگیرندگان که سرمایه‌های انسانی هر ملت هستند. در کتاب‌های درسی، واژگان و فرمت متوازن نیستند، توازن افقی و عمودی متن رعایت نمی‌شود، رشد شناختی و تفکر خلاق پرورش داده نمی‌شود. غفران (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان داد روش‌شناسی، خصوصیات فیزیکی و سودمندی و چیدمان ازجمله ویژگی‌های کتاب درسی هستند. دانشجویان و استادان برای انتخاب کتاب درسی به تعداد ارجاعات کتاب، اعتبار کتاب، مطالب اضافه‌شده به متن اصلی مانند جدول، نمودار، سرگرمی، موضوعات اصلی مطالب، محتوای کتاب، ظاهر کتاب و توزیع آن، سؤالات تستی و نشانه‌های بازیابی (نشانه‌ها به یادگیرندگان کمک می‌کند که بتوانند در آزمون‌ها عملکرد بهتری داشته باشند) اهمیت می‌دهند (ژانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعات متعددی اهمیت جایگاه کتاب درسی را در فرایند تدریس و یادگیری نشان داده‌اند. برای مثال در آمریکا ۷۵ درصد زمان یادگیرندگان به مطالعه و بررسی کتاب درسی اختصاص دارد (هانس، ۲۰۱۱). آنچه از کتاب درسی انتظار می‌رود عبارت‌اند از: محتوای به‌روز، محتوای قابل‌فهم، قیمت مناسب، منبع اصلی یادگیری، فهرستی از منابع جدید اطلاعات جدید جذاب است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). موسی‌پور (۱۳۸۵) در کتاب *مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه*، معیارهای انتخاب محتوا را متناسب با این موارد می‌داند: هدف‌های تعیین‌شده، نیازها و علایق یادگیرنده، نیازها و همخوانی با معرفت دینی. فکری (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «ضرورت‌های متن کتاب درسی» نشان داد: وجود عوامل برانگیزاننده و جذابیت‌های روانی و استفاده از جلوه‌های هنری همانند رنگ، تصویر، نمودار و ... به کوتاه کردن مسیر آموزش و ماندگاری و پایداری آن کمک شایان می‌کند. افزون بر این، زمینه‌هایی که دانشجو آگاهی‌های پیشین خود را با مطالب کتاب ربط دهد و همچنین وجود امکاناتی در کتاب که دانشجو بتواند به تحقیق بپردازد و دامنه اطلاعات خود را افزایش دهد، از محاسن و مزایای ضروری متن درسی شمرده می‌شود. میک (۱۳۹۳) در کتاب خود با عنوان «پژوهش و نگارش کتاب درسی» بر این باور است که کتاب‌های درسی آینه تمام‌نمای سیاست‌های ایدئولوژیک و اجتماعی هستند که هماهنگ با سیاست‌های بومی و محلی هر کشوری تألیف می‌شوند. غفران (۲۰۱۶)، مس بلدا^۲ (۲۰۱۸) اعتقاد دارند که تقریباً هیچ ناشری سیستم ارزیابی کتاب درسی دانشگاهی را ندارد. آنچه در آموزش دانشگاهی

1. Wang

2. Mass belda

می‌گذرد، نشان‌دهنده تأکید بیش از حد بر ابعاد شناختی و نادیده انگاشتن ابعاد دیگر است. همچنین دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی دانش و مهارت کافی را در زمینه تخصصی خود ندارند (فاطمی‌امین و فولادیان، ۲۰۰۹). کتاب‌هایی که تاکنون تألیف شده‌اند هریک براساس سلیقه و نظر مؤلف تنظیم شده و از الگوی معینی برای طراحی و تدوین تبعیت نکرده است (تاجی و زیرزاده، ۲۰۱۵). پژوهشگران (فهمی‌فر و همکاران، ۲۰۲۰) معتقدند بعضی کتاب‌های درسی محتوای بسیار ضعیفی دارند که مانع خلاقیت یادگیرنده می‌شود که بر سیاست‌های برنامه درسی و حیطه‌های آن منطبق نیستند. همچنین دانشکده‌ها و دانشجویان از کتاب‌های دانشگاهی ایرانیان رضایت ندارند. هیچ‌کدام از کتاب‌های درسی با نظریه‌های برنامه درسی در ایران مطابقت ندارند. طبری (۲۰۲۰) معتقد است: اغلب نویسندگان کتاب‌های درسی دانشگاهی استادان دانشگاه هستند که به سلیقه و درک خود از محتوای پیش‌بینی شده در برنامه درسی دست به تألیف کتاب درسی می‌زنند. ایجاد ساختار منسجم و قطعی در تدوین این گونه کتاب‌ها با دشواری‌هایی مواجه است. به عقیده ملکی (۱۳۸۴) برخی ویژگی‌های مشترک کتاب‌های درسی را می‌توان در قالب الگویی منعطف ارائه کرد که سبب وحدت ساختاری کتاب درسی می‌شود. هاریسون (۲۰۰۱) اعتقاد دارد که سلیقه‌ای بودن تدوین کتاب‌های درسی و نبود الگویی پذیرفته‌شده را باید خطر جدی آموزشی در نظر گرفت. یک کتاب درسی نامناسب و پرابهام می‌تواند هشدار باشد که در امر یادگیری مانع بزرگی ایجاد خواهد کرد، اگرچه تحقیقات بسیاری درباره کتاب درسی دانشگاهی انجام شده است، ولی تاکنون مدل جامع کتاب درسی دانشگاهی براساس تجارب زیسته استادان دانشگاه ارائه نشده است. تمایز این تحقیق با سوابق پژوهشی موجود در این رابطه آن است که تجارب استادان به شیوه کیفی پدیدارشناسی با تمرکز بر دانشگاه‌های دولتی تهران در زمینه شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی موردبررسی قرار گرفته است.

روش

رویکرد و راهبرد پژوهش حاضر از نوع کیفی مبتنی بر پدیدارشناسی و از نظر هدف کاربردی است. در این مطالعه برای تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه از نسخه ۲۰۱۸ نرم‌افزار مکس کیو‌دای^۱ برای کشف تجربیات زیسته استادان استفاده شد. در رویکرد پدیدارشناسانه

ون من^۱، مطالعه تجربه زیسته و دستیابی به کنه آن از طریق توصیف و تبیین علمی، با دقت و از چشم‌انداز ویژه‌ای فراهم می‌شود. پدیدارشناسی به معنای ادراکی است که افراد از پدیده مورد مطالعه دارند، نه معنایی که آن پدیده جدا از ذهن افراد دارد. وان من در آثار خود به مفهومی با عنوان «دنیای زندگی» اشاره می‌کند که به معنای «دنیایی از تجربه‌های زیسته» است. دنیایی که زندگی روزمره را می‌سازد. مانن اعتقاد دارد: این قلمرو چهار وجه اصلی دارد که در هم ارتباط هستند و کلیتی درهم‌تنیده را می‌سازند و عبارت‌اند از: «بدن زیسته» یا «پیکره زیسته» «زمان زیسته» «فضای زیسته» و «روابط انسانی زیسته». بدن زیسته دلالت بر وجه فیزیکی حیات ما دارد، زیرا این کالبد زمینی جایگاهی برای تجربه ما از جهان است. آنچه می‌بینیم، می‌شنویم، لمس می‌کنیم، می‌بوییم و می‌چشیم، محصول درک اندام‌های حسی ما از جهانی است که در آن زندگی می‌کنیم. در نتیجه تجربه زیسته ما به نحو قابل توجه متأثر از توان و ناتوانی آن است (وان منن، ۲۰۱۶). پدیدارشناسی به شبکه تار عنکبوت تشبیه شده است که تجارب منحصر به فرد افراد مانند تارهایی هستند که از مرکز به محیط کشیده شده‌اند، ولی آنچه این تارها را در جای خود محفوظ نگه می‌دارد، تارهای هم‌مرکز دایره‌ای شکل هستند که می‌توان آن‌ها را به روش‌های پدیدارشناختی تشبیه کرد (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۵). مشارکت کنندگان این پژوهش استادان دانشگاه‌های تهران بودند که براساس نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی انتخاب شدند. پس از انجام مصاحبه با نوزده نفر از استادان دانشگاه‌های مذکور با توجه به قاعده اشباع نظری، فرایند نمونه‌گیری خاتمه یافت. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان بدین قرار بود که سه نفر از آنان زن و شانزده نفر مرد بودند. سابقه خدمت ۱ تا ۵ سال، یک نفر؛ ۶ تا ۱۰ سال، ۲ نفر؛ ۱۱ تا ۲۰ سال، ۶ نفر؛ ۲۰ سال بالاتر، ۱۰ نفر بودند.

با توجه به عدم قابلیت تعمیم یافته‌ها در رویکرد کیفی، از قاعده اشباع نظری برای خاتمه نمونه‌گیری استفاده شد. فرایند گردآوری داده‌ها به وسیله مصاحبه‌های انجام شده به صورت دیداری و شنیداری انجام شد و سپس متن مصاحبه‌ها با مکس کیودای مورد تحلیل قرار گرفت (گفتنی است که محیط نرم‌افزار تحلیل کیفی که قدرتمندترین نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی است؛ از ابتدا تا انتها که خروجی گرفته می‌شود تحت نظارت پژوهشگر بود. عملیات کدگذاری و ثبت سند و وویس توسط پژوهشگر انجام شد و حتی ماه‌ها پژوهشگر در تلاش بود که از کدهای معنادار که در نرم‌افزار ثبت شده بود،

کد محوری استخراج کند و در پی آن گزینش انتخابی انجام دهد. خلاقیت محقق در نوشتن و مفهوم سازی و به دست آوردن مقولات تحت نظارت نرم افزار نبوده است). تلاش پژوهشگر در مصاحبه های اجرا شده بر آن بوده تا نکته ای مبهم نباشد برای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه، تحلیل انعکاسی ۵ یا تأملی با استفاده از روش شش مرحله ای ون منن (۱۹۹۶) استفاده شد که عبارت اند از:

مرحله اول: غوطه وری، سازمان دهی متن. در این مرحله، پژوهشگر آنچه را که مصاحبه شونده ها بیان کردند، به صورت نوشتاری و متنی در آورد و برای درک آن ها درگیر معنای آن ها شد.

مرحله دوم: فهم و شناسایی ساخته های دست اول. منظور از آن، تلاش برای فهم واژه ها یا عباراتی بود که مصاحبه شوندگان بیان کردند.

مرحله سوم: تجرید - شناسایی ساخته های دست دوم و گروه بندی به منظور آفرینش مضمون های اصلی و مضمون های فرعی، با استفاده از تجربیات و دانش پژوهشگر، ساخته های دست دوم فراهم شدند که ساخته های دست دوم تجرید ساخته های دست اول هستند.

مرحله چهارم: ترکیب و تشکیل موضوعات. در این مرحله، مضمون های جزئی دقیق تر شدند و روابط آن ها از طریق خوانش همه داده ها رفع ابهام شد.

مرحله پنجم: روشن سازی و ترسیم پدیده ها. در این مرحله، پژوهشگر بر اساس مبانی و پیشینه پژوهش، روابط را به منظور یافتن پیوند بین مضمون های اصلی و فرعی شناسایی شده از کل داده ها بررسی کرد. با استفاده از مضمون های اصلی و فرعی و روابط متقابل میان آن ها به عنوان مبنا، تجربه شرکت کنندگان را با استفاده از واژه های خودشان (یا ساخته های دست اول) بازسازی تا این تجربه روشن شود و یافته های اصلی به دست آمده از داده ها برجسته شد.

مرحله ششم: تلفیق - آزمودن و اصلاح موضوعات. مرحله نهایی داده ها مشتمل بر سه مرحله کد گذاری باز^۱، محوری^۲ و کد گذاری انتخابی^۳، داده ها را مورد تحلیل قرار داده است (رشیدی، ۲۰۱۸). بدون وجود دقت علمی، پژوهش (کمی و کیفی) بی ارزش بوده و مطلوبیت خود را از دست می دهد. بنابراین دغدغه نسبت به پایایی و روایی در همه شیوه های پژوهشی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار دارد. در تحقیقات کیفی روایی داده ها به

1. open coding
2. axial coding
3. selective coding

میزانی که یافته‌های تحقیق بیانگر واقعیت باشد، اطلاق می‌شود. به منظور اعتبار داده‌ها از معیارهای پیشنهادی گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) استفاده شد که به شرح زیر است:

(۱) قابلیت اعتبار^۱؛

(۲) قابلیت اعتماد^۲؛

(۳) تأییدپذیری^۳؛

(۴) قابلیت انتقال^۴.

اعتبار به صحت اطلاعات اشاره می‌کند و برای افزایش آن از موارد زیر استفاده می‌شود:

مقبولیت پژوهشگر، درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم، استفاده از تلفیق و بازنگری ناظران خارجی (هانگلر، ۲۰۰۶).

جهت افزایش اعتبار در این پژوهش از موارد زیر بهره گرفته شد:

۱. درگیری طولانی مدت با داده‌ها؛

۲. استمرار در جمع‌آوری اطلاعات؛

۳. سه‌سوسازی در روش؛

۴. استفاده از حداکثر نمونه.

قابلیت اعتماد پایداری داده‌های تحقیق است در طول زمان و شرایط مشابه.

تمامی مراحل پژوهش برای ناظر خارجی به شکل گسترده توضیح داده شد تا بتواند بررسی را هر چه دقیق‌تر انجام دهد.

قابلیت انتقال داده‌ها بیانگر این نکته است که یافته‌های حاصل از داده‌ها به مکان‌ها یا گروه‌های دیگر قابل انتقال باشد.

جهت رسیدن به این وضعیت میتینگ آنالین انجام شد. از بین پژوهشگران کتاب درسی دانشگاهی پنج نفر انتخاب و هماهنگی انجام شد و نتایج پژوهش با آنان در میان گذاشته شد.

تأییدپذیری یعنی قابلیت عینیت و خنثی بودن داده‌ها که مورد توافق با چند فرد مستقل است.

1. credibility
2. dependability
3. confirmability
4. transferability

در این پژوهش جهت افزایش تأییدپذیری از نظارت دائمی متخصصان استفاده شد.

در این پژوهش برای محاسبه پایایی از روش توافق درون موضوعی استفاده شده است. از استاد مشاور خواسته شد تا در کدگذاری مشارکت کند. در کدگذاری از پژوهش‌های پیشین و مصاحبه‌ها، کدهایی که در نظر دو نفر مشابه هستند با عنوان توافق و کدهایی که غیرمشابه هستند با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند.

یافته‌ها

براساس یافته‌های پژوهشی حاصل از تحلیل داده‌ها، استادان شرکت‌کننده در این پژوهش، بر این باورند که ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی عوامل زیر است:

۱. شایستگی‌های نرم (غیرفنی) که شامل: اعمال ذهنی و تفکر، نگارشی، رویکرد فرهنگی، فعالیت‌های یادگیری، رویکرد اجتماعی، نیاز یادگیرندگان، ظاهری، رویکرد پرورشی و محتوایی؛
 - ۲) شایستگی‌های فنی (سخت) که شامل: اهداف، رویکرد برنامه درسی، رویکرد آموزشی، ارزیابی و سنجش و ساختاری.
- در ادامه به تشریح آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول ۱ مضمون‌ها و زیرمضمون‌های اصلی استخراج شده از روایت استادان مصاحبه شده

مضمون	زیر مضمون‌ها	دریافت‌های الهام گرفته از روایت استادان
شایستگی‌های نرم (غیرفنی)	اعمال ذهنی و تفکر نگارشی رویکرد فرهنگی فعالیت‌های یادگیری رویکرد اجتماعی نیاز یادگیرندگان رویکرد پرورشی محتوایی	همه مصاحبه‌شوندگان درک روشنی از کتاب درسی، نحوه استفاده از آن‌ها در کلاس درس و چگونگی تألیف کتاب‌های درسی را داشتند، زیرا خود هم استاد بودند و هم مؤلف. از همه مهم‌تر وقتی پرسیده شد که آیا تعریف کتاب درسی تغییر کرده است؟ مصاحبه‌شوندگان به اتفاق آرا گفتند «نه»، زیرا نقشی که کتاب درسی در آموزش و یادگیری داشته است، به مرور زمان تغییر نکرده است.

ادامه جدول ۱

مضمون	زیر مضمون‌ها	دریافت‌های الهام گرفته از روایت استادان
		تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان اتفاق نظر داشتند که تعاریف کتاب درسی از نظر قالب به‌خصوص در دو دهه گذشته به شدت تغییر کرده است. مصاحبه‌شونده ۳ اعتقاد داشت: که مهارت‌های تقویت ذهن و مهارت‌های تحلیلی جزو شایستگی‌هایی است که محتوای کتاب درسی باید بتواند آن‌ها را در دانشجو پرورش دهد. مواد بصری، دیداری، خصوصیت فیزیکی و سودمندی، زیبایی طرح و نوع جلد کتاب درسی باید انگیزه خواندن را در دانشجو تقویت کند. کتاب سنگین بدون تصویر و طرح خواننده را جلب نمی‌کند. مصاحبه‌شونده ۲ اعتقاد داشت: هر وقت کتاب درسی را می‌خواهم انتخاب کنم به سراغ فعالیت‌ها و تمرینات و سؤالات می‌روم که ببینم مؤلف چگونه می‌خواهد به یادگیری مخاطب عمق ببخشد. البته باید در نظر گرفت که متن کتاب خیلی سنگین نوشته نشده باشد و فهم آن مشکل نباشد. متناسب با سن دانشجو و درک و دانش قبلی و مقطع آن نوشته شده باشد. مطلب قدیمی و غیر لمس و به دور از فرهنگ جامعه و متناسب با آداب و رسوم و در ارتباط با زندگی واقعی دانشجو از ویژگی‌های مهمی است که به دنبالش می‌روم. مصاحبه‌شونده ۷ نظر داد: من اول یک سری کتاب درسی انتخاب می‌کنم. اگرچه هنوز سطح علمی و نیاز دانشجویان را نمی‌دانم؛ بنابراین به آن‌ها اجازه می‌دهم متناسب با سطح خود، کتابی را انتخاب کنند. در جلسه اول پرسش‌نامه‌ای که از اطلاعات فردی و علایق و مهارت‌ها و دانش اولیه دانشجویانم هست به آن‌ها می‌دهم. جلسه بعد داده‌های استخراج‌شده را در کلاس می‌آورم و درمورد منبع و محتوای ترم تحصیلی تصمیم می‌گیرم. مصاحبه‌شونده ۲ نظر داد که: کتابی برای من ارزش دارد که مجموعه منسجمی از دانش و اطلاعاتی باشد که یادگیرنده به آن نیاز دارد و علاوه بر دانش، فهم آن برای

ادامه جدول ۱

مضمون	زیر مضمون‌ها	دریافت‌های الهام گرفته از روایت استادان
شایستگی‌های سخت (فنی)	اهداف رویکرد برنامه درسی رویکرد آموزشی ارزیابی و سنجش ساختاری	مخاطب آسان باشد. مصاحبه‌شونده ۱۹ نظرش این بود که جلد کتاب درسی همانند ویتترین مغازه است که باید جذاب باشد، لذا باید با دیدن جلد انگیزه خواندن تقویت شود. کتاب درسی در انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران اشاره دارد و معتقد است محتوا باید ضمن به رسمیت شناختن اقلیت‌های جامعه، ویژگی و آداب و رسوم آن‌ها را به گروه‌های اکثریت معرفی کند من همیشه به سراغ کتابی می‌روم که مرجعیتش برایم ثابت شده باشد و شهرت نویسنده آن را هم در نظر دارم. به اهداف کلی کتاب توجه خاصی دارم. می‌دانم مطالب کتاب درسی جنبه قطعیست بیشتری دارد و مسلم‌تر است. اگر بخواهم کتابی را تألیف کنم اول از همه یک چارچوب برای کتابم در نظر می‌گیرم که شامل محتوای مناسب و علمی باشد. باعث رشد تفکر انتزاعی و انتقادی و متناسب با رشد شناختی دانشجو باشد. مهم‌تر از همه این آیت‌ها کتاب من باید بتواند سطح آگاهی و افزایش علم و دانش دانشجو را بالا ببرد. مطالبش بتواند تعهد ایجاد کند، تعهد به یادگیری، معتقدم کتاب انتخابی من و تألیفی باید محتوایی داشته باشد که بتواند دانش خود را توسعه دهد و دانشجو از خواندن آن علاقه به یادگیری بیشتر داشته باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان نظرش این بود: معیار من برای تصمیم‌گیری درباره انتخاب کتاب درسی، ظاهر و نگارش باکیفیت است. همچنین زمانی که کتابی در دست می‌گیرم ابتدا به مؤلف آن و سپس به سراغ فهرست مطالب می‌روم. گرچه عنوان برایم باید جالب و در رابطه با موضوع درسی باشد. ساختار کتاب درسی ویژگی مهم دیگری است که حائز اهمیت است. قابل آموزش بودن و سطح مناسب با یادگیرنده و مناسب بودن با فهم و درک دانشجو هم مورد مهم دیگر است.

سؤال اول تحقیق: ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه استادان دانشگاه‌های تهران چگونه باید باشد؟

از مجموع ۱۳۷۰ کد مستخرج از مصاحبه‌ها در تشریح تجارب استادان از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی می‌توان دو دسته مضمون کلی شامل شایستگی‌های غیرفنی و فنی را تفکیک کرد. دلیل نام‌گذاری کدهای انتخابی با عناوین غیر فنی و فنی براساس ساختار غیررسمی و رسمی در تجربیات استادان دانشگاه‌های تهران قابل استنباط است. مضمون‌های شناسایی شده از کتاب درسی دانشگاهی، دو مضمون اصلی و چهارده زیرمضمون است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

مضمون ۱. شایستگی‌های نرم (غیرفنی) که شامل زیرمضمون‌های: اعمال ذهنی، نگارشی، رویکرد فرهنگی، فعالیت‌های یادگیری، رویکرد اجتماعی، نیاز یادگیرندگان، ظاهری، رویکرد پرورشی و محتوایی.

۱) اعمال ذهنی و تفکر

نقل قول‌های منتخب برای تبیین تجارب استادان از اعمال ذهنی و تفکر به عنوان ویژگی مهم کتاب درسی دانشگاهی به شرح زیر است:

اگر کتاب درسی طوری نوشته شود که فرصت تأمل و اندیشیدن را بهبود ببخشد و عادت به تعویق انداختن قضاوت را در دانشجو تقویت کند، کتاب مناسبی است. متن کتاب درسی متناسب با سن و تجارب مخاطب باید نوشته شود. تمرینات مستمر گسترده و منظم ویژگی دیگری است که دانشجو را درگیر و به چالش می‌کشد. از نظر من متن کتاب نباید لغات قدیمی و ادبیات ۷۰۰ سال پیش را ترویج دهد. از لغات بیگانه کم استفاده شود. همچنین سلیس و روان نوشته شود. تفکر کردن و اندیشیدن را در مخاطب تقویت کند. تمرین کتاب درسی باید تفکر ارزش یاب را پرورش دهد. از نظر نوشتار غنی باشد. سوگیری در متن نباشد چه به لحاظ سیاسی چه به لحاظ قشری و قومی؛ درعین حال به همه فرهنگ‌ها و قومیت‌ها توجه داشته باشد. اگر کتاب تاریخ قرار است نوشته شود فقط رویدادها نوشته شود بدون دخل و تصرف و سوگیری مؤلف ثبت و نگارش شود و درعین حال لفظ و معنا یکی باشد. عبارت عاطفی در متن چندان خوب به نظر نمی‌رسد. من موافق نیستم که قلم‌فرسایی شود و جملات طولانی و بیهوده که حوصله‌سربر است نوشته شود. انتظارم از کتاب درسی این است که منطق خاصی داشته باشد. مخاطب را تشویق کند

که دنبال منابع مرتبط با آن برود. نظریات مهم یادگیری می‌تواند در متن کتاب تأثیرگذار باشد. مباحث اخلاقی و مهارت‌های زندگی در کتاب درسی مهم است (مصاحبه شماره ۳). معیار من برای تصمیم‌گیری درباره انتخاب کتاب درسی، ظاهر و نگارش باکیفیت است. همچنین زمانی که کتابی در دست می‌گیرم ابتدا به مؤلف آن و سپس به سراغ فهرست مطالب می‌روم. گرچه عنوان برایم باید جالب و در رابطه با موضوع درسی باید باشد (مصاحبه شماره ۲). فعالیت‌ها و تمرین‌های طراحی شده در کتاب‌های درسی باعث ارتقای خلاقیت، تخیل و تفکر انتقادی در بین یادگیرندگان می‌شود (مصاحبه شماره ۵).

یادگیری زمانی لذت‌بخش است که فرد در موقعیت حل مسئله قرار گیرد و با کوشش ذهنی بتواند مسئله را حل کند. کتاب درسی باید فرصت یادگیری از طریق فرایند اکتشافی در اختیار یادگیرنده قرار دهد تا با تلاش و کوشش ذهنی فرد از چالش بیرون آید و بتواند به مسئله‌ای که برایش ناآشناست بپردازد. تفکر تحلیلی و شهودی در جریان حل مسئله پیش می‌آیند. در تفکر شهودی تسلط فرد بر موضوع سکوی پرتاب برای رسیدن به حل مسئله است. در تفکر تحلیلی معمولاً مرحله به مرحله به پیش می‌رویم تا کامل به اطلاعات و قوف حاصل شود کتاب درسی و یاد دهنده و هر عامل دیگری می‌تواند نقش تسهیل‌کننده در فرایند اکتشاف داشته باشند. مهارت تفکر انتقادی، حل مسئله، خودآموزی، شناخت نیاز، ساختاری بودن دانش، آداب و رسوم، جامعه‌پذیری، فرهنگی و تعاملات ویژگی‌های شخصیتی جزو مهارت‌های نرم هستند. ارتباط با مردم، مهارت نگارش، توان‌افزایی و توسعه فردی هم مهارت‌ها و شایستگی‌های نرم محسوب می‌شوند (نصرآبادی، ۱۳۹۵).

تصمیم‌گیری کردن جزو جدانشدنی تفکر انتقادی است. محتوای غنی کتاب‌های درسی می‌تواند یادگیرندگان را در موقعیت‌هایی قراردهنده به تصمیم‌گیری ختم شود و فرد برای انتخاب گزینه‌ها ناچار است دست به تجزیه و تحلیل بزند.

در کتاب‌های درسی مفاهیم، سؤالات و تکالیفی که جواب آن‌ها به صورت حقایق و اصول کلی است باید وجود داشته باشد. متن کتاب درسی باید بتواند تفکر و اگر عمل فکری باز و آزاد را احیا کند. متن کتاب درسی باید تفکری را در مخاطب به وجود بیاورد که به واسطه آن بتواند تصمیماتی در ارتباط با صحت و درستی مطالب و تناسب اطلاعات و سودمندی آن اتخاذ کند. متن دانشجو را هدایت کند که به داوری و قضاوت درباره مسائل و مانند دوستی، شایستگی یا کفایت آنچه را که به نظرش صحیح است، بپردازد

(مصاحبه شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۷).

«مهارت‌های نرم دسته‌ای از مهارت‌ها هستند؛ که فرد را به‌سوی تفکر و استفاده از ذهن و هوش و خلاقیت و حل مسئله هدایت می‌کند. متن کتاب درسی براساس تجربه زیسته استادان باید بتواند مهارت‌های تفکر را پرورش داده و موقعیت مناسب برای حل مسئله را به وجود بیاورد» (مصاحبه شماره ۱۰).

۲) نگارشی

مهارت نگارش هم ویژگی مهم دیگری است که جزئی از قابلیت‌های نرم محسوب می‌شود. نوشتار واضح و صحیح علمی که به‌دور از حشو و تفصیل بیهوده باشد ویژگی بسیار مهم در کتاب درسی دانشگاهی است. علاوه بر آن نوشتار کتاب درسی کار ساده‌ای نیست مؤلف و نویسنده کتاب درسی باید چارچوبی برای نگارش داشته باشد و از چک‌لیست‌های ارزیابی کتاب درسی اطلاع داشته باشد و کتاب را توسط چک‌لیست استاندارد شده تحلیل و ارزش‌گذاری کند (مصاحبه شماره ۹).

مصاحبه‌شونده دیگری که در لیست مصاحبه‌ها گنجانده نشد خوائو فریرا، لیسبون پرتغال، استاد (دستیار) سپتامبر ۲۰۲۰ نظر داد که: «هیچ استاندارد برای اندازه و سبک فونت کتاب درسی دانشگاهی وجود ندارد. تایپوگرافی یکی از عناصر بسیاری است که یک پروژه طراحی ارتباطی را تشکیل می‌دهد. کارایی استفاده از فونت به طراحی کلی بستگی دارد».

۳) رویکرد فرهنگی

ازجمله ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی توجه به رویکرد فرهنگی ازجمله: توسعه فرهنگی از طریق محتوای کتاب درسی، نقش کتاب درسی در تفکیک گرایش‌های چند فرهنگی و نقش‌های جنسیتی، تأثیر کتاب درسی در رعایت سوگیری جنسیتی و قشری‌نگری، نقش کتاب درسی در سوگیری سیاسی، حساسیت نسبت به اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی، قومی و اخلاقی، درک تفاوت‌های فرهنگی، پذیرش فرهنگی بین کشورها، گسترش فرهنگ جهانی است (مصاحبه شماره ۱۲). در دوران معاصر، جهانی‌شدن به گسترش فناوری اطلاعات منجر شده است. اکنون یادگیرندگان می‌توانند با استفاده از اینترنت، با مرور کتاب‌های الکترونیکی و دسترسی به وب‌سایت‌های مختلف به

رشته‌های مختلف دسترسی داشته باشند. با این حال، در شهرهای کوچک و در مناطق روستایی، مواد متنی چاپی مانند کتاب درسی همچنان کمک بزرگی برای انتقال ارزش‌های فرهنگی جوامع مختلف است (مصاحبه شماره ۴).

۴) فعالیت‌های یادگیری

از آنجایی که فعالیت‌های یادگیری معنی‌دار در حقیقت قلب برنامه درسی هستند، آن‌ها در شکل‌دهی تجربه یادگیرنده و در نتیجه تعلیم و تربیت او بسیار مؤثرند.

تجربیات یادگیری در حقیقت وسایلی برای دستیابی به هدف‌ها هستند. به عبارت دیگر آرمان خوب، هدف‌ها و مقاصد مناسب، محتوای عالی، روش‌های ارزشیابی موردنظر به ثمر نخواهد نشست؛ اگر فعالیت‌های یادگیری که در آن یادگیرندگان درگیر هستند تجربیات مناسبی را فراهم نکنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴).

محتوا و تجربیات یادگیری جدا از یکدیگر نیستند. محتوا و فعالیت‌های یادگیری به عنوان یک امر واحد حضور دارند. استادان اعتقاد دارند که کتاب درسی باید نقش‌های متفاوتی را ایفا کند و ویژگی‌های ارزشی را پوشش دهد. کتاب درسی باید بتواند تعهد یادگیری را در دانشجو ایجاد کند. روح انتقادی را در او پروراند. موارد زیر مهم‌ترین فعالیت‌هایی هستند که استادان انتظار داشتند که در کتاب درسی آن‌ها مورد توجه قرار گیرد:

الف) فعالیت‌های یادگیری باید با گروه سنی و قوه درک و فهم دانشجویان در کتاب درسی مطابقت داشته باشد.

ب) فعالیت‌ها باید زمینه و فرصت مناسبی برای پرورش معیارها و نگرش‌های مطلوب انسانی فراهم کند ...

ج) در جهت ارزشیابی قلمروها و سطوح متعدد تفکرات انسانی باشد.

د) فعالیت‌ها در جهت رسیدن به اهداف و پرورش مهارت‌ها حرکت کند.

ه) فعالیت‌ها باید جدید، پیشرفته و متحول باشد.

و) همچنین باید طوری باشد که پاسخ‌گوی نیازهای گروه‌های متفاوت مردم در نقاط مختلف کشور باشد.

انتظار من از کتاب درسی چند نکته است: ۱) به تعویق انداختن قضاوت در صورت کافی نبودن دلایل؛ ۲) درایت در تصمیم‌گیری؛ ۳) کشف دیدگاه‌های مختلف؛

۴) حساسیت در مقابل محدودنگری؛ ۵) همخوانی با نظریه‌های یادگیری؛ ۶) حساسیت در مقابل خطاها و اشتباهات احتمالی؛ ۷) قابلیت به چالش کشیدن درستی یا نادرستی معرفت‌های گذشته؛ ۸) پرورش دهنده روح نقادی؛ ۹) پرورش روح ابطال‌پذیری؛ ۱۰) ایجاد فرصت کسب تجربه؛ ۱۱) تشویق به مطالعه منابع بیشتر؛ ۱۲) تمرینات گسترده و منظم؛ ۱۳) هدف یادگیری که ترجیح می‌دهم در کتاب درسی به دنبال این موارد بگردم تا آن را منبع مناسبی بدانم (مصاحبه شماره ۸). کتاب‌های درسی پنجره‌های ساخت دانش به‌شمار می‌روند.

(مصاحبه شماره ۱۳): «زمانی که برای بار اول به کلاس رفتم علاوه‌بر مشکل در برقراری ارتباط با دانشجو، به این مسئله می‌اندیشیدم که چه کتابی (متناسب با سرفصل) به دانشجویانم معرفی کنم؟ (از استادان همکار سؤال کرده بودم ولی آن‌ها کتابی به من معرفی نکردند و گفتند اگر دنبال کتاب مناسب هستی زمان زیادی باید صرف کنی. شاید هم نتوانی کتابی پیدا کنی؛ ما معمولاً از جزوه‌های سال گذشته استفاده می‌کنیم. گاهی هم برای جبران خلأ منبع از مقالاتی که دانشجویان به کلاس می‌آورند استفاده می‌کنیم). جزوه‌های آن استادان را گرفتم با خودم گفتم شاید بتوان از آن‌ها استفاده کرد. از طرفی جزوه خوب بود و از طرفی نه؛ بالأخره با دانشجویانم صحبت کردم و تصمیم گرفتم که هر کدام موضوعی را در ارتباط با عنوان درس انتخاب کنند و بعد از سرچ، مقالات را در کلاس به صورت پاور ارائه دهند و در حاشیه ارائه من هم تکمیل‌کننده بحث باشم. ترم به راحتی گذشت و زمان ارزشیابی هم از همان مطالب دانشجویان سؤالاتی مطرح کردند و به اشتراک گذاشتند و من هم از همان سؤالات ارزشیابی گرفتم. کار من سبب شد تدریس مشارکتی داشته باشم و دانشجویانم فعال باشند.

۵) رویکرد اجتماعی

جامعه‌پذیری و ارتباط با جامعه، تنوع فرهنگ‌های مختلف در جوامع متفاوت، انعکاس دغدغه‌های اجتماعی در کتاب درسی، لزوم در نظر گرفتن دهکده جهانی، دوستی بین‌المللی، مشارکت اجتماعی، تبادل بین‌المللی، رفع تبعیض جنسیتی، نژادی، مذهبی و ملی، دانش عمیق درباره دیگر فرهنگ‌ها و سنت‌ها، توانایی در استفاده از فناوری‌های ارتباطی نظیر دورنگار، تلفن، پست الکترونیک و اجلاس‌های صوتی و تصویری، توانایی و تسلط به بیشتر از یک زبان، آگاهی از تفاوت بین ملت‌ها، مذاهب، نژاد و جنسیت در کتاب

درسی نقش بسزایی باید داشته باشند (مصاحبه شماره ۳).

تأکید دارم که مهارت‌های شناختی ارتباطی و اجتماعی برای شهروند بودن جهانی باید در متن کتاب درسی توجه شود. متن نوآورانه با رویکرد اجتماعی برای من، بسیار مهم است (مصاحبه شماره ۵).

فلسفه غالب اجتماعی باید در کتاب درسی مورد توجه قرار گیرد. آنچه جوامع را از هم جدا می‌کند فرهنگ اجتماعی ثبت شده درون کتاب‌های درسی است (مصاحبه شماره ۴).

۶) نیاز یادگیرندگان

از اواسط قرن بیستم، نیازسنجی به عنوان مؤلفه مهم برنامه‌ریزی درسی، جایگاه ویژه‌ای یافت و حیطه وسیعی از کوشش‌های علمی و پژوهشی را به خود جلب کرد. نیازسنجی برای تدوین کتاب درسی و محتوای مورد نیاز دانشجویان ضروری است. هدف نیازسنجی برای تعیین محتوای کتاب درسی، مشخص کردن اهداف ضروری از غیر ضروری، است. برنامه‌های درسی عموماً در حال تغییر مداوم هستند و این به مسائلی نظیر استفاده از روش‌های تدریس جدید، روش‌های نوین ارزشیابی و نیز بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی مناسب منجر می‌شود. تغییر کتاب‌های درسی یکی از موارد قابل ذکر است. تغییرات برنامه درسی عموماً می‌تواند منبع مهمی برای شناسایی نیازهای آموزشی باشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۴).

اولین کاری که در ابتدای ترم انجام می‌دهم این است پرسش‌نامه‌ای در اختیار دانشجو قرار دهم که می‌خواهم آن را پر کنند. در این پرسش‌نامه رشته‌ای که دانشجو در آن درس خوانده (مقاطع پیشین) و مهارت‌ها و کتاب‌هایی که مطالعه کرده است و اسامی اندیشمندان رشته خود و اطلاعات دیگر سؤال می‌شود. با مطالعه پرسش‌نامه و استخراج اطلاعات آن‌ها دریافت من کامل می‌شود. بعد به سراغ کتاب مناسب با نیاز دانشجویانم می‌روم (مصاحبه شماره ۹).

در انتخاب کتاب درسی مناسب نیاز و رغبت دانشجویانم برایم مهم است. من چند کتاب به آن‌ها معرفی می‌کنم سپس نظرخواهی می‌کنم کدام یک را می‌خواهند؟ البته فصولی را در هر کتابی که در نظر بگیرم به آن‌ها معرفی خواهم کرد. اعتقاد این است که کتاب درسی خوب، کتابی است که یادگیرنده بتواند با متن آن ارتباط برقرار کند و مؤلف منطق خود را در کتاب توضیح داده باشد (مصاحبه شماره ۱).

۷) ظاهری

به نظر من تصاویر و شکل ظاهری کتاب درسی باید با کیفیت و متنوع و کتاب درسی مملو از تصاویر رنگی و جذاب باشد (مصاحبه شماره ۵). صفحات روی جلد گوشه‌ای از فرهنگ و میراث کشور، زیستگاه طبیعی و نقش‌های جنسیتی را منعکس کند (مصاحبه شماره ۷).

بعضی از درس‌ها حتماً باید تصاویر و نمودارها و نقشه مفهومی داشته باشند (مصاحبه شماره ۲).

اخیراً دکتر ملکی که خوشبختانه از نظرات ایشان در این پژوهش خیلی استفاده شد درباره جلد کتاب درسی نظرشان این است: تصویرگری جلد کتاب به معنای ساختن در ورودی ساختمان است، لذا باید از دیدن جلد کتاب، از آن لذت برد و احساس کرد که فردی خوش‌رو در را به روی تو گشوده است، اما باید توجه کنیم که داخل این خانه، فردی ناباب نباشد.

بعضی بزرگسالان تصاویر زیاد و حالت کارتون‌ی را دوست ندارند (مصاحبه شماره ۵).

باید تعادل بین متن و تصاویر برقرار باشد. کتاب بی‌تصویر و نمودار و بی‌شکل و حتی تصاویر کارتون‌ی خیلی خشک است (مصاحبه شماره ۷).

برخی موارد برای من مهم است: کیفیت صفحه‌آرایی، قطع کتاب درسی، نوع حروف و فاصله بین خطوط، جنبه‌های نمایشی، ابعاد تصویرگری، طراحی و جذابیت ظاهر، مناسب بودن صحافی، مناسب بودن کیفیت چاپ، مناسب بودن طرح جلد، متناسب بودن ابعاد و اندازه کتاب با پایه تحصیلی دانشجویان، ابعاد رحلی و وزیری، رنگ جلد، متناسب بودن نوع حروف و فاصله بین خطوط، فونت و ساینز، پاراگراف‌بندی، مواد بصری، طراحی آموزشی تیر و زیرتیترهای روشن، تناسب بین محتوا مطرح روی جلد، و جاذبه دیداری (مصاحبه شماره ۹).

جلد کتاب و تصویر روی جلد و رنگ آن و کیفیت صفحه‌آرایی برای من مهم است (مصاحبه شماره ۹).

من به عنوان کتاب و تصاویر آن توجه می‌کنم. عنوان کتاب تعیین‌کننده هدف کلی است. طرح روی جلد کتاب هم به نظر من باید با محتوای کتاب در ارتباط باشد. تصاویر کتاب و جدول‌ها و نمودارهای استفاده‌شده در ارتباط با عنوان‌ها باشد. به نظر من خلاصه‌ای

از متن باید توسط یک نمودار نشان داده شود. به دلیل اینکه سبک‌های یادگیری متفاوت هستند. بعضی دانشجویان از نمودار بهتر تأثیر می‌گیرند (مصاحبه شماره ۱۷).

۸) رویکرد پرورشی

انتخاب نوع خاصی از رویکرد پرورشی برای کتاب درسی به سوگیری اهداف نظام آموزشی به نوع ارتباطاتی که نویسنده برای تعامل یادگیرنده و اعضای هیئت علمی انتخاب می‌کند وابسته است. رویکردهای پرورشی اخیر، به طور عمده بر پرورش خلاقیت تفکر و تعمق و یادگیری مداوم معطوف است (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴). وجود برنامه‌های تربیتی و اجرایی شدن رویکرد تربیتی در کتاب درسی (مهارت‌های مورد نیاز برای ورود به جامعه برای دانشجویان و استفاده از نتایج آن در نمره ارزشیابی)، عمق بخشیدن به برنامه‌های تربیتی متناسب با نیاز دانشجویان در کتاب درسی، انطباق برنامه‌های آموزشی و تبدیل آن‌ها به پرورشی براساس سند تحول نظام، تأثیر آموزش پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، مباحث اخلاقی و هم‌سویی با مبانی اعتقادی از مهم‌ترین نشانه‌هایی هستند که در کتاب درسی انتظار می‌رود رعایت و توجه شوند (مصاحبه شماره ۱۸).

۹) محتوایی

طراحی متن کتاب درسی با سایر کتاب‌ها تفاوت دارد، زیرا کتاب‌های درسی ابزاری برای ایجاد نگرش، دانش و مهارت در دانشجویان است. دانشجویان (یادگیرندگان) با یادگیری محتوای ارائه شده در کتاب به توسعه قابلیت‌های ذهن و مهارت‌های فکری خود می‌پردازند. آنچه در کتاب درسی گنجانده می‌شود باید مرز معنایی معینی داشته باشد و برای هر مفهوم یا اصل یا حیطه محتوایی معینی در نظر گرفته شود. قطعه‌های متن، با آنکه باید استقلال خود را حفظ کنند، باید ارتباط درسی و پیوستگی هم داشته باشند (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۴).

طراحی متن کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای باشد که بتوان آن را اثربخش، جدی و به دور از هر گونه نادرستی ارزشیابی کرد. کتاب درسی، کتاب ادبی نیست که از آغاز شروع به مطالعه می‌شود و در صفحه‌ای به پایان می‌رسد، بلکه باید آن را به صورت درس به درس و فصل به فصل خواند. از این رو، فرض بر آن است که در کتاب درسی واحدهای متن به طور مشخص، قطعه قطعه و مجزا در کنار هم قرار گیرند. به هر حال

سرفصل‌های کتاب درسی متأثر از رویکرد برنامه‌های درسی است. ویژگی‌های محتوایی کتاب درسی خوب از دید استادان شامل: ارتباط کتاب‌های هر پایه با سایر کتاب‌های آن پایه، افقی، متغیرهای خارج از کتاب، انسجام جمله، انسجام واژگانی، معیار انسجام متن، عمودی، ارتباط محتوایی، وضوح متن، تعادل، تداوم، متن همراه با ویژگی‌های مثبت ایرانیان در نوشتار، حذف ویژگی‌های منفی در متن تناسب محتوا با تجربیات قبلی، حاشیه‌های متن، تناسب محتوا با ساختار دانش ریشه، ابعاد داخلی، تدوین، اخلاق پژوهش، انتخاب کادر تخصصی، متن تأثیرگذار بر مخاطب، شیوه سازمان‌دهی و تدوین محتوا، اصول، پیوستگی، آگاهی‌بخشی، مقبولیت، قصدمندی، بینامتنیت، وابستگی و پیوند، حذف، تکرار، روابط معنایی، صفات تفضیلی، شماره‌گذاری، عوامل متنی، ساخت اطلاعاتی درون‌متنی، محتوا متناسب با اهداف، انتخاب محتوا، قابلیت اعتبار و اطمینان متن، محتوا و تناسب آن با خلاقیت، تناسب محتوا با یافته‌های علمی، تناسب محتوا با زمان، تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان، هماهنگی محتوا با اهداف، سهولت کاربرد و آموزش محتوا، تهیه محتوا با نگاه توسعه مهارت‌ها و آنالیز و حل مسائل، ارتباط متن با دانش و فرهنگ روز، فارغ بودن محتوا از تعصبات غیرقابل‌پذیرش در علم، دوری از کلیشه‌های جنسیتی در محتوا، نگرش مثبت به محیط‌زیست و آلودگی هوا، محتوا منعکس‌کننده آرای عقاید گروه‌های جامعه در حد مناسب باشد، ارتباط متن با مهارت‌های موردنیاز، شیوه چیش محتوا متناسب با مخاطبان، تناسب خواندن با درک و فهم، سطوح زبانی، نداشتن غلط چاپی، معادل‌سازی مناسب، نظم منطقی هر فصل و کل اثر، یکپارچگی متن، محتوای زبانی، دستور زبان، کلمات، تمرین‌ها، فعالیت‌های کتاب، رعایت سازمان‌دهی متن و محتوا، حفظ ارتباط عرضی مطالب، توالی منطقی متن، متن معتبر، جذابیت‌های محتوایی برای مخاطب، واژگان مناسب، متن متناسب با درک و فهم یادگیرندگان، تأثیرگذاری متن آموزشی است. اعتقادی به استفاده از کتاب درسی ندارم. زمانی که استاد سواد و مهارت کافی داشته باشد. کتاب درسی را با توجه به سرفصل انتخاب می‌کند و پس از آن به دنبال مطالبی می‌رود که در کتاب هست و برای دانشجویان در آن ترم مفید است. وقتی مطالب سره را از ناسره جدا کرد، به دانشجویان صفحه‌هایی را پیشنهاد می‌کند که برای خواندن لازم هستند؛ و قسمت‌هایی را حذف می‌کند این کار یعنی ارزیابی محتوای کتاب درسی توسط استاد خبره (ویرایش کردن کتاب درسی) (مصاحبه شماره ۱۶). زبان مورد استفاده در کتاب‌های درسی عمدتاً نقش جنسیتی را به تصویر بکشد. در محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی تصویر مثبتی از فعالیت‌های جنسیتی منعکس شود (مصاحبه شماره ۱۳).

تجربه زیسته یکی از استادان دانشگاه

من در کلاس درس از گزیده مقالات استفاده می‌کنم. اثر علمی خوب یا ژانر ویرایش شده که پدیدآورنده دارد و نه مؤلف، را می‌پسندم. کتاب درسی ژانر مغفول شده است. اگر کتاب‌های درسی بخواهند جایگاه شایسته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی داشته باشند، باید موردپذیرش قرار بگیرند. برای پذیرش آن‌ها باید خود را ثابت کنند. این ثابت وقتی به دست می‌آید که کتاب درسی توسط معلمان و استادان مورد تأیید قرار بگیرد. تأیید شدن به منزله این است که آن‌ها با میل به دنبال استفاده از کتاب و معرفی به دانشجویان باشند این اتفاق زمانی می‌افتد که کتاب‌های درسی که تألیف می‌شوند توسط مؤلفان متخصص و باانگیزه نوشته شوند و ارزشیابی شود و اصولی در نگارش آن‌ها رعایت گردد. ضوابطی که مدنظر است کتاب را از حالت مغفول بودن و بی‌مهری بیرون می‌آورد.

پلاترو^۱ (۲۰۲۰)، مشاور در ارتباط با طراحی یک کتاب درسی خوب نظر داد که:

طراحی یک کتاب درسی در فرایندی انجام می‌گیرد که در ده مورد انجام می‌شود.

۱. شناسایی هدف آموزشی؛

۲. تجزیه و تحلیل آموزش؛

۳. تجزیه و تحلیل دانش آموزان و زمینه؛

۴. نوشتن اهداف؛

۵. توسعه ابزارهای ارزیابی؛

۶. تدوین استراتژی آموزشی؛

۷. توسعه و انتخاب مواد آموزشی؛

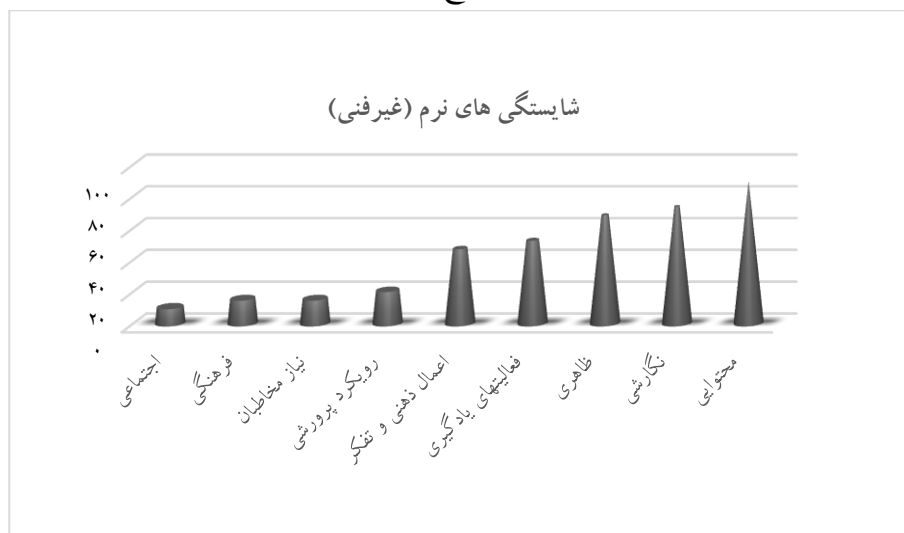
۸. طراحی و توسعه ارزشیابی تکوینی؛

۹. طراحی و توسعه ارزشیابی جمعی؛

۱۰. بررسی دستورالعمل.

با بررسی موارد فوق، رفتن به مرحله طراحی گرافیکی کتاب که در آن با کمک یک طراح گرافیک، حروف، رنگ‌ها، نمودارها، شکل‌ها و سایر عناصر مکمل مناسب انتخاب می‌شود، مهم خواهد بود.

در ادامه نمودار جدول شایستگی‌های نرم - غیرفنی کتاب درسی براساس تجربه زیسته استادان و درصد هر زیر مضمون استخراج شده از مکس کیودای، آمده است.



شکل ۱ شایستگی‌های نرم (غیرفنی) کتاب درسی دانشگاهی براساس تجربه زیسته استادان

شکل ۱ زیرمضمون محتوایی با اختصاص ۸۹/۵ درصد بالاترین و رویکرد اجتماعی در کتاب درسی با ۱۰ درصد پایین ترین درصد را به خود اختصاص داده است.

جدول ۲ شایستگی‌های نرم (غیرفنی) کتاب درسی دانشگاهی براساس تجربه زیسته استادان

اسناد	درصد	درصد (معتبر)
محتوایی	۱۷	۸۹/۴۷
نگارشی	۱۴	۷۳/۶۸
ظاهری	۱۳	۶۸/۴۲
فعالیت های یادگیری	۱۰	۵۲/۶۳
اعمال ذهنی و تفکر	۹	۴۷/۳۷
رویکرد پرورشی	۴	۲۱/۰۵
نیاز مخاطبان	۳	۱۵/۷۲
فرهنگی	۳	۱۵/۷۹
اجتماعی	۲	۱۰/۵۳

براساس جدول ۲ زیرمضمون محتوایی از نظر هفده نفر حائز بالاترین درصد و ارزش در کتاب درسی و زیرمضمون رویکرد اجتماعی از نظر دو مصاحبه‌شونده کم‌ترین درصد را اخذ کرده‌اند.

مضمون اصلی ۲. این مضمون شامل ۵ زیرمضمون:
اهداف، رویکرد آموزشی، رویکرد برنامه‌درسی، ساختاری و ارزیابی و سنجش است.

(۱) اهداف

زیرمضمون اهداف در کتاب‌های درسی برحسب نوع درس موردنظر، مقطع تحصیلی و ... ممکن است به‌طور متفاوت بیان شود. به‌طور کلی مواردی در بیان اهداف کتاب درسی دانشگاهی مهم هستند. در مقدمه اصلی کتاب درسی باید اهداف کلی کتاب بیان شود. در مقدمه اصلی هر واحد یادگیری، اهداف کلی بیان شود. در ابتدای هر واحد یادگیری یا هر درس اهداف جزئی بیان شود. با توجه به ماهیت درس موردنظر در مورد بیان یا عدم بیان اهداف به‌صورت رفتاری تصمیم‌گیری شود. با توجه به ویژگی‌های ادراکی دانشجویان و نوع درس در مورد میزان صراحت یا عدم صراحت بیان انتظارات و اهداف تصمیم‌گیری شود (رضایی، ۱۳۸۸).

هر کتاب خوب باید اهداف کلی و اهداف جزئی و اهداف رفتاری داشته باشد. همچنین اهداف انسانی و اخلاقی، اهداف زندگی، اهداف زیست‌محیطی مهم‌ترین اهداف بودند که در کتاب درسی باید به آن‌ها توجه داشت (مصاحبه شماره ۱۲).

(۲) رویکرد آموزشی

زیرمضمون رویکرد آموزشی شامل: ماهیت آموزشی داشتن، قابل آموزش بودن، یادگیرنده‌محور بودن، عملکرد آموزشی داشتن (رشد شخصیت و فرهنگ ارتباطی مدرن، عملکرد اطلاعاتی داشتن) دانش منسجم هدایت یادگیری است. درست بودن از نظر علمی، همسانی و تعادل متن و غیر متن و مکمل بودن آن‌ها، جنبه آموزشی داشتن، جالب بودن متن، تناسب با سرفصل‌های آموزشی اهمیت دارد (مصاحبه شماره ۱۴).

توسعه توانایی یادگیرنده، درک مطلب توسط مخاطب، ماهیت آموزشی داشتن،

دقت علمی مطالب، دانشجو محور بودن کتاب درسی، تخصصی بودن و اثرگذاری کتاب درسی ارزشمند است (مصاحبه شماره ۱۵).

به نظر من جنبه آگاهی بخشی کتاب درسی، تخصصی بودن آن، مخاطب محور قرار دادن، روش های یاددهی - یادگیری، هماهنگی و انسجام متن اهمیت دارد (مصاحبه شماره ۶).
انتظارم از کتاب درسی این است که به عملکرد (آموزشی، اطلاعاتی، انگیزشی و توسعه ای) در کتاب درسی توجه شود. در کتاب درسی معنای یادگیری هم همان دانش، مهارت، تجربه خلاق، احساسات و نگرش ها باید در نظر گرفته شود (مصاحبه شماره ۱۶).

۳) رویکرد برنامه درسی

زیرمضمون رویکرد برنامه درسی از شایستگی های فنی است که شامل همخوان بودن کتاب درسی با اهداف و سیاست های کلی برنامه درسی، هماهنگی بودن با رویکردهای نوین برنامه درسی، در جهت با دیدگاه های جدید برنامه درسی و یادگیری، است.
ترویج صلح و درک بین فرهنگی از طریق برنامه های درسی مورد توجه قرار گیرد (مصاحبه شماره ۱۹).

ساختار و محتوای کتاب های جدید درسی دانشگاهی باید همراه با تحولات جهانی و دیدگاه های جدید برنامه های درسی پیشرفت کنند (تیویوا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

۴) ارزیابی و سنجش

ارزیابی و سنجش باید در برنامه ها و کتب درسی دانشگاهی به شکلی پیش بینی شود که عاری از هرگونه ابهام باشد، رابطه تنگاتنگ با سایر اجزای برنامه درسی داشته باشد. به همین دلیل می بایست عوامل و مؤلفه های دیگر برنامه درسی در پیش بینی روش و محتوای ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد (ملکی، ۲۰۰۵).

انتظارم از یک کتاب درسی خوب این است که شاخص هایی برای ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی دانشجو داشته باشد، ابزار سنجش یا متعلقات آن نمایان باشد. روشی برای نظارت بر پیشرفت دانشجو داشته باشد. ابزارها برای سنجیدن یادگیری دانشجویان مناسب باشند. ارزشیابی آن مبهم نباشد (مصاحبه شماره ۶).

۵) ساختاری

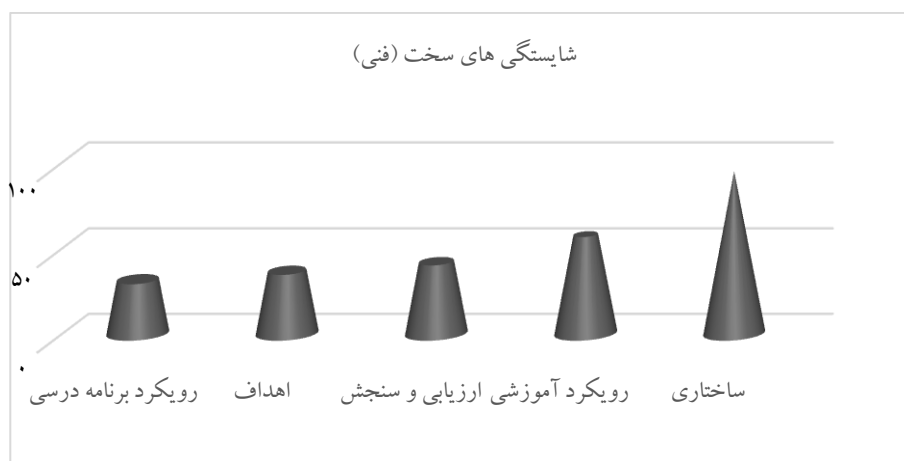
زیرمضمون ساختاری از قابلیت‌های فنی (سخت) کتاب درسی است. ساختار کتاب درسی برایم مهم است. ویژگی که موردنظرم هست (مقدمه کتاب: سخنی با دانشجویان و بعضی از مفاهیم اساسی، روش مطالعه کتاب، ساختار و اهداف کتاب، فهرست عناوین و موضوعات)، (مقدمه هر فصل و متن اصلی فصول)، (پیوست‌ها، منابع و مأخذ، واژه‌نامه‌ها) است (مصاحبه شماره ۱۲).

واژه‌نامه باید خوب تعریف شود. منابع باید به روز باشد. پیشنهاد برای خواننده برای من مهم است. به وب‌سایت‌ها و پیوست‌ها موقع انتخاب توجه دارم. به سرفصل‌های کتاب و عناوین و توضیحات عکس و جدول توجه دارم. ضمناً کتاب درسی باید از نظر ساختاری بتواند منش تفکر را در دانشجویانم تقویت کند (مصاحبه شماره ۶).

چیزی که برای من مهم است تناسب حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جانبی، مرتبط بودن مطالب کتاب با عنوان، ظرفیت مطالب کتاب در برقراری ارتباط با یادگیرنده است (مصاحبه شماره ۱۱).

از نظر من تعادل و سودمندی مرجعیت محتوا، مشهور بودن نویسنده، جنبه قطعی و مسلم داشتن، مخزن بودن اهمیت دارد (مصاحبه شماره ۱۳).

متن و جذابیت و طراحی کتاب درسی برای من مهم است (مصاحبه شماره ۱۱).



شکل ۲ قابلیت‌های سخت (فنی) در کتاب درسی دانشگاهی براساس تجربه زیسته استادان

قابلیت‌های سخت (فنی) کتاب درسی از پنج زیرمضمون تشکیل شده است که ساختاری با ۹۴ درصد بالاترین و رویکرد برنامه درسی با ۳۱ درصد پایین‌ترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۳ شایستگی‌های سخت (فنی) در کتاب درسی دانشگاهی براساس تجربه زیسته استادان

اسناد	درصد	درصد (معتبر)
ساختاری	۱۸	۹۴/۷۴
رویکرد آموزشی	۱۱	۵۷/۸۹
ارزیابی و سنجش	۸	۴۲/۱۱
اهداف	۷	۳۶/۸۴
رویکرد برنامه درسی	۶	۳۱/۵۸
	۱۹	۱۰۰

براساس جدول ۳، مضمون ساختاری در درجه اول اهمیت در کتاب درسی با هجده توافق از بین نوزده مصاحبه‌شونده رویکرد برنامه درسی کم‌ترین پاسخ‌دهنده (۶ نفر) را به خود اختصاص داده است.

سؤال دوم پژوهش: الگوی مطلوب تدوین کتاب درسی دانشگاهی کدام است؟

محقق به دنبال یافتن الگویی برای به دست آوردن وجوه ارتباطی بین زیرمضمون‌های چهارده‌گانه بوده است که نتایج به دست آمده به شرح زیر است: با توجه به برخی ویژگی‌های مشترک در چهارده زیرمضمون به دست آمده در دو مضمون دسته‌بندی شدند:

۱. مضمون شایستگی سخت (فنی) با زیرمضمون‌های: اهداف، رویکرد برنامه درسی، رویکرد آموزشی، ساختار کتاب درسی و ارزیابی و سنجش در کتاب درسی؛ ۲. مضمون شایستگی نرم (غیرفنی) با زیرمضمون‌های: اعمال ذهنی و تفکر، نیاز مخاطبان، فعالیت‌های یادگیری، رویکرد فرهنگی، رویکرد اجتماعی، رویکرد پرورشی، محتوای کتاب درسی، ظاهر کتاب درسی و نگارش کتاب درسی. هریک از زیرمضمون‌ها در یک مضمون با زیرمضمون دیگر وجه مشترک دارند. به این ترتیب که ما شایستگی سخت را این‌طور

تعریف می‌کنیم: مهارت‌های سخت^۱ که معمولاً به‌سادگی قابل‌سنجش هستند، از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی یا کسب تجربه عملی از محیط قابل‌فراگیری هستند، مثل مهارت هدف‌گذاری کتاب درسی، سیاست‌های برنامه درسی، آموزش و ارزیابی و سنجش؛ و شایستگی نرم با غیرفنی این‌طور تعریف می‌شود: مهارت‌های نرم^۲ شایستگی نرم مهارت‌های شخصی، درون‌فردی و رفتاری ترکیبی از مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، شخصیت یا ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها، هوش اجتماعی و هوش هیجانی است که در تألیف کتاب درسی باید مورد توجه واقع شوند تا کتاب درسی عملکرد بهتری داشته باشد. این مهارت‌ها به‌سادگی قابل‌سنجش نیستند، درعین حال قابل یادگیری و توسعه هستند؛ مانند نگارش کتاب درسی، رویکرد پرورشی و ... (شوکتی گورابی، ۲۰۲۰). شایستگی‌های سخت و شایستگی‌های نرم هر دو برای تدوین کتاب درسی باکیفیت، ضروری هستند، اما توجه به تعداد مهارت‌هایی که استادان در مصاحبه‌ها اشاره کردند، بیانگر این است که اهمیت مهارت‌های نرم بیشتر است.

شاخص نسبت روایی محتوایی الگوی کتاب درسی از تجارب زیسته استادان برای تدوین الگو، از ضریب نسبت روایی محتوایی یا CVR استفاده شد. بدین ترتیب که پرسش‌نامه‌ای در چهارده گویه بر مبنای مؤلفه‌های الگوها تهیه شد. برای تعیین نسبت روایی از مشارکت کنندگان درخواست شد:

هر مؤلفه را بر مبنای طیف سه‌قسمتی: گویه ضروری است، گویه مفید است ولی ضروری نیست و گویه ضرورتی ندارد، بررسی کنند. پس از گردآوری دیدگاه خبرگان با استفاده از رابطه زیر CVR محاسبه شد.

$$CVR = \frac{n_E - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

معادله ۱ فرمول محاسبه نسبت روایی محتوایی

1. Hard skills
2. soft skills

N تعداد کل متخصصان، n_E تعداد متخصصانی را که گزینه ضروری است انتخاب کردند.

حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد خبرگان

براساس تعداد خبرگانی که سؤالات را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، حداقل مقدار CVR قابل قبول براساس جدول زیر تعیین می‌شود. سؤالاتی مقدار CVR محاسبه شده برای آن‌ها کم‌تر از میزان موردنظر با توجه به تعداد خبرگان ارزیابی کننده مؤلفه، باید از آزمون کنار گذاشته شوند. به علت اینکه براساس CVR به دست آمده، روایی قابل قبولی ندارند (کفاشی، ۱۳۹۵).

جدول ۴ حداقل مقدار CVR قابل قبول براساس تعداد خبرگان

تعداد افراد پانل متخصصان	حداقل مقدار روایی
۵	۰/۹۹
۶	۰/۹۹
۷	۰/۹۹
۸	۰/۸۵
۹	۰/۷۸
۱۰	۰/۶۲
۱۵	۰/۴۹
۲۰	۰/۴۲
۲۵	۰/۳۷
۳۰	۰/۳۳
۴۰	۰/۲۹

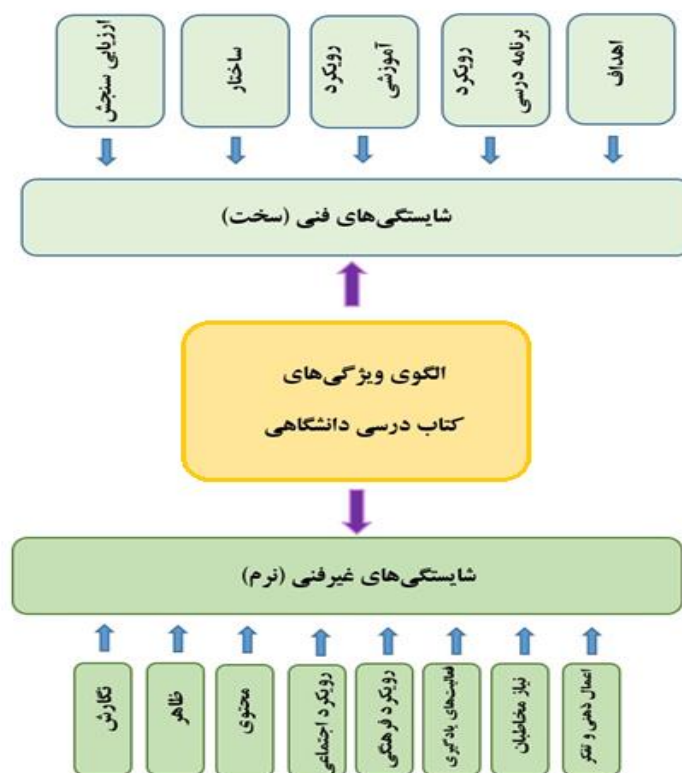
در جدول ۴، دیدگاه سی نفر از استادان علوم انسانی که با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند نشان داده شده است.

جدول ۵ اعتبارسنجی مؤلفه‌های الگو

ردیف	گویه	گویه ضروری است	گویه مفید است، ولی ضرورتی ندارد	گویه ضرورتی ندارد
۱	اهداف آموزشی در کتاب درسی اهداف کلی، اهداف جزئی و اهداف رفتاری	۲۸=۸۶٪	۲	
۲	مهارت‌های تقویت ذهن و مهارت‌های تحلیلی	۲۵=۶۶٪	۵	
۳	محتوای غنی که یادگیرندگان را به چالش بکشد تا بتوانند تصمیم‌گیری کنند.	۲۸=۸۶٪	۲	
۴	رویکرد فرهنگی کتاب درسی توسعه فرهنگی، تفکیک گرایش‌های چند فرهنگی، رعایت سوگیری جنسیتی، حساس بودن به اقوام و درک تفاوت فرهنگی	۲۶=۷۳٪	۴	
۵	جامعه‌پذیری و ارتباط با جامعه، انعکاس دغدغه‌های اجتماعی در کتاب درسی، تبادل بین‌المللی و...	۲۶=۷۳٪	۲	۲
۶	تساویر و شکل ظاهری کتاب درسی (صفحه‌آرایی، قطع کتاب درسی، جنبه‌های نمایشی، صحافی و ...) به‌نوعی برانگیزاننده و جالب باشد.	۲۷=۸۰٪	۳	
۷	وجود برنامه‌های تربیتی متناسب با نیاز دانشجویان، انطباق برنامه‌های آموزشی و تبدیل آن‌ها به پرورشی	۱۹=۲۶٪	۱۱	
۸	فعالیت‌های یادگیرندگان در کتاب درسی مشخص باشد.	۲۶=۷۳٪	۴	
۹	رویکرد آموزشی	۲۳=۵۳٪	۷	
۱۰	کتاب آموزشی براساس عناصر اساسی محتوای آموزشی موجود در هر موضوع دانشگاهی طراحی شده است. عملکرد آموزشی	۲۸=۸۶٪	۲	
۱۱	ساختار کتاب درسی شامل پیش‌گفتار، مقدمه، فهرست عناوین و موضوعات، خلاصه و نتیجه‌گیری پایان فصول، پرسش برای یادگیری بیشتر، منابع، فعالیت و واژه‌نامه است.	۲۸=۸۶٪	۲	
۱۲	تأثیر داشتن رویکرد برنامه درسی در سرفصل‌ها و محتوا	۲۶=۷۳٪	۴	
۱۳	نگارش کتاب درسی	۲۶=۷۳٪	۴	
۱۴	تمرین‌های ارزیابی در کتاب درسی	۲۹=۹۳٪	۱	

CVR کلی برابر با ۰/۷۷ بود؛ بدین معنی که متخصصان توافق لازم را از نظر میزان هماهنگی محتوایی روی مؤلفه‌ها داشتند. نتیجه بررسی نشان داد چهارده گویه که نشان‌دهنده سیزده مؤلفه تأیید شد و مؤلفه پرورشی با ۰/۲۶ تأیید نشد. بنابراین نسبت روایی محتوایی الگوی کتاب درسی دانشگاهی با ۱۳ مؤلفه از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت.

در ادامه براساس کدهای باز و محوری روایی کدهای انتخابی مضامین به دست آمده از مصاحبه‌ها شکل الگوی کتاب درسی دانشگاهی به صورت زیر است:



شکل ۳ الگوی برخاسته از تجارب استادان حوزه علوم انسانی از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی

براساس این الگو مبتنی بر پدیدارشناسی، می‌توان در تفسیر تجارب استادان دانشگاه از ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاه در حوزه علوم انسانی دو شایستگی بسیار مهم باید در نظر گرفته شود. هریک بدون دیگری، نقص کتاب درسی دانشگاهی به شمار می‌رود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، قصد داشته است مشخص کند ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی از دیدگاه استادان دانشگاه‌های تهران چگونه باید باشد؟ الگوی مطلوب تدوین کتاب درسی دانشگاهی کدام است؟

مؤلفان کتاب‌های دانشگاهی و استادان هر یک به‌نوعی برای کار خود نیاز به الگو و معیاری دارند تا بتوانند مطمئن‌تر دست به تألیف و انتخاب کتاب درسی بزنند. پژوهش حاضر تلاشی است تا براساس مصاحبه با استادان دانشگاه که مؤلف کتاب درسی دانشگاهی هم هستند و دریافت تجارب زیسته آنان، الگویی را تدوین کند تا براساس الگوی استخراج‌شده تدوین، انتخاب یا ارزیابی کتاب درسی به‌سهولت انجام شود. به‌منظور طراحی الگوی مطلوب تدوین کتاب درسی دانشگاهی، روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی استفاده شد. مصاحبه‌شوندگان پژوهش شامل استادان در حال تدریس و مؤلف کتاب درسی دانشگاهی حوزه علوم انسانی در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از شیوه نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی و تا حد اشباع استفاده شد که در این پژوهش نوزده نفر بودند. ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، تحلیل انعکاسی ۵ یا تأملی با استفاده از روش شش مرحله‌ای ون منن (۱۹۹۶) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نسخه ۲۰۱۸ نرم‌افزار مکس کیو‌دای انجام شد. دو مضمون اصلی قابلیت‌های نرم (غیرفنی) و قابلیت‌های سخت (فنی) و چهارده زیرمضمون در ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تدوین کتاب درسی دانشگاهی کشف شد.

جهت اعتبار درونی الگو پرسش‌نامه‌ای طراحی و توسط متخصصان تکمیل شد. از اطلاعات CVR گرفته شد. CVR کلی برابر با ۷۷٪ بود. بدین معنی که متخصصان توافق لازم را از نظر میزان هماهنگی محتوایی روی مؤلفه‌ها داشتند. نتیجه بررسی نشان داد از چهارده گویه، یک گویه با ضریب ۲۶٪، تحقیق و رویکرد پرورشی حذف شدند. بنابراین نسبت روایی محتوایی الگوی کتاب درسی دانشگاهی با سیزده مؤلفه از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. این الگو شایستگی‌هایی را در کتاب درسی کشف کرده و درواقع ابزار کار بهتری در دسترس آنان قرار داده است. براساس الگوی مستخرج از پژوهش، دو مضمون اصلی شامل: شایستگی‌های نرم (غیرفنی) و شایستگی‌های سخت (فنی) که زیرمضمون‌های شایستگی نرم: اعمال ذهنی، نگارشی، رویکرد فرهنگی، فعالیت‌های

یادگیری، رویکرد اجتماعی، نیاز یادگیرندگان، ظاهری، رویکرد پرورشی و محتوایی و زیرمضمون‌های شایستگی سخت: اهداف، رویکرد آموزشی، رویکرد برنامه درسی، ساختاری و ارزیابی و سنجش هست. مطالعه گورابی (۲۰۱۷) نشان داد که مدیریت پروژه‌ها در دانشگاه‌ها (از مدیریت دانشگاه تا انتخاب محتوا و تدریس استادان)، روی مهارت‌های فنی (سخت) است که برای دستیابی به موفقیت ضروری تلقی می‌شود که در درجه اول مثلث آهین زمان، هزینه و کیفیت اهمیت دارد. کاربون و قلستون^۱ اظهار داشتند: درحالی که جنبه‌های خاصی ممکن است در یک کلاس از طریق شبیه‌سازی فراگرفته شود، جنبه‌های دیگری نیز وجود دارد که نوع دیگری از تجربه را به همراه خود دارد و آموزش آن در کلاس دشوار است و جنبه‌های مهارت نرم (انسانی) نامیده می‌شود. چنین دیدگاهی توسط کلایم و لودین^۲ نیز پشتیبانی می‌شود. استادان دانشگاه باید این دیدگاه را به کار گیرند و تلاش خود را در جهت ارتقای مهارت‌های دانشجویان در تمام زمینه‌های مربوط به حوزه خود که شامل مهارت‌های نرم، مهارت‌های سخت، دانش‌های ضمنی و صریح است، افزایش دهند. به نقل از شوکتی گورابی، بلزر^۳ از مهارت‌های نرم به عنوان حلقه مفقوده یاد کرده است. این مهارت‌ها شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، تیم‌سازی، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، نگارش درست، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های پرورشی، نیازهای مخاطبان، فعالیت‌های یادگیرندگان، هوش درون‌فردی، هوش عاطفی، مهارت‌های فرهنگی و تقویت اعتماد به نفس است. توجه به شایستگی‌های نرم به موازات آموزش شایستگی‌های سخت بایستی به یک اندازه مورد توجه و تمرکز قرار گیرد (شوکتی گورابی، ۲۰۱۷). این شایستگی‌ها درواقع همان مهارت‌های لازم برای افزایش استانداردهای کیفی یا داشتن عملکردی بالا هستند. فرایند تألیف و انتخاب کتاب درسی دانشگاهی درواقع پروژه‌ای است دانشگاهی که باید در چارچوب معیار مشخص مدیریت شود. در این فرایند لازم است که شایستگی‌های نرم و سخت به یک اندازه مورد توجه قرار گیرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که شایستگی‌های مهارت تفکر انتقادی، حل مسئله، خودآموزی، شناخت نیاز، ساختاری بودن دانش، آداب و رسوم، جامعه‌پذیری، فرهنگی و تعاملات ویژگی‌های شخصیتی جزو مهارت‌های نرم هستند. ارتباط با مردم، مهارت نگارش، توان‌افزایی و توسعه فردی هم مهارت‌ها و شایستگی‌های نرم محسوب می‌شوند

1. Carbone & Gholston

2. Klim & Iudin

3. Blazer

(نصرآبادی، ۱۳۹۵). تصمیم‌گیری کردن جزء جدانشدنی تفکر انتقادی است محتوای غنی کتاب‌های درسی می‌توانند یادگیرندگان را در موقعیت‌هایی قرار دهند که به تصمیم‌گیری ختم شود و فرد برای انتخاب گزینه‌ها ناچار است دست به تجزیه و تحلیل بزند.

مهارت نگارش زیرمجموعه شایستگی‌های نرم محسوب می‌شود. شایستگی که باید در کتاب درسی توجه شود جنبه نگارشی کیفیت تمرکز، تمایل، هدایت و اداره مطالب است. واژه‌ها، افکار و تصویرها با ظرافت و دقت ارزیابی و رتبه‌بندی می‌شود و مهم‌ترین واژه، فکر یا ایده برجسته می‌شود. نبودن واژه‌ها و عبارت‌های موصولی و مغالطه گزاره‌هایی که از جمله‌های پیشین به دست نمی‌آیند، آسیب بسیاری به انسجام متن می‌رسانند (لیونکا و مجیدی، ۱۳۸۵). این ویژگی موردنظر پژوهشگران نصر و همکاران (۲۰۱۲)، مهرابی (۲۰۱۷)، امینی (۱۳۸۱)، اقارب‌پرست (۱۳۹۶)، بابان‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶)، حسینی و خندقی (۲۰۱۷)، حسینی و مطور (۲۰۱۲)، سلیمانی و آرمند (۱۳۹۶)، طبری (۲۰۲۰) و کاظمی (۱۳۹۶) بوده است.

رویکرد فرهنگی ویژگی مهم کتاب درسی است که شامل توسعه فرهنگی از طریق محتوای کتاب درسی، نقش کتاب درسی در تفکیک گرایش‌های چندفرهنگی و نقش‌های جنسیتی، تأثیر کتاب درسی در رعایت سوگیری جنسیتی و قشری نگری، نقش کتاب درسی در سوگیری سیاسی، حساسیت نسبت به اقوام گروه‌های مختلف فرهنگی، درک تفاوت‌های فرهنگی، پذیرش فرهنگی بین کشورها، گسترش فرهنگ جهانی است (سریواستوا^۱، ۲۰۱۴) به نقش مهم کتاب درسی در انتقال فرهنگ جامعه به فراگیران، مسائل و دغدغه‌های اقشار مختلف جامعه، روابط جنسیتی در محتوا، تصاویر تمرینات، انعکاس واقعیت‌های اجتماعی در کتاب درسی و ارزش‌های انسانی در کتاب درسی اشاره دارد و معتقد است محتوا باید ضمن به رسمیت شناختن اقلیت‌های جامعه، ویژگی و آداب و رسوم آن‌ها را به گروه‌های اکثریت معرفی کند.

شایستگی دیگر از دیدگاه استادان و مؤلفان کتاب درسی دانشگاهی، رویکرد اجتماعی: قابلیت دیگر از دیدگاه استادان و مؤلفان کتاب درسی دانشگاهی، رویکرد اجتماعی (جامعه‌پذیری و ارتباط با جامعه، تنوع فرهنگ‌های مختلف در جوامع متفاوت، انعکاس دغدغه‌های اجتماعی در کتاب درسی، لزوم در نظر گرفتن دهکده جهانی، دوستی بین‌المللی، مشارکت اجتماعی، تبادل بین‌المللی، رفع تبعیض جنسیتی، نژادی، مذهبی و

ملی، دانش عمیق درباره دیگر فرهنگ‌ها و سنت‌ها، توانایی در استفاده از فناوری‌های ارتباطی نظیر دورنگار، تلفن، پست الکترونیک و کنفرانس‌های صوتی و تصویری، توانایی و تسلط به بیشتر از یک زبان، آگاهی از تفاوت بین ملت‌ها، مذاهب، نژاد و جنسیت) است که باید مورد توجه قرار گیرد. ملکی (۱۳۸۵) ذکر می‌کند که همسویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد قبول، معطوف بودن به نیازها و مسائل اجتماعی از آن جمله است. مهربانی و زندگی (۲۰۱۷) عوامل خارجی، عوامل داخلی، روشی، دیداری، نگارشی، دیدگاه‌های جدید برنامه درسی و یادگیری، فلسفه غالب اجتماعی – تنوع فرهنگی، ایدئولوژی‌های آموزشی، رویکردهای مدرن برنامه‌های آموزشی، فلسفه آموزشی، جهانی‌سازی، مباحث اخلاقی، ویژگی‌های برنامه یادگیری مطلوب، اجزای برنامه درسی، منابع برنامه درسی، مفاهیم برنامه درسی را ذکر کرده‌اند.

نتایج این مطالعه با مطالعات زیر هم‌سو است:

۱. کرمی و همکاران (۲۰۱۶)، آرمند (۱۳۸۳)، مهربانی (۱۳۹۱)، رون (۱۳۹۰) که به ویژگی محتوایی، ظاهری، نگارشی و ساختاری اشاره کرده‌اند.
۲. روحانی (۱۳۹۵)، فهمی‌فر و همکاران (۱۳۹۹)، مطور (۲۰۱۲)، به ویژگی ظاهری، نگارشی، محتوایی و شکلی کتاب درسی پرداخته‌اند.
۳. کریمی (۱۳۹۸)، کریمی و ملکی (۲۰۰۹)، اصنافی و همکاران (۲۰۲۰) و کریمی و شریف (۲۰۱۴) به ویژگی آموزشی، نگارشی و محتوایی اشاره داشته‌اند.
۴. افشار (۱۳۸۸) و ویژگی محتوایی، ساختاری و ظاهری؛ هاشمی و همکاران (۲۰۱۵) به ویژگی ساختاری و گرافیکی؛ و نظری و تقوایی‌فر (۲۰۱۸)، به مهارت‌های تفکر انتقادی و ویژگی روشی کتاب درسی اشاره داشته‌اند.
۵. لاکتا (۲۰۱۵) به ویژگی‌های محتوایی، روشی، روش‌شناسی سیستماتیک، زبانی، ساختاری، نگارشی و ظاهری کتاب درسی اشاره کرده است.
۶. بهادری (۲۰۱۲) به ویژگی محتوایی و انسجام متن کتاب‌های درسی اشاره کرده است.

۷. آقا بابایی و خوزانی (۱۳۹۶)، بهرام بیگی (۲۰۱۶) به ویژگی‌های ظاهری ساختاری و استدلال ترسیم‌شده و نقشه مفهومی و تفکر خلاق، در زمینه مهارت‌های نرم و سخت (مهارت‌های نگارشی، محتوایی، ساختاری، ظاهری، تفکر و اعمال ذهنی، خلاقیت، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های تفکر استقرایی، ارزیابی و سنجش) اشاره کرده‌اند.

۸. سلیمانی و آرمند (۱۳۹۶) ویژگی‌های ظاهری (پایایی متن، فونت و سایز، طرح و ساختار، قیمت)، محتوا ارتباط متن با مهارت‌های مورد نیاز، ارتباط متن با دانش و فرهنگ روز، محتوای روشن و دقیق، آموزشی قابل فهم بودن محتوا برای مخاطب، سطوح زبانی (تناسب سطح خوانایی با سطح درک و فهم مخاطبان) را برای کتاب درسی دانشگاهی پیشنهاد کرده‌اند.

۹. بابان آبادی و عبداللهی (۱۳۹۶) عوامل تخصص گرایی و هدفمندی، توان نظری و دلالت‌های کاربردی، توان استنادی و ماهیت میان‌رشته‌ای، صلاحیت و کارنامه پدید آورندگان، انسجام محتوایی و ساختاری و ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری، جامعیت و روزآمدی، پاکیزگی نگارشی و ادبی، همخوانی با نظریه‌های یادگیری و ماهیت تعاملی و توان انگیزشی، نیاز یادگیرندگان را برای کتاب درسی پیشنهاد کرده است.

۱۰. ستار (۱۳۸۵) به رابطه نیازها و علایق دانشجویان با یادگیری مطالب کتاب‌های درسی پرداخت.

۱۱. میمند و همکاران (۱۳۸۴) تحقیقی با عنوان اصول و معیارهای تدوین محتوای کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل منتشر کردند که در آن به بررسی معیار و اصول انتخاب محتوا، اصول سازماندهی محتوا، منابع انتخاب محتوا، شیوه سازماندهی و تدوین محتوا، متن اثرگذار، انتخاب کادر تخصصی و مباحث علمی پرداختند.

۱۲. آرمند (۱۳۸۷) نظر متخصصان درباره کیفیت کتاب‌های درسی را بررسی و موارد زیر را مطرح کرد. داشتن ساختار منطقی، روان و سلیس بودن مطالب، استفاده از طرح و تصویرهای زیبا و رنگی و جذاب بودن مطالب ویژگی‌های کتاب است. ساختار مطالب و کیفیت، ویژگی‌های صوری و جنبه آموزشی کتاب، نکاتی برای مدرسان، فهرست مطالب، نکاتی برای دانشجویان، مطالب مقدماتی، رویکرد کتاب. در بخش متن به جز متن اصلی، مطالب دیگری وجود دارد که جنبه آموزشی دارد و به درک بهتر مطالب کمک می‌کند. مطالب شامل: فهرست مطالب فصل، متن اصلی فصل، نکته‌های کاربردی، مرور نکات اصلی فصل، اصطلاح‌های تخصصی و نام اشخاص، آوردن زمینه‌های رنگی برای عنوان‌های اصلی و فرعی در متن، هدف‌های یادگیری در حاشیه صفحات، معرفی منابع برای مطالعه بیشتر در درون کادرهای رنگی، اندازه حروف، جدول‌ها و نمودارها، تصویرها و عکس‌ها، بیان نکات کاربردی مطالب، خلاصه فصل‌ها. در بخش پایانی اجزائی وجود دارد: واژه‌نامه توصیفی، فهرست منابع، اجازه‌نامه‌ها، فهرست‌ها، نام‌ها، فهرست

موضوعی، پرسش‌نامه، نظرخواهی (آرمند، ۲۰۰۹).

۱۳. محمود، ۲۰۱۱ به هشت شاخص کلی برای تعیین کتاب درسی با کیفیت اشاره کرده است:

- همخوانی با سیاست‌های برنامه درسی؛
 - قابلیت اطمینان و اعتبار متن؛
 - واژگان، تصاویر و طراحی مناسب؛
 - انسجام و هماهنگی متن در کل کتاب و در تقسیم‌بندی موضوعی؛
 - تشویق متن به آموزش خلاقانه و منتقدانه؛
 - قابلیت سنجش و ارزیابی؛
 - راهنمای کتاب و سایر مواد کمک آموزشی؛
 - تشویق به یادگیری با استفاده از معرفی منابع بیشتر (محمود، ۲۰۱۱).
۱۴. میمند و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به عنوان توسعه علمی در دانشگاه‌ها با تدوین کتاب‌های درسی بر مبنای اصول و معیارهای مناسب به چارچوب کتاب درسی دانشگاهی اشاره داشتند و به این سؤال پاسخ دادند که طراحی کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل نیازمند کادر تخصصی است و انفرادی بودن چنین فعالیتی، در مواردی باعث عدم تناسب محتوای کنونی با معیارها شده است. وجود کتاب درسی در محیط دانشگاهی بسیار ضروری است، منتها باید نقش این منبع تغییر یابد و این امر با رعایت معیارها و اصول علمی انتخاب و سازماندهی محتوا تا حدودی امکان‌پذیر است.

پیشنهادهای برگرفته از یافته‌های پژوهش

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. ویژگی‌های تدوین کتاب درسی دانشگاهی (شایستگی فنی - سخت و شایستگی غیرفنی - نرم) به عنوان اصول صحیح تدوین کتاب درسی دانشگاهی در اختیار ناشران، استادان و مؤلفان قرار گیرد تا برای ارزیابی و انتخاب و نوشتن از آن بهره گیرند.
۲. براساس ویژگی‌های به دست آمده چک‌لیست ارزیابی و تدوین تهیه شود که برای تدوین کتاب درسی و برای ارزشیابی کتاب‌ها بتوان از آن استفاده کرد.
۳. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده درباره ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی براساس تجارب زیسته دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی انجام شود.

۴. پیشنهاد می‌شود دانشکده‌ها منابع موردنیاز استادان را با توجه به سرفصل‌های آموزش عالی پیشنهاد کنند تا استادان از بین منابع انتخابی خود و دانشکده و منابع موردنیاز دانشجویان دست به انتخاب بزنند.

محدودیت این پژوهش، عدم همکاری استادان برای شرکت در مصاحبه بود.

منابع

- آرمند، م. (۲۰۰۳). راهنمای تهیه طرح تألیف کتاب درسی دانشگاهی. انتشارات مفین هاگتون. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۹، ۱۳۸۲، ۶۶-۷۳.
- آرمند، م. (۱۳۸۷). ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲ (۲)، ۲۱.
- افشار، ک. (۱۳۸۸). تفکر بصری در کتاب‌های درسی دانشگاهی. نامه هنرهای تجسمی و کاربردی، ۲، ۷۵-۸۶.
- امینی، س. ک. (۱۳۸۱). آیین نگارش مکاتبات اداری. تهران: مرکز مدیریت دولتی.
- اصنافی، ح. ز.، رفاهی کمساری (۲۰۲۰). معیارهای ارزیابی و رتبه‌بندی محتوایی کتاب‌های تخصصی در حوزه علوم انسانی از نظر متخصصان. کتابداری و اطلاع‌رسانی، doi:10.30481/lis.2020.199112.1617.
- آقابائی، ن. (۲۰۱۹). تأثیر ترسیم استدلال و نقشه مفهومی در کتاب درسی دانشگاهی بر تفکر نقادانه. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۳ (۴۴)، ۱-۲۰. doi:10.30487/rwab.2019.3637820.
- اقارب‌پرست، م. ر. (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی کتاب‌نگاهی نو به دین و سیاست در نظام بین‌الملل کنونی. مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی. جلد اول تجارب حرفه‌ای نقد.
- بهرام‌یگی، م. (۱۳۹۵). نقش تصویر و رنگ آن در کتاب‌های درسی و دانشگاهی و تأثیر آن در آموزش زبان بیگانه. ترویج علم، ۱۰، ۳۷-۵۳.
- تاجی، ن.، و زمان‌زاده، ز. (۲۰۱۵). تدوین الگوی بهینه بودجه‌بندی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور. مدل‌سازی اقتصادی، ۹ (۲۹)، ۱۲۵-۱۴۱.
- حسینی، س. م.، و خندقی، ا. (۲۰۱۷). بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
- حسینی، س. م. ح.، و مطور، م. (۲۰۱۲). نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۶ (۲۶)، ۱۱۹-۱۴۲.
- رضایی، ن.، و نوروززاده، ر. (۱۳۸۸). پیش‌بایسته‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
- روحانی، ع.، و فرهنگ‌جو، م. (۱۳۹۵). نقد و ارزیابی کتاب زبان انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۸، ۱۱۴-۱۳۱.
- رون، س. ا. (۱۳۹۰). میزان رعایت معیارهای عام در انتخاب و سازمان‌دهی محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران. مطالعات برنامه درسی، ۲۲، ۹۷-۱۱۶.
- رضی، ا. (۱۳۸۸). شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. تهران: سمت.

- جمالی زواره، ب.، نصر، ا.ر.، و آرمند، م. (۲۰۰۸). معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی. نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۳(۱)، ۹-۳۱.
- ستار، آ. (۱۳۸۵). بررسی رابطه میان نیازها و علائق دانشجویان با یادگیری مطالب کتاب‌های درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
- قره‌گوزلو، ز.، سلیمانی، ن.، و آرمند، م. (۱۳۹۶). نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی پرکاربرد دانشگاهی رشته علوم ارتباطات براساس استانداردهای کتاب درسی دانشگاهی. مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب انسانی، شماره ۲.
- شهلائی، ه.، صفرنواده، م.، آرمند، م.، و موسی‌پور، ن. (۲۰۲۱). شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی به منظور طراحی الگو با رویکرد کیفی فراترکیب. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۵(۴۸)، ۸۸-۱۱۸. doi:10.30487/rwab.2021.524304.1440
- شوکتی گورابی، س. (۲۰۲۰). شایستگی‌های نرم مدیران پروژه، حقیقتی مغفول مانده در آموزش دانشگاهی. نشریه عمران و پروژه، ۱(۹)، ۱۱-۱۷.
- طبری، ا.، نوریان، م.، آرمند، م.، و نوروزی، د. (۲۰۲۰). سنتز پژوهی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۴(۴۶)، ۱۱۴-۱۴۵.
- بابان آبادی، ف.، زین آبادی، ح.ر.، و عبداللهی، ب. (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی. مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی، ۳۰ آذر ۱۳۹۶، ج. اول تجارب حرفه‌ای نقد.
- فرمehنی‌فراهانی، م. (۱۳۹۳). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی: انگلیسی به فارسی، فارسی به انگلیسی. تهران: شباهنگ.
- فتحی واجارگاه، ک.، و آقازاده، م. (۱۳۸۵). راهنمای تألیف کتاب‌های درسی. تهران: آبیژ.
- فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- فاطمی‌امین، ز.، و فولادیان، م. (۲۰۰۹). نظام آموزشی و بازدهی آموزشی مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان. راهبرد فرهنگ، ۷، ۱۰۳-۱۳۰.
- صالحی، ک.، قاسمی، م.، فلاحتی، و.، و نامداری، و. (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲(۲۶)، ۱۲۳-۱۴۸.
- کاظمی، م.ا. (۱۳۹۶). نقد و بررسی کتاب تاریخ تحول دولت در اسلام. مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی. جلد اول «تجارب حرفه‌ای نقد».
- کریمی، م.، حجازی، ز.، طباطبائی، م.ص. (۲۰۱۶). شناسایی، مقایسه و تحلیل گرایش‌های موضوعی غالب و غایب در کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته مطالعات برنامه درسی در ایران و جهان. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۰(۳۸)، ۴۸-۶۳.
- کریمی، س.ب.، و ملکی، ح. (۲۰۰۹). بررسی میزان نقش طراح آموزشی در تألیف کتاب درسی از دیدگاه متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزشی. روان‌شناسی تربیتی، ۵(۱۴)، ۱-۲۱.

- کریمی، ص.، و شریف، م. (۲۰۱۴). چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۹(۱)، ۱۰۷-۱۴۲.
- کفاشی، م. (۱۳۹۵). کاربرد نرم‌افزار spss در پژوهش اجتماعی. تهران: فوقان.
- کمایی فرد، س.، و جابر، م. (۱۳۹۱). انسجام متن تعاریف در کتاب‌های درسی دانشگاهی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۶، ۲۵-۴۵.
- کیانی، م.، و آرمنند، م. (۱۳۹۸). الگوی تلفیقی طراحی سؤال در کتاب‌های درسی دانشگاهی: مطالعه موردی کتاب‌های درسی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی «سمت». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۴۵، ۱۸۱-۲۰۴.
- فکری، م. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۸، ۹-۹۵.
- لیپونکا، م. آ. (۱۳۸۵). *نحوه نگارش کتاب درسی دانشگاهی*. تهران: سمت.
- مجیدی، م. (۱۳۶۴). تاریخچه مختصر کتاب‌های درسی و سیر تطور آن در ایران از زمان تأسیس دارالفنون تا به امروز. *تعلیم و تربیت*، ۴، ۶۵-۹۵.
- مرادی، ن. (۱۳۸۸). *تحلیل محتوای کتاب درسی*. تهران: آیتز.
- مهر محمدی، م. (۱۳۹۰). *برنامه درسی: نظرها، رویکردها چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
- ملکی، ح.، و محمد، آ. (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*. تهران: سمت.
- ملکی، ح. (۲۰۰۵). *شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی*. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱(۱۴).
- منصوریان، ی. (۲۰۱۳). صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹، ۱-۱۷.
- مهرابی، م. (۱۳۹۱). *طراحی الگوی مطلوب کتاب درسی دانشگاهی باز و از راه دور و مقایسه کتاب‌های درسی دانشگاه پیام نور*. پایان‌نامه رشته برنامه‌ریزی آموزش از دور.
- مهرابی، م.، و زندی، ب. (۲۰۱۷). تحلیل مفهوم کتاب درسی دانشگاهی باز و از دور براساس مدل هیبرید و ارائه مدل (انگلیسی). *نشریه ایرانی آموزش از دور*، ۱.
- مهر محمدی، م. (۱۳۷۹). *فلسفه علم معاصر، آموزش علوم و مهارت‌های زیبایی شناختی تعلیم و تربیت*. *نشریه همایش علوم تجربی ابتدایی*، ۱.
- میمنند، ز. (۱۳۸۴). *اصول و معیارهای تدوین محتوای کتاب درسی دانشگاهی به‌عنوان راهنمای عمل*. *مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی*، ج ۱، تهران.
- زین‌الدینی میمنند، ز.، نادری، ع.، شریعتمداری، ع.، سیف‌نراقی، م.، و هاشمی، س.ا. (۱۳۸۷). *توسعه علمی در دانشگاه‌ها با تدوین کتاب‌های درسی بر مبنای اصول و معیارهای مناسب*. *تولید علم*، ۱.
- میک، ی. (۲۰۰۰). *پژوهش و نگارش کتاب درسی*. ترجمه ش. مرادزاده و ر. گلشایی (۱۳۹۳). تهران: سمت.
- موسی‌پور، ن. (۱۳۸۵). *مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، آستان قدس رضوی: به نشر دانشگاه شهید باهنر کرمان*.

- نصر، ا.ر.، جمالی زواره، ب.، نیلی، م.ر.، و آرمند، م. (۲۰۱۲). تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی. *آموزش عالی*، ۱۸(۱)، ۴۵-۶۶.
- نصرآبادی، ا.، و شول، ع. (۱۳۹۵). تأثیر مدیریت کیفیت فراگیر بر نوآوری تبیین نقش میانجی یادگیری بین‌سازمانی. *نشریه مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، ۱۴، ۱۲۵-۱۵۲.
- نظری، ی.، و تقوایی‌فر، ک. (۲۰۱۸). بررسی شاخص‌های جامعیت و روزآمدی کتاب الجامع فی تاریخ الأدب العربی (الأدب الحدیث) با رویکرد تحلیل محتوا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۱(۴۱)، ۱۳۹-۱۲۰.
- وفایی، افشین (۱۳۷۷). «دانشگاه‌ها در قرون وسطی»، روزنامه سلام.
- هاشمی، س.، صالحی عمران، ا.، و کرمخانی، ز. (۲۰۱۵). تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزش عالی: بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان و چگونگی آموزش آن از سوی استادان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۲۷)، ۹۹-۱۲۳.
- هانگلر، پ. ب. (۲۰۰۶). *اصول تحقیق پرستاری: روش‌ها - ارزیابی - کاربرد*. تهران: اندیشه رفیع.
- Amerian, M., & Khaivar, A. (2014). Textbook Selection, Evaluation, and Adaptation Procedures. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6, 523-533.
- Bahadori, H., & Hosseini, P. (2012). Reduction of cement consumption by the aid of silica nano-particles (investigation on concrete properties). *Journal of Civil Engineering and Management*, 18(3), 416-425.
- Bolinger, M. C. (2012). Evaluation of a Practice Change to Improve Screening, Identification, and Management of Patients with Prediabetes.
- Colyar, J. (2011). Book Review: Jeannie Oakes and Marisa Saunders (Eds.), *Beyond Tracking: Multiple Pathways to College, Career, and Civic Participation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008. 336 pp. \$29.95. *Urban Education*, 46(2), 251-258.
- El-ahwal, & Marwa, N. (2020). Effect of Micro-Teaching Method Supported by E-Learning Platforms in Enriching Pre-service Mathematics Teachers' Teaching Practice s And Improve Self-efficacy.
- Fahimifar, S., Isfandyari-Moghaddam, A., & Vasfi, M. R. (2020). The Desirable Features and Weaknesses of Iranian Academic Textbooks Publishing in Social Science Fields. *Publishing Research Quarterly*, 36(1), 102-115. doi:10.1007/s12109-019-09701-4.
- Fuchs, E., & Bock, A. (2018). *The Palgrave handbook of textbook studies*: Springer.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Guba, Egon G. and Yvonna S. Lincoln, Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ghufron, M. A. (2016). Evaluating academic writing textbook: Teachers' and students' perspectives. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(1), 326-340.
- Harwood, C., McGregor, J., Proby, C., Griffiths, C., Barker, J., Bleiker, T.,... . Creamer, D. (2016). *Rook's Textbook of Dermatology*.
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in science education*, 31(3), 401-435.
- Haynes, A. (2010). *Writing Successful Academic Books...* Cambridge University Press.

- Khutorskoi, A. (2006). The place of the textbook in the didactic system. *Russian Education & Society*, 48(3), 78-93.
- Laketa, S., & Drakulic, D. (2015). Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 13, 117-127. doi:10.7906/indecs.13.1.12
- Mahmood, K. (2011). Conformity to quality characteristics of textbooks: The illusion of textbook evaluation in Pakistan. *Journal of research and Reflections in Education*, 5(2), 170-190.
- Mahmood, K., Iqbal, M. Z., & Saeed, M. (2009). Textbook evaluation through quality indicators: The case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 31(2), 1-27.
- Mas-Bleda, A., & Thelwall, M. (2018). Do prestigious Spanish scholarly book publishers have more teaching impact? *Aslib Journal of Information Management*.
- Nicholls, N. (2009). Rising textbook expenses and a search for solutions: Survey and interview results from Michigan faculty.
- Nikonova, E. I., Sharonov, I. A., Sorokoumova, S. N. Suvorova, O. V. & Sorokoumova, E. A. (2016). Modern Functions of a Textbook on Social Sciences and Humanities as an Informational Management Tool of University Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3764-3774.
- Nazarova, T., & Gospodarik, I. P. (2006). Strategy for the Development of the Textbook. *Russian Education & Society*, 48(6), 86-102.
- Laketa, S., & Drakulić, D. (2015). Quality of lessons in traditional and electronic textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 13(1), 117-127.
- Rao, S., & Perry, Ch. (2003). Convergent interviewing to build a theory in under-researched areas: principles and an example investigation of Internet usage in inter-firm relationships. *Qualitative Market Research: An International Journal*.
- Rashidi, Z., & Farasatkah, M. (2018). Conceptualizing of bullying from the perspective of the faculty members of Tehrans comprehensive universities: a Grounded Theory study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(4), 123-150 .
- Pingel, F. (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision: Unesco.
- Průcha, J. (2014). Results and prospects of textbook research in the Czech Republic. *Orbis scholae*, 8(2), 91-99.
- Sikurova, L., Balis, P., & Zvarik, M. (2011). Penetration of laser light through red blood cell ghosts. *Journal of Photochemistry and Photobiology B: Biology*, 103(3), 230-233.
- Siregar, T., & Frisnoiry, S. (2019). The applying of KKNI-based textbooks as productivity facilities student creativity program. Paper presented at the *Journal of Physics: Conference Series*.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (2010). Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients: John Wiley & Sons.
- Sun, J., Flores, J., & Tanguma, J. (2012). E-Textbooks and students' learning experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1), 63-77.
- Tivyaeva, I., Suleimanova, O., & Fomina, M. (2021). New Type of University Textbook: Teaching Linguistic Research Fundamentals in Post-COVID Research Space. *ARPHA Proceedings*, 4, 984.

- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*: Routledge.
- Van Manen, M. (1996). *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. Phenomenology and Educational Discourse*: Heinemann Higher and Further Education, Durban.
- Wang, X., Zhang, X.Y., Zhu, R.F., Xing, A.H., & Kang, Z.F. (2017). An investigation on compiling opinions on and suggestions for a biochemistry textbook from nursing undergraduates. *Chinese Nursing Research*, 4(3), 141-145.