

این زبان پارسی گنجینه فرهنگ ماست

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی در فرهنگستان از سال گذشته برای ارتباط با معلمان و استادان ادبیات فارسی اقدام به نام‌نویسی از آنان و پس از آن ارسال بسته‌های آموزشی و خبری با عنوان «آموزگار» کرد. اکنون پس از گذشت یک‌سال و با توجه به استقبال شما دوستان همراه، تصمیم گرفتیم تا جمعیت بیشتری را تحت پوشش خبرهای آموزشی و علمی گروه قرار دهیم. پس خبرنامه‌ای به این منظور طراحی کردیم که اکنون پیش روی شماست. خبرنامه حاضر با این هدف در اختیار استادان، دانشجویان، معلمان و علاقه‌مندان قرار می‌گیرد که بتوانند:

۱. مسائل آموزشی مورد نیاز شما را انعکاس دهد.
 ۲. آخرین اخبار و اطلاعات آموزشی در حوزه زبان و ادبیات فارسی را به آگاهی برساند.
 ۳. خلاصه یا اصل گزارش‌های آموزشی گروه را اطلاع دهد.
 ۴. آخرین مقالات و کتاب‌های مهم در این حوزه را معرفی کند.
 ۵. نظرات و انتقادات و راهکارها و دیدگاه‌های آموزشی مخاطبان را انعکاس دهد و هرچیز دیگری که شما در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی لازم بدانید.
- در صورت تمایل اطلاعات خود را در برگه‌ای که در پایان خبرنامه آمده است وارد بفرمایید تا ضمن اینکه مشترک خبرنامه گروه آموزش در فرهنگستان می‌شوید، این امکان را فراهم کنید که در صورت نیاز به تخصص و توانایی‌هایتان در زمینه آموزش، با شما تماس بگیریم.

معرفی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی فعالیت رسمی خود را از آذر ماه ۱۳۹۰ با تشکیل شورای علمی و مدیریت دکتر حسن ذوالفقاری آغاز کرد. پس از تصویب اهداف و وظایف پنج کارگروه تخصصی برای امور علمی و پژوهشی تشکیل شد. این کارگروه‌ها اکنون با ساختار زیر در حال فعالیت است:

۱. کارگروه آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره پیش از دانشگاه؛
۲. کارگروه آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره دانشگاه؛
۳. کارگروه کاربری مصوبات فرهنگستان.

اهداف

- پیگیری اجرای مصوبه‌های فرهنگستان در کتاب‌های آموزشی؛
- نقد علمی و آسیب‌شناسانه وضعیت آموزش زبان و ادبیات فارسی؛
- تهیه سند ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی.

وظایف

- برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت برای ارتقای سطح آموزش زبان و ادبیات فارسی و اصلاح آن در کشور؛
- پیگیری اجرای مصوبه‌های فرهنگستان در تمام کتاب‌های درسی و سایر مواد انتشاراتی و آموزشی؛
- ارزیابی و نقد برنامه‌های تربیت معلمان آموزش زبان و ادبیات فارسی؛
- اجرای پژوهش‌هایی برای نقد علمی وضعیت آموزش زبان و ادبیات فارسی در آموزش و پرورش و آموزش عالی؛
- تدوین اصول، اهداف، راهکارها و سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش زبان و ادبیات فارسی در قالب تدوین منشور و سند ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی و ابلاغ از طریق مراجع مربوط؛
- پیشنهاد تحقیقات بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی و حمایت از آنها.
- حمایت از مجلات، راه‌اندازی وبگاه، تولید نرم‌افزار برای مراکز دانش‌آموزی و دانشجویی همسو با رویکردها و سیاست‌های فرهنگستان زبان و ادب فارسی؛
- حمایت از تولیدات در حوزه روش‌های علمی آموزش زبان و ادبیات فارسی در مراکز آموزشی؛
- برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌های تخصصی در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی یا مشارکت در آنها.
- ارتباط مؤثر و تعامل سازنده با وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛
- همکاری با گروه‌های دیگر فرهنگستان و بهره‌گیری از نتایج فعالیت‌های آنان؛
- ارتباط علمی با متخصصان، منتقدان، محققان و انجمن‌های ادبی در عرصه آموزش زبان و ادبیات فارسی.

اعضای شورای علمی گروه

دکتر حسن انوری، دکتر سلیم نیساری، دکتر غلامعلی حدادعادل، دکتر محمد دبیرمقدم، دکتر محمدجعفر یاحقی، دکتر فریدون اکبری شلدره، دکتر عباسعلی وفایی، دکتر شهین نعمت‌زاده، دکتر محمدرضا سنگری، دکتر محمد پارسانسب، دکتر روح‌الله هادی، آقای سید حسین محمدی حسینی‌نژاد.



کشورها در آموزش سواد خواندن، تحت نظر انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی IEA انجام می‌گیرد و تاکنون سه دوره آن در ایران اجرا شده است. با این آزمون روند تغییرات آموزشی و میزان کاهش و افزایش عملکرد دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده در طی این سال‌ها مشخص می‌شود. گروه هدف در این آزمون، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی‌اند که در واقع نماینده دانش‌آموزان کشور خود هستند. نخستین ارزیابی پرلز در سال ۲۰۰۱ به اجرا درآمد و طبق برنامه‌ریزی، ارزیابی‌های بعدی به فاصله هر پنج سال یکبار اجرا می‌شود (نتایج مطالعه بین‌المللی...، ۲۱).

۱.۲ آشنایی با انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۴

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یک مرکز بین‌المللی مستقل است که پژوهش‌هایی برای مؤسسات ملی و دولتی و بین‌المللی انجام می‌دهد و دبیرخانه دائمی آن در آمستردام هلند قرار دارد. انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در سال ۱۹۵۹ تأسیس شده است و بیش از ۶۰ کشور در سرتاسر جهان در آن عضویت دارند.

مرکز مطالعه بین‌المللی^۵ تیمز و پرلز در دانشگاه بوستون آمریکا (دانشکده علوم تربیتی) قرار دارد. مرکز داده‌پردازی^۶، در هامبورگ آلمان مسئولیت بررسی و پردازش کلیه داده‌های پرلز را برعهده دارد. هماهنگ‌کنندگان ملی مطالعه پس از اجرای آزمون باید فایل‌های تکمیل‌شده گردآوری داده‌ها را به این مرکز ارسال نمایند. مرکز آمار کانادا مسئول مشاوره با هماهنگ‌کنندگان ملی مطالعه درباره طرح‌های نمونه‌گیری و نظارت بر پیشرفت همه‌جانبه روش‌ها و صحت فرآیند نمونه‌گیری است. (نتایج مطالعه بین‌المللی...، ۵-۶)

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با هدف بهبود و ارتقای وضعیت آموزشی کشورهای شرکت‌کننده تا به حال برنامه‌های متعددی را اجرا و نتایج آن را گزارش کرده است. برنامه درسی و میزان یادگیری و پیامدهای آن و درک و فهم دانش‌آموزان در مطالب ارائه‌شده در چارچوب زمان رسمی در مدارس، از موضوعات مورد توجه انجمن در این مطالعات است. همچنین این انجمن، ده‌ها مطالعه تطبیقی در زمینه پیشرفت تحصیلی را به انجام رسانده است. یافته‌ها و اطلاعات به‌دست‌آمده از این گونه مطالعات، منبع مهم و تعیین‌کننده برای کشف و شناسایی نقاط ضعف و قوت نظام‌های آموزشی کشورها در مقیاس ملی و بین‌المللی و ارائه راهکارهای علمی و مؤثر در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری است. (نگاهی به جایگاه...، ۴)

۱.۳ سابقه حضور ایران در انجمن IEA

مشارکت رسمی ایران در مطالعات انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از دهه ۱۹۶۰ میلادی صورت گرفته است. مطابق اسناد IEA کشور ایران در اولین مطالعه بین‌المللی علوم (FISS) ۱۹۷۲ و همزمان در مطالعه درک مطلب (SRC) و سپس در دو مطالعه تربیت اجتماعی (SCE) و آموزش ادبیات (SLE) در سال‌های ۱۹۷۳ و ۱۹۷۴ شرکت داشته است. (نتایج مطالعه بین‌المللی...، ۱)

جمهوری اسلامی ایران، پس از یک وقفه طولانی، همکاری مجدد خود را در ۱۳۷۰ش/ ۱۹۹۱م با IEA آغاز کرد و رسماً به عضویت انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

^۳ در منابع رسمی انجمن، سواد خواندن اینگونه تعریف شده است: «توانایی درک و استفاده از قالب‌های نوشتاری زبان که مورد نیاز جامعه است و یا فرد آن را ارزش‌گذاری می‌کند. نوآموزان با این توانایی می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آن‌ها برای یادگیری و شرکت در جامعه باسوادان یا برای سرگرمی و لذت می‌خوانند.» (کمبل، به نقل از گزارش اجمالی از مهم‌ترین...، ۳۵).

^۴ IEA

^۵ International Study Center (ISC)

^۶ Data Processing Center (DPC)

پرلز (مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن)

و نقش آن در ارتقای مهارت‌های زبانی در ایران

دکتر مریم دانشگر

اشاره

رشد مهارت‌های زبانی و تقویت زبان ملی، نیاز به عزمی ملی و بینشی بین‌المللی دارد. فرهنگستان زبان و ادب فارسی با توجه به اساسنامه خود و اهداف و وظایفی که به عهده دارد، از آغاز تأسیس به این مسئله پرداخته است. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی نیز تلاش می‌کند ضمن توجه به ساختار و ظرایف آموزش رسمی، به تمامی آنچه در تقویت یا ضعف زبان ملی ایران تأثیرگذار است، بپردازد. در این راستا توجه به مطالعات بین‌المللی، هم‌سو و به‌همراه مطالعات داخلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. امروزه مطالعات تطبیقی در تمامی حوزه‌های علوم انسانی جایگاه ویژه‌ای یافته و غفلت از پژوهش‌های جهانی غفلت از خود به‌شمار می‌آید.

با چنین نگاهی، به مطالعه بین‌المللی پرلز می‌پردازیم که به سنجش عملکرد کشورها در آموزش سواد خواندن می‌پردازد.

مهارت «خواندن» یکی از مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی و اساس موفقیت و رشد در بسیاری از زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی، اقتصادی و ... است. نظر به آن‌که پیشرفت و رشد هر جامعه‌ای در گرو رشد دانش و دانایی آن جامعه است، مهارت «خواندن» که زیربنای دریافت دانش و دانایی است و با میزان کتاب‌خوانی در هر جامعه ارتباط مستقیم دارد، نشانه باسوادی و رشد عقلانی آن جامعه محسوب می‌شود.

از آنجایی که در ساختار آموزش رسمی ایران، مهارت خواندن بیش از سه مهارت دیگر به‌خصوص در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته، انتظار می‌رود در این زمینه موفقیت‌های چشمگیری نصیبمان شده باشد، اما مقایسه با نتایج جهانی چنین انتظاری را تأیید نمی‌کند.

«خواندن» موضوعی مقطعی نیست و نمی‌توان شتاب‌زده در رفع مشکلات آن اقدام کرد. مناسب‌ترین زمان برای توجه به مهارت خواندن متن و درک آن، دوره کودکی است. به‌نظر می‌رسد بهترین اقدام، تمرکز قوای فرهنگی کشور باتمامی نیرو بر ارتقای سطح سواد خواندن باشد. هرگونه غفلت از دوران کودکی و بی‌توجهی به برنامه‌ریزی مناسب برای استفاده بیشینه از این دوره، در آینده سرزنش و شماتت آمدگان را نصیب اهالی امروز خواهد کرد. به‌خصوص سرآمدان و سردمداران فرهنگ و آموزش در جامعه کنونی ایران، قبل از والدین، مدرسه و جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند.

در این گزارش می‌کوشیم با معرفی مطالعه بین‌المللی پرلز (پیشرفت سواد خواندن)^۱ و بررسی نتایج آن در ایران، به تفکیک، راهکارهایی برای تقویت زبان ملی ارائه دهیم.

۱.۱ پرلز^۲

۱.۱.۱ معرفی

پرلز یا مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۳، از مهم‌ترین و وسیع‌ترین مطالعات تطبیقی در قلمرو ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که هر ۵ سال یک‌بار برای سنجش عملکرد

^۱ گزارش‌ها و اخبار رسمی این پژوهش را دکتر عبدالعظیم کریمی - مدیر علمی و هماهنگ‌کننده مطالعه تیمز و پرلز - در اختیار ما قرار داده‌اند. نتیجه نهایی این گزارش نیز قبل از ارائه به رؤیت ایشان رسیده است.

^۲ Progress in international Reading literacy study (PIRLS)

در این سؤالات برای رسیدن به هدف تجربه صحیح و معتبر خواندن، متون خواندن ارائه شده به دانش‌آموزان، باید نمونه‌ای از متونی باشد که در تجربه‌های روزانه خود با آن روبرو می‌شوند. در یک مطالعه بین‌المللی، دستیابی به اعتبار در ارزیابی تجربه خواندن، ممکن است به علت نیاز به ترجمه یک متن به زبان‌های متعدد، قدری محدود شود. بنابراین، سعی می‌شود متونی انتخاب شود که بدون هیچ کم و کاستی در معنا یا توانش^۹ متن در درگیر کردن دانش‌آموز، قابل ترجمه باشد. در انتخاب متونی که در مطالعه پرلز استفاده می‌شوند، توانش جهت‌گیری فرهنگی باید در نظر گرفته شود. مجموعه متون مورد استفاده باید تا حد امکان در بین ملت‌ها و فرهنگ‌ها دامنه گسترده‌ای داشته باشد. در متون موجود در ارزیابی، هیچ کشور یا فرهنگی نباید بیش از کشورهای دیگر معرفی و نمایانده شود. (مارتین و همکاران، ۲۰۰۶)

روایی و خوانا بودن متون ارزیابی دانش‌آموزان پایه چهارم، از طریق بررسی و تجدید نظر نویسندگان و متخصصان برنامه درسی کشورهای شرکت‌کننده در آزمون تعیین می‌شود. از میان معیارهای مورد استفاده برای انتخاب متون، مناسب بودن موضوع و عنوان متن برای پایه چهارم، نگاهی بی‌طرف و یکسان به جنسیت، نژاد، قوم و ملاحظات مذهبی، هم‌چنین ماهیت و سطح ویژگی‌های زبانی و نیز حجم اطلاعات را می‌توان نام برد.

سواد خواندن دارای سه بعد است: اهداف خواندن، فرایند درک مطلب، رفتار خواندن و نگرش به خواندن.

ابعاد ۱ و ۲ با انجام آزمون‌های نوشتاری درک مطلب (سؤالات آزمون سواد خواندن) و بُعد سوم با انجام پرسشنامه‌های گگانه (زمینه‌یابی، دانش‌آموز، معلم و مدرسه) سنجیده می‌شود. (مارتین و همکاران، ۲۰۰۶)

تعداد سؤالات سواد خواندن پایه چهارم ابتدایی ۱۲۶ سؤال است. دو جدول زیر این سؤالات را با توجه به نوع سؤال و حیطه محتوایی نشان می‌دهد:

سؤالات سواد خواندن پایه چهارم با توجه به نوع سؤال و حیطه محتوایی

تعداد کل نمرات اختصاص یافته	تعداد کل سؤالات	تعداد سؤالات پاسخ نگار			تعداد سؤالات چندگزینه‌ای	حیطه محتوایی
		نمره ۱	نمره ۲	نمره ۳		
۸۵	۶۴	۴	۱۳	۱۳	۳۴	ادبی
۸۲	۶۲	۳	۱۴	۱۵	۳۰	اطلاعاتی
۱۶۷	۱۲۶	۷	۲۷	۲۸	۶۴	کل

درآمد. ایران تاکنون در سه دوره از مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ شرکت داشته و قرار است در پرلز ۲۰۱۶ نیز شرکت کند. در هریک از سه مطالعه فوق، به ترتیب ۳۵، ۴۵ و ۵۵ نظام آموزشی شرکت کرده‌اند (همان، ۲۱)

Education system	2001	2006	2011	Education system	2001	2006	2011
Total count	36	45	57	Morocco ²	✓	✓	✓
Total IEA members count	34	40	48	Netherlands	✓	✓	✓
Argentina	✓	✓	✓	New Zealand	✓	✓	✓
Australia	✓	✓	✓	Northern Ireland-GBR	✓	✓	✓
Austria	✓	✓	✓	Norway	✓	✓	✓
Azerbaijan	✓	✓	✓	Oman	✓	✓	✓
Belgium (Flemish)-BEL	✓	✓	✓	Poland	✓	✓	✓
Belgium (French)-BEL	✓	✓	✓	Portugal	✓	✓	✓
Belize	✓	✓	✓	Qatar	✓	✓	✓
Botswana ³	✓	✓	✓	Romania	✓	✓	✓
Bulgaria	✓	✓	✓	Russian Federation	✓	✓	✓
Canada	✓	✓	✓	Saudi Arabia	✓	✓	✓
Canada Taipei-CHN	✓	✓	✓	Scotland-GBR	✓	✓	✓
Colombia	✓	✓	✓	Singapore	✓	✓	✓
Croatia	✓	✓	✓	Slovak Republic	✓	✓	✓
Cyprus	✓	✓	✓	Slovenia	✓	✓	✓
Czech Republic	✓	✓	✓	South Africa	✓	✓	✓
Denmark	✓	✓	✓	Spain	✓	✓	✓
England-GBR	✓	✓	✓	Sweden	✓	✓	✓
Finland	✓	✓	✓	Turkey	✓	✓	✓
France	✓	✓	✓	Trinidad and Tobago	✓	✓	✓
Georgia	✓	✓	✓	United Arab Emirates	✓	✓	✓
Germany	✓	✓	✓	United States	✓	✓	✓
Greece	✓	✓	✓				
Honduras ⁴	✓	✓	✓				
Hong Kong-CHN	✓	✓	✓				
Hungary	✓	✓	✓				
Iceland	✓	✓	✓				
Indonesia	✓	✓	✓				
Iran, Islamic Rep. of	✓	✓	✓				
Ireland	✓	✓	✓				
Israel ⁵	✓	✓	✓				
Italy	✓	✓	✓				
Japan ⁶	✓	✓	✓				
Kuwait ⁷	✓	✓	✓				
Latvia	✓	✓	✓				
Lithuania	✓	✓	✓				
Luxembourg	✓	✓	✓				
Macedonia	✓	✓	✓				
Malta	✓	✓	✓				
Moldova	✓	✓	✓				

جدول کشورهای شرکت‌کننده در سه مطالعه پرلز

در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱

۱.۴ برگزاری آزمون در ایران و جامعه آماری آن

پرلز از یک طرح سه مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای^۷ برای نمونه‌گیری استفاده کرده است: در مرحله اول، نمونه آماری مورد نیاز که شامل دانش‌آموزان پایه‌ای است که بیشترین تعداد نه‌ساله‌ها را درون خود دارد، مشخص و تعریف شد. در اکثر کشورها و از جمله ایران، پایه چهارم به‌عنوان نمونه انتخاب گردیده است.

در مرحله دوم همه مدارس براساس خصوصیات جغرافیایی (ایالتی یا استانی)، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی)، و محل آن (شهری یا روستایی) طبقه‌بندی شده، سپس از میان آن‌ها حداقل تعداد ۱۵۰ مدرسه با استفاده از روش منظم احتمال انتخاب گردیدند. در ایران با این روش در آزمون ۲۰۰۶، ۲۳۵ مدرسه انتخاب شد.

در مرحله سوم، در هر مدرسه یک کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد.

با توجه به این موارد، از میان دبستان‌های مذکور براساس روش استاندارد شده توسط مؤسسه آمار کانادا، تعداد ۲۳۵ مدرسه با حجم ۵۴۶۵ نفر دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰/۲ برای شرکت در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ انتخاب شدند (مارتین و همکاران، ۲۰۰۶) که اطلاعات آن در جدول ۱-۳ آمده است. به این ترتیب ۱۰۰٪ جمعیت پایه چهارم در نمونه‌گیری تحت پوشش بوده است.

تعداد کل افراد نمونه ۵۱۷۹ نفر^۸ به‌دست آمد که از این تعداد، ۲۴۱۲ نفر دختر و ۲۷۶۷ نفر پسر بودند.

۱.۴.۱ ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار مورد استفاده در مطالعه پرلز را می‌توان در یک تقسیم‌بندی کلی به دو دسته تقسیم کرد:

۱.۴.۱.۱ سؤالات آزمون سواد خواندن

7- Three-stage stratified cluster design

^۸ تفاوت تعداد دانش‌آموز به‌علت کنار گذاشتن پاسخ‌نامه‌های ناقص بوده است.

توزیع نمرات بین فرایندهای خواندن

درصد کلی نمره اختصاص یافته	تعداد نمرات	فرایندهای درک مطلب خواندن
۲۲	۳۶	تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به صراحت بیان شده
۲۸	۴۷	استنباط‌های مستقیم
۳۷	۶۱	تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات
۱۴	۲۳	بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی
۱۰۰	۱۶۷	جمع کل

۱.۴.۱.۲ پرسشنامه‌های پیشینه‌ای

با توجه به اینکه پرلز، تمرکز خود را بر دستاورد سواد خواندن و نیز متون یادگیری خواندن در خانه و مدرسه قرار داد، تعیین و برآورد میزان توانایی خواندن از طریق ارزیابی جامع مبتنی بر «متون خواندنی» معتبری که دانش‌آموزان در یکی از مراحل خواندن با آن‌ها سر و کار دارند، انجام می‌گیرد. یکی از اهداف مهم پرلز، بررسی تأثیر شرایط و ویژگی‌های محیط خانه و مدرسه بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در سراسر جهان است. به این منظور پرلز، چهار نوع پرسشنامه مطابق جدول زیر تهیه کرده است:

پرسش‌نامه‌ها	تکمیل شده توسط	سوالات پرسش‌نامه به توجه دارد.
پرسش‌نامه دانش آموز	هریک از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آزمون پرلز	تجربه‌های آموزشی خواندن، ادراک و نگرش‌ها و رفتارها نسبت به خواندن، عادات مطالعه و خواندن بعد از مدرسه و استفاده از کامپیوتر، منابع و امکانات سوادآموزی در خانه
پرسش‌نامه زمینه‌یابی یادگیری خواندن	والدین یا سرپرستان اصلی هر یک از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پرلز	تعامل میان کودک و والدین در زمینه سوادآموزی، منابع و امکانات سوادآموزی در خانه، نگرش‌ها و عادات خواندن والدین، ارتباط میان خانه و مدرسه
پرسش‌نامه معلم	معلم درس خواندن هر یک از کلاس‌های منتخب پایه چهارم ابتدایی	ویژگی‌ها و خصوصیات کلاس، مواد و فعالیت‌های آموزشی و زمان آموزش، منابع و امکانات کلاس درس، تحصیلات و آموزش معلمان، ارتباط خانه و مدرسه
پرسش‌نامه مدیر	مدیر هر یک از مدارس منتخب برای شرکت در آزمون	ویژگی‌ها و خصوصیات مدرسه و دانش‌آموز، منابع و امکانات مدرسه، سیاست‌های مدرسه نسبت به خواندن

۲. آسیب‌شناسی

۲.۱ اهمیت مطالعه پرلز برای نظام آموزشی ایران

آزمون پرلز به سبب معیارهای دقیق طراحی، اجرا و برگزاری آن برای نظام آموزش ایران از اهمیت زیادی برخوردار است و دستاوردهای آن به شرح زیر می‌تواند راه‌گشای برنامه‌ریزان آموزشی کشور باشد:

۱. بهره‌گیری علمی و تحلیلی داده‌های به دست آمده از نتایج آزمون‌ها و مطالعات؛
۲. شناسایی نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی کشور؛
۳. تعیین سهم هر یک از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان؛
۴. شناسایی ویژگی‌های مدارس برتر و ضعیف‌تر در آزمون؛
۵. بازشناسی راه‌ها و روش‌های نوین در فرآیند تدریس؛
۶. مبادله اطلاعات با جهان در زمینه موضوع‌ها و مشکلات آموزشی کشور؛
۷. دریافت تصویری شفاف و جامع از مجموعه عوامل دخیل در فرآیند یاددهی - یادگیری در ابعاد مختلف شامل: برنامه درسی، منابع آموزشی، سازماندهی درسی، روش‌های تدریس، نگرش‌ها و علایق درسی دانش‌آموزان و منابع و امکانات آموزشی و صدها متغیر دیگر.

۲.۲ ویژگی آزمون سال ۲۰۱۱

در سال ۲۰۱۱ برای نخستین بار مطالعه تیمز^۱ و پرلز به‌طور همزمان در کشورهای عضو برگزار گردید.

اهمیت و ویژگی بارز نتایج ملی و بین‌المللی تیمز و پرلز در این دوره، به دلیل اجرای همزمان این دو مطالعه است که برای نخستین بار اتفاق افتاد و این امر، شرایط و امکاناتی را فراهم ساخت تا کشورهایی که در پایه چهارم ابتدایی، هم در تیمز و هم در پرلز شرکت کرده بودند بتوانند عملکرد دانش‌آموزان خود را با سایر کشورها در سه درس ریاضیات، علوم و سوادخواندن، مورد مقایسه و تجزیه و تحلیل قرار دهند.

نکته مهم و قابل ملاحظه در این مقایسه ملی و بین‌المللی، بررسی چگونگی ارتباط میان پاسخ به سوالات ریاضیات و علوم دانش‌آموزان با عملکرد آن‌ها در «سطح سواد خواندن» است. تحقیقات نشان داده که برخی از مشکلات آموزشی دانش‌آموزان، در پاسخ به سوالات ریاضی و علوم به نحوه درک مطلب و میزان فهم آن‌ها از صورت مسئله مربوط می‌شود؛ به گونه‌ای که اگر دانش‌آموزان از نظر سطح سواد خواندن نتوانند صورت مسئله را به خوبی درک کنند، مسلماً در تشخیص راه حل و پاسخ به سوالات آزمون دچار مشکل می‌شوند.

افزون بر آن، اجرای همزمان آزمون تیمز و پرلز ۲۰۱۱ به گونه‌ای بوده است که در اغلب کشورهای شرکت‌کننده (۳۴ کشور از ۴۵ کشور)، همان دانش‌آموزانی که آزمون تیمز (ریاضیات و علوم) را دریافت کرده‌اند، آزمون پرلز (سوادخواندن) را نیز با فاصله یک روز دریافت کرده‌اند؛ از اینرو با توجه به ویژگی‌های مشترک نمونه آماری (همان مدارس و همان دانش‌آموزان با همان امکانات و منابع آموزشی و شرایط اجتماعی - اقتصادی و...)، مقایسه عملکرد این دانش‌آموزان در تیمز و پرلز از جهات مختلف قابل تأمل خواهد بود.

^۱ تیمز (TIMSS) یک ارزیابی در حوزه آموزش ریاضیات و علوم پایه چهارم ابتدایی و هشتم (سوم راهنمایی) است که هدف از آن، تهیه داده‌ها و اطلاعات مقایسه‌ای در مورد عملکرد آموزشی کشورهای شرکت‌کننده به منظور ارتقا و بهبود کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری در ریاضیات و علوم است. مطالعه بین‌المللی تیمز از سال ۱۹۹۵م با مشارکت ۴۱ کشور آغاز شده است. جمهوری اسلامی ایران از سال نخست در این مطالعه که هر ۴ سال یک بار انجام می‌شود، شرکت کرده است.

۲.۳ مهم‌ترین یافته‌های ملی پرلز در ایران

۲.۳.۱ در مقایسه با جهان

بررسی روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ نشان می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان ایران در پرلز ۲۰۱۱ در درس سواد خواندن، ۴۴ نمره پیشرفت داشته

است، با وجود این در مجموع و در مقیاس جهانی، سطح سواد خواندن دانش‌آموزان ایران نسبت به دانش‌آموزان جهان در مرتبه بسیار پایینی قرار دارد. این امر البته باید توجه و حساسیت دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش ایران را به شدت برانگیزد، خصوصاً که مرتبه ایران حتی از میانگین جهانی مقیاس پرلز، بسیار پایین‌تر است.

بنا به گزارش مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز مستقر در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پس از انتشار نتایج این مطالعات، تغییرات عمده‌ای در سیاست‌های آموزش کشور و محتوای کتاب‌های درسی علوم، ریاضیات در دوره ابتدایی و راهنمایی و درس فارسی پایه چهارم ایجاد گردید. براساس همین گزارشات تاکنون بیش از ۱۵۰ پایان‌نامه، مقاله علمی و کتاب و تکنگاشت، در تحلیل و تفسیر این نتایج و شناخت عوامل و موانع پیشرفت نظام آموزشی تهیه و تدوین شده است.

(نتایج مطالعه...، ص ۶۵)

سه نمایه زیر جایگاه ایران را در قیاس با سایر کشورهای شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۱ و پرلز ۲۰۰۶ و پرلز ۲۰۱۱ نشان می‌دهد.

نام کشورها	نمره میانگین
سومو	۵۶۱ (۲.۲)
هلند	۵۵۲ (۲.۵)
انگلستان	۵۵۳ (۳.۴)
بلغارستان	۵۵۰ (۳.۹)
لتونی	۵۴۵ (۲.۳)
کانادا	۵۴۴ (۲.۴)
لیتوانی	۵۴۳ (۲.۲)
مجارستان	۵۴۳ (۲.۲)
آمریکا	۵۴۲ (۲.۲)
ایتالیا	۵۴۱ (۲.۲)
آلمان	۵۳۹ (۲.۲)
جمهوری چک	۵۳۷ (۲.۲)
ژلاندنو	۵۲۹ (۲.۲)
اسکانلند	۵۲۸ (۲.۲)
سنگاپور	۵۲۸ (۲.۲)
روسیه	۵۲۸ (۲.۲)
هنگ کنگ	۵۲۸ (۲.۲)
فرانسه	۵۲۵ (۲.۲)
یونان	۵۲۳ (۲.۲)
جمهوری اسلواک	۵۱۸ (۲.۲)
ایسلند	۵۱۳ (۲.۲)
رومانی	۵۱۲ (۲.۲)
فلسطین اشغالی	۵۰۹ (۲.۲)
اسلونی	۵۰۲ (۲.۲)
میانگین بین‌المللی	۵۰۰ (۲.۲)
نروژ	۴۹۹ (۲.۲)
قبرس	۴۹۴ (۲.۲)
مولداوی	۴۹۲ (۲.۲)
ترکیه	۴۴۹ (۲.۲)
مقدونیه	۴۴۲ (۲.۲)
کلمبیا	۴۲۲ (۲.۲)
آرژانتین	۴۲۰ (۲.۲)
جمهوری اسلامی ایران	۴۱۳ (۲.۲)
کویت	۳۹۶ (۲.۲)
مراکش	۳۵۰ (۲.۲)
بلیز	۳۲۷ (۲.۲)

نمایه ۱. جایگاه ایران در مقایسه با

دیگر کشورهای شرکت‌کننده

در پرلز ۲۰۰۱

نمایه ۲. جایگاه ایران در مقایسه با دیگر کشورهای شرکت‌کننده

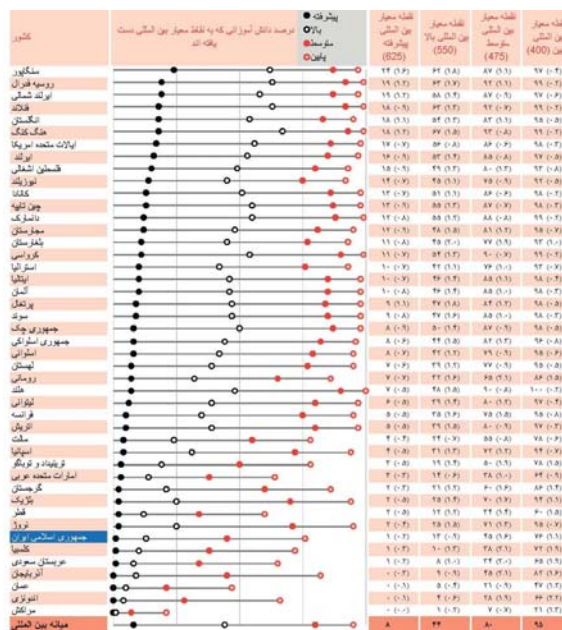
در پرلز ۲۰۰۶

نام کشورها	توجه پیشرفت خواندن	میانگین نمره مقیاس	سال‌های تحصیلات رسمی	میانگین سن	شاخص رشد انسانی
روسیه فدرال	██████████	۵۶۵ (۳.۶)	۴	۱۰.۸	۰.۹۲۷
هنگ کنگ	██████████	۵۶۴ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۲۷
کانادا (قرن)	██████████	۵۶۰ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۵
سنگاپور	██████████	۵۵۸ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۱۶
بریتیش کلمبیای کانادا	██████████	۵۵۸ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۵
لوتونی	██████████	۵۵۷ (۳.۶)	۵	۱۱.۳	۰.۹۲۵
آنتاریو کانادا	██████████	۵۵۵ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۵
ایتالیا	██████████	۵۵۱ (۳.۶)	۴	۹.۷	۰.۹۴
مجارستان	██████████	۵۵۱ (۳.۶)	۴	۱۰.۲	۰.۹۲۹
سویس	██████████	۵۴۹ (۳.۶)	۴	۱۰.۹	۰.۹۵۱
آلمان	██████████	۵۴۸ (۳.۶)	۴	۱۰.۵	۰.۹۲۴
هلند	██████████	۵۴۷ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۲۷
بزرگ (بخش شمالی)	██████████	۵۴۷ (۳.۶)	۴	۱۰	۰.۹۲۵
بلغارستان	██████████	۵۴۷ (۳.۶)	۴	۱۰.۹	۰.۹۱۶
دانمارک	██████████	۵۴۶ (۳.۶)	۴	۱۰.۹	۰.۹۲۳
کانادا (آلتا)	██████████	۵۴۴ (۳.۶)	۴	۱۰	۰.۹۵
لتونی	██████████	۵۴۱ (۳.۶)	۴	۱۱	۰.۹۲۵
ایالات متحده	██████████	۵۴۰ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۲۸
انگلستان	██████████	۵۳۹ (۳.۶)	۵	۱۰.۳	۰.۹۴
آتریش	██████████	۵۳۸ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۲۴
لیتوانی	██████████	۵۳۷ (۳.۶)	۴	۱۰.۲	۰.۹۵۷
تایوان	██████████	۵۳۵ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۱
کانادا (کبک)	██████████	۵۳۳ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۵
نروژ	██████████	۵۳۲ (۳.۶)	۴.۵-۵.۵	۱۰	۰.۹۲۶
جمهوری اسلواک	██████████	۵۳۱ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۵۶
اسکانلند	██████████	۵۲۷ (۳.۶)	۵	۹.۸	۰.۹۱
فرانسه	██████████	۵۲۴ (۳.۶)	۴	۱۰	۰.۹۲۴
اسلونی	██████████	۵۲۲ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۱
لهستان	██████████	۵۱۹ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۲۴
اسپانیا	██████████	۵۱۳ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۲۸
فلسطین اشغالی	██████████	۵۱۲ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۲۷
ایسلند	██████████	۵۱۱ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۴
میانگین مقیاس پرلز	██████████	۵۰۰	-	-	-
جمهوری مولداوی	██████████	۵۰۰ (۳.۶)	۴	۱۰.۹	۰.۹۲۶
بزرگ (بخش جنوبی)	██████████	۵۰۰ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۲۵
نروژ	██████████	۴۸۸ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۲۵
رومانی	██████████	۴۸۸ (۳.۶)	۴	۱۰.۹	۰.۹۱۵
گرجستان	██████████	۴۷۱ (۳.۶)	۴	۱۰.۱	۰.۹۲۳
مقدونیه	██████████	۴۴۴ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۲۶
تایوان	██████████	۴۴۳ (۳.۶)	۵	۱۰.۱	۰.۹۱۹
جمهوری اسلامی ایران	██████████	۴۱۱ (۳.۶)	۴	۱۰.۲	۰.۹۲۶
اندونزی	██████████	۴۰۵ (۳.۶)	۴	۱۰.۳	۰.۹۱۱
قطر	██████████	۳۵۳ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۲۴
کویت	██████████	۳۳۰ (۳.۶)	۴	۹.۸	۰.۹۱۱
مراکش	██████████	۳۲۳ (۳.۶)	۴	۱۰.۸	۰.۹۲۴
آرژانتین	██████████	۳۰۲ (۳.۶)	۵	۱۱.۹	۰.۹۲۳

جدول روند عملکرد کشور جمهوری اسلامی ایران در پرلز و مقایسه آن با روند عملکرد سایر کشورها شرکت کننده منطقه

کشور	دوره مطالعه	میانگین نمره	۲۰۰۱	۲۰۰۳
ایران	۲۰۱۱	۴۵۷(۲/۸)	۴۶۰	۳۶۰
	۲۰۰۶	۴۲۱(۳/۱)	۷	
	۲۰۰۱	۴۱۴(۴/۲)		
فلسطین اشغالی	۲۰۱۱	۵۶۱(۲/۷)	۳۲۰	۲۹۰
	۲۰۰۶	۵۱۲(۳/۳)	۳	
	۲۰۰۱	۵۰۹(۲/۸)		
قطر	۲۰۱۱	۴۲۵(۳/۵)		۷۲۰
	۲۰۰۶	۳۵۳(۱/۱)		
	۲۰۰۱	۳۳۰(۴/۲)		
کویت	۲۰۱۱	۳۹۶(۴/۳)		-۶۶۰
	۲۰۰۶	۳۹۶(۴/۳)		
	۲۰۰۱	۳۳۰(۴/۲)		
گرجستان	۲۰۱۱	۴۸۸(۳/۱)		۱۷۰
	۲۰۰۶	۴۷۱(۳/۱)		
	۲۰۰۱	۳۱۰(۳/۹)		-۱۳۰
مراکش	۲۰۱۱	۳۳۳(۵/۹)		-۲۷۰
	۲۰۰۶	۳۳۳(۵/۹)		
	۲۰۰۱	۳۵۰(۹/۶)		

▲ عملکرد کشور به‌طور ممتد در ایران بالاتر است
▼ عملکرد کشور به‌طور ممتد در ایران پایین‌تر است
Ⓜ میانگین عملکرد کشور نسبت به دوره قبل به‌طور ممتد افزایش داشته است
Ⓜ میانگین عملکرد کشور نسبت به دوره قبل به‌طور ممتد کاهش داشته است



نمایه ۳. جایگاه ایران در مقایسه با دیگر کشورهای شرکت کننده

در پرلز ۲۰۱۱

۲.۳.۲ در مقایسه با منطقه

کشور جمهوری اسلامی ایران از نظر روند افزایشی پیشرفت سواد خواندن، بالاترین نتیجه را در سطح منطقه کسب کرده است. در طول دهه گذشته، شش کشور در تمام چهار بخش آزمون پیشرفت داشته‌اند. این کشورها عبارتند از سنگاپور، روسیه فدرال، هنگ‌کنگ، ایالات متحده آمریکا، اسلوانی و ایران.

انعکاس جهانی و منطقه‌ای نتایج روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در تیمز (به ویژه درس علوم) و در پرلز (درس سواد خواندن) موجب کنجکاوی برخی از مؤسسات پژوهشی در جهان و نماینده دفتر منطقه‌ای خاورمیانه و شمال آفریقای صندوق کودکان ملل متحد گردید. دفتر منطقه‌ای خاورمیانه و شمال آفریقای صندوق کودکان ملل متحد با همکاری بانک جهانی و از طریق مقایسه نتایج ارزیابی‌های تیمز (روند بین‌المللی مطالعه ریاضیات و علوم) از سال ۱۹۹۹ به این نتیجه رسیده است که جمهوری اسلامی ایران در سال‌های اخیر دستاوردهای بهتری در بهبود کیفیت نسبت به سایر کشورهای منطقه داشته است. بر این اساس نماینده یونسف از وزارت آموزش و پرورش ایران درخواست کرد که درباره شناسایی و مستندسازی اقدامات، طرح‌ها و برنامه‌های اجرا شده برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی سایر کشورهای منطقه همکاری نماید.

۲.۴ تاثیر تیمز و پرلز بر بهبود عملکرد نظام آموزشی ایران

با توجه به هدف اصلی انجام مطالعات تیمز و پرلز که نظارت و بهبود وضعیت آموزشی کشورهای شرکت‌کننده در طول دوره‌های مختلف است، کشور جمهوری اسلامی ایران در طی سال‌های گذشته، تلاش کرده است تا با بررسی نتایج ملی و بین‌المللی و تحلیل ثانوی داده‌های به‌دست‌آمده از عملکرد دانش‌آموزان ایران (در سطوح مختلف) به شناسایی نقاط ضعف و قوت، ویژگی‌های مدارس موفق و ناموفق، تعیین سهم عوامل مؤثر در روند پیشرفت یا پسرفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اقدام نماید.

نتایج پرلز ۲۰۰۶ نشان داد که روند عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایران نسبت به پرلز ۲۰۰۱، حدود هفت نمره افزایش داشته است (از ۴۱۴ به ۴۲۱) و افزون‌بران توانایی درک مطلب دانش‌آموزان ایران در حیطه‌ها و لایه‌های پیچیده‌تر و عمیق‌تر سواد خواندن در دو سطح ادبی و اطلاعاتی نسبت به ۲۰۰۱ افزایش معنی‌دار داشته است.

این مقایسه - هر چند به‌صورت طبیعی و پس‌رویدادی و نه آزمایشگاهی و تجربی - نقش مثبت تغییرات ایجاد شده در محتوای کتاب‌های درسی خواندن را تأیید نمود، برخی از کارشناسان و تحلیل‌گران بر این باورند که ممکن است یکی از دلایل و عوامل ارتقای عملکرد دانش‌آموزان ایران در تیمز نیز متأثر از بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان ایران باشد که حاصل تغییر محتوا و روش آموزش زبان فارسی و درک مطلب در سال‌های گذشته بوده است.

این ادعا از طرف برخی از گروه‌های تصحیح‌کننده سؤالات تیمز و پرلز ۲۰۱۱ نیز مورد تأیید قرار گرفت زیرا آن‌ها در جریان تصحیح سؤالات پاسخ‌ساز (تشریحی) علوم ریاضیات دانش‌آموزان پایه چهارم و هشتم مشاهده کردند که مهارت نوشتن و درک مطلب دانش‌آموزان ایران در تیمز ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ نسبت به دوره‌های قبل بهبود یافته است و این پیشرفت ناشی از مهارت خواندن و توانایی درک مطلب دانش‌آموزان از سؤالات آزمون بوده که به پاسخ‌های روشن‌تر کمک کرده است.

۲.۵.۲ گروه‌های زبانی

آموزش در برخی کشورها به زبان‌های مختلف ارائه می‌شود. به عبارت دیگر زبان مادری و زبان آموزش در برخی کشورها یکسان نیست. براساس مطالعات، این کشورها در آزمون پرلز ضعیف‌تر عمل می‌کنند. به‌طور مثال در آفریقای جنوبی، پرلز به ۱۱ زبان اجرا می‌شود. این کشور در میان شرکت‌کنندگان در آزمون ۲۰۰۶، در پایین‌ترین بخش جدول رتبه‌بندی قرار داشته است.

مطالعه موردی در ایران نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که هرگز در منزل به زبان فارسی صحبت نمی‌کنند، نسبت به دانش‌آموزانی که همیشه یا گاهی اوقات در منزل به زبان فارسی صحبت می‌کنند، میانگین عملکرد پایین‌تری دارند. این مسئله با توجه به رواج دوزبانگی در نقاط متعدد ایران، تأمل بیشتری را می‌طلبد.

کشورها	صحت دانش‌آموزان به زبان آزمون در خانه						درصد دانش‌آموزانی که والدینشان اغلب به زبان آزمون در خانه صحبت می‌کنند	
	همیشه		بعضی وقت‌ها		هرگز		پدر و مادر هر دو	یکی از والدین
	درصد	میانگین عملکرد دانش‌آموزان	درصد	میانگین عملکرد دانش‌آموزان	درصد	میانگین عملکرد دانش‌آموزان		
اتریش	74 (1.2)	551 (1.9)	24 (1.1)	520 (3.5)	2 (0.5)	--	90 (0.8)	80 (1.1)
بلژیک (بخش فلاندری)	77 (1.3)	555 (1.7)	21 (1.1)	526 (3.5)	2 (0.3)	--	94 (0.8)	85 (1.2)
بلژیک (بخش فرانسی)	66 (1.3)	507 (2.3)	32 (1.2)	493 (4.0)	2 (0.2)	r	93 (0.9)	79 (1.2)
بلغارستان	70 (2.2)	558 (3.9)	27 (2.0)	537 (7.2)	3 (0.7)	r	494 (16.0)	72 (2.1)
کانادا (البرتا)	70 (1.5)	566 (2.2)	29 (1.4)	554 (3.9)	1 (0.2)	--	r	92 (1.1)
کانادا (بریتیش کلمبیا)	64 (1.8)	563 (2.6)	35 (1.8)	556 (3.5)	1 (0.2)	--	r	84 (1.6)
کانادا (اسکاتلند)	72 (0.9)	548 (2.3)	28 (0.9)	544 (3.0)	1 (0.1)	--	--	98 (0.3)
کانادا (انتاریو)	61 (1.8)	562 (2.8)	38 (1.8)	550 (3.5)	1 (0.2)	--	--	85 (1.6)
کانادا (اکویت)	64 (1.4)	540 (3.4)	35 (1.4)	532 (2.6)	2 (0.3)	--	--	93 (1.0)
تایوان	36 (0.8)	528 (2.6)	63 (0.8)	544 (2.0)	1 (0.2)	--	r	82 (1.0)
دانمارک	81 (1.1)	551 (2.3)	18 (1.0)	535 (4.3)	1 (0.2)	--	--	96 (0.5)
انگلستان	76 (1.3)	546 (2.7)	23 (1.2)	532 (4.5)	1 (0.2)	--	x x	x x
فرانسه	66 (1.2)	531 (2.1)	34 (1.2)	512 (2.7)	1 (0.1)	--	--	96 (0.6)
گرجستان	85 (1.5)	475 (3.4)	14 (1.2)	486 (6.3)	1 (0.8)	--	r	97 (1.2)
آلمان	73 (1.0)	564 (2.1)	26 (0.9)	536 (3.3)	1 (0.2)	--	r	93 (0.6)
هنگ کنگ	65 (0.8)	562 (2.4)	33 (0.8)	571 (2.5)	2 (0.3)	--	--	98 (0.4)
مجارستان	75 (1.2)	553 (2.9)	24 (1.2)	550 (4.4)	1 (0.2)	--	--	99 (0.2)
اسلند	64 (0.8)	512 (1.5)	35 (0.8)	513 (1.9)	1 (0.1)	--	r	99 (0.2)
اندونزی	38 (2.0)	403 (5.7)	50 (1.8)	424 (4.3)	11 (1.0)	--	--	406 (7.9)
جمهوری اسلامی ایران	53 (2.2)	447 (3.5)	28 (1.5)	423 (5.1)	19 (1.6)	--	--	364 (7.4)
فلسطین اشغالی	57 (1.1)	524 (4.1)	39 (1.1)	539 (2.9)	4 (0.4)	--	S	90 (1.3)
ایتالیا	71 (1.2)	558 (3.1)	27 (1.1)	549 (4.1)	3 (0.4)	--	--	521 (13.4)
کویت	26 (1.5)	330 (8.2)	43 (1.6)	367 (5.5)	32 (2.1)	--	r	5 (0.5)
لیتوانی	69 (1.4)	546 (2.4)	28 (1.2)	538 (3.6)	3 (0.5)	--	--	525 (13.0)
لیتوانی	79 (1.0)	539 (1.7)	21 (1.0)	538 (2.8)	0 (0.1)	--	--	99 (0.3)
لوکزامبورگ	3 (0.2)	568 (7.1)	44 (0.6)	563 (1.4)	53 (0.6)	--	--	553 (1.6)
مقدونیه	83 (1.2)	450 (4.0)	15 (1.0)	489 (6.8)	2 (0.5)	--	--	95 (1.2)
مولدووا	74 (1.1)	498 (3.3)	25 (1.1)	511 (3.9)	1 (0.2)	--	--	96 (0.6)
مراکش	50 (2.9)	337 (6.7)	24 (1.7)	337 (8.1)	26 (2.8)	--	S	303 (15.0)
هند	76 (1.2)	553 (1.6)	23 (1.2)	533 (2.6)	1 (0.3)	--	--	95 (1.1)
نیوزیلند	73 (1.0)	542 (2.1)	26 (0.9)	519 (3.1)	1 (0.2)	--	S	92 (0.8)
نروژ	80 (0.9)	505 (2.2)	20 (0.9)	494 (4.0)	1 (0.1)	--	--	100 (0.1)
لهستان	85 (0.6)	519 (2.3)	14 (0.6)	533 (4.1)	0 (0.1)	--	--	100 (0.1)
قطر	61 (0.7)	360 (1.9)	35 (0.7)	369 (2.0)	4 (0.3)	--	S	96 (0.3)
رومانی	81 (1.6)	495 (4.0)	17 (1.2)	515 (8.8)	2 (0.6)	--	--	92 (1.8)
روسیه فدرال	82 (1.1)	568 (3.4)	16 (1.0)	568 (6.3)	2 (0.4)	--	--	93 (1.0)
اسکاتلند	80 (1.0)	528 (3.0)	19 (1.0)	536 (4.4)	1 (0.2)	--	S	99 (0.3)
اسکاندیناوی	21 (0.7)	571 (3.5)	73 (0.8)	559 (3.0)	5 (0.3)	--	r	516 (5.2)
جمهوری اسلواکی	71 (1.6)	537 (2.3)	26 (1.4)	531 (5.1)	3 (0.7)	--	--	439 (31.6)
اسلواکی	--	--	--	--	--	--	--	97 (0.6)
آفریقای جنوبی	62 (1.2)	306 (6.6)	30 (1.0)	359 (8.0)	8 (0.5)	--	r	270 (8.1)
اسپانیا	60 (1.3)	519 (2.5)	32 (1.1)	517 (3.0)	8 (0.7)	--	S	84 (1.5)
سوند	75 (1.2)	555 (2.3)	24 (1.1)	538 (3.4)	1 (0.2)	--	--	93 (0.8)
ترینیداد و توباگو	77 (1.3)	439 (5.0)	20 (1.1)	455 (7.5)	3 (0.4)	--	--	351 (13.2)
ایالات متحده	72 (1.4)	547 (3.4)	27 (1.4)	534 (4.7)	1 (0.2)	--	--	--
میانگین بین‌المللی	66 (0.2)	506 (0.7)	29 (0.2)	505 (0.8)	5 (0.1)	--	--	87 (0.2)

نمایه ۵. صحبت والدین با دانش‌آموزان به زبان آزمون در خانه

در پرلز ۲۰۰۶

۲.۵.۳ نگرش نسبت به خواندن

براساس گزارش‌ها بهترین عملکرد خواندن مربوط به دانش‌آموزانی است که نگرشی مثبت نسبت به مطالعه داشته‌اند. در ایران در آزمون پرلز ۲۰۰۶، درصد دانش‌آموزانی که نگرش بالایی نسبت به خواندن داشتند، نسبت به پرلز ۲۰۰۱ افزایش معناداری داشته و میانگین

به‌طور کلی نقش و تأثیر ضمنی مجموعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در طی ده سال گذشته براساس نتایج تیمز و پرلز، به شرح زیر است:

- تغییر کتاب‌های درسی (خواندن) با عنوان بخوانیم و بنویسیم از سال ۲۰۰۱ - بدون توجه مستقیم به نتایج پرلز - که از نظر محتوا و روش نقش مهمی در تغییر نگرش دانش‌آموزان به درس‌خواندن، و کیفیت مهارت درک مطلب و کیفیت فهم و تحلیل آن‌ها از متون خواندن دارد.
- آموزش معلمان دوره ابتدایی و آشناسازی آن‌ها با شیوه‌های جدید تدریس کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم براساس کتاب راهنما و کتاب کار معلمان.
- ارزیابی و نظارت دائمی روند پیشرفت دانش‌آموزان در سواد خواندن براساس کتاب‌ها و روش‌های جدید و عوامل دیگری که ممکن است منجر به بهبود روند عملکرد دانش‌آموزان ایران شده باشد.
- نقش انتظارات و حمایت‌های خانواده از فرزندان، فرهنگ و نگرش حاکم بر جامعه نسبت به آینده تحصیلی دانش‌آموزان، رقابت‌های درون‌مدرسه‌ای و بین‌مدرسه‌ای در مناطق و استان‌ها با توجه به سیستم نظارت و ارزشیابی.

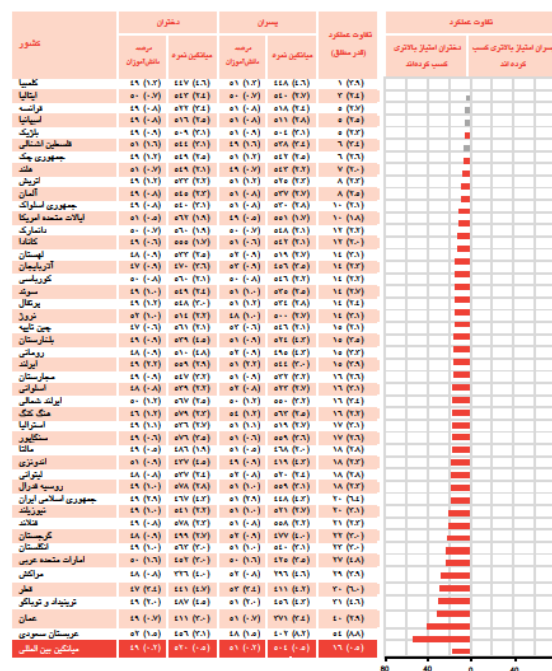
۲.۵.۴ عوامل تأثیرگذار بر مهارت خواندن

۲.۵.۱ تفاوت‌های جنسیتی؛ دختران برتر از پسران در سواد خواندن

تفاوت عملکرد دختران نسبت به پسران در هر سه مطالعه پرلز ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ ناظر بر برتری عملکرد دختران بر پسران در همه کشورهای شرکت‌کننده بوده است.

در کشور ایران عملکرد دختران نسبت به پسران در پرلز ۲۰۰۱ با اختلاف ۲۷ نمره (دختران با میانگین ۴۲۶ و پسران با میانگین ۳۹۹) و در پرلز ۲۰۰۶ با اختلاف ۱۵ نمره (دختران با میانگین ۴۲۹ و پسران با میانگین ۴۱۴) و در پرلز ۲۰۱۱ با اختلاف ۱۹ نمره (دختران با میانگین ۴۶۷ و پسران با میانگین ۴۴۸) نشان‌دهنده برتری عملکرد دختران در هر سه مطالعه بوده است.

در نمایه زیر تفاوت‌های میانگین پیشرفت خواندن برحسب جنسیت - دخترها و پسرها - در کشورهای جهان بررسی شده است.



نمایه ۴. تفاوت‌های میانگین پیشرفت خواندن برحسب جنسیت

در پرلز ۲۰۱۱

در حال حاضر در کشور ما، کتابخوانها جمعیت ناچیزی از کل کشور را به خود اختصاص داده‌اند. براساس آمار پراکنده و گاه متناقضی که مسئولان فرهنگی کشور ارائه می‌کنند، سرانه مطالعه در کشور نیز وضعیت مطلوبی ندارد. تلاش دست‌اندرکاران فرهنگ برای تشویق جامعه به مطالعه، قابل توجه است، اما کفایت نمی‌کند. در یک تحلیل بسیار ساده باید بگوییم که آنکس که «خواندن» نمی‌داند به سراغ مطالعه و کتابخوانی نمی‌رود، پس چگونه بدون اینکه آموزش «خواندن» داده باشیم انتظار رفتار درست داریم؟

نمی‌توانیم بگوییم باید روحیه تحقیق و پژوهش در افراد جامعه تقویت شود؛ اما به رشد مهارت خواندن در کودکان و زبان‌آموزان بی‌اعتنا باشیم. باید به عوامل و عناصر ارتقادهنده و تقویت‌کننده در این مسیر توجه شود و با استفاده از نظر کارشناسان، موانع و مشکلات را حل کنیم. با کمی تأمل و تعمق در فواید و پیامدهای خوب خواندن و بیشتر خواندن در جامعه و با محدود کردن و حذف بسیاری از هزینه‌های اضافی و کم‌بازده، می‌توان سطح کتابخواندن را در بین افراد جامعه و البته کودکان ارتقا داد. (بساک و حیدری، ۲۰۸-۲۰۹)

در ادامه، پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت «خواندن» مطرح می‌شود. با توجه به گستردگی و فراگیری موضوع، این پیشنهادها با بسیاری از گروه‌های اجتماعی و نهادهای رسمی و غیررسمی ارتباط پیدا می‌کند و از جهات مختلف قابل بررسی است. از سویی می‌تواند در دو شاخه آموزش‌های رسمی و غیررسمی و یا آموزش‌های عمومی و تخصصی تقسیم‌بندی شود. از سویی دیگر می‌تواند در سه حوزه رفتاری دانش‌آموز، خانواده و جامعه مورد توجه قرار بگیرد.

باتوجه به اینکه اهداف آموزشی در ساختار آموزش و پرورش ایران براساس روش بلوم در سه حیطه شناختی، نگرشی (عاطفی) و مهارتی (حرکتی) تنظیم شده، ما نیز با توجه به این سه حوزه، برای طرح پیشنهادهایمان، در آغاز تغییرات ممکن را بررسی می‌کنیم.

۳.۱ تغییرات لازم برای اجرایی شدن پیشنهادها براساس اهداف

۳.۱.۱ تغییرات شناختی (دانشی)

تغییرات شناختی، تلاشی است در جهت ایجاد آگاهی و دانش نسبت به ارزش‌هایی که «خواندن» در جامعه دانش‌آموزی به وجود می‌آورد. این تغییرات با آگاهی‌های فردی آغاز می‌شود و در سطح بالاتر به آگاهی‌های اجتماعی می‌رسد.^{۱۱} چنانکه ملاحظه می‌شود، توجه به این مرحله، گام نخست و بنیادین برای پی‌ریزی برنامه‌های بعدی است. تغییر، قانون طبیعت است و آگاهی به فرد و جامعه، سبب جهت‌گیری مناسب این تغییر و هم‌سویی با هدف‌های برنامه‌ریزی شده می‌شود.

۳.۱.۲ تغییرات نگرشی (عاطفی)

تغییرات نگرشی، تلاش در جهت ایجاد رفتارهایی است که پس از توجه به «خواندن» و باور آن، در افراد دیده می‌شود.

تغییر در نگرش فرد، به جامعه نیز تسری می‌یابد، و بسته به میزان تأثیری که دارد با سبک زندگی ارتباط مستقیم می‌یابد. از این رو مسئله مهمی در مطالعات فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شود.

تغییرات نگرشی در پنج طبقه قابل دسته‌بندی و برنامه‌ریزی است:

^{۱۱} در تقسیم‌بندی بلوم اهداف آموزشی شناختی در شش طبقه دانش، فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و قضاوت بررسی می‌شوند. از آنجایی که توجه به این تقسیم، در نظام‌بندی پیشنهادها ما تأثیری نمی‌گذارد، از آن چشم‌پوشی می‌کنیم.

عملکرد آنان (میانگین ۴۳۷) نسبت به دانش‌آموزانی که نگرش متوسطی به خواندن داشتند (میانگین ۳۸۲) بالاتر بوده است.

۲.۵.۴ تصور فردی از توانایی خواندن

براساس گزارش‌ها، همبستگی بالایی بین نگرش دانش‌آموزان به خودشان به‌عنوان یک مطالعه‌کننده خوب یا ضعیف و عملکرد آن‌ها در خواندن وجود دارد. در سطح بین‌المللی به‌طور متوسط تقریباً نیمی از دانش‌آموزان از خودشان تصور بالا و مثبتی به‌عنوان یک مطالعه‌کننده داشتند.

۲.۵.۵ تأثیر خانواده

۲.۵.۵.۱ عادات‌های مطالعه خانواده

بین مطالعه والدین و پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود دارد. در ایران میانگین عملکرد دانش‌آموزانی که والدین‌شان بیش از ۵ ساعت در هفته مطالعه می‌کنند، بالاتر از میانگین عملکرد دانش‌آموزانی است که والدین آن‌ها بین ۱ تا ۵ ساعت در هفته یا کمتر از یک ساعت در هفته مطالعه می‌کنند.

۲.۵.۵.۲ نگرش والدین به مطالعه

در ایران بین نگرش والدین نسبت به خواندن و میانگین عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. میانگین عملکرد دانش‌آموزانی که والدین‌شان نگرش بالایی به خواندن داشتند نسبت به دانش‌آموزانی که والدین‌شان نگرش پایینی به خواندن داشتند، بالاتر بود.

۲.۵.۵.۳ تهیه کتاب‌های مناسب سن کودکان

براساس گزارش‌ها، تهیه کتاب‌های مناسب برای کودکان در سواد خواندن آن‌ها تأثیر دارد. برهمین‌اساس تعداد کتاب‌های کودک موجود در خانه رابطه مثبتی با پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان در ایران داشته است.

۲.۵.۶ تحصیلات دانشگاهی والدین

بین سطح تحصیلات والدین و میانگین عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود دارد. در ایران دانش‌آموزانی که والدین آن‌ها تحصیلات دانشگاهی داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که والدین‌شان تحصیلات زیر دوره راهنمایی داشتند، میانگین عملکرد بالاتری دارند. (همان، ۲۹)

۳. پیشنهادهایی برای ارتقای سواد خواندن در نظام آموزشی ایران

بررسی تجربه‌های جهانی مطالعات پرلز نشان می‌دهد که تغییر و بهبود در وضعیت سواد خواندن امکان‌پذیر است. توجه به ارتقای رتبه‌های سه کشور روسیه، هنگ‌کنگ و سنگاپور از رتبه ۱۵ و ۱۶ و ۱۷ در پرلز ۲۰۰۱، به رتبه‌های ۱ و ۲ و ۴ در پرلز ۲۰۰۶، ضمن آنکه شگفت‌انگیز است، بی‌نیاز از هر بحث و استدلالی، امکان پیشرفت را به‌سادگی و در یک دوره ۵ ساله باورپذیر می‌کند، به‌ویژه آنکه کشورهای مذکور در دوره بعد نیز، این نتایج را - با تغییراتی بسیار جزئی - حفظ کرده‌اند.^{۱۱}

^{۱۱} «تأثیر پرلز در دوازده کشور: مطالعه تطبیقی» عنوان یک پژوهش بین‌المللی است که اطلاعات بسیار مفیدی پیرامون نظام‌های آموزشی ۱۲ کشور اتریش، بلژیک، انگلستان، آلمان، هنگ‌کنگ، مجارستان، لتونی، هلند، زلاند نو، روسیه، جمهوری اسلواکی و آفریقای جنوبی ارائه می‌کند. این مطالعه تطبیقی با جمع‌آوری اطلاعات دقیقی که پیرامون نظام‌های آموزشی فوق و راهکارهایی در جهت بهبود وضعیت «سواد خواندن»، می‌تواند در بهبود عملکرد ایران نسبت به استفاده از نتایج مطالعه پرلز بسیار مفید باشد.

در ادامه به پیشنهادهایی می‌پردازیم که از پنج منظر دسته‌بندی شده است. مخاطب این پیشنهادها در وهله نخست نهادهای رسمی فرهنگی و در نهایت، تمامی دست‌اندرکاران، فعالان و علاقه‌مندان فرهنگ کشور است.

برای اجرایی کردن پیشنهادهایی که در زیر می‌آید، باید راهکارهایی اندیشیده شود؛ نخستین تدبیر، ایجاد شورای مرکزی با کارگروه‌هایی متشکل از کارشناسان مربوط، است.

۳.۲ پیشنهادهای کاربردی و اجرایی

۳.۲.۱ از منظر برنامه‌ریزی

۳.۲.۱.۱ آسیب‌شناسی برنامه‌های قبلی در حوزه مطالعه و کتابخوانی

۳.۲.۱.۲ برنامه‌ریزی مناسب برای ایجاد نگرش مثبت به مطالعه، به‌ویژه در کودکان دوره ابتدایی

۳.۲.۲ از منظر پژوهش

۳.۲.۲.۱ معرفی طرح‌های پژوهشی انجام‌شده در زمینه توسعه فرهنگ مطالعه؛

۳.۲.۲.۲ معرفی موضوعات مناسب به پژوهشگران و حمایت از آنها؛

۳.۲.۳ از منظر آموزش

۳.۲.۳.۱ آسیب‌شناسی شیوه‌های آموزش رسمی و غیررسمی مرتبط با دانش‌آموز، اولیا، جامعه در ایران و مقایسه آن با جهان؛

۳.۲.۳.۲ آماده‌کردن دانش‌آموزان برای آزمون‌های بعدی با طراحی آزمون‌های استاندارد شده مناسب و برگزاری آزمون‌های سالانه از پایه اول ابتدایی و برگزاری پیش‌آزمون پرلز در پایه سوم ابتدایی؛

۳.۲.۳.۳ در نظر گرفتن کتاب مستقل قرائت فارسی با نمره مستقل در دوره متوسطه؛

۳.۲.۳.۴ ایجاد آگاهی از طریق آموزش به:

○ اولیا نسبت به تأثیر مطالعه و خواندن در آینده تحصیلی و شغلی فرزندان؛

○ جامعه نسبت به وضعیت مطالعه در ایران و جلب توجه عمومی مردم به اهمیت موضوع؛

۳.۲.۳.۵ آموزش نیروی انسانی متخصص و کارآموده برای:

○ حضور در مدارس و آموزش به دانش‌آموزان در مقاطع مختلف؛

○ حضور در کتابخانه‌های عمومی؛

۳.۲.۴ از منظر فناوری

۳.۲.۴.۱ آسیب‌شناسی وضعیت فناوری مطالعه در ایران و مقایسه وضعیت آن با جهان؛

۳.۲.۴.۲ ارائه راهکارهای مناسب برای افزایش سواد خواندن از طریق گسترش فناوری مانند:

○ ایجاد شبکه تلویزیونی کتاب؛

○ مجهز نمودن کتابخانه‌های عمومی به تجهیزات جدید؛

○ حمایت از تاسیس وبگاه‌های تخصصی کتاب؛

○ طراحی کتاب‌های هدفدار برای افزایش دقت دانش‌آموزان؛

○ طراحی کتاب‌های گویا برای افزایش درک شنیداری دانش‌آموزان؛

۳.۱.۲.۱ دریافت: توجه به یک پدیده، نخستین گام برای طی کردن مرحله‌های بعدی است. برای ایجاد تغییرات نگرشی باید توجه سه‌گروه هدف؛ «دانش‌آموز، خانواده و جامعه» را به سمت موضوع مطالعه و کتابخوانی جلب کنیم، سپس به هدایت و جهت‌گیری توجه آنان بپردازیم.

۳.۱.۲.۲ پاسخ: پس از دریافت و توجه به یک پدیده، انتظار واکنش نسبت به آن می‌رود. دامنه سطح پاسخ دادن از پیروی و متقاعد شدن تا تمایل به اقدام داوطلبانه همراه با رضایت و خشنودی گسترده می‌شود. جلب نظر سه‌گروه هدف به طرف موضوع کتابخوانی، می‌تواند تغییرات عمده‌ای در سبک زندگی آنان ایجاد کند.

۳.۱.۲.۳ ارزش‌گذاری: در این مرحله مخاطب به درونی کردن پدیده یا رفتار مطالعه و کتابخوانی، می‌پردازد و برای آن ارزش ویژه‌ای قائل می‌شود.

۳.۱.۲.۴ سازماندهی ارزش‌ها: در این مرحله شخص با مقایسه ارزش‌های مختلف آن‌ها را سازماندهی می‌کند و ارزش‌های مهم‌تر را در سطح بالاتری قرار می‌دهد. اگر سه‌گروه هدف به اهمیت کتابخوانی به‌عنوان یکی از شاخصه‌های پیشرفت توجه کنند، کتاب به راحتی در سبد خانواده‌ها جای می‌گیرد.

۳.۱.۲.۵ وجدانی کردن ارزش‌ها: در این سطح فرد به نظامی از ارزش‌ها دست می‌یابد که ضمن مراقبت دائمی از رفتار وی، نوعی شخصیت پایدار در وجودش ایجاد می‌کند. ملاک‌های واقعی در شناخت ویژگی‌های جامعه، ارزش‌هایی است که بر مبنای وجدان درونی افراد شکل گرفته است.

۳.۱.۳ تغییرات مهارتی (حرکتی)

تغییرات مهارتی در حوزه «سواد خواندن»، تلاش در جهت ایجاد مهارت‌هایی است که پس از شناخت و درک و علاقه، به نهادینه شدن مطالعه در فرد بینجامد.

مهم‌ترین بخش مطالعات فرهنگی، توجه به مهارت‌های کسب‌شده‌ای است که از دوره کودکی برنامه‌ریزی می‌شود. مهم‌ترین این مهارت‌ها، مهارت‌های ارتباطی و زبانی است که در تربیت شهروندی افراد جامعه، به‌ویژه جوانان نقش مؤثری دارد. مهارت‌های ارتباطی و زبانی؛ گوش‌دادن، گفتن، خواندن و نوشتن، باید از آغاز رشد کودک مورد توجه خانواده و سپس سایر نهادهای فرهنگی قرار گیرد.

ضعف در مهارت‌های ارتباطی، به کاهش بازدهی سطح مطالعه جامعه می‌انجامد. امروزه در آموزش و پرورش رسمی ایران، بیشترین توجه، معطوف به مهارت خواندن است. هرچند این اتفاق مبارکی نیست، اما حداقل به جامعه اجازه می‌دهد که در مقایسه با سه مهارت دیگر، یعنی توانایی نوشتن، گوش‌دادن و گفتن، توقعی متناسب با شأن زبان و ادبیات فارسی از ساختار رسمی آموزشی داشته باشد. حال آن‌که نتایج آزمون‌های رسمی چنین توقعی را برآورده نمی‌کند و حتی از نتایج مطالعه بین‌المللی پرلز درمی‌یابیم که توانایی و سواد خواندن در جامعه دانش‌آموزی ایران، نسبت به شاخص‌های بین‌المللی در پایین‌ترین اندازه است.

به عبارت دیگر با وجود اینکه آموزش و پرورش بیشترین تلاش آموزشی خود را در حوزه زبان و ادبیات فارسی، بر مهارت خواندن متمرکز کرده است، نتیجه مناسبی تا به حال به دست نیامده است، حداقل مطالعاتی مانند پرلز این را نشان می‌دهد.

۳.۲.۵ از منظر ترویج

۳.۲.۵.۱ آسیب‌شناسی وضعیت خواندن و مطالعه؛

۳.۲.۵.۲ ارائه راهکارهای مناسب برای ترویج کتابخوانی در خانه، مدرسه و جامعه، مانند:

○ ایجاد فضای مناسب مطالعه و کتابخوانی در خانه؛

○ برقراری ساعت مستقل کتابخوانی در مدارس؛

○ برگزاری مسابقات کتابخوانی در مدارس؛

○ اقدام و کمک به انتشار مجلات، نشریات و ... مرتبط با فرهنگ کتابخوانی؛

○ تولید کتاب ارزان؛

○ توزیع کتاب امانی؛

○ ایجاد نمایشگاه‌های کتاب فصلی یا دائم؛

○ بازدید مدارس و خانواده‌ها از کتابخانه‌های عمومی روزآمد و فعال؛

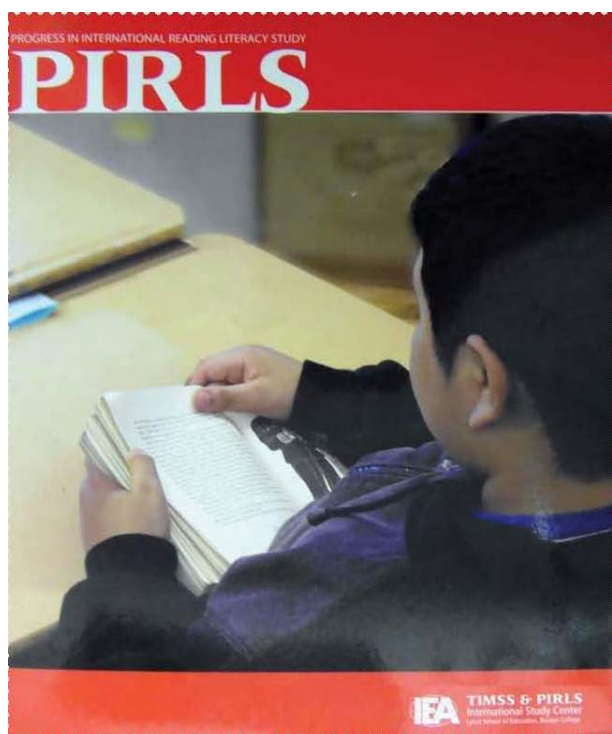
○ برگزاری گردهمایی‌هایی برای ترویج مطالعه و شناساندن اهمیت آن؛

○ توجه به نیاز مطالعاتی زنان خانه‌دار از طریق تهیه منابع مورد علاقه ایشان توسط کتابخانه‌های عمومی.

۳.۲.۵.۳ رصد کردن سرانه مطالعه به کمک شیوه‌های نوین و علمی و دقیق و آسیب‌شناسی.

منابع

- اهمیت و تأثیر مهارت خواندن در آموزش بهینه زبان فارسی، حسن بساک و زهره حیدری، گلبانگ آشنایی؛ مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی، به کوشش عباسعلی وفايي، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، تهران ۱۳۹۰.
- گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و مقایسه آن با عملکرد دانش‌آموزان ایران در دوره‌های قبل، عبدالعظیم کریمی، شهرناز بخشعلی‌زاده، مسعود کبیری، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، بی‌تا.
- گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱، عبدالعظیم کریمی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران ۱۳۸۷.
- نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)، مهم‌ترین یافته‌های ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱، عبدالعظیم کریمی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران ۱۳۸۷.
- نگاهی به جایگاه و روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در مطالعات تیمز و پرلز، عبدالعظیم کریمی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۷.
- Martin, M.O. Mullis & Kennedy, A.M. *PIRLS 2006 International report*, Chestnut Hill, MA: Boston College



از دکتر رضا مراد صحرایی «دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی، «سواد دانشگاهی: پیشنهادهایی برای گسترش نوشتن دانشگاهی در ایران» و «معناسازی و معناکاوی زبانی: هنرهای دوگانه مغفول در تعلیم و تربیت کنونی ایران» از دکتر محمود مهرمحمدی، رئیس دانشگاه فرهنگیان. چکیده تمامی مقالات و خلاصه برنامه‌ها در روز برگزاری همایش در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

برنامه اختتامیه، به سخنران ویژه این همایش خانم دکتر ماساکو واتانابه اختصاص داشت که با استفاده از پرده‌نگار و با کمک مترجم، برای حضاران ارائه شد. دکتر واتانابه، استاد دانشگاه ناگویای ژاپن است که مهم‌ترین حوزه پژوهش وی مطالعات تطبیقی در زمینه آموزش و یادگیری است. کتاب وی با نام «پرورش هنر استدلال: الگوهای تبیین اندیشه در فرهنگ آموزش ژاپن و آمریکا» با ترجمه دکتر محمدرضا سرکارآرانی و همکاران توسط مؤسسه منادی تربیت، در سال ۱۳۹۱ در ایران چاپ و با استقبال خوبی مواجه شد.

گزارش برگزاری کارگاه روش‌های تدریس زبان و ادبیات فارسی

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، روز یکشنبه ۲۱ اردیبهشت ۹۳ کارگاهی با عنوان «روش‌های تدریس درس زبان و ادبیات فارسی با تمرکز بر درس‌های عروض و قافیه و آرایه‌های ادبی» برای معلمان زبان و ادبیات فارسی در آموزش و پرورش منطقه ۱۲ شهر تهران برگزار کرد.

در این کارگاه، به هدف روش تدریس و اهمیت آن برای معلمان، عوامل مؤثر در انتخاب روش، راهنمای انتخاب روش‌های مناسب با توجه به تنوع موضوع در درس ادبیات پرداخته شد. سپس انواع روش‌های تدریس به صورت کاربردی، با توجه به کارایی و اثربخشی هر یک با ذکر نمونه‌های عملی طرح شد. مدرس کارگاه دکتر مریم دانشگر، ضمن بررسی شیوه‌های نوین در آموزش به ارائه شیوه‌هایی برای فعال کردن و استفاده بهینه از زمان اندک کلاس‌های درس ادبیات فارسی پرداخت. معلمان خلاق نیز با بیان تجربیات خود از سال‌ها تدریس در کلاس‌های ادبیات، راهکارهای نو و ابتکاری خود را طرح کردند.

گزارش برگزاری نشست علمی «کارآمدی رشته زبان و ادبیات فارسی»

نشست علمی با عنوان «کارآمدی رشته زبان و ادبیات فارسی» با نمایش فیلم «آبی آرام بلند» و سخنرانی مدیر گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی دکتر حسن ذوالفقاری روز دوشنبه ۱۳۹۳/۲/۲۲ در دانشگاه شهید بهشتی برگزار شد.

در این نشست که با حضور استادان زبان و ادبیات فارسی و جمع کثیری از دانشجویان برگزار شد، فیلم مستند «آبی آرام بلند» به نمایش درآمد. در این فیلم ضمن مصاحبه با استادان و دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی، مشکلات اشتغال دانشجویان پس از تحصیل، بی‌توجهی به این رشته متناسب با شأن و شکوه دیرینه‌اش از سوی مسئولان و مهارتی نبودن دروس دانشگاهی مطرح شد. دکتر ذوالفقاری ضمن نقد و بررسی محتوای فیلم، مشکلات این رشته را در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی، اشتغال، گرایش‌ها، نحوه انتخاب دانشجویان برشمرد و مهم‌ترین اقدام کنونی گروه‌های آموزشی را رفع مشکلات گریبانگیر این رشته دانست.

گزارش همایش انشا و نویسندگی

روز چهارشنبه ۱۰ اردیبهشت، همایش انشا و نویسندگی به‌همت پژوهشکده فرهنگ‌پژوهی دانشگاه علامه طباطبایی از ساعت ۹ تا ۱۹ برگزار شد.



برنامه همایش با قرائت قرآن، سرود جمهوری اسلامی ایران، خیر مقدم ریاست دانشگاه دکتر حسین سلیمی آغاز شد و با گزارش دبیر همایش دکتر علیرضا صادقی ادامه یافت. نخستین سخنران همایش،

ریاست فرهنگستان زبان و ادب فارسی، دکتر غلامعلی حدادعادل بود که درباره «اهمیت درس انشاء» سخن گفت. چکیده سخنرانی ایشان در ادامه می‌آید: «درس انشاء ظرفی دارد و مظلوفی. ظرف آن ساخته و بافته از کلام و عبارت است و مظلوف آن اندیشه، به‌معنای جامع این کلمه، که همه محصولات ذهن و ادراک آدمی را شامل می‌شود. انشا به‌اعتبار ظرف بودن، نتیجه و برآیند همه درس‌هایی است که در مدرسه تحت عنوان زبان و ادبیات و املا و دستور زبان آموخته می‌شود و در واقع کارگاهی است که دانش‌آموز همه آموخته‌های زبانی و ادبی خود را در آن یک‌جا به کار می‌بندد. از سوی دیگر، این درس، به‌اعتبار مظلوف خود، میدان وسیعی برای ایجاد یک محصول فکری و ذهنی به‌وسیله دانش‌آموز و بیان آن در قالب زبان و ادبیات است. به‌همین دلیل است که آن را «انشا» نامیده‌اند که دلالت بر ابداع و ابتکار و خلق مطلب جدید دارد. رفع اشکالات درس انشا در مدارس مستلزم توجه به هر دو جنبه این درس است. می‌توان عناصر و عوامل دخیل در هر دو جنبه را به تفکیک، معین ساخت و آن‌گاه برای تأمین همه لوازم آن و ایجاد هماهنگی میان آنها به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی اقدام کرد.»

دکتر حسن ذوالفقاری، مدیر گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی از دیگر سخنرانان این همایش بود که به موضوع «شیوه‌های ارزشیابی درس انشا و نگارش» پرداخت: «درس انشا با توجه به اهمیت و تأثیر مستقیم آن در سایر دروس و جنبه‌های مهارتی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی شهروندی، در نظام آموزشی مغفول مانده است. روش‌ها و شیوه‌های آموزشی برای آن طراحی نشده و ارزشیابی آن همچنان سنتی است. به‌همین دلیل به‌جای ایجاد رغبت در دانش‌آموز، وی را سرخورده می‌کند. در این مقاله پنج شیوه برای ارزشیابی پیشنهاد می‌شود: ارزشیابی گروهی؛ خودارزیابی؛ ارزشیابی کیفی؛ ارزشیابی فرایندی و براساس الگوهای تدریس؛ ارزشیابی کمی براساس بازبینه (چک لیست).

در این همایش که با استقبال فرهنگیان، استادان و اهل قلم همراه بود، مقالات و مباحث باارزشی پیرامون وضعیت آموزش انشا در ایران، آسیب‌شناسی مهارت نوشتن در مدارس، نقش معلمان در بهبود شیوه‌های انشانویسی دانش‌آموزان و توجه به خلاقیت در نوشتار دانش‌آموزان، طرح شد. برخی دیگر از مقاله‌های ارائه‌شده در این همایش عبارت بودند از: «شش ویژگی عام انشاهای دانش‌آموزان مدارس راهنمایی» از سیدحسین محمدی حسین‌نژاد، عضو شورای گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، «آموزش نوشتن به فارسی آموزان خارجی»

و از بین صفحات ۴۰-۷۰، پنجاه جمله انتخاب و ویرایش شد. بیشترین عیوب مربوط به درزنویسی، مبهم‌نویسی، تکرار و کاربرد نادرست حرف اضافه و ربط بود. در این کتاب‌ها ۱۴۰۹ مورد اشکال (در حوزه ویرایش فنی ۱۱۰۸ مورد، در حوزه بلاغی ۱۶۴ مورد و در حوزه ویرایش زبانی ۱۳۷ مورد) اشکال دیده می‌شود. مبنای کار نیز فرهنگ *املائی خط فارسی، دستور خط فارسی، کتاب ویرایش و نگارش استاد سمیعی* بود. از بین این کتاب‌ها روان‌شناسی سال سوم دبیرستان، شیمی ۱، آموزش قرآن چهارم دبیرستان، زبان فارسی، شیمی پیش‌دانشگاهی، تعلیمات ادیان الهی و جغرافیا، بیشترین اشکالات ویرایشی را داشتند. در حوزه ویرایش فنی هم بیشترین اشکالات در کتاب‌های فارسی ۱ دبیرستان، روان‌شناسی سال سوم با ۴۸ مورد اشکال و شیمی پیش‌دانشگاهی دیده می‌شد.

آقای حسینی‌نژاد درباره همایش انشا و نویسندگی و تاریخچه شکل‌گیری و نقاط ضعف آن گزارشی کوتاه ارائه کرد. این همایش در تاریخ ۱۳۹۳/۲/۱۰ در دانشگاه علامه برگزار شد. مقالات این همایش قرار است در دو جلد کتاب از سوی دانشگاه علامه و با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان منتشر خواهد شد. وی ضمن برشماری برخی ضعف‌های این همایش، بهترین مکان برگزاری را دانشگاه فرهنگیان و فرهنگستان زبان دانست. دکتر نیساری نیز ضمن اشاره به اینکه اطلاع‌رسانی ضعیف بوده، از نحوه برگزاری این همایش و عدم حضور اساتید صاحب‌نظر در آن، انتقاد کرد. به‌همین دلیل پیشنهاد شد دبیرخانه این همایش‌ها در فرهنگستان مستقر باشد و دانشگاه‌ها فقط محل برگزاری باشند.



سیزدهمین جلسه شورای علمی

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی

این جلسه در روز دوشنبه ۲۹ اردیبهشت ۱۳۹۳ در محل فرهنگستان زبان و ادب فارسی برگزار شد.

اهم مباحث

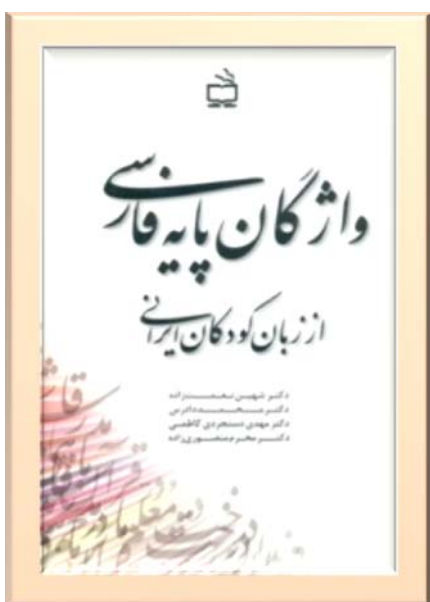
در آغاز جلسه، دکتر ذوالفقاری ضمن خوشامدگویی به اعضا، در زمینه ویرایش کتاب‌های پایه ششم و دوم و اصلاح و اعمال آنها در کتاب‌های درسی و بررسی و ساختار و محتوای کتاب سوم و چهارم ابتدایی توضیحاتی ارائه داد و گفت درج برخی مفاد درسی در کتاب‌های درسی چهارم ابتدایی غیرضروری است و درک آنها برای دانش‌آموز آن پایه ثقیل است؛ مثل شعر شهریار و یا شعر لطف حق پروین اعتصامی. همچنین به ویرایش ۵۰ کتاب درسی در مقاطع مختلف تحصیلی با انتخاب جملاتی به‌طور تصادفی اشاره کرد. وی گفت این کتاب‌ها که در سه حوزه زبانی، بلاغی و فنی ویرایش و به دفتر آقای دکتر امانی ارسال شد، از نظر زبانی اشکالات متعددی داشتند. وی به طرح چهار مرحله‌ای ویرایش کتاب‌های درسی با توجه به رعایت مصوبات فرهنگستان و تشکیل شورای عالی ویرایش در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و متعاقباً برون‌سپاری کار ویرایش از سوی دکتر امانی اشاره کرد و گفت قرار است این کار زیر نظر فرهنگستان صورت پذیرد. وی همچنین نظر اعضا را به گزارش دیگر درباره «آسیب‌شناسی درس انشا در مدارس» جلب و اشاره کرد که در وبگاه فرهنگستان قابل دسترسی است. دکتر ذوالفقاری توضیحاتی درباره وبگاه گروه زبان و ادبیات فارسی فرهنگستان ارائه کرد و گفت: خبرنامه‌ای هر دو هفته برای اهل قلم و معلمان ارسال می‌شود. در این جلسه از ارتباط فرهنگستان زبان و آموزش و پرورش به‌همت گروه آموزش تقدیر شد. دکتر ذوالفقاری درباره آیین‌نامه و شیوه‌نامه برگزیدگان ادبی کشور و جزئیات اساسنامه و امکانات در نظر گرفته شده برای مستعدان برتر و نخبگان ادبی نیز گزارشی داد و گفت: هدف آیین‌نامه این بوده تا نخبگان و مستعدان برتر رشته ادبیات فارسی در تمام زمینه‌ها مشخص و مورد تشویق و حمایت قرار گیرند.

در ادامه دکتر دانشگر به گزارش تحلیل آماری نمره‌های درس زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری سال‌های ۹۰ تا ۹۲ پرداخت. وی هدف از تهیه این نشریه را بررسی سطح توانایی‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان کشور از طریق تحلیل آماری نمرات زبان و ادبیات فارسی در این ۳ سال بیان کرد. قرار است این گزارش در قالب مقاله، در نشریه علمی - پژوهشی مطالعات ملی درج شود. دکتر سنگری پیشنهاد داد بخشی از آن نیز در مجله رشد زبان و ادب فارسی منتشر شود.

خانم صادقی درباره ویرایش ۵۰ کتاب درسی از دوره ابتدایی تا دبیرستان توضیح داد: این کتاب‌ها از نظر فنی، بلاغی و زبانی و با تکیه بر آمارهای به‌دست‌آمده از نظر کمی و کیفی اصلاح شده که بیشترین قسمت کار به ویرایش فنی اختصاص داشته، مثل ویرگول و نقطه‌ویرگول. ۱۰ کتاب از دوره ابتدایی، ۴۰ کتاب از دوره دبیرستان شامل همه حوزه‌ها

واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی

استخراج و ارائه فهرست نهایی واژگان پایه براساس دادگان واژگانی به دست آمده از "طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی"، در هم کرد انواع یافته‌های واژگانی طرح مذکور، ساختن جدول‌های بسامدی و الفبایی مرجع و مقوله‌بندی پلکانی و معنایی فهرست نهایی واژگان پایه، موضوع طرح پژوهشی بعدی با عنوان "کاربست یافته‌های طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی" بود که در سال ۱۳۸۷ انجام شد.



ذکر عناوین مجلدات پنج‌گانه این گزارش پژوهشی و معرفی کوتاه آن‌ها در اینجا بی‌مناسبت نیست. جلد اول با عنوان گزارش کلی در ۴۰۸ صفحه و شامل شش فصل:

کلیات پژوهش، پیشینه، مبانی نظری پژوهش، روش پژوهش، یافته‌های پژوهش و جمع‌بندی گزارش، و همچنین پیوست‌های نقشه نقاط نمونه‌گیری، ۱۷۵ مدرسه منتخب و تحت پوشش طرح، بازدیدکنندگان از ستاد طرح و فهرست پانصد واژه پربسامد تولیدی است. در جلد دوم این گزارش پژوهشی، با عنوان آزمون‌های واژگانی، سه آزمون تولیدی و ادراکی و معلمان آمده است.

جلد سوم با عنوان طرح نمونه‌گیری در ۱۰۰ صفحه، شماری از طرح‌های نمونه‌گیری پژوهش‌های دیگر در ایران و جهان را معرفی و نقد کرده و چارچوب نظری نمونه‌گیری طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی را تشریح و توجیه نموده است. جلد چهارم گزارش پژوهشی با عنوان واژگان دانش‌آموزان دوره ابتدایی براساس نظر معلمان سراسر کشور به نتایج نظرخواهی از معلمان در چارچوب آزمون واژگانی ویژه معلمان می‌پردازد. جلد پنجم به دستاوردهای بین‌المللی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی اختصاص دارد.

در این گزارش پژوهشی پنج جلدی، گفته شده است که در طرح شناسایی واژگان پایه فارسی، سه نوع آزمون واژگانی تولیدی و ادراکی و معلمان، ساخته و به‌کاررفته و اینکه گردآوری داده‌ها از سراسر کشور انجام شده است.

کتاب *واژگان پایه فارسی* تألیف خانم دکتر شهین نعمت‌زاده، عضو شورای علمی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی در فرهنگستان، در سال ۱۳۹۰ به همت انتشارات مدرسه به چاپ رسید. این کتاب محصول یک طرح پژوهشی است با نام «طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی» که در سال ۱۳۸۰ در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی آغاز شد و پس از اتمام آن در ۱۳۸۴، گزارش آن در پنج جلد و در حدود ۱۰۰۰ صفحه ارائه شد.

واژگان پایه هر گروه سنی از لغت‌هایی تشکیل می‌شود که اغلب افراد آن گروه سنی، معنی و مفهوم آن را می‌فهمند. نویسنده‌ای که برای کودکان می‌نویسد باید به واژگان پایه گروه سنی مخاطبانش مسلط باشد. همچنین توجه به واژگان پایه و اطلاع از آن، برای برنامه‌ریزان درسی و مؤلفین کتاب‌های درسی کودکان ضروری است. باین‌حال در ایران چند دهه بیشتر نیست که به آن توجه شده است درحالی‌که تحقیق بر واژگان پایه در جهان حدود یکصدسال سابقه دارد.

اینکه در کتاب‌های درسی ابتدایی - به‌خصوص در پایه اول - واژگانی به‌کار رود که کودک آن‌ها را نمی‌شناسد و برای نخستین بار از زبان معلم می‌شنود مثل «پرستو» و «جغد»، به انحراف در هدف آموزش می‌انجامد: در پایه اول قرار است دانش‌آموز الفبا بیاموزد یا این‌ها را یاد بگیرد؟ آیا در روستاها و شهرهای دوزبانه، کودکان «کفشدوزک» را به‌همین نام می‌شناسند؟ بی‌توجهی به این پرسش‌های ساده اما اساسی، با اختلال در امر یادگیری کودک در ابتدای راه، صدمات جبران‌ناپذیری به بدنه ساختار آموزش زبان فارسی در ایران می‌زند. «طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی» با هدف به‌دست‌دادن کلمات آشنای دانش‌آموزان ابتدایی ایرانی شکل گرفت. برای تحقق این هدف سه آزمون ادراکی و تولیدی و معلمان تدوین شد و ۲۰ هزار دانش‌آموز و ۷۵۰ معلم ابتدایی از همه استان‌های کشور در آن سال، تحت پوشش طرح قرار گرفتند. دانش‌آموزان به دو آزمون واژگانی تولیدی و ادراکی پاسخ دادند و معلمان مقطع ابتدایی همان مدارس هم به آزمون واژگانی معلمان پاسخ دادند. با توجه به تقسیم‌بندی مهارت‌های زبانی، واژگان پایه نیز به چهار گروه گفتاری، شنیداری، خوانداری و نوشتاری تقسیم شدند. ۵۰۰ نفر پژوهشگر، مجری، ناظر و آزمون‌گر این مراحل را اجرا کردند.

حاصل کار علاوه بر تأسیس آرشیو و دادگان واژگانی، طراحی نرم‌افزار، دستاوردهای بین‌المللی و کسب جایزه جشنواره بین‌المللی خوارزمی و آیسکو بود. همکاران اصلی خانم دکتر نعمت‌زاده در این طرح، دکتر محمد دادرسی، دکتر مهدی دستجردی کاظمی و دکتر محرم منصوری‌زاده بوده‌اند.

این کتاب در شمارگان ۱۰۰۰ نسخه و بهای ۱۰۰۰۰ تومان در انتشارات مدرسه - وابسته به وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی - در دسترس علاقه‌مندان است.

جامعه ایران ویژگی‌های منحصربه‌فردی دارد. جامعه‌ای با تنوع فرهنگی است و از نظر جغرافیایی در موقعیتی قرار دارد که به‌اجبار تحت فشار جریان‌ها و نیروهایی بوده که از چهارسو بر این جامعه وارد شده است؛ نیروهای گریز از مرکز را با هدف جداسدن از ایران و پیوستن به دیگر واحدهای سیاسی یا تشکیلات واحدهای سیاسی جدید فعال و تقویت کرده‌اند. از نظر تاریخی هم، ایران در مقاطع مختلف با طرح‌هایی تجزیه‌طلبانه از سوی قدرت‌های بزرگ روبه‌رو بوده است. باتوجه به این واقعیت‌ها، همبستگی ملی برای ایرانیان نیازی تاریخی و ضرورت زندگی سیاسی به‌شمار می‌آید.

باتوجه به این، نیاز به اتحاد ملی و اهمیت و نقش نظام آموزش برای تحقق و تحکیم آن، این پرسش‌ها مطرح می‌شود: آیا در برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی به این نیاز تاریخی توجه شده و تلاشی برای رفع آن صورت گرفته است؟ موضوع اتحاد و همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی از چه جایگاهی برخوردار است و برنامه‌ریزان آموزشی چه میزان به آن اهمیت داده و چگونه به آن پرداخته‌اند؟

مرور کتب درسی دوره ابتدایی حاکی از آن است که در برنامه آموزشی این دوره، تحقق و تحکیم همبستگی ملی در مقام هدف کلان آموزشی مورد توجه فراوان بوده است؛ باوجود این در مطالب کتب درسی این دوره، نکاتی نیز به چشم می‌خورد که می‌توان از آن به‌عنوان آسیب‌های برنامه آموزشی دوره ابتدایی در جهت تحقق و تحکیم همبستگی یاد کرد. شناخت این آسیب‌ها و یافتن راه‌حلی برای رفع آن‌ها، می‌تواند هرچه بهتر و بیشتر برنامه آموزشی دوره ابتدایی را برای تحقق یکی از اهداف کلان آموزشی، یعنی ایجاد روح جمعی و همبستگی ملی، تقویت کند.

مؤلف در نتیجه‌گیری پایانی مقاله اشاره کرده که در بخش چشمگیری از مطالب و دروس به موضوع تحکیم همبستگی ملی پرداخته شده است. بااحتساب دروسی که در فصول ملی - میهنی و دروسی که در فصول دیگر آمده‌اند، حدود ۳۰ درصد از عناوین درس‌ها به این موضوع اختصاص دارد. وی بیان داشته باتوجه به نیاز تاریخی و همیشگی ایران به همبستگی ملی، اختصاص حجم وسیعی از دروس به این موضوع و تلاش برای تحقق آن، نقطه قوت برنامه آموزشی و درسی دوره ابتدایی است؛ بااین‌همه، با نگاهی آسیب‌شناسانه درمی‌یابیم که در برنامه مذکور ضعف‌هایی نیز وجود دارد که مانع دستیابی به اهداف آموزشی است. وی ضمن برشمردن این ضعف‌ها، تجدیدنظر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، بازنگری در مباحث و چگونگی ارائه آن‌ها، برای تأثیرگذاری هرچه بیشتر این دوره برای تقویت و تحکیم همبستگی ملی، را ضروری می‌داند.

همبستگی ملی در کتب درسی دوره ابتدایی

مؤلف: حاکم قاسمی، ناشر: مجله مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۲، ۱۳۸۷، صص ۱۳۳-۱۶۰

مؤلف در این مقاله پس از بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶، به مقایسه ظاهری و محتوایی آن‌ها با کتاب‌های سال بعد و بررسی ایجاد روح جمعی و همبستگی ملی پرداخته است. تحکیم همبستگی ملی به عوامل مختلفی بستگی دارد که بخش مهمی از آن از طریق برنامه‌های آموزشی و تربیتی تحقق می‌یابد. آموزش‌وپرورش با افزایش سطح آگاهی‌های عمومی به همگونی و همسانی جوامع منجر می‌شود و نه فقط پیوند

میان مردم را استوار می‌کند، بلکه به توسعه و تقویت حس اشتراک در زندگی اجتماعی کمک می‌نماید. بزرگ‌ترین وظیفه مدرسه، تدریس میهن‌پرستی، و رای محدودیت‌های به رسمیت شناخته‌شده از سوی افراد تحت تعلیمش است. مدرسه، ابتدا عاملی برای تحقق جامعه‌پذیری بود. در مدرسه، پیام جامعه‌پذیری به‌همراه خواندن و نوشتن به مؤثرترین شکل خود ردوبدل می‌شود؛ بنابراین

در هر کشوری، بخشی از برنامه‌های آموزشی در سطوح مختلف برای تقویت و تحکیم همبستگی ملی اختصاص یافته است. در این میان، آموزش‌وپرورش افراد در سطوح دبستانی اهمیت فراوان دارد.



گزارش عملکرد گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی

در سال ۱۳۹۲

برگه ثبت نام برای ارتباط مستمر با گروه در

فرهنگستان زبان و ادب فارسی

اطلاعات شخصی	اطلاعات فردی
نام و نام خانوادگی:	میزان تحصیلات:
نام پدر:	رشته تحصیلی:
شماره شناسنامه:	شغل:
تاریخ تولد:	شهر محل خدمت:
محل تولد:	منطقه و واحد خدمت:
شماره تماس:	علاقه:
نشانی:	نشانی پیام‌نگار:

الف. نظارت بر اعمال مصوبات فرهنگستان در کتاب‌های درسی
۱. ویرایش کتاب‌های پایه دوم (۶ کتاب) و ششم ابتدایی (۷ کتاب) و ارسال آن به آموزش و پرورش در تاریخ ۹۲/۴/۲۳، برای اعمال در چاپ‌های بعدی.
۲. مستندسازی اشکالات ویرایشی و نگارشی ۵۰ کتاب درسی دوره متوسطه برای استخراج مشکلات ویرایشی و نگارشی کتاب‌های درسی و ارسال آن به آموزش و پرورش در ۹۲/۱۰/۸.

ب. انجام طرح‌ها و گزارش‌های پژوهشی و آموزشی برای بهبود وضعیت آموزش زبان و ادبیات

۱. ارائه پیشنهادها و محتوایی برای کتاب در حال تألیف فارسی پایه سوم (فروردین ۹۲).
۲. «بررسی و آسیب‌شناسی درس انشا در مدارس» - بهار ۱۳۹۲ و ارسال گزارش آن به ریاست فرهنگستان و معاونت علمی-پژوهشی.
۳. «پرلز (مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) و نقش آن در ارتقای مهارت‌های زبان فارسی» - تابستان ۱۳۹۲ و ارسال گزارش آن به ریاست فرهنگستان و معاونت علمی-پژوهشی.
۴. «بررسی و تحلیل آماری نمره‌های درس زبان و ادبیات فارسی در آزمون سراسری در سال‌های ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲» - زمستان ۱۳۹۲ و ارسال گزارش آن به ریاست فرهنگستان و معاونت علمی-پژوهشی.
۵. اجرای طرح پژوهشی «ارزشیابی مهارت‌های زبان و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور» (طرح مشترک با صندوق حمایت از پژوهشگران کشور)

پ. ارتباط مؤثر با مدارس، گروه‌های آموزشی و معلمان ادبیات

۱. تهیه بانک اطلاعاتی از معلمان، استادان، پژوهشگران، نخبگان حوزه زبان و ادبیات فارسی و نویسندگان و شاعران.
۲. ارسال مرتب بسته‌های آموزشی اینترنتی با نام «آموزگار» در شش ماهه دوم سال - ۱۳ شماره - در روزهای اول و پانزدهم هر ماه شامل مقالات آموزشی، اخبار فرهنگستان؛ گزارش نشست‌ها و ارسال نشریات فرهنگستان.
۳. تکمیل صفحه اختصاصی گروه در وبگاه فرهنگستان.
۴. حضور در جلسات و نشست‌های علمی مربوط به دبیران ادبیات یا گروه‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش.

ت. تشکیل جلسات گروه

۱. تشکیل جلسات شورای علمی گروه در تاریخ‌های ۱۳۹۲/۱/۲۶ و ۱۳۹۲/۷/۱۵ و ۱۳۹۲/۱۰/۱۶
۲. تشکیل جلسات کارگروه دانشگاه در تاریخ ۹۳/۸/۱۳ و کارگروه ابتدایی در تاریخ ۱۳۹۲/۱/۲۱

ث. تهیه پیش‌نویس آیین‌نامه و شیوه‌نامه حمایت از برگزیدگان ادبی کشور

تهیه این دو پیش‌نویس طی ۹ جلسه عمومی (۲ ساعت با حضور ۲۵ نفر: جمعاً ۵۰۰ ساعت) و ۸ جلسه درون‌گروهی (جمعاً ۲۴۰ ساعت) تا پایان اسفندماه ۱۳۹۲ انجام شد.

تماس با ما:
فرهنگستان زبان و ادب فارسی
گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی
ارتباط با مدیر داخلی خبرنامه:
زهرا دامیار: ۴۸ - ۸۸۶۴۲۳۳۹ داخلی ۴۲۶
تلفن مستقیم: ۸۸۶۴۲۴۴۷
وبگاه فرهنگستان:
www.persianacademy.ir