

# SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛  
شبکه های توجه گرافی  
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از  
وب آو ساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز ۱۳۸۸  
دوره پنجم، سال ۱۶-۲، شماره ۳  
ص: ۲۶-۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۰۴/۱۳  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۷/۰۶/۲۷  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۷/۱۱/۰۳

## شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی مریبان آموزش بزرگسالان استان یزد

احمد زندوانیان نایینی \*

مسعود صفایی مقدم \*\*

محمد جعفر پاک سرشت \*\*\*

حسین سپاسی \*\*\*\*

### چکیده

هدف از مقاله حاضر، شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی آموزشیاران نهضت سوادآموزی استان یزد است. روش تحقیق در این مطالعه روش توصیفی پیمایشی است. جامعه تحقیق شامل ۴۱۰ آموزشیاران شاغل در ده شهرستان استان یزد در سال ۸۶-۱۳۸۵ بود که با استفاده از روش تمام شماری، پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) بین همه آنها توزیع گردید و از این میان ۳۲۲ مورد عودت داده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری تجزیه و تحلیل گردید. نتایج تحقیق نشان داد که بین نمره‌های آموزشیاران در گرایش به مکاتب فلسفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بیش‌ترین وابستگی فکری و عاطفی آموزشیاران به فلسفه پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی و کم‌ترین وابستگی فکری و عاطفی آنها به فلسفه لیبرالیسم سستی (محافظه‌کارانه) است. عامل‌های مدرک تحصیلی، شهر محل سکونت و اثر متقابل مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت

---

\* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)،

azand2000@yahoo.com

safaei\_m@scu.ac.ir

pakseresht@scu.ac.ir

hosseinsepasi@yahoo.com

\*\* دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز،

\*\*\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز،

\*\*\*\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز،

تفاوت معنی‌داری را در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های آموزشی ایجاد نمی‌کنند. در نهایت پیشنهادهایی برای بهبود عملکرد این آموزشیاران ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش بزرگسالان (آندراگوژی<sup>۱</sup>)، فلسفه آموزشی، پیشرفت‌گرایی، رفتارگرایی و لیبرالیسم

#### مقدمه

به دلیل ارتباطی که بین نظریه و عمل وجود دارد همواره گرایشی جدی برای کشف مبانی نظری عمل از سویی، و تأثیرات عمل بر ترمیم و تکمیل نظریه از سوی دیگر، وجود داشته است. کوشش‌هایی که در این راستا در حوزه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد می‌تواند به تنظیم یک فلسفه تربیتی، و به تبع آن یک برنامه آموزشی مناسب کمک کند. این موضوع بخصوص در آموزش بزرگسالان از اهمیت برخوردار است زیرا مریدان آموزش بزرگسالان در فرایند آموزش از آزادی عمل بیشتری نسبت به معلمان مدارس برخوردارند. در واقع، در فرایند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی، آموزشیاران هم فرصت و هم مسئولیت دارند تا بعضی از تصمیمات آموزشی را اتخاذ نمایند. لذا کشف دیدگاه‌های پنهان فلسفی کسانی که در حوزه‌ی آموزش بزرگسالان به کار مربیگری مشغول هستند می‌تواند در کار برنامه‌ریزی آموزشی و تنظیم فلسفه‌ی جامعی برای آموزش بزرگسالان مفید واقع شود. از آنجا که انجام هر گونه اقدام اصلاحی در مورد عملکردهای آموزشی متوقف بر شناسایی دقیق فلسفه آموزشی حاکم بر آن عملکردهاست، لذا در این تحقیق برآن شدیم تا فلسفه آموزشی آموزشیاران را شناسایی و تحلیل کرده و بر اساس آن پیشنهادهایی را عرضه کنیم.

#### پیشینه‌ی تحقیق

تاریخ مطالعات فلسفی در آندراگوژی به تأسیس انجمن آمریکایی برای آموزش بزرگسالان (۱۹۲۶) برمی‌گردد. دو کتاب محوری در آغاز این مسیر عبارتند از: *معنی آموزش بزرگسالان*

---

1- Andragogy

اثر لیندمن (۱۹۲۶) و معنی آموزش لیبرال<sup>۱</sup> اثر اورت دین مارتین<sup>۲</sup> (۱۹۲۶). کارهای لیندمن پایه‌ای برای آموزش پیشرفت‌گرا و کارهای مارتین پایه‌ای برای آموزش لیبرال گردید. ده سال بعد، لایمن برایسون<sup>۳</sup> (۱۹۳۶) نخستین کتاب درسی را با نام آموزش بزرگسالان نوشت و پنج کارکرد جبرانی، اشتغالی، ارتباطی، لیبرال و سیاسی را برای آن ذکر کرد. در آن زمان طبقه‌بندی‌های فلسفی ارائه نشده بود (دی و آمستوتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). در سال ۱۹۶۷، پال برج ون<sup>۵</sup> به فلسفه‌های موجود در این حوزه پرداخت اما بطور خاص آنها را شناسایی نکرد. به نظر برج ون این ادعای بزرگی است اگر بپنداریم که یک اساس فلسفی آموزش بزرگسالان آن قدر جامع است که بتوان آن را تنها فلسفه آندراگوزی بشمار آورد. هدف آموزش بزرگسالان ارائه فرصت پیشرفت برای بزرگسال بعنوان یک فرد در حال بلوغ و کمک به او در یادگیری نحوه‌ی مشارکت در روند تمدن است (برج ون، ۱۹۶۷).

در سال ۱۹۷۳، آپز<sup>۶</sup> که یکی از پیشگامان ایجاد فلسفه کاری در آموزش بزرگسالان<sup>۷</sup> است خطوط راهنمای کلی و روشنی را ارائه کرد تا آموزشیاران با استفاده از آن فلسفه کاری‌شان را ایجاد نمایند. آپز به آموزشیاران پیشنهاد کرد که باورهایشان را در ۵ طبقه شناسایی و فرمول‌بندی کنند: باورها پیرامون فراگیر، هدف کلی آموزش بزرگسالان، محتوا یا مواد درسی، فرایند یادگیری و باورها درباره‌ی نقش آموزشیاران بزرگسالان (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ زین، ۱۹۹۰). از رویکردهای جایگزین در تدوین فلسفه شخصی در آموزش و پرورش، رویکرد ایضاح ارزش‌ها<sup>۸</sup> است که در دهه ۱۹۶۰ توسط راتس، هارمین و سایمون<sup>۹</sup> رواج پیدا کرد. طرفداران این رویکرد معتقدند که فرایند روشن‌سازی ارزش‌ها، به ویژه ارزش‌هایی که با فعالیت‌ها ارتباط دارند، سردرگمی را کاهش می‌دهد و به رفتارها و تصمیم‌های منسجم‌تری می‌انجامد (زین، ۱۹۹۰).

- 
- 1- The Meaning of a Liberal Education
  - 2- Everett Dean Martin
  - 3- Lyman Bryson
  - 4- Day & Amstutz
  - 5- Bergevin
  - 6- Apps
  - 7- Working Philosophy of Adult Education
  - 8- A Values Clarification Approach
  - 9- Raths, Harmin, Simon

در مقایسه با متفکران فوق، گروهی از نظریه پردازان به طبقه بندی فلسفه های مطرح در آموزش بزرگسالان پرداخته اند و بر اساس طبقه بندی ها، اقدام به ساخت ابزار جهت سنجش فلسفه آموزشی نموده اند. الیاس و مریام (۱۹۸۰) در کتاب *مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان* شش مکتب فلسفی مطرح را در آموزش بزرگسالان شناسایی کرده اند: لیبرال، پیشرفت گرا، اومانستی، رفتارگرا، رادیکال (بازسازی اجتماعی) و تحلیلی (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳). خانم لوریان زین<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) در قالب پایان نامه دکتری در دانشگاه ایالتی فلوریدا اقدام به ساخت پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان<sup>۲</sup> (PAEI) نمود (زین، ۱۹۸۳). پرسشنامه زین پنج مکتب فلسفی لیبرال سستی، پیشرفت گرا، اومانستی، رفتارگرا و رادیکال (بازسازی اجتماعی) را می سنجد. زین برای ساخت قسمت هایی از پرسشنامه خود (PAEI) از پرسشنامه سبک کارآموزی براستورم<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) استفاده نموده است که کارآموزان تدریس را در گرایش های اومانستی، رفتارگرا، ساختارگرا و کارکردگرا قرار می دهد (زین، ۱۹۹۰). همچنین خانم زین پرسشنامه آموزش و پرورش شخصی<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) را بر اساس پنج مکتب جامع (لیبرال)، پیشرفت گرا، انسان گرا، رفتارگرا و تغییر اجتماعی (رادیکال) ساخته است (دی، ۱۹۹۹). طبقه بندی پنج گانه زین در قالب پرسشنامه PAEI مورد استناد نویسندگان متعدد (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ اسپرگنون و مور، ۱۹۹۴؛ اسکات، ۱۹۹۸؛ دی، ۱۹۹۹؛ هلمز و همکاران، ۲۰۰۰؛ بونه و همکاران، ۲۰۰۱؛ هرود و واینر، ۲۰۰۲؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳؛ مری کاسل، ۲۰۰۵ و گری کانتی، ۲۰۰۶) قرار گرفته است. علاوه بر پرسشنامه PAEI زین، لیهی<sup>۵</sup> پرسشنامه ای فلسفی را بر اساس شش مکتب فلسفی رفتارگرایی، ماهیت گرایی، اگزستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی درست کرد (دی، ۱۹۹۹). میشل دی نیز پرسشنامه عمل و ارزش ها به منزله یک آموزشیار<sup>۶</sup> را بر اساس هفت مکتب فلسفی رفتارگرایی، ماهیت گرایی، اگزستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی

1- Lorraine Zinn

2- Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI)

3- Training Style Inventory (Brostorm)

4- Zinns Personal Education Inventory (PEI)

5- Leahy

6- Values and Practice as an Educator Inventory

اجتماعی و تعالی‌گرایی<sup>۱</sup> تدوین کرد (دی، ۱۹۹۹). پودسچی<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) نیز تعدادی از ارزش‌های محوری<sup>۳</sup> جامعه آمریکا را تحت عنوان چهار فلسفه لیبرال، رفتارگرا، انسان‌گرا و رادیکال‌شناسایی نمود. به نظر پودسچی فلسفه‌های رفتارگرا و انسان‌گرا که در ارزش‌هایی مانند پیشرفت، تغییر، خوش‌بینی، فردگرایی، خوداتکایی، عمل‌گرایی، بهره‌وری، تکنولوژی و اندازه‌پذیری مشترکند بیش‌ترین ارزش‌های محوری آمریکایی‌ها را بیان می‌کنند (زین، ۱۹۹۰). گری‌کانتی<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) پرسشنامه فلسفه مسلط آموزشیاران در یادگیری مادام‌العمر<sup>۵</sup> (PHIL) را بر اساس پنج فلسفه ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و بازسازی اجتماعی درست کرد. به نظر کانتی در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان، ابزار خوبی که ساخته شده PAEI زین است اما پاسخ‌دهی، نمره‌گذاری و تفسیر PAEI زمان و دقت زیادی می‌طلبد. با توجه به انتقادهای وارد بر پرسشنامه‌های موجود در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان، بعضی از مربیان روندهای دیگری را اتخاذ کردند.

هیمنسترا<sup>۶</sup> به هفت مکتب فلسفی ایدئالیسم، رئالیسم، پیشرفت‌گرایی، لیبرالیسم، رفتارگرایی، اومانیزم و رادیکالیسم اشاره می‌کند اما در نهایت گزینش‌گرایی<sup>۷</sup> را برای مرتبط کردن و ترکیب کردن مکاتب هفت‌گانه پیشنهاد می‌کند بدین صورت که هر آموزشیار بزرگسالان به مطالعه مکاتب مختلف بپردازد و خودش فلسفه شخصی‌اش را بسازد (هیمنسترا، ۲۰۰۱؛ هیمنسترا، ۲۰۰۶). در گزینش‌گرایی عناصری از مکاتب مختلف گزینش می‌شود و ساختار جدیدی شکل می‌یابد. اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) گرایش به گزینش‌گرایی را ناشی از تأکید بر تنوع و تکثر و پلورالیسم در فرهنگ آمریکا می‌دانند. دی و آمستوتز (۲۰۰۳) نیز هفت ارزش محوری را از دل مکاتب گوناگون فلسفی استخراج نموده‌اند. آنها معتقدند که هفت ارزش محوری پاسداری فرهنگی<sup>۸</sup>، دانش مفید، ارتباط معنوی، هستی شخصی، رشد فردی/گروهی، بازسازی اجتماعی

1- Transcendentalism

2- Podeschi

3- Mainstream

4- Gary Conti

5- Philosophies Held by Instructors of Lifelong- Learners(PHIL)

6- Roger Hiemstra

7- Eclecticism

8- Cultural Custodianship

و تحقیق علمی در تمام یا بعضی از فعالیت‌های آموزش بزرگسالان وجود دارند. از آنجا که طبقه‌بندی پنج‌گانه زین در این پژوهش استفاده شده است در ادامه پنج فلسفه تربیتی مورد نظر زین معرفی می‌گردند.

**فلسفه تربیتی لیبرال (سنتی):** هدف این فلسفه رشد توانایی‌های عقلانی فراگیران است. این فلسفه احتمالاً قدیمی‌ترین فلسفه پر بار آموزشی است که بر تسلط بر محتوا تأکید می‌کند و به معلم به عنوان متخصص و مسئول فرایند آموزش می‌نگرد (معلم محوری). در اندیشه فیلسوفان یونان باستان چون افلاطون و ارسطو شکاف بین نظر و عمل وجود دارد و مباحث نظری از ارزش والاتری نسبت به امور عملی و حرفه‌ای برخوردار است. افلاطون در جمهوری می‌نویسد «اقتضای طبیعت عمل این است که عمل همواره از حقیقت دورتر است تا سخن» و ارسطو در سیاست می‌نویسد «و چنین است حال همه کسانی که وظیفه‌ای جز کار بدنی ندارند و از کار بدنی سودی بهتر به مردمان نرسانند» و «کسی که به نیروی هوش پیش اندیش است طبعاً فرمانروا و خدایگان است». برنامه درسی شامل حقایق نظری، ابدی، ماندگار و جاوید<sup>۱</sup> است که در الاهیات، دیالکتیک، ریاضیات، ادبیات و فلسفه گردآوری شده است. این دانش‌ها در مورد مقولاتی ثابت است که صرفاً از طریق عقل شناخته می‌شوند (زیباکلام، ۱۳۸۴) و در گذر زمان بدون تغییر مانده‌اند زیرا بنظر افلاطون تغییر شکل به هر صورت که باشد ناشی از حقارت و ضعف است (پاک‌سرشت، مقاله منتشر نشده). این برنامه درسی به پرورش عقل می‌انجامد زیرا بنظر ارسطو زندگی بر وفق عقل برای آدمی بهترین و خوشایندترین امراست و عقل بیش از هر چیزی خود انسان است. پس این گونه زندگی خوش‌ترین زندگی نیز هست (نوسبوم، ۱۹۸۲). نظریه‌های ماهیت‌گرایی و پایدارگرایی را می‌توان وابسته به این فلسفه دانست. بنظر پایدارگرایان به رغم وجود محیط‌های متفاوت، طبیعت انسانی همه جا یکسان است. بنابراین، تربیت نیز باید برای همه یکسان باشد و چون تعقل عالی‌ترین صفت انسان است باید از آن برای هدایت طبیعت غریزی استفاده نمود (نلر، ۱۹۷۱). به جای واژه‌ی لیبرال از واژگان سنتی و کلاسیک نیز استفاده می‌گردد. روش تدریس دیالکتیکی (گفت و شنود سقراطی) متأثر از فلسفه لیبرال است. پاراسکواس و ویکنز (۲۰۰۳) از روش سقراطی در

---

#### 1- Timeless Virtues

آندراگوژی استفاده کرده‌اند. آنها از فراگیران خود دو سؤال درباره‌ی روش تدریس سقراطی در پایان برنامه پرسیدند. در پاسخ به سؤال «روش تدریس سقراطی برای این برنامه مناسب بود» ۷۵ درصد و در پاسخ به سؤال «روش تدریس اثر مثبتی بر یادگیری من در طی برنامه گذاشت» ۷۴ درصد گزینه‌های بسیار موافق و موافق را انتخاب کرده بودند.

**فلسفه تربیتی رفتارگرایی:** این فلسفه بر اهمیت محیط در شکل دهی رفتار مطلوب تأکید می‌کند. هدف فلسفه رفتارگرایی تغییر رفتار است تا انتظارات جامعه تحقق یابد. رفتارگرایی ابتدا در روان‌شناسی توسعه یافت بطوری که در دهه ۶۰-۵۰ میلادی روان‌شناسی مترادف رفتارگرایی بود و رفتارگرایی می‌کوشید تا به مفهوم پردازی تمام عرصه‌های روان‌شناسی بپردازد. در رفتارگرایی فرایند شرطی‌سازی، رابطه محرک و پاسخ و انواع تقویت ابتدا بر روی حیوانات مورد مطالعه قرار گرفت. آنچه رفتارگرایی را از یک مکتب روان‌شناختی به یک مکتب فلسفی مبدل کرد تغییر علاقه اسکینر از بحث شرطی‌سازی کنشگر به سمت یافتن رابطه بین ایدئولوژی اجتماعی و شرطی‌سازی فعال بود (زوریف، ۲۰۰۲). رفتارگرایان به آزادی و اراده و قدرت‌های درونی شخص توجه کافی نمی‌کردند. واتسون (۱۹۳۰) می‌گوید «به من یک دو جین طفل سالم بدهید قول می‌دهم که همه آنها را بزرگ کنم و ضمانت می‌دهم که هر کدام را که بخواهید بطور تصادفی انتخاب کنم و او را بدون توجه به استعداد، آمادگی، تمایلات، توانایی‌ها و شغل و نژاد اجدادش برای هر رشته تخصصی تربیت کنم، پزشک، حقوقدان، تاجر و حتی گدا یا دزد» (شولتز و شولتز، ۱۹۹۶، ص: ۳۴۲). ثرندایک (۱۹۱۰) آینده علم روان‌شناسی را این گونه پیش‌بینی می‌کند: «علم کامل روان‌شناسی به ما همه چیز را درباره‌ی رفتار، منش و فکر افراد خواهد گفت ... علم کامل روان‌شناسی به ما کمک خواهد کرد تا از موجودات انسانی برای رفاه جهان استفاده کنیم با نتیجه تضمینی مشابه آنچه ما اکنون در سقوط اجسام و تحلیل عناصر شیمیایی به کار می‌بریم. به همان نسبت که ما به چنین علمی دست می‌یابیم بر روانمان مسلط خواهیم شد همان طور که الان بر گرما و حرارت و نور تسلط یافته‌ایم. پیشرفت و حرکت به سمت چنین علمی آغاز شده است» (آیزنر، ۱۹۹۴، ص: ۹). اما فلسفه اجتماعی اسکینر به ایده‌های او درباره‌ی کاربرد تکنولوژی رفتار (مهندسی اجتماعی) در دو کتاب *فراسوی آزادی و منزلت و والدن دو*<sup>۱</sup> بر می‌گردد. اسکینر معتقد بود که علت پیشرفت

1- Walden Two



علوم فیزیکی و علوم زیستی این است که آن علوم توانسته‌اند خود را به مرحله تکنولوژی برسانند تا فواید این علوم نصیب جامعه گردد. علوم رفتاری نیز به تکنولوژی رفتار نیاز دارند. تکنولوژی رفتار به کنترل و نظارت محیط چشم دوخته است و به جای آنکه درصدد تغییر انسان‌ها باشد دگرگون کردن محیط را در راه هدف‌های مطلوب اجتماع دنبال می‌کند (اسکینز، بی‌تا). این فلسفه به معلم به مثابه مدیر، کنترل‌کننده و هدایتگر یادگیری می‌نگرد. رفتارگرایی در توسعه مدل‌های طراحی سیستماتیک آموزشی مشارکت داشته و از رویکرد برنامه‌ریزی گام به گام در کورس استفاده می‌کند تا به نتایج مورد نظر بینجامد. تدوین اهداف رفتاری، آموزش برنامه‌ای و نظریه یادگیری در حد تسلط بلوم نمونه‌هایی از تأثیر رفتارگرایی در آموزش و پرورش هستند.

**فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی:** در این فلسفه تربیتی که متأثر از فلسفه پراگماتیسم است بین شناسایی و فعالیت‌های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری با محیط و تداوم حیات انسان لازم است. بنظر دیویی معرفت حقیقی از تجربه می‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود لذا در آموزشگاه باید به نیازها، علایق، تجارب و رغبت‌های فراگیران توجه شود و به آنها فرصت تجربه داده شود (دیویی، ۱۹۱۶). دیویی تعلیم و تربیت را عبارت از تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آنها به طوری که منجر به رشد بیشتر شود می‌داند (شریعتمداری، ۱۳۶۹). دیویی برای ایضاح مفهوم تجربه از یک سو در *دموکراسی و آموزش* و پرورش تجارب را به دو دسته ماشینی و فکری و از دیگر سو (آیزنر، ۱۹۹۴) آنها را به سه دسته آموزشی، غیرآموزشی و سوء آموزشی تقسیم می‌کند اما تنها تجارب فکری آموزشی را تأیید می‌کند. در پیشرفت‌گرایی معلم به عنوان سازمان‌دهنده، یادگیری را هدایت می‌کند، فراگیران را تحریک می‌کند و پیشرفت یادگیری را ارزیابی می‌کند. فراگیران باید حل مسأله و دموکراسی را بیاموزند زیرا در قبال رشد فردی و اجتماعی و تداوم دموکراسی مسئولند و تداوم دموکراسی نیز به افراد فرهیخته نیاز دارد.

**فلسفه تربیتی انسان‌گرایی:** گرچه اومانیسیم زائیده شرایط پس از رنسانس در تاریخ باختر است و مهم‌ترین ویژگی‌های آن را می‌توان باز یافتن اعتماد به نفس و خودباوری و تکیه بر توانایی جسمانی و روانی انسان برای تأمین سعادت این جهانی دانست (کاردان، ۱۳۸۱) اما فلسفه انسان‌گرا در آموزش بزرگسالان با توسعه فلسفه اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی

انسان‌گرا ارتباط تنگاتنگ دارد و نوشته‌های فیلسوفانی چون هایدگر، سارتر، کامو، بویر و روان‌شناسان موج سوم مانند مزلو، راجرز، فروم و آلپورت در تشکیل آن مؤثر بوده‌اند. نولز و مک‌کنزی هم انسان‌گرا هستند. به نظر اومانیس‌ها ماهیت انسانی مثبت است و هر شخص دارای استعداد‌های نسبتاً نامحدودی است. موجودات انسانی منحصر به فرد هستند و حقوق اساسی آنها همه جا یکسان است صرف نظر از جامعه یا فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند (زادرا، ۱۹۹۹). این فلسفه بر رشد شخصی، تسهیل خودگردانی و خود شکوفایی در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. معلم تسهیل‌گر یادگیری است. فراگیران خودگردان، دارای انگیزه بالا و درونی و مسؤول یادگیری هستند.

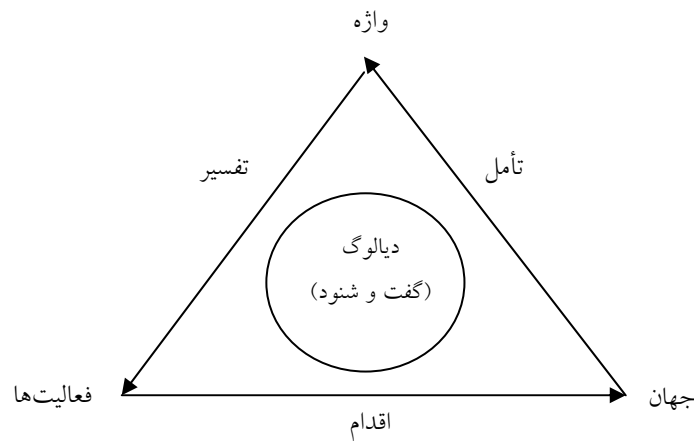
**فلسفه تربیتی رادیکال (بازسازی اجتماعی):** این فلسفه بر نقش آموزش و پرورش به عنوان وسیله‌ای جهت ایجاد تغییرات عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی پافشاری می‌کند. فریره، ایلچ، براملد، جورج کاونتس، کازل، هابرماس و مزیرو طرفدار این فلسفه هستند. رادیکال‌ها معتقدند که نظام‌های آموزشی بیمارتر از آنند که بتوان با اصلاحات روبنایی آنها را درمان کرد لذا عقیده دارند که آموزش و پرورش و جامعه را باید بازسازی کرد (پاک‌سرشت، ۱۳۷۳). در این فلسفه معلم به مثابه هماهنگ کننده با فراگیران برابر است و آنها را برای سطح جدیدی از مسؤولیت اجتماعی توانمند<sup>۱</sup> می‌سازد. نظام آموزش و پرورش ابزار دست طبقه مسلط برای تداوم سلطه بر ستمدیدگان از طریق باز تولید وضع کنونی و ناتوان سازی است، لذا باید زوده شود. فریره به جای تربیت به مثابه تمرین سلطه، تربیت به مثابه تمرین آزادی را پیشنهاد می‌کند اما به نظر وی آزاد شدن فقط جنبه‌ی نظری ندارد و تحمیلی و بیرونی هم نیست. به نظر فریره مادام که ستمدیدگان نسبت به علل وضعی‌شان ناآگاه باشند استثمار را چون سرنوشت محتوم می‌پذیرند. گفت و شنود (دیالوگ) با ستمدیدگان که عمل متضمن آن است باید در هر مرحله‌ای از مبارزه برای رهایی اجرا شود. روش سوادآموزی آگاهی بخش فریره مبتنی بر فلسفه‌ای است که انسان را خالق فرهنگ و تاریخ قلمداد می‌کند. به نظر فریره، غایت برنامه‌های سوادآموزی باید کسب آگاهی انتقادی باشد (فریره، ۱۹۷۲). مزیرو یادگیری تحول بخش<sup>۲</sup> را مطرح می‌کند و با تأکید بر ایجاد دگرگونی در فراگیر معتقد

---

1- Empowerment

2- Transformative Learning

است یادگیری رهایی بخش<sup>۱</sup> تنها می تواند در بزرگسالی اتفاق بیفتد زیرا «تنها در دوره بزرگسالی است که شخص می تواند نحوه شکل گیری وجودش را در تاریخ خودش بازشناسی کند و به آن حیات دوباره ببخشد» (ایمل، ۱۹۹۹). به نظر ایلیچ چون مدرسه ها در هیأت کنونی شان نقشی جز پایدار کردن و نهادی ساختن نابرابری های اجتماعی و بیدادگری ها ندارند، لذا باید از دامان جامعه زدوده شوند (ایلیچ، بی تا). در مقابل هسته های یادگیری باید طوری طراحی و در اختیار مردم قرار گیرد که برای همه فرصت های برابر یادگیری فراهم شود (ایلیچ، ۱۹۷۰). ایلیچ می خواهد یادگیری را از انحصار نهاد مدرسه رها سازد همان طور که لوتر و کالون مسیحیت را از انحصار نهاد کلیسای کاتولیک رها ساختند و غرب پیشرفت عظیمی کرد. مریام و براکت (۱۹۹۷)، نقل از آموزش بزرگسالان رادیکال، (۲۰۰۷) چهار مفهوم محوری آموزش رادیکال را جهت ایجاد تغییرات اجتماعی عبارت از یادگیری همیارانه و مشارکتی، ساخت دانش، قدرت و توانمندسازی، عمل توأم با اندیشه (پراکسیس<sup>۲</sup>) می دانند. جان لای (۱۹۹۵) در نموداری چرخه عمل توأم با اندیشه را نشان می دهد.



نمودار ۱. چرخه عمل توأم با اندیشه (پراکسیس) در آندراگوژی رادیکال

- 
- 1- Emancipatory Learning
  - 2- Praxis

در مورد پژوهش‌های انجام شده با استفاده از پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) می‌توان به موارد زیر اشاره نمود. مک کنزی (۱۹۸۵) پاسخ‌های کارآموزان بخش صنعتی و تجاری، آموزشیاران مذهبی و دانشجویان آموزش بزرگسالان را با استفاده از PAEI مقایسه کرد. مک کنزی به تفاوت‌های جالبی پی برد که به نظر می‌رسد با بافت‌های متفاوتی که پاسخ دهندگان در آن فعالیت می‌کنند مرتبط باشد (زین، ۱۹۹۰). مک کنزی دریافت که عمل تخصصی هر فرد با گرایش فلسفی او ارتباط دارد و برعکس. او دریافت که کارآموزان بخش صنعتی و تجاری گرایش دارند تا از دیدگاه لیبرال و رفتارگرایی درباره‌ی آموزش بزرگسالان تأمل کنند. آموزشیاران مذهبی نمره‌های بالایی در گرایش انسان‌گرا و رادیکال گرفته‌اند. دانشجویان تحصیلات تکمیلی به خاطر تجربه تدریس (حدود ۱۲ سال) نمره‌های بالایی در گرایش پیشرفت‌گرایی می‌گیرند و گروه‌های کارشناسی به علت عدم تجربه نمره‌های بالایی در فلسفه لیبرال می‌گیرند. مک کنزی تجربه را در گرایش فرد به مکاتب فلسفی مؤثر می‌داند (بونه و همکاران، ۲۰۰۱). با این همه به نظر مک کنزی گرایش پیشرفت‌گرایی عمومی‌ترین فلسفه زیربنایی در میان آموزشیاران بزرگسالان است. مک کنزی این یافته را ناشی از خصیصه انعطاف‌پذیری پیشرفت‌گرایی در اشتراک با دیگر گرایش‌ها می‌داند (احیای آموزش بزرگسالان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). دکاکس<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۲) به شناسایی فلسفه آموزشی ۱۱۱ دانشجوی تحصیلات تکمیلی آموزش بزرگسالان با استفاده از PAEI پرداختند. فلسفه غالب نمونه پیشرفت‌گرایی بود. بالاترین میانگین ۸۴/۲ برای پیشرفت‌گرایی و کمترین میانگین ۶۸/۶ برای فلسفه لیبرال بود. اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) در بررسی فلسفه آموزشی کارگزاران، رهبران و استادان کارآموزی و توسعه با استفاده از PAEI دریافتند که فلسفه غالب استادان و رهبران پیشرفت‌گرایی بود و دومین فلسفه ترجیحی آنها رفتارگرایی بود. از سوی دیگر فلسفه غالب کارگزاران رفتارگرایی و بعد از آن پیشرفت‌گرایی بود. کمترین گرایش سه گروه به فلسفه رادیکال بود. وینگن باخ<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) در مطالعه دانشجویان حاضر در کلاس‌های پژوهشگری،

---

1- Revitalizing Adult Education

2- DeCoux

3- Wingenbach

تفاوت معنی‌داری را بین جنسیت و گرایش‌های رفتارگرا و رادیکال دریافت. میانگین نمره‌های زنان از نمره‌های مردان در گرایش رادیکال بیش‌تر بود. در گرایش رفتارگرا زنان تحصیلات تکمیلی نمره‌های بیش‌تری از مردان تحصیلات تکمیلی گرفتند اما در گروه‌های کارشناسی نمره‌های مردان بیش‌تر بود. وینگن باخ عامل جنسیت را در گرایش فرد به مکاتب فلسفی مؤثر می‌داند (بونه و همکاران، ۲۰۰۱). ویلیامز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در بررسی فلسفه آموزشی ۲۱۷ کارگزار توسعه در دانشگاه فلوریدا در شش گروه مختلف با PAEI دریافت که پیشرفت‌گرایی توسط تمام گروه‌ها ارجحیت داده شده است. بونه و همکاران (۲۰۰۱) در بررسی فلسفه آموزشی آموزشیاران ترویج کشاورزی پنسیلوانیا، ویرجینیا و ویرجینیای غربی با استفاده از PAEI دریافتند که دو سوم آموزشیاران سه ایالت (۶۷/۸ درصد) به پیشرفت‌گرایی و ۲۱/۲ درصد آنها به رفتارگرایی گرایش دارند و هیچ آموزش‌یاری به فلسفه لیبرال گرایش ندارد. لهنمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) در بررسی تئوری انتخاب شده<sup>۳</sup> و تئوری- در عمل<sup>۴</sup> سیزده آموزش‌یار بزرگسالان دریافت که پیشرفت‌گرایی تئوری غالب انتخاب شده و تئوری- در عمل آموزش‌یاران می‌باشد.

### اهداف تحقیق

هدف کلی این تحقیق شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی مربیان آموزش بزرگسالان استان یزد بود. برای نیل به هدف کلی، سؤالات زیر بررسی شده‌اند.

آموزشیاران نهضت سوادآموزی استان یزد به طور معنی‌دار به کدام یک از مکاتب فلسفی گرایش دارند؟

آیا عامل مدرک تحصیلی در گرایش آموزش‌یاران به فلسفه‌های آموزشی تأثیر دارد؟

آیا عامل شهر محل سکونت در گرایش آموزش‌یاران به فلسفه‌های آموزشی تأثیر دارد؟

آیا اثر متقابل عامل‌های مدرک تحصیلی و شهر در گرایش آموزش‌یاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی تأثیر دارد؟

- 
- 1- Brenda Williams
  - 2- Lehman
  - 3- Espoused Theory
  - 4- Theory-in-use

## روش‌شناسی تحقیق

## روش تحقیق

روش‌های تحقیق در علوم رفتاری را می‌توان با توجه به دو ملاک هدف تحقیق و نحوه گردآوری داده‌ها تقسیم‌بندی کرد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۸). این تحقیق از لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی پیمایشی است.

## جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه‌ی آموزشیاران مرد و زن شاغل در ۱۰ شهرستان استان یزد در سال آموزشی ۸۶-۱۳۸۵ می‌باشد که تعداد آنها ۴۱۰ نفر است. داده‌ها با روش تمام شماری گردآوری شد و در کل ۳۲۲ پرسشنامه (۷۸/۵ درصد) عودت گردید. ۱۵ آموزشیار دیپلم (۴/۷ درصد)، ۷۵ نفر فوق دیپلم (۲۳/۳ درصد) و ۱۶۷ نفر لیسانس (۵۱/۹ درصد) بودند. مدرک ۶۵ نفر (۲۰/۲) هم نامشخص بود. همچنین ۷۹ آموزشیار از شهر یزد (۲۴/۵ درصد)، ۴۷ نفر از طبس (۱۴/۶ درصد)، ۴۶ نفر از خاتم (۱۴/۳ درصد)، ۲۹ نفر از اردکان (۹ درصد)، ۲۴ نفر از ابرکوه (۷/۵ درصد)، ۲۳ نفر از مهریز (۷/۱ درصد)، ۲۱ نفر از میبد (۶/۵ درصد)، ۲۰ نفر از صدوق (۶/۲ درصد)، ۱۹ نفر از بافق و بهاباد (۵/۹ درصد) و ۱۴ نفر از شهرستان تفت (۴/۳ درصد) بودند.

## ابزارهای تحقیق

برای سنجش فلسفه آموزشی آموزشیاران از پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) زین (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه قابلیت خوداجرایی<sup>۱</sup>، خود نمره‌دهی<sup>۲</sup> و خودتفسیری<sup>۳</sup> است. لذا با برگردان آن به فارسی هر آموزشیار در ایران می‌تواند از آن استفاده

- 
- 1- Self-Administered
  - 2- Self-Scored
  - 3- Self-Interpreted

نماید. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال است. هر سؤال دارای ۵ گزینه است و هر گزینه متعلق به یکی از مکاتب فلسفی پنج گانه است. در پایان نمره‌های ۱۵ سؤال با هم جمع می‌گردد و مشخص می‌گردد هر آموزشیار چه نمره‌هایی در فلسفه‌های لیبرال، رفتارگرا، پیشرفت‌گرا، انسان‌گرا و رادیکال گرفته است. دامنه‌ی نمره‌های در هر پنج خرده‌مقیاس بین ۱۵ تا ۱۰۵ است. نمره‌ی ۱۰۵-۹۵ نشانگر به شدت موافق مکتب فلسفی، نمره ۶۵-۵۵ نشانگر بی‌نظر بودن و نمره ۲۵-۱۵ نشانگر به شدت مخالف مکتب فلسفی می‌باشد. جهت استفاده از این ابزار، ابتدا پرسشنامه به فارسی ترجمه گردید، سپس چند تن از استادان به تطبیق ترجمه با متن اصلی پرداختند که با گردآوری نظرات آنها ضمن تأیید صحت ترجمه، بعضی از سؤالات ساده‌تر و روان‌تر شد (روایی صوری). برای محاسبه روایی ملاکی (همزمان) پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان، بر اساس مطالعه‌ی منابع فلسفی، پرسشنامه محقق ساخته (فرم ملاک) تدوین گردید. فرم ملاک پنج بند داشت که هر بند در چندین سطر یکی از مکاتب فلسفی پنج‌گانه را معرفی می‌کرد.

برای محاسبه پایایی کل آزمون و پایایی خرده‌مقیاس‌ها از آلفای کرانباخ استفاده گردید. پایایی کل آزمون ۰/۹۲ می‌باشد. زین آلفای کل آزمون را ۰/۷۵ (بونه و همکاران، ۲۰۰۱) و اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) آلفای کل آزمون را ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. آلفای کرانباخ برای خرده‌مقیاس لیبرال ۰/۷۱، خرده‌مقیاس رفتارگرا ۰/۷۲، خرده‌مقیاس پیشرفت‌گرا ۰/۷۶، خرده‌مقیاس انسان‌گرا ۰/۶۸ و خرده‌مقیاس رادیکال ۰/۷۵ بدست آمد. پایایی خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ می‌باشد. جهت محاسبه روایی ملاکی (همزمان)، پنج همبستگی پیرسون، اسپیرمن و تاو کندانال بین پنج خرده‌مقیاس پرسشنامه PAEI و فرم محقق ساخته محاسبه گردید که تمام مقادیر همبستگی در سطح  $P < 0.01$  معنی‌دار بود.

### نحوه‌ی گردآوری داده‌ها

جهت گردآوری داده‌ها، محقق در جلساتی با آموزشیاران، در حدود نیم ساعت هدف

پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها را تشریح و رفع ابهام می‌کرد. سپس پرسشنامه PAEI و فرم ملاک بین همه توزیع می‌شد. آموزشیاران یک هفته فرصت داشتند تا پرسشنامه‌ها را تکمیل و عودت دهند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه 11.5 استفاده گردید. از آنجا که هر آموزشیار پنج نمره در PAEI دریافت می‌کرد (متغیر وابسته) و آموزشیاران بر حسب عامل‌های مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت بررسی می‌شدند از تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری چند عاملی جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد (هومن، ۱۳۸۰). از آنجا که حاضران در جلسات را آموزشیاران زن تشکیل می‌دادند امکان مقایسه جنسیتی وجود نداشت.

### یافته‌های توصیفی

میانگین نمرات در خرده مقیاس‌ها نشان داد که بالاترین نمره‌ها را آموزشیاران به فلسفه پیشرفت‌گرا (۸۵/۹۴) و رفتارگرا (۸۳/۰۵) و کم‌ترین نمره‌ها را به فلسفه لیبرال سستی (۷۷/۵۴) داده‌اند.

جدول ۱. میانگین آموزشیاران بر اساس خرده مقیاس فلسفی و مدرک تحصیلی

مدرک	لیبرال	رفتارگرا	پیشرفت‌گرا	انسان‌گرا	رادی‌کال
دیپلم	۸۰/۰۶	۸۳/۶۵	۸۵/۰۵	۸۱	۸۳/۵۵
فوق دیپلم	۷۹/۷۳	۸۴/۷۳	۸۷/۱۷	۸۲/۰۷	۸۱/۸۰
کارشناسی	۷۶/۳۳	۸۲/۲۵	۸۵/۴۷	۷۹/۴۰	۸۰/۵۳
کل	۷۷/۵۴	۸۳/۰۵	۸۵/۹۴	۸۰/۲۷	۸۱/۰۸
خطای معیار میانگین	۰/۸۸۹	۰/۸۱۹	۰/۸۲۲	۰/۸۳۷	۰/۸۴۱

همچنین، همبستگی پیرسون بین مکاتب فلسفی محاسبه گردید که همه همبستگی‌ها در  $P < 0.01$  معنی‌دار است. در پژوهش بونه و همکاران (۲۰۰۱) نیز تمام مقادیر همبستگی بین مکاتب فلسفی در  $P < 0.01$  معنی‌دار بوده است.



جدول ۲. ماتریس همبستگی بین خرده مقیاس های پنج گانه ( $P < 0.01$ )

رادیکال	انسان گرا	پیشرفت گرا	رفتارگرا	لیبرال	
۰/۶۱**	۰/۶۳**	۰/۵۸**	۰/۷۵**	۱	لیبرال
۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۶۸**	۱		رفتارگرا
۰/۶۵**	۰/۶۴**	۱			پیشرفت گرا
۰/۶۷**	۱				انسان گرا
۱					رادیکال

### یافته های استنباطی

برای پاسخ دادن به سؤال های اول تا چهارم تحقیق از تحلیل واریانس با اندازه های تکراری چندعاملی استفاده گردید که نتایج به ترتیب ارایه می گردد. در مورد سؤال اول تحقیق «آموزشیاران تهضت سواد آموزی استان یزد به طور معنی دار به کدام یک از مکاتب فلسفی در آموزش بزرگسالان گرایش دارند؟»، آزمون تحلیل واریانس نشان داد که بین نمره های آموزشیاران در مکاتب فلسفی پنج گانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۳. آزمون های چندمتغیری درباره ی عامل ۱

معنی داری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	ارزش	آزمون های چندمتغیری
۰/۰۰۰۱	۲۲۹	۴	۳۱/۳۴	۰/۳۵۴	آزمون پیلایی <sup>۱</sup>
۰/۰۰۰۱	۲۲۹	۴	۳۱/۳۴	۰/۶۴۶	لامبدای ویلکز
۰/۰۰۰۱	۲۲۹	۴	۳۱/۳۴	۰/۵۴۸	هتلینگ
۰/۰۰۰۱	۲۲۹	۴	۳۱/۳۴	۰/۵۴۸	آزمون ری <sup>۲</sup>

یکی از مفروضه های استفاده از طرح اندازه های تکراری، مفروضه تقارن مرکب و مفروضه کرویت می باشد (هومن، ۱۳۸۰). در این تحقیق، آزمون کرویت موشلی که مفروضه توزیع چندمتغیری نرمال داده ها را می آزماید معنی دار بود. پس از آن که آزمون آماری مشخص کرد که بین نمره های آموزشیاران در گرایش به

- 1- Philius Trace
- 2- Roys Largest Root

مکاتب فلسفی تفاوت معنی داری وجود دارد، در گام بعد از آزمون بنفرونی<sup>۱</sup> برای مقایسه‌های زوجی استفاده گردید (جدول ۴). مقایسه‌های بعد از تجربه نشان می‌دهد که فلسفه‌ی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی بالاترین نمره‌ها را به خود اختصاص داده‌اند ولی بین آنها هم تفاوت معنی داری در سطح  $P < 0/05$  وجود دارد. به طور کلی همه فلسفه‌ها با هم تفاوت معنی داری را نشان می‌دهند و فقط بین لیبرال و انسان‌گرایی، رفتارگرایی و رادیکال، انسان‌گرایی و رادیکال تفاوت معنی داری وجود ندارد. به طور خلاصه آموزشیاران استان یزد در اندیشه و رفتارشان بیش‌تر از فلسفه‌های آموزشی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی پیروی می‌کنند و کم‌ترین تمایل را به فلسفه لیبرال دارند. در مورد سؤال دوم تا چهارم تحقیق، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری نشان داد که عامل مدرک تحصیلی هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد؛ عامل شهر محل سکونت هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد و در نهایت این که اثر متقابل عامل‌های مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد.

جدول ۴. مقایسه‌های پس از تجربه درباره‌ی خرده مقیاس‌های پنج‌گانه

معنی داری	تفاوت میانگین‌ها	عامل (I)	عامل (J)	معنی داری	تفاوت میانگین‌ها	عامل (I)	عامل (J)
۰/۱۴۴	۱/۹۷	۱	۴	۰/۰۰۰۱	-۴/۹۲*	۲	۱
۰/۰۰۱	-۲/۹۵*	۲		۰/۰۰۰۱	-۷/۷۵*	۳	
۰/۰۰۰۱	-۵/۷۸*	۳		۰/۱۴۴	-۱/۹۷	۴	
۰/۴۶۰	-۱/۳۵	۵		۰/۰۰۰۱	-۳/۳۲*	۵	
۰/۰۰۰۱	۳/۳۲*	۱	۵	۰/۰۰۰۱	۴/۹۲*	۱	۲
۰/۳۳۴	-۱/۵۹	۲		۰/۰۰۰۱	-۲/۸۳*	۳	
۰/۰۰۰۱	-۴/۴۳*	۳		۰/۰۰۱	۲/۹۵*	۴	
۰/۴۶۰	۱/۳۵	۴		۰/۳۳۴	۱/۵۹	۵	
				۰/۰۰۰۱	۷/۷۵*	۱	۳
				۰/۰۰۰۱	۲/۸۳*	۲	
				۰/۰۰۰۱	۵/۷۸*	۴	
				۰/۰۰۰۱	۴/۴۳*	۵	

1- Bonferroni

جدول ۵. آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری
عرض از مبدا	۲۴۱۱۵۸۲/۱۵	۱	۲۴۱۱۵۸۲/۱۵	۹۲۸۱/۳۷	۰/۰۰۰۱
مدرک	۴۹۴/۶۵۷	۲	۲۴۷/۳۲۸	۰/۹۵۲	۰/۳۸۸
شهر	۱۵۲۱/۸۴	۹	۱۶۹/۰۹	۰/۶۵۱	۰/۷۵۳
مدرک*شهر	۴۱۳۱/۱۲	۱۳	۳۱۷/۷۷	۱/۲۲۳	۰/۲۶۴
خطا	۶۰۲۸۰/۶۹	۲۳۲	۲۵۹/۸۳		

### بحث و نتیجه‌گیری

مشکل اساسی آموزش و پرورش ایران فقدان فلسفه و نظریه تربیتی جامعی است که از فرهنگ و جهان بینی اسلامی- ایرانی نشأت گرفته باشد. در فرایند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی، آموزشیاران هم فرصت و هم مسؤلیت دارند تا بعضی از تصمیمات آموزشی را اتخاذ نمایند و بر اساس تصمیم‌های ساخته شده به اقدام بپردازند. وقتی آموزشیاران به فعالیت‌های آموزشی می‌پردازند فلسفه آموزشی آنها بر عمل‌شان تأثیر می‌گذارد و متقابلاً عمل و تجربه‌شان نیز در ترمیم و تکامل فلسفه آموزشی شان مؤثر است. به بیان ساده رابطه‌ی متقابلی بین نظر و عمل وجود دارد و عمل بایستی به تأمل وابسته باشد. گوتک (۱۹۹۷) پاره‌ای از نظریات تربیتی را (روش پروژه کیل پاتریک) برخاسته از عمل می‌داند. متأسفانه آموزشیاران مورد تحقیق همانند بسیاری دیگر از دست‌اندرکاران آموزش و پرورش خودآگاهی کافی نسبت به ساختار فکری و فلسفی خود ندارند و کم‌تر در جهت انسجام بخشی به این ساختار عمل می‌کنند. این در حالی است که از یک سو یکی از مقدمات موفقیت در کار آموزش و پرورش و حتی کل زندگی داشتن تصویر روشن از فلسفه تربیتی و فلسفه زندگی خود است. از سوی دیگر اگر به مقایسه تطبیقی رفتار اخلاقی و رفتار تربیتی بپردازیم وجدان هر انسان سالم و حقیقت جو به عنوان نیروی درونی و همیشه بیدار به او در تشخیص رفتار درست اخلاقی کمک می‌کند اما در درون هر انسان، وجدان خدادادی تربیتی وجود ندارد

که به او در تشخیص رفتار صحیح تربیتی کمک کند. لذا تحلیل و آگاهی بخشی به افراد در مورد نظام فکری و فلسفی‌شان، آنها را جهت کسب مهارت‌های لازم برای اصلاح رفتارشان مجهز می‌کند. حسن این کار در این است که فرد پس از کسب شناخت بهتر از خود، فعالانه و خودجوش و به صورت یک فعالیت درونی و خوداتکایی فرایند اصلاح رفتار تربیتی خود را شروع می‌کند. در این باره متفکران متعدد مانند آیزنر، فیلیپ اسمیت و طرفداران رویکرد ایضاح ارزش‌ها (راتس، هارمین و سایمون) راهکارهایی را جهت ایجاد فلسفه تربیتی شخصی ارائه نموده‌اند. الیاس و مریام (۱۹۸۰، نقل از وایت و براکت، ۱۹۸۷) معتقدند: «نظریه بدون عمل به یک ایدئالیسم تو خالی منجر می‌گردد و عمل بدون تأمل فلسفی نظری به کوششی بی هدف منجر می‌گردد». مک کنزی (۱۹۸۵) مشاهده کرد که بسیاری از آموزشیاران بزرگسالان الگوهای علمی و فرضیات نظری را بدون آزمودن نقادانه الگوها پذیرفته‌اند. بعضی از آموزشیاران درباره‌ی تکنیک‌ها، روندها و وسایل کمک آموزشی مشتاق هستند در حالی که از ارزیابی انتقادی زمینه‌های فلسفی کارشان می‌پرهیزند (زین، ۱۹۹۰). در این تحقیق نیز ابتدا پایایی و روایی پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) جهت سنجش فلسفه آموزشی محاسبه گردید. سپس در مطالعه‌ی پیمایشی مشخص گردید که آموزشیاران نهضت سوادآموزی یزد به مکاتب فلسفی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی بیش‌ترین گرایش و به فلسفه لیبرال سنتی کم‌ترین گرایش را دارند و عامل‌های شهر محل سکونت، مدرک تحصیلی و اثر متقابل دو عامل هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به مکاتب فلسفی مختلف ندارند. نتایج این پژوهش با نتایج مک کنزی (۱۹۸۵)، دکاکس و همکاران (۱۹۹۲)، اسپرگنون و مور (۱۹۹۴)، ویلیامز (۱۹۹۹)، بونه و همکاران (۲۰۰۱) و لهن (۲۰۰۳) همخوانی دارد. در این تحقیقات نیز بیش‌ترین گرایش به سمت پیشرفت‌گرایی و بعد رفتارگرایی بوده است. در تحقیق دکاکس و همکاران (۱۹۹۲) و بونه و همکاران (۲۰۰۱) کم‌ترین گرایش به فلسفه لیبرال سنتی بوده است که با نتایج تحقیق حاضر همخوانی دارد. در فلسفه لیبرال سنتی چندین ویژگی دارد که شاید باعث گرایش کم‌تر آموزشیاران به آن می‌شود. در فلسفه لیبرال، بر انتقال دانش تأکید می‌گردد که امروز کم‌تر مورد قبول است. در فلسفه لیبرال شکاف عمیقی بین نظر و عمل وجود دارد در حالی که نوسوادان

می‌خواهند با آنچه آموخته‌اند کاری انجام دهند (که در بطن پیشرفت‌گرایی وجود دارد). ایراد اصلی فلسفه لیبرال این است که بر نخبه‌گرایی<sup>۱</sup> و نخبه‌پروری استوار است. افلاطون در جمهوری فقط حاکمان حکیم را شایسته فرمانروایی می‌داند آن هم پس از طی دوران طولانی مطالعات تا ۵۰ سالگی (پاک‌سرشت، مقاله منتشر نشده). ارسطو نیز در سیاست می‌نویسد: «کسی که به نیروی هوش پیش‌اندیش است طبعاً فرمانروا و خدایگان است». اندیشه نخبه‌گرایی و نخبه‌پروری فلسفه لیبرال با شعار رایج آموزش برای همه<sup>۲</sup> در آموزش بزرگسالان امروز مغایرت دارد. در حالی که این شعار آموزش را برای همه، در هر جایی و در هر سنی توصیه می‌کند اما نظریه‌پردازان لیبرال (سنتی) آموزش را فقط برای عده محدودی توصیه می‌کردند و برای عموم مردم آموزش حرفه‌ای را کافی می‌دانستند. کلام آخر این که پیشنهاد می‌گردد اولاً مربیان بزرگسالان و همچنین خود بزرگسالان نسبت به فلسفه زندگی و فلسفه تربیتی شخصی خود معرفت دقیق حاصل کنند زیرا در آن صورت است که می‌توانند به صورت فعال، مستقل و درونی برخوردار از اصلاحی با آن فلسفه و عملکردهای منتج از آن داشته باشند. ثانیاً تدوین فلسفه آموزشی شخصی به آموزشیاران کمک می‌کند تا در عمل خلاق‌تر و مؤثرتر باشند زیرا رابطه دیالکتیکی بین اندیشه و عمل تربیتی وجود دارد. هر چه مربیان در ایضاح فلسفه تربیتی خود بکوشند در عمل خلاق‌تر و مؤثرترند و بر عکس هر چه بر میزان تجربه خود بیفزایند افق‌های فکری جدیدی در آنها ایجاد می‌شود.

## منابع

### فارسی

ارسطو (بی‌تا). *سیاست*. ترجمه حمید عنایت (۱۳۴۹). تهران. نشر علمی و فرهنگی.

- 
- 1- Elitism
  - 2- Education For All (EFA)

اسکینز، بی. اف (بی.تا). *فراسوی آزادی و منزلت*. ترجمه محمدعلی حمیدرفیعی (۱۳۶۴). تهران. نشر تندیس.

افلاطون (بی.تا). *جمهوری*. ترجمه محمدحسن لطفی (۱۳۵۳). تهران. نشر ابن سینا.  
ایلیچ، ایوان (بی.تا). *فقر آموزش در آمریکای لاتین*. ترجمه هوشنگ وزیری (۱۳۵۶). تهران. انتشارات خوارزمی.

ایلیچ، ایوان (۱۹۷۰). *مدرسه زدایی*. ترجمه داورشینخاوندی (۱۳۵۹). تهران. ناشر نامشخص.  
برج ون، پال (۱۹۶۷). *فلسفه‌ای برای آموزش بزرگسالان*. ترجمه غ. بهبهانیان (۱۳۵۹). بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

پاک‌سرشت، محمدجعفر (بی.تا). *تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون*. مقاله منتشر نشده. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز. صص: ۱-۳۶.  
پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۷۳). آموزش و پرورش مردمی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*. دوره دهم. شماره دوم. دانشگاه شیراز. صص: ۳۱-۵۴.

دیویی، جان (۱۹۱۶). *دموکراسی و آموزش و پرورش*. ترجمه امیرحسین آریان‌پور (۱۳۳۹). تهران. نشر فرانکلین.

زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۴). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران*. نشر دانشگاه تفرش.  
سرمه، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران. نشر آگاه.

شریعتمداری، علی (۱۳۶۹). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران. انتشارات امیرکبیر.  
شولتز، دوان، شولتز، سیدنی الن (۱۹۹۶). *تاریخ روان‌شناسی نوین*. ترجمه علی‌اکبر سیف، حسن پاشا شریفی، خدیجه علی‌آبادی، جعفر نجفی‌زند (۱۳۸۴). تهران. نشر دوران.  
فریره، پائولو (۱۹۷۲). *آموزش ستمدیدگان*. ترجمه احمدبیرشک و سیف‌اله داد (بی.تا). تهران. انتشارات خوارزمی.

کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). *سیرآرای تربیتی در غرب*. تهران. نشر سمت.

گوتک، جرالد (۱۹۹۷). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاکسرشت (۱۳۸۰). تهران: نشر سمت.

نلر، جی. اف (۱۹۷۱). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فریدون بازرگان (۱۳۷۷). تهران: نشر سمت.

نوسباوم، مارتا (۱۹۸۲). *ارسطو*. ترجمه عزت‌اله فولادوند (۱۳۷۴). تهران: نشر طرح‌نو.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: انتشارات پارسا.

## لاتین

Boone, Harry; Gartin, Stacy; Buckingham, Crystal; Odell, Kerry; Lawrence, Layle (2001). Philosophies of adult education as practiced by agricultural education teachers. *28<sup>th</sup> Annual Agricultural Education Research Conference*, December, 2001, 526-538.

Cassell, M. (2005). Philosophy of Education. From <http://www.eduspaces.net/maryc/files>.

Conti, G. (2006). Discover Your Educational Philosophy by Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL). From, <http://www.conti-creations.com/PHIL.htm>.

Day, M. (1999). Philosophy of education activity. From <http://www.edu.uwyo.edu/faculty/Day/philEducActivity.pdf>.

Day, M., & Amstutz, D. (2003). Beyond philosophical identification: Examining core values in adult education. **Paper presented at the 2003 Adult Education Research Conference**. San Francisco State University.

DeCoux, V., Rachal, R., Leonard, Rex., & Pierce, L. (1992). A Quantitative Examination of Philosophical Predilecations of Adult Education Graduate Students. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education**. Anaheim, November 4-7, 1992.

- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. Canada. Maxwell Macmillan
- Herod & Winer (2002). Adult learning from theory to practice. From: [www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4](http://www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4).
- Hiemstra, R. (2006). Translating personal values and philosophy in to practical action. From [http://www-distance.syr.edu/ Chapter Twelve.htm](http://www-distance.syr.edu/ChapterTwelve.htm)
- Hiemstra, R. (2001). What is philosophy? From <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/PhilChap.htm>
- Holmes, G; Abington Cooper, M. (2000). Pedagogy vs. Andragogy: A False Dichotomy? *The Journal of Technology Studies*, XXVI, 2, Summer-Fall 2000. 51-55
- Imel, S. (1999). How emancipatory is adult learning? *Myths and Realities*, 6, 1999.
- Lehman, M. (2003). Interrupting the reflective practitioner: Discovering the espoused philosophies and theories and theory-in-use of 13 adult educators. **Ph.D Dissertation**. Ohio State University.
- Lia, J. (1995). **Andragogy of Oppressed: Emancipatory Education for Christian Adults**. Fielding Institute, Hod program
- Paraskevas, Alexandros; Wickens, Eugenia (2003). Andragogy and the Socratic Method: The Adult Learner Perspective. *Journal of Hospitality, Leisure ,Sport & Tourism Education*, 2, 2, 2003. 4-14.
- Radical Adult Education. (2007). From <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-raded.htm>
- Revitalizing adult education: philosophical orientation of adult educators (2005). From: [www.weblogs.elearning.ubc.ca/revitalizingaded/](http://www.weblogs.elearning.ubc.ca/revitalizingaded/)
- Spurgeon, L., Moore, G. (1994). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *Paper presented to American Vocational Association*. December 12, 1994. 11-19.
- White, Barbara; Brockett, Ralph (1987). Putting philosophy in to pratice. *Journal of Extension*. 25, 2, Summer 1987.



- Williams, Brenda (1999). Educational Philosophies and Teaching Styles of University of Florida Cooperative Extension Agents. **Ph.D Dissertation**. Florida Atlantic University.
- Zadra, Estelle (1999). Education and Human Rights on the over of the 21<sup>st</sup> century. **IIEP Newsletter**. January-March1999.
- Zinn, Lorraine (1983/1984). Philosophy of Adult Education Inventory. From: [www.cals.ncsu.edu/agexed/aec523/paei.pdf](http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aec523/paei.pdf).
- Zinn, Lorraine (1990). Identifying your philosophical orientation (chapter 3). **Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction**.
- Zuriff, G. E. (2002). Philosophy of Behaviorism. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior* (77), 3, May, 367-371

# SID



سرویس های  
ویژه



سرویس ترجمه  
تخصصی



کارگاه های  
آموزشی



بلاگ  
مرکز اطلاعات علمی



عضویت در  
خبرنامه



فیلم های  
آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛  
شبکه های توجه گرافی  
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از  
وب آوساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی