

ارزشیابی برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در سطح برنامه درسی اجرایشده

Evaluation of the Implemented Farsi Language Arts Curriculum in the Primary School

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۲۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

N. Salsabili (Ph.D)

Abstract: This study seems to evaluate the implemented Farsi language curriculum in of primary school. To this end it employs an evaluative procedure by characterizing the desired characteristics of implementing Farsi curriculum in primary school and comparing it with the characteristics of implemented Farsi curriculum, in order to recognize the shortcomings, weaknesses and strengths of implemented curriculum with regard to the curriculum components. The evaluation model stems from goal-oriented and management-oriented models of educational evaluation and uses mixed methods research in gathering data and applying research tools. The specific research goals of Iran's primary school Farsi curriculum evaluation includes four specified objectives: 1) explaining the desired characteristics of implementing Farsi curriculum in primary school; 2) exposing the characteristics of implemented Farsi curriculum in first cycle of primary school; 3) comparing the desired characteristics of implementing and the characteristics of implemented Farsi curriculum; and finally 4) examining the vertical coherence of the implemented Farsi Curriculum. To respond to the evaluation questions, field research was employed by using different tools including questionnaire on desired characteristics, observation of Farsi curriculum primary school classes, using the reports of reporting teachers in selected schools during the academic year, some interview with selected teachers and questionnaire on teachers' viewpoints has been accomplished. The findings indicate that there are some shortcomings, obstacles and weaknesses in the selected content, instructing methods, using the curriculum materials, resources and supplementary books, evaluation of student's achievement, the space, time-table and the climate of education in primary school.

Keywords: curriculum evaluation, implemented curriculum, Farsi language, primary school, curriculum components, desired curriculum

نادر سلسبیلی^۱

چکیده: ارزشیابی برنامه درسی اجرایشده فارسی دوره اول ابتدایی، سطح دوم از ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی ابتدایی است که پس از ارزشیابی برنامه درسی قصدشده، هدفش تعیین شایستگی‌ها و نارسایی‌های برنامه درسی اجرایشده در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی است. برای انجام ارزشیابی چهار هدف ویژه دنبال شده است: الف- تبیین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی، ب- تبیین ویژگی‌های برنامه درسی اجرایشده، ج- مقایسه بین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی و ویژگی‌های برنامه درسی اجرایشده و د- بررسی انسجام عمودی برنامه درسی اجرایشده. برای پاسخ به سوالات پژوهش، از پیمایش میدانی و ابزارهای مختلف در گردآوری داده‌ها شامل اجرای پرسش‌نامه ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی، شش دور مشاهده از کلاس‌های درس، گزارش‌های هفتگی معلمان گزارشگر، نگرش‌سنج، و مصاحبه با معلمان منتخب استفاده شده است. یافته‌های بدست آمده، از چالش‌ها و کاستی‌های قابل‌توجهی از نظر ویژگی‌های محتوایی، روش آموزش، موقعیت‌های یادگیری، ارزشیابی از آموخته‌ها، کاربرد مواد و منابع آموزشی، زمان‌بندی، مکان و فضای آموزش، و بستر اجرایی حکایت می‌کند. از نظر آموزش خط‌تحریری و محتوا و روش آموزش در مناطق دوزبانه نیز، موانع و کاستی‌های قابل‌توجهی در برنامه درسی اجرایشده دوره اول ابتدایی مشهود است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی برنامه درسی، برنامه درسی اجرایشده، درس زبان فارسی، دوره اول ابتدایی، مؤلفه‌های برنامه درسی، ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی

مقدمه

در دوره ابتدایی، با توجه به ساختار جدید (۳ سال دوره اول ابتدایی و ۳ دوره دوم ابتدایی) به جای ساختار قبلی که به صورت ۵ سال در دوره ابتدایی بود، از ابتدای سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ با ابلاغ برنامه درسی جدید در سال اول ابتدایی و توزیع کتاب‌های تازه تالیف شده، اجرای ساختار نظام جدید در این سال پایه‌ای آغاز می‌شود. در ادامه برای سال‌های بعدی، برنامه درسی و کتاب‌ها و بسته برنامه درسی تدوین و در روندی سالانه به اجرا گذاشته می‌شوند. سال دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ و سوم ابتدایی در سال ۱۳۹۳-۱۳۹۲ و به همین ترتیب در سال‌های تحصیلی بعدی اجرای برنامه درسی جدید ادامه می‌یابد. قابل توجه است برنامه درسی جدید که از سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ در سال اول و در ادامه به تدریجی که گفته شد هر سال به صورت همگانی و در سطح کشور به اجرا درمی‌آید، بدون نیازسنجی‌ها و آسیب‌شناسی‌های اساسی و گذراندن مرحله آزمایشی در شکل اصولی آن (سلسبیلی، ۱۳۹۴)، چه در مرحله طراحی و چه در مرحله تدوین کتاب‌ها و مواد و منابع درسی تولید شده، بوده است. روند ارزشیابی کتاب‌های درسی [و مجموعه منابع بسته برنامه درسی] تولیدشده یکی دو ماه بعد از شروع سال تحصیلی و اجرای برنامه درسی جدید سال اول دوره ابتدایی و ماه‌های پایانی سال ۱۳۹۰، از جمله در درس فارسی و در مؤلفه‌هایی محدود و از پیش تعیین و ابلاغ شده، شکل می‌گیرد. پس از آن، به همین ترتیب هر ساله با تولید کتاب درسی سال بعد، ارزشیابی کتاب درسی و بسته برنامه درسی تالیف شده و اجرای آن، البته تا حدودی شتابزده و در فرصتی محدود در مؤلفه‌های از پیش تعیین شده مورد نیاز دفتر تالیف کتب درسی، عمدتاً با تأکید بر جنبه صوری و محتوایی از تالیفات انجام شده است. در مورد طراحی و تولید و اجرای برنامه درسی و تألیف کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در ساختار جدید و ارزشیابی‌های سالانه‌ای که از این کتاب‌ها و بسته برنامه درسی صورت گرفته و از جمله در درس فارسی دوره ابتدایی (پایه اول توسط قمری، تیر ۱۳۹۱؛ پایه دوم توسط احقر، ۱۳۹۲؛ و پایه سوم توسط دستجردی‌کاظمی و نجفی پازوکی، ۱۳۹۳)، دیده می‌شود که ارزشیابی‌های صورت گرفته مقطعی و سال به سال بوده و تصویر کاملی از روند تحولات صورت گرفته در حوزه برنامه درسی و تصمیم‌گیری در مورد تغییرات مورد نیاز در برنامه

درسی و روند اجرای آموزش دوره تحصیلی ابتدایی و ازجمله در درس فارسی بدست نمی‌دهند. عناصر اصلی درگیر در برنامه درسی بخصوص ابعاد پداگوژیک و روشی، موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزشی و بکارگیری منابع و مواد آموزشی کمکی و نحوه ارزشیابی‌های توصیفی و تکوینی از آموخته‌های دانش‌آموزان درکلاس، به‌مفهوم دقیق آن با توجه به حوزه مطالعات برنامه درسی موردتوجه ارزشیابی قرار نگرفته‌اند. بخصوص از جهت انعطاف در برنامه درسی و اینکه قرار بوده‌است منابع درسی و فعالیت‌های تنظیمی با عنایت به توانایی‌ها و تفاوت‌های دانش‌آموزان تدوین‌شود و در آن آموزش‌های پیش‌نیاز و جبرانی ویژه کودکان مناطق محروم و دوزبانه نیز در نظر گرفته‌شود، ارزشیابی جامعی از آنچه که در طول سال تحصیلی در کلاس و مدرسه واقع شده و آنچه که دانش‌آموز می‌آموزد صورت نگرفته و تصویر دقیقی برای داوری و به قصد ایجاد تغییرات اساسی و تصمیم‌گیری‌های جامع درمورد برنامه درسی فارسی اجراشده در دوره اول ابتدایی بدست نیامده است. در نتیجه، با توجه به اینکه بیش از ۵ سال از شروع اجرای برنامه درسی در ساختار جدید گذشته، تدوین و اجرای طرح ارزشیابی که این روند را با توجه به زیربنای نظری و تجربی برنامه درسی مرجع آن در نگاهی جهانی^۱ از برنامه درسی تدوین شده (قصد شده) تا برنامه درسی اجراشده و آموزش داده شده و سپس برنامه درسی کسب شده فارسی دوره اول ابتدایی به تصویر کشد، نیازش محسوس بوده‌است. این مطالعه توجهش را به بررسی و تأمل در نتایج ارزشیابی برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در سطح اجرای برنامه درسی و آموزش‌های کلاسی معطوف می‌کند. اصولاً اهداف ویژه ارزشیابی برنامه درسی فارسی در مرحله اجراشده دوره اول ابتدایی، چنین است: الف- تبیین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی، ب- تبیین ویژگی‌های برنامه درسی اجراشده [برنامه درسی عملیاتی‌شده و آموزش داده‌شده]، ج- مقایسه بین ویژگی‌های

۱. برای شناخت و تبیین ویژگی‌های برنامه درسی مرجع زبان‌آموزی در نگاهی جهانی، منابعی چون: لِمَلج (۲۰۱۰)، بلاک (۱۹۹۷)، مورو (۱۹۹۷)، استوتسکی (۲۰۱۳)، لامبیرث (۲۰۰۵)، گنس و دیگران (۱۹۹۸)، هیز. جی. مدارس ابتدایی ژاپنی، (۲۰۰۸)، گودمن (۲۰۱۱)، فیشر (۱۹۹۵)، برنامه دپارتمان آموزش و پرورش کالیفرنیا (۲۰۰۷)، آموزش و پرورش ژاپنی در قرن بیست و یکم (۲۰۰۵)، پیرلز- بخش نظام آموزشی فنلاند (۲۰۱۲)، سلسبیلی (۱۳۸۸ و ۱۳۹۲)، کارل ولی و کیت ولی (۱۹۹۵) مورد توجه قرار گرفته است.

وضع مطلوب اجرای برنامه درسی و ویژگی‌های برنامه درسی اجرا شده، د- بررسی انسجام عمودی برنامه درسی اجرا شده.

با توجه به اهداف فوق، چهارسؤال مربوط به ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره اول ابتدایی بدین شرح است:

۱- ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده^۱ از دید مؤلفان کتاب‌های درسی فارسی و معلمان منتخب درس فارسی دوره ابتدایی چگونه است؟

۲- ویژگی‌های مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی اجرا شده درس فارسی دوره اول ابتدایی به تفکیک پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی چیست؟

۳- بین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی و ویژگی‌های برنامه درسی اجرا شده، با توجه به مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده موردنظر در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، چه همخوانی و تفاوت‌هایی وجود دارد؟ کاستی‌ها و نقاط ضعف و نقاط قوت برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره ابتدایی در مؤلفه‌های مختلف چیستند؟

۴- انسجام عمودی برنامه درسی اجرا شده درس فارسی دوره اول ابتدایی (از پایه اول به پایه دوم و سپس تا پایه سوم) در قالب مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده، چگونه است و چه نکات عمده‌ای را نشان می‌دهد؟

روش:

ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره اول ابتدایی، سطح دوم از ارزشیابی دوره‌ای برنامه درسی فارسی ابتدایی است که روندی ارزشیابانه را با مشخص‌ساختن ویژگی‌های مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی و مقایسه آن با ویژگی‌های برنامه درسی اجرا شده می‌پیماید و به بررسی همخوانی‌ها و تفاوت‌ها و تغییرات در اجرای برنامه درسی و آموزش‌ها

۱. مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه‌دستی در مرحله اجرا: الف) جایگاه درس، هدف‌ها و انتظارات عملکردی آن؛ ب) فرایند اجرا (تدوین محتوا، روش (ویژگی‌های پداگوژیک)، موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، [زمان بندی و مکان و فضای آموزش]، مواد، منابع و رسانه‌های یادگیری و ارزشیابی آموخته‌ها؛ ج) بستر اجراء: (مدیریت مدرسه و صلاحیت‌های معلمی و سایر عوامل، فضای آموزشی مدرسه، و ساختارها و فرایندهای اداری اجرا و پشتیبانی) است.

می‌پردازد. ارزشیابی دوره‌ای با ایده‌گیری از الگوی ارزیابی «تحقق‌هدف‌ها» و الگوی ارزیابی «مدیریت‌گرا» (بازرگان: ۹۳-۹۲: ۱۳۸۰) و بکارگیری ابزارهای ارزشیابی‌های کمی و کیفی و روش ترکیبی (آمیخته) در گردآوری داده‌های کمی و کیفی (کرسول و کلارک ترجمه کیامنش و سرایی، ۱۳۹۰) و طرح همسوسازی داده‌ها (یا مثلث‌سازی)، به جمع‌آوری و تلخیص داده‌ها می‌پردازد و بر اساس ترکیب داده‌های جمع‌آوری‌شده تحلیل و تصمیم‌سازی انجام می‌گیرد.

در این پژوهش ارزشیابانه برای پاسخ به سوالات مربوط به ارزشیابی برنامه درسی اجراشده عمدتاً از روش بررسی و پیمایش میدانی شامل اجرای پرسش‌نامه ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی در دو گروه مؤلفان و معلمان منتخب استان‌ها، انجام مشاهده از کلاس‌های درس فارسی دوره اول ابتدایی در فواصل زمانی حدوداً یک‌ماهه، استفاده از گزارش‌های یادداشت‌های روزانه معلمان گزارشگر که در طول سال تحصیلی توسط معلمان منتخب به صورت هفتگی تکمیل می‌شود و مکمل مشاهده‌ها می‌باشد، استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته نگرش‌سنج از معلمان منتخب در استان‌ها، و اجرای مصاحبه با استفاده از برگه مصاحبه نیمه‌ساختار یافته به شرحی که در ذیل مشخص می‌شود، عمل شده‌است.

در اولین قدم برای پاسخ به سوال اول و تعیین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در سطح برنامه درسی درک شده، طرح پژوهش به شناسایی و ارزیابی چگونگی برداشت معلمان منتخب و مؤلفان کتاب‌های درسی از بسته برنامه درسی تدوین شده^۱ از طریق روش میدانی و پیمایش با استفاده از پرسشنامه می‌پردازد.

برای پاسخ به سوال دوم یعنی بررسی ویژگی‌های مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی اجراشده، چگونگی اجرای برنامه در سطح کلاس و مدرسه و منطقه مورد توجه قرار می‌گیرد. در این مرحله عمدتاً از روش بررسی‌های میدانی و بکارگیری ابزارهای مناسب (کاربرگ معلمان گزارشگر، کاربرگ مشاهده، مصاحبه، پرسش‌نامه نگرش‌سنج) برای گردآوری داده‌ها عمل می‌شود و در مجموع کوشش می‌شود از ابعاد پداگوژیک و تدریسی که صورت می‌گیرد و آسیب‌های روشی و آموزش‌های انجام‌گرفته در درس فارسی دوره اول ابتدایی در طول سال

۱. فارسی اول دبستان (کتاب‌های مهارت خواندن، مهارت نوشتن، ۱۳۹۵)، فارسی دوم دبستان (کتاب مهارت‌های خوانداری، مهارت‌های نوشتاری، ۱۳۹۵)، فارسی سوم دبستان (کتاب خوانداری، کتاب نوشتاری، ۱۳۹۵) و مجموعه کتاب معلم یا راهنمای تدریس پایه‌های اول و دوم (۱۳۹۱) و پایه سوم (۱۳۹۲)، در بسته برنامه درسی تدوین شده فارسی دوره اول ابتدایی.

تحصیلی، تصویر دقیق و کاملی بدست آید. نتایج بدست آمده از داده‌های جمع‌آوری شده از طریق ابزارهای موردنظر، در جداول و به تفکیک مؤلفه‌های برنامه درسی فارسی در مرحله اجرا، با ذکر جزئیات نتایج بازنمایی و ارائه می‌شود.

برای پاسخ به سوال سوم و مرحله انجام مقایسه و بررسی همخوانی بین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی و ویژگی‌های برنامه درسی اجراشده، با توجه به مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده موردنظر در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، از روش مقایسه، تحلیل و استنتاج براساس برگه‌های اطلاعات جمع‌آوری و تکمیل‌شده و نتایج بدست آمده از کاربرد چهار ابزار مورد نظر و نتایج دست آمده در سؤالات قبلی استفاده می‌شود. پس از مروری بر نتایج بدست‌آمده، با بکارگیری روش ترکیبی و همسوسازی داده‌ها در گردآوری و تلخیص داده‌های کمی و کیفی، بررسی و استنتاج لازم در هر مؤلفه و پاسخگویی مجموعی صورت می‌گیرد. در مجموع کوشش می‌شود تا مقایسه دقیق و کاملی از ابعاد مختلف آموزش صورت گرفته در مدارس و کلاس‌های منتخب، به تفکیک مؤلفه‌های مورد نظر و به تفکیک در پایه اول تا سوم در درس فارسی دوره اول ابتدایی، انجام شود و تصویری از همخوانی‌ها و تفاوت‌ها، کاستی‌ها و نقاط ضعف و نقاط قوت، بدست داده شود. در آخر برای پاسخ به سوال چهارم و بررسی انسجام عمودی برنامه درسی اجراشده در دوره اول ابتدایی (از پایه اول به پایه دوم و سپس تا پایه سوم)، نتایج حاصل از مقایسه و تحلیل‌های صورت گرفته در پاسخ به سؤالات قبلی، مورد بازبینی و تحلیل قرار می‌گیرد و در دو بُعد الف- انسجام و نقاط قوت مشترک و ب- عدم انسجام‌ها و نقاط ضعف مشترک، نتایج بررسی ارائه می‌شود.

ابزارها: در ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی ابتدایی، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها بدین شرح بوده است:

- ۱- ابزار پرسش‌نامه ویژگی‌های مطلوب اجرای برنامه درسی زبان فارسی دوره اول ابتدایی که با توجه به بسته برنامه درسی قصد شده و راهنماهای آموزشی و اجرایی آن، در نمونه‌ای منتخب از معلمان فارسی دوره اول ابتدایی و مولفان کتاب‌های درسی به اجرا درآمده است.
- ۲- ابزار مشاهده از فرایند اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی که در قالب مؤلفه‌های هفت‌گانه و خرده‌مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده هریک، تنظیم شده است و جمعاً در طول سال

تحصیلی شش دور مشاهده با فاصله زمانی حدود یک ماهه از هر یک از کلاس‌های پایه اول تا سوم ابتدایی مدارس منتخب در جامعه و نمونه مورد نظر، صورت گرفته است.

۳- کاربرد یادداشت‌های روزانه معلمان گزارشگر. در این برهه‌ها معلمان در طول سال تحصیلی گزارش‌های مربوط به ابعاد و جوانب اجرای آموزش‌ها، مسائلی را که در طول هفته برخورد کرده‌اند و نوآوری‌هایی که احتمالاً داشته‌اند، به تفکیک درس‌های کتاب درسی تکمیل و ارائه می‌کنند. در این کاربرد شش صفحه‌ای مؤلفه‌های فرایند اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی و خرده مؤلفه‌های آن مورد توجه می‌باشد.

۴- ابزار پرسش‌نامه نگرش‌سنج برای دریافت اظهارنظرهای معلمان منتخب دوره اول ابتدایی در مورد فرایند اجرای برنامه درسی فارسی پاسخ دهندگان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های اصلی اجرای برنامه درسی فارسی، نظر خود را در پاسخ به گویه‌های مطرح‌شده در نگرش‌سنج در دو حالت ۱- «میزان واقع‌بینانه بودن» هر گویه و ۲- «در عمل تحقق یافتن» هر گویه در اجرای برنامه درسی فارسی، به صورت کمی مشخص کرده‌اند. در بخش کیفی نیز نقطه نظرات یا توضیحات خود را در محل تعیین شده ارائه کرده‌اند.

۵- ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان منتخب و صاحب‌نظر دوره اول ابتدایی، که در تکمیل داده‌های جمع‌آوری‌شده دیگر ابزارها، از نظر فرایند اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی و مؤلفه‌های مطرح‌نظر در سوالات ویژه مرحله اجرای برنامه درسی، به اجرا درآمده است. برهه مصاحبه حاوی ۲۰ پرسش است که بر ابعاد مختلفی از بسته برنامه درسی فارسی خواننداری و نوشتاری متمرکز می‌شود. برخی از پرسش‌ها به صورت ساختارمند مصاحبه‌شونده را وادار می‌کند که در چارچاقوب ترسیم شده پاسخ گوید و برخی دیگر منعطف هستند و در حین مصاحبه پرسش‌های دیگری با توجه به پاسخ‌های مصاحبه‌شونده شکل می‌گیرد.

جامعه و نمونه، روش نمونه‌گیری: نمونه‌گیری در جامعه این پژوهش (مدارس دوره اول ابتدایی در سطح کشور)، از نوع خوشه‌ای طبقه بندی شده بوده است. حجم نمونه و فضای نمونه‌گیری در طرح ارزشیابی دوره‌ای فارسی ابتدایی به شرح زیر بوده است:

۱- جامعه و نمونه انتخاب‌شده در ارزشیابی دوره‌ای فارسی ابتدایی، شامل چهار استان منتخب بدین‌شرح می‌باشد: ۱- از استان تهران، شهر تهران با توجه به حجم بالای جمعیت و قراردادن پایتخت در این استان و تمرکز تصمیم‌گیری‌های اساسی آموزشی در این شهر،

انتخاب مدارس از دو منطقه مختلف برخوردارتر و کمتر برخوردار در شهرتهران؛ ۲- یک استان از مناطق دوزبانه: انتخاب آذربایجان شرقی با توجه به اهمیت مسئله دوزبانگی در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی در این استان؛ ۳- یک استان از مناطق محروم‌تر و روستایی‌نشین: استان چهارمحال و بختیاری، و ۴- یک استان از مناطق جنوبی و نیمه برخوردار: استان کرمان، انتخاب شدند.

۲- در هراستان دو شهر، شامل: الف- شهر مرکز استان (شهرستان مرکزی) و یک شهر دیگر استان (شهرستان غیرمرکزی) و آنهم در مناطق شهری، شهرهای منتخب در نمونه مورد پژوهش را تشکیل داده‌اند. جمعا ۴۸ کلاس درس، بدین ترتیب که: در ۴ استان × از هر استان ۲ شهر × در هر شهر ۲ مدرسه (ادخترانه، افسرانه) × در هر مدرسه یک کلاس از هریک از پایه‌های اول تا سوم، فضای نمونه را تشکیل داده‌اند و به طور مشخص مشاهده‌ها در آنها انجام شده‌است. مجموعه معلمان و دانش‌آموزان این مدارس تشکیل دهنده بخشی از جمعیت مورد نظر پژوهش هستند.

۴- در سطح برنامه درسی اجراشده، از هر استان ۶ معلم گزارشگر [در پایه‌های اول تا سوم دوره ابتدایی، یک معلم از مدرسه دخترانه و یک معلم از مدرسه پسرانه] و جمعا ۲۴ معلم گزارشگر از ۴ استان در جامعه و فضای نمونه پژوهش حضور داشته‌اند.

۵- برای اجرای پرسش‌نامه تعیین ویژگی‌های وضع مطلوب اجرای برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی در سطح برنامه درسی درک شده، نمونه‌ای منتخب از جمعا ۱۲ نفر معلمان برگزیده و صاحب‌نظر درس فارسی دوره اول ابتدایی در چهار استان مورد نظر و ۶ نفر از مجموعه مؤلفان منتخب کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در نمونه پژوهش، حضور داشته‌اند.

۶- برای اجرای پرسش‌نامه نگرش‌سنج (پایه‌های اول تا سوم) در چهار استان، ۳۲ نفر معلم منتخب پاسخ دهنده در نمونه پژوهش، حضور داشته‌اند.

۷- برای دریافت دیدگاه‌ها و تجربیات زیسته معلمان منتخب و صاحب‌نظر دوره ابتدایی از برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی، جمعا ۹ نفر از معلمان منتخب شهر تهران برای اجرای مصاحبه در نمونه پژوهش، حضور داشته‌اند.

در مورد مجموعه متخصصان برنامه درسی دوره ابتدایی و مولفان کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی با توجه به تعداد محدود آنها و شناختی که وجود دارد نمونه گیری خاصی نشده است. نمونه گیری هدفمند و براساس شناخت از تخصص آنها بوده است.

روایی و اعتبار ابزارها: ابزارهای گردآوری داده‌ها در ارزشیابی دوره‌ای و در سطح ارزیابی برنامه درسی اجراشده، به شرحی که ذکر شد تماماً محقق ساخته بوده و بر اساس مبانی نظری و پیشینه منابع در بسته برنامه درسی فارسی ابتدایی و ماهیت و اهداف ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره اول ابتدایی، ساخته شده اند و کاملاً از روایی برخوردارند. درجهت تقویت روایی محتوایی و اعتبار ابزارهای موردنظر، از نظرات دو معلم متخصص و صاحب‌نظر دوره ابتدایی که سابقه راهنمای آموزشی و مدرسی در دوره‌های تربیت معلم داشته‌اند، یک‌متخصص زبان‌آموزی و ادبیات فارسی و یک متخصص ارزشیابی، در کلیه مراحل ارزشیابی در چند نوبت، استفاده شده است و نظرات مطرح‌شده توسط متخصصان و معلمان همکار کاملاً در جهت اصلاح ابزارهای مذکور، قبل از تکثیر و کاربرد آنها اعمال شده است. در مراجعات استانی، در چند نوبت گزارش‌های تنظیم‌شده به دقت بازبینی و اشکالات در تکمیل گزارش‌ها به معلمان گزارشگر گوشزد و مرتفع گردیده است. در مورد ابزار مشاهده، نیز همین‌طور، تکمیل برگه‌ها با دستیاران پژوهش مورد بررسی و تعامل قرار گرفته و در مورد نکات اساسی در مشاهده توافق به عمل آمده است و در مراجعات بعدی بازبینی می‌شده و اشکالات احتمالی مرتفع می‌گردید.

در ارتباط با روایی درونی و صحت داده‌های ابزار مصاحبه در قالب پژوهشی کیفی، داده‌های گردآوری شده از باورپذیری^۱ و اعتمادپذیری^۲ برخوردارند زیرا: الف- داده‌ها از غنای لازم برخوردارند: مصاحبه با ۹ نفر معلمان منتخب صاحب‌نظر و منتقد نسبت به برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی پس از شناسایی آنها. ب- داده‌ها از انسجام برخوردارند و ج- پژوهشگر و دستیار مصاحبه‌گر با توجه به مطالعات و تأمل‌های قبلی و پژوهش انجام‌شده (سلسبیلی، ۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹ و ۱۳۹۱) در حوزه نقد و ارزیابی برنامه درسی فارسی بخوانیم و بنویسیم، توانایی و تسلط لازم را داشته‌اند. در مورد پایایی نیز در پژوهش کیفی معیار وابستگی و اتکاپذیری^۳ مطرح است که به دلایل زیر یافته‌های مطالعه قابل اتکاست و از دقت و ثبات و هماهنگی برخوردار

1. Credibility
 2. Trustworthiness
 3. Dependability
- ۱۴۹

است: ۱. مدارک کافی درباره پدیده مورد مطالعه در اختیار بوده است و گفته‌های مصاحبه‌شوندگان رویدادها را به‌دقت توصیف کرده است؛ ۲. از تجربیات گذشته محقق استفاده شده است، ۳. از اجرای محدود و اصلاح برگه مصاحبه قبل از اجرای گسترده، و مشورت متخصصان مرتبط زبان‌آموزی فارسی بهره برده شده است.

شیوه انجام تحلیل اطلاعات گردآوری‌شده: در بخش تحلیل داده‌های کیفی عمدتاً مقایسه‌های تحلیلی قیاسی با توجه به ویژگی‌های مطلوب بوده است. مؤلفه‌های تحلیل داده‌های کیفی شامل مرحله اول آماده‌سازی و تنظیم داده‌ها، مرحله دوم کاهش و خلاصه‌سازی داده‌ها، مرحله سوم بازآرایی و مقایسه نتایج با توجه به مؤلفه‌ها و جستجوی تفاوت‌ها و کاستی‌ها، مرحله چهارم تفسیر نتایج و مرحله پنجم نتیجه‌گیری در مورد همخوانی‌ها و تفاوت‌هاست (ابوالمعالی، ۱۳۹۱: ۵۰۹). در بخش تحلیل داده‌های کمی و کیفی گردآوری‌شده در روش پژوهش ترکیبی، با توجه به نتایج تحلیل‌های کمی و کیفی صورت‌گرفته از شکل تحلیل هم‌زمان برای هم‌سوسازی^۱ داده‌ها استفاده شده است (کرسول و کلارک ترجمه کیامنش و سرایی ۱۵۱-۱۵۰: ۱۳۹۰).

یافته‌ها:

نظربه گستردگی و حجم بسیار زیاد ویژگی‌های تصویرشده و نتایج بدست آمده در ارزشیابی برنامه درسی اجراشده فارسی دوره اول ابتدایی، ناشی از ابزارهای متعددی که در جمع‌آوری داده‌ها بکار گرفته شده و انبوه مقایسه‌های انجام شده و جداول نتایج و یافته‌های گسترده در مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی اجراشده (به تفکیک پایه‌های اول تا سوم) و در پاسخ به اهداف و سوالات ویژه چهارگانه ارزشیابی از بسته برنامه درسی فارسی اجراشده، در این مقاله، تنها خلاصه‌ای از نتایج ارزشیابی برنامه درسی اجراشده فارسی دوره اول ابتدایی براساس معیارها و ویژگی‌های مطلوب اجرای برنامه درسی، در قالب زمینه‌های انسجام و نقاط قوت برنامه درسی اجراشده زبان‌آموزی فارسی و همچنین عدم انسجام و کاستی‌ها و نقاط ضعف برنامه درسی اجراشده، ارائه می‌شود.

الف- انسجام و نقاط قوت:

- در مقایسه با وضع مطلوب اجرای برنامه درسی، از نظر ایجاد فرصت متعدد برای مفاهمه و ارتباطات متنوع در یادگیری در پایه اول بعضی نگاره‌ها در اجرا موفقترند و فرصت بیشتری در اجرای درس برای مفاهمه در کلاس فراهم می‌کنند. در بخش نشانه‌ها نیز آن‌دسته از درس‌های این بخش که برای کودک مأنوس‌تر است و داستان‌گونه است و یا کودک تجربه بیشتری دارد، مثل درس‌های ۱۷، ۱۹ و ۲۱، فرصت بیشتری برای مفاهمه فراهم می‌کنند. در پایه‌های دوم و سوم با توجه به زمینه و متن درس‌ها و فعالیت‌هایی چون نگاه کن و بگو، صندلی صمیمیت در پایه سوم و مطرح شدن سوالات تازه و درگیر شدن ذهن دانش‌آموزان، تاحدودی فرصت‌هایی برای مفاهمه و برقراری ارتباط متنوع دانش‌آموزان در اجرای درس‌ها ایجاد می‌شود.
- در اجرا دیده می‌شود از نظر توجه به جنبه‌های فرهنگی و علائق کودک، در پایه اول، بخشی از نگاره‌ها این انتظار را برآورده می‌کنند. در پایه دوم، تنها از درس سوم به بعد درس‌هایی که داستان‌گونه‌اند، تخیلی‌اند، پرسش‌گونه یا مأنوس و مبتنی بر نیاز هستند، کم و بیش به علائق و جنبه‌های فرهنگی مورد توجه کودک توجه می‌کنند.
- در پایه‌های دوم و سوم در اجرا به هرچهار مهارت‌زبانی توجه می‌شود و کاربرد توأم مهارت‌های زبانی تاحدودی امکان پذیراست. البته فعالیت‌های سخن گفتن و درک مطلب کمتر از فعالیت‌های نوشتن مورد توجه است و به زمان بیشتری برای یادگیری و تمرین نیاز است.

ب- عدم انسجام‌ها و نقاط ضعف:

- در پایه اول در نگاره‌های اولیه از نظر یادگیری فنون پایه تصویرخوانی، از کلمات سنگین و چندبخشی مثل «آزاده» استفاده شده که برای شروع مناسب نیستند. در بخش نشانه‌های (۱) نیز در نشانه‌های چهار شکلی، بچه‌ها به سختی یاد می‌گیرند و خوانش حالات آن مشکل است. در بخش نشانه‌های (۲) بعضی کلمات درس‌های این بخش برای کودک مشکل و غیرملموس می‌باشد. در پایه دوم، به‌خصوص دو درس اولیه برای یادگیری

فنون پایه خواندن و نوشتن در ابتدای سال مناسب نیستند، در عین آنکه در ابتدای سال، کودک به تقویت مهارت گوش دادن و سخن گفتن بیشتر نیاز دارد.

در پایه اول بعضی نگاره‌ها به تجربیات و مهارت زبانی کودک این سن چندان توجه ندارد از جمله نگاره ۹. بعضی نگاره‌ها نیز مثل نگاره ۲، در دستیابی به هدف پرورش مشاهده و تقویت خوب دیدن ضعف قابل توجه دارد. در پایه دوم و سوم، متن بعضی درس‌ها با تجربیات زبانی ملموس دانش‌آموزان و وضع مطلوب اجرای برنامه درسی تا حدودی فاصله دارند و اکثراً دانش‌آموزان درک لازم را از مفاهیم انتزاعی ندارند.

در پایه اول، بعضی نگاره‌ها با تصویرسازی‌های نامناسب، چالش برانگیز و درخور برای کودک نیستند. تصویرخوانی در بخش نگاره‌ها باید مراحل یک داستان را برای کودکان تداعی کند که اینطور نیست. در پایه اول آنگونه که باید فرصت‌هایی برای شنیدن فعال فراهم نمی‌شود. در بخش نشانه‌ها نیز بعضی درس‌ها مثل درس ۲۰ (خاطرات انقلاب) برای کودک پایه اول، طولانی و غیرملموس بوده و وقایع چندان قابل درک نیست. در پایه دوم، مشاهده شد متن درس‌های ۱ و ۲ طولانی و پیچیده هستند و برای کودک مأنوس نیستند. درک متن و پیام درس ۵ (چوپان درستکار) برای دانش‌آموز پایه ۲ مشکل است.

در عمل خواندن دیده می‌شود که ارکان خواندن که صحبت کردن و گوش دادن است به صورت عملی زمینه‌اش چندان فراهم نمی‌شود. در اجرای برنامه درسی فارسی دیده می‌شود که دلیل فرصت زمانی محدود و حجم زیاد بعضی درس‌ها و تعداد زیاد دانش‌آموزان، بر صحبت کردن دانش‌آموزان چندان تأکید نمی‌شود.

در اکثر درس‌ها دیده شد تمرین برای تقویت مهارت درک مطلب کم است. تنها بخوان و بیندیش و فعالیت‌های بعضی درس‌ها تا حدودی به تقویت درک مطلب کمک می‌کند. نیاز است فعالیت‌های نوشتاری کتاب کار به درک مطلب توجه بیشتری کند.

در پایه اول درس آزاد کارآمدی چندان ندارد. کودک در پایه اول برای ورود به درس آزاد آمادگی لازم را ندارد. درس آزاد در پایه‌های دوم و سوم کارایی بیشتری دارد. برای اجرای درس آزاد در کلاس درس، وجود دستورالعملی ضروری به نظر می‌رسد.

نتایج بدست آمده در ارتباط با مولفه فرایند اجرا: ویژگی‌های محتوایی در برنامه درسی اجرا شده

الف- انسجام و نقاط قوت:

- محتوای بخشی از درس‌ها و روان‌خوانی‌ها و حکایت‌های فصول مختلف کتاب خوانداری، بخصوص آنها که داستان‌گونه‌اند یا از زبان حیوانات هستند، دیده می‌شود متناسب با دنیای کودک هستند و به زبان کودکانه، داستان گونه یا پرسشگرانه و انگیزاننده، نزدیک شده‌اند.
- در بخش قابل‌توجهی از درس‌های پایه‌های اول، دوم و سوم، خوانش‌پذیری متن و تصویرخوانی کودکان در درس‌ها تاحدودی رعایت می‌شود.
- در پایه اول با توجه به زمینه درس‌ها، محتوای بیش از نیمی از درس‌ها موردعلاقه دانش‌آموزان است و با پرسش و هدایت معلم یا داستان‌گویی تاحدودی فعال می‌شوند. در مواردی کودکان فعال نمی‌شوند و فقط گوش می‌کنند و معلم کوشش بیشتری می‌کند. در پایه دوم حکایت‌ها و بخوان و بیندیش آخر درس‌ها برای کودکان جالب و خواندنی هستند. در پایه سوم زمینه محتوایی اکثر درس‌ها، بجز درس‌های ۵، ۱۴ و ۱۵، دانش‌آموزان را کم و بیش فعال می‌کنند.
- در پایه‌های اول، دوم و سوم، واژگان اکثر درس‌ها عموماً قابل فهم و مناسب‌اند؛ اما موارد استثنا که قابل فهم کودک نیست نیز، وجود دارد.
- در پایه‌های اول، دوم و سوم، در مقایسه با وضع مطلوب، بخشی از شعر و سرودها برای کودکان جالب است و خوانش‌پذیری خوبی دارد.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- در پایه اول دیده می‌شود بعضی نگاره‌ها مورد علاقه کودک نیست و تاحدودی تلقینی و بدون لذت بردن است و در بخش نشانه‌ها نیز در بعضی درس‌های این بخش کودکان درک درستی از وقایع ندارند. در پایه دوم متن درسی خوانداری بعضی درس‌ها از کشش و رغبت‌انگیزی لازم برای دانش‌آموزان برخوردار نیست. از جمله درس‌های ۱، ۸، ۱۰، ۱۲. در پایه سوم، نیز، محتوای تعدادی از درس‌ها از جهت توجه به تجربیات و مهارت‌های زبانی و فرهنگی و علائق دانش‌آموزان کاستی و ضعف دارند، از جمله درس ۱۴ ایران آباد.

- در پایه اول، در بعضی نگاره‌ها کلماتی وجود دارد که با تجربیات و سن کودک همخوان نبوده مثل «جانماز» در نگاره ۹ که ملموس نمی‌باشد و کودک درخویش و درک مطلب محدودیت دارد. در بعضی درس‌های بخش نشانه‌ها نیز کلمات دور از فهم و ادراک و سطح شناختی کودک وجود دارد از جمله درس‌های ۱۶، ۲۰ و ۲۲. در پایه دوم درس‌های ۱ و ۲ خویش پذیری متن مشکل است و تعداد نقل قول‌ها زیاد است. در پایه سوم نیز خویش پذیری متن و ادراک بعضی درس‌ها برای کودکان سخت است. از جمله، در درس‌های ۶ و ۸ درک مفهوم ایثار و فداکاری، در درس ۹ مفهوم انتظار و تشبیهات ادبی این درس، و درس ۱۴ که برای تدریس در سال‌های بالاتر مناسب‌تر است.
- در پایه اول در بعضی درس‌ها فعالیت نوشتاری کفایت‌کننده نیست و فعالیت مکمل را می‌طلبد. در پایه دوم تمرینات اول کتاب‌کار و رونویسی از درس برای دانش‌آموز اکثراً خسته‌کننده است. در بعضی دروس از ابعادی چون املا نویسی، جمله سازی متناسب با متن و خوش‌نویسی تا حدودی کاستی در کتاب نوشتاری وجود دارد و کفایت نمی‌کند و تمرین‌های مفیدتری لازم است. در پایه سوم نیز در مواردی بخش نوشتاری و به‌خصوص املا تا حدودی برای کودک یکنواخت و تکراری می‌شود و جذاب نیست.
- در پایه‌های اول تا سوم در بعضی درس‌ها سرودها و شعرهای کتاب چندان برای کودکان جالب و انگیزش‌دهنده نبوده است و درک محسوسی از واژه‌ها ندارند.
- در مقایسه با اجرای مطلوب محتوای درسی دیده می‌شود در پایه‌های اول، دوم و سوم، بخصوص در مناطق دوزبانه، زبان داستان‌های کتاب با دنیای کودکان چندان نزدیک نیست و جذاب بودن متن‌های خواندنی برای دانش‌آموزان مشهود نیست. از جمله در پایه اول در بعضی درس‌های بخش نشانه‌های (۲). در پایه دوم، درس اول (کتابخانه‌ی کلاس‌ما) و درس ۲ (مسجد محله‌ی ما) و درس ۱۰ (هنرمند) و درس ۱۲ (فردوسی)، با دنیای کودک تا حدودی فاصله دارند و نیاز است داستان کامل‌تر و نزدیک‌تری به زبان و دنیای کودک باشد. در پایه سوم، نیز، محتوای درس ۶ (فداکاران)، درس ۹ (بوی نرگس)، درس ۱۱ (نویسنده‌ی بزرگ) و زبان درس ۱۴ ایران آباد، برای دانش‌آموز جذاب نیستند.

گزارش‌های معلمان نشان می‌دهد بخشی از متون فارسی فاقد مفاهیم اکتشافی و تخیلی لازم می‌باشند و در اجرا دیده می‌شود وجود متن‌های تصنعی در متن کتاب خوانداری برای اکثر بچه‌ها جذابیت خاصی ندارد.

در اجرای برنامه درسی و آموزش‌های کلاسی پایه‌های اول تا سوم دیده می‌شود بخشی از تصاویر از جمله در بخش نگاره‌های پایه اول برای کودک جذاب نیستند، تصنعی‌اند و یا تناسب با محتوا کم است و مناسب با واژه موردنظر نیستند. در برخی درس‌ها نیز هماهنگی مناسبی بین تصویر طراحی شده و متن وجود ندارد و به درک بهتر دانش‌آموز کمکی نمی‌کند. بعضی تصاویر نامفهوم‌اند یا رسا تصویر نشده‌اند، یا غیرجذاب و فاقد رنگ‌آمیزی مناسب‌اند. در بعضی درس‌ها استفاده از تصاویر واقعی و هیجان‌انگیز ضرورت دارد.

دیده می‌شود شروع درس‌های فارسی پایه دوم و سوم برای کودک جذاب و برانگیزنده نیست.

در پایه‌های اول، دوم و سوم، در اکثر مواقع، محتوای درسی و همین‌طور طرز ارائه آن، فرصت قابل توجهی برای مفاهیم و ارتباطات متنوع در یادگیری‌ها به دانش‌آموزان نمی‌دهد.

موانع و مشکلات محتوایی در مناطق دوزبانه: در پایه اول، دوم و سوم، تفهیم بعضی کلمه‌ها و جمله‌های درس‌ها و بخصوص ضرب‌المثل موجود در حکایت درس‌ها برای دانش‌آموزان دوزبانه مشکل است. دیده می‌شود برای مناطق دو زبانه ترک‌زبان، اکثر درس‌ها، به تجربیات و مهارت‌های زبانی و فرهنگی و علائق دانش‌آموزان چندان توجه ندارد. به دلیل صحبت کردن در منزل و مدرسه و جامعه به زبان مادری و در مواردی هم بکارگیری زبان مادری برای تفهیم بهتر در کلاس، از همان پایه اول صدای کلماتی که نشانه‌هایی چون «ق» دارند درست تلفظ نمی‌شود و بعضاً معلمان خود نیز این مشکل را دارند. اکثر دانش‌آموزان دوزبانه در صحبت کردن، بیان و تفهیم مطالب مشکل دارند. در صورت حجم بیشتر درس و کثرت کلمات، نیز، زودتر خسته می‌شوند. در پایه دوم تلفظ و تفهیم بعضی کلمه‌ها و جمله‌ها از جمله در متن درس ۱ و ۲ و همچنین حکایت چغندر پربرکت برای دانش‌آموز دوزبانه مشکل است. در پایه سوم تبدیل زبان محاوره به نوشتار

فارسی معیار در درس ۳، و حتی خواندن و درک اشعار از جمله در تمرین نوشتاری درس ۴ برای دانش‌آموزان دوزبانه مشکل‌است و در کلاس از زبان‌مادری استفاده می‌شود. نتایج بدست آمده در ارتباط با ویژگی‌های رویکرد و روش آموزش (ویژگی‌های پداگوژیکی) در برنامه درسی اجراشده

الف- انسجام و نقاط قوت:

- مشاهده‌ها و گزارش‌ها نشان می‌دهد در پایه اول، دوم و سوم، عموماً روش تدریس معرفی‌شده در کتاب معلم مناسب است و می‌توان استفاده کرد.
- در پایه‌های دوم و سوم، در مقایسه با وضع مطلوب اجرای برنامه درسی، تاحدودی زمان به‌طور مناسب به آموزش مهارت‌های چهارگانه زبانی اختصاص داده می‌شود. البته به مهارت خواندن در این درس‌ها معمولاً بیشتر توجه می‌شود. در پایه اول در بخش نگاره‌ها و بخش‌های اولیه نشانه‌ها، به علت کند بودن بچه‌ها توزیع متعادل امکان پذیر نیست و وقت بیشتری برای نوشتن لازم دارند.
- در پایه‌های اول، دوم و سوم زمینه استفاده از روش‌های متنوع و خلاقانه معلم با توجه به موقعیت و شرایط سنی و پایه‌ها تا حدودی وجود دارد و دیده می‌شود که می‌تواند به درس جذابیت بیشتری داده شود.
- در حدود نیمی از کلاس‌های پایه‌های اول، دوم و سوم، معمولاً قبل از شروع درس با طرح سوال، ارائه تصویر و ... تمایل دانش‌آموزان را به فعالیت یادگیری برمی‌انگیخته‌اند. دانش‌آموزان به صحبت‌های معلم توجه داشته‌اند. در بخشی از کلاس‌ها دیده می‌شود در آموزش‌ها از توضیحات و مثال‌ها در حد امکان بهره می‌برده‌اند و از کلمات ساده و قابل فهم به زبان فارسی برای دانش‌آموزان استفاده می‌شده است. تعداد محدودی از کلاس‌های درس مبتنی بر شادی و بانشاط بودن دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری هستند.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- در پایه اول در بخش نگاره‌ها و نشانه‌ها در مواردی استفاده از روش پیشنهادی تا حدودی تکراری و بدون نوآوری یاخسته کننده است. در پایه دوم و سوم نیز، در بعضی

درس‌ها توضیحات روشی کفایت نمی‌کند. در مواردی روش مشکل‌زا، زمان‌بر یا خسته‌کننده است.

- از موانع و مشکلات در اجرای روش تدریس پیشنهادی در پایه‌های اول، دوم و سوم، نداشتن فضای مناسب آموزش در کلاس، تعداد زیاد شاگردان در بعضی کلاس‌ها و در نتیجه مهمه و بی‌نظمی درحین بحث گروهی و املا به صورت گروهی است. نداشتن امکانات لازم مثل فیلم، امکانات صوتی، کمبود وقت و مشکل تهیه کاربرگ با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزان ازجمله در اجرای بخش نشانه‌ها، کمبود امکانات برای بازدید از یک‌محله مرتبط با درس، مشکل در تدارک شرایط لازم برای اجرای بعضی روش‌های تدریس مثل اجرای نمایش و انجام گردش علمی بخصوص برای دانش‌آموزان دختر، کاملاً وجود دارد. وجود دانش‌آموزان دیرپادگیر، کم‌دقت و دارای مشکلات یادگیری در بعضی کلاس‌ها، از نظر روشی برای معلم‌ها مشکل‌زاست.
- در پایه اول، در بخش نگاره‌ها، در بخش قابل‌توجهی از کلاس‌ها دیده می‌شود از نظر روشی، برقراری ارتباط معلم با کودک مشکل وجود دارد. ازجمله: درجمله‌سازی، شرکت در گروه و انجام فعالیت‌هایی که به کودک محول می‌شود. در مواردی کمبود وسایل یا کمبود وقت وجود دارد. در اکثر کلاس‌ها چینش کلاس مناسب کار گروهی نیست.
- در پایه اول و دوم و سوم، روش‌های ویژه‌ای برای آموزش املا و واژگان و دست‌ورزان در کتاب راهنمای معلم ارائه نشده و فقط نکاتی کلی ارائه شده و در اجرای این بخش از زبان‌آموزی فارسی در دوره اول ابتدایی، معلم‌ها معمولاً ضعف دارند.
- در دوره اول ابتدایی، در مقایسه با اجرای مطلوب دیده می‌شود در بخشی قابل‌توجه از کلاس‌ها روش تدریس اجراشده با درس چندان هماهنگ نیست و به نوعی خاص این درس نیست. روش آموزش در اکثر درس‌ها زمینه‌ساز ابراز وجود و بیان احساس دانش‌آموزان نمی‌باشد. کمتر زمینه و فرصت مناسب برای طرح سوال از سوی دانش‌آموزان فراهم می‌شود.
- در پایه دوم و سوم در بخشی قابل‌توجه از کلاس‌ها دانش‌آموزان چندان به بحث و تبادل نظر ترغیب نمی‌شوند. در بعضی مدارس عمدتاً از روش‌های سنتی و یکنواخت

استفاده می‌شود، معلم متکلم وحده بوده و بیشتر تاکید بر خواندن و نوشتن است تا مهارت‌های شفاهی.

■ در پایه‌های دوم و سوم در اکثر مواقع در اجرای درس‌هایی که شعر دارند؛ در زمان تدریس، به وزن، آهنگ، ریتم، و قافیه بندی اشعار توجه لازم نمی‌شود. در موارد قابل توجهی در تدریس درس جدید، به درک مطلب و معنی کلمات و جملات توسط دانش‌آموز به دقت توجه نمی‌شود. در مواردی روند آموزش نشان می‌دهد به گسترش دایره‌ی واژگان زبان فارسی مورد نیاز دانش‌آموزان کمتر توجه می‌شود.

■ موانع و مشکلات روشی در آموزش دست‌خط و خط تحریری: در پایه اول اکثر کودکان در بکارگیری خط تحریری به مرور دچار مشکل می‌شوند و نوعی دوگانگی با خط نسخ ایجاد می‌کند. از جمله در نوشتن «ر» و «ه آخرچسبان» نیاز است در سال اول این نشانه‌ها به یک‌طریق نوشته‌شوند. خط تحریری شیب دار است و در حد توان آنها نیست با خط کتاب خوانداری و خط زمینه آن نیز همخوانی لازم را ندارد. نیاز به الگو دهی و تمرین خارج از کلاس دارند. در متن درس‌های [نگاره‌ها] نیز خطوط نسخ و شبه نستعلیق دیده می‌شود و در نتیجه از نظر آموزشی مشکل ساز است. رعایت تمام نکات خط‌تحریری برای دانش‌آموزان بخصوص در پایه اول بسیار مشکل است و فقط بعضی را می‌توانند رعایت‌کنند. در بخش دوم نشانه‌ها، معلمان بیشتر دچار مشکل می‌شوند و تعداد اندکی از معلمان توانایی آموزش درست را دارند. نوشتن کلماتی مانند صبح، رهبری، راه‌پیمایی، فجر، الله اکبر که دندان به شکل تحریری دارند و کلماتی که ج، چ، ح، خ وسط دارند، در خط تحریری شکسته نوشته می‌شوند و نوشتن «ع» وسط و آخر برای کودک این پایه بسیار مشکل ساز است و باتوانایی ذهنی و تسلط دست کودک ناهمخوان است. در پایه‌های اول تا سوم، در اکثر موارد معلم در زمان تدریس از خط تحریری مناسب استفاده نمی‌کند و به الگودهی به دانش‌آموزان چندان توجه ندارد. اکثر معلمان آموزش کافی در خط تحریری ندیده‌اند و تسلط لازم را در هدایت خط‌تحریری کودک ندارند. با خط نسخ، خودشان آموزش دیده‌اند و آموزش می‌دهند.

■ موانع و مشکلات روشی در مناطق دوزبانه: در پایه اول از جهت روش و راهبرد تدریس در مناطق دوزبانه، در تفهیم کلمات و جملات، تصویرخوانی، جمله‌سازی، توضیح دستورزبان، کلمات هم‌خانواده، زمان جمله‌ها، توضیح نگاره‌ها و داستان‌سازی، معلمان در ارتباط با کودکان دوزبانه بیشتر دچار مشکل هستند. در بعضی کلاس‌ها در تدریس درس جدید، به درک مطلب و معنی کلمات و جملات توسط دانش‌آموز به دقت توجه نمی‌شود. در پایه‌های دوم و سوم، دانش‌آموزان دارای شرایط دو زبانی ناهمپایه هستند و هنوز وزن زبان مادری (ترکی) سنگین‌تر است، گاه‌گاه آموزگار به زبان مادری صحبت می‌کند. در گوش دادن و سخن گفتن مشکل وجود دارد، دانش‌آموزان زود خسته می‌شوند و اکثراً نمی‌توانند صحبت کنند.

نتایج بدست آمده در ارتباط با موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی اجراشده

الف- انسجام و نقاط قوت:

■ در پایه اول در بعضی نگاره‌ها که مأنوس‌ترند، کودکان به مشارکت در فعالیت‌های یادگیری خواندن و مفاهمه علاقه بیشتری دارند. در بخش نشانه‌ها نیز، با پرسش‌ها و هدایت معلم مفاهمه تا حدودی امکان پذیر است و اصولاً در خواندن بیش از سخن گفتن فعال می‌شوند.

■ فعالیت‌های یادگیری پایه اول، با توجه به نوع فعالیت‌ها، در صورت ملموس بودن آن و علاقه دانش‌آموزان به درس، کم و بیش مناسب هستند و دانش‌آموزان را فعال می‌کنند. در بخش نشانه‌ها، فعالیت‌هایی چون گوش کن و بگو، به دوستان بگو، بگرد و پیداکن و دیگر فعالیت‌های کلاسی اضافی که به تناسب معلمان ارائه می‌کنند باعث دقت در گوش کردن، مشاهده و تفکر و زمینه‌ساز فعال شدن کودک می‌شود. در پایه دوم در مجموع دانش‌آموزان کم و بیش علاقه‌مند به مشارکت در فعالیت‌های یادگیری هستند، بخصوص در درس‌های آخر و فعالیت‌هایی چون نوشتن ادامه داستان. کودکان به فعالیت‌های گروهی بیشتر علاقه دارند. در پایه سوم فعالیت‌های یادگیری انتخاب‌شده در درس‌ها در کتاب خوانداری: از جمله بیاموز و بگو، صندلی صمیمیت، نمایش خلاق، و در کتاب نوشتاری: کارهای

نگارشی، بندنویسی و فعالیت‌های تکمیلی از جهت توجه به فرایند یادگیری مناسب هستند و دانش‌آموز را فعال می‌کنند.

- در پایه‌های مختلف، با خواندن متن و دیدن تصویرها و فعالیت گوش‌کن و بگو و بکارگیری کلمات در صحبت کردن، کم‌کم واژگان نوشتاری تقویت می‌شود. جمله‌سازی با واژگان جدید امکان‌پذیر است و واژه‌هایی را که درک کرده‌اند می‌توانند جمله‌سازی کنند.
- در پایه‌های دوم و سوم، درس‌هایی که مورد علاقه و انگیزاننده هستند و یا داستان‌گونه‌اند، دانش‌آموزان در خواندن و مفاهمه فعال‌ترند. مشاهده از کلاس‌ها نشان می‌دهد داستان‌گویی، ضرب‌المثل‌گویی، خاطره‌گویی بیشتر مورد توجه است.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- در پایه‌های اول و دوم، فعالیت‌های تیمی و گروهی مثل بازی‌ها، نمایش‌ها، خواندن گروهی، کار در گروه‌های کوچک، در اکثر مدارس و کلاس‌ها چندان مورد توجه نیست و کمتر تشویق می‌شود.
- موقعیت‌هایی مبتنی بر توصیف طبیعت، توصیف تصویر، بیان شفاهی پدیده‌ها، بیان مسائل، توصیف یک گردش علمی، بسیار کم در آموزش‌ها و فعالیت‌های یادگیری مورد توجه واقع می‌شود.
- به موقعیت‌های مبتنی بر تفکر خلاق و تخیل، داستان‌گویی تخیلی، نمایش و بازی خلاق، نگارش خلاق، نام‌بازی، نمایش فیلم، پانتومیم، جمله‌سازی‌های ابداعی، ترکیب‌کلمات، زمینه‌های مبتنی بر پیشنهاددادن، تمرین‌های جانشین‌سازی و توجه به گزینه‌های بیشتر در کلاس‌ها بسیار کم و به ندرت توجه و زمینه‌اش فراهم می‌شود.
- توجه به فعالیت‌های یادگیری زبانی مورد علاقه و خودانگیزخته دانش‌آموزان خیلی کم و به ندرت دیده می‌شود.
- فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر تقویت کارکرد زبان از قبیل بیان احساسات و عواطف خود، ایده‌ها و فکرهای بکر در موضوع مورد نظر، پیام‌نویسی، نوشتن بازی‌های محلی، نگارش عینی و محسوس، نامه‌نویسی به قصدی خاص، ارائه گزارش از یک تجربه واقعی، خیلی کم و به ندرت مورد توجه قرار می‌گیرد.

- در پایه‌های دوم و سوم، داستان‌خوانی، داستان‌گویی، لطیفه‌گویی، خاطره‌گویی، خواندن تجسمی، یافتن فکر مرکزی یک موضوع در کلاس در اکثر مشاهده‌هایی که در درس‌ها صورت گرفته چندان مورد توجه نیست و چنین موقعیت‌هایی خیلی کم فراهم می‌شود.
- در اکثر کلاس‌های پایه‌های اول تا سوم، در اجرای برنامه درسی و تنظیم فعالیت‌های یادگیری در ارتباط با دانش‌آموزان با نیازهای خاص و اولویت قرار دادن گروه نسبت به فرد، به ندرت توجه دیده می‌شود.
- از موانع اجرای فعالیت‌های یادگیری در پایه اول در بخش نشانه‌ها، موانعی چون: ۱- کمبود وقت برای اجرای اکثر فعالیت‌های یادگیری، ۲- وجود کودکان بیش فعال یا کم توان در کلاس، ۳- دور از ادراک بودن بعضی کلمات کلیدی درس، از جمله در درس ۲۰ و تاحدودی درس ۲۲ و کلماتی چون دهه‌ی فجر، طولی نکشید، مبعث، و...، برای کودک پایه اول. ۴- فقدان تجربیات غنی آموزشی و ۵- نداشتن فضای مناسب انجام فعالیت‌های گروهی، است.
- از موانع اجرای کامل فعالیت‌های یادگیری در پایه دوم، نامتناسب بودن تعداد فعالیت‌های یادگیری و چارچوب زمانی رسمی آموزش، همچنین کمبود زمان اختصاص داده شده به انجام فعالیت‌ها. در مواردی طولانی بودن درس و وجود واژه‌های زیاد و نامأنوس که مانع اجرای فعالیت‌های یادگیری است. تراکم مفاهیم در متن نیز باعث دشواری خواندن می‌شود.
- از موانع اجرای فعالیت‌های یادگیری در پایه سوم: ۱- مشکل در تفهیم موضوع صندلی صمیمت به دانش‌آموزان، زمان‌بر بودن اجرای فعالیت‌های آن و زمان کوتاه اختصاص داده شده، ۲- تعداد زیاد دانش‌آموزان. ۳- در مواردی فقدان امکانات و عدم مشارکت مدرسه در ایجاد موقعیت یادگیری مورد نظر، ۴- عدم وجود فضای مناسب انجام فعالیت‌های گروهی و در نتیجه همه‌ی دانش‌آموزان. ۵- حجم درس، اسامی زیاد و متن غیرجذاب در درس‌هایی چون ۶ و ۱۴، می‌باشد.
- در پایه‌های دوم و سوم، در اکثر کلاس‌ها، آموزش خط‌تحریری به صورت مناسبی انجام نمی‌گیرد و نمی‌توانند دانش‌آموزان را به سمت خوانانویسی و زیبانویسی هدایت کنند. نبود زمان و فرصت کافی برای تمرین خط‌تحریری بر مشکلات می‌افزاید.

نتایج بدست آمده درارتباط با ارزشیابی از آموخته‌ها در برنامه درسی اجراشده

الف- انسجام و نقاط قوت:

- در پایه‌های اول تا سوم از آزمون عملکردی و کاربردگ در جهت تثبیت یادگیری و پی‌گیری ضعف‌ها و قوت‌ها به مرور بیشتر استفاده می‌شود. آمادگی لازم برای تهیه و نگهداری پوشه کارنمای عملکرد به مرور بیشتر شده و زمینه‌اش فراهم می‌شود و توسط بعضی معلمان به خوبی استفاده می‌شود، اما در اوایل سال محدودیت وجود دارد.
- در پایه اول سوالات تصویری و انتخاب گزینه را دانش‌آموزان بهتر جواب می‌دهند. استفاده از کلمات ناقص، دادن تصویر و توضیح خواستن، از دیگر سوالات مناسب است. به مرور در بخش نشانه (۲) برای پرسش‌ها و آزمون‌های کتبی و ارزشیابی‌های متنوع‌تر با واژه‌های بیشتر آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند. برای پاسخ تشریحی هنوز آمادگی کم است و توانایی لازم را ندارند. در پایه سوم و در پایه دوم به مرور از درس ۳ به بعد، برای پرسش‌ها و آزمون‌های کتبی و ارزشیابی‌های متنوع‌تر با انواع سوالات و با واژه‌های بیشتر، آمادگی بیشتری دارند. سوالات کوتاه‌پاسخ و جای خالی را بهتر پاسخ می‌دهند. سوالاتی را که به صورت ادامه مطلب چند سطر باید بنویسند یا داستانی را بنویسند سخت‌تر انجام می‌دهند و ضعیف و بریده پاسخ می‌دهند.
- در پایه‌های اول تا سوم از نظر موفقیت در انجام فعالیت‌های عملکردی به مرور در ارزشیابی‌ها موفق‌تر عمل می‌کنند. در انجام فعالیت‌های گروهی موفق‌ترند و احساس رضایت از انجام فعالیت‌ها را دارند. در بعضی فعالیت‌های کتاب کار که درک و فهم آن مشکل است معلم باید چندبار تکرار کند و در بندنویسی و در قسمت هنر و سرگرمی در تکمیل جدول، تا حدودی دچار سردرگمی هستند.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- در پایه‌های اول تا سوم در بعضی کلاس‌ها، انجام ارزشیابی توصیفی و توجه به سطح دشواری سوالات و مشاهده رفتار در حین کار چندان توجه نمی‌شود. در بسیاری موارد معلم بدون برنامه‌ریزی وارد کلاس می‌شود و موقعیت‌های مناسبی برای ارزیابی معلم در کلاس طبق برنامه درسی و دادن بازخورد به دانش‌آموزان چندان بوجود نمی‌آید.

- در مقایسه با وضع مطلوب، از موانع ارزشیابی مناسب و مواظبت معلم از دریافت مفهوم‌پیام درس در پایه‌های دوم و سوم، نداشتن وقت کافی برای تکرار و تمرین در کلاس، نداشتن مطالعه مناسب، تعداد زیاد دانش‌آموزان، خوب نگاه نکردن و گوش نکردن و نداشتن تمرکز، وجود دانش‌آموزان بیش‌فعال و تفاوت‌های فردی قابل‌توجه است و همه به دریافت درست و کاملی نمی‌رسند.
- در پایه‌های اول تا سوم در بسیاری از ارزشیابی‌های کلاسی، پالایش معنا و بازبینی معلم از آنچه که کودک فهمیده چندان دیده نمی‌شود. از موانع در پالایش معنا و بازبینی معلم، با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمبود زمان است چون بازبینی‌ها وقت‌گیر است و زمان برای این منظور کافی نیست.
- در ارزشیابی‌ها کمتر موقعیتی فراهم می‌شود تا نظر دانش‌آموزان نسبت به موضوع و محتوای درس جویا شود و انتخاب‌های آنها مورد توجه قرارگیرد. به ندرت نکات مثبت یا منفی در ایده‌های دانش‌آموزان، دیدن از نگاهی دیگر، توجه می‌شود.
- در بعضی مدارس ارزشیابی و تدریس کاملاً سنتی اجرا می‌شود، درک مطلب و دریافت مفهوم و معنی‌پیام، و توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به سوالات به دقت مورد توجه قرار نمی‌گیرد. توجه به تفاوت‌های فردی در بسیاری از موارد به دلیل کمبود زمان مراعات نمی‌شود.
- در پایه‌های دوم و سوم در مواردی دیده می‌شود معلم پس از تدریس، فعالیت‌ها و تکالیف هدفمندی را جهت انجام تمرین در منزل تعیین نمی‌کند و تکلیف منزل فقط رونویسی بوده است. در بعضی کلاس‌های مورد مشاهده، معلم بدون توجه به اهداف کتاب نوشتاری، پاسخ‌ها را خودش بیان می‌کند.
- در بسیاری از مواقع ارزیابی دانش‌آموزان به شکل حفظ طوطی‌وار است و فعالیت‌های مربوط به پایش آموخته‌ها نیز درست انجام نمی‌گیرد.
- خیلی به ندرت فهرست‌های وارسی و مشاهده‌ای در ارزشیابی‌ها استفاده می‌شود. علی‌رغم وجود ارزشیابی توصیفی، همچنان برگه آزمون دانش‌آموز منبع اصلی ارائه نظر معلم نسبت به آموزش و یادگیری دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود.

■ در پایه اول، در بخش‌نگاره‌ها و درس‌های اولیه زبان آموزی بخش نشانه‌ها، کودکان بسیار به راهنمایی و سرکشی مداوم نیاز دارند. از نظر توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به سوالات، به‌خصوص در مناطق دوزبانه در حد نسبتاً ضعیف به تصاویر و سوالات پاسخ می‌دهند. در سوالات کامل‌کردن با نشانه‌ها اغلب مشکل دارند. در پایه‌های دوم و سوم از جهت توانایی پاسخ به سوالات، دانش‌آموزان به‌خصوص در ابتدای سال دچار مشکل و احساس درماندگی هستند. از جمله در پایه دوم در درس ۵ که توانایی درک و تخیل بالاتری را نیاز دارد. در پایه سوم تا اواخر سال در زمینه جمله سازی، مرتب‌کردن جمله در هم ریخته و بندنویسی دچار ضعف هستند.

نتایج بدست آمده در ارتباط با کاربرد مواد و منابع آموزشی (کتاب و رسانه‌های مختلف یادگیری)

الف- انسجام و نقاط قوت:

- در بخش نگاره‌ها و نشانه‌ها (۱) پایه اول، توجه و تأکید صرف بر محتوای کتاب درسی، بسیار زیاد است. در پایه دوم و سوم نیز به طور کلی در برنامه درسی بر متن درس و محتوای کتاب درسی تأکید می‌شود. در مقایسه با وضع مطلوب اجرا، برای تقویت خواندن و درک مطلب با توجه به موضوع و محتوای متن درس‌ها و بخوان و بیندیش‌ها، زمینه استفاده از منابع کتابی و جنبی، مجلات خواندنی این سنین، کم و بیش وجود دارد و بعضی درس‌ها قابلیت بسط منابع را با توجه به روش خلاقانه معلم دارند.
- در اجرای برنامه درسی دیده می‌شود، در بخش‌نگاره‌ها و نشانه‌ها در اکثر مواقع کتاب‌کار (نوشتاری) از جهت دست‌ورزی و نوشتن کمک قابل توجهی می‌کند. در پایه دوم و سوم نیز، در اکثر درس‌ها فعالیت‌های کتاب نوشتاری در تقویت نوشتن دانش‌آموز کمک مؤثری می‌کند. البته در مواردی، معلم از فعالیت‌های مکمل استفاده می‌کند.
- در پایه دوم و سوم، در بعضی مدارس و کلاس‌ها، معلم خود را ملزم به بهره‌گیری از منابع متعدد داستانی و ادبی می‌داند. در مواردی استفاده از کتابخانه کلاس با منابع محدود داستانی وجود دارد.

▪ استفاده از منابعی چون فیلم و سی‌دی آموزشی، کتاب گویا و منابع جنبی کتابی مرتبط با موضوع درس و بازکردن موضوع، در سطح تعداد کمی از مدارس زمینه‌اش فراهم است و اجرا می‌شود.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

▪ در پایه‌های اول، دوم و سوم در بخش قابل توجهی از درس‌ها، دیده می‌شود تصاویر برای کودک جذابیت چندانی ندارند. هماهنگی با متن نیستند و یا چندان تأثیرگذار در فرایند یادگیری نیستند. بعضاً گویا و قابل درک نیستند، کیفیت طراحی و رنگ آمیزی مناسب نیست یا کامل به موضوع نمی‌پردازند. در مواردی تصاویر متنوع‌تر و واقعی‌تری مثل عکس نیاز است استفاده شود.

▪ در پایه‌های اول و دوم و سوم، خیلی کم و به ندرت دیده می‌شود که با استفاده از لوح فشرده و یا دیگر رسانه‌های شنیداری، متن شنیداری برای دانش‌آموزان پخش شود و آنها با دقت گوش کنند و به پرسش‌های مربوط به آن پاسخ دهند. در اجرا در مقایسه با وضع مطلوب اجرا دیده می‌شود، از وسایل آموزشی غیر از کتاب درسی مانند کتاب جنبی، نوار، فیلم، اسلاید و سایر منابع، به‌موقع و به میزان مناسب، چندان استفاده نمی‌شود.

▪ در پایه‌های اول تا سوم، منابع جنبی غنی‌کننده و وسعت‌دهنده آموزشی، کتاب‌های داستانی خاص کودکان در کلاس‌ها بسیار کم معرفی می‌شود. در اکثر کلاس‌ها و مدارس در دسترس دانش‌آموزان قرار ندارد و به سمت استفاده از آنها هدایت نمی‌شوند. در اکثر مواقع معلم خود را ملزم به بهره‌گیری از منابع متعدد داستانی و ادبی نمی‌داند. در بعضی مدارس تعداد بالای دانش‌آموزان مانع دسترسی مناسب آنها به منابع غیردرسی می‌باشد.

▪ در پایه دوم دیده می‌شود، دانش‌آموزان به فعالیت‌های نوشتاری متنوع‌تری در زمینه واژه‌سازی، جمله‌سازی مرتبط با متن درس نیاز دارند.

▪ معمولاً کتاب‌خانه مدرسه مخصوصاً برای دانش‌آموزان کلاس اول کتاب‌های زیادی ندارد. کتابدار مدرسه هم آگاهی ندارد که کلاس اولی‌ها از ابتدای سال تحصیلی چه کتاب‌هایی نیاز دارند. بیشتر مدارس کتابدار هم ندارند و کتابخانه کلاسی هم این فعالیت را انجام نمی‌دهد.

- در پایه‌های دوم و سوم، منابع و مواد فعالیت‌های متنوع نوشتاری و غیرنوشتاری از جمله برای نمایش، بازی، نقاشی، ساختن و ... در بیشتر مواقع چندان در دسترس قرار نمی‌گیرد.
- در مورد لوح فشرده و اجرای کتاب گویا کاستی‌ها و نقایص قابل توجهی از طرف معلمان مطرح می‌شود. مشکل پیاده‌کردن فایل صوتی از سایت دفتر تألیف و تأثیر کمبود امکانات در عدم استفاده از لوح فشرده دیده می‌شود.
- برای دانش‌آموزانی که دارای مشکلات خوانداری یا نوشتاری هستند در کنار بسته برنامه درسی زبان‌آموزی، مجموعه متنوعی از کتاب‌های قرائتی اضافی، مجله‌های خواندنی و مواد یاددهی ترمیمی در دسترس نمی‌باشند.
- جای موسیقی در آموزش زبان فارسی بسیار خالی می‌نماید درحالی که استفاده از موسیقی جهت تقویت زیبایی شناسی کودک بسیار مفید و مؤثر است.
- معلمان دوره اول ابتدایی و خصوصاً پایه اول، با توجه به زمان زیادی که برای ارائه بازخورد به تک تک دانش‌آموزان صرف می‌کنند، با محدودیت زمانی مواجهند و از انجام بسیاری فعالیت‌های تقویت سواد ادبی و هنری در آموزش زبان فارسی و استفاده از منابع، باز می‌مانند.

نتایج بدست آمده در ارتباط با ویژگی‌های زمان‌بندی، مکان و فضای آموزش

الف- انسجام و نقاط قوت:

- مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد در حدود نیمی از مدارس، اجزاء بسته آموزشی چون کتاب گویا و فیلم آموزشی را در اختیار دارند.
- در پایه‌های اول تا سوم، از نظر فضا و مکان آموزشی مشاهده‌ها نشان می‌دهد، حدوداً در نیمی از مدارس، فضای آموزشی با تعداد دانش‌آموزان تناسب دارد و در فعالیت‌های گروهی کمتر به مشکل برمی‌خورند. در نیمی دیگر نه و برای کلاس‌های دوم و سوم ابتدایی محدودیت فضایی بیشتر است.
- از نظر همکاری و همراهی مدیریت مدرسه، در اکثر قریب به اتفاق مدارس همراهی مدیر مدرسه در حد مقدور وجود دارد.

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- در دوره اول ابتدایی و به‌خصوص پایه اول از نظر تناسب زمان تدریس با ساعات هفتگی، معلم‌ها اکثراً با کمبود زمان مواجهند. زمان برای فعالیت‌های تکمیلی نوشتاری کم است. با توجه به اینکه وقت قابل توجهی صرف نوشتن می‌شود برای سخن‌گفتن زمان کافی در جلسات درسی فراهم نیست. در پایه دوم در بعضی درس‌ها با توجه به تفکر سطح بالاتر و کار مطالعاتی بیشتری که نیاز دارد، زمان بیشتری در هفته لازم است. در بیشتر مواقع و بخصوص در مناطق دوزبانه، زمان کلاس با فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان تناسب ندارد و فعالیت‌هایی ناقص باقی می‌ماند. در پایه سوم نیز در صورتی که بخواهد مباحث دستوری، جمله‌سازی و نگارش غنی‌تر و درحد تسلط نسبی کار شود، زمان آموزش با توجه به ساعات هفتگی درس فارسی کم است.
- در اکثر مدارس (پایه‌های اول تا سوم) محیط و فضای آموزش در مواقع زیادی برای دانش‌آموز چالش‌انگیز نیست و برای انجام فعالیت‌ها و کارهای خلاقانه مناسب نیست. محیط برخی از مدارس به گونه‌ای است که حتی برای فعالیت‌های معمول ورزشی هم فضای لازم را ندارند.
- در اکثر مدارس دوره اول ابتدایی، کلاس‌ها برای برقراری ارتباط میان دانش‌آموزان چندان بزرگ و راحت نیست. فضای کلاس و میز و صندلی‌ها و ترتیب قرار گرفتن آنها این امکان را به معلم نمی‌دهد تا از گروهی به گروه دیگر حرکت کند. امکان رسیدگی معلم به تمام گروه‌ها مشکل می‌باشد.
- چیدمان میز و صندلی‌ها در کلاس‌های مورد مشاهده برای کار جمعی و ارتباط با یکدیگر مناسب نیست. چینش نمیکت‌ها سنتی بوده و امکان تماس چهره به چهره را فراهم نمی‌کند. در بعضی مدارس تعداد زیاد دانش‌آموزان علیرغم فضای بزرگتر کلاس مانع از چینش مناسب است.
- امکانات آموزشی در مدارس به صورت متعادل تقسیم‌نشده و بعضی مدارس محروم‌ترند. در بخشی از مدارس تجهیزات و امکانات آموزشی مثل تصاویر یا ماکت، یا وسایل الکتریکی مورد نیاز در دسترس نمی‌باشد.

- از نظر غنی بودن محیط یادگیری و توجه به علائق و تجربیات کودک طوری که یک مجموعه متنوعی از زمینه‌های دلخواه تعقیب شود در قریب به اتفاق مدارس تحقق نیافتنی می‌نماید.
- استفاده از منابع جنبی و انجام فعالیت‌های تیمی در کلاس و مدرسه چندان تسهیل نمی‌شود.
- در بخش قابل توجهی از مدارس و کلاس‌ها، مجموعه متنوعی از کتاب‌ها، مجلات، پوستر و عکس و تصویر متناسب با علائق کودکان و نیازهای یادگیری به چشم نمی‌خورد و مرکز منابع یادگیری یا کتابخانه مناسب در بخشی از مدارس در دسترس دانش‌آموزان وجود ندارد.
- در بکارگیری روش‌های بدیع در طراحی و شکل دادن فضای مناسبی برای آموزش توسط معلم، و از جمله استفاده از محیط بیرون از کلاس برای بهتر شدن آموزش، موانع زیادی وجود دارد.

یافته‌ها در ارتباط با ویژگی‌های بستر اجرایی

ب- عدم انسجام و نقاط ضعف:

- نتایج مصاحبه‌ها و نگرش‌سنجی‌ها نشان می‌دهد در دوره اول ابتدایی، محیط آموزشی در سطح مدرسه و استان برای آن‌که رویه‌ها در برنامه مهارت‌های زبانی به صورت اثربخشی به اجرا درآید و پایدار شود در عمل چندان پشتیبانی نمی‌کند.
- بستر اجرای برنامه درسی و آموزش فارسی دوره ابتدایی در سطح منطقه و مدرسه، فعالیت‌های مفرح یادگیری و درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های سواد آموزی را چندان تشویق نمی‌کند.
- امکانات برای مدارس به‌طور عادلانه توزیع نمی‌شود و بعضی از مدارس دچار فقر امکانات و فضای آموزشی هستند. در بعضی مدارس مشکلات سرمایه‌یابی یا گرم بودن کلاس و نداشتن امکانات لازم وجود دارد.

- در دوره اول ابتدایی وسایل و امکانات مورد نیاز درس‌ها می‌باید تهیه‌شود و در یک مکان، منبع یا مرکز منابع یادگیری، قرارگیرد که در قریب به اتفاق مدارس چنین امکانات و مکان مناسبی برای مرکز منابع یادگیری فراهم نیست.
- در سطح مدرسه، اینکه زمان‌هایی به مربیان اختصاص داده شود تا تأمل کنند، بحث کنند، تحلیل کنند، و رویه‌های حرفه‌ای خودشان را پالایش کنند و طبق آن آموزش را برنامه‌ریزی و تصحیح کنند، مورد توجه نیست؛ مربیان در برنامه‌ریزی یادگیری حرفه‌ای مربوط به خودشان کمتر مشارکت جدی می‌توانند داشته باشند.
- از نظر معلم‌ها معمولاً دوره‌های ارتقاء حرفه‌ای معلمان مفید نمی‌باشد و مطالب سطحی و تکراری گفته می‌شود.
- مصاحبه‌ها و نگرش‌سنجی‌ها نشان می‌دهد همکاری و رسیدگی اداره آموزش و پرورش به امور آموزشی، تهیه امکانات و تجهیزات لازم، برگزاری اردو و گردش علمی درست صورت نمی‌گیرد. در تأمین وسایل کمک آموزشی و ارسال به مدارس کاستی قابل توجهی وجود دارد.
- گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش کمتر نظارت و کنترل روی مسائل آموزشی دارند. کمتر از مدارس بازدید دارند و از مشکلات آگاه نیستند. در سطح استان، نظارتی بر فرایندها و آموزش‌ها و از جمله آموزش زبان فارسی در مدارس ابتدایی توسط هیئت آموزشی مشخصی، در عمل متحقق نمی‌شود.

مقایسه مجموعی، نتیجه‌گیری و پیشنهاد:

با مروری بر آنچه که در ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره اول ابتدایی بدست آمده و یافته‌هایی که در مورد زمینه‌های انسجام و نقاط قوت و عدم انسجام و نقاط ضعف برنامه درسی اجرا شده در قالب مؤلفه‌های هشت‌گانه مطرح گردید، در صورت تأمل و مقایسه با ویژگی‌های اجرای برنامه درسی زبان آموزی در نگاهی جامع و مبتنی بر بنیان نظری و تجربی آن، می‌توان چنین جمع‌بندی و نتیجه‌گیری کرد:

- تسلط حرفه‌ای و ابداع روشی معلم پایه اول و موقعیت‌هایی که برای یادگیری ایجاد می‌کند، نقشی بسیار تعیین کننده دارد. طراحی آموزش‌های مناسبی برای معلمان، چه در بدو خدمت و چه در ضمن خدمت حیاتی است. از جمله: آموزش روشی در جهت نحوه

برقراری ارتباط مناسب معلم با کودک در محیط کلاس و روش‌های ایجاد زمینه بهتر برای درک مطلب و معنی کلمات و جملات خوانده شده؛ زمینه سازی برای شرکت کودکان در فعالیت‌های گروهی و انجام فعالیت‌هایی که به کودک محول می‌شود. زمینه‌سازی ابراز وجود و بیان احساس کودکان در جهت دور شدن از روش‌های سنتی و یکنواخت در خواندن و نوشتن؛ نحوه ایجاد فرصت‌های مناسب یادگیری در حوزه خواندن و نوشتن و تعامل و ارتباطات بهتر در کلاس و روش‌های گسترش دایره واژگان فارسی مورد نیاز کودک.

■ در مرحله اجرای برنامه درسی، دادن قدرت انتخاب محتوا به معلمان، داشتن اختیار تعدیل و یا باز طراحی زمینه‌های محتوایی با هماهنگی شورای آموزشی مدرسه اهمیت دارد. زیرا متن درسی خوانداری بعضی درس‌ها از کشش و رغبت انگیزی لازم برای دانش‌آموزان برخوردار نیست. بخصوص در مدارس مناطق دوزبانه، محتوا و زبان داستان‌های کتاب با دنیای کودکان چندان نزدیک نیست.

■ در جهت تدارک و ارائه بهتر برنامه‌های آموزشی مناسب ارتقاء دانش و آموزش مهارت زبان‌آموزی و تحول روشی معلمان، به‌خصوص در مدارس پسرانه، با هماهنگی استانها، دوره‌های ارتقاء حرفه‌ای در حوزه زبان‌آموزی برای معلمان تدوین و اجرا شود و در انتخاب معلمان برای مدارس پسرانه ضوابط مناسبتری با توجه به حال و هوای کودکان پسر و نیازها و علائق آنها در نظر گرفته شود.

■ آموزش‌های تکمیلی معلمان، تحول روشی، نگرشی و دانشی و حمایت مداوم از تحول حرفه‌ای آنها در جهت ارتقاء کیفیت یادگیری‌ها بسیار حیاتی است. طراحی و ارائه آموزش‌های تکمیلی در مواردی چون: زمینه‌سازی فعالیت‌های تیمی و گروهی در بازی‌ها، نمایش‌ها، خواندن گروهی، کار در گروه‌های کوچک، استفاده از منابع جنبی و انجام فعالیت‌های تیمی در کلاس، روش‌های توجه کردن به دانش‌آموزان با نیازهای خاص؛ روش‌های ایجاد موقعیت‌های بهتر برای تقویت تفکر خلاق و تخیل کودک؛ تقویت کارکردهای زبانی از قبیل بیان احساسات و عواطف، ارائه فکرهای بکر، پیام‌نویسی، نگارش عینی و محسوس، داستان‌خوانی، خواندن تجسمی.

■ ضعف‌هایی که در مهارت‌های نگارشی دانش‌آموزان دیده می‌شود تا حدود زیادی ناشی از ضعف‌های روشی و پداگوژیک معلمان در اجرای برنامه درس فارسی، به‌خصوص کاستی در ایجاد موقعیت‌های مناسب یادگیری چون: بندنویسی و فعالیت‌های هدفمند نوشتاری، عدم استفاده از منابع متنوع در آموزش، زمان‌بندی نادرست فعالیت‌ها برای تقویت نوشتن، عدم توجه به تمرین‌ها و تجربیات غنی نوشتاری و مبتنی بر تفکر خلاق و کل‌نگری در یادگیری‌هاست. درجهت‌رفع این ضعف‌ها و تقویت توانایی نوشتاری و نگارش کودکان، تدوین و اجرای دوره‌های آموزشی تکمیلی توسط معاونت و دفاتر ذیربط در آموزش و پرورش برای معلمان ضروری است.

■ در جهت اجرای درست برنامه درسی فارسی دوره اول ابتدایی، از طریق برگزاری دوره‌های تکمیلی آموزشی معلمان: روش‌های گسترش دایره واژگان فارسی مورد نیاز دانش‌آموزان و حساسیت بیشتر نسبت به آن؛ توجه به درک‌مطلب و معنی‌کلمات و جملات توسط دانش‌آموز در تدریس درس جدید؛ دادن فعالیت‌ها و تکالیف هدفمند، غیراز رونویسی، به‌خصوص در پایه‌های دوم و سوم جهت انجام و تمرین در منزل، آموزش داده شود.

■ موفقیت در خواندن و نوشتن کاملاً وابسته به یک بنیاد [زبان] شفاهی کافی و مناسب است. برای تشویق سخن‌گفتن و گوش‌دادن، تمرکز بیشتر روی فعالیت‌هایی از این دست در مدارس توصیه می‌شوند و زمینه‌سازی اجرای آنها در بسته برنامه درسی دوره اول ابتدایی فراهم شود. شامل: هنرهای نمایشی - تجربیات هنری - تعامل در گروه کوچک - داستان‌گویی - خیمه‌شب‌بازی [عروسک بازی] - آوازخوانی - شعر و سرود دسته جمعی - لمس‌کن و بگو (دانش‌آموزان آنچه را که حس می‌کنند توصیف می‌کنند) - گوش‌کن و بگو - خاطره‌گویی و تعریف کارتون.

■ بخش قابل توجهی از آموزگاران دوره ابتدایی در زمینه ایجاد موقعیت‌های تقویت مهارت‌های گوش‌دادن و سخن‌گفتن کودکان نیاز به آموزش اصولی دارند. به میزان قابل توجهی برنامه درسی و اجرای آموزش‌های فارسی، به‌خصوص در پایه اول، از نظر توجه به موقعیت‌های مناسب برای تقویت گوش‌دادن و سخن‌گفتن و ایجاد چنین

موقعیت‌هایی کاستی دارند. تدوین راهنمای آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی تکمیلی برای معلمان دوره اول ابتدایی، از اهمیت برخوردار است.

■ بعضی موانع و کمبودها در زمینه روش ارزشیابی که می‌باید برایشان طرحی در جهت آموزش معلمان تهیه شود و دوره‌های تکمیلی برگزار شود و در ارزیابی و نظارت برکار معلمان مورد توجه قرارگیرد اینهاست:

- ویژگی‌های اساسی و نقش معلم در ارزشیابی آموخته‌ها و راه‌کارهای دادن بازخورد به دانش‌آموزان در کلاس؛

- روش‌های پلایش معنا و بازبینی معلم از آنچه که کودک در مورد مفاهیم و معانی در خلال درس و در پایان درس فهمیده؛

- فعالیت‌های مربوط به پایش آموخته‌های دانش‌آموزان و مشاهده‌ی رفتار در حین فعالیت دانش‌آموز؛

- انجام ارزشیابی توصیفی با توجه به سطح دشواری سوالات؛

- برنامه‌ریزی و ایجاد موقعیت مناسب برای ارزشیابی از کل کلاس، گروه‌های دانش‌آموزان، ارزشیابی‌های فردی با در نظر داشتن رعایت تفاوت‌های فردی؛

- روش‌های ارزشیابی در صورت وجود تعداد زیاد دانش‌آموزان، وجود دانش‌آموزان دیر یادگیر و نیازمند کمک بیشتر؛

- روش‌های خوب نگاه‌کردن و گوش‌کردن و تمرکزکردن بخصوص در صورت وجود دانش‌آموزان بیش‌فعال در کلاس.

■ در اجرای آموزش‌ها، استفاده مدارس از وسایل آموزشی غیر از کتاب درسی مانند کتاب جنبی، نوار، فیلم، اسلاید و سایر منابع، به‌موقع و به میزان مناسب، مورد نظارت دائم بخش‌های نظارتی و پایش‌های منطقه‌ای و استانی آموزش و پرورش قرارگیرد.

■ اکثر معلمان، آموزش کافی در خط‌تحریری ندیده‌اند و تسلط‌لازم را در هدایت خط‌تحریری کودک ندارند و با خط‌نسخ خودشان آموزش دیده‌اند و آموزش می‌دهند. لذا، طراحی الگوی راهنما و ارائه دوره‌های آموزشی کامل و جامع خط‌تحریری برای همه‌ی معلمان دوره اول ابتدایی بسیار حیاتی است.

- برای آن‌که رویه‌ها در برنامه مهارت‌های زبانی فارسی دوره ابتدایی به صورت اثربخشی به اجرا درآید و پایدار شود، برنامه و آئین‌نامه‌ای برای پشتیبانی محیط‌های آموزشی، مدیریت آموزش و پرورش و شورای آموزشی در سطح مدرسه و استان می‌باید تدوین شود تا از رویه‌هایی از این دست حمایت کرده و حتی آنها را در مدارس ابتدایی ارتقاء داده و تقویت کند؛ از جمله: ۱- زمینه‌سازی برای انجام فعالیت‌های مفرح یادگیری و درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های سوادآموزی؛ ۲- توزیع عادلانه امکانات در مدارس؛ ۳- ایجاد مرکز منابع یادگیری شامل وسایل و امکانات موردنیاز درس‌های مختلف در دوره اول ابتدایی که می‌باید از قبل تهیه شود و در یک مکان قرار گیرد.
- از جمله راه‌کارها در مورد ایجاد بستر مناسب اجرایی برنامه زبان آموزی، آنست که در سطح استان، فرایندها و آموزش‌ها و از جمله آموزش زبان فارسی در مدارس ابتدایی توسط هیئت‌آموزشی مشخصی، با توجه به قلمرو قانونی اختیارات استانی، نظارت و راهبری شود و در عمل نظارتی مثبت و راهگشا متحقق شود.
- برای دوره اول ابتدایی، توسط معاونت آموزش ابتدایی طرحی تدوین شود و توسط مدرسه و استان بستری فراهم شود تا مربیان در برنامه‌ریزی یادگیری حرفه‌ای مربوط به خودشان در قلمرو زبان‌آموزی فارسی مشارکت جدی داشته باشند؛ در سطح مدرسه، زمان‌هایی به مربیان اختصاص داده شود تا تأمل کنند، بحث کنند، تحلیل کنند، و رویه‌های حرفه‌ای خودشان را پالایش کنند و طبق آن آموزش را برنامه‌ریزی و تصحیح کنند. مدیریت در سطح مدرسه و منطقه و دوره‌های ارتقاء حرفه‌ای معلمان، پای‌بندی قابل توجهی را در پشتیبانی شدن معلم، نظارت بر روبه پیشرفت بودن کار معلمان و ارزشیابی توسعه حرفه‌ای معلمان، به عمل آورند.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- احقر، قدسی. (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب فارسی و کتاب کار پایه دوم و ششم ابتدایی، گزارش پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- دستجردی کاظمی، مهدی و نجفی پازوکی، معصومه. (۱۳۹۳). ارزشیابی از بسته آموزشی فارسی سال سوم

ابتدایی. گزارش پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

راهنمای تدوین فارسی اول دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۱). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

راهنمای تدریس فارسی دوم دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۱). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

راهنمای تدریس فارسی سوم دبستان (کتاب معلم). (۱۳۹۲). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

سلسبیلی، نادر (۱۳۹۴). بررسی و تحلیل برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس دانش نظری حوزه برنامه درسی، تجارب نظام‌های آموزشی و زیرنظام برنامه درسی در اسناد مربوط به تحول بنیادین آموزش و پرورش. گزارش پژوهش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. آبان‌ماه ۱۳۹۴.

سلسبیلی، نادر (۱۳۹۱). ارزیابی موقعیت‌های یادگیری خلاق در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (برنامه طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده). فصلنامه تعلیم و تربیت (علمی-پژوهشی). (۲) ۲۸، تابستان ۱۳۹۱، ۳۶-۹.

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۹). ارزیابی برنامه درسی طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده فارسی دوره ابتدایی بر اساس معیار توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (علمی-پژوهشی). (۱) ۹، شماره مسلسل ۳۳، ۴۶-۷.

سلسبیلی نادر. (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) براساس کاربرد معیارهای الف- پرورش خلاقیت ب- توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی. گزارش نهایی پژوهش. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

قمری، حیدر. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان. گزارش پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فارسی اول دبستان (بخوانیم). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

فارسی دوم دبستان (مهارت‌های خوانداری). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

فارسی سوم دبستان (خوانداری). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

فارسی اول دبستان (مهارت‌های نوشتن). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

فارسی دوم دبستان (مهارت‌های نوشتاری). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

فارسی سوم دبستان (نوشتاری). (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

قمری، حیدر. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان. گزارش پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کرسول، جان دلبلیو. و پلانو کلارک، ویکی ال. (۱۳۹۰). روش‌های پژوهش ترکیبی. ترجمه علی‌رضا کیامنش و جاویدسرای. تهران: نشر آبیژ.

Block, C.C. (1997). *Teaching the Language Arts*. Second ed. Boston: Allyn and Bacon, Simon & Schuster Company.

California Department of Education. (2007). *Reading/Language Arts Framework for California Public Schools Kindergarten through Grade Twelve*. Developed by Curriculum Development and Supplemental Materials Commission.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. London, UK: Stanley Thornes Ltd.

Gens, P. & Provance, J. & Van Duyne, K. & Zimmerman, K. (1998). *The Effects of Integrating a Multiple Intelligence Based Language Arts Curriculum On Reading Comprehension of First and Second Grade Students*. Chicago, Il: M. A. Action Research Project, Saint Xavier University.

Goodman, Y. M. (2011). Sixty Years of Language Arts Education: Looking Back in Order to Look Forward *English Journal*, 101 (1), 17-25.

Goodwin, P. (Ed). (2004). *Literacy through Creativity*. New York: David Fulton Publishers.

Hays, J. (2008). *JAPANESE ELEMENTARY SCHOOLS*. Retrieved from: <http://factsanddetails.com/japan/cat23/sub150/entry-2799.html>

Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich, Kathleen T. Drucker, and Moira A. Ragan (Editors). (2012). *PIRLS 2011 Encyclopedia*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston College: USA.

King, M.L. (1991). *Language Arts*. In Lewy Arieih (Ed). *The International*



- Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergemon Press.
- Lemlech, J. K. (2010). Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School. 7th. Ed. Boston, Ma: Pearson Education Inc.
- Lambirth, A. (Ed.). (2005). Planning Creative Literacy Lessons. London: David Fulton Publishers.
- Mc Neil, J. (1996). Curriculum, A comprehensive Introduction. 5th Ed. New York: Harper Collins College Publishers.
- Morrow, L.M. (1997). Literacy Development in the Early Years, Helping Children Read and Write. Third ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stotsky, S. (2013). An English Language Arts Curriculum Framework for American Public Schools: A Model. Retrieved from: <http://www.doe.mass.edu/frameworks/ela/0610draft.pdf>
- Walley, Carl W. & Walley, Kate. (1995). Integrating Literature in Content Areas. Westminster, CA: Teacher Created Materials, Inc.
- USJP.org. (2005). Japanese Education in the 21st Century. Chapter 2: Preschool and Primary Education. Retrieved from: http://www.usjp.org/jpeducation_en/jpEdPrimary_en.html