



نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی در ایران و ارتباط آن با چگونگی سازماندهی مبحث جبر در کتاب ریاضی پایه هفتم توسط معلمان ریاضی^۱

Introducing Algebra in Mathematics Textbooks in Different Historical Periods in Iran and the Organization of Algebra in ^vth Grade Mathematics Textbook

S.Asgari, A. Nasr (Ph.D), M. Liaghatdar (Ph.D), E. Reyhani (Ph.D)

Abstract: The aim of this paper is to study the relationship between algebra content formation in mathematics textbooks and the mathematics teachers' current knowledge. Based on this aim, we have considered three subjects: ۱. mathematics teachers' current knowledge of algebra, ۲. the beginning and presentation methods of algebra content on the number of selected previous textbooks and ۳. the role of previous textbooks content in teacher knowledge forming. Research Methodology had been a survey, content analysis, and historical and documentary analysis. This study showed that the teachers' knowledge and teaching methods do not coincide with the algebra content of the current seventh-grade mathematics textbook, and about ۳۰% of teachers' knowledge is based on the experiences of the previous textbooks.

Keywords:

Mathematics teachers, knowledge, Mathematics textbooks, Algebra, The history of curriculum

سیده صدیقه عسگری^۲، دکتر احمد رضا نصر^۳، دکتر محمد جواد لیاقتدار^۴، دکتر ابراهیم ریحانی^۵

چکیده: هدف از این مقاله، بررسی ارتباط بین مبحث جبر در کتاب‌های درسی گذشته با چگونگی سازماندهی این موضوع توسط معلمان ریاضی در زمان حال است. این هدف در سه محور مورد مطالعه قرار گرفته است: ۱. نحوه آغاز و ارائه مبحث جبر در تاریخ ریاضی ایران و در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های گذشته در ایران ۳- نقش محتوای کتب گذشته در شکل‌گیری سازماندهی و تدریس جبر توسط معلمان ریاضی. روش تحقیق، تحلیل محتوا و تحلیل تاریخی و اسنادی بوده است. این مطالعه نشان می‌دهد که دانش و روش‌های آموزشی معلمان منطبق بر محتوای جبر کتاب فعلی ریاضی هفتم نیست و در حدود ۳۰٪ از دانش آن‌ها مبتنی بر تجربیات حاصل از محتوای کتب گذشته است.

واژگان کلیدی: معلمان ریاضی، کتاب‌های درسی جبر،

تاریخ برنامه درسی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با موضوع «بررسی مشکلات تدریس و محتوای درس ریاضیات پایه هفتم، طراحی و تدوین بسته آموزشی اصلاحی و ارزیابی اثربخشی آن بر یادگیری دانش‌آموزان». مورد مطالعه: مبحث جبر» در دانشگاه اصفهان است. - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۷

۲. دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. رایانامه: asgari_sedigheh@yahoo.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول). رایانامه: arnasr@edu.ui.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول). رایانامه: javad@edu.ui.ac.ir

۵. دانشیار گروه ریاضیدانشگاه شهید رجایی. رایانامه: e_reyhani@yahoo.com

مقدمه

دانش معلمان درباره آنچه به معنی دانستن و انجام دادن ریاضیات است (بورکو^۱ و همکاران، ۱۹۹۲: ۱۹۵) و آگاهی از چگونگی آموزش مباحث ریاضی در ارتباط با کل برنامه‌درسی (بال و همکاران، ۲۰۰۸)، مسئله‌ای است که همواره در تحقیقات آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار بوده است. فنسترماخ^۲ (۱۹۹۴) از «دانش رسمی و عملی معلم» نام برده است.

یکی از منابع مناسب که در این مطالعه مورد استفاده واقع شد، محتوای کتاب‌های درسی ریاضی گذشته است که هم می‌تواند بخشی از دانش تخصصی انباشته محسوب گردد و هم ممکن است بر باورهای معلمان و در نتیجه بر رفتار عملی آنان حین تدریس، تأثیرگذار باشد. به این منظور، کتاب‌های درسی گذشته، با تمرکز بر مبحث جبر، مورد مطالعه قرار گرفته است.

سرگذشت کتاب‌های درسی ریاضی ایران با تأسیس و شکل‌گیری مدارس کشور ارتباط تنگاتنگی دارد. به باور عموم مورخین، تأسیس مدرسه دارالفنون نقطه آغاز تألیف و چاپ کتاب‌های درسی ریاضی به صورت گسترده بوده است ولی قبل از آن برای بیش از دو قرن متمادی کتاب خلاصه الحساب شیخ بهایی منبع اصلی تدریس و یادگیری ریاضی در اکثر مکتب‌خانه‌ها و مدارس کشور بوده است (مصحفی، ۱۳۸۱). ارزش و اهمیت این کتاب آنقدر بالا بوده که آغاز این مطالعه را از نقطه شروع آموزش رسمی ایران، یعنی تأسیس دارالفنون به اواسط دوره صفویه یعنی زمان تألیف خلاصه الحساب توسط شیخ بهایی (۹۲۵-۱۰۰۰)^۳ عقب کشیده است. در دوره سلطنت قاجاریه (۱۳۰۳-

^۱. Borko

^۲. Fenstermacher

^۳. جهت سهولت درک سیر زمانی، همه تاریخ‌ها به هجری شمسی تبدیل شده است.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی... (۱۱۷۴) اگرچه روند توسعه علمی و فرهنگی همچون توسعه سیاسی کند بود؛ ولی باین‌وجود دولتمردان برجسته‌ای همچون عباس میرزا و امیرکبیر با تأسیس مدرسه دارالفنون و انتشار کتب درسی، اعزام دانشجویان به اروپا و استخدام معلمان اروپایی، در حقیقت نقشی از آمال و آرزوهای اصلاح‌طلبانه خود را جلوه‌گر ساختند. حکومت پهلوی اول درصدد دگرگونی ساختارهای فرهنگی و اجتماعی ایران برآمد و تلاش نمود تا جامعه را به‌سوی نوگرایی و مدرنیسم سوق دهد (فلاح زاده، ۱۳۹۱: ۱۸۱) که تأثیرات آن بر همه ساختار نظام آموزشی و از جمله کتاب‌های درسی ریاضی مشهود بود.

همچنین، موضوع جبر، نه‌تنها دارای سابقه تاریخی درخشان در ریاضیات ایران است، بلکه در کتاب‌های درسی همه دوره‌ها اهمیت بالایی داشته است. به‌طوری‌که امروزه، نقش بسیار مهم مفاهیم جبری و زبان فنی جبر در حل مسائل و تفکر در روابط ریاضی نیز، انکارناپذیر است (مبیا، ۲۰۱۱). پژوهشگران این مطالعه، طی بررسی پیمایشی، مشاهده عملکرد معلمان در کلاس‌های درس و مستندات جمع‌آوری‌شده در کارگاه‌های آموزشی متعدد در خانه ریاضیات اصفهان به تفاوت‌های قابل‌توجهی میان نحوه آموزش درس جبر پایه هفتم توسط معلمان با اهداف محتوایی و آموزشی موجود در کتاب دست یافتند. این موضوع انگیزه‌ای برای محققان ایجاد کرد که به بررسی دلایل این تفاوت بپردازند. این واکاوی، منجر به طرح این پرسش شد که «نقش محتوای کتاب‌های درسی ریاضی گذشته در شکل‌گیری دانش معلمان و خلق تفاوت در روش آموزش جبر، چگونه است؟»

از این رو، این مطالعه، به بررسی سیر تاریخی تغییرات کتاب‌های درسی ریاضی، شیوه ارائه مبحث جبر در کتاب‌های پرمخاطب گذشته، بررسی میزان دانش و آگاهی

۱. Mamba

معلمان مورد مطالعه از مبحث جبر ریاضی هفتم و نقش محتمل سیر تاریخی بر دانش معلمان ریاضی پرداخته است.

مبنای نظری و پیشینه پژوهش

در این بخش، پیشینه نظری و پژوهشی مربوط به حوزه‌های اصلی این مطالعه که تغییرات بخش جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در بستر تاریخی در ایران است، ارائه می‌شود. سپس به اختصار، دانش معلمان و تدریس، مورد اشاره قرار می‌گیرد.

۱- تغییرات کتاب‌های درسی ریاضی با محتوای جبر در بستر تاریخی

سیر تاریخی تدوین کتاب‌های درسی ریاضی بر اساس تغییر جهت‌های اساسی ایجاد شده در ساختار نظام آموزشی و مدارس ایران بوده است که در پیشینه، به مرور آن پرداخته می‌شود.

- خلاصه الحساب شیخ بهایی (۹۲۵-۱۰۰۰)

محتوای خلاصه الحساب که سال‌ها، نیاز جامعه ما به ریاضیات را پاسخگو بود، به جز چند مورد استثنا، فراتر از حساب و هندسه دوره ابتدایی و سال‌های نخست دوره متوسطه اول نبوده است (مصطفی، ۱۳۸۱).

کتاب خلاصه الحساب (شیخ بهایی، ۱۰۰۰-۹۲۵) با آنکه اسم حساب را داشت اما شامل مباحث و مطالب ریاضی، هندسه، جبر، مثلثات، حساب و هیئت (نجوم) بود. بخشی از کتاب، به جبر و مقابله، شرح مقدمات جبر، اقسام معادلات مفرد و مقارن، فوائد و لطائف ریاضی و مسائل متفرقه پرداخته بود.

کتاب خلاصه الحساب همانند سایر آثار آن زمان به زبان متعارف نوشته شده بود. این روش که «جبر لفظی» (معصومی همدانی، ۱۳۶۷) خوانده می‌شود، در این مقاله با نمادهای جبری امروزی بازنمایی و تفسیر شده است.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

فرجام کتاب یعنی باب هشتم، با عنوان استخراج مجهولات از طریق جبر و مقابله، ورود به مبحثی است که امروزه آن را شروع رسمی جبر می‌نامند. این باب دارای دو فصل است. فصل اول مقدمات و حاوی معرفی شیء (X) ، مال و سایر توان‌های شیء، مراتب (توان‌های) بعدی، نسبت بین توان‌های آن‌ها، روش محاسبه، ترسیم جدول ضرب و خارج‌قسمت ارقام جبری است. فصل دوم نیز مشتمل بر انواع معادلات مفرد و مقارن است.

شیخ بهایی در فصل اول از باب جبر می‌نویسد اگر در مسئله‌ای مقدار چیزی مجهول بود و سؤال‌کننده طالب آن بود از آن «مجهول» در این فن به «شیء» تعبیر می‌کنند؛ یعنی در موقع عمل‌های ریاضی به جای آن مجهول از شیء استفاده می‌کنند؛ بنابراین، او مجهول را شیء نامید (یعنی x)^۱، حاصل ضرب آن را در خودش، «مال» (یعنی x^2)، حاصل ضرب مال را در شیء «کعب» (یعنی x^3) و به همین ترتیب «مال-المال» (یعنی x^4)، «مال‌الکعب» (یعنی x^5)، «کعب‌الکعب» (یعنی x^6)، «مال‌المال‌الکعب» (یعنی x^7)، «مال‌کعب‌الکعب» (یعنی x^8) و به همین ترتیب توان‌های بعدی را بیان داشت. سپس، وی توضیح می‌دهد برای دانستن این اسامی و نتایج، شیء را واحد فرض می‌کنیم بنابراین، برای نمونه اگر شیء را در کعب ضرب کنیم، حاصلش مساوی با اجتماع چهار شیء می‌شود که معادل دو مال است. پس حاصل ضرب شیء در کعب، مال‌المال می‌شود. وی حروف جبری را مطلقاً به کار نبرده است. عکس شیء را «جزء الشیء» ($\frac{1}{x}$) و عکس مال را «جزء المال» ($\frac{1}{x^2}$) نام‌گذاری کرد. وی جدولی ترسیم کرده بود (شکل ۵) که ضرب و تقسیم عوامل x و x^2 و x^3 و $\frac{1}{x}$ و $\frac{1}{x^2}$ را نشان می‌داد.

^۱. این نمادها امروزی است و توسط نگارنده مقاله افزوده شده است.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی... بیان کرده است. در واقع این موارد هم ابزارهای زبان جبری بودند که بعدها نمادها جایگزین آن‌ها شدند.

شیخ بهایی در فصل دوم، معادلات را مطرح نموده است. به نظر وی، منظور از معادله یک دستگاه جبری است که حل آن مستلزم دو عمل جبر و مقابله است. جبر به معنی ناقص را کامل کردن و مقابله به معنای دو طرف دستگاه را معادل یکدیگر نمودن است.

همچنین، شیخ بهایی، در پایان این کتاب با ذکر یک توضیح مقدماتی به هفت مسئله لاینحل در علم جبر اشاره می‌کند که میرزا عبدالغفار نجم‌الدوله، در دوران تحصیل در دارالفنون، در رساله‌ای به نام «حل ما لاینحل»، آن‌ها را حل کرد. این کتاب نجم‌الدوله را می‌توان پایان جبر اسلامی و سرآغاز جبر جدید در ایران دانست (معصومی همدانی، ۱۳۶۷)

- کتاب جبر قربانی - صفاری در دهه ۱۳۳۰ شمسی

مجموعه کتاب‌های قربانی - صفاری همه ریاضیات دوره متوسطه را شامل بود. متن کتاب‌ها روان، واضح و دارای انسجام منطقی بود. به نظر می‌رسید این کتاب‌ها برگرفته از یک دوره کتاب درسی کشور فرانسه بودند. چرا که از آغاز تأسیس دارالفنون تا حدود نیمه دوم دهه ۴۰، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی عموماً، مستقیم یا غیرمستقیم اقتباس از برنامه‌ها و کتاب‌های درسی کشور فرانسه بود. ولی کتاب‌های صفاری - قربانی صرفاً ترجمه نبود بلکه بر پایه اطلاعات علمی و تجربه تدریسشان و با آگاهی از جایگاه ریاضیات در کشور نوشته شده بودند (جلیلی، ۱۳۸۳).

قربانی و صفاری (۱۳۳۵)، در فصل دوم کتاب «جبر برای سال دوم دبیرستان‌ها»، به حروف و استفاده از آن‌ها، موضوع و فایده علم جبر پرداختند. این بحث، شروع رسمی جبر به بیان امروزی بود. در این فصل، قربانی و صفاری پس از یادآوری کار با

عددهای جبری (اعداد صحیح) نوشته‌اند: «استعمال حروف وسیله دیگری برای تسهیل و تعمیم محاسبه است» سپس با بیان مثال‌هایی یک دسته‌بندی از کاربرد حروف یا فایده علم جبر ارائه کردند. خلاصه این دسته‌بندی به این شرح است:

الف) با به کار بردن حروف، دستورهای خلاصه و کلی به دست می‌آوریم. مثلاً، به جای اینکه بگوییم «مساحت هر مستطیل حاصل ضرب دو بعد آن است» مساحت را با حرف s و دو بعد را با حروف a و b نمایش می‌دهیم و دستور $s=a \times b$ را به دست می‌آوریم. فایده این دستور غیر از ساده بودن آن است که می‌توانیم به جای حروف اعداد متفاوتی قرار دهیم.

ب) از روی یک دستور، دستورات دیگر به دست می‌آید. مثلاً، از دستور محاسبه سود مراحه $i = \frac{cmt}{100}$ نتج نتیجه شود $100i = cmt$ (دو مقدار (طرف) مساوی را در ۱۰۰ ضرب کردیم) و از این دستور نتیجه می‌شود $t = \frac{100i}{cm}$

ج) برای حل مسائل حساب می‌توان دستورات کلی به دست آورد به طوری که تمام مسائل مشابه به وسیله آن حل شود. برای مثال: «سن پدری ۴۳ سال و سن پسرش ۷ سال است. چند سال دیگر سن پدر سه برابر سن پسر می‌شود؟» در حساب می‌گوییم چون اختلاف سن پدر و پسر ۳۶ سال است وقتی که سن پدر سه برابر پسر شود. اختلاف سن آن‌ها ۲ برابر سن پسر خواهد بود. پس سن پسر در آن موقع $36 \div 2 = 18$ یعنی ۱۸ سال می‌شود و چون سن فعلی او ۷ سال است پس $18 - 7 = 11$ سال دیگر سن پدر سه برابر پسر می‌شود. بنابراین اگر سن پدر و پسر را به طور کلی با اعداد a و b نمایش دهیم (a و b اعداد مثبت و $a > b$ و اختلاف آن‌ها عددی باشد که با حقیقت منافات نداشته باشد) برای تعیین آن‌که پس از چه مدت سن پدر m برابر سن پسر می‌

۱. در این فرمول، سود با حرف d سرمایه c ، نرخ m و مدت با حرف t نمایش داده شده است.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

شود باید $a-b$ را بر $m-1$ و سن پسر در آن موقع می‌شود $\frac{a-b}{m-1}$ و مدت مطلوب که آن را با حرف x نشان می‌دهیم عبارت است از: $x = \frac{a-b}{m-1} - b$ از این دستور حل تمام مسائل مشابه به دست می‌آید.

د) دستورهای حاصل، حل مسائلی را که از لحاظ حساب غیرممکن می‌باشند؛ ممکن می‌سازد. برای نمونه مسئله فوق را با اعداد زیر فرض کنیم.

سن پدری ۳۹ سال و سن پسرش ۱۴ سال است. پس از چه مدت سن پدر ۶ برابر سن پسر می‌شود؟ از لحاظ حساب این مسئله حل‌شدنی نیست زیرا $۳۹-۱۴=۲۵$ و اگر بر $۶-۱=۵$ تقسیم شود سن پسر می‌شود ۵ که کم‌تر از سن فعلی اوست. ولی طبق فرمول جبری بالا: $a=۳۹$ ، $b=۱۴$ و $m=۶$ و در نتیجه $x=۱۴-۵=۹$ یعنی ۹ سال قبل از این سن پدر ۶ برابر سن پسر بوده است. یعنی وقتی پدر ۳۰ ساله و پسر ۵ ساله بود.

ه) حل مسائل به وسیله جبر، عموماً، ساده‌تر از راه حل حسابی است. در سال سوم خواهید دید که برای حل مسائل از راه جبر هیچ‌گونه استدلالی عموماً، لازم نیست بلکه کافی است فقط صورت مسئله را با حروف و علامات به وسیله دستوری نمایش دهیم تا جواب مسئله به دست آید.

و) با استفاده از حروف می‌توان از فیزیک، شیمی و تمام رشته‌های علم و صنعت دستورهای کلی و مفید به دست آورد و از روی آن دستورها و قواعد محاسبه جبری قوانین طبیعت را فقط به کمک محاسبه معین یا پیش‌بینی کرد.

بنابراین، جبر وسیله محاسبه‌ای کلی‌تر و عمومی‌تر از حساب است و حتی در بسیاری موارد ساده‌تر از آن است.

- کتاب‌های ریاضی دهه ۱۳۵۰ تا سال ۱۳۸۰

کتاب‌های ریاضیات دهه ۵۰ و اوایل دهه ۶۰ تحت تأثیر دوره ریاضیات جدید قرار داشت. برای نمونه در صفحه ۱۱۳، کتاب ریاضی پایه سوم راهنمایی سال ۶۲، معرفی متغیر با استفاده از گزاره‌نما و مجموعه، به این صورت بیان شده بود:

حالا به این جمله که درست بودن یا نادرست بودن آن به این شکل که هست معلوم نیست توجه کنید:

x عددی طبیعی کوچک‌تر از ۱۰

به چنین جمله‌ای گزاره‌نما می‌گویند.

درست بودن یا نادرست بودن این گزاره‌نما بستگی به آن دارد که به جای x نام چه عددی را در گزاره‌نما قرار دهیم. حرف x در حقیقت جایی را در گزاره‌نما نگاه داشته است که بتوان به جای آن نام‌های مختلف عضوهای یک مجموعه معینی را قرار داد (در اینجا مجموعه عددهای طبیعی) و گزاره‌های درست یا نادرست به دست آورد. به حرف یا هر علامت دیگری که در یک گزاره‌نما جانگهدار نام عضوهای یک مجموعه است، متغیر می‌گویند.

در کتاب ریاضی پایه دوم راهنمایی سال ۱۳۶۵، شروع درس جبر تحت عنوان کاربرد حروف، فقط با تأکید بر جبر به‌عنوان زبان، نسبت به کتب دهه ۳۰، به سطح ساده‌تری تنزل یافته بود. فصل جبر پایه دوم راهنمایی با روش میوه‌های فصل، یعنی، با اشکالی از جمع و تفریق میوه‌ها شروع شده و پس از چند تکرار، حروف لاتین و اعداد، جایگزین شکل‌های میوه‌ها شده است (شکل ۶). هیچ‌گونه معرفی و تعریفی از متغیر دیده نمی‌شد؛ بلکه، پس از محاسبه‌های به‌ظاهر جبری با میوه‌ها، اشیاء، با ذکر یک مثال و نه تعریف، عبارت جبری معرفی شده بود.

$$\text{🍎} + \text{🍎} + \text{🍎} = 3 \text{🍎} \quad 2+2+2=3 \times 2 \quad a+a+a=3a$$

شکل ۶- شروع مبحث جبر (کتاب ریاضی سال دوم راهنمایی، ۱۳۶۵: ۲۶)

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

در ادامه، با اشاره به جملات متشابه، ساده کردن عبارت‌های جبری با استفاده از حروف و اعداد، فرم رسمی می‌یابد. کتاب پایه دوم برخلاف کتب دهه ۳۰، فقط به یکی از کاربردهای عبارت جبری یعنی، بیان دستورها با حروف بسنده کرده است. «مساحت یک مربع مساوی است با مجذور طول یک ضلع آن. این مطلب را می‌توانیم به صورت زیر هم بنویسیم: $a^2 = \text{مساحت مربعی به ضلع } a$ »

محتوای کتاب و روند ذکرشده در کتاب پایه دوم راهنمایی (۱۳۶۵) به مدت دو دهه تداوم داشت و جز تغییراتی در جلد کتاب و نحوه چینش محتوا تغییر قابل توجهی در آن، به وجود نیامد؛ تا اینکه در نیمه اول دهه ۸۰، تغییرات و بازنگری‌هایی در کتاب‌های ریاضی انجام شد. شروع مبحث جبر تغییر کرد و آغاز آن به نمادها و قراردادهای اختصاص داده شد. بیان مساحت مربع با استفاده از عدد و سپس، حروف، جایگزین روش میوه‌ها شد. این روش برتر از روش میوه‌ها بود و در واقع تکرار بخشی از مبحث جبر در کتاب‌های دهه ۳۰ بود. عبارت‌های جبری با نگارش اعداد و حروف در نمودارها معرفی شدند و بدون اینکه کتاب توضیحی ارائه دهد، به نظر می‌رسید این کار، متغیر را به‌عنوان جانگهدار مدنظر قرار داده بود؛ البته، این کتاب نیز، از روش میوه‌های فصل صرف‌نظر نکرده و صفحه سوم از مبحث جبر را به یک فعالیت و کار در کلاس با این روش اختصاص داده است.

به لحاظ تأثیر حکومت بر سازمان مدارس و توسعه کتاب‌های درسی باید گفت صفویه (۱۱۳۵-۸۸۰)، از جهت رشد و شکوفایی، نقطه عطفی در تاریخ کشور ایران بود (فلاح زاده، ۱۳۹۱) و در همان دوره سازمان فرهنگ و آموزش توسعه یافت. از اواسط آن دوره تا زمان تأسیس دارالفنون، کتاب «خلاصه الحساب» شیخ بهایی (۹۲۵-۱۰۰۰) یکی از پرکاربردترین کتاب درسی ریاضی در سطح مدارس ایران بود (مصحفی،

(۱۳۸۱). در حوالی دوره صفویه، علاوه بر خلاصه‌الحساب، تعدادی کتاب ریاضی دیگر نیز، تألیف شده است. ولی شهرت شیخ بهایی بین مورخان، از آن جهت است که متن عربی و ترجمه آلمانی کتاب خلاصه‌الحساب وی در سال ۱۸۴۳ میلادی در برلین و ترجمه فرانسوی آن در ۱۸۴۶ میلادی در فرانسه منتشر شد (مدقالچی و سادات حسینی، ۱۳۸۵).

تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۱ هجری شمسی (۱۸۵۲ میلادی) «آغاز نظام رسمی آموزش و پرورش در ایران» (صفوی، ۱۳۸۳) بود. از کتاب‌های جبر آن زمان که در سطح عالی تدریس می‌شد می‌توان کتاب‌های جبر و مقابله و ریاضی از ستوان کرزینر اتریشی (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۷)، دو جلد جبر و مقابله از میرزا نظام‌الدین غفاری، معروف به مهندس الممالک (مدرسی چهاردهی، ۱۳۳۶)، بدایه‌الجبر در اصول جبر و مقابله تا آخر درجه دوم (چاپ سنگی، تهران، ۱۳۱۹ ق.)، اصول علم جبر و مقابله آقاخان مهندس (۱۲۶۶ شمسی)، اصول جبر و مقابله از علی محمد فره‌وشی (۱۲۹۱) و جبر و مقابله در سه جلد تألیف میرزا وحید تنکابنی (۱۳۰۳) را نام برد (مدقالچی و سادات حسینی، ۱۳۸۵).

پس از به قدرت رسیدن رضاشاه (۱۳۰۴) تا سال ۱۳۱۷ خورشیدی تألیف و ترجمه کتاب‌های درسی آزاد بود. هر کتاب درسی تازه تألیف که به تأیید وزارت معارف می‌رسید اجازه چاپ و پخش را می‌یافت. کتاب‌های جبر و مقابله برای کلاس پنجم و ششم متوسطه تألیف محمود مهران (۱۳۱۳ ه.ش)، جبر و مقابله برای کلاس پنجم و ششم متوسطه تألیف مصطفی زمانی و عزت‌الله والا (۱۳۱۴ ه.ش) از جمله کتاب‌های این دوره بودند (مدقالچی و سادات حسینی، ۱۳۸۵). اگرچه تنظیم و تصویب قانون اساسی معارف (۱۲۹۰)، سرآغاز تمرکزگرایی در نظام آموزشی و شروع برنامه‌ریزی درسی متمرکز (ملی) در ایران بود (موسی پور، ۱۳۸۷)، اما با پدید آمدن

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی... جنگ جهانی دوم و اشغال ایران توسط متفقین در سال ۱۳۲۰ چاپ کتاب توسط دولت تا چند سال دچار وقفه شد و نوعی آشفتگی در فرآیند تهیه کتاب درسی به وجود آمد (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۹) در میان تنوع کتاب‌های آن زمان، کتاب‌های درسی ریاضی تألیف قربانی-صفاری در سال‌های پایانی دهه ۲۰ به بازار آمدند. استقبال از آن‌ها به قدری بود که در تمام سال‌های نیمه نخست دهه ۳۰ در بیش‌تر دبیرستان‌های کشور تدریس می شدند (جلیلی، ۱۳۸۳).

تا اینکه وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۱ تألیف و نشر کتاب‌های درسی را بر عهده گرفت (مجیدی، ۱۳۶۴). پس از آن، کتاب جبر پنجم ریاضی از ابوالقاسم قربانی و حسن صفاری، مجدداً در بین کتاب‌های انتخاب‌شده قرار گرفت که برای مدت زیادی تا سال ۱۳۵۷ در مدارس تدریس می شدند (مدقالچی و سادات حسینی، ۱۳۸۵).

اساسنامه کتاب‌های درسی ایران، در سال ۱۳۴۶ تصویب شد و این آغاز رسمی ظهور سنت تولید برنامه درسی توسط برنامه‌ریز بود (موسی پور، ۱۳۸۷). کتاب‌های ریاضی دهه ۵۰، تحت تأثیر دوره ریاضیات جدید (۱۳۷۱-۱۳۵۴) و تغییر نظام آموزشی (استقرار نظام ۵-۳-۴) حاصل از تحولات جهانی بود (رضایی، ۱۳۹۳). پس از بنیان‌گذاری جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۷)، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۵۸ تأسیس شد (رضایی، ۱۳۹۳). هدف‌های آموزش ریاضی و ریز برنامه‌های آن در شورای آموزش ریاضی دوره همگانی تهیه و تصویب شد و از آن‌پس تألیف و نشر کتاب‌های درسی ریاضی به صورت متمرکز ادامه یافت.

۲- دانش معلمان و تدریس

فنسترماکر^۱ (۱۹۹۴)، پژوهش‌های علمی و استانداردا رده در زمینه متغیرهای مرتبط با دانش معلمان و تدریس - نه خود تدریس - را دانش رسمی معلم^۲ می‌داند. همچنین، او دانش عملی را مرتبط به پژوهش‌هایی می‌داند که معلم هم خود به‌عنوان پژوهشگر مطرح است و هم تجربیات و موقعیت تربیتی او از اهمیت زیادی برخوردار است چنین پژوهشگری از بیرون به مسئله نمی‌اندیشد، بلکه، خود آن را تجربه می‌کند. از سوی دیگر، ارتباط معلمان با برنامه درسی به‌عنوان یکی از منابع دانش نیز حائز اهمیت است. باوجود آنکه، برنامه‌ریزان درسی توجه بسیاری به طراحی مواد برنامه درسی از نظر چگونگی ساختار و توالی فرصت‌های یادگیری و در بسیاری از موارد از نظر اطلاعات ارائه‌شده برای معلم دارند، پژوهش بر روی نحوه استفاده معلمان از مواد برنامه درسی، پراکندگی معناداری را نشان می‌دهد (رمیلارد، ۲۰۰۵؛ آستین، رمیلارد و اسمیت^۳، ۲۰۰۷؛ تار^۴ و همکاران، ۲۰۰۸).

لوید^۵ (۲۰۰۹)، در مطالعه‌ای به ارائه اطلاعات مهمی درباره ارتباط متقابل میان معلمان و مواد برنامه درسی پرداخته است. از جمله اینکه: متون ریاضی می‌تواند بر باورها، دانش و تمرینات کلاسی معلمان، تأثیر بگذارد؛ همچنین، معلمان توصیه‌های درسی را بر اساس دانش و باورهای خود انتخاب و تغییر می‌دهند. ولی در کنار چگونگی استفاده معلمان از برنامه درسی، عطائی (۱۳۹۳) در پژوهش خود گزارش می‌کند که اگر معلمان متقاعد نشوند که کتاب را بر اساس اهداف مؤلفان اجرا کنند، کتاب تأثیری جدی بر فرآیند تدریس آن‌ها نخواهد گذاشت.

^۱. Fenstermacher

^۲. Formal knowledge teacher

^۳. Stein, Remillard & Smith

^۴. Tarr

^۵. Lloyd

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

روش‌شناسی

این پژوهش، از نوع توصیفی است و برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، از روش آمیخته - کمی و کیفی - استفاده شده است.

۱- مطالعه میدانی

در گام اول پژوهش از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد. یافته‌های به دست آمده در این بخش نشان می‌دهد که در بین پانزده موضوع درسی کتاب هفتم، نمره‌ای که معلمان به محتوای جبر در کتاب درسی اختصاص داده بودند به‌طور معناداری پایین‌تر از میانگین بود. در حالی که، به باور آن‌ها میزان دانش و آگاهی خودشان از موضوع جبر در وضعیت بهتری قرار داشت. این نتیجه منجر به انتخاب موضوع جبر برای کارگاه‌های آموزش معلمان گردید.

۲- جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در کارگاه‌های آموزشی معلمان

شرکت‌کنندگان در کارگاه‌های آموزشی، داوطلب بودند و انتخاب دیگری انجام نشد به این صورت که در پرسشنامه بخش قبل، در ذیل هر موضوع، پرسشی باز پاسخ قرار داشت تا معلمانی که تمایل دارند، دیدگاه‌های خود را درباره آن درس از کتاب ریاضی پایه هفتم بنویسند. همچنین، علاقه‌مندی آنان به شرکت در کارگاه آموزشی مرتبط با کتاب ریاضی و برنامه درسی مورد سؤال قرارگرفته بود. افرادی که در پرسشنامه، علاقه‌مندی خود به شرکت در کارگاه آموزشی را اعلام کرده بودند و در ذیل موضوعات درسی به بیان دیدگاه‌ها و نظرات خود پرداخته بودند، انتخاب شده و پس از گفتگو با آن‌ها و بیان اهداف کارگاه‌های آموزشی تعداد ۲۱ نفر از آنان که همگی دبیر ریاضی رسمی آموزش و پرورش بودند برای شرکت در کارگاه‌های آموزشی دعوت شدند.

در این پروژه، تیمی از متخصصان شامل برنامه‌ریز درسی، آموزشگر ریاضی و یک معلم خبره، گروه‌هایی از معلمان را در تدوین و طراحی یک بسته آموزشی، یعنی مجموعه‌ای چاپ شده یا دیجیتال، شامل محتوای دانش‌آموز، راهنمای معلم و مواد رسانه‌های آموزشی، درگیر نمودند. دلیل انتخاب تدوین محتوای برنامه‌درسی به‌عنوان موضوع کارگاه‌های آموزشی این بود که کتاب‌های درسی در نظام‌های متمرکز از جمله ایران، نقشی کلیدی بازی می‌کنند (گویا، ۱۳۷۵) و دلیل دیگر، آزمودن مشارکت معلمان در طراحی برنامه‌درسی بوده است. زیرا، به نظر می‌رسد، در صورت مشارکت دادن گروه‌های معلمان در طراحی برنامه‌درسی، سطح پایبندی و ارتباط متقابل آنان با برنامه بهبود داده می‌شود. همچنین، معلمان در اجرای رویکرد آموزشی برنامه موفق‌تر عمل خواهند کرد. در واقع، مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی نه تنها کیفیت بروندهای برنامه‌درسی را بهبود می‌بخشد بلکه به‌طور هم‌زمان یک ابزار قدرتمند برای توسعه حرفه‌ای معلمان است (دکتلا و کلچترمنس^۱، ۱۹۹۶).

تیم متخصصان از سه ماه قبل از اجرای مطالعه، بر روی مبانی نظری و طراحی کارگاه‌ها، برنامه‌ریزی نمودند. آن‌ها پروژه را در قالب ۱۲ کارگاه آموزشی ۲ ساعته طراحی کردند. تکنیک‌های گفتگوی گروهی اساس فرایند اجرای این کارگاه‌ها قرار گرفت. در این تکنیک از مشارکت‌کنندگان در فرآیند انتظار می‌رود برای تصمیم‌گیری، بیش‌تر بر گفتگو و کم‌تر بر آماده شدن انفرادی تکیه کنند؛ زیرا، در فرآیند واقعی تدوین برنامه‌درسی تا وقتی که افراد با سایر مشارکت‌کنندگان همراه نباشند در تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه درگیر نخواهند شد (گلاتورن و همکاران، ۲۰۱۸). کلیه بحث‌های بین گروه‌ها ضبط و ویدئویی شد و تعاملات درون گروهی توسط تیم متخصصان مشاهده و یادداشت‌برداری شد.

^۱. Deketelaere & Kelchtermans

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

گروه‌بندی معلمان مشارکت‌کننده در این پروژه به صورت ناهمگن و بر اساس معیارهای سابقه کار، جنسیت و ناحیه محل خدمت، از پیش تعیین شد. در اولین فعالیت کارگاه، از معلمان خواسته شد محتوا و روشی را که از نظر آن‌ها برای آموزش درس جبر پایه هفتم مناسب است، به صورت فردی در کاربرگی بنویسند و پس از آن در گروه‌های تعیین شده قرار گیرند. سپس، مراحل فنی طراحی یک درس، شامل: ۱- تعیین پارامترهای درس (منطق درس، اهداف عمومی و زمان‌بندی احتمالی آن)؛ ۲- نیازسنجی از فراگیران؛ ۳- تعیین اهداف نهایی مطلوب درس بر اساس نیازها؛ ۴- تعیین توالی اهداف؛ ۵- تعیین فعالیت‌های یادگیری؛ ۶- انتخاب مواد آموزشی؛ ۷- تعیین روش‌های ارزشیابی و ۸- تنظیم یک راهنمای برنامه درسی (وولف و شیو، ۱۹۸۴، به نقل از گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۸) به تدریج آموزش داده می‌شد و پس از آموزش هر مرحله، از گروه‌های معلمان خواسته می‌شد محتوا یا مواد مربوط به آن مرحله را برای درس جبر پایه هفتم، به صورت گروهی، تدوین کنند. نوشته‌های آن‌ها به روش کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. پس از آن به دلیل به دست آمدن برخی از داده‌های پیش‌بینی نشده برای گردآوری داده‌های تکمیلی با ۵ نفر از معلمان مصاحبه انفرادی انجام شد. سؤالات مصاحبه برگرفته از یافته‌های حاصل از کدگذاری کار برگ‌ها بود و به صورت نیمه ساختاریافته تنظیم شد. به این صورت که ایده‌های استخراج شده از نوشته‌های معلمان در اختیار هر یک از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از آن‌ها پرسیده شد که نظرشان نسبت به استفاده از این روش یا محتوا چیست؟ و به نظر آن‌ها این مطلب از چه منبع یا منابعی به ذهن معلمان وارد شده است؟ پس از انجام مصاحبه‌ها، پاسخ‌های معلمان استخراج و دسته‌بندی شد.

برای پایایی و اعتبار داده‌های کدگذاری، یک محقق همکار و یک کدگذار بیرونی به بررسی مجدد داده‌ها پرداختند. در ۱۰۰ درصد موارد پایایی کدگذاری مشهود بود که با توجه به وضوح مفاهیم و موضوعات ریاضی، این توافق کاملاً مورد انتظار بوده است.

۳- روش مطالعه سیر تاریخی کتاب‌های جبر در ایران

در این بخش از روش تحلیل تاریخی و تحلیل اسنادی یا روش کتابخانه‌ای بهره گرفته شده است. اسناد مورد مطالعه، منابع و اسناد تاریخی دست‌اول و دوم، نسخ خطی و کتاب‌های درسی ریاضی موجود است. در این بخش، ضمن پرداختن اجمالی به ساختار نظام آموزشی و به تبع آن تدوین کتاب‌های درسی ریاضی، نحوه شروع و ارائه محتوای درس جبر به صورت مطالعه موردی در کتاب‌های خلاصه‌الحساب، کتاب جبر قربانی- صفاری و کتاب‌های ریاضی دوره متوسطه اول دهه‌های ۵۰، ۶۰ و ۷۰ مورد بررسی قرار گرفته است.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از «کارگاه آموزشی تدوین محتوای جبر در کتاب‌های منتخب ریاضی و مصاحبه با معلمان، به تفکیک ارائه می‌شود.

۱- یافته‌های کارگاه آموزشی تدوین محتوای جبر در کتاب‌های منتخب ریاضی

همان‌گونه که فنسترماخر (۱۹۹۴)، دانش عملی را پژوهش‌هایی می‌داند که معلم هم خود به عنوان پژوهشگر مطرح است و هم تجربیات و موقعیت تربیتی او از اهمیت زیادی برخوردار است، این مطالعه، تعدادی از معلمان ریاضی متوسطه اول را در کنار یک تیم از متخصصان برنامه‌درسی ریاضی قرار داد؛ چرا که در این حالت معلمان از بیرون به مسئله نمی‌اندیشند؛ بلکه، خود آن را تجربه می‌کنند. در بحث‌های اولیه بین گروه‌ها در کارگاه آموزشی، اختلاف نظرهای با اهمیتی درباره سیاست‌گذاری‌ها، نقش معلم در برنامه‌درسی و نحوه تدوین برنامه وجود داشت. همچنین، در کاربرگ‌های

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

فردی اختلاف نظر در ارائه موضوع جبر کتاب درسی مشهود بود و معلمان از رویکردهای متنوعی برای آموزش جبر استفاده کرده بودند که برخی از آنان نظیر روش میوه‌های فصل^۱، با اینکه منسوخ شده، موجب عدم توافق اعضای گروه معلمان شده بود. از این‌رو، قبل از تعیین فعالیت‌های یادگیری، مدرسان تئوری‌های مربوط به برنامه درسی، نقش ذی‌نفعان در برنامه و رویکردهای مناسب آموزش جبر در برنامه درسی مدرسه را ارائه نمودند. کسب این آگاهی، اختلاف نظرهای درون گروهی را تا حد زیادی کاهش داد ولی مانع به‌کارگیری رویکردهای متنوع در نگارش محتوای جبر توسط معلمان نگردید.

۲۱ نفر شرکت‌کننده داوطلب در کارگاه آموزشی معلمان، به‌صورت فردی و گروهی به نگارش محتوایی برای درس جبر پایه هفتم پرداختند. نوشته‌های آن‌ها بر اساس مفاهیم اصلی درس جبر، کدگذاری شد و فراوانی هر مقوله اصلی به دست آمد (جدول شماره ۲).

^۱. fruit salad algebra

جدول شماره ۲- فراوانی مقوله‌های استخراج‌شده از نوشته‌های معلمان در مورد

محتوای جبر پایه هفتم پس از کدگذاری

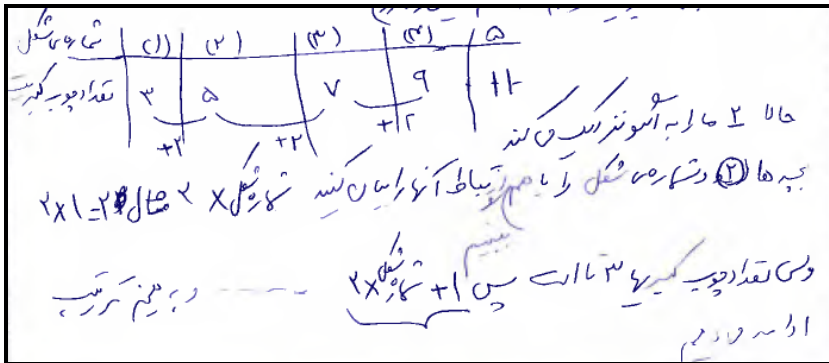
مقوله اصلی	فراوانی (کل کدها= ۴۱)	مقوله‌های فرعی	فراوانی
مشابهت با کتاب درسی	۱۹/۵٪	مطابقت کامل با روش کتاب،	۵۰٪
		پیروی از روش کتاب با اعمال تغییرات	۲۵٪
		شروع درس به روش کتاب، ادامه آن به روش معلم	۲۵٪
		جمع = ۸	۱۰۰٪
روش یافتن جمله عمومی	۲۶/۸٪	استفاده از اختلاف دو جمله متوالی و ضرب‌های قدرنسبت	۴۶٪
الگو		تأکید بر شماره شکل یا تبدیل الگوی شکلی به عددی	۲۶٪
		استفاده از الگوی غیر از کتاب	۹٪
		ساخت الگو از روی اعداد طبیعی (برعکس روش کتاب)	۹٪
		جمع = ۱۱	۱۰۰٪
شمردن تعداد آیتم‌ها	۳۴/۲٪	استفاده از شمارش اشکال هندسی	۷٪
		شمارش اشیاء	۴۲٪
		روش میوه‌های فصل	۵۰٪
		جمع = ۱۴	۱۰۰٪
تمودار	۷/۳٪	- =	
		جمع = ۳	۱۰۰٪
متغیر	۱۲/۲٪	متغیر به عنوان حروف انگلیسی	۲۰٪
		متغیر به عنوان نامعلوم یا نامشخص	۴۰٪
		متغیر به جای جای خالی	۲۰٪
		جایگزینی حرف به جای اعداد	۲۰٪
		جمع = ۵	۱۰۰٪

* هیچ مقوله فرعی، برای این مقوله وجود نداشت.

این مقوله‌ها نشان داد که از بین ۲۱ معلم ریاضی، تنها ۸ نفر به روش کتاب درسی پایه هفتم باور داشته‌اند و تنها نیمی از این تعداد- یعنی ۴ نفر- محتوای کتاب را بر اساس دیدگاه خودشان تغییر می‌دادند یا تکمیل می‌کردند که بیانگر این بود که درصد کمی از معلمان به کتاب درسی کاملاً معتقد و وفادار بودند.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

با توجه به اینکه بخشی از رویکرد کتاب برای معرفی جمله n آم و متغیر، بهره‌گیری از الگوها است، تعدادی از معلمان در محتوای خود از این روش استفاده کرده بودند. در محتوای آنان چهار روش برای یافتن جمله عمومی شناسایی شد. روش اول که در بین معلمان حاضر در پژوهش، متداول‌تر بود در شکل ۱ آورده شده است.

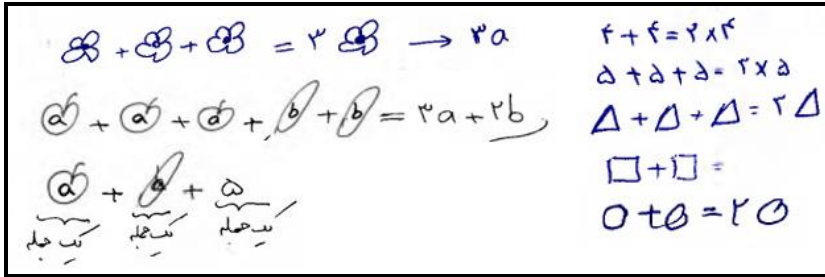


شکل ۱- استفاده از اختلاف دو جمله متوالی و مضرب‌های قدر نسبت برای پیدا کردن

جمله عمومی

روش دوم، با تأکید بر شماره شکل، الگوی شکلی را به الگوی عددی تبدیل می‌کند. این روش، شکل الگوهای کتاب را نادیده گرفته است و پس از تبدیل الگوها به جدول عددی ممکن است از روش اول برای یافتن جمله عمومی استفاده کند. با توجه به اهمیت کار کردن با اشکال و یافتن جمله عمومی با استفاده از روابط بین اجزای شکل‌ها، بهره‌گیری از این روش، در واقع، تقویت بخشی از مهارت‌های ذهنی دانش‌آموزان را مورد غفلت قرار می‌دهد و یافتن جمله عمومی یک الگوی شکلی را گاه در حد یک تکنیک روتین عددی تنزل می‌دهد. اگرچه این رویکرد معلمان، جا را برای حد مشخصی از کاوش باز می‌کند که می‌تواند برای یافتن ساختار الگو مفید واقع شود ولی از سوی دیگر، این روش به سادگی می‌تواند به رویکردی تجربی منجر شود که دانش‌آموزان الگوهای شکلی را به صورت دنباله‌های اعداد و شماره‌های متناظر با هر جمله از دنباله، به صورت جفتی در جدولی وارد کنند و بدون توجه به ساختار واقعی الگو، قاعده‌ای را درون یا میان عددها بیابند. با این روش، الگوهای شکلی درون کتاب،

عملاً بلااستفاده خواهد شد. دو مقوله دیگر یعنی، استفاده از الگوی غیر از کتاب و ساخت الگو، فراوانی کمتری در بین معلمان داشته است. مقوله بعدی، یعنی شمردن آیتم‌ها، پرتعدادترین روش در بین معلمان بوده است. نمونه‌های مختلفی از شمارش اشکال، اعداد، اشیاء و میوه‌ها که در محتوای معلمان دیده می‌شد در شکل ۲ آورده شده است.



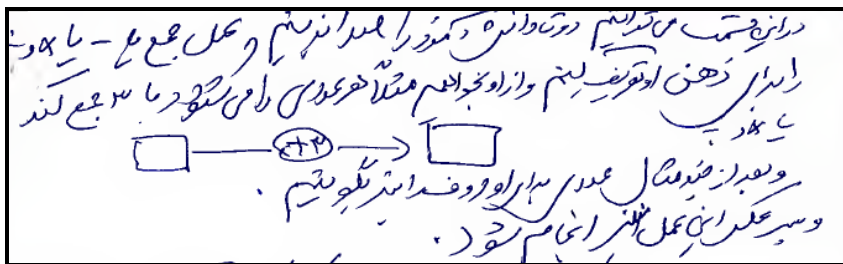
شکل ۲- شمارش اشکال، اعداد، اشیاء و میوه‌ها برای معرفی متغیر

تحقیقات متعددی از جمله مک‌گورکی و استیسی (۱۹۹۷) و گلستانی (۱۳۹۲) معایب این روش را مورد بحث قرار داده‌است. برای نمونه، عبارت ۳ سیب به علاوه ۲ موز که معادل $3a+2b$ قرار داده شده است، می‌تواند منجر به برداشت غلط دانش‌آموزان از معنای حروف و سبب ارائه پاسخ نادرست $5ab$ گردد. همچنین، استفاده از حرف a به جای سیب این تصور را ایجاد می‌کند که a خود سیب و نه تعداد آن است که این مغایر با مفهوم متغیر خواهد بود.

این روش در کتاب‌های دهه ۶۰ و ۷۰ متداول بوده است و با وجود آنکه بیش از یک دهه از حذف آن از کتب درسی گذشته است، همچنان مورداستفاده معلمان قرار می‌گیرد.

اگرچه مقوله نمودار، با فراوانی ۳، روش پرتعدادی در بین معلمان نبوده است، برخی از آنان، نمودار را به عنوان ماشین عددساز به کار برده‌اند تا مفهوم متغیر را به دانش‌آموزان بیاموزند. نمونه‌ای از این عمل را در شکل ۳ می‌بینید.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...



شکل ۳- استفاده از نمودار و ماشین عددساز برای معرفی متغیر

ماشین عددساز در پژوهش مخندی (۱۳۹۲) مورد بررسی و آزمون قرار گرفته است. آن‌ها از دستگاه عددساز برای توسعه درک مفهوم متغیر استفاده کردند. اگرچه یافته‌های آن‌ها افزایش قابل توجهی در ادراک مفهوم متغیر نشان نداد ولی با توجه به اینکه دانش‌آموزان تفکر عددی را بر تفکر جبری ترجیح داده بودند آنان نتیجه گرفتند که می‌توان از ماشین عددساز به نفع یادگیری جبر استفاده نمود.

مقوله آخر، نحوه معرفی متغیر و مفهوم آن توسط معلمان بود. تعداد ۸ نفر از معلمان، روش کتاب را پیگیری کرده بودند. برخی، هیچ توضیح یا تأکیدی برای معرفی متغیر بیان نکرده بودند و ۵ نفر از آنان تعاریفی نظیر آنچه در شکل ۴ آمده است ارائه کرده بودند.

(۱) در مطای بال $4a$ شکل سه 4 ، عدد ضرب a نامشروعی سه
 a حرف a متغیر

(۲) در آنچه که نامعلوم یا غیر مشخص
 است از حروف آنستیم استفاده می شود در غیره؟ آن متغیر می گویند (بنی تا بل تغییر)

(۳) و این نه متغیر را به این صورت معرفی می کنیم. که در حقیقت مثل بدیهی خالی است نه
 مترانه جاگزین بعد از سه سه سه. مثلاً جایی سید از حرف a (مثل کلمه apple)
 برابر مترانه کار استفاده می کنیم.

(۴) بعد از ضیق مثال عدل و ارباب فایده این حرف به هر عدد
 نامشروع و بداند در مورد تقبول کنیم که حرف متغیر هستند
 و در این قسمت به آن ها تقسیم می کنیم که حرف ها متغیرها
 در بعضی برابر مقادیر مختلف کار برادران.

شکل ۴- نحوه تعریف متغیر در محتوای معلمان

«متغیر» از مهم ترین مفاهیم ریاضی مدرسه ای برای ورود به جبر و ایجاد تفکر جبری است و پژوهش هایی نظیر هاشمی علیزاده (۱۳۹۱) نشان داده اند که دانش آموزان ایرانی در درک حروف و متغیر دچار مشکل هستند. کتاب ریاضی پایه هفتم (ص ۲۸)، تعریف متغیر را به این صورت بیان کرده است: «محیط یک مربع به ضلع a برابر با $4a$ است. حرف a یک متغیر نامیده می شود. متغیرها، نمادهایی برای بیان

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...
عددهای نامعلوم یا مقادیر غیر مشخص هستند» که البته این تعریف شامل همه کاربردهای متغیر نمی‌شود.

تریگوئروز و اورسینی^۱ (۲۰۰۳) متغیرها را در سه دسته قرار داده‌اند: ۱. متغیر به‌عنوان مجهول^۲ مانند حروف در معادله؛ ۲. متغیر به‌عنوان یک عدد عمومی^۳ یعنی زمانی که دانش‌آموز بتواند الگوها و قوانین حاکم بر مسئله را نمادگذاری کند؛ ۳. متغیر در یک رابطه تابعی^۴ که به درک ارتباط میان متغیر مستقل و وابسته مربوط است.
تعاریفی که معلمان حاضر ارائه داده‌اند به بخشی از این دسته‌بندی اشاره دارد ولی بر کاربرد حروف تأکید بیش‌تری می‌نماید.

با توجه به ناهمگن بودن اعضای حاضر در گروه‌های معلمان از نظر سابقه تدریس و میزان دارا بودن دانش، در جلسات اولیه کارگاه‌های آموزشی، بعضی از افراد بر رویکرد قدیمی آموزش جبر پافشاری می‌کردند، همچنین به نظر برخی از آن‌ها، نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران، جایگاهی برای معلم در تدوین و طراحی برنامه درسی قائل نشده است؛ اما پس از گذشت بخشی از جلسات کارگاه، آشنایی با تئوری برنامه درسی، کاربرد آن و بحث و تبادل نظر گروهی، بسیاری از آن‌ها اذعان داشتند که دانش کافی برای طراحی و تدوین برنامه درسی نداشته‌اند و نقدهای آن‌ها به کتاب درسی عموماً مبتنی بر تجربه تدریس و توانایی‌های شاگردانشان بوده است.
۲- یافته‌های حاصل از مصاحبه معلمان

تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده در جدول شماره ۲ و مطالعه کتاب‌های درسی گذشته نشان می‌دهد که بخشی از دیدگاه‌های معلمان حاضر در این مطالعه، با محتوای کتاب‌های قدیمی بررسی شده مشابهت دارد. برای نمونه تأکید بر استفاده از حروف انگلیسی و روش میوه‌های فصل در کتاب‌های فعلی وجود نداشت ولی ایده‌های مشابه آن‌ها در

^۱. Trigueros & Ursini

^۲. unknown

^۳. general number

^۴. functional relation

کتاب جبر قربانی صفاری (دهه ۱۳۳۰) و کتاب‌های ریاضی دهه ۱۳۶۰ دیده می‌شد. وجود این مشابهت‌ها موجب طرح این پرسش شد که معلمان مذکور، این دانش و ایده‌هایشان را از چه منابعی کسب نموده‌اند؟ برای یافتن پاسخ این سؤال، با ۵ نفر از این معلمان مصاحبه فردی نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. سؤالات مصاحبه مربوط به یافته‌هایی بود که در جدول شماره ۲ آورده شده است. برای هر بخش از جدول شماره ۲ از مصاحبه‌شونده پرسیده می‌شد که نظر او درباره این روش چیست؟ و به نظر وی، معلمان دانش یا آگاهی مربوط به این موضوع را از چه منابعی کسب کرده‌اند؟ یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در جدول شماره ۳ آورده شده است.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

جدول شماره ۳. یافته‌های حاصل از کدگذاری مصاحبه معلمان

فراوانی	منبع معلمان برای کسب آگاهی از موضوع	فراوانی (کل کدها = ۴۰)	مقوله اصلی
روش یافتن جمله عمومی الگو			
۵۰٪	جلسات ضمن خدمت	۲۰٪	استفاده از اختلاف دو جمله متوالی و مقرب‌های قدرنسبت
۲۵٪	کتابهای دوره ابتدایی و دانشی که بچه‌ها از دوره ابتدایی به کلاس می‌آورند		
۱۲٪	راه‌حلی که به ذهن خود معلم رسیده است		
۱۲٪	فیلم آموزشی مؤلفان در سایت دفتر تألیف		
۱۰۰٪	جمع = ۸		
۵۰٪	جلسات ضمن خدمت	۱۵٪	تأکید بر شماره شکل یا تبدیل الگوی شکلی به عددی
۳۳٪	کتاب درسی، خود چتین روشی را ترویج می‌کند		
۱۷٪	مؤلفان کتاب درسی		
۱۰۰٪	جمع = ۶		
۵۰٪	آهام گرفته از محتوای کتاب فعلی	۱۰٪	استفاده از الگوهایی غیر از کتاب
۲۵٪	سایر همکاران		
۲۵٪	آهام گرفته از کتاب‌های کمک درسی		
۱۰۰٪	جمع = ۴		
شعردن تعداد اینم‌ها			
۳۷٪	کتاب‌های درسی قدیم در زمان معلمی	۲۰٪	استفاده از شمارش اشکال هندسی
۱۲٪	کتاب‌های درسی قدیم در زمان دانش‌آموزی		شمارش اشیاء
۱۲٪	معلم دوره راهنمایی خود در زمان دانش‌آموزی		روش میوه‌های فصل
۱۲٪	معلم راهنمای دوره کارورزی تربیت معلم		
۱۲٪	انامه محتوا و روش‌های دوره ابتدایی		
۱۲٪	داستان خلق شده در ذهن معلم		
۱۰۰٪	جمع = ۸		
۲۵٪	دوره‌های ضمن خدمت	۱۰٪	نمونه‌ها*
۷۵٪	کتاب‌های درسی قدیم		
۱۰۰٪	جمع = ۴		
منتقیر:			
۲۰٪	بر اساس کتاب فعلی	۱۲٪	منتقیر به عنوان حروف انگلیسی
۴۰٪	تجربیات و ادراک خود معلم		منتقیر به عنوان نامعلوم یا نامشخص
۴۰٪	کتاب های درسی قدیم		
۱۰۰٪	جمع = ۵		
۲۰٪	ایده ماشین عددساز دوره ابتدایی	۱۲٪	منتقیر به جای جای خالی
۲۰٪	ایده جانگهدار در مقالات آموزش ریاضی		جایگزینی حرف به جای اعداد
۲۰٪	معلم دوره راهنمایی خود در زمان دانش‌آموزی		
۴۰٪	عدم اطلاع از این مطلب		
۱۰۰٪	جمع = ۵		

* هیچ مقوله فرعی، برای این مقوله وجود نداشت.

این جدول نشان می‌دهد که اکثر معلمان مصاحبه‌شونده، روش یافتن جمله عمومی الگو، با استفاده از مضرب‌های قدر نسبت و مستقل از شکل الگو (شکل ۱) را در دوره‌های ضمن خدمت کتاب‌های جدیدالتألیف آموخته‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۱ که خود مدرس دوره ضمن خدمت بوده است این روش را در دوره تربیت مدرسان کشوری آموخته است و مصاحبه‌شونده شماره ۵ آن را در فیلم آموزشی دفتر تألیف کتب درسی مشاهده کرده است.

معلمان، روش شمارش آیت‌ها و میوه‌های فصل را عموماً، از کتاب‌های قدیم، معلم دوره راهنمایی یا معلم راهنمای خود آموخته‌اند. در میان آن‌ها فقط مصاحبه‌شونده شماره ۵ به معایب این روش آگاه بود و از آن استفاده نمی‌کرد. مصاحبه‌شونده شماره ۱، علی‌رغم علم به اشکالات این روش همچنان از آن استفاده می‌کرد و سه مصاحبه‌شونده دیگر به کارایی این روش کاملاً باور داشتند و از آن در تدریس خود همواره استفاده می‌کردند. همان‌گونه که در بررسی کتاب‌های درسی قدیم ذکر شد، این روش در کتاب‌های درسی ریاضی دهه ۶۰ وارد شده بود و تا دهه ۸۰ تداوم داشت. برخی از معلمان این محتوا را هم در دوران دانش‌آموزی و هم در حین معلمی تجربه کرده‌اند و کسانی که سابقه بیشتری دارند در زمان تدریس خود با این روش مواجه شده‌اند. به گفته مصاحبه‌شونده شماره ۱، حذف روش شمردن آیت‌ها از کتاب‌های درسی، با مقاومت و انتقاد معلمان ریاضی مواجه شده بود.

سابقه استفاده از نمودار برای معرفی متغیر، از نظر اکثر مصاحبه‌شوندگان به کتاب‌های درسی قدیمی‌تر برمی‌گردد. چراکه به‌زعم آن‌ها کتاب‌های دهه ۶۰ و ۷۰ از نمودارهای متعدد استفاده کرده و حتی معادله را هم با نمودارهای مستقیم و معکوس آموزش می‌داده است. هرچند به باور مصاحبه‌شونده شماره ۵ نمودارهای آن کتاب‌ها

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی... مفهوم متغیر را به ذهن متبادر نمی‌کرده است، زیرا به‌صورت جداگانه و با یک ورودی بیان شده بودند و شبیه ایده ماشین عددساز نبوده است.

اگرچه کتاب درسی فعلی، متغیر را برای بیان عددهای نامعلوم یا مقادیر غیر مشخص معرفی کرده است (کتاب ریاضی هفتم: ۲۹)، از نظر مصاحبه‌شوندگان، معرفی متغیر به‌عنوان حروف انگلیسی ریشه در کتاب‌های قدیم و ادراکات شخصی معلم دارد. همان‌گونه که در بخش قبل بیان شد در کتاب جبر قربانی - صفاری در دهه ۳۰ این درس عمدتاً به‌عنوان کاربرد حروف و جایگزینی حروف انگلیسی به‌جای اعداد معرفی می‌گردد. هرچند نحوه بیان این ایده در کتاب‌های دهه‌های بعد تغییر یا کاهش داشته ولی اساس آن تا دهه ۸۰ تداوم داشته است و احتمالاً، تأثیر بسیاری در شکل‌گیری ادراک معلمان، چه در زمان دانش‌آموزی و چه در زمان معلمی، داشته است. حتی، تغییر رویه کتاب‌ها در دهه اخیر و جایگزینی مفهوم متغیر به‌جای حرف توانسته است موجب سردرگمی برخی معلمان شود به‌طوری‌که مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان نمود: «نمی‌دانم حروف متغیر هستند یا خیر».

مطابق داده‌های جدول شماره ۳، در مجموع ۳۰ درصد از منابع معلمان، مبتنی بر محتوای کتاب‌های درسی قدیم و تدریس معلمان سابق آن‌ها بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به بررسی محتوای جبر در کتاب‌های درسی با اهمیت گذشته پرداخته است. در این کتاب‌ها تا دهه ۱۳۳۰، هدف از آموزش جبر، ارائه راه‌حل‌های نمادین، فرمول‌بندی یا ارائه قواعد کلی برای حل مسائل مبتلابه آن زمان بود و در هیچ‌یک از آن‌ها بر مفهوم متغیر به معنای امروزی تأکید نشده، بلکه تأکید عموماً بر جایگذاری اعداد به‌جای حروف بوده است. در کتاب‌های بعد از دهه ۱۳۴۰، توجه به مفاهیم کلیدی جبر با الگوگیری از کتاب‌های سایر کشورها، قدری افزایش و در مقابل ارائه

جبر به عنوان کلید حل مسائل متنوع، کاهش یافت. در دهه‌های بعد از انقلاب اسلامی، نیز، نحوه ورود به مبحث جبر دستخوش تغییراتی شد و از حالت تأکید بر حروف، فرمول‌ها و قواعد تا حدودی رهایی یافت. اوج این تغییرات در دهه ۱۳۸۰ رخ داد که شروع مبحث جبر در کتاب پایه هشتم با تلفیقی از نمودار، متغیر به عنوان جانگهدار و روش میوه‌های فصل ارائه شد. نکته تأمل‌برانگیز آن است که بسیاری از این محتواها با تقلید از کتاب‌های غربی وارد برنامه درسی کشور شدند (صدیق، ۱۳۵۱؛ جلیلی، ۱۳۸۳؛ رضایی، ۱۳۹۳) ولی در طی سال‌های بعد، همگام با تغییرات روشی و محتوایی دنیا تغییر نیافتند.

در حال حاضر، محتوای کتاب‌های درسی ریاضی در وزارت آموزش و پرورش تدوین می‌شود و در اختیار معلمان و دانش‌آموزان سراسر کشور قرار می‌گیرد ولی نحوه برخورد معلمان با این محتوا در ارائه و آموزش، موجب تفاوت‌های معناداری شده است. در نظام آموزشی متمرکز ایران از معلمان می‌خواهند تا به اجرای برنامه درسی وفادار باشند و برنامه‌ریزان درسی توقع دارند معلمان، برنامه درسی را مطابق خواسته آنان اجرا کنند. ولی علی‌رغم این تصور، یافته‌های میدانی این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان ریاضی حاضر در این مطالعه در مجموع معتقدند محتوای جبر کتاب ریاضی هفتم مناسب نیست ولی دانش و آگاهی آن‌ها از این موضوع مطلوب است. علاوه بر آن، از میان ۲۱ نفر معلم شرکت‌کننده در کارگاه آموزشی، تنها ۲۰٪ به محتوای کتاب درسی پایبند بوده‌اند. تنوع دانش آن‌ها در نگارش محتوای جبر، محققان را به بررسی محتوای این مبحث در کتاب‌های درسی گذشته ترغیب نمود. یافته‌های این بررسی وجود مشابهت‌هایی در دانش معلمان با محتوای کتاب‌های گذشته را تأیید نمود. به علاوه، داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان نشان می‌دهد که شکل‌گیری دانش آن‌ها صرفاً متکی بر کتاب‌های درسی و دانش آکادمیک نیست و این مطالعه منابع جانبی

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

دیگری را نیز، آشکار ساخت. این منابع شامل: ۱. دوره‌های ضمن خدمت؛ ۲. کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی؛ ۳. مؤلفان؛ ۴. سایت دفتر تألیف کتب درسی؛ ۵. کتاب‌های درسی قدیم؛ ۶. معلم ریاضی دوران تحصیل؛ ۷. معلم دوره کارورزی و ۸. مقالات آموزش ریاضی، بوده است. هر یک از این موارد می‌تواند پیشنهادی برای تحقیقات آتی باشد.

اگرچه، این پژوهش به بررسی محتوای درسی کتاب‌های گذشته و نقش آن در شکل‌گیری دانش فعلی معلمان ریاضی پرداخته است، یافته‌های آن عدم انطباق و شکاف میان برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرا شده در کلاس‌های درس ریاضی را نیز نشان می‌دهد. این شکاف می‌تواند مسئله مشروعیت برنامه درسی را تحت‌الشعاع قرار دهد.

هرگاه در جامعه یا کشوری مسئله صحت، کارایی و ثمربخشی برنامه مورد شک و تردید معلمان، دانش‌آموزان، اولیا، صاحب‌نظران و بخش‌های ذی‌نفع اجتماعی واقع شود، مشکلی پیش می‌آید که در اصطلاح می‌توان آن را «بحران مشروعیت پداگوژیک» (میرلوحی، ۱۳۶۹) نامید؛ بنابراین، پیشنهاد مشخص این مقاله برای برنامه‌ریزی درس ریاضی در کشور ایران، در گام اول، جمع‌آوری دیدگاه‌ها و نظرات معلمان، سنجش دانش آن‌ها، بهره‌گیری از تجربه‌های برنامه درسی گذشته ایران و تلفیق این موارد با اندیشه‌ها و ایده‌های صاحب‌نظران و متخصصان برنامه درسی ریاضی است. تحقق این امر، بدون شک از فاصله موجود میان طراحی برنامه درسی و اجرای آن می‌کاهد.

اگرچه معلمان حاضر در این پژوهش به‌قدر کافی علاقه‌مند به حرفه خود بوده و داوطلبانه در جلسات آموزش معلمان شرکت می‌کرده‌اند، ولی یافته‌ها نشان می‌دهد که آن‌ها به روش‌های گذشته معتقد بوده و آن‌ها را همچنان مورداستفاده قرار می‌دهند؛ لذا، در گام دوم، آموزش مداوم معلمان و بازآموزی آن‌ها پیشنهاد می‌شود؛ زیرا اگر معلمان

از دانش کافی برخوردار نشوند، احتمالاً به ساده‌سازی مفاهیم یا پافشاری بر روش‌های قدیمی روی می‌آورند که این عمل هم‌سو با تغییرات مطلوب کتاب‌های درسی نیست. در مجموع، شرح کتاب‌های درسی ریاضی گذشته و ارتباط آن با دانش فعلی معلمان، می‌تواند با جلب نگاه بی‌طرفانه افراد به گذشته کتاب‌های درسی ایران، مسیری را برای تعریف و ارزیابی برنامه‌های درسی و نحوه آموزش معلمان حال حاضر و آینده بگشاید و حاوی پیشنهادی برای مطالعات آتی در موضوعات مختلف درسی، معلمان و جامعه دخیل در آن باشد.

منابع

- جلیلی، میرزا (۱۳۸۳). مروری بر کتاب‌ها و برنامه‌ریزی ریاضی کشور در گذشته دور و نزدیک، رشد آموزش ریاضی، ش ۷۶: ۴۸-۵۸.
- رضایی، مانی (۱۳۹۳)، بررسی کتاب‌های درسی ریاضی دوره متوسطه از شروع آموزش رسمی در ایران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ش ۳: ۹۲-۷۱.
- زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار و موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۵)، برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می‌کنند؟ دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، (۴) ۸: ۸۴-۵۱.
- شیخ بهایی (محمد بن حسین عاملی) (۹۲۵-۱۰۰۰)، خلاصه الحساب، نسخه خطی شماره ۲۴۰۳۷، مشهد: کتابخانه آستان قدس رضوی.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۱)، تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر، چاپ ششم، تهران: انتشارات زیبا.
- صفوی، امان اله (۱۳۸۳)، تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر همراه با معرفی کلیه وزارت علوم، معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش، چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.

- نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...
- فلاح زاده، سید حسن (۱۳۹۱)، *رضاخان و توسعه ایران*، چاپ اول، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
 - قربانی، ابوالقاسم؛ صفاری، حسن (۱۳۳۵)، *جبر برای سال دوم دبیرستان‌ها*، تهران: مؤسسه مطبوعاتی علی‌اکبر علمی.
 - گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۹۰)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم، چاپ ششم)*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
 - گروه نویسندگان (۱۳۶۲)، *ریاضی سال سوم راهنمایی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 - گروه نویسندگان (۱۳۶۵)، *ریاضی سال دوم راهنمایی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 - گروه نویسندگان (۱۳۹۷)، *ریاضی پایه هفتم*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 - گلستانی، افشین (۱۳۹۲)، *بررسی روشی مبتنی بر رویکرد تابعی برای توسعه درک دانش آموزان پایه اول دبیرستان از مفهوم تساوی در عبارات‌های جبری*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
 - گویا، زهرا (۱۳۷۵)، *روند تغییر محتوای برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای*، رشد آموزش ریاضی، ش ۴۶: ۱۲-۸.
 - عطائی، محسن (۱۳۹۳)، *بررسی میزان تحقق اهداف کتاب جدید ریاضی پایه هفتم در کلاس درس*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
 - مجیدی، موسی (۱۳۶۴)، *تاریخچه مختصر کتاب‌های درسی و سیر تطور آن در ایران: از دارالفنون تا به امروز*، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۴: ۹۵-۶۵.

- مخندی، حسین (۱۳۹۲)، بررسی روشی مبتنی بر رویکرد تابعی برای توسعه درک دانش آموزان پایه اول متوسطه از مفهوم متغیر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- مدرسی چهاردهی، مرتضی (۱۳۳۶)، بزرگ‌ترین دانشمند ریاضی عصر ناصری میرزا نظام‌الدین غفاری (مهندس الممالک)، *ارمغان*، ش (۳): ۲۶-۱۱۰-۱۰۶.
- مدقالچی، علیرضا؛ سادات حسینی، سید احمد (۱۳۸۵)، نگاهی به تاریخچه کتاب‌های ریاضیات مدرسه در دوران معاصر، *رشد آموزش ریاضی*، ش ۸۴: ۱۰-۴.
- مصحفی، عبدالحسین (۱۳۸۱)، تاریخچه تألیف کتاب‌های درسی در ایران، *رشد آموزش ریاضی*، ش ۶۷: ۱۸-۱۲.
- معصومی همدانی، حسین (۱۳۶۷)، *جبر، دائرةالمعارف بزرگ اسلامی*، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی: ۴۶۶-۴۷۹.
- موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۷)، برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش ۹۶: ۱۲۴-۸۳.
- میرلوحی، حجه‌السالم و المسلمین سید مصطفی (۱۳۶۹)، نقش محوری هدف در برنامه‌ریزی درسی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش ۲۱: ۵۷-۳۲.
- هاشمی عزیزاده، سیده محدثه (۱۳۹۱)، نقش کتاب ریاضی پایه اول متوسطه در توسعه درک دانش‌آموزان از مفاهیم‌های متغیر و پارامتر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

Agodini, R. Harris, B. Atkins-Burnett, S. Heaviside, S. Novak, T. & Murphy, R. (۲۰۰۹). Achievement Effects of Four Early Elementary School Math Curricula: Findings from First Graders in ۳۹ Schools. NCEE ۲۰۰۹-۴۰۵۲. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.

Ball, D. L. Thames, M. H. & Phelps, G. (۲۰۰۸). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, ۵۹, ۳۸۹-۴۰۷.

Borko, H. Eisenhart, M. Brown, C. Underhill, R. Jones, D. & Agard, P. (۱۹۹۲). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, ۲۳, ۱۹۴-۲۲۲.

Deketelaere, A. & Kelchtermans, G. (۱۹۹۶). Collaborative curriculum development: An encounter of different professional knowledge systems. *Teachers and Teaching*, ۲(۱), ۷۱-۸۵.

Fenstermacher, G. (۱۹۹۴). The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching. In Linda Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, ۲۰, ۳-۵۶.

Glatthorn, A. A. Boschee, F. Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (۲۰۱۸). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.

Jalil, Z. Loh, W.I. & Lee, C. K. E. (۲۰۰۹). The role of primary science teacher s subject matter knowledge & pedagogical content knowledge in lesson study. National Institute of Education, Singapore.

Lloyd, G. M. (۲۰۰۹). School mathematics curriculum materials for teachers' learning: Future elementary teachers' interactions with curriculum materials in a mathematics course in the United States. *ZDM*, ۴۱(۶), ۷۶۳-۷۷۵.

Mamba, F. T. (۲۰۱۱). An Investigation into Students' Misconceptions in Linear Equations in Public Secondary Schools of Malawi: *The Case of the South Eastern Education Division*.

Pryor, B. W. & Pryor, C. R. (۲۰۰۵). *The school leader's guide to understanding attitude and influencing behavior: Working with teachers, parents, students, and the community*. Corwin Press.

Remillard, J. T. (۲۰۰۵). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, ۷۵(۲), ۲۱۱-۲۴۶.

Remillard, J. T. Harris, B. & Agodini, R. (۲۰۱۴). The influence of curriculum material design on opportunities for student learning. *ZDM*, ۴۶(۵), ۷۳۵-۷۴۹.

Stein, M. K. Remillard, J. T. & Smith, M. S. (۲۰۰۷). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. ۳۱۹-۳۶۹). Greenwich: Information Age Publishing.

Tarr, J. E. Reys, R. E. Reys, B. J. Cha'vez, O. Shih, J. & Osterlind, S. J. (۲۰۰۸). The impact of middle-grades mathematics curricula and the classroom learning environment on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, ۳۹(۳), ۲۴۷-۲۸۰.

Trigueros, M. & Ursini, S. (۲۰۰۳). First-year undergraduates' difficulties in working with different uses of variable. *CBMS issues in mathematics education*, ۱۲, ۱-۲۹.

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

بیوست

به نام خداوند بخشاینده و مهربان

همکار گرامی: با سلام

این پرسشنامه در راستای پژوهش یک رساله دکتری با موضوع «بررسی مشکلات تدریس و محتوای درس ریاضیات پایه هفتم، طراحی و تدوین بسته آموزشی اصلاحی و ارزیابی اثربخشی آن بر یادگیری دانش‌آموزان. مورد مطالعه: میث جبر» در دانشگاه اصفهان طراحی شده است. با توجه به دغدغه‌های عموم دبیران محترم ریاضی در ارتباط با طراحی و تدوین کتاب درسی ریاضیات و با توجه به تجربیات ارزشمند آنان، از شما دعوت به عمل می‌آید، با پاسخگویی به این پرسشنامه، موجبات انجام این مطالعه را فراهم آورید.

برای هر موضوع درسی، پنج سؤال مطرح شده است. لطفاً، نظر خود را با یکی از درجات "خوب"، "قابل قبول" یا "ضعیف"، با علامت ✓ یا × مشخص نمایید. علاوه بر این، می‌توانید توضیحات تکمیلی را در قسمت مربوط در ذیل هر موضوع درسی بنویسید. خواهشمند است برای پاسخگویی به این سؤالات، کتاب درسی ریاضی پایه هفتم در سال تحصیلی جاری را مدنظر داشته و به طور واضح، اظهارنظر فرمایید. از اینکه وقت خود را در اختیار این امر قرار می‌دهید از شما سپاسگزاریم. انشأاً... دستاوردهای این مطالعه را در اختیار شما و دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی ریاضی قرار خواهیم داد.

با سپاس و احترام

فصل	عنوان درس	سؤال‌ها	خوب	قابل قبول	ضعیف
فصل ۱	راهبردهای حل-مسأله	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش‌آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش‌آموزان در پایان این درس			
		توضیحات تکمیلی شما			
فصل ۲	عددهای صحیح	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش‌آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش‌آموزان در پایان این درس			
		توضیحات تکمیلی شما			

فصل	عنوان درس	سؤالها	خوب	قابل قبول	ضعیف
	الگوهای عددی عبارات جبری مقدار عددی یک عبارت جبری	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
فصل ۳	معادله	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
فصل ۴	روابط بین پاره-خط ها روابط بین زاویه-ها	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	توضیحات تکمیلی شما				
	توضیحات تکمیلی شما				

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

فصل	عنوان درس	سؤال‌ها	خوب	قابل قبول	ضعیف
فصل ۴	تبدیلات هندسی (انتقال، تقارن، دوران)	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
	شکل‌های مساوی (هم-نهشت)	محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
	میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس				
	توضیحات تکمیلی شما				
فصل ۵	عدد اول شمارنده اول	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
	میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس				
	توضیحات تکمیلی شما				
فصل ۵	بزرگ‌ترین شمارنده مشترک کوچک‌ترین مضرب مشترک	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
	میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس				
	توضیحات تکمیلی شما				

فصل	عنوان درس	سؤالها	خوب	قابل قبول	ضعیف
فصل ۶	سطح و حجم	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	توضیحات تکمیلی شما				
فصل ۷	توان	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	توضیحات تکمیلی شما				
فصل ۷	جذر	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	توضیحات تکمیلی شما				

نحوه معرفی جبر در کتاب‌های درسی ریاضی در دوره‌های مختلف تاریخی...

فصل	عنوان درس	سؤال‌ها	خوب	قابل قبول	ضعیف	
فصل ۸	پاره خط جهت-دار بردارهای مساوی و قرینه	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»				
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس				
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)				
		میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس				
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس				
	توضیحات تکمیلی شما					
		مختصات بردار انتقال	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
			محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
			سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت ها، مسائل، تمرین ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
			میزان آگاهی معلمان از روش ها و فعالیت های تدریس مناسب برای این درس			
میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس						
توضیحات تکمیلی شما						

فصل	عنوان درس	سؤالها	خوب	قابل قبول	ضعیف
فصل ۹	آمار: جمع آوری و نمایش داده‌ها نمودارها و تفسیر نتیجه‌ها	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	احتمال: احتمال با اندازه گیری شانس احتمال و تجربه	میزان درک و آگاهی حاصل شده برای دانش آموزان، درباره اینکه «چرا باید این موضوع درسی را بیاموزند؟»			
		محتوا و توضیحات ارائه شده برای این درس			
		سازماندهی درس، شامل ترتیب قرار گرفتن فعالیت‌ها، مسائل، تمرین‌ها در محتوای این پایه و ارتباط آن با پایه‌های قبل و بعد (ششم و هشتم)			
		میزان آگاهی معلمان از روش‌ها و فعالیت‌های تدریس مناسب برای این درس			
		میزان درک و فهم حاصل شده برای دانش آموزان در پایان این درس			
	توضیحات تکمیلی شما				
	توضیحات تکمیلی شما				

همکار گرامی، ضمن تشکر مجدد، لطفاً مشخصات زیر را نیز، تکمیل بفرمایید:

ناحیه محل خدمت: مدرک تحصیلی و رشته/گرایش: جنسیت: خانم آقا
 میزان سابقه تدریس ریاضی پایه هفتم (سال):

در صورتی که تمایل به شرکت در دوره حضوری بررسی محتوا و فعالیت‌های تدریس درس ریاضی پایه هفتم، در سال تحصیلی جاری دارید، لطفاً، مشخصات خود را در جدول زیر وارد نمایید.

نام و نام خانوادگی	
کد پرسنلی	
تلفن همراه	