

تحلیل محتوای کتاب‌های دوره‌ی سوادآموزی و ارایه چارچوب محتوای مناسب براساس برنامه درسی مصوب

مجری: دکتر عبدالعظیم حکیمی

ناظر علمی: دکتر محمد حسنی-ناظر فنی: کرامت نوائی

کارفرما: سازمان نهضت سوادآموزی

مقدمه

کتاب درسی یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری فراگیران در هر نظام آموزشی است و در ایران نیز یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در برنامه‌های درسی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، در ایران بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی فراگیر و آموزش دهنده حول محور آن سازماندهی می‌شود. این واقعیت باعث شده است که صاحب‌نظران و پژوهشگران، بررسی محتوای آموزشی دوره‌های آموزشی را با توجه به نیازهای فراگیران مورد پژوهش و تحلیل قرار دهند. این بررسی‌ها و تحلیل‌ها به برنامه‌ریزان، مولفان و کارشناسان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تهیه، تدوین و یا انتخاب محتوای کتاب‌های درسی تصمیم‌های صحیحی اتخاذ نمایند. تحلیل محتوا برای برنامه‌ریزان درسی و مولفان و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی بسیار مفید و ضروری است. این نوع تحلیل کمک می‌کند تا مفاهیم، اصول، نیازها، نگرش‌ها و به طور کلی محتوای آموزشی کتاب‌ها مورد بررسی علمی و عملی قرار گرفته و با اهداف برنامه‌های درسی مقایسه شوند.

آموزش بزرگسالان نیز فعالیتی سازمان‌یافته به منظور ایجاد جامعه در حال یادگیری و ارایه دانش و مهارت روزآمد به بزرگسالان است. این نوع از آموزش به بزرگسالان کمک می‌کند تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت فعالانه داشته باشند. (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۸). به عبارت دیگر، تقویت رشد و تعالی افراد و جامعه و بهبود دسترسی گروه‌های محروم به آموزش‌های پایه و مهارت‌های اساسی زندگی است که به طور قطع بر کیفیت و ابعاد مختلف زندگی آنان «خانواده و فرزندان، کسب و کار، تعاملات و مناسبات اجتماعی» تأثیرگذار خواهد بود. تحقق اغلب این هدف‌ها در سوادآموزی بزرگسالان از طریق کتاب‌های درسی و محتوای آن صورت می‌گیرد. از این رو لازم است این کتاب‌ها مورد بررسی، تحلیل، نقد و ارزشیابی قرار گیرد تا از یک سو، نقاط ضعف و قوت، سطح خوانایی،

روایی و پایایی، فهرست واژگان، ارتباط عمودی و افقی مطالب، نوع فعالیت‌ها و تمرین‌ها و انطباق محتوا با نیازها و علایق بزرگسالان مشخص شود و از سوی دیگر معیارها و اصول محتوای مناسب و چارچوب آرایه آن بدست آید.

بیان مسأله

محتوای^۱ کتاب درسی از عناصر مهم آموزش و پرورش است و در تحقق اهداف نظام‌های آموزشی، نقش اساسی دارد. اگر محتوای مربوط به برنامه‌ها، هماهنگ و همسو با هدف‌های عالی و جزئی نظام نباشد، نمی‌توان به تحقق هدف‌های مورد انتظار امید داشت (رئیس دانا، ۱۳۷۴).

یکی از نیازهای مبرم هر نظام آموزشی، بازنگری و روزآمد کردن محتوای کتاب‌های درسی است. بازنگری، اصلاح و تجدید نظر اصولی و علمی در برنامه و محتوای کتاب‌های درسی، مستلزم توجه به نقش‌های جدید یادگیرنده در فرآیند یادگیری است و برای رویارویی با پدیده‌های بزرگی چون انفجار اطلاعات و گسترش روزافزون فناوری، فراگیران باید برای زندگی در چنین جامعه‌ای آماده شوند (استرانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۴). از منظر دیگر، امروزه نگاه‌های جدید آموزشی در این فرایند آموزشی از رویکرد فعالیت‌گرایی به تحقیق‌گرایی تغییر پیدا کرده است. در رویکرد فعالیت‌گرا، فراگیران با یک سلسله ابزار، وسایل، مجموعه‌ها یا بسته‌های معین و محدود روبرو هستند که می‌توانند با هر یک از آنها ساعت‌ها مشغول باشند. در حالی که در رویکرد جدید (تحقیق‌گرایی)، فعالیت‌ها از میان پرسش‌ها و علایق فراگیران تعیین می‌شود. در این شیوه، فراگیر به دنبال یافتن الگوها و روابط مرتبط با مشاهدات خود در جهان اطراف است. بنا بر این، در استفاده از روش‌های فعالانه تدریس باید رویکرد تحقیق‌گرایی را در نظر گرفت تا فراگیرنده ضمن فعال بودن، خود به اکتشاف و یافتن روابط بین پدیده‌های طبیعی و علمی بپردازد (سلطانی کفرانی، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش احقر (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که محتوا و تصاویر کتاب علوم تجربی پایه پنجم به روش نیمه فعال طراحی شده است. یعنی فراگیران در یادگیری مفاهیم و تصاویر آموزشی درگیری فعال ندارند. نتایج مقایسه‌ی کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان نشان داد که کتاب‌های هر سه کشور پژوهش محور هستند؛ اما میزان توجه آن‌ها به مهارت‌های گوناگون پژوهشی متفاوت است. بیشترین فراوانی مربوط به میزان توجه به مقوله پژوهشی در هر سه کشور، به مهارت «تحریک حس فراگیر» و کمترین فراوانی به مهارت‌های «فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه‌ها و انتقال داده‌ها و اطلاعات» تعلق دارد. مقایسه ضریب فعالیت به دست آمده در کتاب‌های علوم تجربی کشورمان نشان می‌دهد که بیشترین توجه به روحیه تحقیق و پژوهش در پایه‌ی سوم ۰/۹۴، پایه دوم ۰/۸۲ و چهارم ۰/۷۴ است و کتاب‌های پایه اول و پنجم کمتر پژوهش محور هستند. درصد توجه به مولفه «طراحی تحقیق و آزمون فرضیه» در پایه‌های اول و دوم صفر بوده و البته در تدوین کتاب‌های درسی علوم به مولفه‌ی «پیش‌بینی و

^۱ content

^۲ Strong & et al

فرضیه سازی» نیز توجه چندانی صورت نگرفته است. داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های علوم انگلستان، بر خلاف ایران، بیشترین توجه به پرورش روحیه پژوهش محوری در کتاب‌های پایه اول است و تقریباً سه برابر کتاب پایه اول ابتدایی ایران است. همچنین در پایه‌های آغازین کتاب‌های علوم ابتدایی آمریکا به پرورش روحیه تحقیق‌گرایی توجه بیشتری شده است. در کتاب‌های علوم ایران، توجه به برخی مهارت‌های پژوهشی نظیر طبقه‌بندی و سازمان دهی اطلاعات، ساخت فرضیه و آزمون آن، بحث و گزارش نتایج پژوهش در مقایسه با دو کشور دیگر و به خصوص انگلستان، فراوانی کمتری دارد (اسفیجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۷). در پژوهش تحلیل محتوای کتاب علوم پایه پنجم، یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب نسبت به حل مساله، مراحل و مهارت‌های آن کم توجهی شده است؛ در سازماندهی محتوا تنها ۳ درس از ۱۱ درس کتاب چارچوب ارائه محتوا، و فعالیت‌های آن با مراحل حل مساله انطباق دارد. در این کتاب مهارت‌های مشاهده، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، تشخیص متغیرها، برقراری ارتباط، ارزیابی، فرضیه‌سازی و پیش‌بینی مورد کم توجهی قرار گرفته و به طور یکنواخت نیز به کار گرفته نشده‌اند (امیر احمدی، ایروانی و شرفی، ۱۳۹۱).

کرمی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی به تحلیل محتوای متن و تصاویر کتاب ریاضی ۱ پایه اول و همچنین تحلیل بخش‌های تمرین در کلاس، فعالیت و مسائل درس بر اساس حیطه‌های شناختی بلوم پرداختند. یافته‌های تحقیق نمایان ساخت که ضریب درگیری متن ۰/۵۳ است که نشان می‌دهد متن کتاب ریاضی ۱ پایه اول به شیوه فعالی نوشته شده است. ضریب درگیری تصاویر نیز ۱/۲ تعیین شد که نشان داد تصاویر کتاب، دانش آموز را در حد کمی درگیر در یادگیری می‌کند. همچنین در بخش تحلیل شاخص فعالیت محور بودن کتاب، ضریب درگیری ۰/۷۵ تعیین شد که نشان می‌دهد کتاب فعالیت محور است. بر اساس حیطه‌های شناختی بلوم، مشخص شد که ۸۱ درصد تمرین‌ها، فعالیت‌ها و مسائل کتاب در سطح درک و فهم است. این تحلیل نشان داد که در کتاب، تعداد تمرین‌ها، فعالیت‌ها و مسائل در سطوح بالای حیطه شناختی، بسیار اندک است. یافته‌های تحقیق میرحسینی و ارجمندنی (۱۳۸۷) نیز نشان داد: موضوع و محتوای کتاب‌های برنامه آموزش مداوم با اهداف آن هماهنگی لازم را دارند. همچنین یافته‌های پژوهشی مرعشی و دیگران (۱۳۹۱) نشان داد در کتاب‌های درسی مورد بررسی مقوله استدلال بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده بود و مهم‌ترین مقوله مربوط به قضاوت بود.

با نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در حیطه‌ی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فراگیران، چه ویژه بزرگسالان و چه سایر فراگیران نشان می‌دهد اکثر کتاب‌های تالیف شده به صورت مناسب و سازماندهی شده انجام نگرفته است. افزون بر این، تحلیل‌های انجام شده بر روی کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف بوده و پژوهشی که متمرکز بر تحلیل محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۲۱) فراگیران نهضت سوادآموزی باشد، صورت نگرفته است. از آنجایی که اغلب فعالیت‌های آموزشی در حال حاضر در چارچوب کتاب‌ها صورت می‌گیرد و کتاب نقش محوری در آموزش دارد،

داشتن کتاب‌های درسی که بتواند جریان‌یادگیری را تسهیل و تسریع بخشیده و فراگیران را در رسیدن به هدف‌های سطح بالای یادگیری یاری رساند، بسیار مهم به نظر می‌رسد. بررسی محتوای کتاب‌ها به دلایل مختلف همچون مطابقت با اهداف برنامه‌های درسی یا شناسایی نقاط قوت و ضعف کتاب‌ها امری ضروری است.

بنا به فرمایش مقام معظم رهبری، مسأله کتاب‌های درسی هم بسیار مهم است و باید به طور مداوم و به تناسب نیازها مضمون این کتاب‌ها ترقی و پیشرفت داشته باشد (بیانات مقام معظم رهبری در دیدار با جمعی از فرهنگیان، ۱۳۹۲/۲/۱۸). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز آمده است که حجم و محتوای کتب درسی و ساعات و روزهای آموزشی باید با توان‌مندی‌ها و ویژگی‌های فراگیران متناسب شود. رویکرد فرهنگی- تربیتی در تولید محتوا و تقویت شایستگی‌های پایه‌های فراگیران رعایت شود و از روش‌های فعال، خلاق و تعالی‌بخش در ارایه محتوا بهره‌گیری گردد (سند تحول بنیادین، راه‌کار ۱-۱).

در این پژوهش تلاش شده است تا با استفاده از دو روش تحقیق، یکی تحلیل محتوا و دیگری روش تحقیق پیمایشی، کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) که شامل مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های زبان‌آموزی، قرآن‌آموزی و مفاهیم ریاضی با مسائل زندگی است، مورد بررسی، تحلیل و توصیف قرار گیرد. با توجه به مفاد برنامه درسی این کتاب‌ها به نظر می‌رسد، ساختار کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) با رویکرد فرآیند محور تدوین شده است تا میزان مشارکت سوادآموزان در امر یادگیری را بیشتر نماید. کتاب‌ها علاوه بر آموزش مفاهیم و مهارت‌ها، دارای فعالیت‌های هدفمندی هستند تا فرایند یادگیری به وسیله فعالیت‌های آموزشی دوام و استمرار داشته باشد. تقویت مهارت‌های سوادآموزی و آموزش مهارت‌های زندگی به روش مشارکتی، همیاری، بحث و گفت و گو، ... در تهیه و تألیف این کتاب‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در تهیه و تدوین متون کتاب سوادآموزی (۱ و ۲) از سبک‌های مختلف نگارش، بهره‌گیری از مهارت‌های گفت و گو، نقل و قول، قصه و داستان سرایی و بیان مسأله استفاده شده است تا در بین سوادآموزان از جذابیت خاصی برخوردار باشد.

آموزش بزرگسالان محتوایی را در برمی‌گیرد که این محتوا شامل دانش‌ها، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هاست. انتخاب محتوا یکی از مراحل اساسی تدوین برنامه درسی بزرگسالان است. این محتوا باید از درجه اهمیت بالایی برخوردار باشد. مفاهیم، اصول و تعمیم‌های اساسی معتبر و نو را به منظور تحقق هدف‌ها در نظر بگیرد و موجبات رشد توانایی‌های مهارتی و گرایش‌های ذهنی سوادآموزان را فراهم کند. محتوای کتاب‌های سوادآموزی باید دست اول و به روز باشد، محتوا باید سوادآموزان را به مطالعه و آموزش ترغیب و تشویق کند و با توجه به مسایل و موضوعات زندگی و مورد علاقه آنان باشد. محتوای انتخابی باید سودمند باشد و در بهبود کیفیت زندگی بزرگسالان به کار رود، مفاهیم سوادآموزی باید با مهارت‌های اساسی زندگی تلفیق شود تا سودمندی بیشتری برای سوادآموزان داشته باشد. محتوا باید در حد تجربیات بزرگسالان باشد تا آنان برای یادگیری آن رغبت نشان دهند و

آن را بپذیرند. محتوا باید از توالی ساده به مشکل یا عینی به انتزاعی پیش رود. یکی از مسایل اساسی در تدوین و تنظیم برنامه‌های درسی که همواره برنامه‌ریزان درسی با آن مواجه هستند انتخاب محتوای مناسب برای رسیدن به اهداف متعالی است. چرا که محتوا وسیله‌ای برای تحقق هدف است (ملکی، ۱۳۹۱، ص ۱۳). سوال‌هایی از قبیل اینکه آیا محتوای آموزشی کتاب‌های دوره سوادآموزی بزرگسالان براساس اهداف، اصول و رویکردهای موجود در برنامه درسی مصوب تهیه و تالیف شده است؟ آیا اصول کلی انتخاب و سازماندهی محتوای مصوب در محتوای کتاب‌های دوره‌های سوادآموزی رعایت شده است؟ آیا محتوای تهیه شده با معیارهای محتوای مناسب (سودمندی، کاربردی بودن، انعطاف‌پذیری، توجه به ساختار دانش، توجه به میراث فرهنگی و نظام ارزشی، روزآمدی، توجه به زمان آموزش، توجه به رغبت، علاقه و هدف‌های فراگیر، رعایت توالی و وسعت، صحت و اعتبار محتوا...) تناسب و هماهنگی دارد؟ و سوال‌های دیگری از این دست، گروه تحقیق را واداشت تا برای پاسخگویی علمی به آنها پژوهش حاضر را طراحی و به اجرا درآورد. لذا، این پژوهش به مسائل اساسی ناشی از تحلیل محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۲ و ۱) و ارایه چارچوب محتوای مناسب مبتنی بر برنامه درسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش پرداخته است.

اهداف تحقیق

۱. بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) بر اساس برنامه درسی مصوب
۲. شناسایی و ارایه چارچوب محتوای مناسب با توجه به برنامه درسی مصوب و برنامه درسی دوره‌های سوادآموزی بزرگسالان

سؤال‌های تحقیق

۱. در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) تا چه مقدار به کسب مهارت خواندن، نوشتن، فهم و درک متون ساده فارسی توجه شده است؟
۲. در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) براساس برنامه درسی مصوب تا چه مقدار به انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی تاکید شده است؟
۳. در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) تا چه اندازه به آشنایی به قرآن و کسب مهارت‌های اولیه روخوانی قرآن تاکید شده است؟
۴. در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) تا چه حد به آشنایی بیشتر به معارف دینی و فرهنگ اسلامی توجه شده است؟
۵. تا چه اندازه رویکردهای مبتنی بر نیازها و علایق، فرهنگی- تربیتی و موضوعی در محتوای کتاب‌های سوادآموزی رعایت شده است؟

۶. تا چه مقدار اصول حاکم بر برنامه درسی و سازماندهی محتوا مطابق برنامه درسی مصوب در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۲۰۱) لحاظ شده است؟
۷. تا چه اندازه در محتوای کتاب‌های درسی سوادآموزی (۲۰۱) به توان، نیازهای آموزشی و فرصت‌های یادگیری بزرگسالان توجه شده است؟
۸. معیارهای انتخاب محتوای مناسب برای کتاب‌های سوادآموزی (۲۰۱) کدامند؟
۹. ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوای کتاب‌های (۲۰۱) دوره سوادآموزی چگونه است؟
۱۰. قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌های (۲۰۱) دوره سوادآموزی چگونه است؟
۱۱. تاچه اندازه ساعات آموزشی با ویژگی‌ها و نیازهای بزرگسالان تناسب و هماهنگی دارد؟

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مبانی نظری، این پژوهش با توجه به چارچوب و کلیات برنامه درسی مرحله اول آموزش بزرگسالان (نهضت سوادآموزی) بر اساس مصوبه هشتصد و شصت و دومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۹۱/۳/۲۳ طراحی و انجام شد که مطابق این چارچوب دوره سوادآموزی، دوره‌ای است که به منظور دستیابی افراد بزرگسال به حداقل سواد، طراحی و اجرا می‌شود. طول این دوره حداقل ۴۰۰ و حداکثر ۵۵۰ ساعت می‌باشد. هدف‌های این دوره عبارت بودند از: کسب مهارت خواندن و نوشتن، فهم و درک متون ساده فارسی، انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی، آشنایی با قرآن و کسب مهارت‌های اولیه روخوانی قرآن و آشنایی بیشتر با معارف دینی و فرهنگ اسلامی، رویکردهای اصلی تدوین برنامه درسی آموزش بزرگسالان با توجه به ویژگی‌های مخاطبان و انتظار جامعه از آنان و سیاست‌های شتاب‌بخشی به امر سوادآموزی همراه با ارتقای فرهنگ اسلامی ایرانی بزرگسالان شامل، رویکرد مبتنی بر نیازها و علائق، رویکرد فرهنگی - تربیتی و رویکرد موضوعی بود. اصول حاکم بر برنامه درسی بزرگسالان و سازماندهی محتوا هم بدین شرح مدنظر بود: حاکمیت ارزش‌های دینی و فرهنگ اسلامی به برنامه سوادآموزی، پیوند آموزش مهارت‌های زندگی و یادگیری مادام‌العمر با سوادآموزی، تاکید بر فرآیند یادگیری به جای قاعده آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی، ویژگی‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و ارزشی سوادآموزان، بهره‌گیری ترکیبی از روش زبان‌آموزی برای آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن به سوادآموزان، ایجاد حس موفقیت و استقلال در سوادآموز طی فرآیند سوادآموزی، تاکید بر استقرار هویت اسلامی - ایرانی در سوادآموزی، تاکید بر تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی، ارجحیت زبان نوشتاری بر گفتاری، رعایت سیر زنان آموزشی فارسی در آموزش روخوانی قرآن کریم، تناسب محتوا با فناوری آموزشی و بر پایه نیازها و علائق و رعایت ویژگی‌های بزرگسالان، رعایت

مسائل واقعی و روزمره زندگی برای فعال شدن سوادآموزان در یادگیری، تلفیق مفاهیم و موضوع‌های آموزشی از ساده به مشکل، رعایت شرایط خود ارزیابی در سازماندهی و تدوین محتوای آموزشی، تدوین و تولید کتاب‌های غیردرسی، منابع، مواد و بسته‌های آموزشی برای یادگیری غیرحضوری و مستقل، توجه به تجارب عینیت یافته سوادآموزان بزرگسال در سازماندهی محتوا و تقویت انگیزه خودآموزی و خودگردانی در یادگیرندگان در محتوای تهیه شده بود. چون رویکرد تهیه مطالب در کتاب‌های سوادآموزی رویکرد تلفیق بود، لذا تلفیق به طور کلی به معنای در هم آمیختن و ارتباط دادن حوزه‌های محتوایی است که غالباً مجزا از یک دیگر در برنامه درسی مدارس گنجانده می‌شود. در نظر گرفته شد و برخی از اشکال و شیوه‌های تلفیق اشاره گردید.

محتوا به شرح زیر تعریف شد: محتوا عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیت‌ها، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و سایر موارد مربوط به یک حوزه درسی (قورچیان به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۱۱۷). محتوا، بسط دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط با موضوع یا موضوعات برای نیل به یک سری از اهداف است (رون و معافی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۹). در تعریف دیگر محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی که از سوی برنامه ریزان انتخاب و سازماندهی می‌شود. در عین حال محتوا، آثار حاصل از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری آموزش دهنده و فراگیران را نیز در بر می‌گیرد (ملکی، ۱۳۸۳، ص ۶۲) و محتوای مکتوب مدنظر قرار گرفت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، صفحه ۱۱۸). و برخی از اصول و معیارهای تهیه و انتخاب محتوای یادگیری نیز بررسی شد. و حوزه‌های یادگیری زبان و ادبیات فارسی، ریاضی، قرآن و فرهنگ و معارف اسلامی، هنر، آموزش بزرگسالان و برنامه ریزی درسی بزرگسالان مدنظر قرار گرفت و ساختار و ویژگی‌های کتاب‌ها و فرایندهای تولید و اعتباربخشی ارزشیابی نیز توجه شد.

پیشینه برخی پژوهش‌ها، در پژوهشی که علی باقری و دیگران (۱۳۸۴) با عنوان «جمع‌بندی و تحلیل محتوای کتب آموزش پایه» انجام دادند به این نتیجه رسیدند که محتوای فارسی مقدماتی به گونه‌ای تألیف شده است که اغلب یادگیرندگان قادر به یادگیری مطالب بدون کمک آموزش دهنده نمی‌باشند و فعالیت‌های عملی و پیشنهادی برای فراگیران در تمام نقاط کشور قابل پیاده کردن نیست. شعبانی، زهرا (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه‌های درسی تدوین شده، اجرا شده و کسب شده مکتب القرآن الکریم در دوره پیش دبستانی» نشان داد که اهداف مکتب القرآن کلی و مبهم است و سراسر عمر کودک را هدف قرار داده است. طبقه بندی هدف‌ها با روش‌های رایج علم روز انطباق ندارد. صمدی، معصومه (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «طرح ملی ارزشیابی کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم و ششم ابتدایی» مشخص کرد در رابطه با محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم، عمدتاً با بیان داستانی آغاز شده‌اند و از ویژگی‌های ساده و روان بودن برخوردار هستند. حسنی، محمد (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی کتاب‌های درسی آموزش قرآن پایه‌های دوم و ششم دبستان» برای والدین دانش‌آموزان برنامه توجیهی

مناسبی در مدارس اجرا نشده است. کتاب قرآن دوم و ششم از منظر ملاک‌های تصویرگری در سطح نسبتاً خوبی قرار دارد. حجم محتوای فعالیت‌های به ویژه در بخش روخوانی و قرائت در هر دو کتاب دوم و ششم زیاد است. در کتاب راهنمای معلم با وجود تشریح مبسوط چگونگی تدریس بخش‌های مختلف کتاب درسی اما به منطبق برخی روش‌های و الگوهای آموزش قرآن پرداخته نشده است. هم‌چنین در این کتاب‌ها از رویکرد ارزشیابی کیفی توصیفی به نحو رضایت بخشی تبیین صورت نگرفته است. در حالی که به نحو پراکنده در مقدمه و کتاب راهنما اشاراتی صورت گرفته است. گویا، زهرا و مرتاضی مهربانی، نرگس (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی دانش مورد نیاز آموزگاران برای تدریس ریاضی دوره ابتدایی» به این نتیجه رسید بود که آموزگاران، به دانش محتوایی ویژه‌ای نیاز دارند که آن‌ها را در فهم و درک موضوعات مورد تدریس کمک کند. کبیری، مسعود (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «ارزشیابی کتاب‌های ریاضی دوم و ششم دبستان» وضعیت متغیرها در کتاب ریاضی دوم را چنین توصیف کرد: در متغیر وضعیت حجم و عمق مطالب به جز دو نشانگر مناسب بودن ارائه مفاهیم و ایجاد یادگیری معنادار؛ دانش آموزان به عنوان نشانگرهای مناسب و سایر نشانگرها به عنوان نشانگرهای نامناسب ارزیابی شدند. اصغری، نسیم (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «اعتبار بخشی نظری کتاب درسی ریاضی هفتم» به این نتایج دست یافت: مهم‌ترین بحث در بخش حجم و عمق کتاب، حجم بالای کتاب است که از نظر معلمان هیچ تناسبی با بودجه بندی آن ندارد. قدسی احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «ارزشیابی کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم دوره ابتدایی» نشان داد که تناسب قطع کتاب فارسی با اندازه میز و نیمکت دانش‌آموزان نامتناسب قلمداد کرده اند. در کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم، تصاویر از لحاظ شکل زیباشناسی و از لحاظ رنگ روان شناسی رنگ‌ها و اصول کادر بندی به خوبی رعایت نشده و از کیفیت مناسبی برخوردار نیستند. قمری، حیدر (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان» نشان داد با این که دو کتاب فارسی و کار به لحاظ تصویرگری، نوآوری‌هایی نسبت به کتاب‌های قبل دارند. اما مشکلاتی فنی و آموزشی بر آنها وارد است.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش کمی و کیفی (تحلیل محتوا و پیمایش و مصاحبه) به صورت ترکیبی استفاده شده است که نوعی طرح همسوسازی تلقی می‌شود (کرسول، پلانوکلارک، ۱۳۹۰، ص ۶۹). زیرا محقق قصد دارد، به صورت مستقیم نتایج و یافته‌های کمی را با یافته‌های کیفی مقایسه کند. بعلاوه از میان شیوه‌های طرح همسوسازی از شیوه یا مدل همگرا بهره‌برداری شده که مطابق این مدل پژوهشگر ابتدا به صورت جداگانه اقدام به جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی و کیفی در مورد محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ کرد، سپس نتایج و یافته‌های متفاوت را از طریق مقایسه نتایج در جریان تفسیر و ارایه پیشنهادها یکسان کرد تا نتایج و یافته‌های حاصله معتبرتر و مستندتر شود.

در این پژوهش به منظور گردآوری اطلاعات از ابزارهای پرسشنامه محقق ساخته برای دریافت نظرات آموزش دهندگان و سوادآموزان، برگه مصاحبه با صاحب نظران و متخصصان تدوین برنامه درسی و تالیف کتاب و حاشیه‌نویسی دره‌های صفحات کتاب‌های سوادآموزی (۲۰۱) استفاده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه محقق ساخته ویژه آموزش دهندگان و سوادآموزان از روش آلفای کرانباخ^۲ استفاده شد. برای تعیین پایایی برگه مصاحبه نیز از نظرات متخصصان و صاحب نظران استفاده شد. برای تعیین روایی پرسشنامه‌ها، فرم مصاحبه از روش روایی محتوایی و نظر متخصصان استفاده شد. جامعه مورد بررسی در این پژوهش شامل کتاب‌های درسی سوادآموزی (۲۰۱) سال ۱۳۹۲ سازمان نهضت سوادآموزی، آموزش دهندگان، صاحب نظران و متخصصان تدوین برنامه درسی و تالیف کتاب‌های بزرگسالان در حوزه‌های درسی زبان و ادبیات فارسی، ریاضی، قرآن و فرهنگ و معارف اسلامی بزرگسالان و دوره عمومی و سوادآموزان دوره‌های سوادآموزی استان‌ها بود. روش نمونه‌گیری با توجه به جامعه آماری مورد بررسی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شیوه‌های تجزیه و تحلیل کمی و کیفی متناسب بهره‌برداری شد.

یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری

با عنایت به مجموعه خلاصه یافته‌ها که به طور نسبتاً مبسوط بحث و بررسی گردید، در این قسمت با توجه به اهداف و سوالات پژوهش و پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه به قرار زیر به بحث و نتیجه‌گیری پرداخته می‌شود.

مباحث مرتبط به حوزه زبان و ادبیات فارسی، با توجه به یافته‌های این پژوهش در حوزه زبان و ادبیات فارسی ملاحظه شد که وجوه مشترک قابل توجهی بین نظرات سوادآموزان و آموزش دهندگان در محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ وجود دارد که ابتدا وجوه مشترک مطرح و سپس به وجوه افتراق خواهیم پرداخت. سوادآموزان و آموزش دهندگان اعتقاد دارند کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ در خواندن مطالب ساده فارسی در حد زیاد و در مورد نوشتن و فهمیدن مطالب کمتر از حد متوسط کمک کرده است. بعلاوه، هر دو گروه اظهار کرده‌اند که محتوای فارسی به ویژه کتاب سوادآموزی ۲ سخت، مشکل و حجیم است. مضافاً اینکه آموزش دهندگان بیان کرده‌اند که در محتوای کتاب‌ها فرصت یادگیری به اندازه کافی به سوادآموزان داده نشده و بین کتاب ۱ با ۲ هماهنگی و همسانی لازم وجود ندارد. از دیگر موارد مشابه اینکه آزمون دوجمله‌ای میزان توجه محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن، فهم و درک متون ساده فارسی را تایید کرده است و تفاوت نسبت‌ها را با اطمینان کافی تفکیک کرده و معنی‌دار نشان می‌دهد ($\text{sig} = 0.000 < 0.05$). با این وجود این اشتراک نظر در آزمون t مشاهده نگردید، به نحویکه در گروه سوادآموزان آزمون t تفاوت‌ها را در سطح اطمینان

^۲ Cronbach Alpha n

۹۵ درصد معنی‌دار نشان داد ($\text{sig}=0.02 < 0.05$)، در صورتیکه در گروه آموزش دهندگان این آزمون تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان نداد ($\text{sig}=0.33 > 0.05$). بنا بر این نتیجه می‌شود که در گروه سوادآموزان، مردان نسبت به زنان میزان توجه محتوای کتاب‌های ۱ و ۲ را در کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن، فهم و درک متون ساده فارسی بهتر از سوادآموزان زن دیده‌اند. در صورتیکه در گروه آموزش دهندگان مردان و زنان از این بابت اتفاق نظر دارند. از دیگر یافته‌های این پژوهش این است که رابطه معنی‌داری بین سن و توجه کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن، فهم و درک متون ساده فارسی وجود ندارد. این موضوع در گروه آموزش دهندگان این رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌دار است و با افزایش سن آموزش دهندگان، میزان توجه آنان به محتوای کتاب‌های سوادآموزی نیز افزایش یافته است.

به اعتقاد متخصصان زبان و ادبیات فارسی محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ مقولاتی از جمله میزان آشنایی با حروف الفبا و نشانه‌های زبان فارسی، میزان بهره‌گیری از روش ترکیبی در زبان‌آموزی و آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن، میزان آشنایی با لغات و عبارات جدید فارسی، توجه به انواع خواندن (خطابی، صامت‌خوانی، مستقل‌خوانی)، توجه به ساختار علمی مقولات فارسی در تهیه محتوا را برای رسیدن به هدف کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن و درک و فهم متون ساده فارسی کافی و خوب دانسته‌اند. اما در دو مقوله توجه به ارجحیت زبان نوشتاری بر گفتاری و توجه به ادیبان و شعرای فارسی در تهیه محتوا را کافی و خوب ندانسته و اعتقاد دارند کتاب‌ها از این منظر نیاز به بازنگری و اصلاح دارند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که حجم لغات و عبارات زیاد است، بیشتر از جملات خبری استفاده شده، به اشعار فارسی کمتر پرداخته شده است. در بررسی پیشینه پژوهش‌هایی انجام شده در این زمینه، برخی یافته‌ها با نتایج این پژوهش همخوانی دارد که به تعدادی از آنها اشاره می‌شود. آقازاده و دیگران (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که از نظر آموزشیاران کتاب‌های دوره سوادآموزی با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش انطباق دارد. مرادی (۱۳۸۹) در پایان‌نامه خود نشان داد که به مهارت اولیه نوشتن در پایه اول و دوم و سوم و به مهارت‌های پایانی نوشتن در پایه‌های سوم و چهارم توجه شده است. ارجمندنیا و دیگران (۱۳۸۹) در مقاله‌ای نشان دادند که فراگیران، کتابهای غیردرسی را از منظر خواندن، نوشتن و درک و فهم متون ساده فارسی مطلوب می‌دانند. ضمناً رابطه بین سن سواد با نگرش به اثر بخشی کتابهای غیردرسی (۰/۲۹) و رابطه پایه تحصیلی با نگرش به اثر کتاب‌های غیر درسی (۰/۳۵) مثبت و معنی‌دار بود. سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که ارزیابی آموزشیاران در خصوص محتوای کتاب‌های ریاضی و خواندن و نوشتن در مقایسه با کتاب‌های قبلی بسیار مثبت بوده است. البته طرح این موارد به منزله این نیست که موارد متناقضی وجود ندارد. بر همین اساس به تعدادی از یافته‌های پژوهشی که با نتایج این پژوهش تا حدودی همسو نیستند اشاره می‌شود. احقر (۱۳۹۲) نیز در یافته‌های پژوهشی خود نشان داد که برخی از موضوع‌ها، مطالب و مفاهیم ارایه شده غیرملموس و دور

از ذهن‌اند با توان ذهنی فراگیران مطابقت ندارند و بر عدم تناسب برخی از محتوای کتاب فارسی با سطح توانایی‌های ذهنی فراگیران صحنه گذاشته‌اند و برخی از مطالب با توان ذهنی، درک و فهم، سن و پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان تناسب ندارد. یافته‌های پژوهشی قمری (۱۳۹۱) نیز به حجم زیاد محتوای کتاب اشاره داشت. البته یافته‌های پژوهشی میرحسینی (۱۳۸۲) نیز با یافته‌های این پژوهش در مورد نظرات سوادآموزان ناهمسو و با نظرات آموزش‌دهندگان و متخصصان فارسی همسو است. وی نشان داد که محتوای کتابهای غیردرسی بهتر است که متناسب با سن و پایه تحصیلی مخاطبان طراحی و تدوین شود و بین سن و پایه تحصیلی با نگرش به محتوای کتابهای غیردرسی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد.

انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی، از نظر سوادآموزان و آموزش‌دهندگان محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به نوشتن و حساب کردن دخل و خرج زندگی و به آشنائی سوادآموزان با اشکال هندسی کمتر از حد زیاد کمک کرده است. اما در مجموع سوادآموزان توجه به انجام محاسبات ریاضی در حد چهارعمل اصلی کمی‌بیش از حد متوسط و آموزش‌دهندگان در حد متوسط و کمتر اظهار کرده‌اند. بعلاوه هر دو گروه سوادآموزان و آموزش‌دهندگان اظهار کرده‌اند که مطالب ریاضی به ویژه در کتاب سوادآموزی ۲ مشکل است و بهتر است کتاب قرآن از ریاضی جدا شود. مضاعف بر این آموزش‌دهندگان اظهار کرده‌اند مطالب ریاضی کتاب‌ها با هم ارتباط افقی و عمودی کمی دارند و ضرب و تقسیم چند رقمی هم مشکل است. در آزمون دو جمله‌ای سوادآموزان توجه محتوای کتاب به انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی را با ۹۵ درصد اطمینان مورد تایید قرار داده‌اند ($\text{sig}=0.024 < 0.05$)، در صورتیکه آموزش‌دهندگان این امر را تایید نمی‌کنند ($\text{sig}=0.460 > 0.05$). همین عدم توافق در آزمون t نیز ملاحظه می‌شود به گونه‌ای که در گروه سوادآموزان تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار بوده ($\text{sig}=0.017 < 0.05$)، و نشان داد مردان سوادآموز نسبت به زنان سوادآموز، میزان توجه محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی را بهتر و غنی‌تر دیده‌اند. در حالیکه در گروه آموزش‌دهندگان تفاوت جزئی مشاهده شده در آزمون t نیز را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان نداد ($\text{sig}=0.017 < 0.05$)، و مردان و زنان آموزش‌دهنده در این زمینه اتفاق نظر دارند. بعلاوه در بررسی بین سن و میزان توجه به محتوای ریاضی، سوادآموزان مرد مسن‌تر اعتقاد دارند محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ بر انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی کمتر تاکید داشته است. همین آزمون رابطه بین سن سوادآموزان زن را معنی‌دار نشان نمی‌دهد. بنا بر این در مجموع می‌توان استنباط کرد که محتوای ریاضی کتاب‌ها نظر مردان سوادآموز را جلب، اما نتوانسته است نظر سوادآموزان زن را جلب کند.

یافته‌های برگرفته از نظرات متخصصان ریاضی در این زمینه نیز بسیار حائز اهمیت است. این متخصصان در مورد محتوای ریاضی کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ اظهار کرده‌اند که در این کتاب‌ها از روش‌های مختلف بازنمایی

مفاهیم به اندازه کافی استفاده نشده و از این منظر کتاب‌ها نیاز به بازنگری و اصلاح دارند. اما از لحاظ توجه به انجام محاسبات ریاضی در حد چهار عمل اصلی، ساختار علمی مقولات ریاضی، مفاهیم عدد نویسی، هندسی و مفاهیم مقیاسات در حد سواد پایه را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند.

مرور پژوهش‌های مشابه در تحلیل محتوای ریاضی نیز می‌تواند با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود. کبیری (۱۳۹۲) در پژوهش خود حجم و عمق مطالب است و جملات و کلمات طولانی و غیرقابل فهم زیادی در کتاب ریاضی دوم وجود داشت.

اصغری (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که حجم و عمق کتاب ریاضی زیاد است و هیچ تناسبی با بودجه بندی آن نداشته و تعداد فصول آن نیز زیاد می‌باشد. کبیری (۱۳۹۱) در پژوهشی دیگر با بررسی تناسب محتوای کتاب ریاضی با هدف‌های ویژه برنامه درسی نشان داد که نزدیک به ۱۹ هدف از ۴۹ هدف ویژه برنامه درسی در سال اول ابتدایی در هیچ یک از بخش‌های کتاب مورد توجه قرار نگرفته است. از مقایسه یافته‌های این پژوهش‌ها می‌توان دریافت که یافته‌های این پژوهش کبیری (۱۳۹۲) و اصغری (۱۳۹۲) همخوانی داشته ولی با یافته‌های پژوهشی کبیری (۱۳۹۱) تا حدودی ناهمخوانی دارد.

آشنایی با قرآن و کسب مهارت‌های اولیه روخوانی، از نگاه سوادآموزان و آموزش‌دهندگان زن کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به روخوانی عبارات و آیه‌های قرآنی در حد کم کمک کرده، در صورتیکه از نظر مردان این توجه کمی بیشتر کمک کرده است. بعلاوه، سوادآموزان مطالب قرآن را دشوار و مشکل دانستند و اظهار کرده‌اند نحوه خواندن آن به طور کامل آموزش داده نشده است. در عین حال آموزش‌دهندگان اظهار کرده‌اند که آیه‌ها و عبارات قرآنی با توانایی سوادآموزان تناسب نداشته و مشکل است و بهتر است به جای کلمه‌های قرآنی به آیه‌ها و سوره‌های قرآنی پرداخته شود. نتیجه آزمون خبی دو در مورد تفاوت نگاه زنان و مردان سوادآموز به روخوانی عبارات و آیه‌های قرآنی معنی‌دار نبود و این به منزله توافق نظر بین زنان و مردان سوادآموز می‌باشد. علاوه بر این، بررسی رابطه بین سن سوادآموزان زن و کمک کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به روخوانی عبارات و آیه‌های قرآنی سوادآموزان از نظر آنان منفی و معنی‌دار بود ($\text{sig} = 0.03 < 0.05$) در صورتیکه همین رابطه از نظر آموزش‌دهندگان زن رابطه معنی‌داری وجود ندارد. البته همین موارد در بین آموزش‌دهندگان مرد در برداشت از کمک کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ در روخوانی عبارات قرآنی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($\text{sig} < 0.05$). بنا بر این با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت با بالا رفتن سن آموزش‌دهندگان مرد، میزان تاکید آنها نسبت به محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ در روخوانی عبارات و آیه‌های قرآنی توسط سوادآموزان افزایش می‌یابد که در مورد زنان عکس این موضوع صادق است. اعتقاد متخصصان معارف اسلامی و قرآن بر این است که در محتوای این موضوع

درسی به آشنایی با قرآن و کسب مهارت‌های اولیه روخوانی قرآن به میزان لازم و کافی تأکید شده است ولی برخی از پیام‌های معارف اسلامی و قرآن نظر سوادآموزان را به اندازه لازم و کافی جلب نکرده است. در زمینه قرآن و معارف اسلامی پژوهش‌های مرتبط متفاوتی صورت گرفته است که در اینجا به وجوه افتراق و اشتراک یافته‌های آنها با این پژوهش اشاره می‌شود. شعبانی (۱۳۹۳) در پژوهش خود مطرح کرد که کلمات و عبارات قرآنی، کلمات مرسوم و ملموسی نیستند. حسنی (۱۳۹۲) در پژوهشی خود نشان داد در محتوای کتاب‌های آموزش قرآن پایه‌های دوم و ششم دبستان معلمان و فراگیران از بخش‌های داستان و پیام‌های قرآنی بیشتر اظهار رضایت کرده‌اند. صمدی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی مشخص کرد در محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم، مطالب عمدتاً به صورت داستانی آغاز شده و از ویژگی‌های ساده و روان بودن برخوردار است. حسنی (۱۳۹۰) همچنین نشان داد که در محتوای قرآن پایه اول پیام‌های قرآنی در مجموع مورد علاقه فراگیران بوده و با اهداف تفصیلی آن انطباق دارد. از ویژگی‌های مثبت پیام‌های قرآنی کوتاهی آنها و درگیر کردن فراگیر بوده است. در نهایت این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی و کتاب آموزش قرآن در حد متوسط و کمی بالاتر مورد تأیید بوده و نیاز به اصلاحات ارائه شده دارد. اسماعیلی (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان داد کتاب درسی قرآن دوره مقدماتی در وضعیت مناسبی قرار دارد و سوادآموزان به طور کلی از این کتاب رضایت دارند. کتاب قرآن دوره مقدماتی توانسته است به نحو مطلوبی موجب بالا رفتن توانایی قرائت کلمه‌ها و عبارت‌های فارسی در سوادآموزان گردد. همچنین مشخص شد، آموزش درس قرآن دوره مقدماتی موجب آشنایی بیشتر سوادآموزان با مفاهیم اخلاقی و اعتقادی شده است. شعبانی (۱۳۸۲) در پژوهش دیگر خود به این نتیجه رسید که انتخاب سوره‌های قرآن نه بر اساس اهداف درسی تعیین شده، بلکه صرفاً به صورت شبه تصادفی انتخاب شده است.

نتایج تحقیق رهبری‌نژاد (۱۳۸۰) نشان داد که فراگیران در خواندن برخی سوره‌ها مشکل داشته و در دستیابی به مهارت روخوانی قرآن چندان موفق نبودند. یافته‌های پژوهشی طاهری و دانشور (۱۳۸۰) نشان داد حوزه‌های مهارت روخوانی و دریافت مفهوم پیام‌های قرآنی محتوای کتاب‌ها مناسب فراگیران نبوده است و آنان تنها به شنیدن و تکرار دسته جمعی آیات قرآن علاقه خاصی نشان داده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های حسنی (۱۳۹۲)، صمدی (۱۳۹۲)، حسنی (۱۳۹۰)، اسماعیلی (۱۳۸۷) و شعبانی (۱۳۸۲) با یافته‌های این پژوهش همخوانی و همسویی کمی وجود داشته است. در عین حال بین یافته‌های این پژوهش با یافته‌های شعبانی (۱۳۹۳)، رهبری‌نژاد (۱۳۸۰)، طاهری و دانشور (۱۳۸۰) همسویی و هماهنگی بیشتری مشاهده می‌شود.

آشنایی با معارف دینی و فرهنگ اسلامی، از نگاه سوادآموزان و آموزش‌دهندگان کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ آشنایی با موضوعات و مسائل دینی و اسلامی مورد نیاز سوادآموزان و مفید بودن آنها را کمتر از حد متوسط مورد تأکید قرار داده است. بعلاوه، سوادآموزان اظهار کرده‌اند که در محتوای کتاب‌ها مسایل دینی به ویژه احکام و

مطالب داستانی کمتر مطرح شده است. در همین زمینه آموزش دهندگان نیز اظهار کرده‌اند که در محتوای کتاب‌ها به مسائل دینی زیاد پرداخته نشده است و بهتر است مسائل دینی در قالب داستان‌های قرآنی بیان شود و این بیان به گونه‌ای باشد که با ویژگی‌های بزرگسالان متناسب باشد. آزمون دوجمله‌ای تفاوت نسبت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد برای سوادآموزان تفکیک نموده و معنی‌دار نشان می‌دهد ($\text{sig}=0.000 < 0.05$) در صورتیکه برای آموزش دهندگان در همین سطح تفکیک ننموده و معنی‌دار نشان نمی‌دهد ($\text{sig}=0.112 > 0.05$)، بنا بر این می‌توان گفت که سوادآموزان توجه محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به آشنایی بیشتر با معارف دینی و فرهنگ اسلامی را تایید کرده‌اند و اعتقاد دارند که به این مطالب به اندازه لازم توجه شده است. در حالیکه آموزش دهندگان توجه محتوای کتاب‌ها به آشنایی بیشتر با معارف دینی و فرهنگ اسلامی را تایید نمی‌کنند و معتقدند که در محتوای کتاب‌ها به این مطالب به اندازه لازم توجه نشده است. آزمون t مستقل سوادآموزان و آموزش دهندگان به نتایج متفاوتی را نشان داد به نحویکه در گروه سوادآموزان این آزمون تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان داد ($\text{sig}=0.047 < 0.05$) و مشخص شد مردان سوادآموز از این جنبه محتوای کتاب‌های ۱ و ۲ را بهتر دیده‌اند و نظراتشان متفاوت از زنان سوادآموز است. ولی در گروه آموزش دهندگان این آزمون تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان نداد ($\text{sig}=0.107 < 0.05$)، و مشخص گردید مردان و زنان آموزش دهنده از این جنبه، در نگاه به کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ توافق دارند. علاوه بر این، مشخص گردید بین سن سوادآموزان و آشنایی با معارف دینی و فرهنگ اسلامی رابطه منفی ولی معنی‌دار نیست، بدین معنی که نظرات سوادآموزان زن و مرد مستقل از سن آنان بوده و رابطه معنی‌داری بین سن و توجه کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به آشنایی بیشتر با معارف دینی و فرهنگ اسلامی وجود ندارد. اما بین سن، مدرک تحصیلی، سابقه تدریس آموزش دهندگان زن در برداشت از کمک کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به آشنایی بیشتر با معارف دینی و فرهنگ اسلامی رابطه معنی‌دار وجود ندارد، در صورتیکه بین سن، و سابقه تدریس آموزش دهندگان مرد در برداشت از کمک کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به آشنایی بیشتر به معارف دینی و فرهنگ اسلامی رابطه مثبت و معنی‌دار است ($\text{sig} < 0.05$)، بدین مفهوم که هر چه سن و سابقه تدریس مردان آموزش دهنده بیشتر باشد تاکید بیشتری بر آشنایی با معارف دینی و فرهنگ اسلامی وجود دارد. متخصصان حوزه‌های گوناگون محتوایی نظرات مختلفی در مورد آشنایی با معارف دینی و فرهنگ اسلامی در زمینه محتوای کتاب‌ها داده‌اند که به آنها پرداخته می‌شود. افراد زیادی از متخصصان زبان و ادبیات فارسی توجه و تاکید بر استقرار هویت ایرانی - اسلامی در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و عده‌ای نیز گفته‌اند که محتوا از این منظر ضعیف است و نیاز به بازنگری دارد و توصیه کرده‌اند به ویژگی ایرانی بودن در محتوای کتاب‌ها بیشتر توجه شود. متخصصان معارف اسلامی و قرآن نیز توجه به سیره پیامبران و امامان معصوم، نقش الگویی آنان و ساختار علمی مقولات معارف اسلامی و قرآن متناسب با ویژگی‌های

بزرگسالان را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و اظهار کردند که محتوای معارف اسلامی و قرآن کلیشه‌ای است و ترتیب و توالی دروس قرآنی کمتر رعایت شده است. در نهایت متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان توجه و تأکید بر استقرار هویت ایرانی- اسلامی و پرورش خلاقیت‌ها، نوآوری و ارزش‌های مذهبی و فرهنگی بزرگسالان در تهیه محتوای کتاب‌ها را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و توصیه کردند به ارزش‌های مذهبی سایر ادیان نیز مد نظر قرار گیرد. مقایسه یافته‌های این پژوهش با سایر یافته‌های بدست آمده در برخی موارد همسو و در موارد دیگر ناهمسو هستند که به آنها اشاره می‌شود. صمدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود مشخص کرد محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم، عمدتاً با بیان داستانی آغاز شده‌اند و از ویژگی‌های ساده و روان بودن برخوردار هستند. بعلاوه، حسینی (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داد برنامه درسی تعلیمات اسلامی پایه دوم ابتدایی با بیشتر ملاک‌ها و زیرملاک‌های راهنمای برنامه درسی همخوانی و تناسب دارد. زیر ملاک‌های تقویت احساس نیاز به دین، توجه به هنر برای ترسیم چهره زیبایی از الگوهای دینی و سمت‌گیری آموزش در جهت وحدت اسلامی است. به نظر می‌رسد این دو مورد با یافته‌های این پژوهش ناهمسو است. از طرف دیگر، بخشی از یافته‌های تحقیقات دیگر نیز تا حدودی همسو همسو به نظر می‌رسند. صمدی (۱۳۹۲) فضای درس‌ها اکثراً فضای ارائه اطلاعات دینی است و نه سهم کردن دانش‌آموزان در نتیجه‌گیری، کسب دانش و معارف مورد نظر و همچنین یافته‌های پژوهشی رضوی (۱۳۹۱) نیز نشان داد در محتوای کتاب‌های مورد بررسی به ویژگی‌های مقاومت و پایداری، ایثار و شهادت کم‌تر پرداخته شده است.

رویکردهای مبتنی بر نیازها و علایق، فرهنگی- تربیتی و موضوعی، در مورد رویکردهای مبتنی بر نیازها و علایق، فرهنگی- تربیتی و موضوعی و نشانگرهای آنها متخصصان حوزه یادگیری محتوایی هر یک به نکات قابل توجهی منجر شد که به آنها پرداخته می‌شود. متخصصان زبان و ادبیات فارسی توجه به ارزش‌های فرهنگی و تربیتی، ساختار علمی مقولات فارسی، فعال و مشارکت‌پذیر کردن بزرگسالان، سنت‌ها، اخلاقیات و خرده فرهنگ‌ها، انگیزه خودآموزی و خودگردانی، نیازهای عاطفی، اجتماعی، مهارتی، خودرهبی، مدیریت خانواده، رفتار حرفه‌ای و ایفای نقش اجتماعی بزرگسالان در تهیه محتوا را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و توصیه کردند از مطالب مرتبط با زندگی بزرگسالان و از احادیث و سخنان بزرگان و شخصیت‌های علمی و مذهبی استفاده شود. متخصصان ریاضی راجع به این نشانگرها در حوزه خود توجه به ساختار علمی مقولات ریاضی در حد سواد پایه و رعایت نوع و حدود علایق بزرگسالان در انتخاب محتوا را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و فقط در توجه به فعال و مشارکت‌پذیر کردن بزرگسالان در انتخاب محتوا اجماع نداشته و آن را تایید نکرده و خواستار بازنگری و اصلاح شده‌اند. متخصصان معارف اسلامی و قرآن راجع به این نشانگرها در حوزه خود به رعایت مواردی اعم از انطباق محتوا با ارزش‌های دینی، اجتماعی و فرهنگ اسلامی، توجه به ارزش‌های فرهنگی و تربیتی،

سنت‌ها، اخلاقیات و خرده فرهنگ‌های بزرگسالان، توجه به رغبت‌ها، آموزه‌های دینی اعتقادات، اخلاق و آداب و احکام اسلامی متناسب با ویژگی‌های بزرگسالان و توجه به فعال بودن و مشارکت‌پذیر کردن بزرگسالان در انتخاب محتوا کافی و خوب ارزیابی کردند و بیان کرده‌اند که در محتوای کتاب‌ها سفارش معصومین و امامان به تلاوت قرآن با نمونه و مصداق توأم باشد و به خرده فرهنگ‌ها نیز توجه شود. متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی بزرگسالان راجع به این نشانگرها در حوزه خود توجه به نظام ارزشی و هنجارهای متناسب با خصوصیات بزرگسالان و رشد و توسعه متوازن دانش در هر یک از مقولات (ریاضی، فارسی، قرآن و معارف اسلامی)، رعایت انطباق محتوا با نیازها و علایق بزرگسالان و تاثیر آن در فعال شدن و مشارکت سوادآموزان در جریان یادگیری را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند. اما متخصصان آموزش بزرگسالان در مورد توجه محتوای کتاب‌ها به تجربه‌های زندگی فرهنگی و اجتماعی و مسئولیت‌های بزرگسالان اجماع نداشته و محتوای کتاب‌ها را از این جنبه تایید نکرده و اظهار کرده‌اند حجم محتوای کتاب سوادآموزی ۲ زیاد است، تمرینات تنوع ندارد و مشارکت یادگیرندگان در نوشتن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. متخصصان برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان نیز در دو مورد توجه به استمرار و زمینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر و نقش‌ها و مسئولیت‌های بزرگسالان در محتوا اجماع نداشته و محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را تایید نکرده‌اند. بعلاوه این متخصصان اظهار کرده‌اند که به ادامه یادگیری بزرگسالان و در برخی از درس‌ها به ویژگی‌های بزرگسالان مانند تجارب، نقش‌ها و مسئولیت‌ها به اندازه کافی توجه نشده است. بررسی تحقیقات گذشته در این زمینه مطالب متنوع و مرتبطی را مطرح می‌کند که همخوانی و ناهمخوانی آنها را به نوعی نشان می‌دهد. بر این اساس ابتدا به یافته‌های پژوهشی که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارند اشاره می‌شود. احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که محتوای برخی از مطالب ارائه شده از زندگی روزمره دانش‌آموزان فاصله دارد و این نکته نیز به کاهش رغبت و انگیزه دانش‌آموزان منتهی می‌شود. اصغری (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتایج دست یافت که با توجه به رویکرد حاکم بر برنامه درسی، فعال کردن فرگیران، یکی از مهم‌ترین اهداف است که در اجرای کتاب عملاً جایی ندارد. زیرا از یک طرف اکثر فعالیت‌ها فردی پیش‌بینی شده است و از سوی دیگر حجم مطالب این اجازه را به معلم نمی‌دهد تا چنین فضایی برای فعالیت دانش‌آموز فراهم آورد. مزیدی و گلزاری (۱۳۹۰) دریافته‌های پژوهشی خود نشان دادند که میزان توجه به خلاقیت در کتاب‌های مورد مطالعه از لحاظ توجه به مولفه‌های خلاقیت، به خصوص در بخش متن درس‌ها و تصاویر به اندازه کافی نبوده است. پژوهش باقری و دیگران (۱۳۸۴) نشان داد که محتوای فارسی مقدماتی به گونه‌ای تألیف شده است که اغلب یادگیرندگان قادر به یادگیری مطالب بدون کمک آموزش دهنده نمی‌باشند و فعالیت‌های عملی و پیشنهادی برای فراگیران در تمام نقاط کشور قابل پیاده کردن نیست. همچنین مشخص شد، محتوای کتاب فارسی تا حدودی با ارزش‌های حاکم بر کشور انطباق دارد. مشخص شد، در محتوای کتاب فرهنگ

اسلامی تکمیلی، با سن و جنس بزرگسالان تناسب ندارد و این تناسب در حد پایینی قرار دارد. از دیگر یافته‌های پژوهشی که با یافته‌های این پژوهش ناهمخوانی دارند می‌توان به این موارد اشاره کرد. حسنی (۱۳۹۲) در یافته‌های پژوهشی خود محتوای کتاب قرآن دوم و ششم هر دو با رویکرد فعال تنظیم شده است. کارگزار (۱۳۹۱) در یافته‌های پایان نامه خود به این نتیجه رسید که در کتاب‌های دوره سوادآموزی به اعتماد بین فردی، عزت نفس و آموزش معنویات پرداخته نشده است. کبیری (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داد که محتوای کتاب ریاضی همسو با رویکردهای برنامه درسی نیست. گوداس^۴ (۲۰۱۰) نشان داد یادگیرندگان فعال در فرآیند استفاده از منابع آموزشی یادگیری خودتنظیمی^۵ را استفاده می‌کنند که یک فرایند فعال و خود رهنمون است. سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که در کتاب‌های مورد مطالعه متن با نیاز سوادآموزان همخوانی داشته، پرسشها با توانایی سوادآموزان متناسب بوده و سوادآموزان در یادگیری مشارکت داشتند. یافته‌های استرانگ^۶ (۲۰۰۴) نشان داد خودانضباطی، خودکنترلی و خودراهبری مستلزم پرورش روحیه تحقیق‌گرایی فراگیران در عناصر تشکیل دهنده ی برنامه ی درسی است و در محتوای آموزشی این موارد باید موردتوجه قرار گیرد.

اصول حاکم بر برنامه درسی و سازماندهی محتوا، با توجه به اینکه اصول حاکم بر برنامه درسی و سازماندهی محتوا در حیطه اظهار نظر گروه آموزش دهندگان مورد بررسی قرار گرفت، آنها رعایت این اصول در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) کمتر از حد متوسط تلقی کردند. در همین زمینه متخصصان حوزه‌های محتوایی نظرات متعددی دادند که به عنوان یافته‌های این پژوهش به آنها پرداخته می‌شود. متخصصان زبان و ادبیات فارسی به اصول حاکم بر برنامه درسی و سازماندهی محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) «در مواردی اعم از تاکید بر فرآیند یادگیری به جای قاعده‌آموزی، میزان انطباق محتوا با موضوعات انسجام اجتماعی وحدت ملی و روح همبستگی بزرگسالان، توجه و تاکید بر استقرار هویت ایرانی- اسلامی، توجه به میزان بهره‌گیری از روش ترکیبی در زبان‌آموزی و آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن به سوادآموز، توجه به ارجحیت زبان نوشتاری بر گفتاری، توجه به تلفیق مفاهیم و موضوع‌های آموزشی از ساده به مشکل، رعایت شرایط خود ارزیابی در سازماندهی و تدوین محتوای آموزشی، توجه به نیازهای عاطفی، اجتماعی، مهارتی، خودرهبی، مدیریت خانواده، رفتار حرفه‌ای و ایفای نقش اجتماعی بزرگسالان و توجه به انگیزه خودآموزی و خودگردانی بزرگسالان در تهیه محتوا را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کردند، ولی در توجه به مشاغل، مفاخر و مشاهیر گوناگون در تهیه محتوا اجماع نداشته و کتاب‌ها را تایید نکردند و معتقدند نیاز به بازنگری و اصلاح دارد. متخصصان ریاضی رعایت همین اصول را در محتوای کتاب‌ها به مواردی اعم از توجه به انگیزه خودآموزی و خودگردانی بزرگسالان، توجه به تلفیق مفاهیم و

^۴ . Goudas

^۵ . self - regulation learning

^۶ . Strong, & et al

موضوع‌های آموزشی از ساده به مشکل، تأکید بر فرآیند یادگیری به جای قاعده‌آموزی، رعایت شرایط خود ارزیابی در سازماندهی و تدوین محتوای آموزشی، تناسب محتوا با توانایی ذهنی بزرگسالان و میزان درک و فهم آنان و توجه به ایجاد حس موفقیت و استقلال در سوادآموزی فرآیند یادگیری اشاره داشته و با اجماع بیش از ۵۰ درصد این اصول را کافی و خوب ارزیابی کرده و توصیه کردند که در محتوای کتاب‌ها از علوم و تکنولوژی روز استفاده شود و تمرین‌ها و فعالیت‌های دروس متناسب با محیط کار و زندگی سوادآموزان باشد. متخصصان معارف اسلامی و قرآن نیز بر رعایت این اصول در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) اجماع داشته و همه موضوعات مرتبط با آن اعم از توجه و تأکید بر استقرار هویت ایرانی - اسلامی، توجه به شرایط خود ارزیابی در سازماندهی و تدوین محتوای آموزشی، توجه به اشتراکات زبان فارسی و زبان عربی، توجه به پیش‌نیازها و دانستنی‌های قبلی بزرگسالان، تناسب محتوا با توانایی ذهنی بزرگسالان و میزان درک و فهم آنان، توجه به انگیزه خودآموزی و خودگردانی بزرگسالان و توجه به تلفیق مفاهیم و موضوع‌های آموزشی از ساده به مشکل در تهیه محتوا را کافی و خوب ارزیابی کرد و اظهار کردند که در محتوای کتاب‌ها از کلمات مشترک فارسی و عربی و از سوره‌های کوچک و معروف بیشتر استفاده شود. متخصصان آموزش بزرگسالان توجه و تأکید بر استقرار هویت ایرانی - اسلامی در محتوا و تأکید بر فرآیند یادگیری به جای قاعده‌آموزی در تهیه محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده ولی فقط در دو مورد توجه به ایجاد حس موفقیت و استقلال در سوادآموزی فرآیند یادگیری و توجه به فناوری‌های آموزشی در تسهیل و توسعه یادگیری بزرگسالان در تهیه محتوا اجماع نداشته و محتوای کتاب‌ها را از این جنبه تایید نکردند و پیشنهاد دادند که در محتوای کتاب‌ها به تفاوت‌های فردی سوادآموزان و به هویت ایرانی بیشتر توجه شود. متخصصان برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان نیز این اصول را اعم از توجه و تأکید بر تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی، تأکید بر فرآیند یادگیری به جای قاعده‌آموزی، توجه و تأکید بر استقرار هویت ایرانی - اسلامی، توجه به تفاوت‌های فردی، ویژگی‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و ارزشی سوادآموزان، توجه به ایجاد حس موفقیت و استقلال در سوادآموزی فرآیند یادگیری و توجه به فناوری‌های آموزشی در تسهیل و توسعه یادگیری بزرگسالان در تهیه محتوا را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند و بیان داشتند که در دروس ریاضی سازماندهی محتوا مناسب نبوده، به تفاوت‌های اجتماعی و ارزشی در دروس کمتر توجه شده و توصیه شده است موضوع و وحدت ملی و اسلامی در محتوا پررنگ‌تر شود.

مقایسه یافته‌های این پژوهش با سایر یافته‌های بدست آمده در برخی موارد همسو و در موارد دیگر ناهمسو هستند. در این قسمت ابتدا به یافته‌های که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همسو هستند اشاره می‌شود. احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که برخی از فعالیت‌های درس با محتوای کتاب فارسی همخوانی ندارد و بر عدم تناسب برخی از محتوای کتاب فارسی با سطح توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان صحنه گذاشته اند. صمدی، (۱۳۹۲) در یافته‌های

پژوهشی خود مشخص کرد. در محتوای کتاب جای فعالیت‌هایی که به فراگیران امکان تفکر و نتیجه‌گیری از مطالب درسی برای انجام آموخته‌ها داده شود به چشم نمی‌خورد. تنوع فعالیت‌های هر کدام از دروس کم است و فعالیت‌ها بیشتر به صورت تکرار و تمرین آموخته‌های متن درس است. در یافته‌های پژوهش امیر احمدی، ایروانی و شرفی (۱۳۹۱) حاکی از آن بود که در کتاب نسبت به حل مساله، مراحل و مهارت‌های آن کم توجهی شده است؛ در سازماندهی محتوا تنها ۳ درس از ۱۱ درس کتاب چارچوب ارائه محتوا، و فعالیت‌های آن با مراحل حل مساله انطباق دارد. اولاد (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان داد که توجه به مفاهیم مرتبط با مهارت‌های فرایندی در کتاب‌های علوم دوره پنج ساله ابتدایی به صورت متعادل و متوازی دنبال نشده است. گوداس^۷ (۲۰۱۰) نشان داد محتوا باید به گونه‌ای تهیه شود که فراگیران را در فرایند یادگیری فعال کرده و آنان را در یادگیری مستقل و خود راهبر کند. در پژوهش باقری و دیگران (۱۳۸۴) به این نتیجه رسیدند که محتوای فارسی مقدماتی به گونه‌ای تألیف شده است که اغلب یادگیرندگان قادر به یادگیری مطالب بدون کمک آموزش دهنده نمی‌باشند. شعبانی (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتایج رسید که متخصصان معتقدند سبک نوشتاری کمتر در جهت تفکر فراگیران نوشته شده است. در ادامه نیز به یافته‌های پژوهشی تا حدودی ناهمسو با یافته‌های این پژوهش اشاره میشود. گوازی، آرش (۱۳۹۱) در مقاله خود مطرح کرده است که در ایران شیوه انتخاب و سازماندهی محتوا بر اساس رویکرد موضوعات درسی (رشته‌ای مجزا) بوده در حالی که در سوئد مبتنی بر موضوع و بر اساس "رویکرد تلفیقی بین رشته‌ای" انجام می‌پذیرد و در تهیه محتوا استفاده ناکافی از روش‌ها و شیوه‌های فعال و مشارکت جویانه و تکیه بر کتاب و جزوه محوری؛ و عدم توجه به موضوع‌ها و مفاهیم مرتبط با تربیت شهروندی مشهود بود. حسنی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که پیام‌های قرآنی در بیشتر موارد برای دانش‌آموزان آشنا است و با اهداف تفصیلی آموزش قرآن پایه اول منطبق است. پیام‌های قرآنی اغلب کوتاه است و دانش‌آموز را درگیر و فعال می‌کند

میزان توجه به توانایی‌ها، نیازها و فرصت‌های یادگیری بزرگسالان، در مورد میزان توجه به توانایی‌ها، نیازها و فرصت‌های یادگیری بزرگسالان و نشانگرهای آنها همه گروه‌های مورد مطالعه اعم از سوادآموزان، آموزش‌دهندگان و متخصصان حوزه یادگیری محتوایی نکاتی مطرح شده است که به آنها پرداخته می‌شود. از نظر سوادآموزان مرد مطالب ارایه شده در کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ به نیازهای آموزشی آنان بیشتر از سوادآموزان زن توجه شده است و محتوا با نیازهای آنان انطباق بیشتری داشته است. آموزش‌دهندگان نیز به نامتناسب بودن واژگان قرآنی کتاب‌ها با سطح توانایی سوادآموز، دشواری معنی عبارت‌های قرآنی، کمی انطباق واژگان هم‌خانواده و متضاد با نیازهای آنان در این مورد اشاره کردند. نکته قابل توجه در این زمینه وجه اشتراک نظرات متخصصان زبان و ادبیات فارسی، ریاضی، معارف اسلامی و قرآن، آموزش و برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان در

^۷ . Goudas

مورد تناسب محتوا با توانایی ذهنی و میزان درک و فهم بزرگسالان و توجه به فرصت‌ها و قابلیت‌های یادگیری در انتخاب محتوا را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کردند ولی در عین حال توصیه کردند که از بعضی واژگان دور از ذهن بزرگسالان بوده، به گوش کردن و زمزمه کردن آیه‌های قرآنی توجه کمی صورت گرفته و بکارگیری مفاهیم مورد نیاز متناسب با محیط کار و زندگی توسط سوادآموزان ضروری است

بررسی تحقیقات گذشته در این زمینه مطالب مشابهی را مطرح کرده اند که همخوانی و ناهمخوانی آنها را به نوعی نشان می‌دهد. بر این اساس ابتدا به یافته‌های پژوهشی که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارند اشاره می‌شود. احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که بر برخی از محتوای کتاب فارسی با سطح توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان تناسب ندارد و فاقد توضیحات لازم تمرین‌های اضافی است. کارگزار (۱۳۹۱) در پایان نامه خود نشان داد که در کتاب‌های دوره سوادآموزی به نیازهای مهارت‌های زندگی (نه گفتن، اعتماد بین فردی، عزت نفس، ارتباط اجتماعی، کنترل خشم)، آموزش معنویات، آموزش شغل و حرفه مناسب، آموزش ورزش، تداوم سوادآموزی، آموزش تغذیه سالم و بهداشت پرداخته شده و به آگاهی در باره ی مضرات اعتیاد، آموزش مسائل بلوغ، آگاهی درباره ارتباط جنسی ناسالم پرداخته نشده است. سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که در کتاب‌های مورد بررسی بین متن با نیاز سوادآموزان همخوانی وجود دارد و پرسشهای کتاب‌ها نیز با توانایی سوادآموزان متناسب است. در پژوهشی که علی باقری و دیگران (۱۳۸۴) انجام دادند به این نتیجه رسیدند که محتوای کتاب فرهنگ اسلامی با سن و جنس بزرگسالان تناسب ندارد و این تناسب در حد پایینی قرار دارد. در تحقیقی اصلانیان و بریکل (۱۹۸۶) به این نتیجه رسیدند که محتوای آموزشی با نیازهای واقعی فراگیران تناسب ندارد. بورگس (۱۹۸۴) انگیزه بزرگسالان را جهت شرکت در کلاس‌ها مورد بررسی قرار داد و نتیجه گرفت که از نظر آن‌ها رسیدن به هدف‌های شخصی، اجتماعی و مذهبی و بهبود شرایط زندگی مهم بود. یافته‌های یونسکو نیز نشان داد که فراگیران بزرگسال در مورد نیازهای یادگیری‌شان بر حسب شرایط اجتماعی خود باید تصمیم بگیرند و هرگاه عمل یادگیری، نیازها و علایق آنها را ارضا کند، انگیزه یادگیری افزایش خواهد یافت. البته با توجه به یافته‌های پژوهشی میرحسینی (۱۳۸۲) که حاکی از آن است اکثریت فراگیران مورد بررسی معتقدند که آگاهی‌های بهداشتی، اجتماعی، دینی و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مورد نیاز آنهاست و درمحتوای کتابها بهتر است به تناسب سنی و ذهنی سوادآموزان توجه شود، استنباط می‌شود که با برخی از یافته‌های این پژوهش ناهمخوانی دارد.

معیارهای انتخاب محتوا، در مورد معیارهای انتخاب محتوا همه گروه‌های مورد مطالعه اعم از سوادآموزان، آموزش‌دهندگان و متخصصان حوزه یادگیری محتوایی نکاتی مطرح شده است که به آنها پرداخته می‌شود. از نظر سوادآموزان مرد معیار تازگی و جذابیت در انتخاب محتوا در کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ بیشتر از سوادآموزان زن مورد تأکید قرار گرفته است. از نظر آموزش‌دهندگان در انتخاب محتوای کتاب‌ها معیارهای مناسب مورد توجه قرار

گرفته است. با این وجود، آموزش دهندگان اظهار کرده‌اند که به معیارهای انتخاب محتوا از جمله توجه به مسائل واقعی زندگی، ترتیب منطقی مطالب، مسائل اجتماعی، جذابیت محتوا، توجه به مسائل روز و مسائل علمی و تاریخی در محتوای کتاب‌ها توجه بیشتری مبذول شود. متخصصان حوزه‌های گوناگون محتوایی نظرات مختلفی در مورد معیارهای انتخاب محتوا داده‌اند که به آنها پرداخته می‌شود. متخصصان زبان و ادبیات فارسی معیارهای انتخاب محتوا اعم از میزان شناخت سوادآموزان از واژگان، کلمات، عبارات و متن‌های کتاب، توجه به پیش‌نیازها و دانستنی‌های قبلی بزرگسالان، توجه به موضوعات صلح، دوستی، مشارکت، تعاون، همکاری، مسولیت‌ها و نقش‌های متفاوت بزرگسالان، لحاظ فرصت کافی برای پرورش خلاقیت‌ها، ارزش‌های مذهبی، فرهنگی بزرگسالان در، رعایت نوع و حدود علائق بزرگسالان، رعایت سودمندی و کاربردی بودن محتوا برای بزرگسالان، توجه به شرایط، امکانات، انعطاف لازم، محدودیت‌ها،...، توجه به جذابیت و دلپذیر بودن محتوا، رعایت به روز بودن و تازگی محتوا و توجه به فعال و مشارکت‌پذیر کردن بزرگسالان در انتخاب محتوا را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند، ولی در معیارهای توجه به تجارب و مسولیت‌های بزرگسالان، توجه به تنوع یادگیری بزرگسالان، توجه به مشاغل، مفاخر و مشاهیر گوناگون و رعایت صحت و اعتبار مطالب در تهیه محتوا اجماع نداشته و آن را تایید نکرده‌اند و اعتقاد دارند این معیارها باید بازنگری و اصلاح شود. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که به معیارهایی مانند مسائل فرهنگی، خلاقیت، ادبا و مسائل روز کمتر پرداخته شده است. متخصصان ریاضی توجه به شرایط، امکانات، انعطاف لازم، محدودیت‌ها،... و معیارهای دیگر را در انتخاب محتوا با اجماع بیش از ۵۰ درصد به عنوان معیارهای انتخاب محتوا کافی و خوب ارزیابی کردند. ولی دو معیار توجه به تجارب و مسولیت‌های بزرگسالان و رعایت میزان گستردگی مطالب، شمولیت و جامعیت با توجه به ویژگی‌های بزرگسالان در تهیه و انتخاب محتوا اجماع نداشته و تایید نکرده و علاوه بر آن اظهار کرده‌اند که در محتوای ریاضی کتاب‌ها به معیارهایی از قبیل توجه به پیش‌نیازها، توجه به مسولیت‌های جدی زندگی، صحت و اعتبار محتوا، جذابیت و تنوع محتوا و به روز بودن آن کمتر توجه شده است. متخصصان معارف اسلامی و قرآن میزان رعایت معیارهای انتخاب محتوای معارف اسلامی و قرآن در کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) را تایید کرده و همه موضوعات مربوطه را کافی و خوب ارزیابی کردند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که به معیارهایی مانند توجه به آیه‌های قرآنی شناخته‌شده و پرکاربرد، پیام‌های کاربردی، اخلاقی و تربیتی، اجتماعی، انس با قرآن، سفارش معصومین و امامان به خواندن قرآن توأم با نمونه و مصداق، توجه به تجارب یادگیری بزرگسالان، توجه به خرده فرهنگ‌ها و شخصیت‌های اسلامی و سیره پیامبران کمتر پرداخته شده است. هر دو گروه متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان رعایت صحت و اعتبار محتوا، توجه به مسایل واقعی و روزمره زندگی و توجه به پیش‌نیازها و دانستنی‌های قبلی بزرگسالان و موارد دیگر را با اجماع بیش از ۵۰ درصد به عنوان معیارهای انتخاب محتوا کافی و

خوب ارزیابی کردند، ولی در توجه به خرده فرهنگ‌ها، قومیت‌ها و حساسیت‌های فرهنگی در محتوا و سایر معیارهای ذکر شده اجماع نداشته و محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را از این منظر تایید نکرده‌اند و اعتقاد دارند که نیاز به اصلاح و بازنگری دارد. بعلاوه، متخصصان آموزش بزرگسالان اظهار کرده‌اند در محتوای کتاب‌ها معیارهایی اعم از توجه به تمامی فرهنگ‌ها، توجه به تجربه‌های بزرگسالان، توجه به خرده فرهنگ‌ها به ویژه فرهنگ هر منطقه، به روز بودن محتوا، برخوردار بودن محتوا از کفایت لازم، توجه به امر تعاون و مشارکت بزرگسالان در مسایل کشور، معرفی مشاهیر، توجه به شهروندی و قوانین راهنمایی و رانندگی، جذاب کردن محتوا، استفاده از فناوری‌های نوین، توجه به پرورش خلاقیت‌ها و نوآوری‌های بزرگسالان و رعایت ارزش‌های مذهبی سایر ادیان در نظر گرفته نشده است. در صورتیکه متخصصان برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان اظهار کردند معیارهایی از جمله تناسب محتوا با ویژگی‌های بزرگسالان، توجه به وظایف و مسئولیت‌های آنان مثل شرکت در انتخابات و آشنایی با ولایت فقیه، توجه به تجارب ارزنده بزرگسالان، توجه به تاریخ و فرهنگ قوم‌های ایرانی، توجه به مهارت‌های رایانه، اینترنت و موبایل، توجه به دانش‌های نوین مثل نانو و ...، توجه به معرفی شخصیت‌های علمی، ادبی و هنری، توجه به ارتباط عاطفی فرزندان و بزرگسالان، جذابیت و به روز بودن محتوا در کتاب‌ها مدنظر قرار نگرفته است.

بررسی پیشینه تحقیقات در این زمینه مطالب متعددی را مطرح می‌کند که همسویی و ناهمسویی آنها را به نوعی نشان می‌دهد. بر این اساس ابتدا به یافته‌های پژوهشی که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همسو هستند اشاره می‌شود. قدسی احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد محتوای برخی از مطالب ارائه شده از زندگی روزمره فراگیران فاصله دارد. محمد جانی و دیگران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند که در محتوای کتابها به معیارهای آموزش سلامت، آموزش شهروندی، آموزش چند فرهنگی و آموزش محیط زیست به اندازه کافی توجه شده است اما به معیار آموزش صلح و برابری توجه کمتری صورت گرفته است.

کارگزار (۱۳۹۱) در پایان نامه خود این نتیجه رسید که در کتاب‌های دوره سوادآموزی به معیار مهارت‌های زندگی (نه گفتن، اعتماد بین فردی، عزت نفس، ارتباط اجتماعی، کنترل خشم)، آموزش معنویات، آموزش شغل و حرفه مناسب، آموزش ورزش، تداوم سوادآموزی، آموزش تغذیه سالم و بهداشت پرداخته شده است. محمودی (۱۳۸۷) در پژوهش نشان داد که در محتوا به مسائل اجتماعی، مسائل فرهنگی، مسائل مربوط به زندگی خانوادگی و معلومات دینی و قرآن و احکام اهل سنت و تشیع به عنوان اولویت اول توجه شده است. اسماعیلی (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان داد آموزش درس قرآن دوره مقدماتی موجب آشنایی بیشتر سوادآموزان با مفاهیم اخلاقی و اعتقادی شده است و موجب بالا رفتن توانایی نسبی قرائت صحیح نماز در سوادآموزان گردیده است. ایچ (۱۹۹۲) نشان داد که در محتوا در وهله نخست بایستی به ارائه موضوعاتی بپردازد که دانش، موقعیت شخصی و زندگی حرفه‌ای را بهبود بخشد و به داستان‌هایی در مورد حقایق زندگی فراگیران بپردازد. بورگس (۱۹۸۴) در پژوهش

خود نتیجه گرفت که در محتوای کتاب‌ها رسیدن به هدف‌های شخصی، اجتماعی و مذهبی و بهبود شرایط زندگی فراگیران مهم است. در این قسمت به برخی از یافته‌های که تا حدودی با این پژوهش ناهمسو هستند اشاره می‌شود. قمری، حیدر (۱۳۹۱) در پژوهشی خود نشان داد در انتخاب محتوا بایستی به معیار مناطق دو زبانه توجه شود. مزیدی و گلزاری (۱۳۹۰) نشان داد که کتب مورد مطالعه از لحاظ توجه به مولفه‌های اخلاقی، به خصوص در بخش متن درس‌ها و تصاویر، نیاز به بازنگری و اصلاحات اساسی دارند. محمودی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بیشتر محتوای کتابها به آموزش شهروند قانون‌مدار با ۴۵/۵ درصد پرداخته است. آموزش شهروند مشارکتی با ۳۶/۰۶ درصد در مرتبه بعدی قرار دارد و آموزش شهروند انتقادی با ۱۸/۴۴ درصد کمترین نسبت را به خود اختصاص داده است. استرانگ و همکاران^۱ (۲۰۰۴) نشان دادند معیارهای روزآمد کردن محتوای کتاب‌ها، توجه به نقش‌های جدید یادگیرنده در فرآیند یادگیری، خودانضباطی، خودکنترلی و خودراهبری بایستی مورد توجه بیشتری قرار بگیرد. فرمینی فراهانی (۱۳۷۲) در پژوهش خود نشان داد در محتوای کتاب‌های سوادآموزی به معیارهای مسایل عمومی، نیازهای واقعی بزرگسالان از جمله اوقات فراغت، دیدگاه فکری، انتظارت و حرفه، تربیت فرزند، رعایت بهداشت و موضوعات مذهبی با شرایط سنی و شغلی نوسودان مطابقت ندارد.

ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوا، در مورد رعایت ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوا و نشانگرهای آنها از سوی آموزش‌دهندگان و متخصصان حوزه یادگیری محتوایی نکاتی مطرح شده است که به آنها پرداخته می‌شود. آموزش‌دهندگان اظهار کردند در محتوای کتاب‌ها ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف در حد کمی رعایت شده، مبتنی بر ویژگی‌های روانشناختی بزرگسالان نبوده است. آزمون دوجمله‌ای تفاوت نسبت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد تفکیک می‌کند ($\text{sig} = 0.006 < 0.05$). بنا بر این می‌توان استنباط کرد که در محتوای کتاب‌ها ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف به طور کامل رعایت نشده است. آزمون t مستقل نیز تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان نمی‌دهد ($\text{sig} = 0.133 > 0.05$), به بیانی دیگر، مردان و زنان آموزش‌دهنده از این بابت در نگاه به کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ توافق نظر دارند. متخصصان حوزه‌های گوناگون محتوایی نظرات مختلفی در مورد ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوا داده اند که به آنها پرداخته می‌شود. متخصصان زبان و ادبیات فارسی در عامل ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) در مواردی اعم از توجه به ارجحیت زبان نوشتاری بر گفتاری، توجه به تلفیق مفاهیم و موضوع‌های آموزشی از ساده به مشکل، رعایت هماهنگی بین هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی بزرگسالان، میزان رعایت ارتباط افقی مطالب در هر درس، مقوله‌ها و موضوعات تهیه شده، میزان رعایت ارتباط عمودی مطالب در هر دو کتاب و کتاب‌های دوره‌های بالاتر، میزان رعایت ارایه مطالب

^۱. Strong, & et al

از ساده به مشکل، از آسان به پیچیده و از عینی به ذهنی و...، رعایت پیوستگی و انسجام درونی و سیرتکوین مطالب، بیش از ۵۰ درصد اجماع داشته و محتوای کتاب‌ها را کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند، ولی در دو مورد توجه به ارتباط هر درس با دروس دیگر و رعایت تقدم و تأخر آنها و رعایت میزان گستردگی مطالب، شمولیت و جامعیت با توجه به ویژگی‌های بزرگسالان در تهیه و انتخاب محتوا اجماع نداشته و کتاب‌ها را تایید نکرده‌اند و اعتقاد دارند کتاب‌ها از این دو جنبه نیاز به بازنگری و اصلاح دارد. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که توالی محتوای کتاب‌ها از ساده به مشکل مراعات نشده است و هماهنگی و تناسب کافی بین دو کتاب به طور کامل رعایت نشده است. در بررسی یافته‌های پژوهشی متناسب با این موضوع مواردی ذکر شده است که به آنها پرداخته می‌شود. احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که در محتوای برخی از دروس به وجود مفاهیم نامتناسب (آسان یا مشکل) در کتاب فارسی پایه ی دوم و ششم اشاره شده و لزوم جابجایی‌ها را به صورت افقی (در یک پایه) و یا عمودی (از یک پایه به پایه دیگر) توصیه کرده اند که با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. متخصصان ریاضی رعایت هماهنگی بین هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی بزرگسالان در انتخاب محتوا و موارد دیگر را با اجماع بیش از ۵۰ درصد که مربوط به عامل ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوای ریاضی کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) است کافی و خوب ارزیابی کردند. ولی فقط در مورد رعایت میزان گستردگی مطالب، شمولیت و جامعیت با توجه به ویژگی‌های بزرگسالان اجماع نداشته و آن را تایید نکرده و اظهار داشته اند که بین دروس مختلف با ریاضی ارتباط کمی دیده می‌شود، بین تمرین‌های جمع و تفریق، اعداد مرکب ضرب انسجامی کمی وجود دارد، اغلب در ابتدا مطالب دشوار توضیح داده شده، سپس مطالب ساده بیان شده است، توالی مطالب فرآیندی نبوده و به ویژگی سیر مطالب از عینی به ذهنی کمتر توجه شده است، محتوا جامعیت کمی داشته و به همه اقشار بزرگسال توجه نشده است. نتایج این قسمت پژوهش با یافته‌های کبیری (۱۳۹۲) که نشان داد در متغیر توالی مطالب و رعایت پیش نیازهای یادگیری همه نشانگرها به جز مناسب بودن سازماندهی ارائه مباحث نامناسب ارزیابی شدند با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. در همین زمینه متخصصان معارف اسلامی و قرآن رعایت ارتباط عمودی و افقی و وسعت و توالی اهداف و محتوای معارف اسلامی و قرآن را در محتوای کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) و همه موضوعات مرتبط با آن را کافی و خوب ارزیابی کرده و اظهار کرده‌اند که روش‌های یاددهی و یادگیری انطباق کمی با محتوا دارد و بهتر است در کتاب ۱ بین کلمات قرآنی و محتوای درس هماهنگی بیشتری به وجود آید. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های صمدی (۱۳۹۲) که مشخص کرد محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم، عمدتاً با بیان داستانی آغاز شده‌اند و از ویژگی‌های ساده و روان بودن برخوردار بوده اند ناهمخوان است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهشی حسنی (۱۳۹۰) که نشان داد پیام‌های قرآنی در بیشتر موارد برای دانش‌آموزان آشنا است و با اهداف تفصیلی آموزش قرآن پایه اول منطبق است همخوانی نداشته ولی با یافته‌های شعبانی (۱۳۸۲)

که نشان داد محتوای کتاب‌های درسی از انسجام و وحدت کم و یا خیلی کمی برخوردار است همخوانی دارد. دو گروه متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان رعایت هماهنگی بین هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی بزرگسالان در انتخاب محتوا را در کتاب‌های (۱ و ۲) دوره سوادآموزی کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های دهقانی (۱۳۹۱) که نشان دادند توالی و مداومت از اصول سازماندهی محتوا به شمار می‌آیند و در کتاب‌ها بایستی رعایت شوند، آقازاده، و دیگران (۱۳۹۰) که در پژوهش خود محتوای این دوره اهداف دانشی، نگرشی و مهارتی در حیطه خواندن و نوشتن، حساب کردن، روخوانی قرآن و آشنایی با معارف اسلامی و احکام (کتابهای دوره سوادآموزی) را در حد زیادی پوشش داد، و پژوهش باقری و دیگران (۱۳۸۴) که به این نتیجه رسیدند در محتوای فارسی مقدماتی توالی و ترتیب مطالب از ساده به مشکل ارائه شده است همخوانی و هماهنگی وجود دارد. اما یافته‌های فرمهبینی فراهانی (۱۳۷۲) که در پژوهش خود نشان داد در ارائه مطالب و محتوای کتاب‌های سوادآموزی بایستی جریان دوطرفه و تعاملی ارائه شود و محتوای کتاب‌های سوادآموزی با شرایط سنی و شغلی نوسوادان انطباق داشته باشد همسویی وجود ندارد.

قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها، سوادآموزان و آموزش‌دهندگان کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ در مورد قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها و نشانگرهای آنها اظهار کرده‌اند که از نظر ویژگی ظاهری مناسب بودن اندازه شکل و کلمات و نوشته‌ها و اندازه قطع کتاب بالاترین رتبه و جذاب بودن طرح روی جلد پائین‌ترین رتبه را داشته است. در نتیجه استنباط می‌شود که اندازه شکل‌ها، کلمات و نوشته‌های کتاب‌ها برای سوادآموزان مناسب بوده، ولی طرح روی جلد کتاب‌ها جذاب نبوده است. بعلاوه هر دو گروه به نکات مشترکی در این زمینه اشاره داشتند که عبارت است از فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ زیاد است، بهتر است فارسی، ریاضی و قرآن از هم جدا شود، محتوای کتاب سوادآموزی ۱ مناسب‌تر از کتاب سوادآموزی ۲ است، به توانایی‌های سوادآموز کمتر توجه شده، تمرینات در کتاب سوادآموزی ۲ زیاد بوده، حجم کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ با زمان تدریس سازگار نیست و برخی از تصاویر با متن همخوانی ندارد. در هر دو گروه فوق‌الذکر آزمون دوجمله‌ای تفاوت نسبت‌ها را با اطمینان کافی تفکیک نموده و معنی‌دار نشان می‌دهد ($\text{sig}=0.000<0.05$) و ($\text{sig}=0.002<0.05$). بنا بر این می‌توان گفت که هم سوادآموزان و هم آموزش‌دهندگان توجه کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را به قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌ها و تمرین‌ها را تایید کرده‌اند و اعتقاد دارند که این قسمت‌ها در کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ برای سوادآموزان تا حدودی مناسب، جذاب و مفید بوده است. اما در دو گروه مورد بحث در مورد آزمون t مستقل اشتراک نظر مشاهده نمی‌شود. در گروه سوادآموزان آزمون t مستقل تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان می‌دهد ($\text{sig}=0.007<0.05$) و می‌توان گفت که قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و

فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب‌های ۱ و ۲ برای سوادآموزان مرد نسبت به زنان سوادآموز مناسب‌تر، جذاب‌تر و مفیدتر بوده است. علاوه بر این، بین سن سوادآموزان و قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها رابطه منفی و معنی‌دار است، بدین مفهوم، که افراد مسن ارزیابی نازل‌تری از ظاهر کتاب داشته‌اند. اما در گروه آموزش‌دهندگان آزمون t تفاوت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نشان نمی‌دهد ($\text{sig} > 0.05$). بنا بر این می‌توان نتیجه گرفت مردان و زنان آموزش‌دهنده، از این بابت در نگاه به کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ توافق دارند. بین تحصیلات آموزش‌دهندگان و قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب رابطه منفی و معنی‌دار است، بدین مفهوم که آموزش‌دهندگان با تحصیلات بالاتر ارزیابی نازل‌تری از ظاهر کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ داشته‌اند.

متخصصان حوزه‌های گوناگون محتوایی نظرات مختلفی در مورد مورد قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها داده‌اند که به آنها پرداخته می‌شود. متخصصان زبان و ادبیات فارسی قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها اعم از رعایت رسم‌الخط و خط تحریری نوشته‌ها، رعایت وضوح کلمات، عبارات و جمله‌های نوشته شده، رعایت ابعاد رونویسی، خوش‌نویسی، املاء، انشاء، انفصال، اتصال، مرتب کردن جملات، خلاصه‌نویسی، رعایت گسترش واژگان (هم‌خانواده، هم‌معنی، مخالف) و توجه به سهولت، عملی بودن و کفایت فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب متناسب با بزرگسالان را متخصصان فارسی با اجماع بیش از ۵۰ درصد، کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند، ولی در در موارد رعایت کیفیت نگارش متن (عمق و اندازه پاراگراف‌ها، طول جملات، کلمات دشوار، روانی و شیوایی جملات) در حد سواد پایه و توجه به تصاویر متناسب با متن اجماع نداشته و محتوای کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را از این نظر تایید ننموده‌اند و اعتقاد دارند که کتاب‌ها با توجه به این مقوله‌ها باید بازنگری و اصلاح شود. بعلاوه این متخصصان اظهار کرده‌اند که بعضی از تصاویر با موضوع درس همخوانی ندارد، برخی جمله‌ها طولانی و مرکب است، واژگان در برخی از موارد مناسب نبوده و بعضی از کلمات سخت است. یافته‌های تحقیقات گذشته در این زمینه مطالب متنوع و مهمی را مطرح می‌کنند. بررسی این یافته‌ها نشان می‌دهد که یافته‌های پژوهشی صورت گرفته عموماً با یافته‌های این پژوهش همسو هستند که در اینجا به آنها اشاره می‌شود. احقر (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که در کتاب‌های مورد بررسی، تصاویر از لحاظ زیباشناختی شکل و از لحاظ روان‌شناختی رنگ‌ها و اصول کادر بندی به خوبی رعایت نشده و از کیفیت مناسبی برخوردار نیستند. چاپ کتاب از کیفیت بالایی برخوردار نبوده و کاغذ آنها نیز مرغوب نمی‌باشد. این عدم مرغوبیت بر تصاویر هم اثر می‌گذرد و دوام کتاب کم است. کتاب فارسی پایه دوم فاقد واژه‌نامه و نام‌نامه (اعلام) است. قمری (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داد مهم‌ترین اشکالات تصاویر، غیر از فقدان ویژگی‌های فنی و آموزشی لازم، آن است که آنها گاهی تصویر غیر واقعی از پدیده‌ها ارائه می‌دهند. و موضوع دیگر ویژگی‌های ظاهری کتاب است و نوع کاغذ آن به دلیل استفاده فراگیران از

مداد و استفاده زیاد از پاک کن، به دلیل نازکی زود پاره می‌شود. قطع آن نیز هر چند فضای سفید را برای نوشتن فراهم می‌کند، اما بزرگتر از حد نیاز است و موجب عادت درشت نویسی در فراگیران می‌شود. یافته‌های پژوهشی میرزابیگی (۱۳۸۰) نشان داد از مجموع ۱۶۸ تصویر در کتاب ۵۳ تصویر مربوط به زنان و ۱۰۸ تصویر مربوط به مردان بوده است. متخصصان ریاضی قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب را با توجه به موضوعاتی اعم از توجه به تصاویر متناسب با متن، توجه به سهولت، عملی بودن و کفایت فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب متناسب با بزرگسالان و توجه به جذابیت و دلپذیر بودن محتوا با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند. بعلاوه، متخصصان ریاضی بیان کرده‌اند که برخی از تمرین‌ها تکراری بوده و به روز نیستند و توصیه کردند از تمرین‌های جذاب و متنوع استفاده شود. بررسی یافته‌های پژوهشی پیشین در این زمینه نشان داد که برخی از یافته‌های پژوهشی کبیری (۱۳۹۲) با یافته‌های این پژوهش همسو هستند. وی در پژوهش خود چنین توصیف کرد که در متغیر وضعیت تمرین‌های کتاب نشانگرها به جز جذابیت و تنوع تمرین‌ها و هم خوانی با تجارب زندگی دانش‌آموزان؛ در متغیر مناسب بودن تصاویر از نظر آموزشی تنها نشانگر انتخاب مناسب تصاویر به عنوان نشانگرهای نامناسب ارزیابی شدند. پژوهش‌های دیگر که به نظر ناهمسو می‌رسند چنین می‌گویند: اصغری (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد تصاویر و نمودارها به عنوان ابزاری برای آموزش به درستی به کار گرفته نشده است. کبیری (۱۳۹۱) در پژوهش دیگر خود نیز نشان داد که ویژگی ظاهری کتاب از نظر متخصصان مناسب ارزیابی نشد. از نظر عمق مباحث، شاخص مناسبی در کتاب ریاضی دیده نشد. شاخص‌های به کارگیری تصاویر مناسب ارزیابی نشده‌اند. متخصصان معارف اسلامی و قرآن قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب را با توجه به موضوعاتی اعم از توجه به سهولت، عملی بودن و کفایت فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ متناسب با ویژگی‌های بزرگسالان و توجه به تصاویر متناسب با متن با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند. ولی در مورد توجه به آموزش نمادهای خاص، حروف ناخوانا، وقف، ... در روخوانی قرآن اجماع نداشته و محتوای معارف اسلامی و قرآن کتاب‌های سوادآموزی ۱ و ۲ را تایید نکرده و آن را ضعیف دانسته‌اند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که در محتوای معارف اسلامی و قرآن توالی به طور مناسب رعایت نشده، در بعضی از دروس نمادها و نشانه‌ها به طور کامل معرفی نشده، فعالیت‌ها و تمرینات کافی و مناسب نبوده و تعداد کلمه‌های استفاده شده در تمرین‌ها برای سوادآموزان زیاد است. بررسی تحقیقات گذشته در این زمینه مطالب متنوع و مرتب‌تری را مطرح می‌کند که همخوانی و ناهمخوانی آنها با یافته‌های این پژوهش را به نوعی نشان می‌دهد. بر این اساس ابتدا به یافته‌های پژوهشی صمدی (۱۳۹۲) که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارند اشاره می‌شود. وی نشان داد در محتوای کتاب جای فعالیت‌هایی که به فراگیران امکان تفکر و نتیجه‌گیری از مطالب درسی برای انجام آموخته‌ها داده شود به چشم نمی‌خورد. تنوع فعالیت‌های هر کدام از دروس کم است و فعالیت‌ها

بیشتر به صورت تکرار و تمرین آموخته‌های متن درس است. دیگر یافته‌های پژوهشی که با یافته‌های این پژوهش تا حدودی ناهمخوان به نظر می‌رسند چنین می‌گویند: شعبانی (۱۳۹۳) پژوهشی نشان داد که طبقه بندی هدف‌ها با روش‌های رایج علم روز انطباق ندارد. حسنی (۱۳۹۲) در پژوهشی کتاب قرآن دوم و ششم از منظر ملاک‌های تصویرگری در سطح نسبتاً خوبی قرار دارد. شعبانی، (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتایج رسیده است متخصصان معتقدند در محتوای کتاب‌های درسی تصاویر از جذابیت کم و بسیار کم برخوردار است.

متخصصان آموزش بزرگسالان توجه به صفحه آرایی و طراحی مطالب (یک دست بودن و هماهنگی اجزا، تکمیل کنندگی و تسهیل کنندگی آنها) و مواردی دیگر را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند، ولی در دو مورد توجه به تصاویر متناسب با متن و مناسب بودن طرح روی جلد و پشت آن با ویژگی‌های بزرگسالان اجماع نداشته و محتوای کتاب‌ها را از این جنبه‌ها تایید نکرده‌اند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که تمرینات از تنوع لازم برخوردار نبوده، مشارکت یادگیرندگان در فعالیت‌های نوشتاری کمتر لحاظ شده، برخی از تصاویر متناسب با متن نیست و توصیه شده است در روی جلد می‌توان از حدیث زگهواره تا گور دانش بجوی استفاده کرد. متخصصان برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان توجه به نوع خط، اندازه حروف، اعراب‌گذاری، ویرایش، نقطه‌گذاری، سطرها، پاراگراف‌ها، ... و مواردی دیگر را با اجماع بیش از ۵۰ درصد کافی و خوب ارزیابی کرده‌اند. ولی فقط در مورد مناسب بودن طرح روی جلد و پشت آن با ویژگی‌های بزرگسالان اجماع نداشته و از این نظر کتاب‌ها را تایید نکرده‌اند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که تمرینات و فعالیت‌ها و حجم نگاره‌ها کمتر شود، بهتر است از تصاویر جذابتر و رنگ‌آمیزی مناسب‌تر استفاده شود، در بعضی از دروس تصاویر متناسب با محتوا استفاده شود. بعلاوه، متخصصان امور طراحی، گرافیک و هنر قسمت‌های ظاهری، محتوایی، کیفیت تصاویر و فعالیت‌های کتاب‌ها را اعم از توجه به کمیت و کیفیت کاغذ کتاب‌ها، رعایت موازین فرهنگ و آداب اسلامی در تصاویر، توجه به صفحه آرایی و طراحی مطالب کتاب‌های سوادآموزی، توجه به نوع خط، اندازه حروف، اعراب‌گذاری، نقطه‌گذاری، سطرها و پاراگراف‌ها، تناسب اندازه و قطع کتاب‌ها با ویژگی‌های بزرگسالان، رعایت حاشیه‌ها، قاعده سفیدخوانی و فضای کلی صفحات و میزان استفاده از رنگ و فونت برای تأکید مطالب مهم کافی و خوب ارزیابی کردند. بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که عنوان کتاب با پیام تناسب ندارد، رنگ‌بندی نیاز به بازنگری دارد، طرح جلد نمایانگر محتوای کتاب نیست بار گرافیکی ندارد، روی تصاویر کم کار شده است، اغلب تصاویر بی‌کیفیت و واضح نیست و از تصاویر جذابتری استفاده شود، از رنگ‌های زنده و شاد استفاده شود و چینش تصاویر از نظم خاصی برخوردار باشد.

بررسی یافته‌های پژوهشی پیشین در این زمینه نشان داد که برخی از یافته‌های پژوهشی با یافته‌های این پژوهش همسو هستند که ابتدا به پژوهش‌هایی که تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همسو هستند اشاره می‌شود. دهقانی (۱۳۹۱)

در پژوهشی نشان داد تصاویر کتاب‌ها در خصوص مهارت‌های اجتماعی در حد متوسط است و در کتاب پایه سوم بیشتر از کتاب پایه چهارم و در کتاب پایه چهارم بیشتر از کتاب پایه پنجم می‌باشد. سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که در کتاب‌های مورد بررسی همخوانی متن با تصاویر، همخوانی متن با نیاز سوادآموزان، متناسب بودن پرسشها با توانایی سوادآموزان و کیفیت تصاویر، مناسب بوده است. در پژوهش باقری و دیگران (۱۳۸۴) به این نتیجه رسیدند که در مجموع نقاط قوت محتوای کتاب فارسی مقدماتی کمی بیش از نقاط ضعف آن بوده است. در محتوای کتاب ریاضی مقدماتی نیز تصاویر در جای مناسب صفحه آمده است و متن‌های ارائه شده دارای اهداف آشکاری هستند. ساختار فیزیکی کتاب ریاضی مناسب نیست. (اندازه کتاب، کیفیت نوع کاغذ، صحافی و استحکام، زیبایی جلد و قرار گرفتن تصاویر در محل مناسب و....) همچنین مشخص شد در کتاب قرآن تکمیلی از تصاویر مناسب به اندازه کافی استفاده نشده است و تصاویر شاد و انگیزاننده نمی‌باشد. به علاوه مشخص شد، در محتوای کتاب فرهنگ اسلامی تکمیلی اندازه تصاویر، رنگ و برانگیزاندگی تصاویر، با سن و جنس بزرگسالان تناسب ندارد و این تناسب در حد پایینی قرار دارد. پژوهش‌هایی که برخی از یافته‌های آن با یافته‌های این پژوهش ناهمسو هستند بدینقرارند: محمودی (۱۳۹۰) در پژوهشی یافته‌ها نشان می‌دهد در پایه اول ۵۳ درصد و کتاب دوم با ۱/۸ درصد و کتاب سوم ۸/۷ درصد تصاویر دارای نمادهای زنانه است. نداشتن فنون تأکید برای فهم پیام تصاویر کتاب یکی از نقدهای کتاب می‌باشد. میرحسینی و دیگران (۱۳۸۷) در مقاله‌ای نشان داد که اکثریت قریب به اتفاق کتابهای منتشره از سوی نهضت سوادآموزی شهر تهران دارای تصاویر مرتبط می‌باشند.

تناسب ساعات آموزشی با ویژگی‌ها و نیازهای بزرگسالان، در مورد تناسب ساعات آموزشی با ویژگی‌ها و نیازهای بزرگسالان و نشانگرهای آنها اعم از سوادآموزان، آموزش‌دهندگان و متخصصان حوزه یادگیری محتوایی نکاتی مطرح شده است که به آنها پرداخته می‌شود. از نظر سوادآموزان به طور کلی شواهد حاکی از آن است که مردان سوادآموز زمان بیشتری برای آموزش نیاز دارند. آزمون‌های دو تفاوت نسبت‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین زنان و مردان تفکیک نمی‌کند ($sig > 0.05$). آموزش‌دهندگان نیز به طور کلی وضعیت تناسب زمان با ویژگی‌های و نیازهای بزرگسالان را بالاتر از حد متوسط دانسته‌اند و اختلاف معنی‌داری بین ارزیابی آموزش‌دهندگان زن و مرد دیده نمی‌شود. بعلاوه، آموزش‌دهندگان اظهار کرده‌اند زمان ریاضی و قرآن کم است.

متخصصان زبان و ادبیات فارسی تناسب حجم محتوا با ساعت آموزشی اختصاص یافته کتاب‌های (۱ و ۲) دوره سوادآموزی‌ها را کمتر از حد متوسط دانسته و توصیه به بازنگری کرده‌اند، بعلاوه، این متخصصان اظهار کرده‌اند که زمان آموزش فارسی کم بوده، اما زمان آموزش ریاضی و معارف و قرآن را خوب و کافی بوده است. متخصصان ریاضی نیز میزان رعایت تناسب حجم محتوا با ساعت آموزشی اختصاص یافته در محتوای ریاضی کتاب‌های سوادآموزی (۱ و ۲) را کافی و خوب ارزیابی کرده و اظهار کرده‌اند که ساعات آموزشی خیلی مناسب نیست و حجم

محتوای ریاضی در جلسات اولیه کتاب ۱ کم است. متخصصان معارف اسلامی و قرآن تناسب حجم محتوا با ساعت آموزشی اختصاص یافته کتاب‌های (۱ و ۲) دوره سوادآموزی‌ها را کافی و خوب ارزیابی کرده و اظهار کرده‌اند که محتوای آموزه‌های دینی و ساعات آن کم است و حجم مطالب دینی کتاب ۲ زیاد است. متخصصان آموزش بزرگسالان میزان رعایت تناسب حجم محتوا با ساعت آموزشی اختصاص یافته کتاب‌های (۱ و ۲) دوره سوادآموزی‌ها را کافی و خوب ارزیابی کرده و اظهار کرده‌اند که به میزان ۱۰۰ ساعت به ساعات آموزشی افزوده شود، حجم کتاب ۲ زیاد است و نیاز به بازنگری دارد، معارف در کتاب ۱ بسیار کم و در کتاب ۲ زیاد است، برای زبان فارسی زمان بیشتری لازم است، فارسی در کتاب ۱ بسیار زیاد و در کتاب ۲ بسیار کم است. متخصصان آموزش و برنامه‌ریزی درسی بزرگسالان میزان رعایت تناسب حجم محتوا با ساعت آموزشی اختصاص یافته کتاب‌های (۱ و ۲) دوره سوادآموزی‌ها را کافی و خوب ارزیابی کرده و اظهار کرده‌اند که تعداد درس‌ها و حجم کتاب زیاد است.

بررسی یافته‌های پژوهشی پیشین در این زمینه نشان داد که عموماً بخشی از یافته‌های با یافته‌های این پژوهش همخوان هستند. شعبانی (۱۳۹۳) پژوهشی نشان داد که زمان آموزش انس با قرآن با راهنمای مصوب کمتر تناسب دارد. اصغری (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد حجم بالای کتاب موجب ایجاد نگرانی‌های عمیق برای معلمان شده است به نحوی که تدریس کل کتاب تا پایان سال تحصیلی از نظر آنها امکان پذیر نبود. دهقانی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد بیشتر آموزگاران محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی را با زمان تخصیص یافته متناسب نمی‌دانستند. سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهش خود نشان داد از نظر آموزشیاران در کتاب‌های مورد بررسی زمان آموزش کم بوده است. شعبانی (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتایج رسیده است که ۸۱٪ معلمان زمان در نظر گرفته برای آموزش قرآن را کافی ندانسته و امکان تدریس محتوای در نظر گرفت شده را کم و بسیار کم دانسته‌اند. یافته‌های پژوهشی ریاضی (۱۳۷۷) نشان داد میزان کم ساعات تعیین شده برای تدریس هفتگی قرآن و حجم زیاد کتاب‌های درسی قرآن با توجه به ساعات آموزش از موانع تحقق اهداف این درس است. البته یافته‌های پژوهشی فرمهبینی فراهانی (۱۳۷۲) با یافته‌های پژوهشی این تحقیق تا حدودی ناهمخوان می‌باشد. وی در پژوهش خود نشان داد وقت مناسب برای تشکیل کلاس‌ها با شرایط شغلی، سنخیت و همبستگی مثبتی دارد و هنگام تعیین زمان آموزش به این امر توجه شود.

منابع و مأخذ

الف- منابع و مأخذ فارسی

- آرشید، جعفر (۱۳۹۲). سنجش میزان صحت قرائت قرآن دانش آموزان دختر و پسر پایه های ششم ابتدایی، سوم راهنمایی و چهارم متوسطه مدارس استان قم در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، اداره کل آموزش و پرورش استان قم، شورای تحقیقات.
- آرمند، محمود و ملکی، حسن (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی، انتشارات سمت: تهران
- آقازاده، محرم و دیگران در پژوهشی با عنوان: بررسی میزان انطباق کتاب های درسی دوره سوادآموزی با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش از دیدگاه آموزشیاران، تهران: سازمان نهضت سوادآموزی
- آل، آر، هولستی (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی، ترجمه نادر سالارزاده امیری، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- آلن لپیونکا، مری (۱۳۹۱) نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی، ترجمه مریم جابر و دیگران، انتشارات سمت: تهران.
- آموزش قرآن پایه اول ابتدایی (۱۳۹۰)، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ابراهیم زاده، عیسی و محمود داودی، امیرحسین (۱۳۸۸). بررسی مولفه‌های اصلی آموزش بزرگسالان به منظور ارایه مدل مناسب در کشور، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۴ صص ۲۹ تا ۳۳
- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۵). آموزش بزرگسالان. تهران: انتشارات پیام نور.
- ابراهیم صالحی عمران و دیگران (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتا بهای درسی دوره ابتدایی بر مبنای پیشرفت،
- ابراهیمیان، هادی و کیاشری، علی و همکاران (۱۳۸۷) دانشنامه محتوا و مواد یادگیری با تأکید بر روش‌شناسی آموزش بزرگسالان، جلد اول. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- احقر، قدسی (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی و تناسب آن با توان ذهنی دانش آموزان شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴، ۴۰-۷.
- احمدی، ب. (۱۳۸۹). از نشانه های تصویری تا متن: به سوی نشانه شناسی ارتباط دیداری. تهران: نشر مرکز.
- ارجمند نیا و دیگران (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان: بررسی اثر بخشی کتب غیر درسی نهضت سوادآموزی از دیدگاه نوسواد شهر تهران، فصلنامه دانش شناسی، سال سوم، صص ۹ تا ۵.
- ارنشتاین، آلن سی و هانکینس، فرانسین پی (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روان شناختی و اجتماعی برنامه‌ریزی، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- اساسنامه سازمان نهضت سوادآموزی، مصوب مجلس شورای اسلامی، مورخ ۱۳۶۳/۳/۲۵.
- اسفیجانی، اعظم؛ زمانی، بی بی عشرت و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۷). مقایسه‌ی کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از منظر توجه به مهارت‌های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۸، ۱۵۵-۱۳۲.
- اسماعیلی، کوروش (۱۳۸۷). بررسی میزان اثر بخشی و کارایی قرآن آموزی در دوره مقدماتی، تهران: سازمان نهضت سوادآموزی .
- اصغری، نسیم (۱۳۹۲). اعتبار بخشی نظری کتاب درسی ریاضی هفتم، تهران: سازمان پژوهش برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآورهای آموزشی
- افشار مهاجر، ک. (۱۳۸۸). درآمدی بر طراحی کتاب درسی به عنوان یک رسانه مؤثر آموزشی. کتاب ماه هنر. شماره ۴، ۱۵-۴.

امیر احمدی، یونس؛ ایروانی، شهین و شرفی، محمد رضا (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مساله دیویی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸، ۸۶-۹۵.

امیر تیموری، م. ح. (۱۳۹۰). طراحی پیام‌های آموزشی. تهران: سمت.

انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (۱۳۸۵). قلمرو برنامه‌ریزی درسی در ایران. مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، تهران: سمت.

اولاد، رجبعلی (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم دوره ابتدایی بر اساس توجه به مهارت‌های فرایندی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی و تربیت بدنی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد

ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی، تهران: سال سوم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، صفحه ۱۵.

باردن، آکن (۱۳۷۵). تحلیل محتوا. ترجمه ملیحه آشنایی؛ محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی ص ۳۸.

بحرانی، محمود، (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی، سازمان آموزش و پرورش استان لرستان، شواری تحقیقات استان.

بخشی، حامد (۱۳۸۵). تحلیل محتوای نمودهای دینی در آثار سینمایی جشنواره رویش ۱۳۸۴، مشهد، حوزه هنری خراسان رضوی.

بدریان، عابد و رستگار، طاهره (۱۳۸۵). مطالعه‌ی تطبیقی استانداردهای آموزش علوم دوره‌ی آموزش عمومی ایران و کشورهای موفق در آزمون. چکیده مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات درسی ایران، تهران: وزارت آموزش و پرورش: سازمان پژوهش و برنامه ریزی (انجمن مطالعات درسی ایران).

براتی، علی (۱۳۹۰). تحلیل محتوای تمرین‌های کتاب‌های علوم دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به فرایند حل مسئله، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

برنامه درسی ملی (۱۳۸۹)، نگاشت چهارم، سازمانه پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

بولا، ه. س. (۱۳۷۳). روند تحولات و مسائل آموزش بزرگسالان در جهان. ترجمه سیمین دخت جهان پناه. کمیسیون ملی یونسکو.

بهروش، محمود، جعفری، علی اکبر و دانشفر، علی اصغر (۱۳۸۲). «روش تدریس ریاضیات ابتدایی»، تهران: انتشارات سازمان آموزش و پرورش.

بی، لشین، سینیا، پولاک، جولیت، رایگلوت، چارلز (۱۳۷۴). «راهبردها و فون طراحی آموزشی»، ترجمه فردانش، هاشم، انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

پولیا، جورج (۱۳۷۷)، چگونه مسئله را حل کنیم، ترجمه احمد آرام، چاپ چهارم، انتشارات کیهان، تهران.

جارویس، پیتر. (۱۳۸۱) آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم. مترجم غلامعلی سرمد. سمت: تهران.

جعفری هرندی، ر. نصر، ا.ر. میر شاه جعفری، ا. (۱۳۸۷). تحلیل محتوا روشی پر کاربرد در مطالعات علوم اجتماعی، رفتاری و انسانی، با تاکید بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی. فصلنامه حوزه و دانشگاه، روش شناسی علوم انسانی. سال ۱۴، شماره ۵۵، ۵۸-۳۳.

جوزان، فرحنده (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی کتاب‌های (پیام‌های آسمان و تعلیمات اجتماعی) دوره راهنمایی بر مبنای مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

چمن آرا، سپیده (۱۳۹۰)، تحقیق عمل-مجله آموزش ریاضی، شماره ۱۰۳، صفحه ۱۲، دفتر انتشارات کمک آموزشی، صفحه ۱۰.

حدادی، میترا (۱۳۸۵) بررسی محتوای کتاب فارسی دوره مقدماتی با اصول زبان آموزی بزرگسالان و تجزیه و تحلیل کتب ملی به روش ویلیام رومی در استان سمنان، نهضت سوادآموزی.

حسن مرادی، ن. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. تهران: آبیژ.

حسنلو، حسین؛ فرجی خیوی، زلیخا و شکراللهی، رقیه (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی چهارم و پنجم بر اساس اهداف آموزشی مریل. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۶، ۱۳۰-۱۱۶.

حسینی، محمد (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب‌های درسی آموزش قرآن پایه‌های دوم و ششم دبستان، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

حسینی، محمد حسین، (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان: ارزشیابی برنامه درسی قصد شده تعلیمات اسلامی دوره ابتدایی بر اساس ملاک‌های راهنمای برنامه درسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

حق خواه و دیگران (۱۳۹۲). تأثیر تصویرسازی کانون توجه بر اجرا و یادگیری مهارت پرتاب دارت کودکان و بزرگسالان، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

خسروی بابادی، علی اکبر و همکاران (۱۳۹۲). طرح تولید محتوای علمی آموزشی پیشگیری اولیه از اعتیاد به منظور درج در کتب درسی به تناسب سن عقلی و تقویمی دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی در راستای سند جامعه پیشگیری از اعتیاد، تهران: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

خلخال، مرتضی، (۱۳۶۸). نقش محتوا و روش در برنامه و کتاب‌های درسی، رشد تکنولوژی آموزشی، سال ۴، شماره ۴.

دالوند، روح‌الله (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتب درسی دوره آموزشی عمومی به لحاظ معرفی شخصیت و سیره پیامبر اکرم (ص). وزارت آموزش و پرورش، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان مرکزی.

دروذگر، جینالو، (۱۳۸۱). چکیده مجموعه مقالات ششمین کنفرانس آموزش ریاضی، شیراز، بهمن، صفحه ۱۹.

دفتر انتشارات کمک آموزشی (۱۳۸۳). ویژگی‌ها و اصول تصویرگری کتاب آموزشی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

دفتر پژوهش، تألیف کتب و فن آوری آموزشی (۱۳۸۴). «راهنمای تدریس ریاضیات دوره ی تکمیلی»- انتشارات سازمان نهضت سوادآموزی

دهقانی، مرضیه (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی با توجه به دیدگاه آموزگاران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

راهنمای آموزش کتاب اول و دوم سوادآموزی پایه (۱۳۸۸). دفتر پژوهش، تألیف کتب و فن آوری آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی. رایت، کارل. نقل در: ال. آر. هولستی (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی

رحمانی، ملیحه (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول ابتدایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناختی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه.

رحیمی‌نژاد، ویدا (۱۳۹۲). مطالعه تطبیقی نظام آموزشی بزرگسالان در جهان و ارائه محورها و مدل کارآمد و مؤثر برای نظام آموزش بزرگسالان، وزارت آموزش و پرورش، سازمان نهضت سوادآموزی: تهران

رسولی، م. امیر آتسانی، ز. (۱۳۹۰). تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی. تهران: جامعه‌شناسان.

رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دینی و ادبیات دوره متوسطه بر اساس مؤلفه‌های دفاع مقدس، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۵). تکنیک‌های خاص تحقیق در علوم اجتماعی: کندوکاوها و پنداشته‌ها (جلد دوم)، تهران: انتشارات. رون، امیر و معافی، محمود (۱۳۹۲) مبانی اصول و روش علمی تألیف کتاب‌های درسی. انتشارات جامعه‌شناسان: تهران.

رون، سیدامیر و حدادی، فاطمه (۱۳۸۴). ارزشیابی از دومین جشنواره ی تصویرگری کتاب های درسی، اداره ی کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.

رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۷۴). تحقیق و بررسی محتوای برنامه درسی ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۲. زمانی، ب.ع. اسفیجانی، ا. (۱۳۸۵). کاربرد گرافیک در آموزش مفاهیم فیزیکی در کتاب های درسی علوم مقطع ابتدایی کشورهای ایران، آمریکا و انگلستان به منظور پرورش روحیه جستجوگری در دانش آموزان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲، ۹۵-۱۱۸.

زندى، بهمن (۱۳۸۳). اصول و مبانی برنامه ریزی درسی آموزش زبان فارسی، تهران: دانشگاه پیام نور. ساروخانی، باقر (۱۳۸۲). روش های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۸۶). پژوهشنامه جلد (۱)، (۲) و (۳)، تهران: نهضت سوادآموزی. سازمان یونسکو (۱۳۸۱). راهنمای توسعه مراکز یادگیری. ترجمه دفتر پژوهش، برنامه ریزی و تولید مواد آموزشی، سازمان نهضت سوادآموزی. تهران.

سجادیه، سید جعفر. (۱۳۶۵). تحول وضع سواد در ایران (۶۵-۱۳۵۵). فصلنامه تعلیم و تربیت زمستان ۱۳۶۵. تهران. سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۵). «روش های تحقیق». در روش های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات آگه.

سعیدی رضوانی و پرتو (۱۳۸۶). توانایی دانش آموزان پایه پنجم در صحت و سرعت روخوانی قرآن و وضعیت نگرش آنان نسبت به برنامه آموزش قرآن. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی.

سلسیلی، نادر (۱۳۸۲). سند منشور اطلاع نظام آموزش و پرورش، مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس (جهت تدوین برنامه ملی اصلاحات در آموزش و پرورش) محور اول: عوامل تأثیر گذار سیاسی- اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارض های ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه های درسی. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت. سلطانی کفرانی، اصغر (۱۳۸۳). امکان سنجی تاسیس رشته های کارشناسی ارشد آموزش علوم در دانشگاه های کشور. پایان نامه ی کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

سلیمان پور جواد (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی با تاکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا احسن. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش و انقلاب فرهنگی، تهران. سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روان شناسی پرورشی نوین (روان شناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش ششم، نشر روان، تهران. سیلور جی گالن. الکساندر، ویلیام ام ولویس، آرتور جی (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). مهارت های آموزشی (روش ها و فنون تدریس)، تهران: سمت. شعبانی، زهرا (۱۳۹۳). پژوهش با عنوان: ارزشیابی برنامه های درسی تدوین شده، اجرا شده و کسب شده مکتب القرآن الکریم در دوره پیش دبستانی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. شه میر، سامیه (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب های علوم تجربی دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

صالحی عمران، ابراهیم؛ صمد ایزدی؛ فرزانه رضایی (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مولفه های آموزش جهانی. فصل نامه ی مطالعات برنامه درسی، سال چهارم شماره ی ۱۳ و ۱۴ تابستان و پاییز صباغیان، زهرا. (۱۳۹۰). روش های سوادآموزی بزرگسالان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی .

صباغیان، زهرا، اکبری، سهیلا (۱۳۹۰). مبانی آموزش بزرگسالان، تهران: سمت.

صدوقی، مجید(۱۳۸۶). پژوهش کیفی در روان شناسی و علوم رفتاری، تهران: هستی نما .

صمدی، معصومه(۱۳۸۷)، بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خود تنظیم گری و حل مسئله ریاضی، فصلنامه علمی-پژوهشی، شماره ۲۷، صفحه ۸۰، مؤسسه پژوهشی و برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی

طرح بررسی تأثیر مهارت های زبانی در آموزش بزرگسالان، دفتر پژوهش، تألیف کتب و فن آوری آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی ۱۳۸۶.

عسگری، علی و دیگران (۱۳۹۲). جایگاه مولفه های حقوق بشر در محتوای کتاب های درسی دوره ی آموزش ابتدایی ایران، تهران: مقاله ۷، زمستان ۱۳۹۲، صفحه ۱۴۷-۱۶۸.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). اصول برنامه ریزی درسی، چاپ اول، تهران: انتشارت بال.

فرجامی، هادی (۱۳۷۲). آموزش بزرگسالان در کشورهای گوناگون. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد.

فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۷۲). بررسی تأثیر محتوای کلاس های سوادآموزی در اتمام دوره سوادآموزی، به راهنمای دکتر گلناز مهران، شورای تحقیقات استان مرکزی.

قدسی، احقر(۱۳۹۲). در پژوهش خود با عنوان: ارزش یابی کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم دوره ابتدایی، تهران: سازمان پژوهش، پژوهشگاه مطالعات.

قمری، حیدر (۱۳۹۱). در پژوهشی با عنوان: ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات.

کیبیری، مسعود (۱۳۹۲). در پژوهش خود با عنوان: ارزشیابی کتاب های ریاضی دوم و ششم دبستان، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات.

کرمی، زهره؛ اسدیگی، پژمان و کرمی، مهدی (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب ریاضی ۱ پایه اول متوسطه بر اساس تکنیک ویلیام رومی و حیطه شناختی بلوم، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰، ۱۶۷-۱۷۹.

کریندروف، ک.ک. (۱۳۹۰). تحلیل محتوا(مبانی روش شناسی). (ه. نایب، مترجم). تهران: انتشارات نی.

گروه برنامه ریزی درسی (۱۳۸۴). جمع بندی و تحلیل محتوای کتاب های آموزش پایه، دفتر پژوهش، تألیف کتب و فناوری آموزشی، سازمان نهضت سوادآموزی : تهران.

گروه تألیف کتاب سوادآموزی (۱۳۹۲). سوادآموزی (۲ و ۱) چاپ سوم، تهران: انتشارات سازمان نهضت سوادآموزی.

گویا، زهرا و مرتاضی مهربانی، نرگس (۱۳۹۳). بررسی دانش مورد نیاز آموزگاران برای تدریس ریاضی دوره ابتدایی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

مبانی و روش آموزش قرآن در دوره ابتدایی (۱۳۸۹). دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، تهران.

مجموعه قوانین و مقررات سازمان نهضت سوادآموزی، مدیریت امور حقوق و هماهنگی استانها، ۱۳۸۳.

محمد جانی و دیگران (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتابهای آموزشی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی، مقاله ۵، زمستان ۱۳۹۲، صفحه ۵۲-۶۶، دانشگاه آزاد خوراسگان، دوره دکتری

محمد داوری، امیر حسین (۱۳۸۹). بررسی مؤلفه‌های اصلی آموزش بزرگسالان به منظور ارائه مدل مناسب در کشور، دانشگاه آزاد اسلامی و واحد علوم تحقیقات، دکتری مدیریت آموزشی: تهران.

محمودی، محمدتقی (۱۳۹۰). پژوهش در برنامه ریزی درسی سال ۲، شماره ۲۸ و ۲۹، بهار و تابستان، صص ۹۶ تا ۱۰۸.

مرعشی و دیگران (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی، فلسفه برای کودکان، وزارت آموزش و پرورش.

مرعشی، هاشمی و مقیمی (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان، دوره ۳، شماره ۵ صص ۸۹-۶۹.

مزیدی، محمد و گلزاری، سیما (۱۳۹۰). بررسی میزان برخورداری کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از مؤلفه‌های اخلاقیت، تابستان، صفحه ۶۹-۱۰۹.

ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی). تهران: انتشارات مدرسه

ملکی، حسن (۱۳۸۲). رویکرد تلفیقی به برنامه درسی انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران.

مهر محمدی، محمود ۱۳۸۳، برنامه‌درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، چاپ دوم- تهران: انتشارات به نشر.

میرحسینی، زهره و ارجمندنیا، علی اکبر (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب‌های غیردرسی فراگیران نهضت سوادآموزی شهر تهران، فصلنامه دانش‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی سال اول، شماره (۱).

میرزا محمدی، محمد حسن (۱۳۸۹). ارزشیابی برونداد برنامه آموزش قرآن. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

میرحسینی، زهره، (۱۳۸۲). بررسی نیازهای آموزشی فراگیران سازمان نهضت سوادآموزی، تهران. دفتر پژوهش و برنامه‌ریزی و تولید مواد آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی.

نوبی، کرامت و همکاران (۱۳۸۴). راهنمای عمل برنامه درسی زبان آموزی بزرگسالان، تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.

واشقانی، فراهانی، ماشاءاله (۱۳۹۲). فرایند برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات راز رضوان.

یارمحمدیان. محمد حسین (۱۳۹۳). مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.

یزدان پناه، علی (۱۳۸۵). طراحی الگوی برنامه ریزی درسی برای پرورش منش‌های تفکر دانش‌آموزان، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

ب- منابع و مأخذ خارجی

- American Association for the Advancement of Science. ۲۰۱۳. Programs, Education, Project ۲۰۶۱, Textbook Evaluations. AAAS, Project ۲۰۶۱. May ۲۵, ۲۰۱۳ from: <http://www.project2061.org/publications/textbook/mgsci/report/index/htm>.
- Baxter, L.A., "Content analysis", Studying Interpersonal Interaction, Eds: B. Montgomery & S. Duck, New York, London, The Guilford Press, ۱۹۹۱, p. ۲۳۹-۲۵۴.
- Cavanagh, S., "Content analysis: Concepts, Methods and applications", Nurse Researcher, vol ۴(۳), ۱۹۹۷, p. ۵-۱۶.
- Coffey, A. Atkinson, P., "Making Sense of Qualitative Data", Complementary Research strategies, Thousand Oaks: Sage, ۱۹۹۶.

- Denzin, N. & Y. Lincoln, *The Discipline and Practice of Qualitative Research*, London, Sage, 2000.
- Desrochers, Allen & Major, Sonia (2001). Literacy development in Canada. *Canadian psychology*, 49, 2, 179-181.
- Downe-Wamboldt, B., "Content Analysis: Method, Applications, and Issues", *Health care for Women international*, vol 11(2), 1992, p. 313-321.
- Harrison, A. G. (2001). How do Teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Science Education*. 31(2), 401- 435.
- Hsieh, Hsiu-Fang, Shanon, Sara E, "Three Approaches to Content Analysis", *Qualitative Health Research*, vol. 12, No. 9, 2002.
- Hyun, S. I. (2009). Testing health literacy skills in older Korean adults. *Patient Education and counseling*, 72, 302-307.
- Keklik, I. (2011). A content analysis of developmental psychology sections of educational psychology textbooks used for teachers education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 12, 393-398. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068.
- Kyngas, H., & I. Vanhanen, "Content analysis as a research method [Finnish]", *Hoitotiede*, 1999, p 11-3-12.
- Mayring, P. , "Qualitative content analysis. Forum", *Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved March 10, 2002, from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00-mayring-e.htm>. (2000).
- Neendorf, Kimberly A. (2007): *the content analysis guidebook*, London, sage pub.
- Owen, J. L. Dudley, J. E. (2001). A content analysis of the treatment of informative and reinforcing feedback in contemporary communication theory text book. *American communication journal*. 9(2).
- Serkan Arik, R. Kezer, F. (2010). Content analysis of the principles books in the field of measurement and evaluation published in Turkey an in the world. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 160-162. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.241.
- Strijbos, J. W. Martens, R. L. Prins, F. J. Jochems, W. M. G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*. 46, 29-48. doi: 10.1016/j.compedu.2006.04.002.
- WU, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian social science*. 6(2), 137-144.
- Yanzhang. Content analysis (qualitative, thematic) in: <http://www.ils.unc.edu/yanz/content/20-analysis.Pdf>, 2002.