



Pathology of Elementary Mathematics Curriculum Based on Curriculum Components

Mosa piri¹, Isa barghi^{1*}, Javad gasabzadeh²

¹- shahid madani univeristy

²- Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

³- shahid madani

Article info	Abstract
<p>Article type: Research Article</p> <p>Received: 2024/08/22</p> <p>Accepted: 2024/10/27</p> <p>pp: 01-17</p>	<p>Background and Objectives: The purpose of the present study was the pathology of the elementary school math curriculum with emphasis on the main elements of the curriculum of purpose, content, implementation, evaluation and materials</p> <p>Methods: The present study is an applied and quantitative (descriptive survey (and qualitative) interview in terms of purpose and method. Statistical population in both qualitative and quantitative sections includes all teachers of Chaldoran, Shawat cities. And chaiparah in the academic year 2015-2016, in which 260 students were selected in the quantitative section by proportional stratified sampling method, and in the qualitative section, by purposeful sampling, with 20 teachers to theoretical data saturation. The tools used in this study were 46 researcher-made questionnaire based on Likert scale and interview to assess validity of questionnaire and interview validity. The reliability of the questionnaire was determined by Cronbach's alpha coefficient (0.94) and the data were analyzed by SPSS software.</p> <p>Findings: The results showed that the program Elementary National Mathematics Curriculum has various disadvantages in each of the five components of purpose, content, implementation, evaluation and materials and resources.</p> <p>Conclusion: : Although the educational system has tried to make a difference in the curriculum But this change, despite the centralized education system, the inadequacy of goals, the bulk of the content, the failure to properly implement and evaluate, and the inadequate provision of schools with tools Ray first period of mathematics education based on problem solving model has not been successful.</p> <p>Keywords: Pathology, National Curriculum, Elementary Mathematics, Curriculum Components</p>



آسیب‌شناسی برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی بر اساس مولفه‌های برنامه‌ی درسی

موسی پیری^۱، عیسی برقی^{۲*}، جواد قصاب زاده^۳

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۲- * گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	زمینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی با تأکید بر مولفه‌های اصلی برنامه‌ی درسی هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی و مواد و منابع بود.
دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۱	روش‌ها: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش، ترکیبی، کمی (توصیفی پیمایشی) و کیفی (مصاحبه) است. جامعه‌ی آماری در هر دو بخش کمی و کیفی شامل کلیه‌ی آموزگاران شهرستان‌های چالدران، شوط و چایپاره بودند که در بخش کمی به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی ۲۶۰ نفر انتخاب شدند و در بخش کیفی نیز، به روش نمونه‌گیری هدفمند، با ۲۰ نفر از آموزگاران تا اشیاع نظری داده‌ها مصاحبه به عمل آمد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه ۴۶ سوالی محقق ساخته، بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت و مصاحبه بود. برای برآورد روایی پرسشنامه و مصاحبه از روایی محتوایی و صوری استفاده شد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ در حد ۰/۹۴ تعیین گردید. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS.۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل ۷ مرحله‌ای کلاپیژی استفاده شد.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۶	یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه‌ی درسی ملی ریاضی دوره‌ی ابتدایی در هر پنج مولفه‌ی هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی و مواد و منابع دارای آسیب‌های مختلفی است. بین دیدگاه معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های وارده از بعد هدف‌ها، تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. از دیدگاه معلمان مرد، آسیب بیشتری در بعد اجرا، محتوا و ارزشیابی در برنامه‌ی درسی ریاضی ابتدایی وجود دارد.
صص: ۰۱-۱۷	نتیجه‌گیری: نظام آموزشی گرچه سعی کرده تا تغییری در برنامه‌ی درسی ریاضی داده باشد ولی این تغییر با وجود سیستم متمرکز آموزشی، عدم انعطاف‌پذیری هدف‌ها، حجیم بودن محتوا، نقص در اجرا و ارزشیابی مناسب و عدم تجهیز مدارس به ابزارهای ضروری آموزش ریاضی دوره‌ی ابتدایی بر مبنای الگوی حل مساله، موفق نبوده است.
	واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، برنامه‌ی درسی ملی، ریاضی دوره‌ی ابتدایی، مولفه‌های برنامه‌ی درسی

برنامه‌ی درسی ملی یکی از زیرنظام‌های سند تحول راهبردی آموزش و پرورش است که جهت‌گیری‌ها و خط‌مشی‌های برنامه‌های درسی کشور را تعیین می‌کند و در حقیقت به منزله‌ی نقشه‌ی کلان برنامه‌های درسی تلقی می‌شود (مجموعه مستندات تحول بنیادین در آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). براین اساس، تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۳۹۰ شمسی را می‌توان سرآغاز تولید برنامه‌ی درسی ملی و به تبع آن، تولید و نشر کتاب‌های درسی به خصوص ریاضی محسوب کرد (گویا، ۱۳۸۹). ریاضیات ریشه در قوه‌ی تعقل انسانی و نقشی موثر در درک قانون مندی طبیعت دارد. ریاضیات به عنوان علم مطالعه الگوها و ارتباطات هنری با نظم و سازگاری درونی، زبانی دقیق برای تعریف دقیق اصطلاحات و نمادها و ابزارکار در بسیاری از علوم و حرفه‌ها تعریف شده است (برنامه درسی ملی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). در دنیای واقعی نیز، انسان‌ها با مسائل و موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که برای شناخت و صورت‌بندی مناسب آنها، نیازمند استفاده از انواع استدلال‌ها از جمله استدلال فضایی و سایر صلاحیت‌های شناختی ریاضیاتی خود و کار با کمیت‌های واقعی هستند. اگرچه چنین کاربردهایی از ریاضی، مبتنی بر صلاحیت‌های کسب‌شده از طریق حل مسائلی است که معمولاً در کتاب‌های درسی و کلاس درس ظاهر می‌شوند، اما علاوه بر اینها، ضروری است که دانش‌آموزان برای حل مسائل زمینه‌مدار، توانایی به‌کارگیری صلاحیت‌های مرتبط در یک زمینه‌ی کمتر ساختاریافته را نیز داشته باشند؛ زمینه‌هایی که در آنها مسیرها خیلی شفاف نیستند و لازم است دانش‌آموزان درباره‌ی دانش مرتبط و کاربرد مناسب آن دانش، تصمیم بگیرند (محسن پور و همکاران، ۱۳۹۳).

از طرف دیگر، دستیابی دانش‌آموزان به توانایی به‌کارگیری آموخته‌های خود در زندگی فردی و اجتماعی در نتیجه‌ی آموزش‌های ارائه شده در ساعات درسی ریاضی، داشتن نظم و کسب صلاحیت‌های مورد نظر نظام آموزشی توسط دانش‌آموزان؛ وجود هماهنگی لازم در عناصر مختلف برنامه درسی ریاضی را انکارناپذیر می‌سازد (گویا، ۱۳۸۹). همچنین تغییرات نظام آموزشی در سال‌های اخیر و به تبع آن تغییرات برنامه‌ی درسی ملی ریاضی سبب سردرگمی معلمان و دانش‌آموزان در انتخاب و به‌کارگیری روش‌های تدریس شده است (حسینی، ۱۳۹۴). تغییرات سریع کتب درسی ریاضی، حالت یکنواخت و بدون تنوع در مباحث درسی و عدم رابطه‌ی طولی مناسب بین مطالب پایه‌های تحصیلی را می‌توان از جمله علل افت آموزشی تحصیلی بیان کرد (حسینی، ۱۳۹۴). افت تحصیلی با دلایل مذکور در حقیقت نوعی نقص و آسیب عمده در برنامه‌ی درسی ریاضی است. برنامه‌های مختلف آموزش ریاضی در کشور از گذشته، دچار آسیب‌های جدی بوده است. تغییرات مستمر در کتب درسی، تغییرات عمده‌ای که در محتوای کتب درسی ریاضی صورت گرفته و دگرگونی روش‌های آموزش و تدریس دلیل عمده‌ی آن است. زیرا آموزش ریاضی در کشور ما همواره از نظر دانش‌آموزان و والدین، یکی از مشکل‌ترین مواد درسی برای یادگیری محسوب می‌شود (حسینی و شمسالدینی، ۱۴۰۲).

برنامه‌ی درسی ملی آموزش ریاضی ابتدایی با توجه به تغییراتی که پذیرفته است؛ مثل اکثر برنامه‌های درسی از منظر مولفه‌های مختلف برنامه‌ی درسی، دارای مشکلاتی است که آسیب

های عمده ی آن را دربر می‌گیرد (صادقی، ۱۳۹۱). برنامه درسی مبنای فرآیند یاددهی- یادگیری برای انتقال محتوای دانش، مهارت و سبک های آموزشی مورد نیاز در آموزش عالی به شمار می رود که به ایجاد پل ارتباطی محکمی بین دانشجو، استاد، دانشگاه و جامعه منجر میشود (ابراهیم پور و سبحانی نژاد، ۱۳۹۳). برنامه های درسی در هر نظام آموزشی به اقتضای نیازها و شرایط اجتماعی و تربیتی از مواجهه با تغییر و تحول ناگزیرند. یکی از سه سطح اصلی در توجه به تغییر و تحول در برنامه های درسی، اجرای برنامه درسی است. اگرچه در این سطح از عوامل متعددی می توان نام برد که در اجرای برنامه درسی اثرگذارند اما از آن میان، معلم را می توان به عنوان اصلی ترین عنصر اجرایی برنامه درسی جدید و به ثمر نشستن تغییر و تحولات معرفی کرد. معلمان در نظام های آموزشی متمرکز همچون نظام آموزشی ایران ملزم به اجرایی کردن برنامه ای هستند که خود در تولید آن نقشی نداشته اند و بنابراین با آن بیگانه اند؛ لذا مسئله مهم که در این نظام ها در اجرای برنامه درسی به وجود می آید، چگونگی تغییر معلمان متناسب با اجرای تغییرات جدید در برنامه درسی به گونه ای همسو با ارزش های آن است (پریور و پریور، ۲۰۱۵). به طوری که در این راستا ایزدی و همکاران (۱۳۹۴)، "در یک مطالعه ی مقایسه ای در باره ی هدف های برنامه و محتوای کتاب ریاضی سه کشور ایران، ژاپن و آمریکا؛ دریافتند" سطح محتوای ارائه شده در کتاب ریاضی اول ابتدایی ایران، فراتر از سطح پیش بینی شده در هدف ها است. ادیب نیا، مهاجر و شیخ پور (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان "مقایسه روش تدریس حل مسئله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت های حل مسئله ی دانش آموزان" به این نتیجه رسیدند که روش حل مسئله بیشتر از روش کاوشگری باعث افزایش مهارت حل مسئله می شود. مقدم و سهرابی (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان "تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ی ابتدایی از منظر مولفه های فرهنگی"، دریافتند؛ در کتب ریاضی ابتدایی، سمبل ها و نشان های فرهنگی نقاط مختلف کشور از جامعیت برخوردار نیست. رون (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان "میزان رعایت معیارهای عام در انتخاب و سازماندهی محتوای کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران"، دریافت؛ محتوای کتب ریاضی در پایه های اول تا سوم دارای معیارهای مربوط به رعایت ساخت شناختی دانش آموزان است و تناسب حجم با زمان تدریس (غیر از پایه ی سوم)، در دو پایه ی اول و دوم مدنظر بوده است. ولی در پایه های چهارم و پنجم محتوا با قدرت فهم فراگیران متناسب نیست. و در این محتوا به پرورش مهارت های تفکر و فرهنگ جامعه توجه نشده است. همچنین در این پژوهش، روشن شد محتوای ریاضی پایه های سوم، چهارم و پنجم با زمان اختصاص داده شده به تدریس آنها تناسب ندارد. پژوهش های مختلف دیگری در حوزه های مختلف آموزش ریاضی انجام شده است که دقت در نتایج به دست آمده از آنها، برنامه ریزان را در انتخاب روش های مناسب برای کسب نتایج مطلوب یاری می کند. یافته های پژوهشی محققان مختلفی همچون (فورنلس و الیورس^۱، ۲۰۰۰؛ بارکر^۲، ۲۰۰۲؛ بیرز و بودن^۳، ۲۰۰۵؛ یوان، کوناویکتیکول، کلونکلین و ویلیامز^۴، ۲۰۰۸؛ راند و راپاپورت^۵، ۲۰۰۸؛ انورخان، عاقله و ریاست^۶، ۲۰۱۰؛ اوزدوگان، سیداوغلو و گووهن^۷، ۲۰۱۱؛ گووهن

۱. Fornells & Olivers

۲. Barker

۳. Beers & Bowden

۴. Yuan et al

۵. Rounds & Rappaport

۶. Anwar khan et al

۷. Ozdogan et al

و کاباکور، ۲۰۱۳)، در خصوص "تاثیر روش حل مساله در موفقیت دانش آموزان در آموزش ریاضی" نشان داد که روش حل مسئله بیشتر از روش سنتی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی شده است. در پژوهش وینشتاین و وینشتاین^۸ (۱۹۷۹)، با عنوان "سر و صدا و عملکرد خواندن در یک مدرسه ی باز فضا" تفاوت قابل ملاحظه ای در عملکرد خواندن دانش آموزان پایه ی چهارم از نظر وجود یا عدم وجود آلودگی صوتی وجود نداشت.

از آنجا که در عصر حاضر خوب زیستن نیازمند توانایی های انتخاب گری، استدلال، تصمیم گیری و حل مساله است. آموزش و پرورش رسالتی بزرگ در ایجاد چنین توانایی هایی دارد. از دیدگاه برنامه ریزان، ریاضیات یکی از مواد درسی است که آموزش و فراگیری آن برای انجام دادن چنین رسالتی، ضروری است. پرورش قدرت تفکر و خلاقیت حداقل انتظاری است که از آموزش ریاضی مدنظر است. ریاضیات همیشه در برنامه ی درسی جایگاه ویژه ای داشته است. از طرف دیگر پیشرفت و توسعه ی هر کشور مرهون موفقیت و رشد روزافزون نظام تعلیم و تربیت آن کشور است و پرداختن به حوزه ی آموزش ریاضی در آن نظام، از عناصر اصلی پیشرفت آموزش و پرورش است؛ بنابراین درگام اول، برای تحقق اهداف و برنامه های آموزش ریاضی باید آسیب های پیرامون آن را شناخت. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی آسیب شناسی برنامه ی درسی ریاضی دوره ی ابتدایی بر اساس مولفه های برنامه ی درسی بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، رویکرد چند روشی است. این طرح ترکیبی، با تاکید بر توالی گردآوری داده ها است. برای این کار لازم است ابتدا، داده های کیفی گردآوری شود و بعد از تدوین ابزار اندازه گیری، به گردآوری داده های کمی مبادرت ورزد (بازرگان، ۱۳۹۱). در بخش کمی؛ پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی است. بخش کیفی نیز؛ از روش مصاحبه و تحلیل محتوا کیفی عرفی استفاده شده است. در این پژوهش، در بخش کمی جامعه ی آماری این پژوهش شامل کلیه ی آموزگاران مدارس دوره ی ابتدایی شهرستان های چالدران، شوط و چاپپاره بودند در بخش کمی حجم جامعه آماری مورد نظر بر اساس آمار دریافتی از مدیریت های آموزش و پرورش ۷۸۵ نفر بود که از این تعداد ۳۵۹ نفر زن و ۴۲۶ نفر مرد می باشد. و در بخش کیفی نیز از بین معلمان دوره ی ابتدایی سه شهرستان چالدران، شوط و پلدشت تا رسیدن به حد اشباع، با ۲۰ نفر مصاحبه انجام شد.

حجم نمونه و روش نمونه گیری

در این پژوهش در بخش کمی، نمونه گیری با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی انجام شده است. نمونه ی پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، نمونه ای با حجم ۲۵۸ نفر انتخاب شد و برای پوشش درصد خطای انتخاب، به تعداد ۲ نفر به نمونه ی آماری اضافه شد. از این رو تعداد نمونه ی آماری این پژوهش، ۲۶۰ نفر تعیین شد که از این تعداد سهم شهرستان چالدران برای آموزگاران زن و مرد به ترتیب، ۲۴ و ۶۰ نفر، سهم شهرستان شوط برای آموزگاران زن و مرد به ترتیب ۳۹ و ۳۷ و ۴۴ نفر سهم شهرستان چاپپاره برای آموزگاران زن و مرد به ترتیب ۳۹ و ۳۷

نفر بود. در بخش کیفی برای انجام مصاحبه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است.

پرسشنامه: در بخش کمی با توجه به اینکه پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت از پرسشنامه‌ی محقق ساخته، با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردید که به گزینه‌ی خیلی کم نمره (۱)، کم نمره (۲)، متوسط نمره (۳)، زیاد نمره (۴) و خیلی زیاد نمره (۵) اختصاص داده شد و معیار (۳) به‌عنوان مبنای تشخیص آسیب در برنامه‌ی درسی در نظر گرفته شده که در آن نمره‌ی کمتر از (۳) آسیب کمتر و نمره بیشتر از (۳) آسیب بیشتر می‌باشد. پرسشنامه‌ی مذکور دارای ۵ مقوله‌ی اصلی، و مجموعاً ۴۶ سؤال است. مقوله‌ی اول (هدف‌های برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی) دارای ۱۳ سؤال، مقوله‌ی سوم (روش اجرای برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی) دارای ۱۴ سؤال، مقوله‌ی چهارم (ارزشیابی برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی) دارای ۶ سؤال و در نهایت مقوله‌ی پنجم (مواد و منابع برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی) دارای ۶ سؤال است.

ب) مصاحبه: در بخش کیفی برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، از مصاحبه استفاده شد. در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است. در همین راستا با ۲۰ نفر از آموزگاران دارای سوابق مدرسی دوره‌های ضمن خدمت ریاضی ابتدایی، و آموزگاران پرسابقه که در پایه‌های مختلف و ششگانه‌ی ابتدایی تدریس کرده‌اند، مصاحبه به عمل آمد. که سؤالات مصاحبه در پیوست آورده شده است.

کدگذاری باز و کدگذاری محوری

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها در تمام مراحل کدگذاری باز و محوری به‌دقت مورد بررسی قرار گرفتند. به این ترتیب، مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آنها مشخص شدند، مفاهیم به عنوان، واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری انتخاب شدند. این مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به‌طور مستقیم از پیاده‌سازی مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان و با توجه به نقاط اشتراک آنها، ایجاد شدند. متون پیاده‌شده‌ی مصاحبه‌ها نیز، برای یافتن مقوله‌های اصلی، مقوله‌ها و ویژگی‌ها و ابعاد این مقولات به‌طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند.

در مرحله کدگذاری باز مفاهیم از هر پاراگراف استخراج شدند. در مرحله سوم، بعد از بررسی داده‌های بدست آمده، مفاهیم و داده‌های تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند تا اینکه ۱۴۷ مفهوم اولیه، ۲۶ مقوله‌ی فرعی و ۶ مقوله‌ی کلی حاصل شد. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده‌ها با دقت بیش از شش مرتبه جهت رسیدن به اشباع در مورد مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی به صورت تکراری انجام شد. چهارچوب هر مقوله‌ی اصلی و مقوله‌های فرعی نیز، در آغاز تجزیه و تحلیل، برای داشتن فرصت تجدیدنظر در تمام مراحل تجزیه و تحلیل، به صورت قطعی تعیین نشد.

کدگذاری باز و محوری هنگامی متوقف شد که:

الف) یک طبقه بندی معنادار پس از بررسی چندباره‌ی رونوشت مصاحبه‌ها حاصل شد؛

ب) مقولات فرعی و ویژگی‌ها به دفعات تکرار شده بودند؛

ج) اطلاعات مرتبط و جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها به دست نمی‌آید، حتی اگر اطلاعات جدیدی پیدا می‌شد با طبقه‌بندی انجام شده در ارتباط کامل بود.

روایی (اعتبار) و پایایی ابزار اندازه‌گیری

الف) **روایی پرسشنامه:** روایی یا اعتبار ابزار اندازه‌گیری به این معناست که، ابزار اندازه‌گیری تا چه میزان به اندازه‌گیری خصیصه‌ی مدنظر می‌پردازد (سرمد و دیگران، ۱۳۹۲). برای برآورد روایی پرسشنامه و مصاحبه این پژوهش، از روایی محتوایی و صوری استفاده شده است. روایی محتوایی، ویژگی ساختاری ابزار اندازه‌گیری است. روایی محتوایی پرسشنامه، بر اساس نظر متخصصان، مورد بررسی قرار گرفت. برای این کار، گویه‌های پرسشنامه در چندین نوبت توسط اساتید محترم راهنما و مشاور و متخصصین حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، مورد بازنگری و بررسی قرار گرفت. سپس نسخه‌ی تعیین شده به صورت آزمایشی بین چهل نفر از آموزگاران سه شهرستان که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند؛ اجرا شد و در نهایت پس از انطباق سؤالات پرسشنامه با موضوع و هدف‌های پژوهش، نسخه‌ی نهایی پرسشنامه با ۴۶ سؤال بسته پاسخ به تأیید رسید.

ب) **روایی مصاحبه:** جهت سنجش روایی سؤالات مصاحبه، سؤالات در چندین نوبت توسط اساتید محترم راهنما، مشاور و محقق مورد بررسی و بازنگری قرار گرفت و در نهایت پس از انطباق سؤال مصاحبه با موضوع و هدف پژوهش، فرم نهایی مصاحبه با ۶ سؤال مربوط به هدف‌ها و موضوع پژوهش به تأیید رسید.

پ) **پایایی پرسشنامه:** برای تعیین پایایی، روش‌های مختلفی وجود دارد. در این پژوهش برای مشخص نمودن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این روش برای محاسبه‌ی هماهنگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله پرسشنامه‌ها یا آزمون‌هایی که ویژگی‌های مختلفی را اندازه‌گیری می‌کنند، به کار می‌رود. تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که پایایی حوزه‌ی هدف‌های برنامه‌درسی (۰/۸۰) پایایی حوزه‌ی محتوای برنامه‌درسی (۰/۸۵)، پایایی حوزه‌ی راهبردهای اجرایی (۰/۸۷) پایایی حوزه‌ی ارزشیابی برنامه‌درسی (۰/۸۰)، پایایی حوزه‌ی مواد و منابع (۰/۶۶)، بوده است. پایایی کلی پرسشنامه نیز (۰/۹۴) گزارش شد.

تعداد مصاحبه‌ها با آموزگاران ابتدایی بر اساس شیوه‌ی انجام شده برای رسیدن به اشباع در گردآوری اطلاعات ۲۰ نفر می‌باشد. به عبارت دیگر منظور از اشباع در این پژوهش، مشابهت قابل ملاحظه‌ی اطلاعات بدست آمده در مصاحبه‌های انجام شده، با اطلاعات قبلی می‌باشد. این روش نوعی از نمونه‌گیری را به کار می‌برد که در آن توصیف غنی از یافته‌ها مدنظر پژوهشگر است (بایرن، ۲۰۰۱).

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش کیفی برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه از روش مقوله‌بندی استفاده شد که برای تنظیم و تحلیل داده‌های کیفی سه فعالیت؛ الف) تلخیص داده‌ها ب) عرضه‌ی داده

ها و ج) نتیجه گیری یا تأیید، انجام گرفت. تک تک متن مصاحبه های ضبط شده بر روی کاغذ پیاده و تغییرات جزئی در جمله بندی آن‌ها اعمال شد. به این صورت که پاسخ هر یک از سؤالات به دقت مطالعه و برای هر موردی که از سوی مصاحبه‌شوندگان مطرح شده، یک مقوله جدید ایجاد گردید. در بخش کمی برای تحلیل داده‌ها پس از وارد نمودن کامل داده‌ها در نرم افزار SPSS نسخه ۲۲، در بخش آمار توصیفی از آمار میانگین، فراوانی، درصد و انحراف استاندارد استفاده شد. در بخش آمار استنباطی نیز برای سوال اول، از آزمون t تک نمونه ای و برای سوال دوم از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید.

یافته ها

تجزیه و تحلیل داده های کیفی

در قسمت کیفی، روش ما تحلیل محتوای کیفی عرفی بود و داده ها به صورت معمول، در سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری محوری و انتخابی، تجزیه و تحلیل می شوند.

جدول ۱: طبقه بندی نهایی تحلیل کیفی مصاحبه ها

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم (کدهای باز) اشاره شده
الف)	۱- تمرکزگرایی	۴ مورد
	۲- زیر ساخت های آسیب زای موجود	۶ مورد
	۳- معلمان، دانش آموزان و اولیاء (مخاطبان)	۵ مورد
ب) آسیب های مولفه ی «هدف ها»	۱- نیازسنجی و تدوین	۶ مورد
	۲- آسیب در انواع هدف ها	۶ مورد
	۳- آسیب در کاربردی بودن هدف ها	۵ مورد
	۴- ویژگی بارز هدف های برنامه ی درسی ریاضی دوره ی ابتدایی	۴ مورد
ج) آسیب های مولفه ی محتوا	۱- آسیب های موجود در حجم محتوا	۵ مورد
	۲- آسیب در تدوین محتوا	۳ مورد
	۳- آسیب در چهارچوب و مشخصات	۸ مورد
	۴- عوارض حاصل از آسیب های محتوا برای دانش آموزان	۸ مورد
	۵- محتوا، معلمان و اولیاء	۷ مورد
	۶- آسیب های جنبی محتوا	۴ مورد

۷ مورد	۱- آسیب های مربوط به دوره های آموزشی مدرسین کشوری و مناطق	د) آسیب های مولفه ی اجرا
۷ مورد	۲- آسیب های دوره های آموزشی معلمان	
۷ مورد	۳- آسیب های اجرا در مدارس	
۸ مورد	۴- آسیب های عمومی در اجرای برنامه ی درسی	
۸ مورد	۱- مولفان، برنامه ریزان و سیستم آموزشی	ه) آسیب های مولفه ی ارزشیابی
۱۱ مورد	۲- ارزشیابی و معلمان	
۳ مورد	۳- ارزشیابی و اولیاء	
۵ مورد	۴- ارزشیابی و مدارس	
۵ مورد	۱- تجهیزات	و) آسیب های مولفه ی مواد و منابع
۲ مورد	۲- اینترنت	
۵ مورد	۳- معلم به عنوان منبع	
۶ مورد	۴- کتاب درسی به عنوان منبع	
۲ مورد	۵- مولفین و گروه های آموزشی	

با توجه به جدول ۱، از کل مصاحبه ها ۶ مقوله ی (آسیب های کلی، آسیب های هدف ها، آسیب های محتوا، آسیب های اجرا، آسیب های ارزشیابی و آسیب های مواد و منابع) ساخته شد که از مقوله اصلی اول ۳ مقوله ی فرعی بدست آمد و از این مقوله ی فرعی ۱۷ مفهوم ساخته شد، از مقوله ی دوم ۴ مقوله ی فرعی بدست آمد که از آن ۲۱ مفهوم ساخته شد، از مقوله ی سوم ۶ مقوله ی فرعی بدست آمد و از این مقوله، ۳۵ مفهوم ساخته شد، از مقوله ی چهارم، ۴ مقوله ی فرعی حاصل شد که از آن مقوله ی فرعی نیز، ۲۵ مفهوم ساخته شد، از مقوله ی پنجم هم، ۴ مقوله ی فرعی و از این مقوله ی فرعی، ۲۶ مفهوم و از مقوله ی ششم، ۵ مقوله ی فرعی و از این مقوله ی فرعی نیز، ۲۰ مفهوم ساخته شد.

تجزیه و تحلیل داده های کمی

آسیب های برنامه درسی رسمی یا موجود ریاضی دوره ابتدایی

سوال ۱- آسیب های وارده به برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی کدامند؟

برای پاسخ به این سوال، از آزمون t تکنمونه ای استفاده گردید.

بررسی پیش فرض ها

پیش فرض های مربوطه بررسی و پس از اطمینان از رعایت آن ها، از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد.

آزمون t تک نمونه ای

برای این کار، ابتدا میانگین آسیب های وارده به برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی، بر تعداد سوالات آنها تقسیم شد تا همه ی میانگین ها در یک مقیاس یکسان (۱-۵)، استاندارد شوند. سپس میانگین های استاندارد شده با مقدار متوسط نظری، یعنی عدد ۳ مقایسه شدند.

جدول ۲: آزمون t تکنمونهای برای بررسی آسیبهای وارده به برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی از دیدگاه

معلمان ابتدایی

دامنه اطمینان ۹۵٪		سطح معناداری	درجهی آزادی	t	اختلاف میانگین	ارزش آزمون = ۳	متغیرها
بالا	پایین						
۱/۳۳	۱/۲۰	۰/۰۰۱	۲۵۹	۳۷/۸۳	۱/۲۷		آسیب های مولفه ی هدف ها
۱/۲۱	۱/۰۸	۰/۰۰۱	۲۵۹	۳۴/۷۷	۱/۱۴		آسیب های مولفه ی محتوا
۱/۴۷	۱/۳۶	۰/۰۰۱	۲۵۹	۴۸/۱۷	۱/۴۱		آسیب های مولفه ی اجرا
۱/۳۴	۱/۲۰	۰/۰۰۱	۲۵۹	۳۸/۰۶	۱/۲۷		آسیب های مولفه ی ارزشیابی
۱/۷۵	۱/۶۶	۰/۰۰۱	۲۵۹	۸۳/۳۷	۱/۷۱		آسیب های مولفه ی مواد و منابع

جدول ۲، نتایج آزمون t تکنمونه ای را برای بررسی آسیب های وارده به برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی نشان می دهد. همانگونه که مشاهده می شود، نتیجه ی آزمون t برای همه ی عوامل مشخص شده از دیدگاه معلمان ابتدایی، از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P < ۰/۰۱$, $df = ۲۵۹$).

سوال ۲: آیا دیدگاه معلمان مرد و زن در مورد آسیب های وارده به برنامه ی درسی ریاضی دوره ابتدایی، متفاوت است؟

برای بررسی این فرضیه، از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. برای این کار، ابتدا پیش فرض های این روش، مورد بررسی قرار گرفت و پس از اطمینان از رعایت آن ها، از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد.

آزمون MANOVA:

در این آزمون، نمره ی پاسخ دهندگان در متغیرهای آسیب برنامه ی درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شدند.

جدول ۳: آماره های توصیفی متغیرهای آسیب برنامه درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع بر حسب جنسیت

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	فراوانی
مرد	۳۰/۲۷	۳/۶۹	۱۴۱
زن	۲۹/۴۲	۳/۸۶	۱۱۹
کل	۲۹/۸۸	۳/۷۹	۲۶۰

۱۴۱	۶/۰۹	۵۵/۳۲	مرد	آسیب های وارده از بعد محتوا
۱۱۹	۷/۳۷	۵۲/۰۹	زن	
۲۶۰	۶/۸۹	۵۳/۸۵	کل	
۱۴۱	۶/۲۹	۶۲/۷۵	مرد	آسیب های وارده از بعد اجرا
۱۱۹	۶/۸۶	۶۰/۶۶	زن	
۲۶۰	۶/۶۲	۶۱/۷۹	کل	
۱۴۱	۲/۷۵	۲۶/۰۶	مرد	آسیب های وارده از بعد ارزشیابی
۱۱۹	۳/۶۶	۲۵/۱۱	زن	
۲۶۰	۳/۲۳	۲۵/۶۲	کل	
۱۴۱	۲/۲۸	۲۸/۰۹	مرد	آسیب های وارده از بعد مواد و منابع
۱۱۹	۱/۵۴	۲۸/۴۰	زن	
۲۶۰	۱/۹۸	۲۸/۲۳	کل	

جدول ۳، میانگین و انحراف معیار متغیرهای آسیب برنامه درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع را برحسب جنسیت و نیز کل نمونه نشان می دهد. همانگونه که مشاهده می شود، میانگین گروه آزمایش و گروه کنترل در هر پنج متغیر باهم تفاوت دارد. برای بررسی معناداری آماری این تفاوت ها، آزمون چندمتغیره ی اثر پیلایه مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۴: آمارهی چندمتغیری اثر پیلایه برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای آسیب برنامه درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع در بین معلمان مرد و زن

اثر پیلایه	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
۰/۰۸۰	۴/۴۱	۵	۲۵۴	۰/۰۰۱

جدول ۴، نتایج آزمون آزمون چندمتغیره ی اثر پیلایه را برای بررسی معناداری تفاوت میانگین های متغیرهای آسیب برنامه ی درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع در بین معلمان مرد و زن نشان می دهد. همانگونه که مشاهده می شود، مقدار آماره ی اثر پیلایه، ۰/۰۸۰ و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می باشد ($P \leq 0/01$)، یعنی حداقل در یکی از متغیرهای آسیب برنامه درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع در بین معلمان مرد و زن، تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵: آزمون های اثر بین گروهی متغیرهای آسیب برنامه ی درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع در بین معلمان مرد و زن

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت	آسیب های مولفه هدف ها	۱	۴۷/۳۳	۳/۳۳	۰/۰۶۹
	آسیب های مولفه محتوا	۱	۶۷۴/۸۷	۱۵/۰۰	۰/۰۰۱
	آسیب های مولفه اجرا	۱	۲۸۳/۶۰	۶/۶۰	۰/۰۱۱
	آسیب های مولفه ارزشیابی	۱	۵۸/۸۱	۵/۷۳	۰/۰۱۷
	آسیب های مولفه مواد و منابع	۱	۵/۹۲	۱/۵۱	۰/۲۲۰

جدول ۵ آزمون مقایسه‌ی دیدگاه معلمان مرد و زن را در مورد متغیرهای آسیب برنامه‌ی درسی ریاضی در ابعاد هدف، محتوا، اجرا، ارزشیابی، و مواد و منابع نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره‌ی F برای بررسی تفاوت بین معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های وارده از بعد هدف‌ها، $۳/۳۳$ و از نظر آماری در سطح $۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد ($P > ۰/۰۵$). لذا بین دیدگاه معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های وارده از بعد هدف‌ها، تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. همچنین، مقدار آماره‌ی F برای بررسی تفاوت دیدگاه معلمان مرد و زن آسیب‌های وارده از بعد محتوا، $۱۵/۰۰$ و از نظر آماری در سطح $۰/۰۵$ معنادار می‌باشد ($P \leq ۰/۰۵$). با توجه به جدول ۶، (جدول آماره‌های توصیفی) می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان مرد، آسیب بیشتری در بعد محتوا در برنامه‌ی درسی ریاضی ابتدایی وجود دارد.

همچنین، مقدار آماره‌ی F برای بررسی تفاوت دیدگاه معلمان مرد و زن آسیب‌های وارده از بعد اجرا، $۶/۶۰$ و از نظر آماری در سطح $۰/۰۵$ معنادار می‌باشد ($P \leq ۰/۰۵$). با توجه به جدول ۶، (جدول آماره‌های توصیفی) می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان مرد، آسیب بیشتری در بعد اجرا در برنامه‌ی درسی ریاضی ابتدایی وجود دارد.

همچنین، مقدار آماره‌ی F برای بررسی تفاوت دیدگاه معلمان مرد و زن آسیب‌های وارده از بعد ارزشیابی، $۵/۷۳$ و از نظر آماری در سطح $۰/۰۵$ معنادار می‌باشد ($P \leq ۰/۰۵$). با توجه به جدول ۶، (جدول آماره‌های توصیفی) می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان مرد، آسیب بیشتری در بعد ارزشیابی در برنامه‌ی درسی ریاضی ابتدایی وجود دارد.

همچنین، مقدار آماره‌ی F برای بررسی تفاوت بین معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های وارده از بعد مواد و منابع، $۱/۵۱$ و از نظر آماری در سطح $۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد ($P > ۰/۰۵$). لذا بین دیدگاه معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های وارده از بعد مواد و منابع، تفاوت معنادار آماری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش آسیب‌های برنامه‌ی درسی رسمی یا موجود ریاضی دوره ابتدایی بود. با توجه به داده‌های کمی و کیفی تحقیق، نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که از نظر معلمان ابتدایی، برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی در هر پنج مولفه‌ی «هدف»، «محتوا»، «اجرا»، «ارزشیابی» و «مواد و منابع» دارای آسیب‌های مختلفی است. بیشترین آسیب برنامه‌ی درسی مذکور در مولفه‌ی «مواد و منابع» می‌باشد. این نتایج به دست آمده، با نتایج حاصل از پژوهش ابراهیم کافوری و دیگران (۱۳۹۴)، همسو بود. نتایج تحقیق مذکور حاکی از آن است که جامع نبودن هدف‌ها (کاربردی نبودن هدف‌های ریاضی در زندگی واقعی، عدم انطباق هدف‌ها با علایق دانش‌آموزان)، عدم رعایت ارتباط افقی و عمودی محتوا در سازماندهی آن، کمبود آموزش معلمان در زمینه‌ی روش‌های فعال تدریس، استفاده‌ی معلمان از روش سخنرانی و کمبود زمان اختصاص یافته به تدریس

ریاضی، عدم اجرای کامل روش‌های ارزشیابی و سطوح یادگیری و کمبود امکانات و تجهیزات اولیه کمک آموزشی و ازدحام کلاسی، نبود نور کافی و گرما و سرمای زیاد در افت تحصیلی دانش‌آموزان موثر است.

در بررسی آسیب‌های مولفه‌ی هدف‌ها، مشخص شد همه‌ی عوامل مطرح شده در سوالات مربوط به مولفه‌ی هدف‌ها، به صورت معنی‌دار، جزو آسیب‌های مولفه‌ی مذکور می‌باشد. در این راستا، «میزان بی‌توجهی هدف‌های تعیین شده، به شرایط متفاوت فرهنگی در نقاط مختلف کشور» دارای بیش‌ترین آسیب و گویه‌ی «میزان عدم وجود تعادل لازم بین هدف‌های آموزشی، پرورشی و عاطفی» دارای کم‌ترین آسیب از بین گویه‌های مختلف است. بررسی‌ها نشان داد عدم مشارکت معلمان در تدوین هدف‌ها، سبب افت کیفیت آن‌ها شده است و عدم شفافیت هدف‌ها سبب شده میزان دسترسی به آن‌ها کاهش یافته و معلمان را در انتخاب صحیح فعالیت‌ها در حوزه‌های مختلف شناختی و نگرش‌ها و پرورش مهارت تفکر، دچار مشکل سازد. نتایج حاصل با یافته‌های مقدم و سهرابی (۱۳۹۱)، و ابراهیم کافوری و دیگران (۱۳۹۴) همسو است. مقدم و سهرابی (۱۳۹۱)، اذعان می‌دارد؛ دامنه‌ی توجه به سبب‌ها و نمادهای فرهنگی در برنامه‌ی درسی ریاضی ابتدایی محدود بوده و شمول جامعی از تنوع فرهنگی ایران نیست.

بررسی آسیب‌های مربوط مولفه‌ی محتوا نشان داد که بین هدف‌های مدنظر سند تحول بنیادین در حیات طیبه و محتوای ریاضی دوره‌ی ابتدایی و بین کیفیت و کمیت محتوای برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی تعادل لازم وجود ندارد و این عدم تعادل در یادگیری ریاضی تاثیر منفی دارد. همچنین مشخص شد؛ حجم محتوا با زمان لازم برای آموزش پایدار بر اساس الگوی حل مساله، محتوا با نیازها و علایق دانش‌آموزان و محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان تناسب ندارد. مطالب موجود در محتوا از پیوستگی لازم برخوردار نیست، به آموزش ریاضی از طریق بازی و معرفی مشاهیر ریاضی کشور و جهان بی‌توجهی شده است. ضمن آن‌که ارتباط افقی محتوای ریاضی با سایر کتب ابتدایی در یک پایه رعایت نشده است. نتایج حاصله در این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش هوپی گیل (۲۰۰۲)، که نتیجه می‌گیرد: طراحی روش‌های تدریس حل مساله در قالب بازی، تاثیرات و تفاوت‌های معناداری برجای می‌گذارد و پژوهش ایزدی و دیگران (۱۳۹۴)، دریافتند سطح محتوای ارائه شده در کتاب ریاضی اول ابتدایی ایران، فراتر از سطح پیش بینی شده در هدف‌هاست و با بخشی از پژوهش رون (۱۳۹۰)، معتقد است در پایه‌های چهارم و پنجم محتوا با قدرت فهم فراگیران متناسب نیست و در محتوای کتب ابتدایی، به پرورش مهارت‌های تفکر و فرهنگ جامعه توجه نشده است و عدم تناسب محتوای ریاضی پایه‌های سوم، چهارم و پنجم با زمان اختصاص داده شده به دروس آن‌ها؛ همخوانی دارد.

برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی از بعد اجرا نیز دارای آسیب‌های مختلفی است. مهم‌ترین آسیب این حوزه، عدم رغبت معلمان برای پذیرش برنامه‌ی درسی ریاضی است. بعد از این آسیب عمده، به روز نبودن مواد و وسایل آموزشی، آماده نبودن ساختار آموزش و پرورش و مدارس برای اجرای برنامه‌ی درسی، اجرا نشدن روش و الگوی حل مساله در تدریس مفاهیم ریاضی در مدارس، عدم

اطلاع‌رسانی کافی به خانواده‌ها در مورد تغییرات برنامه‌ی درسی و فراگیر نبودن آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان تمام پایه‌های ابتدایی، آسیب‌های عمده‌ی دیگری است که حوزه‌ی اجرا را درگیر ساخته است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش مهموئی، زنگویی و دهقانی (۱۳۹۳)، با نتیجه‌ی تاثیر داشتن استفاده از که برنامه‌ای [مطابق برنامه‌ی جرج پولیا]، برای دانش آموزان؛ در جهت رسیدن به هدف‌های تعیین شده و تعریف شده‌ی آموزشی، همخوانی دارد. بررسی نتایج حاصله نشان داد راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانش آموزان جهت تشخیص و اصلاح نقاط ضعف برنامه‌ی درسی به کار گرفته نمی‌شود، استمرار ارزیابی در سیستم آموزشی در مورد برنامه‌ی درسی ریاضی مدنظر نیست یعنی نگاه نظام‌مند در خصوص اجرای اصلاحات در برنامه‌ی درسی مذکور وجود ندارد و ارزشیابی مطابق هدف‌های تعیین شده بر اساس الگوی حل مساله صورت نمی‌گیرد. ضمن آن‌که در خصوص اهداف و فلسفه‌ی ارزشیابی در مورد برنامه‌ی درسی ریاضی به مخاطبان اطلاع‌رسانی کافی صورت نگرفته است. نتایج حاصله با نتایج پژوهش سنگه (۱۹۹۰)، با عنوان «نظم و انضباط پنجم» که به ضروری بودن نگاه سیستماتیک از سوی دست‌اندرکاران به اصلاحات اذعان می‌کند؛ همخوانی دارد. نتایج به دست آمده حاکی است برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی از نگاه معلمان در حوزه‌ی مواد و منابع دارای بیش‌ترین آسیب است. به طوری که عدم دسترسی مدارس و کلاس‌های روستایی به سایت‌های مرتبط اینترنتی، عدم تجهیز کلاس‌ها به تکنولوژی متناسب با محتوای مفاهیم ریاضی، و عدم ارتباط معلمان با مولفین و اساتید صاحب‌نظر و تاثیر منفی وجود فضاهای نامناسب برای آموزش مفاهیم موجود در برنامه‌ی درسی ریاضی آسیب‌های بارز حوزه‌ی مواد و منابع هستند. بررسی کلی دیدگاه معلمان در مورد آسیب‌های کلی برنامه‌ی درسی ریاضی دوره‌ی ابتدایی، نشان می‌دهد بین معلمان مرد و زن در مورد آسیب‌های سه مولفه‌ی محتوا، اجرا و ارزشیابی تفاوت عمده وجود دارد به طوری که در هر سه مولفه، میزان آسیب‌ها از منظر معلمان مرد بیش‌تر است. این در حالی است که در دو مولفه‌ی هدف‌ها و مواد و منابع دیدگاه معلمان مرد و زن در مورد میزان آسیب‌ها، تفاوت ندارد.

نوآوری‌های برنامه‌ی درسی آموزش ریاضی اگر بخواهد در راستای چشم انداز نظام آموزشی عالی باشد و نقش اصلی خود را در توسعه کشور پیدا کند، باید به نقش و اهمیت عناصر پیشنهاد شده در پژوهش توجه کنند. انجام دادن مطالعات و بررسی‌های الزم برای ایجاد تغییرات و بازنگری در محتوای دروس مختلف دانشگاهی، به منظور توجه هر چه بیشتر به اقتضات و نیازهای واقعی و عملی دانشجویان می‌تواند رهنمودهایی برای بهبود عملکرد تربیتی به همراه داشته باشند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول ۸۰ درصد و نویسنده دوم ۲۰ درصد در تدوین مقاله نقش داشتند.

تقدیر و تشکر

از کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

ابراهیم کافوری، کیمیا، ملکی، حسن و خسرو بادی، علی اکبر. (۴۹۳۱). بررسی نقش عناصر برنامه ی درسی کلاین در افت تحصیلی درسی ریاضی سال اول دوره ی متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه ی درسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره ی دوم، شماره ۷، (پیاپی ۴۴)، صص ۲۶-۵۰.

ادیب نیا، اسد، مهاجر، یحیی و شیخ پور، سکینه. (۲۹۳۱). مقایسه تأثیر روش تدریس حل مسئله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت های حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰(۶۳)، ۸۷-۳۶.

ایزدی، مهدی، ریحانی، ابراهیم و احمدی، غلامعلی. (۴۹۳۱). آموزش جمع و تفریق: مطالعه ی مقایسه ای درباره ی اهداف برنامه و محتوای کتب درسی ریاضی پایه ی اول ابتدایی کشورهای ایران، ژاپن و آمریکا. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال ۲۱، دوره ی دوم، شماره (۹۱) پیاپی (۶۴)، صص ۴۷-۵۵.

بازرگان، عباس. (۱۹۳۱). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.

جوادی، محمدجعفر. (۶۷۳۱). بررسی نظرات اولیاء دانش آموزان، دانش آموزان و معلمان دوره ابتدایی درباره کتاب های درسی این دوره. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

حسینی، سید غلام رضا. (۴۹۳۱). دلایل افت تحصیلی ریاضی و بی رغبت بودن دانش آموزان به انتخاب این رشته. رشد آموزش ریاضی، (۳۳)، ۵۵.

خوی نژاد، غلامرضا. (۳۹۳۱). روش های پژوهش در علوم تربیتی. تهران: سمت.

رون، سید امیر. (۰۹۳۱). میزان رعایت معیارهای عام در انتخاب و سازماندهی محتوای کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه ی مطالعات برنامه ی درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۲، صص ۶۱۱-۷۹.

سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۲۹۳۱). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.

شکرکن، حسین، حقیقی، جمال و پولادی، محمدعلی. (۹۷۳۱). بررسی عوامل مهم افت تحصیلی در دبیرستان های پسرانه ی شهر اهواز. مجله ی علوم تربیتی و روان شناسی، دوره ۷، شماره ۴-۳، صص ۴۱۱-۳۰۱.

صادقی، غلامرضا. (۱۹۳۱). عوامل ضعف آموزش ریاضی و مشکلات مربوط به آن. پردیس شهید مفتح شهرری.

گویا، زهرا. (۹۸۳۱). نقد و بررسی حوزه ی یادگیری ریاضی در سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۸۱، ۴۶۱-۷۴۱.

محسن پور، مریم، و گویا، زهرا، و شکوهی یکتا، محسن، و کیامنش، علیرضا، و بازرگان، عباس. (۳۹۳۱). طراحی و ساخت آزمونی برای صلاحیت های شناختی سواد ریاضی دانش آموزان ایران بر مبنای مطالعات پیزا. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴، ۴۳-۵.

مقدم، علیرضا و سهرابی، طیبه. (۱۹۳۱). تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ی ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی. فصلنامه ی مطالعات برنامه ی درسی ایران، سال هفتم، شماره ۵۲، صص ۸۳۱-۵۱۱.

ملکی، قیصر، صالحی، جواد و نجاتی، وحید. (۰۹۳۱). تأثیر الگوی کلامی کردن تفکر بر عملکرد حل مساله. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد، دوره ۷۱، شماره ۲.

مومنی مهموئی، حسین، زنگویی، اسدالله و دهقانی، محدرضا. (۳۹۳۱). تأثیر آموزش راهبردهای حل مساله جورج پولیا بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پسر پایه ی پنجم. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱، ۲، شماره ۶۱، ۷۵-۶۴.

نادری، عزت الله؛ سیف نراقی، مریم. (۲۹۳۱). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: نشر ارسباران.

نوبهار، فائزه. (۰۹۳۱). مقایسه تأثیر دو روش تدریس بحث گروهی و حل مسئله بر میزان یادگیری و یادداری درس تعلیمات اجتماعی دانش آموزان دختر پایه پنجم شهرستان اسفراین سال ۹۸۳۱-۰۹، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

وزارت آموزش و پرورش. (۰۹۳۱). مجموعه مستندات سند تحول بنیادین. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش. (۱۹۳۱). برنامه درسی ملی. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

gnihcaet ni dohtem gnivlos melborp gnisu fo tceffe .A ,tasaiR & .A ,aliqA ,.H ,nahK rawnA
-621 : (2)71 ,ygolohcysP lanoitacudE fo lanruoJ .tnedušt scitamehtam fo tnameveiha eht no scitamehtam
.941

no lasiarppa gnivlos-melborp laicos fo noitagistevni lanidutignol evitcepsorp A .S ,rekrab
dna noitavitom cimedaca dna htlaeh ,sseršt ,yisrevinu ot tmemstujda

.366-806 : (1)03 ,ygolohcysP fo tnempoleved fo lanruoJ .ecnamrofp

mret-gnol no dohtem gnihcaet fo tceffe ehT .S ,nedwoB & .W .G ,sreeB

.435-115 : (11)44 ,noitacudE gnisruN fo lanruoJ .noitnetter egdelwon

.A-enryB (۲۰۰۲) .J.NROA .hcraser evitatilauq rof gnlpmaS .)۳۷:(۲) ۴۹۴, ۷۹۴.

yteixna tiart dna gnivlos melborp laicoS .(۲۰۰۲) .A ,seravilO-uedyaM & ,T .J ,alliruZ'D ,.K .D ,rezleB lauidividnI dna _ytilanosreP .noitalupop tnedušt egelloc a ni yrow fo srotciderp sa

.۳۷۵-۳۸۵, (۴) ۳۳, secnereffiD

dexiM fo lanruoJ .hcraseR evitatitauQ dna evitatilauQ gnitargetnI ot sreieeraB .(۲۰۰۲) .A ,namyrB .۸-۲۲:(۱) ۱ ,hcraseR dohteM

dna ,seigetaršt gnipoc ,ecnerehoc fo esneS .(۲۰۰۲) .J .M ,dlefnesoR & ,H ,ruZ-neB ,.M ,nehohC fo lanruoJ lanoitanretnI .stnedušt egelloc gnoma ecnamrofreP stet fo srotciderp sa yteixna stet

.۳۰۳-۹۸۲, ۹۳ C۵۱, tmemeganaM ssertS

tneuesbus dna ytiliba gnivlos melborp laicos neewteb noitaler ehT .(۲۹۹۱) .F .C ,ydeehS ,.J .T ,alliruZ'D dna yparehT evitingoC .stnedušt egelloc ni ecnetepmoc cimedaca fo level

.۹۹۵-۹۸۵, (۵) ۶۱, hcraseR

tneuesbus fo rotciderp sa elyšt gnivlos melborp sselerac-evilupmI .(۲۰۰۲) .A ,srevilO & ,A ,sllenroF .۵۴۶-۹۳۶: ۸۲, secnereffiD lauidividnI dna ytilanosreP .tmemevihca cimedaca

.۲۹۲-۵۵۲, pp, ۷۵ .loV ,hcraser noitacude fo lanruoj ,dlrow driht eht ni stceffe loohcS .(۷۸۹۱) .B ,relluF

fo tmemevihca gnivlos-melborp lacitamehtam gnicneufni srotcaF .(۳۱۰۲) .O .B ,rockabaC & ,.B nevuG lauidividnI dna gninraeL fo lanruoJ .stnedušt hsikruT edarg htneves

.۷۳۱-۱۳۱: ۳۲, secnereffiD

evitatilauQ neewteb egdirB yaW-owT A .elbaT ycnegnitnoC .(۲۰۰۲) .J ,satniS-zepoL ;.E ,zeravla-aicraG .۷۸۲-۰۷۲, (۳) ۴۱, sdohteM dleiF .sdohteM evitatitnauQ dna

scitamehtam dna sfeileb ycaeffie-fles fo elor ehT :yrt ot diarfa mI tub ,nac I kniht I .(۲۰۰۲) .B ,namffoH lauidividnI dna gninraeL .ycaeffie gnivlos-melborp_scitamehtam ni yteixna

.۳۸۲-۶۷۲, (۳) ۰۲, secnereffiD

,lanruoJ .rewafl eht fo slur eht nialpxe nerdlihc gnul :smelborp gnivloS .(۲۰۰۲) llig ,epoH

.۲۹۱-۶۸۱ pp, ۳۱ emulov

.emoC saH emiT esohW mgidaraP hcraseR sdohteM dexiM .(۴۰۰۲) .J .A ,eizubgeuwnO ;.B .R ,nosnohJ .۶۲-۴۱; (۷) ۳۳, rehcraseR lanoitacude

noisserped detaler-sseršt fo rotaidem a sa gnivlos-melborp laicoS .(۷۹۹۱) .J .T ,alliruZ'D & ,.L .G ,tnaK yparehT evitingoC .stnediser ytinummoc ylredle dna dega-elddim ni yteixna dna

.۳۱-۸, ۰۲, secnereffiD lauidividnI dna gninraeL ?noitatneiro laog yb decneufni yteixna ,hcraseR dna

naciremA eht fo gniteem launna ,semoctuo gninrael tnedušt gnitceffa srotcaF .(۳۹۹۱) .Y .L ,miK .sserp atnaltA ,hcraser lanoitacude

.ega fo sraey ^ ot ε nerdlihc gnuoy fo tpecnoc fleS .(۰۹۹۱) .R ,esubeD dna ,.G .R ,nevarC dna .H ,hsraM .۲۹۳-۷۷۳ pp, ۳۸ .emulov ygolohcysp lanoitacude fo lanruoj erutcuršt lanoisanemiditluM dna tmemerusaem

ypareht gnivlos melborp fo ycaeffie ehT .(۲۰۰۲) .N .S ,aettuhcS & ,.E .B ,anosnieštrotH ,.M .J ,ffuolaM laciniC .sisylana-atem A :smelborp htlaeh lacisyhp dna latnem gnicuder ni

.۷۵-۶۴, (۱) ۷۲, weiverY ygolohcysP

enilno na ni gninrael desab-melborp fo esu lufsseccus ehT .(۸۰۰۶) .A .B ,tropappaR & ,R .L ,sdnuoR .۶-۲۱ : (۱)۹۲ ,noitacudE gnisruN fo lanruoJ .esuoc renoititcarp esrun

.yadelbuoD :krpY weN .enilpicsid htffi ehT .(۰۹۹۱) .P ,egneS

,seitilicaf loohcs cilbup rof ecaps lanoitacude rof sdradnašt fo noitadnemmoceR .(۱۹۹۱) .R .J ,slaeS .ništUA ta saxeT fo ytisrevinU

.sserP cimedacA :odnalrO ,gnivloS melborP lacitamehtaM .(۰۸۹۱) .H .A ,dlefneohcS

fo slliks gnvilos melborp fo sraey eht revo egnahc ehT .(۱۱۰۶) .B ,nevuG & ,E ,ulgotiyeS ,.B .Z ,nagodzO .۳۸۲۲-۸۷۲۲ : ۰۱ ,secneicS laroivaheB dna laicoS fo lanruoJ .srehcaet scitamehtam yratnemele ecivres-erp

.pp ,kokgnaB ,tuopord htiw gnipoC .(۷۸۹۱) cficap dna aisA ni noitacudE rof ecffio lanoigeR ,OCSENU .۰۱-۱

,‘loohcs ecaps nepo na ni ecnamroffrep gnidaer dna esion’ (۹۷۹۱) .D.N ,niestnieW dna .S.C ,niestnieW .۳۱۲-۰۱۲ .pp ,ε ,۲۷ ,hcraseR lanoitacudE fo lanruoJ

<stnedušt gnisrun fo tnevorpMI .(۸۰۰۶) .A .B ,smailliW & ,.A ,nilknulK ,.W ,lukitkivanuK ,.H ,nauY -isauq a :anilhC fo cilbupER s<elpoeP eht ni gninrael desab-melborp hguorht slliks gnikniht lacticirc .۶-۰۷ : (۱)۰۱ ,ecneicS htlaeH gnisruN fo lanruoJ .ydušt latnemirepxe

naisyala gnomA arbegla ni sllikS gnviloS-melborP dna sedutittA .(۹۰۰۶) .N ,ffosuY ;E ,airakaZ .۰۴۲-۲۳۲ .PP ,۸ ,secneicS laicoS fo lanruoJ naeporuE ,stnedutS egelloC noitalucirtaM

