فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

عنوان مقاله: بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های نظریه رشدگرا توسط معلمان ابتدایی شهرستان بابل
دوره ۱ / شماره ۲ / پاییز ۱۳۹۶/ ص ۵۰- ۴۰

بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های نظریه رشدگرا توسط معلمان ابتدایی شهرستان بابل

هادی مصلح امیردهی*[1]، ابراهیم یعقوبی زاد گروی

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی، بابل، مازندران، ایران.
۲. کارشناس ارشد ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، بابل، مازندران، ایران
* ایمیل نویسنده مسئول: Hadimosleh313@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان کاربست مؤلفه های نظریه رشدگرا 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 ۱۳ سؤال، براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت بوده است. روایی پرسشنامه، با استفاده از روایی محتوا مشخص گردید و پایایی آن براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ برآورد گردید. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن است که در دوره ابتدایی معلمان بیشتر به دنبال آن هستند که کودکان مفاهیم پایه را بیاموزند و زیاد بر پرورش استدلال و رشد شناختی و اخلاقی دانش‌آموزان تأکید ندارند. نتایج بخش استنباطی این حیطه نشان داد که آماره دوجمله‌ای در سطح p≤۰۵ معنی‌دار بوده است؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مؤلفه‌های نظریه رشدگرا بیش از سطح متوسط است. همچنین در مورد مقایسه میزان به کارگیری مؤلفه‌های نظریه رشدگرا، آماره فریدمن در سطح p≤۰۵ معنی‌دار بوده، بنابراین بین میزان استفاده مؤلفه‌های نظریه رشدگرا تفاوت وجود دارد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، نظریه رشد گرایی، معلمان دوره ابتدایی، شهرستان بابل.

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

مقدمه

برنامه درسی[1] به صورت یک رشته علمی مدون را باید یک قلمرو معرفتی نوپا و متعلق به اوایل قرن بیستم دانست. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، 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 مؤثر 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 کاچن[2]، 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 برنامه-ریزی 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 دانش نشات می‌گیرد (سلسبیلی، ۱۳۸۲: ۲). هرکدام 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، علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته دانش‌آموز، به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. این نوع برنامه درسی مستلزم همکاری گسترده دانش‌آموزان با معلم است و در حد اعلای انعطاف‌پذیری و فرد محوری قرار دارد (کلاین[3]، 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[4] است. میلر این دیدگاه‌ها را روی پیوستاری قرار داده که دیدگاه‌های رفتاری تا ماورای-فردی را شامل می‌شود. اگرچه در دیدگاه‌هایی مانند موضوعی-دیسیپلینی، تمرکز اصلی بر موضوعاتی برای توسعه شناخت و یا کسب مهارت است، در دیدگاه‌های رفتاری[5]، رشدگرا[6]، فرآیند شناختی[7] و انسان گرایانه[8] بر فرد و به طور کلی رشد و شکوفایی توانایی‌های او تأکید می‌شود (مهرام، ۱۳۸۷: ۸۶). هرچند میلر و سلر[9]، سه جهت‌گیری دیگر از برنامه درسی شامل انتقال[10]، داد و ستد یا تعامل[11] و تحول[12] را معرفی کرده‌اند، اما آنچه در این پژوهش مدنظر است دیدگاه رشدگرا است که میلر مطرح کرده و جنبه روانشناختی دارند.

دیدگاه رشدگرا حول این محور سازمان یافته است که برنامه درسی باید مبتنی بر علایق و مراحل رشد کودکان باشد و روی جنبه‌های مختلف رشدی آنان تأکید نماید. به نظر حامیان این دیدگاه تعلیم و تربیت نباید از بیرون به کودک تحمیل شود و مراحل رشد ذهنی، جسمی و روانشناختی است که مشخص می‌کند که آنآنچه چیز را، چگونه و چه موقع به کارآمدترین شکل می‌آموزند (شریفیان، ۱۳۹۱، ص ۶۲). اینکه مربیان به مراحل رشد توجه داشته باشند، وحدت جنبه‌های آن را درک کنند و از تأخیر و کندی این مراحل جلوگیری کنند تا رشد و تحول دچار توقف نشود، از اهمیت برخوردار است (میلر به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۲، ۲۶). از صاحب‌نظرانی که می‌توان از نظریات آنان زیر عنوان این

1.curriculum
2. McCutcheon
3. Klein
4. Miller
5. behavioral
6. developmental
7. cognitive process
8. humanistic
9. Seller
10. transmission
11. transaction
12. transformation

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

دیدگاه بحث کرد، ژان پیاژه[۱۳]، لورنس‌کهلبرگ[۱۴] و اریک اریکسون[۱۵] هستند. دلیل شهرت این صاحب‌نظران به ترتیب تأکید بر مراحل رشد شناختی، چگونگی رشد اخلاقی و رشد اجتماعی است. نظریه رشدگرا بر مبنای این اندیشه است که کودک در فرآیند رشد، ساختارهای شناختی خود را می‌سازد. به بیان دیگر، تصویرهای ذهنی، طرحواره‌ها یا مفاهیم شبکه‌بندی شده که برای فهمیدن و پاسخ دادن به تجربه‌های طبیعی محیط پیرامون نیاز دارند، طی رشد سنی شکل می‌گیرند. پیاژه بر این باور بود که ساختار شناختی کودک همراه با رشد سنی آن گسترش می‌یابد و این رشد شناختی از بازتاب‌های فطری ساده، مانند گریه کردن و مکیدن آغاز می‌شود و سرانجام به فعالیت‌های ذهنی پیچیده می‌رسد (صفوی،۱۳۸۹: ۳۰). یکی از مهم‌ترین مدافعان این دیدگاه، لورنس کلبرگ می‌باشد که به دلیل تلاش‌های خود در زمینه رشد اخلاقی مشهور بوده و مقاله‌ای تحت عنوان «رشد به منزله یکی از آرمان‌های آموزش‌وپرورش[۱۶]» نوشته، به روشن‌تر شدن این دیدگاه کمک کرده است. کلبرگ چنین ادعا می‌کند: دیدگاه رشدگرا، معرف نسلی از اندیشه‌هایی است که به طور مستقیم به دنبال افکار جان دیویی مطرح شده است. دو نظریه‌پرداز دیگر که این رویکرد با نام آن‌ها عجین شده عبارت‌اند از: اریک اریکسون و ژان پیاژه. آثار پیاژه تأثیری ویژه در سطوح آغازین آموزش‌وپرورش داشته و اندیشه‌های اریکسون درباره نوجوانان، برنامه‌های مدارس سطوح متوسطه را تحت تأثیر قرار داده است (میلر ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۱۸۲).

بنا به این نظریه برنامه‌ریزان، مؤلفان و معلمان باید برنامه‌های درسی را متناسب با مراحل رشد سنی و شناختی دانش‌آموزان تدارک ببینند، به گونه‌ای که رشد منطقی و مفهومی دانش‌آموزان افزایش یابد. معلمان باید به نقش تعیین کننده تجربه‌ها یا تعامل با محیط پیرامون در یادگیری دانش‌آموزان توجه کنند همچنین، معلمان، مربیان و مشاوران از هر روش، ابزار یا موقعیتی که برای سنجش و ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، باید اصول نظریه شناختی را با توجه به رشد سنی و شناختی کودک در نظر گیرند (صفوی، ۱۳۸۹: ۳۲). رشدگرایان تصوری از انسان ارائه می‌کنند که از طریق تعامل با محیط به سمت استقلال عقلانی و اخلاقی طی مسیر می‌کند. به اعتقاد پیاژه رشد از طریق بلوغ، تعامل فیزیکی و تعادل[۱۷] به وقوع می‌پیوندد. تعادل زمانی اتفاق می‌افتد که شخص تفکر خود را برای انطباق با مسائل تازه تجدید ساختار می‌کند. فرد با ساختن ساختارهای جدید که در اثر تعامل با محیط فیزیکی و اجتماعی رخ می‌دهد، رشد می‌کند. به اعتقاد کلبرگ رشد اخلاقی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک معمای اخلاقی کلنجار می‌رود و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد، اتفاق می‌افتد. این اندیشه که دانش‌آموز باید فرصت کاوش درباره جهان فیزیکی، اخلاقی و اجتماعی داشته باشد، در دیدگاه رشدگرا از محوریت برخوردار است؛ بنابراین محیط یادگیری، گر چه ساخت و سازمانی از پیش تعیین شده دارد، باید از نظر مواد و منابع و اندیشه غنی باشد و امکان کاوش آزادانه درباره مسائل گوناگون را به دانش‌آموزان بدهد. به کارگیری دیدگاه رشدگرا در کلاس درس معمولاً مستلزم برداشتن گام‌هایی به این شرح است: ۱) حساسیت نسبت به تفاوت‌های رشدی، ۲) ارائه یک تکلیف یا معما و ۳) تعامل دانش‌آموز با تکلیف یا معما و پیگیری امر از طریق معلم (میلر ترجمه مهر محمدی، ۱۳۹۰: ۱۴۳).

تعلیم و تربیت مبتنی بر مراحل رشد کودک به هر نظریه برنامه درسی اشاره می‌کند که بر مراحل رشد کودک به عنوان عامل اصلی تعیین سطح و توالی[۱۸] برنامه درسی تأکید می‌کند. برخی رهبران امروزی برنامه درسی از یک چهارچوب پیاژه‌ای در انتخاب و سازماندهی تجارب یادگیری مناسب استفاده می‌کنند. برای مثال، بروکس[۱۹] توصیف می‌کند که چطور معلمان در برخی مدارس شورهم ویدینگ ریور[۲۰] نیویورک ابتدا آموزش‌های وسیعی در زمینه نظریه‌ها و پژوهش مربوط به رشد شناختی کودک دریافت می‌دارند. این معلمان در مرحله بعد می‌آموزند که چگونه سطح رشد شناختی دانش‌آموزان خود را با استفاده از ابزارهای رسمی و غیررسمی بسنجند. سرانجام، راهبردهای ویژه‌ای برای تعدیل[۲۱] برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده در راستای منطبق ساختن این برنامه‌ها با سطوح شناختی دانش‌آموزان به آنان آموزش داده می‌شود. در

13. Piaget
14. Kohlberg
15. Erikson
16. development as an Aim of education
17. equilibration
18. sequence
19 .Brooks
20. Shoreham- Wading River
21. modify

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

دیدگاه رشدگرا، برنامه‌های درسی ابزاری برای تسهیل رشد کودک است. پیامدها یا بازده‌های کلی معین، اصل قرار داده می‌شود. سطح رشد کنونی کودک سنجیده می‌شود. سپس، آن دسته از محتوا و فعالیت‌های یادگیری که او را به اندازه کافی به چالش می‌کشد تا باعث رشد شود، انتخاب می‌گردد، اما بدون اینکه کودک زیر بار مطالبات غیرمنطقی قرار داده شود. در تمام برنامه‌های درسی که جهت‌گیری مبتنی بر مراحل رشد دارند، معلم انطباق‌دهنده[22] برنامه‌های درسی است؛ او می‌آموزد که چگونه محتوای از پیش تعیین شده را به منظور انطباق یافتن با اقتضائات رشدی و توانایی کنونی کودک، تعدیل کند (گلاثورن ترجمه شریفیان، ۱۳۹۱: ۱۵۱). سلسبیلی (۱۳۷۹) در رساله دکتری خود تحت عنوان «ارائه یک الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور» پس از بررسی و توصیف نظریه‌های گوناگون برنامه درسی، الگویی برای برنامه درسی 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 عبارت اند 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. سلسبیلی (۱۳۸۹) در پژوهش خود به ترسیم چشم‌اندازی از فرصت‌های یادگیری در برنامه درسی و آموزش با توجه به کاربرد تلفیقی همخوان و تحول جویانه از دیدگاه‌های برنامه درسی پرداخته است. از یافته‌های این مطالعه، بازکاوی ایجاد فرصت‌های یادگیری در قالب چند فرادیدگاه تحول جویانه و تأثیرپذیر در دهه‌های اخیر چون «تعلیم و تربیت مادام‌العمر»، «دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه» به تعلیم و تربیت، بویژه الگوهای «فرآیند مدار» و تحول جویانه انسانی در حوزه برنامه درسی است که برگرفته از تلفیقی همخوان از دیدگاه‌های برنامه درسی با توجه به طیف صعودی دیدگاه‌های برنامه درسی در قالب فرادیدگاهی مطلوب هستند. توجه به کاربرد چنین فرادیدگاه‌هایی در موقع طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، همراه با ورود نگاهی تازه در طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی، می‌تواند چهارچوب راهنمایی برای تحول در برنامه‌ریزی درسی و ایجاد فرصت‌های یادگیری سازنده از طریق برنامه‌های درسی و آموزش‌های با کیفیت باشد.

مهر محمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) در پژوهشی به مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر پرداخته‌اند و نتیجه گرفته‌اند که مسلماً برای نظریه‌پردازی در برنامه درسی ایران باید خمیرمایه اساسی کار از محیط فرهنگی، فکری، اجتماعی و تاریخی مناسب اخذ گردد. البته یکی از پیش‌نیازهای اساسی این کار آشنایی با تحولات برنامه درسی معاصر است نظیر آنچه که آیزنر مطرح می‌کند. هر چه نظریه‌پرداز با ایدئولوژی-های معاصر بیشتر آشنا باشد، سرمایه فهم و دقت وی در تبیین ایدئولوژی جدید، متناسب و رقابت با سایر ایدئولوژی‌ها بیشتر می‌شود.

زمانی (۱۳۹۰) در مقاله خود با عنوان «تعیین وضعیت دانش ضمنی و تصریحی معلمان دوره راهنمایی از نظریه‌های یادگیری در فرآیند تدریس و تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر آن» به این نتیجه رسیده است که میزان دانش تصریحی و ضمنی معلمان از نظریه‌های یادگیری در بعضی از نظریه‌ها پایین بود. بین میانگین مشاهده شده نمرات دانش تصریحی و دانش ضمنی تفاوت معناداری وجود داشت. بین دانش ضمنی و دانش تصریحی معلمان رابطه معناداری وجود داشت و همبستگی بین دو متغیر بسیار ضعیف بود. بین دانش ضمنی و دانش تصریحی معلمان با متغیرهای مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و جنسیت تفاوت معنادار وجود داشت. نتیجه آنکه تقویت دانش تصریحی معلمان از نظریه‌های یادگیری و توجه خاص به دانش ضمنی آنان باید مورد توجه مسئولان و برنامه‌ریزان قرار گیرد. چونگ[23] (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه درسی» به این نتایج دست یافت که بر خلاف آنچه که انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۹۵٪) بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی 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. استرنبرگ[24] (۲۰۰۸) در مقاله خود با عنوان «استفاده از نظریه‌های روانشناختی برای عمل آموزشی» بیان کرد که دو رویکرد برای استفاده از نظریات روانشناختی در آموزش‌وپرورش وجود دارد که آنها را با نام حیطه عام و حیطه خاص ذکر کرده است.

گوک ترک[25] (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.

22. adapter
23. Cheung
24. Sternberg
25. Gokturk

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

دوگان تاس[۲۶] (۲۰۱۱) در مقاله خود با عنوان «شناسایی وضعیت دانش و دیدگاه‌ها در مورد رویکردهای برنامه درسی» بیان کرده است که رویکرد برنامه درسی کل‌گرا در سال ۲۰۰۵ برای برنامه‌های درسی آموزش ابتدایی به تصویب رسید، یکی از بازتاب‌های این رویکرد تعیین هشت رشته برنامه درسی دوره‌ای و ارتباط بین نتایج دروس و رشته‌های برنامه درسی دوره‌ای است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آگاهی اعضای کمیته برنامه به تعریف و عملکرد محدود است و دلایل استفاده از رشته‌های برنامه درسی دوره‌ای و اجرای آن، ارزیابی فرآیندهای یادگیری و صلاحیت‌های لازمی است که معلم باید دارا باشد. اگرچه ساختار رشته برنامه درسی دوره‌ای مشخص شده است اما با مشکلاتی از قبیل، انطباق نتایج رشته برنامه درسی دوره‌ای با نتایج این دوره، گنجاندن آنها در این برنامه، تهیه محتوای مربوط به رشته برنامه درسی دوره-ای و پذیرش آنها در سطح ابتدایی، مواجه شده است. قطعاً نظریه‌های روانشناختی برنامه درسی، محدود به دیدگاه رشد گرایی 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 رشدگرایی دارد، مورد توجه قرار گرفته است. هدف محقق از انجام این پژوهش آن است که معلمان تا چه حد نظریه رشد گرایی برنامه درسی را در عملکرد خود به کار می‌گیرند و آیا نسبت به کاربرد این نظریه‌ها ترجیح خاصی دارند یا خیر.

روش پژوهش

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[۲۷] 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 به دست 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 این‌که راجع به موضوع این پژوهش، پرسشنامه استانداردشده‌ای وجود نداشت، پژوهشگر از پرسشنامه محقق ساخته استفاده نموده است. پرسشنامه این پژوهش دارای ۱۳ سؤال است. برای ساخت این پرسشنامه از کتب و مقاله‌های مختلف و هم‌چنین نظرات متخصصان استفاده قابل توجهی به عمل آمده است. ازآنجاکه برای سنجش هر یک از سؤالات پژوهش باید تعدادی معیار طراحی شود، لذا در این پرسشنامه از پاسخگویان خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر سؤال 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 پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ[۲۸] استفاده شده است بدین منظور، در یک بررسی مقدماتی، پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از افراد جامعه (معلمان مقطع ابتدایی) اجرا شد. پس از تجزیه‌وتحلیل داده‌های حاصل از مطالعه مقدماتی در محیط نرم‌افزار SPSS21، اعتبار کل پرسشنامه، بر اساس ضریب آلفای کرونباخ،۰/۹۵ برآورد گردید. تجزیه‌وتحلیل 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 نرم‌افزار SPSS21 استفاده شده است و پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌های به دست آمده از ۳۱۰ نفر آزمودنی، نتایج را در نرم افزار SPSS21 وارد کرده و از آزمون‌های کولموگروف- اسمیرنوف[۲۹] تک‌نقاله‌ای، آزمون کروسکال – والیس[۳۰] و آزمون فریدمن[۳۱] استفاده گردیده است

26. Tas
27.Krejcie & Morgan
28. Cronbach alpha
29. Kolmogorov–Smirnov test
30. Kruskal – Wallis test
31. Friedman test

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

یافته‌ها

معلمان دوره ابتدایی شهرستان بابل تا چه حد مؤلفه‌های نظریه رشد گرایی را به کار می‌برند؟

جدول (۱) توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های گویه های نظریه رشد گرایی

ردیف	مقیاس / گویه‌ها	بسیار زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	بسیار کم	مجموع	میانگین
۱	ارائه تکالیفی جهت آماده کردن دانش‌آموزان برای حرکت تدریجی به مراحل بالاتر رشد.	۱۵۷	۱۱۹	۲۶	۶	۰	۳۰۸	۴,۳۷
		۵۰,۶	۳۸,۴	۸,۴	۱,۹	۰	۹۹,۴	
۲	تلفیق ابعاد مختلف رشد مانند شناختی، اخلاقی و شخصیتی در تدریس.	۱۴۵	۱۴۶	۱۷	۱	۰	۳۰۹	۴,۴۰
		۴۶,۸	۴۷,۱	۵,۵	۰,۳	۰	۹۹,۷	
۳	مواجه ساختن دانش‌آموزان با تعارض‌های شناختی یا معماهای اخلاقی با هدف رسیدن به رشد شناختی و اخلاقی.	۹۲	۱۴۶	۶۰	۹	۰	۳۰۷	۴,۰۲
		۲۹,۷	۴۷,۱	۱۹,۴	۲,۹	۰	۹۹,۰	
۴	ارائه تکلیف‌ها یا مسائل محرک دستیابی دانش‌آموزان به الگوی جدید تفکر.	۹۵	۱۷۲	۳۹	۲	۱	۳۰۹	۴,۱۶
		۳۰,۶	۵۵,۵	۱۲,۶	۰,۶	۰,۳	۹۹,۷	
۵	ایجاد تعامل بین یادگیرنده و محیط در فرآیند یادگیری.	۱۳۴	۱۴۱	۲۷	۵	۱	۳۰۸	۴,۲۹
		۴۳,۲	۴۵,۵	۸,۷	۱,۶	۰,۳	۹۹,۴	
۶	تلقی یادگیرنده به عنوان یک عنصر فعال در حال تجدید ساختار تفکر خود.	۹۶	۱۶۴	۴۶	۰	۱	۳۰۷	۴,۱۶
		۳۱,۰	۵۲,۹	۱۴,۸	۰	۰,۳	۹۹,۰	
۷	تلاش برای آگاه شدن از سطح رشد دانش‌آموزان.	۱۴۴	۱۴۷	۱۴	۰	۰	۳۰۵	۴,۴۳
		۴۶,۵	۴۷,۴	۴,۵	۰	۰	۹۸,۴	
۸	سازگارکردن محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان.	۱۱۹	۱۵۰	۳۶	۱	۱	۳۰۷	۴,۲۵
		۳۸,۴	۴۸,۴	۱۱,۶	۰,۳	۰,۳	۹۹,۰	
۹	نظم بخشیدن به محیط کلی یادگیری و عمل به عنوان یک راهنما.	۱۳۷	۱۵۶	۱۴	۰	۰	۳۰۷	۴,۴۰
		۴۴,۲	۵۰,۳	۴,۵	۰	۰	۹۹,۰	
۱۰	طرح سؤال و بررسی سؤال‌ها به منظور تحریک فکری دانش‌آموزان.	۱۵۴	۱۳۰	۲۵	۰	۰	۳۰۹	۴,۴۲
		۴۹,۷	۴۱,۹	۸,۱	۰	۰	۹۹,۷	
۱۱	ایفای نقش فعال در کلاس و پرهیز از داشتن نقش منفعل.	۱۵۳	۱۳۴	۱۷	۲	۰	۳۰۶	۴,۴۲
		۴۹,۴	۴۳,۲	۵,۵	۰,۶	۰	۹۸,۷	
۱۲	مشاهده نحوه برخورد دانش‌آموزان با تکلیف‌ها و معماهای گوناگون.	۱۰۱	۱۷۱	۳۶	۰	۰	۳۰۸	۴,۲۱
		۳۲,۶	۵۵,۲	۱۱,۶	۰	۰	۹۹,۴	
۱۳	استفاده از تکلیف‌ها و معماهای پرورش دهنده استدلال‌های دانش‌آموزان.	۱۰۲	۱۵۳	۴۶	۷	۱	۳۰۹	۴,۱۱
		۳۲,۹	۴۹,۴	۱۴,۸	۲,۳	۰,۳	۹۹,۷	

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

جدول ۱: بر اساس یافته‌های بیشترین فراوانی در نظریه رشدگرا مربوط به گویه ۷ «تلاش برای آگاه شدن از سطح رشد دانش‌آموزان» با میانگین ۴,۴۳ و گویه‌های ۱۰ «طرح سؤال و بررسی سؤال‌ها به منظور تحریک فکری دانش‌آموزان» و ۱۱ «ایفای نقش فعال در کلاس و پرهیز از داشتن نقش منفعل» با میانگین ۴,۴۲ و کم‌ترین فراوانی مربوط به گویه ۳ «مواجه ساختن دانش‌آموزان با تعارض‌های شناختی یا معماهای اخلاقی با هدف رسیدن به رشد شناختی و اخلاقی» با میانگین ۴,۰۲ و گویه ۱۳ «استفاده از تکلیف‌ها و معماهای پرورش دهنده استدلال‌های دانش‌آموزان» با میانگین ۴,۱۱ است.

جدول (۲) نتایج آزمون دوجمله‌ای در مورد میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های نظریه انسان‌گرا توسط معلمان دوره ابتدایی شهرستان بابل

	گروه	طبقه	فراوانی مشاهده شده	درصد مشاهدات	احتمال پایه‌ای پیش‌فرض	سطح معنی‌داری
رشد گرا	۱	≥۳	۵	/۰۲	/۵۰	/۰۰۱
	۲	<۳	۳۰۵	/۹۸	-	-
کل			۳۱۰	۱	-	-

جدول ۲: بر اساس نتایج به دست آمده آماره دوجمله‌ای در سطح p≤/۰۵ معنی‌دار بوده است؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مؤلفه‌های نظریه رشدگرا بیش از سطح متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری:

میانگین کل حیطه مؤلفه نظریه رشد گرایی ۴/۲۶ می‌باشد. در بخش توصیفی نتایج نشان می‌دهد که در نظریه رشدگرا بیشترین مقدار میانگین، مربوط به گویه ۷ «تلاش برای آگاه شدن از سطح رشد دانش‌آموزان» با میانگین ۴/۴۳ و گویه‌های ۱۰ «طرح سؤال و بررسی سؤال‌ها به منظور تحریک فکری دانش‌آموزان» و ۱۱ «ایفای نقش فعال در کلاس و پرهیز از داشتن نقش منفعل» با میانگین ۴/۴۲ می‌باشد و کم‌ترین مقدار میانگین، مربوط به گویه ۳ «مواجه ساختن دانش‌آموزان با تعارض‌های شناختی یا معماهای اخلاقی با هدف رسیدن به رشد شناختی و اخلاقی» با میانگین ۴/۰۲ و گویه ۱۳ «استفاده از تکلیف‌ها و معماهای پرورش دهنده استدلال‌های دانش‌آموزان» با میانگین ۴/۱۱ می‌باشد.
میانگین بالای معلمان در گویه ۷ نشان‌دهنده آن است که معلمان تلاش می‌کنند تا از سطح رشد دانش‌آموزان مطلع شوند و براساس آن تدریس خود را پیش ببرند. دانش‌آموزان از سطح رشد متفاوتی برخوردار هستند که همین امر منجر به این می‌شود که شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان متفاوت باشد، معلمی که از سطح رشد دانش‌آموزان آگاه است به راحتی می‌تواند بهترین شیوه تدریس را در کلاس خود اجرا کند. اساساً معلمانی که از شیوه‌های تدریس متناسب با روش‌ها و نظریات یادگیری استفاده می‌کنند، باید نسبت به پرورش انسانی و نظریه‌های یادگیری اطلاعات و شناخت کافی داشته باشند. آن‌ها باید بدانند یادگیری در پیوستار رشد چگونه است و عموماً در هر زمان چه انتظاری از دانش‌آموز می‌رود. همچنین معلمان باید از مبانی نظری و راهبردهای عملی هر یک از نظریات یادگیری مطلع باشند تا به موقع از آن بهره گیرند. معلمان باید راهبردهای آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که منجر به تسهیل رشد و تحول دانش‌آموزان شود. معلمان همچنین به گویه ۱۰ هم نمره بالایی دادند که نشان‌دهنده آن است که معلمان در کلاس‌های خود سؤالاتی را مطرح می‌کنند تا از آن طریق بتوانند فکر دانش‌آموزان را تحریک کنند و باعث شکوفا شدن استعدادهای آن‌ها شوند. این در حالی است که معلمان به گویه ۱۳ که استفاده از تکلیف‌ها و معماهای پرورش‌دهنده استدلال‌های دانش‌آموزان است نمره پایینی داده‌اند که با میانگین بالای گویه ۱۰ کمی تناقض دارد. در واقع طبق این یافته‌ها شاید بتوان این‌گونه برداشت کرد که بسیاری از تکالیفی که در کلاس‌های درس مطرح می‌شوند جنبه سؤالی دارد و از استدلال و معمایی بودن به دور است. معلمان به گویه ۳ و ۱۳ نمره پایینی داده‌اند که نشان‌دهنده آن است که در دوره ابتدایی معلمان بیشتر به دنبال آن هستند که کودکان مفاهیم پایه را بیاموزند و زیاد بر پرورش استدلال و رشد شناختی و اخلاقی دانش‌آموزان تأکید ندارند. بر اساس این نتایج شاید بتوان این‌گونه برداشت کرد که معلمان از این طریق می‌خواهند ذهن دانش‌آموزان آزاد باشد و زیاد درگیر مسائلی غیر از درس نشود؛ اما براساس آنچه در نظریه رشدگرا مطرح است در این دوره معلم باید دانش‌آموزان را با یک تکلیف یا مسئله‌ای که تعارض شناختی را تحریک می‌کند، مواجه سازد. در واقع اگر معلمان به رشد کودک اهمیت می‌دهند باید بدانند که قرار گرفتن در معرض یک مسئله منجر به این می‌شود که دانش‌آموز نوعی عدم تعادل را احساس کند و در پی رفع این عدم تعادل تلاش کند که همین امر منجر به رشد دانش‌آموز می‌شود و این مسئله را نیز باید مدنظر قرار داد که هدف دیدگاه رشدگرا مواجه ساختن دانش‌آموزان با تعارض‌های بیش از حد توان آن‌ها موجب تنش بیش

10.21859/psychol-01024

از اندازه در آن‌ها شود، نیست. معلمان به گویه ۱۱ نمره بالایی دادند که بیانگر آن است که در کلاس درس نقش فعالی را بر عهده دارند و از منفعل بودن به دور هستند.

نتایج بخش استنباطی این حیطه نشان داد که آماره دوجمله‌ای در سطح p≤۰/۰۵ معنی‌دار بوده است؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مؤلفه‌های نظریه رشدگرا بیش از سطح متوسط است. همچنین در مورد مقایسه میزان به کارگیری مؤلفه‌های نظریه رشدگرا، آماره فریدمن در سطح p≤۰/۰۵ معنی‌دار بوده، بنابراین بین میزان استفاده مؤلفه‌های نظریه رشدگرا تفاوت وجود دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که بیشترین میزان به کارگیری مربوط به مؤلفه تلقی نسبت به فرآیند آموزش «تلاش برای آگاه شدن از سطح رشد دانش‌آموزان» با میانگین ۴/۴۲ و کم‌ترین مربوط به مؤلفه تلقی نسبت به فرآیند یادگیری «سازگارکردن محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان» با میانگین ۴/۱۵ می‌باشد. میانگین بالای معلمان در مؤلفه تلقی نسبت به فرآیند آموزش بیانگر آن است که معلمان به آگاهی از رشد دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند؛ چراکه کودک سبک‌شناختی متفاوتی با سبک تفکر بزرگسال دارد و آگاهی از این امر جهت یادگیری و تدریس موفق‌تر اهمیت دارد. معلمان نمره پایینی را به مؤلفه تلقی نسبت به فرآیند یادگیری دادند که نشان‌دهنده آن است که محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان سازگار نیست، شاید دلیل این امر این باشد که معلمان برای سازگار کردن محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان دانش و شناخت کافی ندارند. این اندیشه که دانش‌آموز باید فرصت کاوش درباره جهان فیزیکی، اخلاقی و اجتماعی را داشته باشد، در دیدگاه رشدگرا از محوریت برخوردار است؛ بنابراین محیط یادگیری باید از نظر مواد و منابع و اندیشه غنی باشد و امکان کاوش در مورد مسائل گوناگون را به دانش‌آموزان بدهد؛ بنابراین معلمان دوره ابتدایی باید به این امر اهمیت بیشتری بدهند. در واقع این امر با یافته‌های پژوهشگران دیگر هماهنگ نیست، یارمحمدیان (۱۳۸۱) می‌نویسد: روش‌های آموزش و تدریس رابطه نزدیکی با نظریات و اصول یادگیری دارند، نظریات و اصول حاصل از پژوهش‌های یادگیری نهایتاً در کلاس درس و محیط آموزشی مورد استفاده قرار گرفته و حتی نوع برنامه‌های درسی و تربیتی را هم مورد تغییر و تحول قرار می‌دهند؛ و به هر حال هر چه دانش و آگاهی ما از فرایند یادگیری افزایش یابد روش‌های آموزشی نیز مؤثرتر و کارآمدتر می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۸۱: ۶۱). نتایج این سؤال با پژوهش‌های استین (۱۹۹۹) و عابدی و همکاران (۱۳۸۴) ناهمسو است و با پژوهش جوادی پور و همکاران (۱۳۸۶) همسو است.

مراجع

- جوادی پور، محمد؛ علی عسگری، مجید؛ کیامنش، علیرضا و خیبری، محمد. (۱۳۸۶). نظرگاهها، رویکردها و الگوهای طراحی برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره ابتدایی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ و ۴، ۱۳۵- ۱۱۹.
- زمانی، زهرا. (۱۳۹۰). تعیین وضعیت دانش ضمنی و تصریحی معلمان دوره راهنمایی از نظریه‌های یادگیری در فرآیند تدریس و تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۳(۱۱)، ۱۶۲- ۱۳۹.
- سلسبیلی، 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 تربیت‌معلم.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۹). طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرآیندمدار از دیدگاه‌های برنامه درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۵، ۹۱-۶۳.
- شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). نوع شناسی نظریه‌های برنامه درسی، اصفهان: انتشارات آموخته.
- شریفیان، فریدون.(۱۳۹۳). تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲(۴)، ۱۸۴-۱۶۱.

10.21859/psychol-01024

- شعبانی ورکی، بختیار و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۷). جایگاه رویکردهای یاددهی- یادگیری مکاتبات رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی، نشریه مدرس، ۷، ۱۲۱- ۱۰۲.
- صفوی، امان الله. (۱۳۸۹). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران: انتشارات سمت.
- 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.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات برنامه درسی معاصر، تهران: انتشارات آییژ.
- کلاین، ام. اف. (۱۳۸۸). الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدید آورنده)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: انتشارات به نشر.
- ملکی، مهدی؛ فرمهینی فراهانی، محسن و اسماعیلی، کوروش. (۱۳۹۲). اولویت‌بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰، ۱۴۴- ۱۲۹.
- مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود. (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: :نگاهی دیگر، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. ۱، ۴۵-۲۷.
- مهرام، 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.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۸). طیف دیدگاه‌های تربیتی، ترجمه محمود مهرمحمدی، مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: انتشارات به نشر.
- میلر، جی. پی. (۱۳۹۰). نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.

- Cheung, D. (2000). Measuring teachers meta – orientations to curriculum: Application of hierachical confirmatory factor analysis. The Journal of Experimental Education, 68(2), 149- 165.
- 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.
- 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.
- Sternberg, R. (2008). Applying psychological theories to educational practice, American Educational Research Journal, 45(1), 150 – 165.
- Wiles, J & Bondi, J. (1993). Curriculum development. A guide to practice. 4th ed. NewJersey: Merrill Prentice – Hall Inc.

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

10.21859/psychol-01024

فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۹۶، ص ۵۰-۴۰
ISSN: 0000-0000
http://www.Tajournals.com

Application of the Components of Growth-Oriented Theories by Elementary School Teachers of Babol city

Hadi Mosleh Amirdehi[*1] and Ebrahim Yaghubizad Geravi[2]

1MA of Curriculum Planning, Babol, Mazandaran, Iran.
2MA of Persian Literature, Farhangian University, Babol, Mazandaran, Iran
*Corresponsing author: Hadimosleh313@gmail.com

Abstract
This research aims on studying the application of the components of growth-oriented theory on elementary school teachers of Babol city. This research was conducted by descriptive-surveying method including all elementary school teachers of Babol city both male and female in 1100 persons. Sampling was conducted by cluster sampling method and 350 persons were selected as sample. Research measurement tool was the researcher-made questionnaire including 13 questions based on five-point Likert spectrum. The validity of questionnaire was determined using content validity, and its reliability was estimated 0.95 using Cronbach's alpha coefficient. Research results showed that the elementary school teachers mostly try to teach the basic concepts to students and are not so concerned about cognitive and ethical growth and reasoning. The results of inferential parts showed that two-expression statistic was significant in $P \leq 0.05$. Thus, it can be claimed that using the components of growth-oriented theory by teachers was higher than average level. Furthermore, Friedman statistics value was significant ($P \leq 0.05$) in comparison of application of the components of growth-oriented theory. Thus, there is difference among application of components of growth-oriented theory.

Keywords: curriculum, growth theory, elementary teachers, Babol city

10.21859/psychol-01024