

بررسی میزان کاربست مولفه‌های نظریه انسان‌گرایی توسط معلمان ابتدایی شهرستان بابل

هادی مصلح^۱، سیدعلی سیادت^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان کاربست مولفه‌های نظریه انسان‌گرایی توسط معلمان ابتدایی شهرستان بابل است. این پژوهش با روش توصیفی-پیمایشی و با جامعه‌ای شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان بابل اعم از زن و مرد، به تعداد ۱۱۰۰ نفر صورت گرفت. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای انجام شد و تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته، شامل ۱۹ سوال، براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای بوده است. روایی پرسشنامه، با استفاده از روایی محتوا مشخص گردید و پایایی آن براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برآورد گردید. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن بود که معلمان در کلاس درس به دانش‌آموزان بازخوردی ارائه می‌دهند که صادقانه و یاری‌رساننده باشد و همچنین فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد را در کلاس فراهم می‌کنند. نتایج بخش استنباطی این حیطه نشان داد که آماره دوجمله‌ای در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مولفه‌های انسان‌گرا بیش از سطح متوسط است. همچنین در مورد مقایسه میزان به کارگیری مولفه‌های نظریه انسان‌گرا، آماره فریدمن در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده، بنابراین بین میزان استفاده مولفه‌های نظریه انسان‌گرایی تفاوت وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، نظریه انسان‌گرایی، معلمان دوره ابتدایی، شهرستان بابل

^۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان، نویسنده مسئول مقاله،

. Email: Hadimosleh313@gmail.com

^۲. عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.

مقدمه

برنامه درسی^۱ به صورت یک رشته علمی مدون را باید یک قلمرو معرفتی نوپا و متعلق به اوایل قرن بیستم دانست. به اعتقاد برخی از صاحب نظران، این رشته در دوران تکوین قرار دارد و به طور طبیعی محتاج کوشش‌ها و تلاش‌های فکری جدی است تا در راستای تبیین حدود و ثغور آن موثر افتد (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸: ۳۹). در این قلمرو نظریه‌ها و دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده است و در یک تعریف، نظریه یا دیدگاه برنامه درسی مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های مربوط به پدیده برنامه درسی است (مک کاجن^۲، ۱۳۸۸: ۸۶).

موضوع دیدگاه‌های برنامه درسی از اساسی‌ترین و حساس‌ترین مباحث حوزه برنامه درسی است که توجه و کاربرد آن در مراحل مختلف طراحی و تدوین برنامه درسی موجب حرکت آگاهانه در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌گردد. توجه به دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی و کاربرد آگاهانه آنها چهارچوبی اساسی برای رجوع به مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی و شاخص‌هایی راهنما در طول فرآیند برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌کند. این چهارچوب راهنما از فرض‌های فلسفی، ارزشی، اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی موجود در یک جامعه، نگاه به ماهیت انسان، نوع نگاه به فرآیند یادگیری و فرصت‌هایی که در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد، رشد و تحقق انسانی و حتی نگاه به ماهیت دانش‌نشات می‌گیرد (سلسیلی، ۱۳۸۲: ۲). هر کدام از نظریه‌های مطرح شده در برنامه درسی بر یکی از سه منبع اطلاعاتی دانش، فرد و جامعه تأکید می‌کنند. هر چند بیشتر متخصصان برنامه درسی، استفاده ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌کنند، اما در عمل شاهد برتری یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر هستیم. زمانی که در تصمیم‌گیری‌ها از دانش‌آموز به عنوان منبع اطلاعاتی غالب و یا انحصاری استفاده می‌شود نوعی از برنامه درسی شکل می‌گیرد که در آن نیازها، علائق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته دانش‌آموز، به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. این نوع برنامه درسی مستلزم همکاری

^۱. curriculum

^۲. McCutcheon

گسترده دانش‌آموزان با معلم است و در حد اعلاى انعطاف‌پذیری و فرد محوری قرار دارد (کلاین^۱، ۱۳۸۸: ۱۸۳).

صاحب‌نظران مختلف برنامه درسی، رویکردها یا نظریه‌های متنوعی را برای برنامه درسی معرفی کرده‌اند. یکی از طبقه‌بندی‌های معروف از دیدگاه‌های برنامه درسی متعلق به جان میلر^۲ است. میلر این دیدگاه‌ها را روی پیوستاری قرار داده که دیدگاه‌های رفتاری تا ماورای فردی را شامل می‌شود. اگر چه در دیدگاه‌هایی مانند موضوعی-دیسپلینی، تمرکز اصلی بر موضوعاتی برای توسعه شناخت و یا کسب مهارت است، در دیدگاه‌های رفتاری^۳، رشد‌گرا^۴، فرآیندشناختی^۵ و انسان‌گرایانه^۶ بر فرد و به طور کلی رشد و شکوفایی توانایی‌های او تأکید می‌شود (مهرام، ۱۳۸۷: ۸۶). هر چند میلر و سلر^۷، سه جهت‌گیری دیگر از برنامه درسی شامل انتقال^۸، داد و ستد یا تعامل^۹ و تحول^{۱۰} را معرفی کرده‌اند، اما آنچه در این پژوهش مدنظر است آن دسته از دیدگاه‌های تربیتی است که میلر مطرح کرده است و جنبه روانشناختی دارند.

در این بین دیدگاه انسان‌گرایانه به طور کلی تا حدودی تحت تاثیر روانشناسی انسان‌گرایانه و به طور خاص تحت تاثیر آرا و آثار کارل راجرز^{۱۱} و آبراهام مزلو^{۱۲} بوده است. هر دو نفر تبیین اهمیت شکوفایی فردی^{۱۳} را در کانون توجه خود قرار داده‌اند. مزلو اصطلاح «خودشکوفایی»^{۱۴} را رایج ساخته و راجرز اندیشه «انسان با کارکرد تمام و کمال»^{۱۵} را مطرح نموده است (میلر، ۱۳۹۰، ص ۱۲). خودشکوفایی هدف اصلی بسیاری از برنامه‌های انسان‌گرایانه است که در آنها

- 1 . Klein
- 2 . Miller
- 3 . behavioral
- 4 . developmental
- 5 . cognitive process
- 6 . humanistic
- 7 . Seller
- 8 . transmission
- 9 . transaction
- 10 . transformation
- 11 . Rogers
- 12 . Maslow
- 13 . personal fulfillment
- 14 . self- actualization
- 15 . fully functioning person

توجه اصلی از آن جهت که تجربه‌های یادگیری، باید موجبات درگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان را فراهم سازد، به زندگی کنونی کودکان معطوف است. بنابراین، یادگیری مفهوم‌ها با رشد عاطفی تلفیق شده است (میلر، ۱۳۸۸، ص ۱۵۴). ارزش‌ها و هدف‌ها در بافت انسان‌گرایی از اهمیت برخوردارند و برای یک مربی انسان‌گرا تمرکز روی تکنولوژی تدریس کافی نیست و به جای آن توجه اساسی در این دیدگاه روی کشف و توسعه ارزش‌های شخصی و اجتماعی است (سلسیلی، ۱۳۸۲، ص ۲۸).

آموزش و پرورش انسان‌گرایانه را می‌توان تا حدودی معلول زیاده‌روی در دیدگاه دیسیپلینی ارزیابی کرد، چرا که برنامه‌های آموزشی انسان‌گرایانه سعی در مرتبط ساختن برنامه درسی با معنا و مفهوم شخصی^۱ داشتند. در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه توجه بر دو چیز معطوف است. یکی رشد خودپنداره دانش‌آموزان است. مریان انسان‌گرا به نتایج پژوهش‌هایی اشاره می‌کنند که خودپنداره مثبت و پیشرفت تحصیلی را به یکدیگر مربوط دانسته و به طراحی برنامه‌هایی پرداخته‌اند که موجب تسهیل دانش‌آموزان به خودانگاره^۲ مثبت می‌شود. موضع اساسی دیگر، رشد مهارت‌های میان‌فردی^۳ است. رویکردهایی از قبیل آنچه در برنامه «آموزش اثربخشی معلم»^۴ استفاده شده تمرکز خود را بر بهبود مهارت‌های ارتباطی معلمان قرار داده است (میلر ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۵).

جهت‌گیری اساسی این نظریه بهره‌گیری از توانایی بالقوه انسان برای رشد است. در حقیقت، این نظریه واکنشی است نسبت به «کاهشگری علمی»^۵ که در آن انسان به منزله اشیا پنداشته می‌شود و خردگرایی بر او حاکم است. بر اساس نظریه انسان‌گرایی، آزادی شخصی، حق انتخاب، انگیزه و احساسات باید در حیات انسان جایگاه ارزشمندی داشته باشند (صفوی، ۱۳۸۹، ص ۳۹).

^۱ . personal meaning

^۲ . self-image

^۳ . interpersonal skills

^۴ . teacher effectiveness training

^۵ . scientific readutionism

حامیان این دیدگاه به وجود ظرفیت استدلال در تمام دانش‌آموزان اعتقاد داشته و بر این باور بودند که هدف اصلی تعلیم تربیت اصلاح اجتماعی نیست، بلکه رشد قدرت استدلال در دانش‌آموزان است. به باور آنان در صورتی که قدرت استدلال در دانش‌آموزان پرورش داده شود، این امر می‌تواند به بهبود و اصلاح وضع جامعه منتهی شود. از نظر انسان‌گرایان، دانش ناظر به حقایق باید در کانون برنامه درسی قرار گیرد (شریفیان، ۱۳۹۱، ص ۶۱). در برنامه‌درسی انسان-گرا، رشد مفهوم خود، رشد فردی، احساسات و بیان دانش‌آموز تقویت و تشویق می‌شود. به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که همواره مفید باشند، خودشان را با محیط سازگار نمایند و از قوانین خشک مدرسه پیروی ننمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۲۶).

برنامه‌درسی انسان‌گرایانه، خودآگاهی را افزایش می‌دهد. این رویکرد به فراگیران اجازه می‌دهد تا در پاسخ‌های خود به دنباله‌ای از فعالیت‌ها، در جستجوی یافتن الگوی شخصی متمایز باشند. معلم انسان‌گرا فرصت‌هایی برای یادگیرندگان خلق می‌کند تا با علائق عاطفی‌شان از جمله باورها، ارزش‌ها، هدف‌ها، ترس‌ها و رابطه‌مندی‌ها مواجه شوند. در انسان‌گرایی این باور وجود دارد که خودآگاهی بهتر از همه بر اثر مشاهده احساسات درونی خود فرد به دست می‌آید. مطالعه تفکر خود از سوی فرد، یعنی جمله‌ها، گفتگوها و تخیلات، وسیله‌ای برای دستیابی به خودآگاهی است. همچنان‌که، مطالعه اعمال، حرکات و آشکارسازی‌های جسمانی نیز چنین است (سلسیلی، ۱۳۸۹).

دیدگاه انسان‌گرایانه به طور کلی، تحت تاثیر روانشناسی انسان‌گرایانه و به طور خاص تحت تاثیر آرا و آثار کارل راجرز و آبراهام مزلو بوده است. هر دو نفر، تبیین اهمیت شکوفایی فردی را در کانون توجه خود قرار داده‌اند. مازلو اصطلاح «خودشکوفایی» را رایج ساخته و راجرز اندیشه «انسان با کارکرد تمام و کمال» را. ارزش‌ها و غایات، در فضا و بستر انسان‌گرایانه اهمیت دارند و از نظر انسان‌گرایان تاکید بر فناوری آموزش کافی نیست. در عوض، تاکید اصلی بر کاوش و دستیابی به ارزش‌های فردی و اجتماعی است.

مربیان تعلیم و تربیت باید برنامه‌های درسی، روش‌های آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی خود را بر اساس خصوصیات خودشکوفایی و رفتارهای فراگیران تنظیم و اجرا کنند. تبدیل توانایی‌های بالقوه افراد به اعمال کیفی، شخصی، با توجه به نیازهای شناختی و عاطفی و سرانجام دست‌یافتن

به خودشکوفایی و استقلال عمل و تسهیل رشد همه جانبه و رسیدن به توانایی خود ارزشیابی و خود تنظیمی باید در برنامه‌های درسی گنجانده شود (صفوی، ۱۳۸۹، ص ۴۱). فرصت‌های یادگیری در برنامه‌درسی انسان‌گرایانه در چارچوب یک پیوستار هدف - وسیله و به صورت تجویز شده از بیرون برنامه‌ریزی نمی‌شوند. در این دیدگاه، دانش‌آموزان خودشان ممکن است برنامه‌ای برای رسیدن به هدفی دور بنا کنند و آزادی گسترده‌ای در پیگیری راه خودشان داشته باشند. آهنگ اصلی چنین دیدگاهی انسانی کردن آموزش است. طرح‌هایی که در این دیدگاه قرار می‌گیرند معمولاً چهره‌ای دانش آموز-مدار دارند و بر عدم تمرکز مرجعیت و سازماندهی تاکید دارند (وایلز و بوندی^۱، ۱۹۹۳).

شعبانی ورکی و مهر محمدی (۱۳۷۷) در پژوهشی تحت عنوان «جایگاه رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتبات رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی» به این نتیجه رسیده‌اند که رویکردهای یاددهی-یادگیری مکاتب مورد بررسی از نظر توالی فعالیت معلم و شاگرد، نقش و نحوه ارتباط معلم و شاگرد در فرآیند یاددهی - یادگیری با هم تفاوت دارند، جهت‌گیری معرفت‌شناسی مکاتب، عامل تعیین‌کننده در روش‌شناسی هر یک از آنها است و هر مکتبی ناظر بر اهداف ویژه‌ای است. بنابراین کاربست رویکردهای یاددهی - یادگیری هر مکتب باید با نظر به اهدافی که این رویکردها برای تحقق آنها تدوین شده‌اند، صورت پذیرد.

سلسیلی (۱۳۷۹) در رساله دکتری خود تحت عنوان «ارائه یک الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه‌درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور» پس از بررسی و توصیف نظریه-های گوناگون برنامه‌درسی، الگویی برای برنامه‌درسی ارائه می‌دهد که شامل الگوی تلفیقی است و هدف آن حرکت از انسان کارآمد و متفکر به سوی انسان کامل است. طبق الگوی پیشنهادی، انسان کامل دارای کارکردهایی است که عبارت‌اند از: معتقد به خودشکوفایی و گذشتن از مراحل پایین نفسانی و رسیدن به انسان کامل، معتقد به اصلاح جامعه و اعتلای فرهنگ جامعه، علاقه‌مند به حل مسائل از طریق روش‌های عقلانی و شهودی و اعتقاد عمیق به واصل شدن به حق، توجه به شهود و وحی الهی.

^۱ . Wiles & Bondi

تقی پور کلور به نقل از ملکی و همکاران (۱۳۹۲) بیان می‌کند که میزان به کارگیری رویکردهای برنامه درسی در فرایند یاددهی - یادگیری به ترتیب دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه فرآیند شناختی و دیدگاه انسان‌گرایی می‌باشد. استرنبرگ^۱ (۲۰۰۸) در مقاله خود با عنوان «استفاده از نظریه‌های روانشناختی برای عمل آموزشی» بیان کرد که دو رویکرد برای استفاده از نظریات روانشناختی در آموزش و پرورش وجود دارد که آنها را با نام حیطة عام و حیطة خاص ذکر کرده است.

گوک ترک^۲ (۲۰۱۰) در مقاله خود اشاره می‌کند که باید در همایش‌ها، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی در مورد رویکردهای جدید مورد استفاده در برنامه درسی موسیقی مدرسه ابتدایی سازمان یابد تا به معلم موسیقی در درک گرایش‌های بهتر کمک کند.

چونگ^۳ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه درسی» به این نتایج دست یافت که بر خلاف آن چه که انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۰/۹۵٪) بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمان که جهت‌گیری انسان‌گرایانه را ارزش‌گذاری کردند، گرایش شدیدی به حمایت از جهت‌گیری رفتاری نیز داشتند و از لحاظ مقطع تحصیلی (دوره ابتدایی و متوسطه) و جنسیت، تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های آنان مشاهده نشد.

قطعا نظریه‌های روانشناختی برنامه درسی، محدود به دیدگاه انسان‌گرایی مطرح شده توسط میلر نیست ولی در این پژوهش به عنوان چهارچوب راهنمای پژوهش، آن دسته از دیدگاه‌های برنامه درسی ارائه شده توسط او که جهت‌گیری انسان‌گرایی دارد، مورد توجه قرار گرفته است. هدف محقق از انجام این پژوهش آن است که معلمان تا چه حد نظریه انسان‌گرایی برنامه درسی را در عملکرد خود به کار می‌گیرند و آیا نسبت به کاربرد این نظریه‌ها ترجیح خاصی دارند یا خیر.

^۱ . Sternberg

^۲ . Gokturk

^۳ . Cheung

روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است که در انجام آن از روش کمی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام معلمان زن و مرد دوره ابتدایی شهرستان بابل است. تعداد کل این معلمان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ حدود ۱۱۰۰ نفر است که ۶۵۰ نفر از آنان زن و تعداد ۴۵۰ نفر از آنان مرد هستند. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است. در این روش ابتدا خوشه‌ها و سپس افراد انتخاب شدند. کوشش شده است که خوشه‌ها معرف کل شهرستان بابل باشند و تناسب حجم نمونه با حجم هر خوشه رعایت شود. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان و کرجسی^۱ استفاده شد که در نهایت ۳۵۰ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های این تحقیق، پرسشنامه محقق ساخته ویژه معلمان دوره ابتدایی است. محتوای این پرسشنامه حاصل اطلاعات بدست آمده از متون و منابع مکتوب مرتبط با موضوع تحقیق تدوین شده و بر اساس طیف پنج گانه لیکرت تنظیم شده است. با توجه به این که راجع به موضوع این پژوهش، پرسشنامه استاندارد شده‌ای وجود نداشت، پژوهشگر از پرسشنامه محقق ساخته استفاده نموده است. پرسشنامه این پژوهش دارای ۱۲ سوال است. برای ساخت این پرسشنامه از کتب و مقاله‌های مختلف و همچنین نظرات متخصصان استفاده قابل توجهی به عمل آمده است. از آنجا که برای سنجش هر یک از سوالات پژوهش باید تعدادی معیار طراحی شود، لذا در این پرسشنامه از پاسخگویان خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر سوال بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای مشخص نمایند. پرسشنامه پژوهش حاضر بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم گردیده است. این مقیاس از پنج قسمت مساوی تشکیل شده و محقق متناسب با موضوع تحقیق، تعدادی گویه در اختیار پاسخ‌گویان قرار می‌دهد تا گرایش خود را درباره آن‌ها مشخص نمایند. روایی پرسشنامه تحقیق حاضر، از طریق روایی محتوا به دست آمده است. به این صورت که پس از طی مراحل اولیه ساخت پرسشنامه، ابزار توسط اساتید راهنما مورد اصلاح و بازنگری و سپس در اختیار چند تن از صاحب‌نظران برنامه درسی قرار گرفت و اصلاحات مورد نظر آنان در مورد پرسشنامه اعمال شد. همچنین برای برآورد

^۱.Krejcie & Morgan

پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ^۱ استفاده شده است بدین منظور، در یک بررسی مقدماتی، پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از افراد جامعه (معلمان مقطع ابتدایی) اجرا شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مطالعه مقدماتی در محیط نرم‌افزار SPSS، اعتبار کل پرسشنامه، بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۶ برآورد گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح توصیفی از آمارهایی نظیر فراوانی، درصد و میانگین استفاده شد و در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف^۲ تک‌نمونه‌ای، آزمون کروسکال-والیس^۳ و آزمون فریدمن^۴ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

معلمان دوره ابتدایی شهرستان بابل تا چه حد مولفه‌های نظریه انسان‌گرایی را به کار می‌برند؟
جدول (۱): توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های گویه‌های نظریه انسان‌گرایی

۲۹

ردیف	مقیاس گویه‌ها	مجموع	فراوانی	درصد	میانگین	انحراف معیار
۱	پرورش تصویر مثبت در دانش‌آموز از خویش و پرورش مهارت‌های میان فردی دانش‌آموزان.	۳۰۸	۱	۰	۲۰	۱۲۳
		۹۹,۴	۰,۳	۰	۶,۵	۳۹,۷
۲	برقرار کردن ارتباط بین یادگیری دانش‌آموز با معنای شخصی.	۳۰۸	۱	۲	۳۷	۱۵۱
		۹۹,۴	۰,۳	۰,۶	۱۱,۹	۴۸,۷
۳	تاکید بر جهت‌گیری‌های فردی در موقعیت‌های یادگیری.	۳۰۵	۱	۴	۴۷	۱۴۷
		۹۸,۴	۰,۳	۱,۳	۱۵,۲	۴۷,۴
۴	در نظر گرفتن دانش‌آموزان به عنوان عناصری قابل اعتماد و توانا.	۳۰۴	۰	۲	۱۶	۱۴۵
		۹۸,۱	۰	۰,۶	۵,۲	۴۶,۸
۵	فراهم کردن تسهیلات لازم با هدف به فعلیت درآوردن استعدادها دانش‌آموزان	۳۰۹	۰	۱	۵۱	۱۲۲
		۹۹,۷	۰	۰,۳	۱۶,۵	۳۹,۴

۱. Cronbach alpha

۲. Kolmogorov-Smirnov test

۳. Kruskal - Wallis test

۴. Friedman test

۴,۱۸	۳۰۸	۰	۹	۴۱	۱۳۶	۱۲۲	برخوردار کردن دانش آموز از حق انتخاب در زمینه فرآیندهای موجود در کلاس	۶
	۹۹,۴	۰	۲,۹	۱۳,۲	۴۳,۹	۳۹,۴		
۴,۰۲	۳۰۶	۱۱	۱۰	۶۰	۱۰۶	۱۱۹	مطرح کردن نگرانی‌ها و دل‌مشغولی‌های احساس شده به وسیله دانش‌آموزان در کلاس درس.	۷
	۹۸,۷	۳,۵	۳,۲	۱۹,۴	۳۴,۲	۳۸,۴		
۴,۵۲	۳۰۷	۰	۰	۲۰	۱۰۷	۱۸۰	برقراری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس درس.	۸
	۹۹,۰	۰	۰	۶,۵	۳۴,۵	۵۸,۱		
۴,۴۷	۳۰۹	۲	۲	۲۳	۱۰۵	۱۷۷	فراهم کردن فضای در میان گذاردن احساسات توسط دانش‌آموزان بدون احساس خطر	۹
	۹۹,۷	۰,۶	۰,۶	۷,۴	۳۳,۹	۵۷,۱		
۴,۳۳	۳۰۷	۰	۳	۲۹	۱۳۵	۱۴۰	برخورد باز نسبت به اندیشه‌های جدید و تلقی معلم به عنوان یک یادگیرنده.	۱۰
	۹۹,۰	۰	۱,۰	۹,۴	۴۳,۵	۴۵,۲		
۴,۵۶	۳۰۸	۰	۱	۱۰	۱۱۲	۱۸۵	ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش‌آموزان.	۱۱
	۹۹,۴	۰	۰,۳	۳,۲	۳۶,۱	۵۹,۷		
۴,۵۲	۳۰۸	۰	۰	۱۸	۱۱۱	۱۷۹	مشارکت معلم و دانش‌آموز در فرآیند ارزشیابی.	۱۲
	۹۹,۴	۰	۰	۵,۸	۳۵,۸	۵۷,۷		

۳۰

بر اساس یافته‌های جدول (۱) بیشترین فراوانی در نظریه انسان‌گرا مربوط به گویه ۱۱ «ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش‌آموزان» با میانگین ۴,۵۶ و گویه‌های ۸ «برقراری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس درس» و ۱۲ «مشارکت معلم و دانش‌آموز در فرآیند ارزشیابی» با میانگین ۴,۵۲ و کم‌ترین فراوانی مربوط به گویه ۷ «مطرح کردن نگرانی‌ها و دل‌مشغولی‌های احساس شده به وسیله دانش‌آموزان در کلاس درس» با میانگین ۴,۰۲ و گویه ۳ «تاکید بر جهت‌گیری‌های فردی در موقعیت‌های یادگیری» با میانگین ۴,۱۵ است.

جدول (۲): نتایج آزمون دوجمله‌ای در مورد میزان بکارگیری مولفه‌های نظریه انسان‌گرا توسط معلمان دوره ابتدایی شهرستان

بابل

سطح معنی داری	احتمال پایه ای پیش فرض	درصد مشاهدات	فراوانی مشاهده شده	طبقه	گروه	
/۰۰۱	/۵۰	/۰۲	۵	≥ 3	۱	انسان‌گرا
		/۹۸	۳۰۵	< 3	۲	
		۱	۳۱۰			کل

براساس نتایج جدول (۲) آماره دوجمله‌ای در سطح $p \leq 0.05$ معنی دار بوده است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مولفه‌های انسان‌گرایی بیش از سطح متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

میانگین کل حیطه مولفه نظریه انسان‌گرایی $4/32$ می‌باشد. در بخش توصیفی نتایج نشان می‌دهد که در نظریه انسان‌گرایی بیشترین مقدار میانگین، مربوط به گویه ۱۱ «ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش‌آموزان» با میانگین $4/56$ و گویه‌های ۸ «برقراری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس درس» و ۱۲ «مشارکت معلم و دانش‌آموز در فرآیند ارزشیابی» با میانگین $4/52$ می‌باشد و کم‌ترین مقدار میانگین، مربوط به گویه ۷ «مطرح کردن نگرانی‌ها و دل‌مشغولی‌های احساس شده به وسیله دانش‌آموزان در کلاس درس» با میانگین $4/02$ و گویه ۳ «تاکید بر جهت‌گیری‌های فردی در موقعیت‌های یادگیری» با میانگین $4/15$ می‌باشد.

۳۱

میانگین بالای معلمان در گویه ۱۱ و ۸ حاکی از آن است که معلمان در کلاس درس به دانش‌آموزان بازخوردی ارائه می‌دهند که صادقانه و یاری رساننده باشد و همچنین فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد را در کلاس فراهم می‌کنند. این امر باعث می‌شود که برای دانش‌آموزان شرایط مناسبی فراهم شود تا بتوانند استعداد‌های خود را محقق کنند و به سمت سطوح بالای کارکرد بروند. ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش‌آموزان به منزله راهنمای درونی اعمال آن‌ها عمل می‌کند و باعث می‌شود که دانش‌آموزان رفتار خود را هدایت کنند. زمانی که معلمان فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد را در کلاس درس حاکم می‌کنند منجر به این می‌شود که دانش‌آموز به خودپنداره مثبت سوق داده شود. خودپنداره مثبت منجر به یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. معلمان با برقراری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس، نقش تسهیل‌کننده یادگیری را برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و در واقع با افزایش اعتماد دانش‌آموزان به معلم، آن‌ها با استفاده از فضای اعتمادآمیز کلاس درس درباره یک دیگر چیزهای بیشتری یاد می‌گیرند. هدف معلم از این امر کمک به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف یادگیری است. معلمان به گویه ۱۲ نیز نمره بالایی داده‌اند

که بیانگر آن است که در فرآیند ارزشیابی معلم و دانش‌آموز هر دو مشارکت دارند. خودارزشیابی نقش محوری در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه دارد. در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه تمایل بر این است که از ارزشیابی‌های تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در حین یادگیری به ارزشیابی پیشرفت خود بپردازند. در کلاس درسی که معلم رویکرد انسان‌گرایانه را برای تدریس خود استفاده می‌کند، دانش‌آموز به خودارزشیابی می‌پردازد. بدین صورت که پس از بروز رفتار جدید، دانش‌آموز می‌تواند درباره آن به قضاوت بنشیند و بررسی کند که آیا پیشرفتی در او حاصل شده یا خیر، در صورتی که پیشرفت برای او ارضا کننده باشد و ارزشیابی معلم نیز مطابق خواسته او باشد از خود راضی خواهد بود.

کمترین مقدار میانگین در نظریه انسان‌گرایی به گویه ۷ مربوط می‌شود که نشان‌دهنده آن است که معلمان خواستار این نیستند که نگرانی‌ها و دلمشغولی‌های احساس شده بوسیله دانش‌آموزان در کلاس مطرح شود. نگرانی‌هایی که دانش‌آموز در کلاس احساس می‌کند در واقع می‌تواند به عنوان مانعی برای یادگیری عمل کند و اگر به درستی به آن‌ها پاسخ داده نشود از موفقیت دانش‌آموز جلوگیری می‌کند. بنابراین معلمان باید در کلاس خود، نگرانی‌ها و دلمشغولی‌های دانش‌آموزان را به منزله محتوایی معتبر بپذیرند. بعضی مواقع معلم می‌تواند از این نگرانی‌ها درس بگیرد و با استفاده از آن‌ها به بهبود عملکرد خود در کلاس بپردازد. با اینکه ممکن است معلم نتواند به تمام دلمشغولی‌ها پاسخ دهد، دست کم می‌تواند فضایی ایجاد کند که این نگرانی‌ها و دلمشغولی‌ها مورد تایید قرار گیرد. معلمان همچنین در این نظریه به گویه ۳ نمره پایینی داده‌اند که نشان‌دهنده آن است که معلمان در فرآیند و موقعیت‌های یادگیری بر جهت‌گیری‌های فردی تاکید نمی‌کنند. آن‌ها در شیوه تدریس یکسانی را برای کل دانش‌آموزان کلاس ارائه می‌کنند. در حالی که در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه یادگیری باید با معنای شخصی مرتبط دانسته شود، به این معنا که یادگیری باید به صورت فردی متناسب سازی شود. بنابراین در بسیاری از موقعیت‌ها یادگیری باید جهت‌گیری فردی پیدا کند. از طرف دیگر شاید بتوان چنین برداشت کرد که منظور معلمان این بوده است که آنچه اهمیت دارد توجه به فعالیت‌های گروهی می‌باشد؛ زیرا در این نوع فعالیت‌ها، انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری بیشتر

می‌شود و از طرفی روحیه همکاری رشد کرده و جو سالم و سازنده‌ای برای پیشرفت دانش-آموزان فراهم می‌شود.

نتایج بخش استنباطی این حیطة نشان داد که آماره دوجمله‌ای در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مولفه‌های انسان‌گرا بیش از سطح متوسط است. همچنین در مورد مقایسه میزان به کارگیری مولفه‌های نظریه انسان‌گرا، آماره فریدمن در سطح $p \leq 0.05$ معنی‌دار بوده، بنابراین بین میزان استفاده مولفه‌های نظریه انسان‌گرایی تفاوت وجود دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که بیشترین میزان به کارگیری مربوط به مولفه تلقی نسبت به محیط یادگیری «برقراری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس درس، فراهم کردن فضای در میان گذاردن احساسات توسط دانش‌آموزان بدون احساس خطر» با میانگین $4/47$ و کم‌ترین مربوط به مولفه تلقی نسبت به فرآیند آموزش «برخوردار کردن دانش‌آموز از حق انتخاب در زمینه فرآیندهای موجود در کلاس، مطرح کردن نگرانی‌ها و دل-مشغولی‌های احساس شده به وسیله دانش‌آموزان در کلاس درس» با میانگین $4/08$ می‌باشد. معلمان به مولفه تلقی نسبت به فرآیند آموزش نمره پایینی داده‌اند که نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان از حق انتخاب در زمینه فرآیندهای موجود در کلاس برخوردار نیستند. در حالی که چنانچه دانش‌آموزان با اجبار فرآیند خاصی را بپذیرند امکان بسیار کمی وجود دارد که بتوانند آن فرآیند را پذیرا باشند. زمانی که دانش‌آموزان از حق انتخاب برخوردار باشند، نسبت به توانایی‌های خود به باور می‌رسند و اعتماد به نفس و پیشرفت آن‌ها افزایش می‌یابد. نتایج به دست آمده، با پژوهش‌های شعبانی ورکی و مهرمحمدی (۱۳۷۷)، سلسیلی (۱۳۷۹)، تقی‌پور کلور به نقل از ملکی و همکاران (۱۳۹۲) همسو و با پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۸۴) ناهمسو است.

منابع و ماخذ

۱. سلسیلی، نادر. (۱۳۷۹). ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید). رساله دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

۲. سلسیلی، نادر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۳. سلسیلی، نادر. (۱۳۸۹). طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرآیندمدار از دیدگاه‌های برنامه درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۵، ۹۱-۶۳.
۴. شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه درسی، اصفهان: انتشارات آموخته.
۵. شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه بندی دیسیپلین‌های علمی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲(۴)، ۱۸۴-۱۶۱.
۶. شعبانی ورکی، بختیار و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۷). جایگاه رویکردهای یاددهی-یادگیری مکاتبات رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی، نشریه مدرس، ۷، ۱۲۱-۱۰۲.
۷. صفوی، امان‌الله. (۱۳۸۹). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران: انتشارات سمت.
۸. عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به کارگیری آنها در فرآیند تدریس، دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، ۷۴-۶۳.
۹. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات برنامه درسی معاصر، تهران: انتشارات آبیژ.
۱۰. کلاین، ام. اف. (۱۳۸۸). الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: انتشارات به نشر.
۱۱. ملکی، مهدی؛ فرمینی فراهانی، محسن و اسماعیلی، کوروش. (۱۳۹۲). اولویت بندی و مقایسه مولفه‌های شش گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰، ۱۴۴-۱۲۹.

۱۲. مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود. (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. ۱، ۴۵-۲۷.
۱۳. مهram، بهروز. (۱۳۸۷). جایگاه آموزش به شیوه الکترونیک از منظر رویکردهای مختلف برنامه درسی، چکیده مقالات همایش فناوری آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات، انتشارات: دانشگاه شهید چمران اهواز، ۹۸-۸۵.
۱۴. میلر، جی. پی. (۱۳۸۸). طیف دیدگاه‌های تربیتی، ترجمه محمود مهرمحمدی، مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدید آورنده)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: انتشارات به نشر.
۱۵. میلر، جی. پی. (۱۳۹۰). نظریه های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

16. Cheung, D. (2000). Measuring teachers meta – orientations to curriculum: Application of hierachical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 149- 165.
17. Gokturk, D. (2010). The role of constructivist approach on creativity in primary school music curriculum in the Republic of Turkey, *Social and Behavioral Sciences*, 3075 -3079.
18. Michie, S; Johnston, M; Abraham, C; Lawton, R; Parker, D and Walker, A. (2005). Making psychological theory useful for implementing evidence based practice: a consensus approach, Centre for Outcomes Research and Effectiveness, Department of Psychology, University College London, 14, 26 -33.
19. Wiles, J & Bondi, J. (1993). Curriculum development. A guide to practice. 4th ed. NewJersey: Merrill Prentice – Hall Inc.