



تقصیر و عاریت در آموزش و پرورش

محمد اکبرنژاد^۱، مهسا جعفریان مقدم^۲

چکیده:

تردیدی نیست که تربیت انسانهای فرهیخته و تحول برانگیز، با روش های سنتی و تحمیلی و معلم محور، که بر مبنای یکسان نمودن متریان و بی توجهی به تفاوت های فردی آنان پایه گذاری شده، محقق نمی شود. آسیب های تربیتی که هم اکنون از ساختار و روش های حاکم بر نظام های تعلیم و تربیت ناشی می شود به این سبب است که منابع تربیت را در بیرون از فرد به صورت تلقینی و عاریه ای جست و جو می کند و در همان مرحله هم باقی ننگه می دارد. چنین تربیتی، منجر به شکست خواهد بود، چرا که از بیرون و توسط مربی بر مربی تحمیل می شود و با فطرت و خواسته های درونی فرد هماهنگ و سازگار نیست و حتی اگر پذیرفته شود، بصورت امری صوری و عاریه ای درمی آید، نه درونی و نهادینه شده. اما در مقابل تربیت عاریه ای، تربیت فعال یا درونی است که به فضایل پایدار و اخلاق اصیل و مصون از آسیب های بیرونی تبدیل می گردد، چرا که از سرشت فرد سرچشمه می گیرد و سرمنشاء آن فطرت و طبیعت آدمی است. در این سبک تربیتی، اگر هم آموزش و تعلیمی وجود دارد، باید در جهت یاری دادن به مخاطب برای چگونگی کشف آن از درون خود باشد، نه این که فراورده های آموزشی و تربیتی از بیرون و به طور آماده در اختیار او گذاشته شود این تربیت یک تربیت بدلی، عاریه ای و تصنعی نیست بلکه تربیت طبیعی، خودانگیخته، پایدار و درونی است و مشخصه آن شور و طرب و نشاط مربی برای یادگیری و تعادل یابی معلومات است. مقاله حاضر، با درک اهمیت این موضوع و با محوریت نیایش عارفانه امام کاظم (ع) که: *اَللّٰهُمَّ لَا تُخْرِجْنِي مِنَ التَّقْوِيَةِ وَ لَا تَجْعَلْنِي مِنَ الْمُعَارِيَنِ*. «خدایا مرا از مدار تقصیر (احساس نقصان و احساس خلأ و نیاز) خارج مکن و مرا از افراد عاریه ای قرار مده.» ضمن تشریح نقش تقصیر و عدم تعادل در عطش آفرینی متعلمان برای خودیادگیری، به تبیین آسیب های تربیت عاریتی پرداخته و در ادامه ضرورت های تربیت طبیعی را در مقابل تربیت عاریتی بیان خواهد نمود. پایان بخش این نوشتار، ارائه گزاره های تجویزی جهت تحقق هر چه بهتر تربیت طبیعی و طربناک در آموزش و پرورش کشورمان می باشد.

واژگان کلیدی: تقصیر، عاریت، تربیت طبیعی، تربیت عاریه ای.

۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدیر دبیرستان استعداد های درخشان و مدرس دانشگاه فرهنگیان یزد. shahabedur@gmail.com

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان یزد shahabedu@yahoo.com



مقدمه

عرفا معتقدند: لذتی که در هجر است، در وصل نیست، زیرا نیروی هجر، شور طلب و شوق وصل است که در آدمی پویایی، کمال‌جویی، عشق، امید و تلاش و ایثار ایجاد می‌کند. هرگاه که این هجر و این شوق به وصل و هدف رسید، آدمی از حرکت باز می‌ایستد و نیازی به تلاش احساس نمی‌کند. پس بن‌مایه و زیرساخت تحول آدمی، نه کمال، که نیاز به کمال است؛ نه تصرف مقصد، که تشرّف به راه است و نه رسیدن به ایستگاه که وارد شدن به راه است (اهدنا الصراط المستقیم) (حمد، ۶). (کریمی، ۱۳۸۹) حقّ این مطلب را امام کاظم (ع) در مناجات و نیایش عارفانه و سرشار از مضامین بلند تربیتی ذیل بیان می‌فرماید که: **اللَّهُمَّ لَا تُخْرِجْنِي مِنَ التَّقْصِيرِ وَلَا تَجْعَلْنِي مِنَ الْمُعَارِينِ**. (اصول کافی؛ جلد چهارم: ۳۷۰) «خدایا مرا از مدار تقصیر (احساس نقصان و احساس خلأ و نیاز) خارج مکن و مرا از افراد عاریه‌ای قرار مده.»

روش‌های تربیتی در آموزش و پرورش عاریتی، القای یک سویه است. معلمان، دانش‌آموزان را گوش می‌پندارند و خویشتن را زبان؛ از این رو، به دانش‌آموزان هیچ‌گونه فرصتی نمی‌دهند که در ساختن خویش، اصلی‌ترین نقش را ایفا کنند. یکی از برداشت‌های انحرافی از تربیت، معطوف به هدف تربیت است که تصور می‌شود برای پرورش هر فرد باید اهدافی از قبل پیش‌بینی شده تعیین کرد تا متربی به سوی آن سوق داده شود. حال آن‌که هدف تربیت در خود تربیت است. مربی باید خود را بر اساس اصالت‌های فطری و مقاصد طبیعی و تکوینی متربی که در فرایند شکوفایی و به فعلیت رسیدن استعدادهایش کشف می‌کند مطابقت دهد، نه آنکه متربی را با اهداف خود همسو کند. همچنین عده‌ای تصور می‌کنند جریان تربیت باید از طریق ادامه‌ی آموزش‌ها، یاد‌دهی و اطلاعات بیرونی شکل گیرد. حال آنکه تربیت امری اکتشافی است نه اکتسابی. حتی اگر ما قصد آن را داشته باشیم که متربی را به سعادت واقعی خود برسانیم باید شرایطی فراهم آوریم تا سعادت خویش را در درون خود کشف کند. نه آنکه ما سعادت را از بیرون برای او ابداع و اختراع کرده و در اختیار او بگذاریم. گویا به همین سبب است که اخیراً چالش بزرگی بین نظریه پردازان برنامه‌ی درسی ایجاد شده است که آیا روش بر محتوی مقدم است یا محتوی بر روش؟ و آیا محتوای تربیت تابع آرمان‌های از پیش تعیین شده است یا تابع شرایط اثرپذیری متربی از محتوای تربیت؟

مقاله حاضر که در زمره تحقیقات کیفی استنتاجی و مقالات مروری و تحلیلی به شمار می‌آید با استعانت از بیان شیوای آن حضرت، و با بهره‌گیری از نظریات نوین تربیتی و روانشناختی، به تبیین و تشریح تقصیر و عاریت در تعلیم و تربیت، با تأکید بر تربیت دینی پرداخته است. سوال اساسی که این نوشتار درصدد پاسخگویی به آن می‌باشد عبارت است از:

- ✓ آسیب‌های تربیتی و آموزشی ناشی از تربیت عاریتی چیست؟
- ✓ راهکارهای لازم جهت تسری دو اصل تربیت طبیعی و تقصیرمداری در یادگیری چیست؟



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



تقصیر و نقصان در تربیت:

نیایش ذکر شده در مقدمه این مقاله، دو اصل و دو قانون مهم و تعیین کننده تعلیم و تربیت در پرورش انسان کمال جو را در بر دارد و عملاً خطاب به ما ارائه شده است: اول اینکه از خداوند میخواهیم که ما را همیشه در وضعیتی قرار دهد که همواره احساس نقصان کوتاهی و خلاء و تقصیر در خود داشته باشیم. همین احساس یک زمینه برای بدست آوردن درجات کمال گردیده و منجر به شور طلب و شوق وصل شده و به انسان حرارت و پویایی لذت بخش میدهد. عمق و شگفتی این نیایش در این جاست که امام کاظم (ع) از خداوند نمیخواهد که او را از «مدار کمال» خارج نکند، بلکه میفرماید مرا از مدار تقصیر خارج مکن، یعنی اصل حرکت و کمالجویی انسان در این حس نیازمندی و تشنگی نهفته است. او از خداوند این حس نیاز و هوشیاری بر تقصیر را طلب می کند. (کریمی، ۱۳۸۹) پس زیادت‌ها درون نقص‌هاست! (مولانا) یعنی فزون‌خواهی و فزون‌شوندگی نه در فراوانی و فربهی که در لاغری، نقص و فقر است! و در مسئله هست که توانمندی‌های انسانی رخنمون یافته و تعالی می یابند. همین که بر اثر عدم تعادل ایجاد شده، شور طلب در آدمی پرورش یابد، خود به خود منجر به تأثیر تربیتی در ساختار شناختی و عاطفی او می‌شود. چه منجر به نتیجه بشود چه نه! اگر هم آموزش و تعلیمی در این مورد وجود دارد، باید در جهت یاری دادن به مخاطب برای چگونگی کشف آن از درون خود باشد، نه این که فراورده‌های آموزشی و تربیتی از بیرون و به طور آماده در اختیار او گذاشته شود. اگر به شیوه‌ی اخیر عمل کنیم و با تعجیل و شتاب‌زدگی که غالباً از روی دل‌سوزی و با نیت خیر و هدف تعلیم و تربیت انجام می‌گیرد، مطالب درسی را به او منتقل کنیم، بی‌تردید در روند پرورش او اختلال و انحراف ایجاد خواهد شد، زیرا ما با ارضای بیرونی و دادن مطالب عاریه‌ای به او، انگیزه‌ی درونی و کنجکاو‌ی ذاتی او را به یادگیری کاسته ایم، حال آن که برعکس، باید او را نیازمندتر نموده و به جای اشباع، ذهن او را تشنه نماییم و اشتها‌ی به آموختن را جایگزین «اشباع‌زدگی» از آن کنیم.

با این وصف، هنر یک مربی برای پرورش طبیعی کودک، در ایجاد دانسته‌ها، معلومات و دانش‌صوری و حفظی دینی نیست، بلکه ایجاد نیاز و خلاء و عدم تعادل به منظور ساختارشناختی و عاطفی است تا از این طریق، آن‌ها به مدد اصل تعادل‌جویی، خود در رفع تشنگی، به جست و جوی آب پردازند. مربی اصلی و همیشگی بشر «فطرت» است، پس باید در تربیت برای کودک از طریق این قانون که در طبیعتش نهفته است، استفاده کرد. در تربیت طبیعی، تنها، زمینه‌یابی و آماده‌سازی روانی و عاطفی لازم است تا خود فرد بدون «تلقین»، «تحمیل» و «تقلید» عاری از عادت و اجبار بیرونی به کشف و شکوفایی آن حس دست یابد.

تربیت عاریتی در مقابل تربیت طبیعی:

فراز بعدی دعای امام موسی کاظم (ع) اصل مهم دیگری را در تربیت آشکار می‌سازد و آن پرهیز از عاریه‌ای شدن و عاریه‌ای بودن در زندگی است و درخواست از خداوند که ما را از جمله افراد عاریه‌ای قرار ندهد: ...اللهم لا تجعلنی من المعارین. این تعبیر کوتاه اما جامع و بلند به لحاظ معنا، غایت تربیت متعالی و درونی است، یعنی هدف تربیت باید به گونه‌ای باشد که مرتباً هیچ چیز را به طور عاریه‌ای، تصنعی و انفعالی از دیگران کسب نکرده باشد، بلکه آن‌چه هست و باید باشد از جانب وی و از قوه‌ی کشف و ابداع



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



و حرکت خود او به دست آمده باشد. به زبان دیگر، تربیت و معرفت او، بیرونی و اکتسابی صرف، که با کوچکترین غفلت و با حذف ضعیف‌ترین منبع کنترل بیرونی از بین می‌رود، نباشد. تربیت فرد باید متکی به رهیافت درونی و مبتنی بر فطرت و برگرفته از استعداد درونی محقق شده باشد؛ انگیزه‌ی کمال‌جویی از درون بجوشد و وابسته به منابع بیرونی و ساز و کارهای پاداش و تنبیه در قالب شرطی‌سازی، که رفتار را به شکل عادت تقویت و یا ثابت نگه‌دارد، نباشد. بنابراین، دعای امام کاظم (ع) گویاترین و صریح‌ترین تصویر روش‌شناختی از تربیت و مقام تکاملی انسان در جهان است. انسانی که تربیت و تعالی او وابسته به انگیزش‌های بیرونی و تویخ‌ها و تشویق‌های دیگران نیست، بلکه فعل اخلاقی و رفتار دینی او بر اساس «عقل خودبنیاد» و «ایمان خودیافته» است. چنین انسانی می‌تواند به خودشکوفایی و تحقق تمامیت خود که همانا بالندگی فطری است، دست یابد. به قول «کانت»: «اخلاق چنین انسانی برخاسته از باور درونی و وجدان فطری اوست». در یک کلام و از همان کلام امام کاظم (ع)، این تربیت یک تربیت بدلی، عاریه‌ای و مصنوعی نیست بلکه تربیت طبیعی، خودانگیخته، پایدار و درونی است. (همان منبع) البته اگر سیستم آموزشی ما بخواهد (که باید!) روحیه اینچنینی را پرورش دهد، لازم است تحمل کند که شاگردی از همسویی با اقدامات تربیتی مدرسه عدول کند و گاه‌ها به راهی جز آنچه مدرسه دیکته می‌کند برود. مدیریتی هم که طالب این چنین دانش‌آموزانی است، ناچار است از تلاطم امواج فکری نیروهای خلاق، دچار نگرانی نشود و از بر هم خوردن نظم جاری مدرسه نهراسد. جامعه‌ای هم که نسل خلاق می‌خواهد نیز به ناگزیر رضایت خواهد داد که از تربیت جوانانی مطیع نسل حاضر، دست بکشد و... و همه اینها هزینه‌های ارزشمندی است که برای این مهم باید پرداخت.

ملاک ترجیحی در تعیین مطلوبیت آموزشی‌ها:

آموزش، چه بخواهیم و چه نخواهیم، قابلیت‌ها و توانمندی‌های آدمی را تغییر می‌دهد. اما کدام قابلیت و توانمندی را؟ آن را که دیگران می‌خواهند در مخاطب تغییر کند، یا آن را که مخاطب خود آمادگی دارد و می‌خواهد تغییر دهد؟ آموزش اگر مؤثر واقع شود، فکر و فعل مخاطب را تغییر می‌دهد، و از اینجا بر «میل به یادگیری بیشتر» و نیز فوریت و ارجحیت «نیاز به بعضی یادگیری‌ها» اثر می‌گذارد. پس پرورش (=حاصل تربیتی تعلیمات)، به یک تعبیر، یعنی اینکه «ظرفیت تغییر قابلیت‌ها» اتساع پیدا کند و نظم بهره‌گیری از آن به «سمت و سوی معینی» متمایل شود. حال اگر مسئولیت مربی را فراتر از «یاد دادن» و متضمن فضا‌سازی برای «پرورش ذهن و رفتار مخاطبین» بدانیم لازم می‌آید که مربی علاوه بر انتقال «علم و فن و هنر» بتواند آموزشی‌هایی حاشیه‌ای و طرب‌انگیز که به واسطه آنها «احساس خوشایند نیاز به یادگیری» در مخاطب برانگیخته می‌شود، نیز تغییر کند. توجه به این واقعیت که احساس نیاز به یادگیری از جمله «تبعات احساس نیاز به تغییر» است و هر یادگیری، قطعاً به نوعی تغییر در ذهن یا رفتار مخاطب منجر می‌شود، بسیاری از تعلیم دهندگان را به این نتیجه رسانده است که غرض از تعلیم، همان تغییر ذهن و رفتار است و لاغیر!



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



اما وقتی نظام آموزشی یک جامعه به عموم مربیان تکلیف کند که «ضرورت نیاز به یادگیری» را دور بزنند و منحصرأ به تغییر ذهن و رفتار مخاطب اهمیت دهند، تلویحاً پذیرای این فرض شده است که نسل آینده هیچ یادگیری و تغییری بیش از آنچه مربیان امروز می‌توانند به او یاد دهند لازم ندارد. چنین برخوردی با نسل آینده ساز، چه خوب باشد و چه بد، بی‌شبهه برای پرورش نسل خلاق و نوآور مضر است و مزاحم! به عبارتی اگر فرد طوری بار بیاید که نتواند به پای خود، و از جستجوها یا مشاهدات و تجربیاتش، یادگیری کند و فقط به تغییرات مورد نظر مربیانش برسد، قطعاً از محدوده ذهنیات و معلومات متداول فراتر نمی‌رود تا بتواند حرفی تازه بزند، چه برسد به اینکه اثری بدیع از خود بسازد و منشأ تحول و تغییرات اجتماعی گردد. بنابر این سمت‌گیری برای پرورش نسل آینده، ایجاب می‌کند که آموختنی‌ها باید از قید و بند «حصار تحمیلی تغییر نگرش و تغییر رفتار» خارج شوند و ضمن توجه به تفاوت‌های فردی بچه‌ها و تنوع بخشی به برنامه‌ها و روش‌ها، یادگیری خودنظم‌دهنده طرب‌انگیز منجر به توسعه آموخته‌های بچه‌ها و جرأت بخشیدن به آنان برای ورود به حوزه ناشناخته‌ها گردد. آسیب‌های تربیتی که هم‌اکنون از ساختار و روش‌های حاکم بر نظام‌های تعلیم و تربیت ناشی می‌شود به این سبب است که منابع تربیت را در بیرون از فرد به صورت تلقینی و عاریه‌ای جست و جو می‌کند و در همان مرحله هم باقی‌نگه می‌دارد. به همین دلیل است که کنترل رفتار تربیتی در چنین شرایطی وابسته به اقتدار بیرونی از طریق تشویق و جایزه و پاداش یا تنبیه و جریمه و توبیخ بوده و وابسته به نتیجه‌ای است که به دنبال آن می‌آید. در این جا افراد از عمل خوب به خاطر خوبی خود آن عمل لذت نمی‌برند، بلکه از پیامد سودجویانه‌ای که از آن انتظار دارند، لذت می‌برند. در نتیجه تربیت عاریه‌ای بزرگ‌ترین آسیبی است که به پیکره‌ی تربیت فطری و درونی کودک وارد می‌آید. بویژه در تربیت دینی، از این که فرد را به خاطر انجام اعمال و افعال اخلاقی و دینی صرفاً به منابع تشویق و تنبیه بیرونی وابسته کنیم، باید شدیداً پرهیز نمود. اگر چنین روش‌هایی در نظام تربیتی تقویت شود، منجر به تضعیف تربیت دینی می‌گردد و هیچ‌گاه شوق دینی، لذت دین‌باوری و ایمان قلبی تقویت نمی‌شود. احتمالاً چنین اقدامی خود حجاب فریبنده و مانع عمده‌ای در مقابل پرورش حس دینی می‌شود. برعکس، اگر آموزش‌ها به ایجاد شوق درونی و برای لذت ایمان درونی و نه به امید پاداش بیرونی منجر شود، خود به خود به حس دینی و حقیقت‌جویی انسان کمک می‌نماید. (کریمی، ۱۳۸۸)

لذا هنر مربی، به ابعادی ورای انتقال آگاهی‌ها و مهارت‌ها معطوف می‌شود: «بخش ارزش ساز آموزش»، آن بخشی است که بتاند «خلأ یادگیری» را در ذهن مخاطب بوجود آورد و در نقش رشد‌دهنده‌ی ذهن و رفتار مخاطب عمل کند، و نه آن بخشی که فقط «مشکلات قبلاً حل شده‌ی بشر» را به اطلاع مخاطب می‌رساند و از او می‌خواهد که ان‌گنجینه اطلاعات را در ذهن خود ذخیره کند. (ابوتریان، ۱۳۸۶) پائولو فریره فیلسوف تعلیم و تربیت برزلی در نظریه آموزش و پرورش خود آموزش و پرورش سنتی را «آموزش بانکی» می‌خواند که در آن دانش‌آموزان خزانه‌ای هستند که سرمایه‌ای به آنها سپرده می‌شود بدون آنکه خودشان در

۱- Paulo freire

۲- Banking Training



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردیبل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



انتخاب آن دخیل بوده و یا به آن عمل کنند. آنها همچون یک بانک فقط حافظ این سرمایه اند. وی در مقابل آموزش بانکی، نوعی آموزش فعال را به نام آموزش طرح مسئله پیشنهاد می کند که در آن به جای سازگاری با جهان (بودن در جهان) هدف تعامل با جهان (بودن با جهان) مطرح می گردد و دانش آموز در مقام یک انسان مستقل و دارای حق انتخاب به مثابه یک یادگیرنده فعال، تلقی می گردد که بر اساس آگاهی از آگاهی های خود و شناخت فرایند شناخت خود (فراشناخت)^۱ به یادگیری پرداخته و ، بصورتی نشاط آور و پویا، در فرایند تربیت خود سهم می گردد. (اکبرنژاد، ۱۳۹۳)

امروزه نیز در نظریه های روان شناسی، به ویژه رویکردهایی که با روش فعال و خلاق به مسئله ی تعلیم و تربیت می نگرند، همین قانون را به عنوان زیربنای آموزش و پرورش فعال در برابر آموزش و پرورش فعل پذیر و سنتی قرار می دهند. این روان شناسان معتقدند در فرایند یاددهی، وظیفه ی مربی خارج کردن ذهن دانش آموز از حالت تعادل به عدم تعادل، از سیری به گرسنگی، از اشباع کاذب به اشتباه حقیقی و از اقل علم به کنجکاوی علمی است. در واقع لازمه ی پیشرفت و ارتقای مراحل تحول روانی، خارج شدن از سازش یافتگی های قبلی و تعادل های پیشین برای ورود به سازگاری ها و تعادل های جدید است. پس تا تعادل های قبلی به هم نخورد، ارگانسیم برای جبران عدم تعادل به سوی تعادل بالاتر تحریک نمی شود و تعادل متعالی تر و پایدارتر حاصل نمی گردد. بدین ترتیب، اصل تعادل جویی متزاید که ژان پیازه، روان شناس و شناخت شناس معاصر، آن را به عنوان کلید تحول روانی بشر تلقی می کند، حاکی از آن است که لازمه ی پیشروی به مراحل بالاتر رشد، مستلزم تعادل جویی پی در پی است که بر اثر برهم خوردن تعادل های مراحل قبل حاصل می شود.

پیازه نیروی کشاننده پشت رشد شناختی یا عقلی را در مفهوم تعادل یابی می داند. تعادل یابی به تمایل ذاتی ارگانسیم برای سازمان دادن تجارب خود جهت کسب حداکثری سازگاری گفته می شود که هدفش حفظ و ارتقاء مریت رقابتی فرد در حوزه های دانشی، بینشی، روشی و منشی است. مفهوم تعادل یابی برای پیازه همان هدفی را دنبال می کند که مفهوم لذت جویی برای فروید یا مفهوم تحقق خویشین برای مزلو یا یونگ. انسان به دلیل انگیزه فطری در کنش متقابل با محیط با تناقضاتی مواجه می شود؛ یعنی با چیزهایی که در ساختار فکری موجودش نمی گنجد. این تناقضات باعث ایجاد عدم تعادل در او می شود و او را برای تلاش فکری وادار می کند تا سرانجام مجدداً به تعادل برسد. بنابر این تفکر انتقادی و خلاق، شامل ایجاد عمده ی جو عدم تعادل است تا دانش آموزان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض، اصلاح یا دوباره سازی کنند. (میرز، ۱۳۷۴) در این مرحله معلم باید دانش آموزان را در موقعیتی مبهم، نا آشنا و نامعین قرار دهد یا سوالی را مطرح کند، به نحوی که ساختارهای ذهنی گذشته شان نتوانند به راحتی پاسخگوی موقعیت جدید باشند. در نتیجه آنان دچار عدم تعادل شده و کشش مناسبی برای مطالعات و تلاش های بعدی در آنان شکل می گیرد. (شعبانی، ۱۳۹۱)



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



اریک اریکسون یکی دیگر از روان‌شناسان تحولی‌نگر نیز در تحلیل مراحل هشتگانه‌ی تحول روانی-اجتماعی به این اصل چالش‌انگیز، یعنی تعارض میان تعادل و عدم تعادل می‌پردازد و بر این باور است که لازمه‌ی عبور از هر مرحله‌ی مواجهه با چالش یا بحرانی است که امکان خروج از مرحله‌ی قبلی و ورود به مرحله‌ی بعدی را میسر می‌سازد. به همین دلیل ژان پیاژه نیز محور اساسی در فرایند رشد را اصل «تعادل‌جویی» به خاطر فرار از عدم تعادل می‌داند و اساساً بن‌مایه و زیرساخت پویایی و حرکت آدمی را همان «عدم تعادل» تلقی می‌کند که منجر به تعادل بالاتر می‌شود.

تفاوت ماجرا در این است که عادت به کسب آگاهی در باب مشکلات قبلاً حل شده، حتی اگر از دام جاذبه «معلومات سطحی» پراکنده، خلاصی یابد، یادگیری را به «سقف معلومات متداول» محدود می‌کند، در حالی که کنجکاوی برای پرکردن خلأ یادگیری و سعی برای دستیابی به یافته‌های فرادرسی، جدأ بی‌کراهه است و لذا تا بینهایت ممکن است ادامه یابد. اما این رویکرد آموزشی یک مشکل اساسی ایجاد می‌کند و آن اینست که نتیجه‌گیری قطعی از سرمایه‌گذاری آموزشی و زحمات مربی را در برده‌ای از ابهام می‌پوشاند. وقتی مخاطب آموزش مختار باشد که هر طور می‌خواهد به تلاش برای یادگیری‌های مستقل بپردازد، چه تضمینی می‌ماند که نتایج یادگیری‌ها به نفع جامعه تمام شود و مخاطب در جهت خلاف منافع جامعه اش از امکانات آموزشی بهره‌برداری نکند؟ جداول شماره ۱ و ۲ هم راه‌های برخورد درمانی و هم راه‌های برخورد بهداشتی به تعلیم و تربیت را در این ارتباط، به اختصار بیان می‌نمایند. (ابوترابیان، ۱۳۸۶)

جدول شماره ۱- برخوردهای بهداشتی در تربیت

ردیف	عنوان	شرح
۱	راه ادیان الهی	رشد توجه به سببیت خاصیت‌پندار و گفتار و کردار
۲	راه عرفان شرق	رشد مراقبه و اخلاص برای دریافت معلومات انعکاسی
۳	راه بداهه‌سازی	احساس ملایمت فرهنگی (آموزش سنتی هنر و پهلوانی)
۴	راه مشارکت بهداشت	یادگیری متقابل جمعی (توصیه W.H.O)
۵	راه فریره	آمادگی تغییر نقش اجتماعی (بازنگری نقادانه)

جدول شماره ۲- برخوردهای درمانی در تربیت

ردیف	عنوان	شرح
۶	راه فارابی	رعایت مبادی تعلیمی برای درس‌گذاری
۷	راه گوردون	یاددادن تعاملی با تمرین تناظر و تشابه فارغ از منطق
۸	راه پیاژه	رعایت آمادگی یادگیری رشد سنی



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



۹	راه مزلو	رعایت رده بندی نیازهای آدمی
۱۰	راه بلوم	یاددادن تفهیمی بر اساس اطلاعات بازخوردی

ممنوعیت اکراه و تحمیل در متون دینی:

از دیدگاه قرآن کریم، انسان موجودی آزاد و مختار می باشد و این ویژگی، موهبتی الهی است که تنها به انسان داده شده و رشد و کمال او در گرو همین آزادی و اختیار است: لا اکراه فی الدین (بقره: ۲۵۶) حال اگر سیستم تعلیم و تربیت بخواهد با اجبار و اکراه، اموری را بر متری تحمیل کند، او را از این موهبت الهی و حق مسلم خویش محروم و قدرت انتخاب را از او سلب کرده است. و لو شاء ربک من فی الارض کلهم جمیعاً أفانت تُکره النّاس حتی یكونوا مومنین (یونس: ۹۹) «و اگر پروردگارت می خواست، تمام کسانی که روی زمین هستند، همگی (به اجبار) ایمان می آوردند؛ آیا تو می خواهی مردم را مجبور سازی که ایمان بیاورند؟!»

در برخی از آیات قرآن، به صراحت بر مختار بودن انسان در مورد پذیرش هدایت پیامبران و ندای وحی الهی، و به تبع آن تعلیم و تربیت، اشاره شده است: اِنَّا هَدَیْنَاهُ السَّبِیْلَ اِمَّا شَاکِرًا وَاِمَّا کَفُوْرًا (الانسان: ۳) «ما راه را به او نشان دادیم؛ خواه شاکر باشد و پذیرا گردد یا ناسپاس» باشد: کل نفس بما کسبت رهینه (مدثر: ۳۸) «هر نفسی در گرو عملی است که انجام داده است» خداوند سبحان همچنین می فرماید: فَاَلْفَحْ مِنْ زَکَاٰهَآ* وَاَقْدَحَابَ مِنْ دَسَآهَآ؛ (شمس: ۹ و ۱۰) «هر کس نفس خود را از گناه پاک ساز به یقین رستگار خواهد شد؛ و هر کس آن را به گناه پلید گرداند، زیانکار خواهد شد». در این آیات، کوشش و جوشش فرد، اساس رشد و کمال یا سقوط و گمراهی معرفی شده است. پس، در فرایند تربیت، روش هایی که یک سویه باشد، و مجال و فرصتی را به متری ندهد تا به بازنگری، نقد، ترمیم و احیاناً رد دید گاهه ها بپردازد، عقیم و نابارور خواهد بود.

از نظر قرآن در دعوت پیامبر (ص) که بزرگترین مربی بشریت، و شریعتش بهترین و جامع ترین برنامه تربیتی است، اجبار و اکراه راه ندارد. چرا که انسان از نیروی عقلی و ابزارهای شناخت (گوش، چشم و قلب) برخوردار و در انتخاب راه، آزاد و مختار است و با اجبار و اکراه به کمالات معنوی دست نخواهد یافت. لذا در قرآن پیامبر، مُذْکَّرٌ (تذکر دهنده) نامیده شده است و جبار بودن و سیطره داشتن بر مردم در تربیت و دعوت به دین را از وی نفی می کند: فَذَکَّرْ اِنَّمَا اَنْتَ مُذْکَّرٌ* لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَبِّرٍ (غاشیه: ۲۱ و ۲۲) «پس ای پیامبر! تذکر یده که تو تنها تذکر دهنده ای. تو بر آنان سلطه گر نیستی (که بر ایمان مجبورشان کنی)». از نظر قرآن، نه تنها

در شریعت اسلام که در شریعت های پیشین نیز، دعوت به ایمان، همراه با اجبار و اکراه نبوده است. (هود: ۲۸)

سنت و سیره رسول خدا (ص) نیز پرهیز از جبر و فشار و تحمیل است. کما اینکه خود می فرمایند: ان الله ارسلنی مبلّغاً و لم یرسلنی متعنّناً (کنز العمال، ج: ۳: ۳۳) «خداوند مرا مبلغ فرستاده است نه فردی آزار دهنده و سخت گیر». ایشان همواره به یاران خود می فرمودند: یسرّوا و لا تعسّروا و یسرّوا و لا تنفّروا (همان منبع) «بر مردم آسان گیرید و سخت مگیرید و نوید دهنده باشید و در آنها نفرت ایجاد نکنید» امام علی (ع) نیز در توصیه خود به امام حسن (ع) او را آزاد می گذاشت تا راه پدران خود را بپذیرد و یا نپذیرد. ابتدا به پذیرش و حرکت در مسیر آنها توصیه می کند و سپس می فرماید: اگر در مواردی سنت نیاکان خود را نپسندیدی، خود



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردیبل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



درباره آن تفکر و تحقیق کن، ولی از خدا بخواه تا تو را در این تحقیق و جستجو هدایت کند تا در ورطه شبهه ها سقوط نکنی و به دشمنی ها تمسک نجویی. (قائمی مقدم، ۱۳۹۰) امام در نامه خود به مالک اشتر نیز وی را از اجبار مردم برحذر می دارد و پرهیز از اکراه را موجب اعتماد مردم به رهبر و راهنمای خود می داند. (نهج البلاغه، نامه ۵۳) با چنین رهیافتی از موضوع می توان گفت که روح حاکم بر فضای تربیتی اسلام دور از اکراه و تحمیل است، بجز در مواردی که آزادی فرد موجب مخدوش شدن مصالح اجتماع و سایر افراد و حدود الهی شود. (قائمی مقدم، ۱۳۹۰) اصولاً تربیت حقیقی آن است که تمام زمینه ها فراهم شود تا فرد خود را شکوفا ساخته، توانمندی های خویش را نشان دهد؛ از این رو، از منظر نهج البلاغه علم اکتسابی بدون در نظر گرفتن علم فطری نمی تواند بستر شکوفایی استعداد های فرد را مهیا سازد. مولای متقیان حضرت علی (ع) در این زمینه می فرماید: العلم علمان: مطبوع و مسموع و لا ینفع المسموع اذا لم یکن المطبوع؛ «علم دو نوع است: علم فطری و علم اکتسابی. علم اکتسابی اگر هماهنگ با علم فطری نباشد سودمند نخواهد بود». (نهج البلاغه)

گزاره های تجویزی و پیشنهادی:

گزاره های تجویزی و پیشنهادی مورد نظر در جهت تحقق تربیت طبیعی، در مقابل تربیت عاریتی به صورت مجمل، به شرح ذیل ارائه می گردد:

- ۱- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته آموزش «یادگیری چگونگی یادگیری» و فراشناخت را با تأکید بر فعالیت های پژوهشی و تحقیقات علمی مورد توجه قرار دهد.
- ۲- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته در راستای انفرادی شدن یادگیری به هدف استقلال عقلانی^۱ از طریق شخصی کردن برنامه درسی ایجاد انعطاف در برنامه ها اهتمام ورزد.
- ۳- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به مقوله نیازسنجی آموزشی و غیر آموزشی مخاطبین توجه نماید. امروزه «نیازسنجی آموزشی» را اصلی ترین اصل در تدوین و ارائه آموزش ها به مخاطبین هر حوزه بیان می کنند. شاید یکی از متداول ترین تعاریف ارائه شده از مفهوم نیاز، تعریف آن به عنوان خواست^۲ یا ترجیحات^۳ افراد است، به عبارت دیگر خواسته های افراد در زمینه های مختلف، نیازهای آنان را تشکیل می دهد. (خنیفیر، ۱۳۸۷) پدیده اساسی زیربنایی تمام فعالیت تفکر برنامه درسی، حضور علاقه انسانی است که فعالیت تفکر برنامه درسی را به پیش می برد و انتقال می دهد. که: کودک در حال، جوان در آینده و پیر در گذشته زندگی می کنند!

۱-Intellectual Independence

۲-Want

۳-Preference



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردیبل، دانشگاه محقق اردیبل]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



به بیان دیگر، رشد دادن ظرفیت های فردی یا سرعت بخشیدن به تحقق خود در یک نوع علاقه شناختی نسبت به آزادسازی افراد از محدودیت ها و خلق کردن شرط ها و محیط های نو صورت می بندد. بی تردید هرگونه آموزشی که خواستگاه تدوین و تبیین آن مبتنی بر اصول نیازسنجی نباشد مورد اقبال مخاطبین قرار نخواهد گرفت. چراکه تغییرات شگرف و روزافزون حوزه های علمی، چنان شتابان و جدی است که حفظ کارآیی و اثربخشی کشور، مستلزم نیازسنجی مستمر در هر سه مرحله طراحی (نیازسنجی جهت دهنده)، اجرا (نیازسنجی تعدیل کننده) و ارزشیابی (نیازسنجی عطف به ماسبق) در حوزه های علوم تربیتی است.

۴- استفاده از چهار خانواده الگوهای تدریس دانش آموزان را در ابعاد چهارگانه اجتماعی، عقلی، خویشتن آگاهی و رفتاری به کمال می رساند، چرا که به سرشت انسانی توجه نموده و با فراهم نمودن دانش منظم در محیط یادگیری و تناسب آن با پیچیدگی شناختی متربیان و رعایت اصول یادگیری جمعی، کاوشگرانه و علمی راه را برای تعالی آنان هموار می سازد. این الگوها با مطلوب دانستن کثرت استعدادها، فضایی طربناک را در جریان تدریس ایجاد می کنند. (بهرنگی، ۱۳۸۳)

✓ خانواده الگوهای آموزشی اجتماعی؛ که دانش آموزان را برای مشارکت در افزایش شناخت جمعی راهنمایی می کند و شامل الگوهای یاران در یادگیری از تفحص دو نفره تا گروهی و کل کلاس (جانسون و هلویک، ۲۰۰۴)، ایفای نقش (چسler و فاکس، ۲۰۰۴)، کاوشگری به شیوه محاکم قضایی (جیمز شیور، ۱۹۹۵) و شخصیت و سبک های یادگیری (دیوید هانت، ۱۹۷۱) می باشد.

✓ خانواده الگوهای آموزشی پردازش اطلاعات؛ که به دانش آموزان در ساخت منظم ذهن از مطالب رشته تحصیلی و بنای زمینه علمی آنان کمک می کند و شامل الگوهای تدریس استقرائی (تابا، ۱۹۶۶)، دریافت مفهوم (برونر، ۱۹۶۷)، کاوشگری علمی (سوکمن، ۱۹۶۴)، یادسپاری (پرسلی و دیگران، ۱۹۸۱)، بدیعه پردازی (گوردن، ۱۹۶۱)، پیش سازمان دهنده (آزوبل، ۱۹۸۰) برای آمادگی ساخت شناختی، عقل رشد یابنده و یادگیری نحوه تفکر (پیازه، ۱۹۵۲) می باشد.

✓ خانواده الگوهای آموزشی انفرادی؛ که دانش آموزان را برای شناخت استعدادهای خود و موانع راه شکوفایی آنها کمک می کند تا با تغییر شرایط محیطی بستر فعالیت یافتن پتانسیل های درونی و ذاتی خود را فراهم آورند. این الگوها شامل تدریس غیرمستقیم (کارل راجرز، ۱۹۸۲) و رشد خویشتن انگاری (دیوید هابکینز، ۱۹۹۰) می باشد.

✓ خانواده الگوهای آموزشی رفتاری؛ که دانش آموزان را برای استحکام ساخت شناخت آنان با تکالیف معین و تمرین و کسب مهارت های رفتار بر اساس شناخت کمک می کند و شامل الگوهای یادگیری تسلط یاب (کارول، ۱۹۷۱)، آموزش مستقیم (بروفی، ۱۹۸۱)، یادگیری بر اساس شبیه سازها (اسمیت، ۱۹۶۶) و ... می گردد.

۵- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته آثار مترتب بر کاربرد فناوری در حیات انسان (جهان بینی، فرهنگ، ارزش های بومی و ...) را کاوش و بررسی کند.

۶- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته آموزش به تربیت هنری و زیبایی شناسی اهمیت دهد.



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



- ۷- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته آموزش برای پرسشگری و تلاش برای کشف حوزه ناشناخته ها و توسیع حوزه شناخته ها به منظور برآورده شدن نیازهای پنهان دانش آموزان اهتمام نماید.
- ۸- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به پرورش قابلیت های دموکراتیک (شهروندی) همچون حس همزیستی، گفتگو، مدارا و نقدپذیری میدان بروز دهد.
- ۹- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به تقویت قابلیت های برتر تفکر همچون تفکر خلاق و تفکر نقاد توجه نماید.
- ۱۰- برنامه و محتوای دروس باید بیش از گذشته در صدد تقویت هوش هیجانی و هوش اخلاقی دانش آموزان برآید و توازنی مناسب بین زندگی بیرونی و درونی بجه ها و عقلانی و منطقی کردن آن ایجاد نماید.
- ۱۱- برنامه و محتوای دروس باید بیش از گذشته به مهندسی و معماری ساخت بناهای آموزشی مفرح و سرشار از انرژی توجه کند.
- ۱۲- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته بر ضرورت تعامل های چهره به چهره انسانی به منزله جوهر وجودی انسان تأکید کرده و زمینه تقویت قابلیتها و مهارتهای مربوطه را فراهم آورد.
- ۱۳- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به آموزش و یادگیری زبان بین المللی (انگلیسی) بمنظور دریافت اطلاعات و دانش های بیشتر و اشاعه فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی و نیز نقش آفرینی در پروسه جهانی شدن آموزش و پرورش توجه کند.
- ۱۴- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته در صدد تحقق بخشیدن به تعریف تازه ای از سواد اطلاعاتی و رایانه ای برای بهره گیری از قابلیتهای روزافزون حوزه های IT و ICT در بین دانش آموزان باشد تا از این رهگذر توسعه مبتنی بر دانایی که در بند «ی» از ماده ۵۳ برنامه چهارم توسعه که در برنامه پنجم توسعه کشور نیز به آن اشاره شده (بهره گیری از فناوری اطلاعات در تدوین و اجرای برنامه های آموزشی و درسی کلیه سطوح) محقق گردد.
- ۱۵- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته شناخت قواعد، هنجارها و رفتارهای لازم برای عمل کردن در مدرسه به عنوان یک بافت دیوان سالار، نحوه تعامل با سایر متریان و ... را در دانش آموزان مورد توجه قرار دهد.
- ۱۶- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به زمینه سازی برای ایجاد ذهنیت فلسفی در دانش آموزان به منظور مواجهه درست و خردورزانه با پدیده های علمی، بر اساس سه بعد: جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری، که رؤس ذهنیت فلسفی به شمار می آیند، توجه کند.
- ۱۷- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته بر تحقق خویشتن، در سلسله مراتب نیازهای مزلو تأکید نماید. این سطح نیاز در ذات انسان به صورت ازلی نهفته شده و با تربیت می تواند شکوفا شود. رفتار متأثر از فلسفه خلقت، ارتباط درونی با



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



استعدادها و کشف محرکات درونی برای هدایت انگیزه ها و استقلال خویشتن و هدایت امور بر اساس این اهداف عالی به جای متوقف ماندن برای پاسخ به نیازهای بیرونی نکته مورد نظر برای اعتلای برنامه های درسی مدارس می باشد.

۱۸- برنامه و محتوای دروس مدارس باید بیش از گذشته به فرایند تفکر علمی در دانش آموزان توجه نماید. جان دیویی به عادت ورزی به حل مسئله توجه تربیتی دارد و معتقد است که آدمی باید بتواند مسائل خود را در زمینه علمی و تجربی خود بیابد، راه حل های آن را جستجو نماید و از بین فرضیه های مقبول آن را که بهترین است انتخاب نماید و سرانجام فرضیه اهم را به اجرا درآورد و نتایج حاصل از ارزیابی برای بهبود روش و ذخایر تجربی برای حل مسائلی پیچیده تر استفاده نماید.

۱۹- برنامه و محتوای دروس مدارس باید با درک مفهوم جهانی شدن و آموزش و به تبع آن «هویت و وجدان زمینی و فراملی» در کنار حفظ و محافظت و تقویت «هویت و وجدان سرزمینی و ملی» بیش از گذشته به مفهوم «زندگی زمینی - زندگی سرزمینی» پردازد تا در پرتو آن وجدان مردم شناختی (یعنی بازشناسی خود در تکثر)، وجدان بوم شناسی (یعنی آگاهی از همزیستی با تمام میرنده ها در محیطی زنده؛ بازشناسی ارتباط جوهری مان با محیط زیست مارا به ترک رؤیاهای مبتنی بر مهار جهان رهنمون می سازد و در عوض تمایل به همزیستی بر روی زمین را در ما تقویت می کند)، وجدان شهروند زمینی (یعنی احساس مسئولیت و همبستگی در برابر انسانهای آزاده زمین) و وجدان گفتگو (که برآمده از تمرین پیچیده اندیشیدن است و به ما مجال می دهد که همزمان با انتقاد از یکدیگر، به انتقاد از خود و به درک یکدیگر پردازیم) برای هماهنگی با نظام جهانی در کنار حفظ مزیت و هویت رقابتی خود، رشد نماید.

نتیجه گیری و جمع بندی:

متربی عاریه ای؛ برنامه ریزی شده، شرطی شده، دست خورده، "مصنوعی"، "از خود بیگانه" و "مسموم و مصدوم" است. محصولی که ترجمان تربیت عاریه ای، تصنعی و وابسته است. چرا که در تربیت عاریه ای مربی، "فرصت تربیت شدن" را به متربی نمی دهد و او را قبل از آن که به اقتضای فطرتش بشکند، وادار به شکستن زودرسش می کند و قبل از آن که عشق به حقیقت در او تجلی یابد، او را می دارد تا از روی اجبار و اکراه عشق بورزد و قبل از آن که به سرمایه ی درونی طبیعتش دست یابد، او را مجبور می کند که به دست مایه های تصنعی بیرونی تکیه نماید. در این سبک تربیتی، استعدادهای متربیان قبل از اینکه در موعد مقرر و در زمان طبیعی و در مراحل بهینه خود شکفته شوند می شکوفانیم. قبل از آنکه نیروی محرکه ی ذوق و شوق خیرجویی و حقیقت طلبی فطری آنان شکوفا شود، زود رس و شتاب زده از طریق نیروهای بیرونی آنها را به حرکت در می آوریم. پیداست که اینگونه شکوفاندن مانع شکفتن می شود.

اگر نگاهی به نظام های آموزش و پرورش در گذشته و حال داشته باشیم مشاهده خواهیم کرد که هدف اصلی و نهایی غالب دستگاههای تعلیم و تربیت، این بوده است که کودکان و نوجوانان را به طور یک جانبه در فرایند اجتماعی کردن، جامعه پذیر و



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



فرهنگ پذیر سازند و هنجارهای پذیرفته شده (غلط یا درست) در جامعه را به آنها تحمیل کنند بدون اینکه آنها در کشف، بازیابی و بازآفرینی این هنجارها نقشی داشته باشند.

اجتماعی کردن افراد، تفرد را از بین می برد. چرا که تربیت اگر محدود به اهداف جامعه باشد، بیشتر به پرورش هوش یا به مصنوعی کردن حرکات رفتار که جنبه های ظاهری شخصیت هستند می پردازد تا به درون مایه های فطری فرد. از این روست که تربیت، صرفاً خادم اجتماع و همساز با مصلحت های اجتماعی نیست، بلکه به سودمندی جامعه می اندیشد. در تعلیم و تربیت عاریتی آنچه کمتر بدان توجه می شود، احوالات درونی دانش آموزان و نادیده گرفتن نیروی عشق وجودی آنان است؛ زیرا تمام روش ها و فنون، از طریق برنامه ها و طرح های عاریه ای و بیرونی برای تغییر رفتار فراگیران مهیا شده است، بدون آنکه توجهی به امیال و نیازهای درونی آنان شود؛ و حال آنکه اساس و بنیاد تربیت، ریشه در تمایلات درونی و آمادگی های عاطفی و روانی فرد دارد؛ و بدون این آمادگی، هر گونه اقدام تربیتی منجر به شکست می شود. هدف تربیت باید به گونه ای باشد که متری هیچ چیز را به صورت تصادفی و انفعالی از دیگران کسب نکرده باشد بلکه خود با کشف و ابداع و حرکت آن را به دست آورده باشد. حضرت علی (ع) می فرماید: «شبهت اخلاقی مردم به محیط اجتماعی و مقتضیات زمان خودشان، بیشتر از شبهت به صفات خانوادگی و خلیقات پدران آنان است» (نهج البلاغه) آنچه که در تربیت طبیعی مهم است، تاکید بر فعال کردن خود متری است. تکیه بر خودجوشی، خود انگیزگی، خودیابی و خود رهبری اوست تا از این طریق به مقصود نهایی که همان کمال مطلوب و تحقق خویشتن خویش است دست یابد. در عرفان و خداشناسی نیز، معرفت درونی و هدایت تکوینی، زیربنای معرفت بیرونی و هدایت اکتسابی است؛ و تاشوق درون حاصل نشود، معارف و پیام های بیرونی موثر واقع نخواهند شد. (ضرابی، ۱۳۸۶)

منابع مورد استفاده :

- ۱- قرآن مجید.
- ۲- نهج البلاغه.
- ۳- ابوترابیان، محمدرضا (۱۳۸۶). پرورش نسل خلاق در ایران، جلد ۱ و ۲. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۴- اسکندری، حسین (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات نسیم.
- ۵- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۳). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. ترجمه دکتر محمدرضا بهرنگی. تهران: نشر کمال.
- ۶- اکبرنژاد، محمد (۱۳۹۳). "آموزش و پرورش خردگرا، مستلزم اصلاح برنامه درسی تربیت معلم". مقاله ارائه شده در نخستین همایش اقتضانات فرهنگی و علمی دانشگاه فرهنگیان کشور، مشهد.
- ۷- السون، متیو اچ و بی. آر. هرگنهان (۱۳۹۲). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف. تهران: نشر دوران.
- ۸- جویس، بروس و مارشا ویل و امیلی کالهن (۱۳۹۱). الگوهای تدریس ۲۰۰۴، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- ۹- خنیفر، حسین (۱۳۸۷). آموزش پودمانی از نظریه تا کاربرد. تهران: انتشارات سمت.
- ۱۰- شریف، مصطفی (۱۳۹۰). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل، برنامه درسی نومفهوم گرا. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



- ۱۱- شریف ، مصطفی (۱۳۹۱). برنامه درسی ، گفتمان نظریه ، پژوهش و عمل ، برنامه درسی دانش مدار . اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.
- ۱۲- شریعتمداری، علی (۱۳۷۴). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- ۱۳- شعبانی، حسن (۱۳۹۲). روش تدریس پیشرفته؛ آموزش مهارت‌ها راهبردهای تفکر. تهران: انتشارات سمت.
- ۱۴- فیشر ، رابرت (۱۳۹۰). آموزش تفکر . ترجمه دکتر غلامعلی سرمد . تهران: انتشارات گاج .
- ۱۵- قائمی مقدم، محمدرضا (۱۳۹۰). روشهای آسیب زا در تربیت. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۱۶- حوریزاد، بهمن (۱۳۸۴). غنی سازی مدرسه. تهران: انتشارات نشر لوح زرین.
- ۱۷- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸). تربیت آسیب زا. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- ۱۸- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۰). تربیت طبیعی در مقابل تربیت عاریه ای. تهران: انتشارات عابد.
- ۱۹- لاونبرگ ، فرد (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی ، تحلیل و بهسازی تدریس . ترجمه مصطفی شریف ، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.
- ۲۰- مورن ، ادگار (۱۳۸۴). جهانی شدن و آموزش. ترجمه حمید جاودانی. تهران: انتشارات موسسه پژوهش مدیریت و برنامه ریزی.
- ۲۱- میلز، جان پی (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح، ترجمه نادرقلی قورچیان. تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

دومین
همایش
ملی
روانشناسی
مدرسه