

معرفی تفصیلی رویکرد آموزشی فطری

یداله سعیدنیا - مؤسسه فرهنگی و آموزشی پیشگامان مدرسه فردا

مقدمه

این نوشتار سعی دارد با استفاده از جدیدترین یافته‌های علمی در حوزه روانشناسی تربیتی و تعالیم دینی به توسعه یک رویکرد آموزشی نوین اقدام کند. این تحقیق با حمایت مؤسسه پیشگامان مدرسه فردا انجام شده است. این نوشتار بخشی از یک پروژه برای توسعه روشی در آموزش انجام شده است. در پروژه اصلی ابعاد مختلف یک رویکرد جامع از جمله برنامه درسی، محیط آموزشی، نقش معلم، و عناصر دیگر نیز به تفصیل تعیین شده است.

انگیزه

انگیزه نوعی فرآیند درونی است که به رفتار انرژی و جهت می‌دهد (وانگ، ۲۰۰۲). وانگ (۲۰۰۲) می‌گوید: "انگیزه ریشه در منابع متعددی مانند نیازها، شناختها و احساسها دارد و این فرآیند درونی، رفتار را به طرق مختلفی انرژی می‌دهد. مانند انرژی برای شروع رفتار، نگهداری رفتار، شدت بخشیدن به آن، متمرکز کردن و توقف رفتار. اما اگرچه نه به شکلی گسترده ولی بسیاری از محققان اکنون به این سمت گرایش پیدا کرده‌اند که عواملی را که به رفتار انرژی می‌دهد را با عواملی که به ثبات رفتار می‌انجامد فرق بگذارند (هیت، ۲۰۰۱).

تعریف معمول انگیزه روی سه اثر: انرژی 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 همه حیطه‌های روانشناسی تأثیرات آن گسترده شده است (مارشال، ۲۰۰۲؛ لیون، ۱۹۷۱؛ هیت، ۲۰۰۱).

نظریه مازلو در واقع «نیاز» را جایگزین انگیزه کرده است. بنابراین نیاز با تعریف مازلو هم شامل

مفهوم انگیزه به معنی معمول (انرژی دهنده 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 درون‌زاد»^۱ هستند.

انگیزه‌های بیرونی می‌توانند رفتار را انرژی 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 کسی تفاوتی بین انگیزه و سائق^۲ قایل نبوده است. مازلو (۱۹۷۰) اولین کسی بود که بین سائق‌ها و نیازهای اساسی تفاوت قایل شد. می‌توان لیست نامحدودی از سائق یا نیازها تهیه کرد، ولی دسته‌های محدودی از نیازهای اساسی وجود دارد که ارگانیزم آن‌ها را طلب می‌کند (مازلو، ۱۹۷۰) (نگاه کنید به شکل *).

البته باید متذکر شد که در این که انگیزه‌های درونی چیست نظرات مختلفی وجود دارد. مازلو (۱۹۷۰) آن‌ها را نیازهای اساسی می‌داند که آن‌ها را در هرم معروف خود گنجانده است. برای مثال دسی و رایان (۲۰۰۰) 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.

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 (۱۹۷۰) بیان می‌کند که به عمد انتخاب می‌کند که انگیزه را تنها عامل تعیین‌کننده رفتار نداند، زیرا دلیل محکمی ندارد که این گونه است. دیک (۲۰۰۱) می‌گوید که تقریباً زیربنای همه رفتارها

انسان تلاش برای ارضای یکی از نیازهایش است. از آنجا که اغلب رفتارهای انسان با انگیزه تعیین می‌شود و به عوامل دیگر کمتر اشاره شده است، می‌توان انگیزه را تعیین‌کننده اصلی رفتار دانست. اما همان طور که در بخش قبل آمد، بحث انگیزه نیز بسیار گسترده است ولی در سال‌های اخیر به طور جدی دو نوع انگیزه درونی^۳ و بیرونی^۴ 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:

برانگیختگی

رفتار → انگیزه = نیاز اساسی

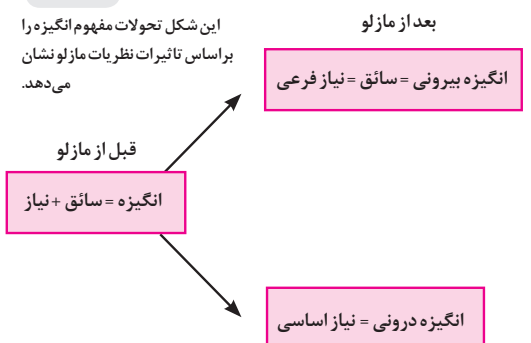
انگیزه‌های درونی در برابر انگیزه‌های

بیرونی در یادگیری

هم‌زمان با این که دانشمندانی نظیر روتر (۱۹۶۶)، دچارمز (۱۹۶۸) و دسی (۱۹۷۵) دو نوع انگیزه را مطرح کردند، سؤالات زیادی در ارتباط با مشخصات، رابطه آن‌ها و تأثیر آن‌ها بر مفاهیمی چون یادگیری ایجاد شد. هیت (۲۰۰۱) 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. اما در مقابل یادگیری بیرونی: الف) انتظارات روشنی ایجاد می‌کند، ب) پاداش‌های ارزشمندی فراهم

شکل *

این شکل تحولات مفهوم انگیزه را براساس تأثیرات نظریات مازلو نشان می‌دهد.



عمل داشتته 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 آنچه هست می‌پردازند. زیرا دو سؤال 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 به آن 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، ۱۹۶۸، ص ۴).

این نیروی درونی که مازلو آن را خود^۷ 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 تأکید 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.^۸

در این بین نگاه انسان‌گراها معطوف به این نکته می‌شود که تعیین‌کننده 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 مسئله اساسی تبدیل

علوم تجربی تلاش کرد آنها را به کار گیرد تا نشان دهد که روانشناسی هم علمی 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 صحنه می‌گذارد ولی تأکید می‌کند که نباید در تبیین پدیده‌های انسانی محدود به روش‌های عینی بود (مازلو، ۱۹۷۰). روش‌های کیفی و اکتشافی که به تازگی در روش تحقیق نیز رواج یافته می‌تواند به درک انسان کمک بیشتری می‌کند.

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، ۱۳۶۷). اساساً این نگاه می‌گوید که انسان هر آن چه 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 برگرد!" 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، ۱۳۶۷). فرق فطرت و غریزه تنها این است که غریزه نه تنها تمایل است، بلکه نیرویی حرکت‌کننده 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.

اگر کمال یکتا و راه رسیدن به آن هم یکتا باشد و آن کمال و راه هم برای همه علی‌التفاهات معلوم باشد و همه باید به آن برسند، پس نقش قدرت تفکر، تحلیل، اختیار، اراده و عقل در انسان چیست؟

آنچه باعث می‌شود که این اتفاقات برای فطرت پیش‌آید 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

می‌کند و (ج) پاداش‌ها را قابل دسترسی می‌کند.
درباره این که چطور انگیزه‌های درونی و بیرونی بر یادگیری اثر می‌گذارند سه نظر وجود دارد:

۱- برخی از دانشمندان مانند رفتارگراها انگیزه‌های درونی را برای یادگیری حیاتی می‌دانند و حتی ریس (۲۰۰۵) اساساً چیزی به اسم انگیزه درونی را قبول ندارد.

۲- برخی معتقدند که انگیزه‌های درونی هستند که برای یادگیری صلاحیت دارند و انگیزه‌های بیرونی تخریب‌کننده یادگیری هستند (امابیل، ۱۹۹۳).

۳- برخی معتقد به نوعی هم‌افزایی^۹ 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، ۱۹۹۳).

طبیعت انسان

روانشناسی انسان‌گرا که آن را «نیروی سوم» در روانشناسی بعد از روانکاو 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 روانکاو عمدتاً به دلیل بنا شدن روانکاو بر انسان‌های مریض است. مطالعه انسان‌هایی که دچار انحراف از وضعیت اصلی و طبیعی خود شده‌اند، منجر به نگرش‌های منفی نسبت به انسان شده است. روانکاو 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 غریز یا شبه غریزی 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 روانکاو فاصله گرفت، ولی به دلیل توجه تک‌بعدی و شناختی صرف به انسان در تبیین جامع انسان به طور کامل توفیق نیافت.

نگرش انسان‌گرایی، انسان را دارای شبه غریزه^۶ (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، ۱۹۷۰). ابزارهای علمی که روانشناسی در دوره شکوفایی

می‌شود. در این نگاه، محیط باید حداکثر اختیار و حق انتخاب را به فرد بدهد تا 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 انسان گراها و مذهب‌یون مخصوصاً اسلام به انسان دارد در همین است که انسان را علی‌رغم این که خود 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 قایل 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 تا متناسب با استعدادهای فردی افراد است. اگر کمال یکتا و راه رسیدن به آن هم یکتا باشد و آن کمال و راه هم برای همه علی‌التفاهات معلوم باشد و همه باید به آن برسند پس نقش قدرت تفکر، تحلیل، اختیار، اراده و عقل در انسان چیست؟ بهشتی (۱۳۸۵)، بیان می‌کند که "آن بعد دیگر و ویژگی دوم، که به انسان کرامتی خاص خودش و ارزشی فوق العاده داده و به راستی او را به عنوان یک موجود برتر در عالم خلقت شناسانده، چیست؟ آن بعد دیگر عبارت است از آزاد بودن و انتخابگر بودن (ص ۱۴)".

بنابراین انسان گراها 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 (۱۳۸۵)، تصریح می‌کند: "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 ۱۵)" 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،

ارضاء 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 ارضاء نیازهای اساسی فرد، او را تحت فشار قرار دهد که انتخاب خاصی کند. مثلاً در مورد نیازهای فیزیولوژیک، این که دادن غذا به وی را به درس خواندن مشروط کند؛ یا در نیازهای ایمنی، این که اگر نمره‌اش کم شود، به اخراج از کلاس تهدید شود؛ این محیط به کمال فرد کمک نمی‌کند.

مهمترین نتیجه 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 ارضاء نیازهای اساسی او باشیم،".

دو گزینه 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 معجزه‌های به نام انسان را پدید آورده است و اساساً اگر این آزادی انتخاب و قدرت اختیار را از انسان بگیریم، یا باید به محدوده فرشتگان عزیمت کنیم یا به حیطة حیوانات ملحق شویم (بهشتی، ۱۳۸۵).

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 این‌ها خود را 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 رشته درسی، شغل، همسر، روش سیاسی، روش عقیدتی و مناسک عبادی باید توسط وی انتخاب شود تا در جهت هدف باشد. علاوه بر اینکه گاهی در جزئیات 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 در صدد 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.

انسان هر آن چه 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!"

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 بزایند» بایستی معلوم شود که صحت این

اشاره می‌شود (جدول ۳). زیرا تفاوت آن با تئوری‌های رفتارگرایی و شناخت‌گرایی بیش از حد واضح است.

جدول ۳: یادگیری فطری در برابر ساختارگرایی

ساختارگرایی	یادگیری فطری
تأکید بر دانش قبلی یادگیرنده	تأکید بر نیازهای اساسی، مشترک و فطری
تعیین کننده‌های رفتار عمدتاً فرهنگ و اجتماع هستند	تعیین کننده‌های رفتار عمدتاً سطحی است که فرد در نیاز هایش قرار دارد
تأکید بر تعامل اجتماعی است	تأکید بر تعامل کنشی و درونی است
روش آموزشی «شناختی - شاگردی» را معرفی می‌کند	ایده «معلم تسهیل‌گر ارضاء نیازهای اساسی» را معرفی می‌کند
معلم هماهنگ کننده، تسهیل‌گر، مشاور در منابع، مربی یا آموزشگر است	تجربه اوج ۱۵ و آگاهی به فرد کمک می‌کند که خود را بیابد
بحث، تعاون، گفتگو، و در میان گذاشتن معنا تأکیدات 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

- 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، فرآیند 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

نیروهای روانشناسی استنباط و زاینده شده‌اند و گاهی به طور 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 اگر چه از ابتدای تولد این نیرو در دهه ۶۰ 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 به طور 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 آموزشی^{۱۱} اصطلاحی است که نباید با تئوری‌های یادگیری^{۱۲} و یا نظریات آموزشی^{۱۳} 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 آن را از رویکردهای دیگر جدا می‌کند، از مدرسه در همه ابعاد و اجزاء 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 بتدریج ابعاد مختلف آنها تئوریزه شده است. تبدیل عملکرد به نظریه و احتمالاً فربه کردن آن نظریه با تحقیقات هم‌زمان با اجرا، بتدریج 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



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 این گونه است که تشریح شد (برای بحث تکمیلی در این موضوع مراجعه کنید به سعیدنیا، ۱۳۸۸، مهر، آبان، آذر و دی).

ارتباط این رویکرد با سایر رویکردها

یک تقسیم بندی کاملاً عمومی و شناخته شده در روانشناسی آموزشی، تقسیم تئوری‌های یادگیری به سه بخش است: تئوری‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختارگرایی (اسکامن، ۱۹۹۶).^{۱۰} اگر چه این تقسیم بندی یکتا و جامع نیست ولی نسبتاً شناخته شده تر است. بسیاری از تئوری‌های یادگیری را نمی‌توان به راحتی در این تقسیم بندی جای داد، ولی تئوری‌های یادگیری اجتماعی بیشتر از بقیه برای قرار نگرفتن در این تقسیم بندی صلاحیت دارد و بنابراین، کاندیدای قرار گرفتن در تقسیم بندی چهارم هستند (مریام و کافارلا، ۱۹۹۱).^{۱۰}

اگر به تاریخ روانشناسی مراجعه شود به طور 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

که یکی از مشخصه‌های رویکردهای آموزشی موجود، نداشتن یک نظریه یادگیری است و از طرفی، رویکرد فطری عمدتاً متکی به روانشناسی انسان گراهاست و روانشناسی انسان گرا هنوز تئوری‌های یادگیری جامعی را معرفی نکرده است، ضرورت تبیین یک پشتیبانی تئوری از رویکرد ارایه شده تا حدی توجیه دارد.

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

این رویکرد نیز می‌توانست بدون معرفی یک تئوری یادگیری خود را برگرفته از انسان گرایی بدانند، ولی از آنجا که نظریات یادگیری در انسان گرایی 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.

همان طور 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. انسان گرایی 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 ارضاء شوند تا به تدریج نیازهای رشد و تعالی ایجاد شوند. در هر مرحله، ارضاء 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 دانش، توانمندی و مهارت‌ها که واسطه ارضاء 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 تضاد ندارد. آنچه در این نگاه اضافه می‌شود این است که چگونه رفتار پایدار ایجاد می‌شود؟ چه نوع رفتارهایی باید آموخته شود؟

در این گونه سؤال هاست که انسان گرایی جواب‌هایی متفاوت دارد. انسان گرایی یادگیری را وقتی مطلوب می‌داند که اولاً پایدار باشد و ثانیاً منجر به کمال شود. رفتار گرایی اگر چه 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. شناخت گراها هم اگر چه تا حدی به وضعیت درونی و نگرش‌های فرد توجه می‌کنند، ولی هنوز هم این توجه را ترفند قوی تری برای ایجاد رفتار و یادگیری از بیرون می‌دانند. شناخت گراها معتقدند با توجه عمیق تر به آنچه در ذهن انسان می‌گذرد، روش‌هایی را ایجاد کرده‌اند که یادگیری‌های مستحکم‌تر و عمیق تری ایجاد می‌کند. آن‌ها معتقدند که ظرفیت‌های شناختی انسان را بیشتر می‌توانند مورد بهره‌برداری قرار دهند.

در انسان گرایی 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 تأثیر گذار 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 بدین گونه می‌تواند نمایش داده شود:

رفتار → **انگیزه** → **نیاز**
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 به طور طبیعی و نه با مداخله نیروهای خارجی، به واقع رفع کننده

نیازی باشد که انگیزه رفتار را ایجاد کرده است.
خوردن → **گرستگی** → **غذا**
ب) **زنجیره مستقیم:** زنجیره وقتی مستقیم است که رفتار بدون واسطه به ارضاء نیاز منجر شود. مثال بالا به دلیل آن که رفتار خوردن مستقیماً به رفع گرستگی منجر می‌شود در عین حال زنجیره مستقیم هم هست.

ج) **زنجیره خالص:** وقتی یک رفتار فقط به ارضاء 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 → **احترام طلبی** → **ارزشمند بودن**



وقتی معلمی برای ارضاء 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 ارضاء نیازهای اساسی فرد و تعالی و رشد او و سلامت روان او می‌انجامد. یادگیری‌های پیچیده‌تر که ترکیب‌های مختلف از زنجیره‌های طبیعی است می‌تواند یادگیری‌های پیچیده تری ایجاد کند. برای داشتن درک اولیه‌ای از انواع زنجیره‌های

جهت نیازهای اساسی باشد و به صورت طبیعی (با رفتارهای به واقع ارضاء 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، بهبوده است.

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

اصول اساسی رویکرد فطری

در طراحی محیط آموزشی، مواد آموزشی، نحوه آموزش، برنامه درسی، سیستم آموزشی، نقش معلم و غیره همواره باید مراقب بود که آیا اصول زیر تا حد اکثر ممکن برآورده می‌شود یا خیر؟ اگر چه امکان پذیر است که با استفاده از اصول اساسی که اینجا ذکر می‌شود شروع به طراحی موارد فوق کرد، اما به دلیل این که این رویکرد در ذات خود یک فلسفه و نگرش به دنبال دارد و کمتر به دنبال آرایه تکنیک است، این شکل هم ممکن و یا شاید مطلوب تر 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.

۱. انسان ذاتاً خوب است. در فطرت او تمایل به ارزش‌های مثبت انسانی وجود دارد.

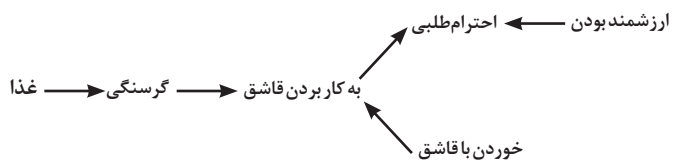
۲. هر انسانی پتانسیل رسیدن به کمال را دارد. این کمال، سطحی از ارزش‌های انسانی را در بر دارد. این سطح ممکن است کاملاً یکتا باشد و برای هر فرد با دیگری تفاوت داشته باشد (مازلو، ۱۹۷۱).

۳. 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 (۱۹۷۱، ص ۱۷۳)".

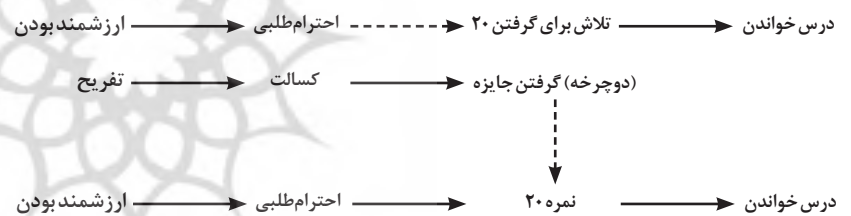
۴. مسیر رسیدن به استعدادها فردی هر انسان ممکن است با دیگری متفاوت باشد.

۵. نه تنها انسان‌ها تمایل به ارزش‌های مثبت دارند و دارای استعدادی هستند که به آن متمایل هستند، بلکه خود توانایی تشخیص استعداد خود را بالقوه دارند و مهمتر از آن بالقوه می‌توانند راه

یادگیری که در جهت ارضاء 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 ارضاء نیاز گفته شد



منحصر در نیازهای اساسی است. نیازهای اساسی جهت گیری‌های درونی فرد هستند، غایت‌های ذاتی انسان هستند و با هر آنچه که انسان را تحریک می‌کند و کشش ایجاد می‌کند متفاوت است. قبلاً تفاوت سائق 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 دسته نیازهای کمبود و نیازهای رشد در ۷ دسته قرار داده است. نیازهای فیزیولوژیک^{۱۶}، ایمنی^{۱۷}، محبت و وابستگی^{۱۸} و ارزشمندی^{۱۹} در دسته



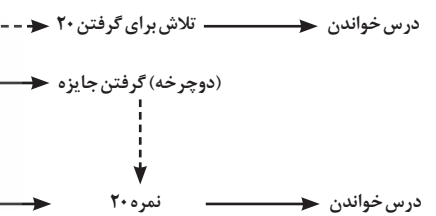
نیازهای اساسی انسان است (مازلو، ۱۹۷۰). اگر چه این نیاز در متون معمول روانشناسی در هرم مازلو ذکر نمی‌شود، ولی بررسی‌ها نشان می‌دهد که مازلو این نیاز را در تجدید نظر بر نظریه اش اضافه کرده است (Saeednia, ۲۰۰۹). اگر چه قبل از رسیدن به سطحی که کودک احساس نیاز به دانستن و فهمیدن کند نیز برای دست‌یابی به نیازهایش 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 ارضاء یک هدف دیگر. اگر 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 تابداند و بفهمد.

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

طبیعی مثال‌های زیر را نگاه کنید:

تلاش برای گفتن:
خوردن → من گرسنه‌ام → گرسنگی → غذا
این زنجیره طبیعی، غیرمستقیم، 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 غیر خالص است. از آنجا که زنجیره‌های غیر طبیعی که در رفتارگرایی نه تنها مذموم نیست، بلکه اساس فرآیند یادگیری است، در انسان‌گرایی اساس انحراف انسان از طبیعت وی است و در آموزش نیز تأثیرات منفی زیادی دارد، دو نمونه پیچیده‌تر از زنجیره‌های غیر طبیعی ذکر می‌شود:



نیاز به دانستن و فهمیدن هم یکی از نیازهای اساسی انسان است (مازلو، ۱۹۷۰). اگر چه این نیاز در متون معمول روانشناسی در هرم مازلو ذکر نمی‌شود، ولی بررسی‌ها نشان می‌دهد که مازلو این نیاز را در تجدید نظر بر نظریه اش اضافه کرده است (Saeednia, ۲۰۰۹). اگر چه 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 ارضاء یک هدف دیگر. اگر 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 تابداند و بفهمد. اینجا است که سه مشخصه ذکر شده در تعریف یادگیری باید مورد توجه جدی قرار گیرد. هر

رسیدن به کمال وجود خود را بیابند.

۶. اگر چه توانایی تشخیص استعداد کمال فردی و راه رسیدن به آن در هر انسانی هست، اما این ندای درونی و هدایت باطنی به راحتی می تواند از محیط و فشارهای بیرونی متأثر شود (مازلو، ۱۹۶۸ ب) ۲۴.

۷. مهمترین شرایطی که انسان ها 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 می گوید "اگر اجازه داده شود تا هدایت زندگی خود را بدست گیریم، سالم، مثمر ثمر و خوشبخت رشد می کنیم" (۱۹۶۸ ب، ص ۴).

۸. مسیر کمال برای همه انسان ها 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 زمینه ساز حرکت به سوی نیازهای ثانویه است که از حالت نیازهای کمبود به نیازهای کمال تغییر می کند.

محیط عمدتاً با دو روش نیروی درونی انسانی را مختل می کند. هر دو این روش ها 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 می شود»؛ این جمله که به انحاء گوناگونی بیان می شود، بیانگر نگرش منفی نسبت به انسان است. بسیاری از اوقات اگر از افراد سؤال شود که آیا شما معتقدید که انسان ها ذاتاً بد هستند، جوابشان منفی است، علی الخصوص یک مسلمان به دلیل اعتقاد به فطرت انسان ها پاسخ خواهند داد: «خیر، انسان ذاتاً خوب هستند ولی...»، آنچه بعد از این «ولی» می آید بسیار حساس است. زیرا در نگرش رویکرد فطری هم به دنبال جمله فوق «ولی» می آید. اما در این نگرش ادامه جمله این است که «به شرطی که محیط اجازه دهد و اگر اجازه انتخاب به وی دهد خوب می ماند که اغلب چنین نمی شود».

اما ادامه جمله توسط بسیاری این است «به زودی محیط آنها را منحرف می کند و لذا آنان که می دانند خوب و بد چیست و به ارزش ها واقفند و صلاح کودک را بهتر می دانند (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 می کنند که الزاماً در جهت کمال وی نیست. و حتی اگر در جهت کمال وی باشد، در کودک نسبت به فشار و تحمیل ها مقاومت و تقابل ایجاد می کند.

همین که خواسته های محیط از کودک از نظر نحوه، زمان و شدت متناسب نباشند به توقف رشد کودک می انجامد. اما اگر اساساً مسیر نیز نادرست باشد، آسیب بزرگتر می شود و این به نظر می رسد چیزی است که اغلب اتفاق می افتد.

منابع

- بهشتی، محمد. (۱۳۸۶). نقش آزادی در تربیت کودکان، چاپ چهارم، نشر بقعه.
- مجیدی، اردوان. (۱۳۸۰). نظام برتر؛ آینده آموزش و آموزش آینده، نشر ترمه.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۶۷). فطرت، تهران چاپ صدرا.
- Motivational synergy; . (1993). Amabile, T. M. Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace. Human Resource Management Review 201-185, (3)3, Resource Management Review
- Personal Causation. San Diego, CA: Academic Press (1968). DeCharms, R.
- The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. Psychological Inquiry 268-27, (4)11 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Intrinsic Motivation. New York, (1975). Deci, E.L. Plenum
- Maslow Revisited: Maslow's Hierarchy of Needs Examined and Reformulated. (2001). Dick, B. from http://www.uq.net.au/~zzbdick/dlitt/LLitt_P02masrev.pdf
- [Electronic file]. Retrieved Jul 08, 2007. 1980s, A discussion paper, originally written in the 1990 revised, this version, 2001.
- Motivation to Learn: An Overview. Educational psychology interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/2006, 15. Dec. col/motivation/motivate.html
- Learning to Feel - Feeling to Learn. (1971). Lyon, H. C. Learn: Humanistic Education for the Whole man
- Marshall,

- M. Promoting learning. Retrieved Aug 12, 2002) from http://www.marvinmarshall.com/articles/promotinglearning/hierarchies.htm
- 1968a). Some Educational Implications of Humanistic Psychologies. Harward Educational Review 4(38), 696-685.
- 1968b). Toward a Psychology of Motivation and Personality. 2nd ed. Princeton: Van Nostrand Being
- 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-Serail 2009 September, (6)9, China Education Review 56-52, (6613-ISSN1548) (58 Number)
- Schuman, L. (1996). Perspectives on Instruction. [On-line]. Available: http://edweb.sdsu.edu/courses/Perspectives/Perspectives.html/edtec540
- 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.

پی نوشت

- 1- Intrinsic
 - 2- Derive
 - 3- Intrinsic Motivation
 - 4- Extrinsic Motivation
 - 5- Synergy
 - 6- Instinctoid
 - 7- Self
- الم اعدا اليكم يا بني آدم ان لا تعبدوا الشيطان... وان اعبدوني هذا صراط مستقيم (یس - ۶۰): ای فرزندان آدم! مگر شما عهد نکرده بودم که شیطان را نپرستید... و مرا بپرستید که این راه راست است (ترجمه استاد فولادوند)
- همچنین نگاه کنید به آیه ۱۷۲ سوره اعراف
- 9- Schuman, 1996
 - 10- Merriam & Caffarella, 1991
 - 11- Educational approach
 - 12- Learning theory
 - 13- Educational theory
 - 14- Cognitive apprenticeship
 - 15- Peak-experiences
 - 16- Physiological Needs
 - 17- Safety Needs
 - 18- Love and Belonging Needs
 - 19- Esteem Needs
 - 20- Needs to Know and to Understand
 - 21- Self-Actualization
 - 22- Aesthetic Needs
 - 23- Transcendences Needs
 - 24- Maslow, (1968b)