

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معرفی تفصیلی

رویکرد آموزشی فطری

یدالله سعیدنیا

موسسه فرهنگی و آموزشی پیشگامان مدرسه فردا

ویرایش دوم - مهر 88

فهرست

1. چرا به دنبال یک رویکرد تازه در آموزش و پرورش برویم؟

1.1. مقدمه

1.2. آیا نهاد آموزش و پرورش دچار مشکل است؟

1.2.1.1. بازبینی روش های آموزشی از درون

1.2.1.2. مقایسه با سطح جهانی؛ آزمون های بین المللی TIMSS و PIRLS

2. زیر بنای تئوری رویکرد فطری

2.1. انگیزه

2.2. رفتار و انگیزه

2.3. انگیزه های درونی در برابر انگیزه های بیرونی در یادگیری

2.4. طبیعت انسان

2.5. ارتباط این رویکرد با سایر رویکردها

2.6. نظریه یادگیری فطری

3. معرفی رویکرد آموزشی فطری

3.1. اصول اساسی رویکرد آموزشی فطری

3.2. برنامه درسی

3.3. محیط فیزیکی

3.4. معلم

3.5. سیستم آموزشی

1. چرا به دنبال یک رویکرد تازه در آموزش و پرورش برویم؟

1.1. مقدمه

"رویکرد" چیست؟ "رویکرد" ترجمه کلمه «approach» است. این کلمه دارای چند معنی است. یکی از معانی آن که در فارسی بیشتر به این معنی توجه می‌شود، شکل "فعلی" آن است که به معنی شروع به «درگیر شدن با یک مشکل و یا تکلیف به صورتی خاص» است (اکسفورد، نرم افزار¹). در معنای اسمی هم به معنی «راهی برای درگیر شدن با چیزی یا کسی و راهی برای انجام دادن یا فکر کردن درباره چیزی مانند یک مشکل» به کار می‌رود. معنی دیگری که ممکن است در فارسی به کار گرفته‌شود، معنی «راه» است؛ راهی که به مکانی منتهی می‌شود (اکسفورد، نرم افزار).

با توجه به این توضیح، کاربرد این کلمه در آموزش تنها در معنی استعاره‌ای "راه و روش" مناسب است. رویکرد تنها به جنبه اسمی کلمه approach توجه دارد. لذا تقریباً تنها معنی ممکن از آن «راهی که به مقصدی مشخص رهنمون می‌شود» است.

گاهی در فارسی رویکرد را به معنی هدف به کار می‌برند. این معنی با ریشه آن تناسب ندارد². در این نوشته منظور از «رویکرد» همان معنی مطابق با اصل است. وقتی از «رویکرد تازه در آموزش و پرورش» صحبت می‌شود، یعنی روش جدید و راهی نو که ما را به مقصد کیفیت بالاتر در آموزش برساند.

1.2. آیا نهاد آموزش و پرورش دچار مشکل است؟

با یک نوع نگاه، می‌توان گفت هر نهاد اجتماعی دارای مشکلاتی است. وقتی که روش جاری و سیاست‌های حاکم در جهت حل مشکلات باشد، آینده امیدوارکننده است. این سؤال ناظر به این نوع مشکل نیست،

¹ Oxford Advanced Genie

² همچنین گاهی به معنی «نوع نگاه و منظر» به کار می‌رود که باز هم تناسب آن با ریشه مورد تردید است.

بلکه سؤال این است که آیا روش جاری و سیاست‌های حاکم اساساً منتهی به حل مشکلات است و در جهت آن است؟

برای جواب به این سؤال دو راه وجود دارد. راه اول، تحلیل روش‌ها و سیاست‌ها از درون است. یعنی باید اجزای این روش و سیاست‌ها، بازبینی و اصول آن با عقل و منطق و البته با نتایج و یافته‌های علمی مقایسه شود. راه دوم، مقایسه نتایج به بار آمده از روش و سیاست های جاری با آنچه مورد انتظار است، می‌باشد. این مقایسه‌ی نتایج نیز خود می‌تواند الف) با انتظار تعریف شده به وسیله قانون و مردم باشد و یا ب) با انتظارات تعریف شده به وسیله نهادهای جهانی صورت بگیرد. واضح است که مقایسه نتایج، وقتی معتبرتر است که با سطح آموزش در جهان و همچنین با یافته‌های علمی روز مقایسه شود. در این نوشته تنها به دو موضوع "تحلیل روش‌ها از درون" و "مقایسه نتایج با انتظارات جهانی" اشاره می‌شود و از بقیه فعلاً صرف نظر می‌شود.

1.2.1.1 بازبینی روش‌ها از درون

این بخش تنها به روش‌ها می‌پردازد و به سیاست‌ها نمی‌پردازد. آنچه در این بخش می‌آید از منابع موجود در اینترنت استخراج شده و بدون کم و کاست آورده شده و تنها در صورت نیاز ترجمه شده است.

نظام آموزشی ایران بیش از یک قرن است که بدون تغییر بر اساس مدل فرانسه باقی مانده است^۳. در سال 2000 میلادی میزان شرکت در پیش‌دبستان در ایران 14/4٪ بوده است. در حالی که در همین زمان این میزان در کانادا 64/2٪ و در مالزی 51/8٪ بوده است.

در حالی که در اغلب کشورها زبان انگلیسی از پیش دبستان آموزش داده می‌شود، ایران آموزش زبان را از سال هفتم [حالا از سال ششم] آغاز می‌کند. ایران یکی از ضعیف‌ترین کشورهای دنیا در زبان انگلیسی است.

میزان خروج دانش‌آموختگان از ایران رتبه اول را در خروج مغزها در دنیا دارد. در هر سال 15/000 نفر دانش‌آموخته به کشورهایمانند آمریکا و کانادا عزیمت می‌کنند.

³ www.loc.gov/rr/frd/:corntrystudies

پیش‌نیاز معلم برای تدریس در دبستان داشتن دیپلم و گذراندن 2 سال در مرکز تربیت معلم است، در حالی که برای تدریس دبیرستان حداقل لیسانس نیاز است.

در اکثر کشورهای پیشرفته سطح آکادمیک مورد نیاز برای دبستان بالاتر از دبیرستان است.⁴

بر اساس گزارش منتشره توسط ایران برای سازمان EFA (آموزش برای همه) عمده‌ترین مشکلات برای گسترش سوادآموزی در ایران عبارت است از:

1- تنوع نیازهای یادگیرندگان، به‌خصوص در بزرگسالان. این موضوع نیاز به روش‌های آموزش جدیدتری را طلب می‌کند.

2- ایجاد تنوع در محتوای کتاب‌های درسی نیاز به نیروهای ماهر دارد. متأسفانه علیرغم ازدیاد نیروی انسانی، نیروی انسانی ماهر در این زمینه وجود ندارد.

3- کمبود نیروی متخصص و ماهر برای آموزش این دوره‌ها (دوره‌ی آموزش تدوین کتاب درس). کیفیت نیروهای انسانی باید بالاتر رود.

ایران توسط EFA (آموزش برای همه) به عنوان یکی از کشورهای در مرز ریسک برای نرسیدن به اهداف اجلاس داکا⁵ معرفی شده‌است.

سیستم ارزشیابی ایران از دبستان تا دانشگاه بر اساس نمره صفر تا بیست است و این نظام یکی از قدیمی‌ترین متدها است که در اغلب کشورهای پیشرفته و غیرپیشرفته کنار گذاشته شده‌است.

در حالی که تمایل عمومی در نظام‌های آموزشی به سوی عدم تمرکز است، سیستم آموزشی ایران به شدت تمرکزگرا است.⁶

⁴ www.studentadvisory.com

⁵ اجلاس داکا توسط یونسکو و برای دیده بانی پروژه آموزش برای همه تشکیل شد.

⁶ <http://www.wes.org/ca/wedb/iran/irfacts.htm>

1.2.1.2. مقایسه با سطح جهانی؛ آزمون‌های بین‌المللی TIMSS و PIRLS

آزمون TIMSS در دو درس ریاضی و علوم و PIRLS در زمینه مهارت خواندن و نوشتن هر چند سال یک بار توسط دو سازمان بین‌المللی زیر نظر UNESCO برگزار می‌شود. آزمون TIMSS در سال‌های سوم دبستان و دوم راهنمایی (سال هشتم) و آزمون PIRLS در سال چهارم ابتدایی برگزار می‌شود. سؤالات این آزمون‌ها فرهنگ- بسته نیست یعنی به گونه‌ای طراحی شده که به کتاب‌های درسی خاص و فرهنگ ویژه آن سرزمین بستگی نداشته باشد. در واقع این آزمون‌ها توانایی‌های عمومی (مهارت‌ها و نگرشی‌های اساسی) دانش‌آموزان را در دو زمینه ریاضی و علوم می‌سنجد و لذا نتایج کشورها با هم قابل مقایسه خواهد بود.

گزارش مفصلی درباره اهداف، چگونگی برگزاری، نتایج (به جز ایران) و نحوه استفاده از نتایج این آزمون‌ها را می‌توان در سایت <http://rie.ir/index.aspx?siteid=75&pageid=324> یافت. خوشبختانه ایران در سال‌های متعددی در این آزمون‌ها شرکت داشته است.

نتایج مربوط به ایران در جدول I خلاصه شده است.^۷

جدول I: نتایج آزمون بین‌المللی TIMSS در سال‌های مختلف

موضوع	سال ارزشیابی	سال تحصیلی	رتبه ایران	تعداد کشورهای شرکت کننده	میانگین امتیاز جهانی	امتیاز ایران
خواندن	2001	4	32	35	500	414
ریاضیات	2003	8	34	46	467	411
ریاضیات	2003	4	23	26	495	389
علوم	2003	4	22	30	489	414
علوم	2003	8	22	25	489	414
علوم ^۸	1999	8	32	44	448	488
ریاضیات ^۹	1999	8	34	39	487	422

⁷ TIMSS & PIRLS INTERNATIONAL STUDY CENTER, LYNCH SCHOOL OF EDUCATION, BOSTON COLLEGE

⁸ تنها 2٪ از شرکت کنندگان ایرانی جزء 10٪ بالاترین امتیازها بوده اند و تنها 9٪ جزء 25٪ بالاترین ها بوده اند.

⁹ تنها 1٪ از شرکت کنندگان ایرانی جزء 10٪ بالاترین امتیازها بوده اند و تنها 5٪ جزء 25٪ بالاترین ها بوده اند.

بررسی این جدول نشان می‌دهد که ایران همواره جزو آخرین کشورها بوده است و به جز سال 1999 در درس علوم، هیچ‌گاه امتیاز بالاتر از میانگین جهانی به دست نیاورده است (اگرچه در همین سال هم در رتبه 32 بین 44 کشور است). برای دیدن جزئیات به منبع <http://nces.ed.gov/timss> مراجعه کنید.

جدول II میزان پیشرفت را در ریاضی و علوم در سال‌های مختلف در ایران نشان می‌دهد.

جدول II: پیشرفت در نتایج آزمون TIMSS بین دانش‌آموزان ایرانی از سال 1995 تا 2003

سال تحصیلی	سالهای	وضعیت	مقدار تغییر	موضوع
8	2003 - 1999	کاهش معنی دار	-11	ریاضیات
8	2003 - 1995	کاهش معنی دار	-7	ریاضیات
4	2003 - 1995	کاهش غیر معنی دار	-2	ریاضیات
8	2003 - 1995	کاهش معنی دار	-9	علوم
8	2003 - 1999	کاهش غیر معنی دار	-2	علوم

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، نه تنها ایران جزء آخرین کشورها بوده است بلکه بین سال‌های 1999 تا 2003 همواره پس‌رفت ملاحظه شده است، اگرچه گاهی تغییر از نظر آماری معنی‌دار نبوده است (مثلاً ردیف 3 و 5) ولی این موارد تنها نشان‌دهنده عدم تغییر است و نه پیشرفت.

پی‌نوشت‌های جدول I بیان می‌کند که نه تنها میانگین نمرات ایرانیان پایین است، تعداد ایرانیانی که توانسته‌اند به 10٪ بالای نمرات دست یابند 1٪ و 2٪ بوده است. این نشان‌دهنده آن است که نمی‌توان گفت اگرچه نمره میانگین پایین است ولی تعداد کسانی که در بین نمرات برتر داریم قابل ملاحظه است. این به معنی آن است که نظام آموزشی ایران نه تنها کارآمدی در آموزش عمومی ندارد، حتی در پرورش نخبه هم توانایی لازم را ندارد.

ممکن است برای یافتن نشانه‌هایی از کفایت نظام آموزشی، برخی به این نکته اشاره کنند که نظام آموزشی ایران بیشتر از ریاضی و علوم و سواد آموزشی به مهارت‌های زندگی توجه دارد؛ چیزی که اکنون نظام‌های سرآمد دنیا بعد از دستیابی به قله دانش (تکنولوژی) و اقتصاد به آن روی آورده‌اند. اما نیازی به توضیح ندارد که نظام آموزشی ما در زمینه آموزش شهروندی و مهارت‌های زندگی و غیره به مراتب نا کارآمدتر است و اساساً در این زمینه، سیاستمداران هم ادعایی ندارند و بلکه خود معترف به نیاز به وارد شدن در این حوزه جدید هستند. در واقع اکنون این موضوع در دنیا مورد توجه قرار گرفته که اگر چه TIMSS و PIRLS آزمون‌هایی معتبر هستند ولی به اندازه‌گیری حوزه شناختی محدود شده است و چند سالی است که آزمون جامع تری را با عنوان PISA توسعه داده‌اند. بسیاری از کشورهایی که در آزمون‌های قبلی سرآمد بودند، برای موفقیت در PISA در نگرانی هستند. هنوز پای PISA به ایران باز نشده است. برای اطلاعات بیشتر در مورد PISA مراجعه کنید به:

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

در این میان لاجرم باید به نتایجی که دانش‌آموزان ایرانی در المپیادهای دانش‌آموزی و دانشجویی کسب می‌کنند اشاره کرد. این نتایج درخشان در این مسابقات بین‌المللی در سطح اواخر دبیرستان و دانشجویی را چگونه با نتایج ضعیف در آزمون‌های بین‌المللی که معمولاً بیش از 40 کشور در آن شرکت دارند و توسط تیم‌های تحقیقی معتبر برگزار می‌شود می‌توان مقایسه کرد؟ اگرچه ممکن است به نظر آید دلایل زیادی وجود دارد که بتوان گفت نتایج المپیادها نشان‌دهنده سطح آموزش عمومی و کارآموزی نظام آموزشی نیست، ولی به دلیل نیاز به شواهد معتبر از سوی متخصصین از آن صرف‌نظر می‌شود و این بررسی به تحقیقات دیگر واگذار می‌شود.

2. زیر بنای تئوری رویکرد فطری

2.1. انگیزه

انگیزه نوعی فرایند درونی است که به رفتار انرژی و جهت می‌دهد (وانگ، 2002). وانگ (2002) می‌گوید: "انگیزه ریشه در منابع متعددی مانند نیازها، شناخت‌ها و احساس‌ها دارد و این فرایند درونی، رفتار را به

طرق مختلفی انرژي می‌دهد، مانند انرژي برای شروع رفتار، نگهداری رفتار، شدت بخشیدن به آن، متمرکز کردن و توقف رفتار" (صفحه 2). اما اگرچه نه به طور گسترده، بسیاری از محققان اکنون به این سمت گرایش پیدا کرده‌اند که عواملی را که به رفتار انرژي می‌دهد، با عواملی که به ثبات رفتار می‌انجامد فرق بگذارند (هیت، 2001).

تعریف معمول انگیزه روی سه اثر: انرژي دادن، جهت دادن و فعال کردن رفتار تأکید دارد. مازلو با تعریفی که از نیاز بیان کرد توانست مفهومی عمیق‌تر از انگیزه به معنی معمول ارائه دهد. طبق تعریف مازلو، نیاز هم رفتار را برمی‌انگیزد و هم به آن ثبات می‌دهد. نظریه مازلو تقریباً معروف‌ترین نظریه، در بیان انگیزه انسانی است و به زعم برخی، علیرغم آن که از نظر تجربی از پشتیبانی کمی برخوردار است، در همه‌ی حیطه‌های روانشناسی تأثیرات آن گسترده شده است (مارشال، 2002؛ لیون، 1971؛ هیت، 2001).

نظریه مازلو در واقع نیاز را جایگزین انگیزه کرده‌است. بنابراین نیاز با تعریف مازلو هم شامل مفهوم انگیزه به معنی معمول (انرژي‌دهنده و جهت‌دهنده رفتار) و هم عامل ثبات رفتار است.

علت این گستردگی و عمق تعریف نیاز، این است که نیازها طبق تعریف مازلو همان انگیزه‌های درونزاد¹⁰ هستند. انگیزه‌های بیرونی می‌تواند رفتار را انرژي و جهت دهد و آن را فعال سازد ولی ثبات رفتار بستگی به

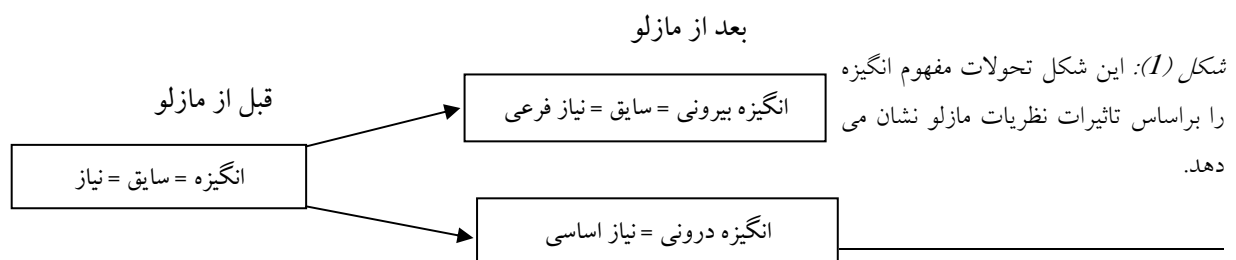
اهداف نهایی ارگانیزم دارد. این اهداف نهایی ارگانیزم همان نیازهای اساسی هستند که مازلو به آن اشاره دارد.

توجه کنید که وقتی در نظریه مازلو از نیاز یاد می‌شود، منظور همان نیازهای اساسی است. به طور تاریخی

سال‌ها تفاوتی بین انگیزه و سابق¹¹ قایل نشده بوده است. مازلو (1970) اولین کسی بود که بین سابق‌ها و نیازهای

اساسی تفاوت قایل شد. می‌توان لیست نامحدودی از سابق یا نیازها تهیه کرد ولی دسته‌های محدودی از نیازهای

اساسی وجود دارد که ارگانیزم آن‌ها را طلب می‌کند (مازلو، 1970) (نگاه کنید به شکل 1)



¹⁰ Intrinsic

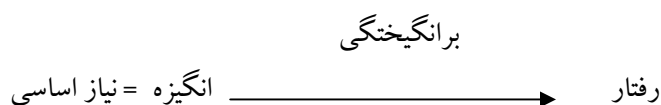
¹¹ Derive

البته باید متذکر شد در این که انگیزه‌های درونی چیست نظرات مختلفی وجود دارد. مازلو (1970) آن‌ها را نیازهای اساسی می‌داند که آن‌ها را در هرم معروف خود گنجانده است. برای مثال دسی و رایان (2000) انگیزه‌های درونی را نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌دانند که شامل سه نیاز: خودمختاری، کفایت و ارتباط است. به طور خلاصه مازلو با معرفی سلسله مراتب نیازهای اساسی به طور ماهرانه‌ای انگیزه‌های درونی انسان را برای رفتارهایش توضیح داد.

2.2 رفتار و انگیزه

معمای تعیین‌کننده‌های رفتار اگرچه هنوز حل نشده است و کمتر دانشمندی ادعای تعیین این عوامل را دارد، ولی در این که انگیزه مهمترین عامل است توافق نسبی وجود دارد. مازلو (1970) بیان می‌کند که به عمد انتخاب می‌کند که انگیزه را تنها عامل تعیین‌کننده رفتار نداند زیرا دلیل محکمی ندارد که این گونه است. دیک (2001) می‌گوید که تقریباً زیربنای همه رفتارهای انسان تلاش برای ارضای یکی از نیازهایش است. از آنجا که اغلب رفتارهای انسان با انگیزه تعیین می‌شود و به عوامل دیگر - اگر باشد - کمتر اشاره شده است، می‌توان انگیزه را تعیین‌کننده اصلی رفتار دانست. اما همان‌طور که در بخش قبل آمد، بحث انگیزه نیز بسیار گسترده است؛ ولی در سال‌های اخیر به طور جدی دو نوع انگیزه درونی¹² و بیرونی¹³ مورد توجه بوده است. بحث قبلی نشان داد که از نظر مازلو رفتارهای انسانی با انگیزه‌های درونی با تعریف خاص خودش تعیین می‌شود. از نظر او انگیزه‌های درونی همان سلسله مراتب نیازهای اساسی هستند.

به طور خلاصه آنچه در مورد رفتار و انگیزه از نظریه مازلو برمی‌آید این است :



¹² Intrinsic Motivation

¹³ Extrinsic Motivation

2.3 انگیزه‌های درونی در برابر انگیزه‌های بیرونی در یادگیری

هم‌زمان با این که دانشمندانی نظیر روتر (1966)، دچارمز (1968) و دسی (1975) دو نوع انگیزه را مطرح کردند، سؤالات زیادی در ارتباط با مشخصات، رابطه آن‌ها و تأثیر آن‌ها بر مفاهیمی چون یادگیری ایجاد شد. هیت (2001) مشخصات و ویژگی‌های دو نوع یادگیری با انگیزه‌های بیرونی و درونی را شرح داده است. او می‌گوید که یادگیری درونزاد الف) کنجکاوی را ایجاد می‌کند و آن را حفظ می‌کند، ب) برای یادگیری اهداف را تعیین می‌کند و ج) یادگیری را با نیازهای یادگیرندگان ارتباط می‌دهد و در مقابل یادگیری بیرونی الف) انتظارات روشنی ایجاد می‌کند، ب) پاداش‌های ارزشمندی فراهم می‌کند و ج) پاداش‌ها را قابل دسترسی می‌کند.

درباره این که چطور انگیزه‌های درونی و بیرونی بر یادگیری اثر می‌گذارند سه نظر وجود دارد:

1- برخی از دانشمندان مانند رفتارگراها انگیزه‌های بیرونی را برای یادگیری حیاتی می‌دانند و حتی ریس

(2005) اساساً چیزی به اسم انگیزه درونی را قبول ندارد.

2- برخی معتقدند که انگیزه‌های درونی هستند که برای یادگیری صلاحیت دارند و انگیزه‌های بیرونی

تخریب‌کننده یادگیری هستند (امابیل، 1993).

3- برخی معتقد به نوعی هم‌افزایی¹⁴ بین آن‌ها هستند، یعنی انگیزه‌های درونی را برای یادگیری اصیل

می‌دانند و معتقدند انگیزه‌های درونی یادگیری را عمیق و پایدار می‌سازد. با این حال، انگیزه‌های بیرونی می‌تواند به

نحو هم‌افزایی با انگیزه‌های درونی ترکیب شود. مخصوصاً وقتی سطح اولیه انگیزه‌های درونی بالا باشد. (امابیل،

1993).

2.4 طبیعت انسان

¹⁴ Synergy

روانشناسی انسان‌گرا که آن را نیروی سوم در روانشناسی بعد از روانکاوی و روانشناسی رفتاری می‌نامند، بر پایه اصولی ساده قرار گرفته است. این نگرش تازه، در صدد است انسان را به جایگاه واقعی خود برگرداند. انتقاد این نگرش به روانکاوی عمدتاً به دلیل بنا شدن روانکای بر انسان‌های مریض است. مطالعه انسان‌هایی که دچار انحراف از وضعیت اصلی و طبیعی خود شده‌اند، منجر به نگرش‌های منفی نسبت به انسان شده‌است. روانکاوی اگرچه به دلیل تأکید بر نیروهای درونی و نگاه عاطفی - روانی با نگرش انسان‌گرا مشترک است ولی از این جهت با آن متفاوت است که نیروهای درونی انسان را غرایز یا شبه غرایزی می‌داند که انسان را به سمت کمال سوق می‌دهند. انسان می‌تواند به آن‌ها آگاهی داشته باشد و سرنوشت خود را به دست گیرد.

روانشناسی شناختی اگرچه با توجه کردن به انسان به عنوان موجودی متفکر و کل‌نگر و همچنین توجه به نقش ویژگی‌های فردی، از روانکاوی فاصله گرفت، ولی به دلیل توجه یک بعدی و شناختی صرف به انسان در تبیین جامع انسان به طور کامل توفیق نیافت.

نگرش انسان‌گرایی، انسان را دارای شبه‌غریزه¹⁵ (فطرت) می‌داند. این نیروی درونی که مختص انسان است، می‌تواند کشش و تمایل درونی به سمت خود شکوفایی ایجاد کند. انسان‌گرایی انسان را قابل اعتماد می‌داند (مازلو، 1970).

ابزارهای علمی که روانشناسی در دوره شکوفایی علوم تجربی تلاش کرد آن‌ها را به کار گیرد تا نشان دهد که روانشناسی هم یک علم تجربی و قابل تجربه است، اگرچه روانشناسی را از گرداب فروغلتیدن در علوم صرفاً عقلی جدا کرد، ولی تأکید بیش از حد بر روش‌های کمی و عینی که برای توصیف و تجربه روی انسان که بیش از حد محدودکننده بودند، کارآمدی این روش‌ها را زیر سؤال برده است.

روانشناسی انسان‌گرا بر روش‌های عینی و کمی صحه می‌گذارد ولی تأکید می‌کند که نباید در تبیین پدیده‌های انسانی محدود به روش‌های عینی بود (مازلو، 1970). روش‌های کیفی و اکتشافی که به تازگی در روش تحقیق نیز رواج یافته می‌تواند به درک انسان کمک بیشتری می‌کند.

¹⁵ Instinctoid

در برخی نظریات مذهبی از جمله اسلام مفاهیمی همچون فطرت وجود دارد. آن‌ها فطرت را نیروی درونی انسان می‌دانند که خداوند به ودیعه گذاشته و به وسیله آن، انسان میل به خوبی‌ها و زیبایی‌ها و کمال دارد (مطهری، 1367). اساساً این نگاه می‌گوید که انسان هر آنچه برای کمال خود نیاز دارد، در درونش به ودیعه گذاشته شده است. نقش پیامبران درونی (عقل) و بیرونی (فرستادگان الهی) نیز چیزی نیست جز یادآوری به این که "به درونت برگردد!". اسلام خود را دینی می‌داند که موافق فطرت است. یکی از دلایل توفیق اسلام نیز حرکت دادن انسان به سمتی است که درون وی نیز همان را می‌طلبد (مطهری، 1367). فرق فطرت و غریزه تنها این است که غریزه نه تنها تمایل است بلکه نیرویی حرکت کننده و کشاننده بسوی هدف است، ولی فطرت به راحتی می‌تواند پوشیده و نادیده گرفته شود یا اساساً انسان هدفی را اشتباهاً فطری و مطلوب بداند در حالی که چنین نباشد. آنچه باعث می‌شود که این اتفاقات برای فطرت پیش آید، این است که فطرت نیرویی است حساس و متأثر از محیط. از نگاه مسلمانان، خداوند به این دلیل فطرت را این گونه پدید آورده است که اراده انسان جایی برای عمل داشته باشد. اگر فطرت نیز مانند غریزه عمل می‌کرد، همه انسان‌ها به کمال می‌رسیدند و آن‌گاه با فرشته‌ها تفاوتی نداشتند. بررسی مفهوم شبه غریزه که انسان‌گراها - مخصوصاً مازلو - به آن معتقد هستند نشان می‌دهد که تقریباً هیچ تفاوتی بین این مفهوم و فطرت وجود ندارد، مگر این که انسان‌گراها در مورد این که چه کسی و با چه هدفی این نیرو را در انسان قرار داده، سخنی ندارند. آن‌ها صرفاً به توصیف آن چه هست می‌پردازند زیرا دو سوال فوق در مورد این نیروی درونی (چه کسی و با چه هدفی آن را در انسان قرار داده؟) اساساً در حوزه علم روانشناسی نیست.

اما نکته اساسی در این بین تنها قبول وجود این نیروی درونی کمال‌جو در انسان نیست، بلکه دلالت‌هایی است که وجود این تمایل و نیروی درونی در مورد انسان ایجاد می‌کند و معمولاً مورد غفلت قرار می‌گیرد. انسان‌گراها معتقدند که این نیروی درونی "اگر بتواند و اجازه دهند که فارغ از تحمیلات بیرونی و فشارهای خارجی عنان هدایت خود را به عهده بگیرد، او را به سمتی که بهترین مسیر است هدایت می‌کند" (مازلو، 1968 ب، ص 4).

این نیروی درونی که مازلو آن را خود¹⁶ می‌نامد، هدفی را برای خودش تعیین می‌کند که متناسب با اوست. این هدف کمال آن فرد است. اما الزاماً کمال یک فرد با دیگری یکسان نیست.

اگرچه این نیروی درونی اساساً مثبت‌گرا و کمال‌گرا است و انسان را به شکوفایی توانمندی‌ها و استعدادهای ذاتی خود سوق می‌دهد، ولی نمی‌توان کمال هر فرد و راهی که منجر به شکوفایی استعدادهای او می‌شود و نیازمندی‌های او برای این شکوفایی را از بیرون برای او تعیین کرد. این نیروی درونی چیزی بیش از یک احساس و تمایل خام در کنار سایر نیروها است. این نیروی درونی یا شبیه غریزه همه وجود فرد است، خود اوست. نگاه مذهبی به فطرت نیز با این سازگار است زیرا تاکید زیادی بر این دارد که خدا از انسان در ازل عهد گرفته که به راه صواب رود و از این عهد به عنوان همان فطرت یاد می‌کنند.¹⁷

در این بین نگاه انسان‌گراها معطوف به این نکته می‌شود که کمال هر فرد، روش رسیدن به کمال فرد و نیازهای لازم برای رسیدن به آن را خود فرد تعیین می‌کند و از بیرون نمی‌توان برای او تعیین کرد. بنابراین اختیار داشتن و حق انتخاب به یک مسأله اساسی تبدیل می‌شود. در این نگاه، محیط باید حداکثر اختیار و حق انتخاب را به فرد بدهد، تا او بتواند با ملاحظه کمال خویش، مسیر و ابزار درست را برگزیند.

محیط نباید پیش از فرد در مورد او و کمال او تصمیم بگیرد. هر فردی کمالی متفاوت دارد. نگاه زیبایی که انسان‌گراها و مذهب‌یون مخصوصاً اسلام به انسان دارد، در همین است که علیرغم این که انسان یک نوع است مانند انواع دیگر جانداران مانند اسب و میمون و ... ولی معتقد است که هر انسانی یک موجود یکتا است. وقتی معتقد به اراده و عقل باشیم و ضمناً تمایل به کمال را هم ذاتی تلقی کنیم، چاره‌ای جز این نداریم که برای انسان راه‌های مختلفی قابل باشیم که هر راه برای یک فرد او را به کمال می‌رساند. حتی اگر کمال را هم یکتا بدانیم، باز هم روش رسیدن به آن باید متفاوت باشد که متناسب با استعدادهای فردی افراد است. اگر کمال را یکتا و راه رسیدن به آن هم یکتا باشد و آن کمال و راه هم برای همه علی‌الافتاق معلوم باشد، و همه باید به آن برسند، نقش قدرت تفکر،

¹⁶ Self

¹⁷ الم اعهد الیکم یا بنی آدم ان لا تعبدوا الشیطان ... و ان اعبدونی هذا صراط مستقیم (یس - 60): ای فرزندان آدم! مگر با شما عهد نکرده بودم که شیطان را نپرستید ... و مرا پرستید که این راه راست است (ترجمه استاد فولادوند).

همچنین نگاه کنید به آیه 172 سوره اعراف

تحلیل، اختیار، اراده و عقل در انسان چیست؟ بهشتی (1385) بیان می کند که "آن بعد دیگر و ویژگی دوم، که به انسان کرامتی خاص خودش و ارزشی فوق العاده داده و براستی او را به عنوان یک موجود برتر در عالم خلقت شناسانده، چیست؟ آن بعد دیگر عبارت است از آزاد بودن و انتخابگر بودن (ص 14)".

بنابراین انسان‌گراها محیط را بسیار اساسی می‌دانند، در این که **اولاً** فرد را مجبور به حرکت در مسیری که تعیین می‌کند، نکند؛ برای او کمال و راه کمال را از قبل تعیین نکند، زمان حرکت را اجبار نکند، لوازم و نیازمندی‌های رسیدن به آن را هم تعیین نکند. بهشتی (1385) تصریح می کند: "خوب دقت کنید؛ نقش خدا به عنوان مبدأ هستی و آفریدگار فعال **لما یُرید**؛ نقش پیامبران به عنوان رهبران و راهنمایان امت؛ نقش امام به عنوان زمامدار و مسئول امت و مدیر جامعه؛ همه این‌ها نقشی است که باید به آزادی انسان لطمه وارد نیابد. اگر این نقش‌ها بخواهد به آزادی انسان لطمه وارد بیاورد، بر خلاف مشیت خدا عمل شده است (ص 15)" و **ثانیاً** با ایجاد محیطی امن و غیرتهدیدکننده، نیازهای اساسی فرد را که پیش‌نیاز او برای رسیدن به آمادگی برای انتخاب کمال خود، انتخاب مسیر رسیدن به کمال خود و انتخاب لوازم لازم برای آن است، ارضا کند.

تصمیم مهمی که دیگران و محیط باید در مورد فرد بگیرند این است که هر فردی نیاز به محیطی ایمن دارد که بدون فشار و تهدید و گروکشی بتواند به انتخاب خالص دست بزند. محیط می‌تواند با مشروط کردن ارضا نیازهای اساسی فرد، او را تحت فشار قرار دهد که انتخاب خاصی کند، مثلاً در مورد نیازهای فیزیولوژیک، این‌که دادن غذا به وی را به درس خواندن مشروط کند؛ یا در نیازهای ایمنی، این‌که اگر نمره‌اش کم شود، به اخراج از کلاس تهدید شود. این محیط به کمال فرد کمک نمی‌کند.

مهمترین نتیجه‌ی نگاه انسان‌گرایی به انسان می‌تواند در نحوه تکمیل این جمله منعکس شود: "اگر به انسان آزادی انتخاب بدهیم و اجبارهای محیط را برداریم و تنها در خدمت ارضای نیازهای اساسی او باشیم،".

دو گزینه‌ی اساسی برای جای خالی و تکمیل این جمله داریم:

الف) انسان به دلیل هدایت نشدن به خطا می‌افتد و در دام‌های شیطان می‌افتد و از کمال خود دور می‌شود.

ب) انسان به سمت کمال خود حرکت می‌کند.

اگرچه ممکن است انتخاب هر یک از دو گزینه را منوط به پاورقی‌ها و شرایط و توضیحاتی کنیم و ادعا کنیم که "در صورتی که ... ، به شرطی که ... ، در حالتی که... و غیره، انتخاب من الف/ب است"، ولی مهم این است که با انتخاب (الف) به اما و اگر می‌پردازیم یا (ب)؟! اگر با انتخاب (ب) به اما و اگر بپردازیم، حداقل نگاه انسان‌گرایی را داریم.

مذهبیون نیز بر آنند که قدرت اختیار و آزادی انتخاب که به انسان داده شده، همان گوهر یکتایی است که معجزه‌ای به نام انسان را پدید آورده است و اساساً اگر این آزادی انتخاب و قدرت اختیار را از انسان بگیریم، یا به محدوده فرشتگان باید عزیمت کنیم یا به حیطة حیوانات باید ملحق شویم (بهشتی، 1385).

این نتیجه‌گیری از نگاه ویژه انسان‌گرایان به انسان، منشأ دلالت‌های آموزشی بسیار می‌شود که در جای خود اشاره خواهد شد.

توجه به این نکته آموزنده است که عقیده به وجود فطرت و اعتقاد به این که این فطرت می‌تواند پوشیده و یا منحرف شود، برای برخی مسلمانان این نتیجه را در پی داشته که پس باید به شدت مراقب بود که فطرت از مسیرش منحرف نشود و این وظیفه را نیز به دوش خود به عنوان بزرگتر، معلم، روحانی، والدین و ... می‌دانند.

به این معنی که این مراجع قدرت فرض می‌کنند که اولاً می‌دانند که فطرت آن کودک یا دانش‌آموز به چه تمایل دارد، ثانیاً می‌دانند که این تمایل نهایتاً منجر به چه ویژگی‌هایی در شخصیت وی باید بشود و حتی چه رشته‌ی درسی، شغل، همسر، روش سیاسی، روش عقیدتی و مناسک عبادی باید توسط وی انتخاب شود تا در جهت هدف باشد. علاوه بر این که گاهی در جزییات بیشتری نیز خود را - با تدلیل الزام کودک از عدم انحراف از فطرت- دارای این مأموریت (احتمالاً الهی) می‌دانند که وی را هدایت و مراقبت کنند؛ ثالثاً توانمندی‌های او و صلاح او و نیازهای او را می‌دانند و درصدد هستند در زمانی که خود صلاح می‌دانند برای وی دلسوزانه فراهم کنند. بنابراین به نتیجه‌ای عکس نتیجه‌ای که در این رویکرد فطری ذکر شد، می‌رسند.

اگر چه نادرستی این برداشت واضح به نظر می‌رسد ولی ذکر دلیل نیز خالی از فایده نیست. واضح است که اساساً این نتیجه‌گیری با عقیده به وجود اراده و اختیار منافات دارد. اگر اراده و اختیار به انسان اعطا شده، باید

چیزی برای انتخاب وجود داشته باشد. اگر همه راه‌ها تعیین شده و معلوم است و انتخاب آن‌ها هم با فشارهای واضح و پنهان الزامی است، مفهوم داشتن اختیار در این حالت منتفی است. دلیل دیگر نادرستی برداشت بالا در درون خود آن نهفته است، این فرض که فطرت می‌تواند پوشیده و یا منحرف شود، هیچ نتیجه‌ای را در مورد ایجاد مسئولیت یا حق برای دیگران در این مورد در بر ندارد. بنابراین، این صغری، به تنهایی و بدون یک کبری دیگر منتج به نتیجه‌ای نخواهد بود. اگر کبری دیگری وجود دارد مانند این که «دیگران موظف هستند که مانع این انحراف شوند و یا فطرت را از پوشش‌های ایجاد شده بزیند» بایستی معلوم شود که صحت این کبری از کجا ثابت می‌شود. حتی اگر تلاش برای صحت این کبری انجام شود، در درون این کبری منطقی، عوامل ناسازگاری وجود دارد. مانند این که «دیگران» که هستند؟ آیا آن‌ها نیز مانند بقیه دارای فطرتی که قابل انحراف و پوشیده شدن است، نیستند.

ادامه بیشتر این بحث در گنجایش این نوشتار نیست؛ گذشته از این که اصولاً از مأموریت این نوشتار خارج است. بدون آن که ادعای تکمیل بودن این بحث برای اثبات درستی دیدگاه این روش باشد، تنها تأکید می‌شود که در هر صورت دیدگاه انسان‌گرایی و رویکرد فطری این‌گونه است که تشریح شد (برای بحث تکمیلی در این موضوع مراجعه کنید به سعیدنیا، 1388 شماره های 1 تا 8).

2.5. ارتباط این رویکرد با سایر رویکردها

یک تقسیم‌بندی کاملاً عمومی و شناخته شده در روانشناسی آموزشی، تقسیم تئوری‌های یادگیری به سه بخش است: تئوری‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختارگرایی (اسکامن، 1996)¹⁸. اگرچه این تقسیم‌بندی یکتا و جامع نیست ولی نسبتاً شناخته شده‌تر است. بسیاری از تئوری‌های یادگیری را نمی‌توان به راحتی در این

¹⁸ Schuman, 1996

تقسیم‌بندی جای داد ولی تئوری‌های یادگیری اجتماعی بیشتر از بقیه برای قرار نگرفتن در این تقسیم‌بندی صلاحیت دارد و بنابراین، کاندید قرار گرفتن در تقسیم بندی چهارم هستند (مریام و کافارلا، 1991)¹⁹.

اگر به تاریخ روانشناسی مراجعه شود به‌طور قاطع سه نیروی شناخته شده که پارادایم‌های مستقلی را معرفی می‌کنند، قابل شناسایی است. این سه نیرو عبارتند از روانکاوی، رفتارگرایی و انسان‌گرایی. با مقایسه تقسیم بندی تئوری‌های یادگیری و نیروهای اصلی در روانشناسی، به نظر می‌رسد این سؤال منطقی باشد که تئوری‌های یادگیری با این نیروها چگونه مرتبط هستند؟ به نظر می‌رسد تئوری‌های یادگیری گاهی از نیروهای روانشناسی استنباط و زاییده شده‌اند و گاهی بطور مستقل در روانشناسی تربیتی رشد کرده‌اند و با توجه به مشخصاتی که دارند می‌توان آن‌ها را منطبق با اصول یکی از نیروهای روانشناسی دانست.

در این بین جدیدترین تئوری‌های یادگیری که عبارت از ساخت‌گرایی مدرن یا رادیکال است، احتمالاً تا حدی با نیروی انسان‌گرایی در روانشناسی انطباق دارد.

اما جستجوی ادبیات انسان‌گرایی نشان می‌دهد که اگرچه از ابتدای تولد این نیرو در دهه 60 میلادی، آموزش انسان‌گرایی به عنوان بخشی از این نیروی جدید متولد شده مورد توجه بوده و کتابهایی در آن نوشته شده و حتی تلاش برای تبدیل آن به یک نظریه آموزشی انجام شده، اما بطور قاطع نمی‌توان یک تئوری یادگیری و یا نظریه آموزشی را در حوزه انسان‌گرایی طبقه بندی کرد.

بحث دیگری که مهم است، توجه به این نکته است که رویکردهای آموزشی²⁰ اصطلاحی است که نباید با تئوری‌های یادگیری²¹ و یا نظریات آموزشی²² اشتباه گرفته شود. رویکردهای آموزشی برخلاف نظریات آموزشی یا تئوری‌های یادگیری به طور مستقیم با مدرسه مرتبط است. در حالی که از تئوری‌های یادگیری و نظریات آموزشی در مدارس با اشکال بسیار متفاوتی از نظر محیط آموزشی، مواد آموزشی، محتوی آموزشی، برنامه درسی، سیستم ارزشیابی و سبک مدیریت آموزشی و ... می‌توان استفاده کرد، یک رویکرد آموزشی یک انتخاب نسبتاً یکتا از انتخاب‌های مختلف برای موارد ذکر شده است. به عبارت دیگر یک رویکرد آموزشی به نحو نسبتاً یکتایی که آن‌را

¹⁹ Merriam & Caffarella, 1991

²⁰ Educational approach

²¹ Learning theory

²² Educational theory

از رویکردهای دیگر جدا می‌کند، از مدرسه در همه ابعاد و اجزا و جزئیاتش تصویری روشن ارائه می‌دهد. اساساً رویکردهای آموزشی معمولاً به صورت استقرایی تولید شده‌اند. یعنی ابتدا مدرسه‌ای با ایده اولیه‌ای شکل گرفته و بعد از سال‌ها تجربه به تدریج ابعاد مختلف آن‌ها تئوریزه شده است. تبدیل عملکرد به نظریه و احتمالاً فربه کردن آن نظریه با تحقیقات همزمان با اجرا، به تدریج یک رویکرد آموزشی را معرفی کرده است.

رویکرد فطری علاوه بر این که تلاش دارد یک رویکرد آموزشی را معرفی کند، بر اساس نظریات انسانگرایی یک نظریه یادگیری را نیز ارائه می‌دهد.

برای مقایسه نظریه ارائه شده در رویکرد فطری با سایر تئوری‌های یادگیری تنها به مقایسه آن با ساختارگرایی اشاره می‌شود (جدول 3). زیرا تفاوت آن با تئوری‌های رفتارگرایی و شناخت گرایی بیش از حد واضح است.

جدول 3: یادگیری فطری در برابر ساختارگرایی

ساختار گرایی	یادگیری فطری
تاکید بر دانش قبلی یادگیرنده	تاکید بر نیازهای اساسی، مشترک و فطری
تعیین کننده های رفتار عمدتاً فرهنگ و اجتماع هستند.	تعیین کننده های رفتار عمدتاً سطحی است که فرد در نیاز هایش قرار دارد.
تاکید بر تعامل اجتماعی است.	تاکید بر تعامل کنشی و درونی است.
روش آموزشی "شناختی - شاگردی" ²³ را معرفی می‌کند.	ایده " معلم تسهیل گر ارضا نیازهای اساسی " را معرفی می‌کند.
معلم هماهنگ کننده، تسهیلگر، مشاور در منابع، مربی یا آموزشگر است.	تجربه اوج ²⁴ و آگاهی به فرد کمک می‌کند که خود را بیابد.
بحث، تعاون، گفتگو، و در میان گذاشتن معنا تاکیدات روش آموزش است	یادگیرنده به تناسب راه یادگیری خود را انتخاب می‌کند
برنامه درسی به طور عینی تعیین نمی‌شود	هدف اصلی از یادگیری خود شکوفایی است

²³ Cognitive apprenticeship

²⁴ Peak-experiences

2.6. نظریه یادگیری فطری

تئوری‌های یادگیری به دنبال توصیف فرآیند یادگیری در انسان هستند. یادگیری چیست؟ چگونه رخ می‌دهد؟

تئوری‌های مختلف با توجه به تعریفی که از شخصیت و طبیعت انسان دارند، فرایند و مفهوم یادگیری را ارائه می‌دهند. نظریه رفتارگرایی که هر رفتاری را نتیجه ایجاد ارتباط بین محرک و پاسخ می‌داند، یادگیری را ایجاد پاسخی پایدار در یادگیرنده می‌داند که به دلیل ایجاد ارتباط پایدار بین رفتار و محرک خاصی صورت گرفته است. در رویکرد شناختی، یادگیری را ایجاد یک بینش جدید در یادگیرنده در برابر یک مسئله تعریف می‌کنند.

بر اساس تعریفی که از رویکرد آموزشی ارائه شد و تفاوتی که با تئوری‌های یادگیری دارد، طبعاً ادعای معرفی نظریه یادگیری برای رویکرد فطری نه ضرورت دارد و نه منطقی می‌باشد. اما از آنجا که یکی از مشخصه‌های رویکردهای آموزشی موجود، نداشتن یک نظریه یادگیری است و از طرفی، رویکرد فطری عمدتاً متکی به روانشناسی انسان‌گراست و روانشناسی انسان‌گرا هنوز تئوری‌های یادگیری جامعی را معرفی نکرده است، ضرورت تبیین یک پشتیبانی تئوری از رویکرد ارائه شده تا حدی توجیه دارد.

اگرچه رویکردهای آموزشی معمولاً خود را برگرفته از تئوری یادگیری معینی معرفی نمی‌کنند، ولی به طور کلی خود را متناسب به شاخه‌های اصلی یکی از شعبات نظریات یادگیری می‌دانند. مثلاً ممکن است خود را جزو شناخت‌گراها و یا ساخت‌گراها بدانند. همان‌طور که قبلاً هم ذکر شد این موضوع الزاماً نقطه ضعفی برای رویکردها به شمار نمی‌رود زیرا رویکردها مأموریت جامع‌تری از تئوری یادگیری دارند و آن معرفی یک نوع مدرسه و یا آموزش در همه ابعاد است.

این رویکرد نیز می‌توانست بدون معرفی یک تئوری یادگیری خود را برگرفته از انسان‌گرایی بدانند ولی از آنجا که نظریات یادگیری در انسان‌گرایی از هویت کاملاً مستقلی برخوردار نشده‌اند، تلاش این رویکرد برای معرفی اجمالی یک نظریه یادگیری می‌تواند نقطه شروعی برای تدوین چنین نظریه‌ای شود. این نظریه به طور عمده از دیدگاه‌های مازلو نسبت به انسان، انگیزش، شخصیت و یادگیری استنباط شده است.

همان‌طور که اشاره شد در تبیین این که یادگیری چیست و چگونه رخ می‌دهد، انتخاب نوع نگاه و تأکید بر جنبه‌های مختلف در نظریات متفاوت است. انسان‌گرایی از آن‌جا که انسان را محور توجه می‌داند بیشتر بر این که چرا و چگونه باید یاد بگیرد می‌پردازد.

یادگیری در دیدگاه فطری ابزاری است برای طی مراحل کمال. هر فردی برای رسیدن به کمالی که باید به آن برسد، باید مراحل را طی کند. در مراحل اول نیازهای کمبود باید ارضا شود تا به تدریج نیازهای رشد و تعالی ایجاد شود. در هر مرحله، ارضای نیازها نیازمند برخی دانش‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌ها است که هر فرد با هدف رسیدن به نیازهای اساسی وجود خود - که او را قدمی به سوی شکوفا شدن خود نزدیک‌تر می‌کند - آن‌ها را جستجو می‌کند. این تلاش برای کسب دانش‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌ها که واسطه‌ی ارضای نیازهای اساسی انسان می‌شود، منجر به یادگیری می‌گردد.

بنابراین رویکرد فطری با تعریف سنتی یادگیری که آن را ایجاد و یا تغییر رفتار بالقوه یا بالفعل نسبتاً پایدار در یادگیرنده می‌داند تضادی ندارد. آنچه در این نگاه اضافه می‌شود این است که چگونه رفتار پایدار ایجاد می‌شود؟ چه نوع رفتارهایی باید آموخته شود؟

در این سوال‌ها است که انسان‌گرایی جواب‌های متفاوت دارد. انسان‌گرایی یادگیری را وقتی مطلوب می‌داند که اولاً پایدار باشد و ثانیاً منجر به کمال شود. رفتارگرایی اگرچه ممکن است رفتارهای پایدار هم بتواند ایجاد کند ولی الزاماً به کمال فرد منجر نمی‌شود. زیرا رفتار در رفتار گرایی بدون در نظر گرفتن خواسته‌های فرد و نیازهای درونی وی و عمدتاً از طرف نیروهای بیرون از وی برنامه‌ریزی، طراحی و اجرا می‌شود. شناخت‌گراها هم اگرچه تا حدی به وضعیت درونی و نگرش‌های فرد توجه می‌کنند ولی هنوز هم این توجه را ترفندهای قوی‌تری برای ایجاد رفتار و یادگیری از بیرون می‌دانند. شناخت‌گراها معتقدند با توجه عمیق‌تر به آنچه در ذهن انسان می‌گذرد، روش‌هایی را ایجاد کرده‌اند که یادگیری‌های مستحکم‌تر و عمیق‌تری ایجاد می‌کند. آن‌ها معتقدند که ظرفیت‌های شناختی انسان را بیشتر می‌توانند مورد بهره‌برداری قرار دهند.

در انسان‌گرایی از ابتدا تصمیم گرفته می‌شود که هر انسان تنها به وسیله نیروهای درونی خود می‌تواند موفق شود که موضوع یادگیری، روش یادگیری و زمان یادگیری را تشخیص دهد. هر یادگیری که در جهت ارضاء «نیازهای اساسی» انسان «به صورت طبیعی» و «در زمان مناسب» رخ می‌دهد، یک یادگیری پایدار، عمیق و تأثیرگذار در رشد فرد است و قدمی به سوی سلامتی، کامیابی و نهایتاً خودشکوفایی است. مشخصات ذکر شده در جمله قبل مهم است و نیاز به توضیح دارد که به تدریج ذکر خواهد شد.

اصل اولیه و پایه برای یادگیری فطری ارتباط بین رفتار، نیاز و انگیزه است. این ارتباط بدین‌گونه می‌تواند نمایش داده شود :

نیاز → انگیزه → رفتار

این زنجیره در ترکیبی از سه حالت متفاوت می‌تواند عمل کند. الف) زنجیره طبیعی در مقابل غیرطبیعی
 ب) زنجیره مستقیم در مقابل غیرمستقیم و ج) زنجیره خالص در مقابل غیرخالص.

الف) زنجیره طبیعی: زنجیره وقتی طبیعی است که رفتار با نیاز تناسب داشته باشد یعنی رفتاری باشد که بطور طبیعی و نه با مداخله نیروهای خارجی، به واقع رفع کننده نیازی باشد که انگیزه رفتار را ایجاد کرده است.

غذا → گرسنگی → خوردن

ب) زنجیره مستقیم: زنجیره وقتی مستقیم است که رفتار بدون واسطه به ارضای نیاز منجر شود. مثال بالا به دلیل آن که رفتار خوردن مستقیماً به رفع گرسنگی منجر می‌شود در عین حال زنجیره مستقیم هم هست.

ج) زنجیره خالص: وقتی یک رفتار فقط به ارضای یک نیاز منجر شود، زنجیره را خالص می‌نامیم. مثال بالا یک زنجیره خالص نیز هست.

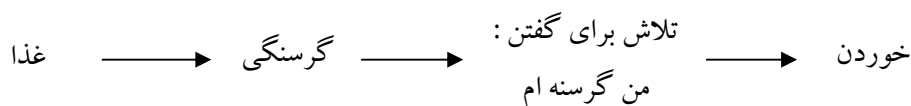
برای دیدن مثال از یک زنجیره غیرطبیعی می‌توان شکل زیر را در نظر گرفت :

انجام تکلیف -----> احترام‌طلبی → ارزشمند بودن

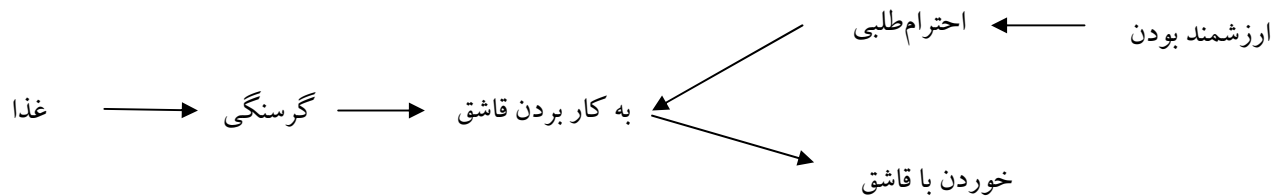
وقتی معلمی برای ارضای نیاز به ارزشمند بودن فرد برای او شرط می‌گذارد و یا در عمل چنین نشان می‌دهد، زنجیره‌ای غیرطبیعی درست کرده است. نیاز به ارزشمند بودن فرد با احترام گذاشتن به وی تناسب دارد و به طور طبیعی ارتباطی بین انجام دادن درست و کامل و به موقع تکلیف شب مدرسه با احساس ارزشمند بودن نیست. چون این زنجیره طبیعی نیست لذا علامت بین انگیزه و رفتار خط‌چین شده است.

همه زنجیره‌های طبیعی اعم از این که مستقیم یا غیرمستقیم باشند و یا خالص یا ناخالص باشند در یادگیری فطری مجاز هستند. این زنجیره‌ها یادگیری را ایجاد می‌کنند. یادگیری طبیعی به ارضای نیازهای اساسی فرد و تعالی و رشد او و سلامت روان او می‌انجامد. یادگیری‌های پیچیده‌تر که ترکیب‌های مختلف از زنجیره‌های طبیعی است می‌تواند یادگیری‌های پیچیده‌تری ایجاد کند.

برای داشتن درک اولیه‌ای از انواع زنجیره‌های طبیعی مثال‌های زیر را نگاه کنید:



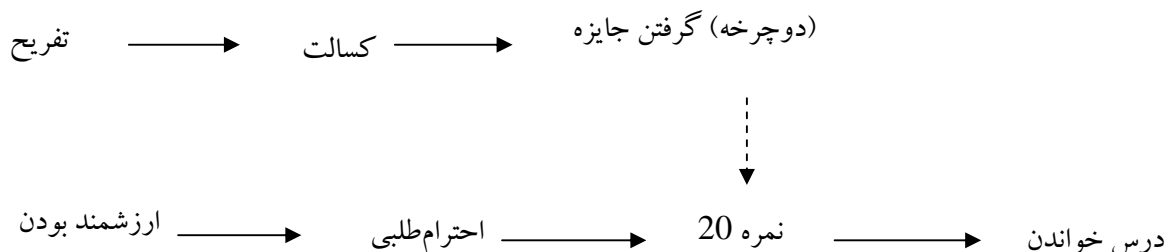
این زنجیره‌ی طبیعی، غیرمستقیم است ولی خالص است.



در این زنجیره رفتار خوردن با قاشق نه فقط برای رفع گرسنگی است بلکه برای کسب ارزشمند بودن هم هست. در این بین کودک دو رفتار را یاد گرفته است؛ خوردن و به کار بردن قاشق. این زنجیره طبیعی، غیرمستقیم و غیرخالص است.

از آن‌جا که زنجیره‌های غیرطبیعی که در رفتارگرایی نه تنها مذموم نیست بلکه اساس فرایند یادگیری است، در انسان‌گرایی اساس انحراف انسان از طبیعت وی است و در آموزش نیز تأثیرات منفی زیادی دارد، دو نمونه پیچیده‌تر از زنجیره‌های غیرطبیعی ذکر می‌شود:

درس خواندن → تلاش برای → احترام‌طلبی ----- → ارزشمند بودن



نیاز به دانستن و فهمیدن هم یکی از نیازهای اساسی انسان است (مازلو، 1970). اگر چه این نیاز در متون معمول روانشناسی در هرم مازلو ذکر نمی شود، ولی بررسی‌ها نشان می‌دهد که مازلو این نیاز را در تجدید نظر بر نظریه‌اش اضافه کرده است (Saeednia, 2009). اگرچه قبل از رسیدن به سطحی که کودک احساس نیاز به دانستن و فهمیدن کند نیز برای دستیابی به نیازهایش در حال یادگیری است ولی همین که نیازهای اولیه او تا حدی تأمین شد، کودک شروع به تلاش برای کشف و فهم موضوعات مختلفی در اطراف و درون خود می‌کند. این‌جا یاد گرفتن خود هدف است نه وسیله‌ای برای ارضای یک هدف دیگر. در یک محیط طبیعی که به کودک فرصت داده شود و امکانات لازم برای دریافت نیازهای اساسی خود را بیابد، نه تنها یاد می‌گیرد تا به نیازهایش برسد، بلکه یاد می‌گیرد تا بداند و بفهمد.

این‌جا است که سه مشخصه ذکر شده در تعریف یادگیری باید مورد توجه جدی قرار گیرد. هر یادگیری که در جهت ارضای نیازی «از نیازهای اساسی» انسان، «به صورت طبیعی» و «در زمان مناسب» باشد، یادگیری پایدار و در جهت کمال فرد است.

تمام آنچه در مورد اهمیت ارضای نیاز گفته شد منحصر در نیازهای اساسی است. نیازهای اساسی جهت‌گیری‌های درونی فرد هستند، غایت‌های ذاتی انسان هستند و با هر آنچه که انسان را تحریک می‌کند و کشش ایجاد می‌کند متفاوت است. قبلاً تفاوت سابق با نیاز توضیح داده شده است. در این‌جا باید توجه کرد که کسی

نیازهای اساسی انسان را تعریف نمی‌کند بلکه صرفاً با مطالعه انسان آن را کشف می‌کنند. مازلو این غایات را در دو دسته‌ی نیازهای کمبود و نیازهای رشد در 7 دسته قرار داده است. نیازهای فیزیولوژیک²⁵، ایمنی²⁶، محبت و وابستگی²⁷ و ارزشمندی²⁸ در دسته نیازهای کمبود قرار دارد و نیاز به دانستن و فهمیدن²⁹، خودشکوفایی³⁰، زیبایی³¹ و نیازهای ماوراء خود³² در نیازهای کمال قرار دارند. محیط به طور کلی و محیط آموزشی برای رفع نیازهای کمبود باید آماده و مهیا باشد و ارضای نیازهای اساسی را با رفتارهای غیرمرتبط و « غیرطبیعی» وابسته نکند. انسان‌ها به تدریج برای کسب نیازهای رشد از محیط استقلال بیشتری می‌یابند و تنها وجود امکانات کافی در محیط می‌تواند منجر به رشد و کمال فرد شود.

هر فردی با سرعتی متفاوت در جهت کمال خود حرکت می‌کند. بنابراین با توجه به سن و سایر مشخصات ظاهری، به راحتی نمی‌توان دانست که فرد در چه مرحله‌ای است و به کدام مرحله از نیازها رسیده است. در حالی که یک فرد ممکن است در حال تلاش برای کسب محبت باشد، دیگری به احساس ارزشمند بودن نیاز دارد. بنابراین یادگیری نه تنها، باید در جهت نیازهای اساسی باشد و به صورت طبیعی (با رفتارهای به واقع ارضا کننده نیاز) صورت گیرد، باید در زمان مناسب باشد. این بدان معنی است که وقتی نیاز اساسی مقدم برای فردی ایمنی است، تلاش برای ایجاد رفتارهایی که منجر به خودشکوفایی شود، بیهوده است.

در این جا تأکید می‌شود که به همین دلایل، دادن فرصت و حق انتخاب به دانش‌آموز می‌تواند به تعیین زمان مناسب و نیاز مقدم و نهایتاً یادگیری پایدار و به سمت کمال منجر شود.

²⁵ Physiological Needs

²⁶ Safety Needs

²⁷ Love and Belonging Needs

²⁸ Esteem Needs

²⁹ Needs to Know and to Understand

³⁰ Self-Actualization

³¹ Aesthetic Needs

³² Transcendences Needs

معرفی رویکرد آموزشی فطری

2.7 اصول اساسی رویکرد فطری

در طراحی محیط آموزشی، مواد آموزشی، نحوه‌ی آموزش، برنامه درسی، سیستم آموزشی، نقش معلم و غیره همواره باید مراقب بود که آیا اصول زیر تا حداکثر ممکن برآورده می‌شود یا خیر. اگرچه امکان پذیر است که با استفاده از اصول اساسی که این‌جا ذکر می‌شود شروع به طراحی موارد فوق کرد، اما به دلیل این‌که این رویکرد در ذات خود یک فلسفه و نگرش به دنبال دارد و کمتر به دنبال ارائه تکنیک است، این شکل هم ممکن و یا شاید مطلوب‌تر است که طراحی‌های آموزشی با برداشت‌های اولیه از اصول شروع شود و با توجه به ضرورت تحقق اصول در بهترین و بیشترین شکل ممکن تغییرات لازم و ممکن انجام گردد.

1. انسان ذاتاً خوب است. در فطرت او تمایل به ارزش‌های مثبت انسانی وجود دارد.
2. هر انسانی پتانسیل رسیدن به کمالی را دارد. این کمال، سطحی از ارزش‌های انسانی را در بر دارد. این سطح ممکن است کاملاً یکتا باشد و برای هر فرد با دیگری تفاوت داشته باشد (مازلو، 1971).
3. استعداد‌های هر فرد با فرد دیگر ممکن است متفاوت باشد ولی هر انسانی استعدادهایی دارد که در یک مشخصه با استعداد دیگر انسان‌ها مشترک است و آن این است که قطعاً استعدادی مثبت است. مازلو می‌گوید: "اشتباه بزرگ فروید این بود که فکر می‌کرد ناخودآگاه تنها حامل شرور است. اما ناخودآگاه حامل ریشه‌های خلاقیت، نشاط، سعادت، خوبی، اخلاقیات و ارزشها نیز هست (1971، ص 173)".
4. مسیر رسیدن به استعداد‌های فردی هر انسان ممکن است با دیگری متفاوت و یکتا باشد.
5. نه تنها انسان‌ها تمایل به ارزش‌های مثبت دارند و دارای استعدادی هستند که به آن تمایل هستند، بلکه خود توانایی تشخیص استعداد خود را بالقوه دارند و مهمتر از آن بالقوه می‌توانند راه رسیدن به کمال وجود خود را بیابند.

6. اگرچه توانایی تشخیص استعداد کمال فردی و راه رسیدن به آن در هر انسانی هست، اما این ندای

درونی و هدایت باطنی به راحتی می‌تواند از محیط و فشارهای بیرونی متأثر شود (مازلو، 1968ب) ۳۳.

7. مهمترین شرایطی که انسان‌ها نیاز دارند تا بتوانند این ندای درونی را بشنوند و اجابت کنند، این است

که فشارهای محیط خارجی اعم از پدر و مادر و مدرسه و دوستان و دیگر عوامل برداشته شود و حداکثر اختیار و

امکان انتخاب به وی داده شود. محیط نه تنها باید فشارهای خود را بردارد بلکه تمام تلاش خود را برای ارضای

نیازهای واقعی وی به عمل آورد. مازلو می‌گوید " اگر اجازه داده شود تا هدایت زندگی خود را به دست گیریم،

سالم، متمر و خوشبخت رشد می‌کنیم (1968ب، ص 4)".

8. مسیر کمال برای همه انسان‌ها شکل کلی یکسانی دارد. انسان، نیازهای اساسی دارد که ارضای این

نیازهای اصلی به نوعی حرکت به سوی کمال وی است. ارضای نیازهای اساسی اولیه انسان به خودی خود

زمینه‌ساز حرکت به سوی نیازهای ثانویه است که از حالت نیازهای کمبود به نیازهای کمال تغییر می‌کند.

محیط عمدتاً با دو روش نیروی درونی انسانی را مختل می‌کند. هر دوی این روش‌ها در یک مشخصه

مشترکند و آن تلاش برای کنترل انسان است. نگاه کنترلی، آگاهانه و یا ناآگاهانه ریشه در باوری منفی نسبت به

انسان دارد.

«اگر انسان مراقبت نشود و به حال خود واگذار شود، منحرف می‌شود»؛ این جمله که به انحاء گوناگونی

بیان می‌شود بیانگر نگرش منفی نسبت به انسان است. بسیاری از اوقات اگر از افراد سؤال شود که آیا شما معتقدید

که انسان‌ها ذاتاً بد هستند، جوابشان منفی است، علی‌الخصوص یک مسلمان به دلیل اعتقاد به فطرت انسان‌ها پاسخ

خواهند داد: «خیر، انسان ذاتاً خوب هستند ولی...» آنچه بعد از این «ولی» می‌آید بسیار حساس است. زیرا در

نگرش رویکرد فطری هم به دنبال جمله فوق «ولی» می‌آید. اما در این نگرش ادامه جمله این است که «به شرطی

که محیط اجازه دهد و اگر اجازه انتخاب به وی دهد خوب می‌ماند که اغلب چنین نمی‌شود». اما ادامه جمله توسط

بسیاری این است «به زودی محیط آن‌ها را منحرف می‌کند و لذا آنان که می‌دانند خوب و بد چیست و به ارزش‌ها

³³ Maslow, (1968b)

واقفند و صلاح کودک را بهتر می‌دانند (از خودش) باید به مراقبت و تربیت او بپردازند و مراقبت کنند که تأثیرات منفی محیط او را منحرف نکند».

کلید موضوع در این است که همین صاحبان قدرت که به صلاح کودک واقفند، با مراقبت و کنترل کودک فشارهایی به کودک وارد می‌کنند که الزاماً در جهت کمال وی نیست. و حتی اگر در جهت کمال وی باشد، در کودک نسبت به فشار و تحمیل‌ها مقاومت و تقابل ایجاد می‌کند.

همین که خواسته‌های محیط از کودک از نظر نحوه، زمان و شدت متناسب نباشد، به توقف رشد کودک می‌انجامد. اما اگر اساساً مسیر نیز نادرست باشد، آسیب بزرگتر می‌شود و این به نظر می‌رسد چیزی است که اغلب اتفاق می‌افتد.

2.8. برنامه درسی

نگرش اساسی و کلی به برنامه درسی در این رویکرد این است که کودک در فرآیند تکامل خویش شخصاً نیازهای لازم را تشخیص می‌دهد و بخشی از این نیازها همان برنامه درسی تلقی خواهد شد. واضح است که همه نیازهای فرد در ارتباط با محیط آموزشی ارضا نمی‌شود. اگر چه به مفهومی که در این رویکرد به کار می‌رود، اساساً نگرش "یادگیری در هر زمان و مکان" دنبال می‌شود و هیچ منبع یکتایی برای برآورده شدن نیازهای آموزشی بر دیگری ترجیح داده نمی‌شود، اما به هر حال وقتی سخن از مدرسه در این نگرش به میان می‌آید، بخش‌هایی از مجموعه مرتبط با یادگیری فرد را شامل می‌شود. بنابراین نیازهای فرد به طور عموم ممکن است در ارتباط با محیط به معنی اعم قابل ارضا باشد. مدرسه به عنوان یکی از عناصر محیط باید سعی کند بخش بیشتری را تا حد ممکن از نیازهای فرد بپوشاند.

در این نگرش تفاوت افراد محترم شمرده می‌شود و به‌جای تلاش برای از بین بردن تفاوت‌ها و یکسان کردن انسان‌ها، تلاش این است که زمینه رشد هر فرد در زمینه مشخص مورد علاقه خودش با هر سرعتی که متناسب با مشخصات فردی خودش است فراهم شود. بنابراین تعیین مواد درسی و محتوای آموزشی برای سنین

به صورت جداگانه و یا در حوزه خاص مغایر این دیدگاه است. به همین دلیل همان طور که در سیستم آموزشی این روش توضیح داده خواهد شد، دوره‌هایی تعریف می‌شود که چند سال تحصیلی را با هم پوشش می‌دهد و حتی دوره‌های دیگر از نظر سنی با هم هم‌پوشانی دارند. درباره محتوی آموزش و برنامه درسی در این دیدگاه نیز، تلاش این خواهد بود که با توجه به شناختی که از راه علوم روانشناختی و رشد حاصل می‌شود، علاوه بر آنچه از نیازهای کودکان و نوجوانان در محیط خاص (context) مدرسه که متأثر از شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و حتی سیاسی است و نیازهایی که مستقیماً از کودکان موجود در مدرسه احساس می‌شود، مجموعه‌ای از برنامه درسی فراهم شود که علایق مختلف را پوشش دهد.

دانش‌آموز در انتخاب مواد آموزشی آزاد است. مدرسه وظیفه دارد حداکثر اطلاعات لازم را در مورد برنامه‌های درسی در اختیار دانش‌آموز بگذارد. این اطلاعات می‌تواند شامل جزئیات این محتواهای آموزشی، فواید و نتایج حاصل از آنها، نحوه موفقیت در به اتمام رساندن این محتوی‌ها، کاربرد این محتوی‌ها در زندگی و یا مزایایی که احتمالاً گذراندن این محتوی‌ها می‌تواند برای فرد در زندگی او ایجاد کند، باشد.

در دوره‌های پایین‌تر تحصیلی و سنین کوچکتر تمایل کلی به ارائه موادی است که توسعه‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی را در قالب فعالیت‌های منسجم و یکپارچه و آمیخته به هم، ایجاد کند. به این معنی که مواد آموزشی و محتوی‌ها به نحوی است که کودک اولاً احساس کند در حال بازی است، ثانیاً خلاقیت او را توسعه دهد، ثالثاً قدرت تحلیل و تفکر او را برانگیزد و توسعه دهد و رابعاً با شرکت در آن فعالیت، مجموعه‌ای از یادگیری‌ها را در حوزه‌های مختلف، با هم و در حد امکان به صورت هماهنگ به دست آورد.

در عین حال برخی مهارت‌های خاصی که در همه نگرش‌های آموزشی همواره مورد نیاز است و تردیدی در ضرورت آنها نیست، لازم است به طور خاص در برنامه درسی گنجانده شود. مهمترین این مهارت‌ها عبارت هستند از، سوادآموزی شامل مهارت‌های مختلف خواندن و نوشتن و درک کردن، زبان دوم، و ریاضیات که در سنین پایین‌تر شامل مهارت‌های عمومی مانند شمردن، حساب کردن و غیره است.

در رده بعدی، حوزه‌های نسبتاً مشترک که تأثیر آن‌ها در رشد همه جانبه تقریباً واضح شده است نیز باید گنجانده شود. این حوزه شامل حوزه‌های هنری، ورزشی و اجتماعی است. تقسیم بندی حوزه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی اشاره به اهمیت همین موضوع دارد که گاهی در برخی نگاه‌ها از آن‌ها به عنوان، فکر (Mind) بدن (Body) و روح (Soul) یاد می‌شود. تقسیم‌بندی‌های جدید هوش که معروف‌ترین آن‌ها متعلق به گاردنر است و 8 هوش را تمیز داده است نیز قابل تقسیم به سه یا چهار حوزه است. احتمالاً به بعد اجتماعی در نگاه گاردنر توجه بیشتری شده است؛ بنابراین اضافه کردن فعالیت‌هایی به برنامه درسی مانند فعالیت‌های بدنی اعم از فعالیت‌هایی که بیشتر بدنی هستند (مانند شنا و ژیمناستیک و ...) و یا ترکیبی از بدنی و روان شناختی، بدنی و هنری، بدنی و اجتماعی می‌باشند، توجیه می‌شود.

در فعالیت‌هایی مانند نمایش، موسیقی، نقاشی و مجسمه سازی همه ابعاد ترکیب می‌شوند. یک تأکید ویژه که در دوره‌های اول - حداقل تا 14 سالگی وجود دارد، انجام فعالیت‌هایی ترکیبی، زمان دار، مرتبط با زندگی و مرتبط با علاقه دانش‌آموز است. این نوع فعالیت‌ها معمولاً به صورت جمعی و در قالب پروژه‌هایی اجرا می‌شوند که دانش‌آموزان خود، طرح اولیه آن‌ها را داده‌اند و یا در انتخاب آن‌ها نقش اصلی دارند. بنابراین لیستی از پروژه‌ها به دانش‌آموزان ارائه نمی‌شود. بلکه در طول فعالیت‌هایی که آن‌ها انجام می‌دهند، ممکن است به تدریج با هدایت معلم، پروژه ای متولد شود و سپس توسعه یابد.

از آن‌جا که در دوره‌های بالاتر اولاً استعدادهای دانش‌آموزان بیشتر اختصاصی شده است و ثانیاً شناخت آن‌ها از خود بیشتر شده و برخی از آن‌ها راه آینده را شناخته‌اند و ثالثاً برخی از قواعد خارجی و محیط برای رسیدن به اهداف آن‌ها نیز معلوم می‌شود، مدرسه برخی از موضوعات آموزشی را به‌طور اختصاصی‌تر در برنامه درسی می‌گنجانند. همان‌گونه که در بخش "محیط آموزش" توضیح داده می‌شود، در دوره‌های بالاتر، مکان‌هایی به‌طور اختصاصی به‌عنوان کلاس زبان (ممکن است بیشتر از یک نوع زبان دوم باشد) کلاس ادبیات، کلاس فرهنگ و ادب، کلاس ریاضی، کلاس علوم و یا به تفکیک (ریاضی، زیست‌شناسی، شیمی و... در آخرین سال‌های مدرسه)

وجود داشته باشد. البته انتخاب کلاس‌ها با دانش آموز است و محل کلاس‌ها نیز ثابت است و دانش آموزان بسته به نیازها و برنامه ارائه دروس، به آن‌جا مراجعه می‌کنند.

در عین حال مدرسه باید آمادگی داشته باشد برای علایق دیگری که ممکن است در دانش آموز باشد، تا حد امکان پاسخی فراهم نماید. معمولاً دانش‌آموزانی که زودتر از دیگران هدف آینده خود را به‌طور دقیق مشخص می‌کنند، نمی‌توانند نیازهای آموزشی خود را به‌طور کامل در مدرسه بیابند. مدرسه باید انعطاف لازم را برای ایجاد زمان برای وی داشته باشد تا بتواند از خدمات آموزشی دیگر در جامعه استفاده کند. در واقع هیچ حداقل زمانی برای حضور در مدرسه لازم نیست تعیین شود. مدرسه محلی است در کنار سایر مراکز آموزشی. گرچه ممکن است الزامات قانونی وضعیت موجود، محدودیت‌هایی را ایجاد کند.

اگرچه مدرسه ممکن است نتواند برای این نیازهای خاص محتوایی را فراهم کند، ولی می‌تواند اطلاعات مفیدی درباره این‌که چگونه و کجا می‌توان آن محتواها را بیابد در اختیار دانش‌آموز قرار دهد.

مدرسه به‌خصوص در سال‌های بالاتر- حدود 10 سال- اگر سال‌های قبل به درستی طی شده باشد، محتواهایی را فراهم می‌کند که در جهت خودشکوفایی دانش‌آموز است. اما باید مجدداً یادآوری شود که در همه دوره‌ها و سنین، به‌خصوص در سال‌های اولیه تا حدود 10 سال، فراهم کردن محیطی ایمن، با نشاط، صمیمی، از وظایف مدرسه است. ضمن این‌که دانش‌آموز باید به خوبی نیازهای تعلق و وابستگی، محبت کردن و محبت دیدن و احساس ارزشمندی خود را بتواند ارضا کند. بنابراین اگرچه برخی محتواها در خدمت ارضا نیازهایی مانند نیاز به دانستن و فهمیدن و نیازهای خودشکوفایی و حتی ماوراء فردی است، اما در عین حال می‌تواند به ارضای نیازهای احساس و ارزشمندی و تعلق و حتی محبت کمک کند. مثلاً وقتی دانش‌آموز در یک گروه در حال انجام پروژه‌ای که منجر به افزایش مهارت‌های شناختی و مهارت‌های اختصاصی در حوزه خاصی مانند فیزیک و یا غیره شود، در عین حال احساس ارزشمندی را از تأییدات معلم و یا دیگران و یا از موفقیت در پروژه کسب می‌کند. یا احساس تعلق را با اهمیت دادن دیگران به گروه آن‌ها، کسب می‌کند.

2.9. محیط فیزیکی مدرسه

* مدارس معمول علاوه بر این که در روش های آموزش نیاز به تحول دارند، شکل بندی فیزیکی آنها نیز محدود کننده هستند. اگرچه وسیع بودن مدرسه خودبه خود مطلوب است و تأمین کننده برخی ضروریات می باشد، اما در این جا به این موضوع پرداخته نمی شود تا مدل ارائه شده برای همه مدارس قابل تعمیم باشد.

اگرچه فضای کوچک به سبب ایجاد تراکم بین خواسته های کودکان مانعی برای رفتار طبیعی است و ممکن است به دلیل تضادهایی که می آفریند، بین کودکان درگیری ایجاد کند اما از آن جا که این مشکل در کوتاه مدت برای مدارس ایران قابل حل نیست و همان گونه که همه می دانند، مدارس ما از نظر فضای فیزیکی از استانداردهای دنیا بسیار عقب است، این مشکل فعلاً در نظر گرفته نمی شود.

محدودیت های ایجاد شده مدارس صرف نظر از وسعت فیزیکی مربوط به نوع ارائه آموزش و تقسیم فضاها می شود. هر دانش آموز باید در یک محل خاص (کلاس) حضور یابد. همه درس ها در همان محل ارائه می شود. حتی جای دانش آموز نیز به وسیله معلم تعیین می شود و مدت حضور در آن جا نیز منوط به تصمیم معلم است.

اگر دانش آموز از جای خود و یا فردی که در کنارش هست ناراحت باشد، معمولاً اعتراضش پاسخی جز «جایت همین جاست» نمی شنود. برنامه حضور در مکان های مدرسه از قبل تعیین شده است. هنگام صبحگاه و قبل از شروع کلاس معمولاً حضور در کلاس ممنوع است و با شروع کلاس، ترک کردن کلاس ممنوع است. هنگام زنگ تفریح، ماندن در کلاس ممنوع است. هنگام ناهار حضور در ناهارخوری الزامی است و موقع نماز نیز حضور اجباری است. حتی در برخی مدارس حتی جای دانش آموز موقع ناهار و در نمازخانه نیز از قبل تعیین شده است.

سنگینی این همه اجبار ایجاد شده در محیط فیزیکی مدرسه با حضور در کلاس هایی که دارای دیوار بلند است و پنجره هایی که معمولاً دارای پرده ضخیم است - بگذریم که برخی پنجره ها مانند زندان نرده دارند تا بچه ها فرار نکنند - و ممنوعیت ورود به دفاتر معلمان و مدیر و سایر کلاس ها، بیشتر و بیشتر را می توان حس کرد.

در رویکرد فطری تلاش بر این است که این حداکثر محدودیت به حداقل برسد. بزرگترین ممنوعیت و محدودیت در رویکرد فطری، خروج از مدرسه است. ضرورت ایجاد محیط امن ایجاب می‌کند که این محدودیت حداقل در وضعیت کنونی جوامع باقی بماند. حضور در مدرسه اختیاری است و میزان ماندن در مدرسه هم اختیاری است. یعنی هر زمان که دانش‌آموز بخواهد می‌تواند با اطلاع ولی و احياناً حضور ولی و حداقل اجازه ولی از مدرسه خارج شود. ولی در محدوده زمانی که قرار است دانش‌آموز در مدرسه باشد، خروج بدون اطلاع می‌تواند خطرآفرین باشد و مسئولیت‌زا است.

از این محدودیت که بگذریم، در مدرسه دانش‌آموز اختیار دارد که هر زمان به هر جایی برود. در دوره‌های پایین‌تر عمدتاً فضاهای جدا شده وجود ندارد و یا بسیار کم است. بسیاری از فعالیت‌ها در یک سوپرمارکت بزرگ انجام می‌شود و امکان سر زدن به هر محل برای همه وجود دارد. در عین حال ممکن است برخی فضاها به دلایلی جدا شده باشد. مثلاً ممکن است فعالیتی دارای سر و صدای زیادی باشد و یا ریخت و پاش زیادی ایجاد کند که لازم است در فضای جداگانه‌ای باشد. اما سر زدن به آن‌ها نیز هر زمان مجاز است. یا ممکن است فضایی برای مشاوره و یا مدیریت جدا شده باشد که امکان سر زدن به آن نیز تابع شرایط است. ولی اصل بر امکان سر زدن و مراجعه است مگر دلیل موجهی برای ممنوعیت باشد.

در دوره‌های بالاتر تحصیلی ممکن است تفکیک‌ها کمی بیشتر باشد. زیرا همان‌طور که اشاره خواهد شد، در دوره‌های بالاتر ممکن است در فضای خاصی آموزش معینی در جریان باشد که سبک ارائه آن نیز تا حدی ممکن است مطابق روش‌های معمول باشد و یا به دلیل نیاز به تمرکز زیاد دانش‌آموزان، آن فضاها نیز جدا باشد. در این موارد اصل بر امکان حضور دانش‌آموزان دیگر است و چنانچه این موضوع اخلاقی ایجاد می‌کند لازم است این قاعده- رعایت زمان حضور و خروج لازم است- از قبل معلوم باشد تا دانش‌آموز بتواند تصمیم بگیرد که آیا می‌خواهد با رعایت این قاعده در کلاس حاضر شود یا نه؟ در دوره‌های بالاتر بهتر است دانش‌آموزان به فضاهای اداری نیز بتوانند وارد شوند و فضاهای اداری که امکان ورود آزادانه به آن‌ها نیست به حداقل برسد.

نمونه بسیار جالب از این شکل مدرسه که در مورد حضور دانش آموز محدودیت بسیار کمی هست، مدرسه راهنمایی علامه حلی شماره 2 تهران واقع در شرق تهران - رسالت می‌باشد. در بازدیدی که از این مدرسه انجام شد، دانش آموزان در هر مکانی مانند اتاق معلمین راهنما و معاونین و اتاق دبیران بودند. همه بطور طبیعی در آنجا برای کارهایشان مراجعه می‌کردند و مشغول کاری بودند که شاید به آن‌ها سپرده شده بود یا برای پرسش و پاسخ و ... آمده بودند.

اگرچه ممکن است فعالیت‌های خاصی در محل‌های خاصی قابل انجام باشد و برای آن تعریف خاصی گذاشته شود، ولی حضور دانش آموز در آن‌ها و میزان حضور در اختیار خود دانش‌آموزان است. مثلاً ممکن است در برخی دوره‌های تحصیلی محل خاصی برای غذا خوردن تعیین شود ولی هرگاه که دانش آموز خواست می‌تواند برای خوردن به آنجا برود. یا محلی برای اجرای پروژه‌های فنی در مدرسه است که زمان مراجعه خاصی ندارد. اساس این موضوع در این است که دانش‌آموز خود می‌تواند تعیین کند که در هر زمان بهتر است کجا باشد و چه کند؟! چه موضوعی را باید بیاموزد و از چه طریقی بهتر می‌آموزد؟ چقدر باید صرف فهمیدن موضوعی کند و چه زمانی باید این کار را بکند.

2.10 معلم

در این رویکرد، معلم به مفهوم سنتی آن نقش بسیار کم‌رنگی دارد. او به عنوان یک عنصر موجود در فرآیند آموزش نقشی بسیار مهم و حساس دارد ولی کارکرد وی با نقش سنتی او فاصله بسیاری دارد. معلم در تئوری‌های آموزشی در یک طیف وسیع می‌تواند قرار گیرد. در یک سر طیف معلم موجودی برتر، دانای کل، مقتدر، مدیر کلاس، الگوی برتر و منبع لایزال علوم و معارف و تعیین کننده محتوی آموزش، روش آموزش و طرح کننده روش و محتوی ارزشیابی است. با صرف نظر کردن از تعریف معلم در سر دیگر طیف، فعلاً به تغییراتی که تعریف معلم در طول حرکت به سمت دیگر کرده است نگاهی انداخته می‌شود.

به موازات رسمی شدن آموزش برخی از نقش‌های معلم کمرنگ شد. مثلاً تعیین محتوی به تدریج به گروه دیگری سپرده شد. پیشرفت علوم باعث شد، معلم از دانای کل و موجودی برتر، به مرتبه دانای کل در برخی موضوعات و نه الزاماً موجودی برتر ولی کماکان دارای ویژگی‌های اختصاصی تلقی شود. برخی روش‌های آموزشی که تلاش داشتند نقش بیشتری به کودک بدهند و این تعریف معمول از معلم را باعث منفعل کردن کودکان می‌دیدند، تلاش کردند تا معلم در جنبه‌های مختلف بتدریج از دانای همه معلومات به یاور کودک تبدیل شود که مشفقانه و نه الزاماً مقتدرانه دانش را به کودک هدیه می‌دهد. هم‌چنین جستجو برای راه‌هایی که ایجاد محیط عاطفی‌تر برای کودکان کند، باعث شد توانمندی‌های کودک نیز تا حدی در اجرای آموزش، ارزشیابی و محتوی در نظر گرفته شود. به تدریج کلمه معلم برای آن‌که از تغییرات ایجاد شده در مفهوم سنتی خود حکایت کند در برخی نگرش‌ها به هدایت‌کننده *directress* و یا تسهیل‌گر *facilitator* تغییر یافت.

در جدیدترین نگرش‌های موجود به آموزش که بر فرایند کشف توسط دانش‌آموز تاکید می‌شد، بر ضرورت کمرنگ کردن نقش معلم به مفهوم سنتی به عنوان الزامی برای وقوع کشف توجه شد. در این نگاه، معلم بایستی برای ایجاد انگیزه، طرح سوال و بر هم زدن تعادل اولیه تلاش کند و با فراهم کردن مواد آموزشی یا سرنخ‌های لازم، کودک را در آستانه کشف قرار دهد، ولی بلافاصله باید نقش خود را ضعیف و کمرنگ کند تا کودک بتواند آزادانه به کشف پردازد.

در نگرشی که رویکرد فطری دارد معلم نه تنها به مفهوم سنتی جایگاهی ندارد بلکه "هدایت‌کننده و تسهیل‌گر و یا ایجاد‌کننده انگیزه و سوال" نیز گویای نقش کامل وی نیست.

معلم در این نگرش بایستی ابتدا خود باورهایی مشخص داشته باشد. داشتن این باورها و نگرش‌ها که معمولاً با آموزش‌های کوتاه مدت بدست نمی‌آید، در این رویکرد، ضرورتی است که جایگزینی ندارد.

معلم لازم است که به انسان به عنوان موجودی کمال جو معتقد باشد و این اعتقاد باید در رفتار فردی او با دیگران و از جمله با خانواده و علی‌الخصوص با فرزندان خودش کاملاً بارز و نمایان باشد.

معلم لازم است از مرز نیازهای اولیه عبور کرده باشد و خود در سطح نیازهای ایمنی، محبت و وابستگی و احساس ارزشمندی نمانده باشد.

وظایف معلم در این نگرش از نوعی پیچیدگی و ابهام برخوردار است؛ او همواره بایستی بتواند موقعیت‌های جدید خلق کند و در موقعیت‌های آفریده شده توسط دانش‌آموزان بتواند تصمیم‌های درست بگیرد. آفریدن محیطی که دارای ایمنی، شادی و نشاط و محبت باشد از وظایف اولیه معلم است. به دنبال آن، خلق موقعیت‌هایی که همکاری‌های گروهی را طلب کند، احساس ارزشمندی را در دانش‌آموزان زنده کند و خلاقیت کودکان را برانگیزد، قدم‌های بعدی کار است.

نکته کلیدی این است که معلم در این نگرش شروع کننده هیچ فعالیتی برای رسیدن به اهداف ذکر شده نیست و نباید باشد. تفاوت کلیدی همین است که معلم با عکس العمل‌هایی که در برابر رفتارهای خودانگیخته کودکان دارد به اهداف فوق باید برسد. شروع کننده فعالیت کودکان هستند و آنچه آنان را برمی‌انگیزاند نیازهای آنان است. معلم نیازهای کودکان را تعریف نمی‌کند، آن‌ها خود آن را به نمایش می‌گذارند. اگر چه تأکید می‌شود که محیط غنی از منابع آموزشی باشد ولی وجود آن‌ها برای تحریک انگیزه‌های کودکان نیست، بلکه برای ارضای انگیزه‌های موجود در آن‌ها است. اگر چه ممکن است وجود منابع و مواد آموزشی متنوع و متفاوت، تحریک کننده هم باشند، ولی باور این روش این است که این توجهات اگر بر نیازی از نیازهای واقعی کودک منطبق نشود، به سرعت به سردی می‌گراید. بنابراین وظیفه معلم این نیست که با ایجاد محرک‌های بیشتر و پرنرنگ کردن محرک‌ها کودکان را جلب کند. تفاوتی که در این روش هست این است که درخواست کودک برای هر فعالیتی، وظیفه معلم را تعیین می‌کند و نه این که معلم وظیفه کودک را برای فعالیت تعیین کند. بنابراین، بین این که معلم با اقتدارش کودک را ملزم به فعالیتی کند، یا با منوط کردن محبت یا توجه خود به کودک او را به فعالیت بکشانند و یا حتی تحریک شدن کودک توسط یک وسیله یا ماده آموزشی را به نحو افراطی تقویت کند تا کودک آن فعالیت را ادامه دهد، تفاوتی نیست و هیچ‌یک منطبق با نگاه این رویکرد نیست. این مواضع به کلی نگاه به معلم را با روش‌های دیگر متمایز می‌کند.

در این رویکرد، معلم همواره به دنبال کودک حرکت می‌کند. او را به دویدن تشویق نمی‌کند، او را هل نمی‌دهد و او را متوقف نمی‌کند و جهت او را هم عوض نمی‌کند. در عوض اگر حرکت کرد، معلم به او توجه می‌کند. و سعی می‌کند دانش‌آموز از این که راهی را انتخاب کرده و فعالیتی انجام داده احساس ارزشمندی کند. اگر در راهی که می‌رود درخواست کرد، سنگی را که مانع حرکتش شده از راهش بردارد، اگر نیاز به چیزی دارد که بتواند تندتر برود و بهتر حرکت کند، برایش تأمین کند.

یک تفاوت اساسی دیگر نیز این است که معلم خود نیز مانند همه اجزای محیط که می‌تواند ابزاری برای ارضا نیازهای کودک باشند، می‌تواند عمل کند. اگر یک ترازو می‌تواند کودک را برای کشف این که "آن وسیله چیست؟" به سمت خود بکشاند، اگر یک چرتکه می‌تواند کودک را به فعالیت حساب کردن تشویق کند و اگر به آن نیاز داشته باشد برای یادگرفتن آن تلاش خواهد کرد، همان‌گونه نیز وقتی یک معلم را هم که در حال صحبت به زبان انگلیسی است، می‌بیند ممکن است برای ارتباط برقرار کردن با او و یادگرفتن کلمه‌ای، تشویق شود. حتی ممکن است معلم با شروع به یک فعالیت مانند نواختن موزیک یا نقاشی کردن و یا داستان گفتن، به عاملی برای جذب کودک تبدیل شود. نکته‌ای که این فعالیت معلم را علیرغم برخی شباهت‌ها با روش‌های دیگر، از آن‌ها جدا می‌کند، این است که کودک هرگاه بخواهد می‌تواند از معلم کناره بگیرد و ارضای هیچ‌یک از نیازهایش به‌طور مصنوعی با ایجاد و ادامه ارتباط با فعالیتی که معلم آن را شروع کرده و یا به آن فرا می‌خواند گره نمی‌خورد.

مثلاً معلم تنها به کسانی که به فعالیت وی می‌پیوندند محبت نمی‌کند و فقط به آن‌ها احترام نمی‌گذارد. پیچیدگی کار معلم در این روش این است که بتواند همه این نقش‌ها را با هم جمع کند. او همواره دنبال کودک حرکت می‌کند یعنی اگر کودکی به چیزی علاقه مند شد، او آن‌جا حاضر است تا فعالیت‌های او را تأیید کند، ابزارهایی که لازم دارد تأمین کند، سؤالات او را پاسخ دهد و موقعیت‌های جدیدی را هم برایش بیافریند تا در آنچه می‌خواهد به آن برسد کامیاب‌تر شود.

از طرفی در همین فرایند نیز پیچیدگی زیادی وجود دارد، زیرا گاهی باید اجازه داد ابزارهای لازم را خود کودک بیابد، حتی گاهی نبودن یک ابزار ممکن است کودک را به خلاقیت‌های جدیدی وادار کند در حالی که گاهی عدم دسترسی به موقع کودک به ابزار، باعث سرد شدن انگیزه وی و رها کردن و احساس ناکامی می‌شود.

همچنین گاهی باید سوالات کودک را پاسخ صریح و روشن نداد تا بتواند بیشتر بیندیشد و خود جواب را بدست آورد و در این فرآیند قدرت تحلیل او رشد کند؛ و گاهی رسیدن به جواب سؤال تنها از طریق یک مرجع مانند معلم امکان پذیر است و چون جواب آن سؤال مقدمه‌ای برای ادامه فعالیت کودک برای حصول نتیجه است، باید جواب به وی داده شود.

حتی خلق موقعیت‌های جدیدتر نیز گاهی ممکن است کاملاً منطبق بر نیازهای کودک نباشد و در واقع او را از مسیری که دوست داشته برود منحرف کند.

پیچیدگی کار معلم در این روش همین است که تشخیص دهد آیا باید ابزار لازم را در اختیار بگذارد یا نه؟ جواب سؤال را بدهد یا نه و چگونه؟ چه موقعیت فعالیت جدیدی فرا روی کودک بگذارد که او را از مسیری که می‌رفته منحرف نکرده باشد؟

اکنون لازم است بطور مشخص‌تر وظایفی که معلم به‌عهده دارد به تفکیک مقاطع بررسی کنیم.

در مقطع پیش از دبستان که هنوز مهارت‌ها اساسی هستند و انتظار محتوا و نتیجه هنوز در بزرگسالان وجود ندارد (تا حدی)، می‌توان انتظار داشت که معلم در ایجاد موقعیت‌های جدید بیشتر به ابعاد اجتماعی و عاطفی بپردازد و در بعد شناختی به حیطه خلاقیت بها دهد. به عنوان مثال وقتی کودک به سراغ نقاشی می‌رود، عمدتاً بعد رشد حرکتی دستان و هماهنگی چشم و دست و خلاقیت در آفرینش‌های ذهنی مطرح است، بنابراین در این‌جا عمدتاً معلم تنها توجه می‌کند، از کودک می‌خواهد توضیح دهد که چه کشیده و با طرح سؤال مانند این که «آیا این موشی که کشیده‌ای بچه دارد؟» کودک را به سمت گسترش فضای ذهنی سوق می‌دهد.

اما در دوره‌های بالاتر ممکن است علت توجه کودک به نقاشی علاقه به هنر نقاشی باشد. در این صورت اولاً اگر چنین تشخیصی توسط معلم داده شد لازم است کسی که در نقاشی تسلط دارد کودک را همراهی کند و

ثانیاً در جواب به سوال‌های کودک دانش بیشتری را منتقل کند و در صورت درخواست کودک مهارت‌های اختصاصی نقاشی را نیز آموزش دهد. در دوره‌های باز هم بالاتر مانند دبیرستان ممکن است به تشخیص مشترک مدرسه، والدین، دانش آموزان و یا نیاز جامعه و یا نظر متخصصین کلاس نقاشی هم در کلاس برقرار شود. صرف نظر از این‌که در این کلاس نقاشی به معنی تخصصی با چه شیوه‌ای اعم از مستقیم و یا روشی فعال و یا اکتشافی و غیره آموزش داده شود، شرکت دانش آموز و انتخاب آن کلاس اختیاری خواهد بود. در شکل کاملاً ایده آل که قواعد خارج از مدرسه الزامی برای دانش آموز یا مدرسه ایجاد نکند، همه کلاس‌ها این‌گونه است (شرکت در آن‌ها اختیاری است و میزان شرکت در آن‌ها نیز آزاد خواهد بود). به علاوه اگر چه ممکن است ارزشیابی به نحوی انجام شود، نتیجه آن از دیدگاه مدرسه صرفاً اطلاع رسانی به دانش آموز است.

2.11. سیستم آموزشی

اکنون بتدریج می‌توان تصور خود را از یک مدرسه واقعی که با این روش و نگرش کار می‌کند، توسعه نظری بیشتری داد. در حالت ایده‌آل جامعه از نظر شغلی مهارت محور خواهد بود. به این معنی که شرکت‌ها و مؤسسات برای مشاغل خود به طور مشخص اعلام می‌کنند که چه تخصصی در هر سمت شغلی می‌خواهند. شرایط ویژه خود را نیز که شامل نوع گواهینامه و مدارک است اعلام می‌کنند، مثلاً ممکن است اعلام کنند که مدارک کدام دانشگاه یا مدارس را قبول دارند.

این فضا اگر عمومیت یابد باعث می‌شود دانش‌آموزان وقتی به سنین بالاتر می‌رسند، علاوه بر این‌که بتدریج علایق و استعدادهای خود را یافته‌اند، موقعیت‌های شغلی موجود را نیز شناسایی می‌کنند. بر اساس شغلی که علاقه دارند و موقعیت‌های شغلی که اعلام شده معلوم می‌شود که چه مدارک و گواهینامه‌هایی را در چه سطحی و از کدام مؤسسات شامل مدارس یا دانشگاه‌ها لازم دارند.

بدیهی است دانش‌آموزی که مستقیماً برای گرفتن مدرک دوره مثلاً برنامه نویسی پاسکال در مدرسه‌ای یا موسسه‌ای و یا دانشگاهی (بسته به سطحی که موقعیت شغلی درخواست کرده) ثبت نام کرده است. با انگیزه درونی

خود به یادگیری می‌پردازد؛ و اگر چه بهتر است که روش آموزشی ارائه شده از نوع بهترین‌ها باشد، ولی کنترل این موضوع ضرورتی ندارد، زیرا مؤسساتی که آن را بهتر می‌شناسند و خود دانش‌آموز که مصرف‌کننده این خدمات هستند، آن را بر اساس رقابت بر سر مشتری کیفیت می‌بخشند.

این فضای عمومی که به نوعی یک معماری جدید برای کل نظام آموزشی است به نحو بسیار شایسته‌ای توسط آقای مجیدی در کتاب نظام برتر (مجیدی، 1380) توضیح داده شده است. اگر بخواهیم کمی قبل از رسیدن به وضعیت ایده‌آل، جامعه را از نظر نظام آموزشی در نظر بگیریم، می‌توان فضای متفاوت‌تری را در مدارس ترسیم کرد. در این سطح حقایق جامعه را ثابت می‌گیریم و آن را به روشنی با دانش آموز در میان می‌گذاریم. یکی از وظایف مهم مدرسه روشن کردن و تبیین واقعی جامعه برای دانش‌آموزان است. یعنی مدرسه از طرق مختلف مانند ارائه منابع، برنامه‌هایی که دانش‌آموزان در محیط‌های واقعی کاری قرار گیرند و... دانش‌آموزان را با حقایق اجتماع واقعی مرتبط کند. در نظر داشته باشید که شرکت در هیچ یک از این برنامه‌ها اجباری نخواهد بود. پس از درک حقایق جامعه مانند رقابت بر سر دانشگاه‌ها، موقعیت‌های شغلی و مالی و روابط واقعی شغلی و... توسط دانش‌آموز، مدرسه سعی خواهد کرد که زمینه‌های مختلف تحصیلی و مهارتی و اجتماعی و هنری و... را فراهم کند. معلوم است که یک مدرسه نمی‌تواند همه حوزه‌ها را پوشش دهد. بنابراین مدرسه تلاش خواهد کرد مهارت‌ها و دانش‌هایی را که عمومی‌ترند و به تشخیص خود دانش‌آموزان یا متخصصین مورد نیاز هستند، در مدرسه ارائه دهد. کماکان انتخاب و شرکت در این فعالیت‌ها با انتخاب دانش‌آموز صورت می‌گیرد.

اگر چه انتخابی بدون کلاس و یا دوره و فعالیت باعث می‌شود آفت بی‌انگیزگی در دانش‌آموز از بین برود ولی قطعاً چنانچه روش آموزش در این کلاس‌ها و فعالیت‌ها مناسب نباشد، علیرغم این که دانش‌آموز با احساس نیاز و بطور اختیاری کلاس را انتخاب می‌کند، باز هم ممکن است سرخورده شود و اساساً مدرسه را ترک کند (اگر اجازه یابد - که در شرایط ایده‌آل باید چنین باشد). بنابراین موضوع روش آموزش در کلاس‌ها نیز بسیار مهم است. اصول کلی که معلمین در چنین نگرشی باید رعایت کنند، در این کلاس‌ها که موضوع آن نیز کاملاً مشخص است، لازم است رعایت شود. مثلاً آموزش مبتنی بر فعالیت و مهارت محور باشد، توجه به دانش‌آموز و

نیازهایش وجود داشته باشد، محیط امن، بانشاط و عاطفی باشد، کارهای گروهی و پروژه ای در آن جریان داشته باشد و مستقیماً مهارت‌هایی که نهایتاً باید کسب شود مورد توجه قرار گیرد و با انجام کارهای عملی، دانش آموز به تسلط برسد. ارزشیابی نیز مبتنی بر نظر خود دانش آموز باشد، مگر این‌که درخواست مؤسسات بیرونی باعث شود که مدرسه یا دانشگاه ارزشیابی مستقیم انجام دهد تا به متقاضیان اطمینان دهد که افرادی که در مدرسه آن‌ها تحصیل می‌کنند کارایی لازم را دارند.

حداقل تا پایان سال دوم دبیرستان نیازی به ارزشیابی دیگران نیست و احساس کفایتی که دانش آموز از کار خودش می‌یابد کافی است. اساساً برای ارتقا به سطح بالاتر نیازی به ارائه مدرکی نیست و صرفاً گذراندن دروسی که در طول یکسال ارائه شده کافی است. البته در شرایط ایده‌آل اصولاً سال‌های تحصیلی تفکیک جدی ندارند و همه دروس و فعالیت‌ها ارائه می‌شوند و تنها اعلام می‌شود که کدام‌ها پیش نیاز یکدیگرند و بدیهی است که بدون آن که لازم باشد قاعده‌ای دانش آموزان را از شرکت در دوره ای و یا فعالیتی که پیش نیاز آن را نگذرانده منع کند، دانش آموز خود این کار را نخواهد کرد. در این شرایط ممکن است واقعاً دانش آموزی توانایی داشته باشد که دوره‌ای را بدون پیش نیاز بگذراند و این روش این اجازه را می‌دهد که هر کس با مدیریت خودش آنچه را می‌خواهد، یاد بگیرد. در این سیستم اگر دانش آموزی خیلی ماهر است و حداقل در برخی مسائل جلوتر است، لازم نیست همراه دیگران بنشیند و اجباراً چیزهایی را بشنود که می‌داند و علاقه‌ای به شنیدن آن‌ها ندارد.

بنابراین به‌طور خلاصه در این بسته آموزشی پایه‌ها الزاماً تفکیک ندارند. ممکن است کل دوره تحصیلی به 3 بخش تقسیم شود مثلاً 3 تا 9 سال، 8 تا 14 سال، 13 تا 19 سال. در دوره اول کلیه مباحثی که به نظر می‌رسد مناسب این سنین باشد ارائه می‌شود. در مدرسه چند فضای اصلی و بسیار بزرگ است که در هر یک مباحث و مواد آموزشی مناسب چند سال گنجانده شده است. مثلاً در فضای اول مواد آموزشی، ایستگاه‌ها و فعالیت‌های متناسب با سنین 3 تا 5 و در فضای دیگری برای سنین 6 تا 9 سال تجهیز شده است. در مدرسه برخی فضاهای مشترک نیز وجود دارد مانند کتابخانه، فضای ورزشی، برخی کارگاه‌های خاص مانند موسیقی که دانش‌آموزان در هر زمان دلخواه و یا بر اساس نوبت در آن‌ها حضور می‌یابند. در هر یک از این دو فضا ایستگاه‌های متعددی وجود دارد که

هر یک برخی از علایق ممکن کودکان را در بر می‌گیرد. در فضای اول عمدتاً فعالیت‌های هنری، دست ورزی، بازی‌ها مانند حجم سازی، خط و نقاشی، سفال، نمایش و غیره قرار دارد. در فضای دوم ایستگاه‌هایی مانند پژوهش، ریاضیات، زبان، سوادآموزی و غیره اضافه می‌شود.

در دوره سوم فضاها تفکیک بیشتری دارند و فضاهای مشترک بیشتر شده‌اند. در فضاهای اختصاصی ممکن است چند فضا به تفکیک باشد و هر یک مانند کلاس، موضوع معینی داشته باشند. مانند کلاس زیست‌شناسی، فرهنگ و ادب و کلاس فیزیک و غیره. در هر یک از فضاها مواد آموزشی اختصاصی آن وجود دارد. ضمن این‌که در فضاهای مشترک می‌توان آزمایشگاه فیزیک، رایانه، کتابخانه، فضای ورزشی و... را یافت. دانش‌آموزان بسته به علایق و پروژه‌ای که در دست دارند و یا واحدی که انتخاب کرده‌اند، در هر زمان، در هر فضایی رفت و آمد دارند. برخی ساعات برای ارائه دروس توسط معلم برنامه ریزی شده است که ممکن است رفت و آمد دانش‌آموزان در آن ساعات خاص مبتنی قوانین اندکی باشد، مانند این‌که «اگر می‌خواهید شرکت کنید از ابتدا حاضر باشید» و یا ممکن است حضور کسانی که آن درس را ثبت نام نکرده‌اند در این کلاس‌هایی که آموزش مستقیماً جریان دارد ممنوع شود تا آن‌ها که ثبت نام کرده‌اند بتوانند بهره لازم را ببرند و به هدف خود راحت‌تر برسند.

منابع

- بهشتی، محمد حسینی، نقش آزادی در تربیت کودکان، چاپ چهارم، نشر بقعه، سال 1386
- مجیدی، اردوان، نظام برتر؛ آینده آموزش و آموزش آینده، 1380، نشر ترمه
- مطهری، مرتضی، فطرت، چاپ صدرا، تهران، سال 1367
- سعیدنیا، یداله، بخوان، فکر کن، و تغییر ده!، مجله رشد آموزش راهنمایی، شماره های 1 تا 8، دوره 15، 1388، شابک 9226-1606

Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201.

DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. San Diego, CA: Academic Press.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 27–268. Retrieved Oct. 07, 2007, from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, Plenum.

Dick, B. (2001). Maslow Revis(it)ed: Maslow’s Hierarchy of Needs Examined and Reformulated. [Electronic file]. Retrieved Jul. 08, 2007, from http://www.uq.net.au/~zzbdick/dlitt/DLitt_P02masrev.pdf. A discussion paper, originally written in the 1980s, revised 1990, 1993, this version, 2001.

Huitt, W. (2001). Motivation to Learn: An Overview. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved Dec. 15, 2006 from: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>.

Lyon, H. C. (1971). *Learning to Feel – Feeling to Learn: Humanistic Education for the Whole man*.

Marshall, M. (2002). *Promoting learning*. Retrieved Aug. 12, 2006, from <http://www.marvinmarshall.com/articles/promotinglearning/hierarchies.htm>.

- Maslow, A. H. (1968a). Some Educational Implications of Humanistic Psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696.
- Maslow, A. H. (1968b). *Toward a Psychology of Being 2d ed.* Princeton: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality 2nd ed.* New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature.* New York: The Viking Press.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive guide.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Reiss, S. (2005). *Intrinsic Motivation Doesn't Exist, Researcher Says.* Retrieved May. 12, 2007 from <http://www.physorg.com/news4126.html>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*. 80.
- Saeednia, Y. (2009). The Need to Know and to Understand in Maslow's Basic Needs Hierarchy. *US-China Education Review*, 9(6), September 2009 (Serial Number 58) (ISSN1548-6613), 52-56
- Schuman, L. (1996). Perspectives on Instruction. [On-line]. Available:<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>
- Waugh, R. F. (2002). Creating a Scale to Measure Motivation to Achieve Academically: Linking Attitudes and Behaviours using Rasch Measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72, Part 1. 65-87.