

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

کتاب نظریه های رشد، ویلیام کرین

فصل ۱ : جان لاک و روسو

فصل ۲ : نظریه گزل

فصل ۳ : نظریه کردارشناسانه و جان بالبی

فصل ۴ : فلسفه تربیتی مونتسوری

فصل ۵ : نظریه ارگانیسمی و تطبیقی ورنر

فصل ۶ : نظریه شناختی پیاژه

فصل ۷ : رشد اخلاقی کلبرگ

فصل ۸ : نظریه یادگیری

فصل ۱۰ : نظریه ویگوتسکی

فصل ۱۳ : نظریه ماهر

فصل ۱۴ : مطالعه بتلهایم در مورد اوتیسم

فصل ۱۵ : ساختن

فصل ۱۷ : رشد زبان – چامسکی

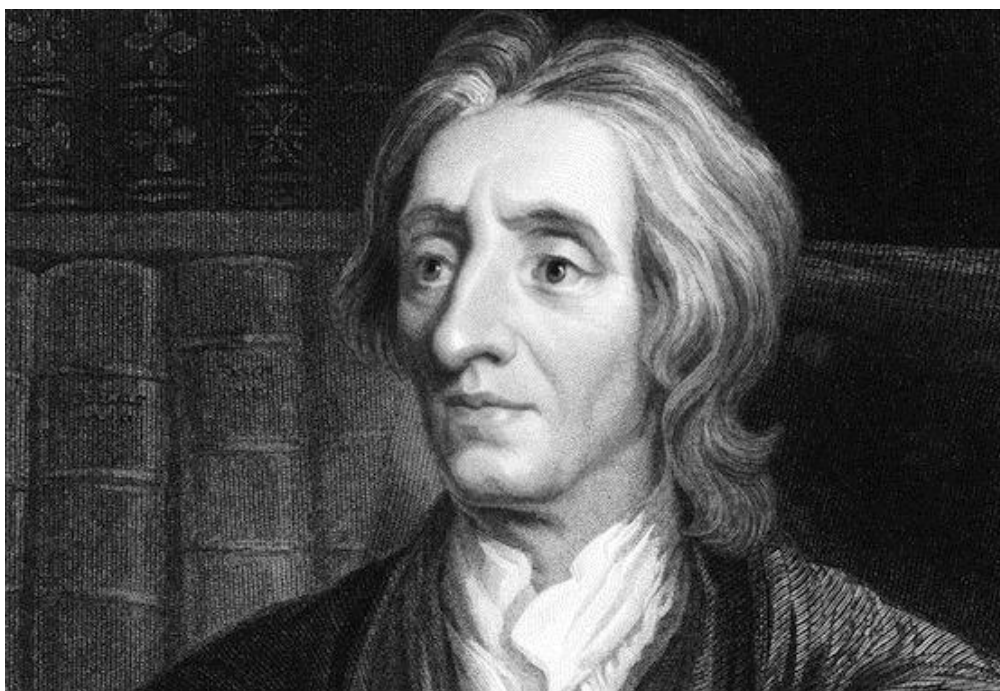
محیط گرایی لاک

دیدگاه لاک درباره رشد

جان لاک با زبانی فصیح و دلنشین، این باور متداول را که بین انسان ها، تفاوت های ذاتی عظیمی وجود دارد، رد کرد. لاک استدلال کرد که شخصیت انسان ها را غالباً محیط های اجتماعی آنها و بویژه آموزش و پرورش شکل می دهد. نقطه آغاز نظریه لاک، رد اندیشه های فطری در انسان بود. **لاک می گفت صحیح تر آن است که ذهن انسان را لوحی سفید تصور کنیم و بر این باور باشیم که همه چیز از محیط به ذهن وارد می شود.** لاک بعدها این بیان را قدری تعدیل کرد. اگرچه تجربیات بشر از محیط ناشی می شود، شخص می تواند طی زمان، از طریق تأمل بر افکار و باورهایش نیز یاد بگیرد. لاک همچنین دریافت که در انسان ها، برخی عواطف درونزاد و برخی تفاوت های ذاتی وجود دارد.

اما در کل، لاک معتقد بود محیط است که ذهن را شکل می دهد. او تأکید داشت تأثیر محیط، بویژه در سال های اولیه دوران کودکی، بسیار نیرومند است.

بسیاری از افکار و احساسات ما را تداعی ها (associations) به وجود می آورند. بیشتر رفتار ما با تکرار (repetition) به وجود می آید. ما با تقلید (imitation) نیز می آموزیم. سرانجام و از همه مهم تر، ما از طریق پاداش (reward)، و تنبیه (punishment) فرا می گیریم.



جان لاک

فلسفه تربیتی لاک

خویشتن داری (self control): لاک معتقد بود که هدف اصلی تعلیم و تربیت خویشتن داری است. اگر می خواهیم کودکان منضبط بار آیند باید از همان ابتدا با آنها جدی باشیم زیرا از بین بردن عادات اولیه، دشوار است.

پاداش و تنبیه: باید تنها به رفتارهای منطقی کودکان پاداش دهیم و همواره از تایید رفتارهای غیر منطقی و زیاده طلبی آنان خودداری کنیم. لاک با **تنبیه بدنی (physical punishment)** مخالف بود. این تنبیه، تداعی های نامطلوبی را موجب می شود. تنبیه بدنی اغلب بی نتیجه است. تنبیه فعالیت ذهن را متوقف می کند و آنگاه به جای کودکی نامنظم، با موجودی افسرده و غمگین سروکار خواهید داشت. **بهترین پاداش ها، تحسین و تعریف و بهترین تنبیه، عدم تایید است.** لاک معتقد بود که اگر بتوانید در کودکان عشق به محبوب بودن را به وجود آورید، آنگاه خواهید توانست آنها را هر طور که می خواهید، تربیت کنید و آنها به تمام فضیلت ها عشق خواهند ورزید.

شجاعت : لاک برای شجاعت (courage)، ارزش قایل بود. مشکل این است که کودکان، ترس های بسیاری را فرا می گیرند. لاک معتقد بود می توانیم این ترس را با نزدیک کردن تدریجی کودک به منبع ترس از بین ببریم. لاک توصیه کرد که کودکان را در برابر درد، به صورت آرام و تدریجی مقاوم بسازیم.

مقررات : بیشتر والدین، مقررات متعددی وضع می کنند و سپس کودکان را به دلیل پیروی نکردن از مقررات تنبیه می کنند. این کار اساساً بی فایده است.

ویژگی های خاص کودکان (children's special characteristics): بحث لاک درباره بی فایده بودن آموختن مقرراتی که فراتر از درک کودک است، موضوع جدیدی را به نظام تربیتی او وارد کرد.

آموزش تحصیلی (academic instruction): آموزش وقتی بیشترین تاثیر را دارد که کودکان از آن لذت ببرند. لاک بر ضرورت بهره گیری از کنجکاوی طبیعی کودک تاکید کرد. وی گفت که کودکان یادگیری را برای یادگیری انجام می دهند.

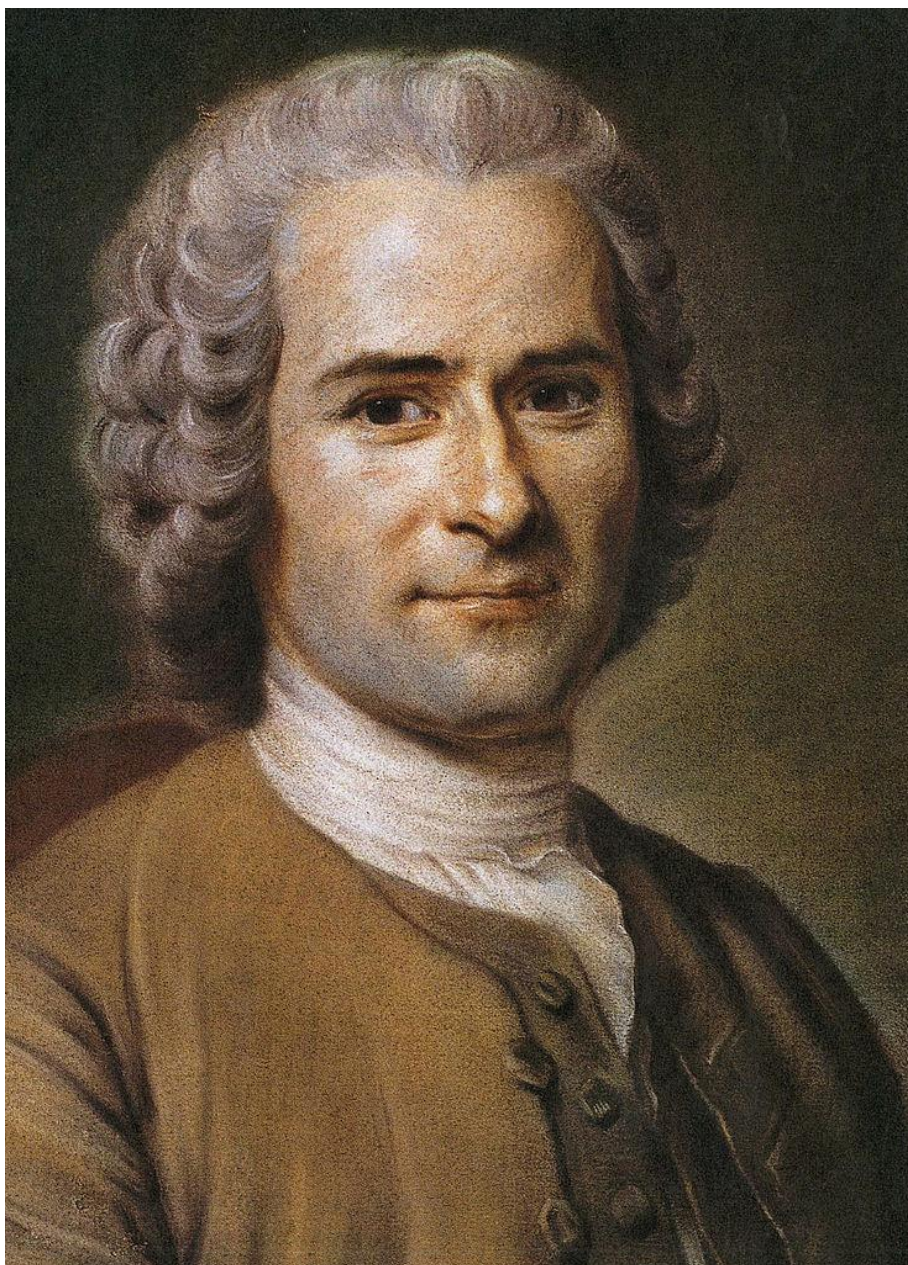
منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱

طبیعت گرایی روسو

((انسان، آزاد به دنیا می آید، اما همه جا در زنجیر است))

روسو با لاک همدستان بود که کودکان با بزرگسالان متفاوت هستند. اما روسو معتقد بود کودکان ظرف خالی یا لوح سفید نیستند. بلکه شیوه های احساس و تفکر خاص خود را دارند زیرا کودکان مطابق با **طرح طبیعت** رشد می کنند. او برای به وجود آوردن یک فرد سالم به هیچ وجه نیروهای محیط، بویژه محیط اجتماعی اعتقاد نداشت. به جای آنکه برای آموزش شیوه های درست فکر کردن به کودکان شتاب کنیم، باید به آنان فرصت دهیم تا قابلیت های خودشان را به کمال برسانند. باور او در مورد طرح زمینه طبیعی برای رشد سالم، سنت رشد گرایی را در روان شناسی به وجود آورد. طغیان روسو بر ضد جامعه از زندگی شخصی او نشأت گرفت.

انسان ها طبیعتاً خوب هستند و می توانند بر اساس احساسات خودانگیزشان با خوشبختی زندگی کنند اما نیروهای اجتماعی آنها را به بند می کشند. **امیل**، کتاب مهم روسو درباره رشد و تعلیم و تربیت کودک است. روسو نظام فئودالی و کلیسا را مورد اعتراض قرار می داد.



نظریه روسو درباره رشد

رشد کودک طی چهار مرحله اصلی به پیش می رود.

مرحله یک: نوباوگی (infancy) تولد تا حدود دو سالگی: جهان را مستقیماً از طریق حواسشان تجربه می کنند. از اندیشه ها یا منطق هیچ نمی دانند و تنها لذت و درد را تجربه می کنند. ما با وسواس اشتباهات آنها را اصلاح می کنیم اگر چه کودکان به مرور زمان تکلم خود را اصلاح خواهند کرد.

مرحله دو: کودکی (childhood) از دو تا دوازده سالگی: استقلال جدیدی به دست می آورند، می توانند حرف بزنند، خودشان غذا بخورند، به اطراف بدون، صاحب نوعی استدلال می شوند. تفکر آنها هنوز تجسمی و حسی می باشد.

مرحله سه: اواخر کودکی، از حدود ۱۲ تا ۱۵ سالگی: انتقال بین کودکی و نوجوانی، قدرت جسمانی بیشتر، در حوزه شناخت پیشرفت پیدا می کنند. هنوز قادر به تفکر محض در مسائل نظری و موضوعات کلامی نیستند. کودکان پیش اجتماعی اند، یعنی به آنچه برای خود لازم و مفید است توجه می کنند. از کارکردن با اشیا فیزیکی لذت می برند و از طبیعت یاد می گیرند و دنیای کتاب و جامعه، برای آنان بیگانه است.

مرحله چهارم: نوجوانی: با بلوغ به موجود اجتماعی تبدیل می شود. نوجوانی تولد دیگر را تجربه می کند. وضعیت جسمانی تغییر و تغییرات احساسی از درون آغاز می شود. تغییر خلق، عصبانی شدن مکرر، آشوب های ذهنی پیوسته، در حضور جنس مخالف از خجالت سرخ، از احساسات جنسی آگاه می شود. خود کفا نیست و جذب دیگران می شود. می تواند به مفاهیم انتزاعی بپردازد.

به عقیده روسو این مراحل بر اساس برنامه طبیعت با توالی ثابت روی می دهند.

روش تربیتی روسو

کودکان به هیچ وجه به راهنمایی بزرگسالان نیاز ندارند. همچنان نباید اجازه داد تا کودکان نظرشان را بر ما تحمیل کنند. فقط زمانی چیزی را برای کودک مهیا کنید که کودک تمایل ذاتی به داشتن آن شی داشته باشد ولی هرگز اجازه ندهید که شما را به هوس خود وادار کند.

هرگز کودک را به کاری وادار یا رفتارهای او را اصلاح نکنید. چنین اعمالی موجب ترس و اضطراب کودکان می شود. وقتی از کودکان بخواهید چیزهایی را یاد بگیرند که فراتر از توان آنهاست تنبل و بی انگیزه می شوند. جامعه با چنان سرعتی تغییر می کند که واقعا نمی توان پیش بینی کرد چه دانشی برای آینده کودک مفید خواهد بود. وسواس ما درباره آینده بزرگترین دامهاست، یعنی اینکه با عجله چیزی به کودکانمان بیاموزیم که تصور کنیم سودمند خواهد بود. عجله نکنیم و به کودکان فرصت دهیم تا به شیوه هایی که برای آنان طبیعی است خودشان آنچه را باید فرا بگیرند.

رشد بر اساس برنامه زمانی زیستی و به گونه ای درونزاد پیش می رود که آن را ریش زیستی می نامند. کودکان باید به دور از تأثیرات مخرب جامعه فکر کنند و بنابراین روسو اعلام کرد که خواست طبیعت این است که کودکان جدا از اجتماع زندگی کنند حتی اگر این اجتماع بیشتر بداند. بزرگسالان کودکان را برده مقررات اجتماعی می کنند. روسو بر تفکر مستقل اهمیت قائل است و معتقد است کودکان می توانند راه خود را در اجتماع پیدا کنند.

منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱

آرنولد گزل

آرنولد گزل (A. Gesell) یکی از مشهورترین روان‌شناسان آمریکایی است که سال‌ها رییس کلینیک رشد کودک دانشکده پزشکی دانشگاه ییل در آمریکا بوده است. گزل جزء گروه روان‌شناسانی است که معتقد به مکتب رشد داخلی یا نمو یافتگی هستند. آرنولد گزل در سال ۱۸۸۰ به دنیا آمد و در سال ۱۹۶۱ چشم از جهان فرو بست. او را باید پیشوای طرفداران رشد طبیعی به شمار آورد.

گزل به عنوان یکی از مشهورترین روان‌شناسان آمریکا و پیشگام مکتب رشد داخلی (نمو یافتگی)، عقیده‌اش بر این پایه بود که «رشد داخلی، یعنی تغییرات ساختی که تابع خصوصیات کروموزومی سلول بارور شده هستند و البته محیط نیز سهمی اساسی در این تغییرات دارد». گزل قلمرو مطالعات خود را رشد کودک از حد زندگی جنینی تا نوجوانی با تاکید بر دوره شیرخوارگی قرار داد. او براساس این بازخورد علمی در سال ۱۹۱۱ کلینیک رشد کودک دانشگاه ییل را در نیوهمپتون تاسیس کرد و تا سال ۱۹۴۸ که بازنشسته شد همچنان ریاست آن را بر عهده داشت. **گزل را به عنوان پدر روان‌شناسی کودک می‌شناسند.** او در زمینه روان‌شناسی کودک، متجاوز از ۱۵ جلد کتاب نوشت و این رشته از روان‌شناسی را به درستی به مردم عادی و به خانواده‌ها معرفی کرد.

روش‌های پژوهشی او، در عین سادگی، بکر و ابتکاری بود. او به گونه‌ای دقیق رفتار کودکان را مورد مشاهده قرار می‌داد و این کار را به کمک دستگاه فیلمبرداری، دوربین‌ها و آینه‌های یک‌طرفه انجام می‌داد. نتایج پژوهش‌های گزل، جزئیات بسیاری از جنبه‌های رشد رفتاری و رشد حرکتی کودک را روشن ساخت و نشان داد کودکان در سنین مختلف عمر از چه مرحله‌ای عبور می‌کنند. او همچنین پزشک کودکان نیز بود و به همین دلیل بر رشد جسمانی و تحولات جنینی و حرکتی نوزادان و کودکان تاکید عمده‌ای داشت.

او روند رشد کودکان را ناشی از قوانین طبیعت می‌دانست و به باور او تمامی جنبه‌های رشد (اعم از جسمانی، روانی، شناختی و اجتماعی) به گونه‌ای هماهنگ و سازمان‌یافته پیش می‌روند و نظام عصبی کودک همراه با تکامل دستگاه عصبی وی، در جریان این رشد دخالت تام دارند. گزل رشد را تابع یک جدول زمانی می‌دانست و معتقد بود که مراحل رشد، از پیش مشخص شده‌اند و به گونه‌ای متوالی، نظام‌دار و سازمان‌یافته به پیش خواهند رفت. اندیشه‌های گزل موجب پیدایش نهضت هنجاریابی در روند رشد گردید. یافتن هنجار، جهت هر مقطع سنی و برای ابعاد گوناگون رشد حرکتی و رفتاری از خدمات ارزنده گزل در دهه ۴۰ - ۱۹۳۰ به شمار می‌رود.

از جمله کارهای گزل این بود که یکی از نخستین تست‌های هوش کودک را گسترش داد. همچنین «برنامه‌ها و جداول رشد» گزل در سراسر دنیا جهت ارزیابی رفتاری کودک شیرخوار و به عنوان نقطه شروعی در سایر آزمایشات شیرخواران مورد استفاده قرار گرفته است.

با توجه به مطالبی که بیان شد، بنا بر اعتقاد گزل رشد فرایندی است که از درون فرد سرچشمه می‌گیرد و محیط تنها یک تاثیر فرعی بر این فرایند دارد. بدین سبب وی هم درخانه و هم درمدرسه از آزادی رشد کودک در حدود توان و علاقه او طرفداری می‌کند و هر نوع اجبار یا محدودیت را ناقص رشد و پرورش سالم می‌داند، زیرا در وجود کودک روحیه منفی‌گرایی پدید می‌آورد و به سازندگی و باروری وی لطمه وارد می‌سازد.

گزل رشد را چنین توصیف می‌نماید: رشد عبارت است از عناصر ذاتی تعامل که پدیدایی‌های شکلی و تغییرپذیری‌های دوره‌های زندگی را مشخص می‌نماید. گزل به این حقیقت معتقد بود که باید محیطی وجود داشته باشد تا یک ارگانیزم بتواند در آن تحول یابد و همچنین کودک در بین خانواده و فرهنگ محیط تکامل می‌یابد ولی او معتقد بود که استعداد و توانمندی‌های ذاتی بلوغ، رشد و تحول که در وجود کودک نهفته است در ترکیب‌بندی ذهن و تحول وی بسیار موثر است.



گزل

مفهوم رسش:

گزل معتقد بود که رسش تحت تاثیر دو نیروی عمده است . نخست اینکه کودک محصول محیط خویش است . ولی گزل معتقد بود که رشد کودک از درون و بر اثر عمل ژن ها هدایت می شود که او این فرایند را رسش نامید. ویژگی بارز رشد مبتنی بر رسش این است که همواره به صورت مراحل ثابت آشکار می شود. این مساله را می توان نخست در جنین در حال رشد مشاهده کرد.

گزل با آموزش زود هنگام مطالب به کودکان مخالف بود. کودکان هنگامی که آمادگی پیدا کنند و دستگاه عصبی آنها به قدر کافی رشد کند، می توانند بنشینند، راه بروند. آنها در زمان مناسب و با هدایت عوامل درونیشان به تدریج بر تکالیف مختلف تسلط میابند.

رسش به فرایندی اطلاق می شود که از طریق آن رشد بوسیله عوامل درونی و در درجه اول توسط ژن ها که مواد شیمیایی درون هسته سلول هستند کنترل می شود. گزل بر این باور بود که تمام شخصیت در کنترل رسش است.

مطالعه الگوها:

گزل معتقد بود که در مطالعه رشد نباید پدیده ها را تنها در شکل کلی آنها اندازه بگیریم، بلکه باید الگوها را نیز مورد بررسی قرار دهیم. الگو هر چیزی که در شکل یا قالب معینی قرار دارد. مثلا : پلک زدن. اما آنچه بیشترین اهمیت را دارد، فرایند الگوسازی است. یعنی فرایندی که اعمال با استفاده از آن سازماندهی می شوند. مثلا: بنیایی کودکان، در زمان تولد می تواند بی هدف به اطراف حرکت کند، ولی پس از چند روز و حتی چند ساعت نوزاد می تواند چشم های خود را ثابت نگه دارد و برای مدتی کوتاه به اشیا نگاه کند. او می تواند چشم هایش را ثابت نگه دارد و به طور ارادی به چیزها خیره شود.

در ۱ ماهگی نوزادان می توانند به حلقه هایی که در مقابلشان آویزان شده نگاه و حرکت آن را در یک قوس بازتابی ۹۰ درجه ای دنبال کنند، این توانایی از نوعی سازماندهی جدید حکایت دارد.

اصول گزل :

(۱) اصلسوگیرینمو:

بنابر این اصل دستگاه عصبی - حرکتی از یکسو دارای تحولی از سر به پا یا اصطلاحاً سری - دمی است و از سوی دیگر این تحول از نزدیک به دور یا مرکز - پیرامونی است.

(۲) اصل درهم تنیدگی متقابل :

بر اساس این اصل اسقرار الگوهای حرکتی و هماهنگی بین آنها شکل گیری های حرکتی پدیدار می شوند و باید فرصتی به دستگاه عصبی - حرکتی داده شود تا این الگوها با هم هماهنگ شوند و ساختارهای حرکتی را بوجود آورند.

(۳) اصل ناقزینگی کنشی :

بنابر این اصل انسان که در آغاز زندگی دو سو توان است یعنی فرقی بین سمت راست و چپ بدن خود حس نمی کند بزودی این تمایل در او قوت می گیرد که یک طرفی و یک جانبه عمل کند. پس دو سو توانی حالتی موقتی است و خیلی زود در فرد تمایلی بوجود می آید که به اعضای سمت راست یا چپ بدن تکیه می کند. بر این اساس فرد چپ برتر یا راست برتر می شود.

(۴) اصل تفرد یا نمو یافتگی متفرد کننده :

بر پایه این اصل فرد به نمو یافتگی نوعی خود دست می یابد و در عین حال به یک ردیف سازشهای اختصاصی نایل می گردد. رشد هر انسان علاوه بر اینکه متأثر از محیط است، کاملاً فردی است. در اصل رفتار انسان به پدید آبی شکلی و کنشی رفتار فردی وابسته است.

(۵) اصل نوسانهای خود نظم جو :

این اصل عبارت است از اینکه فرایند های تحول روانی مسیر ثابتی را طی نمی کنند. این تحول به صورت خطی نیست و نوسانهایی دارد و یک نوع بازگشت هایی در آن صورت می گیرد. گزل این خصیصه را نمو حلزونی می نامد. علت این نوسانها را گزل چنین تبیین می کند، یک خصیصه خود نظم جویی در زمینه عصبی وجود دارد و این خصیصه برای این است که آدمی به سازشها و تبیینهای بهتری نایل آید.



نیمرخ رفتار در دیدگاه گزل :

گزل طی انجام مطالعات خود درباره رشد و تکامل کودکان وسیله معروف خود را به نام شیشه یا آینه یک‌طرفه ابداع کرد. ابزاری که در به عینیت در آوردن مطالعاتش بسیار مفید بود و او نیز طرز استفاده از آن را برای کلیه دانشجویان خود نشان می‌داد. او نیز به اختراع دیگری دست زد و نام آن را اتاق کروی شکل یا عدسی متحرک نامید که از صحنه آزمایشات فیلمبرداری می‌کند. گزل توسط تکرار مشاهده این نوع فیلم‌ها و آزمایشات، هنجارهای تحول رفتار را به‌ویژه در دوران شیرخوارگی گسترش داد. در واقع گزل پردازش داده‌ها و شکل‌گیری یافته‌های خود را براساس ده مولفه تدارک دیده است که منظومه‌های مختلف و نیمرخ رفتار هر فرد را ترسیم می‌کند. مولفه‌هایی که او خاطر نشان می‌سازد عبارتند از:

- ۱- زمینه حرکتی در وهله اول حایز اهمیت است و گزل مشخصات حرکتی را در نیمرخ رفتار منعکس می‌کند.
- ۲- بهداشت بدنی که چگونه در جریان تحول تأمین می‌شود و از خطوط اصلی نیمرخ رفتار است.
- ۳- جلوه‌ها یا تظاهرات هیجانی که در کودک در جریان تحول بروز می‌کنند تحت چه شکل و شرایطی هستند.
- ۴- مسایل مربوط به ترس و خواب دیدن‌ها که شاید در ماه‌های اول حایز اهمیت نباشد اما در دوره بین سه تا ۷ - ۶ سالگی بی‌نهایت اهمیت دارد.
- ۵- مساله سن و جنس نیز در نیمرخ رفتار نشان داده شده است.
- ۶- روابط اجتماعی: از بدو تولد تا پایان نوجوانی به چه ترتیب حضور افراد برای کودک اهمیت دارد و با آن‌ها رابطه برقرار کند.
- ۷- بازی‌ها و وقت‌گذرانی‌ها که در سنین بالاتر شکل فعالیت را به معنای کلی کلمه به خود می‌گیرد.
- ۸- زندگی آموزشی که از سه سالگی به بعد در شرایط نگهداری کودک به وسیله افراد دیگر و در شرایط کودکستان و مدرسه اهمیت می‌یابد.
- ۹- تحول اخلاقی کودک نیز در نیمرخ رفتار مورد توجه است.
- ۱۰- دید فلسفی : سطحی از آگاهی یا تصویر یا دیدی که کودک نسبت به جهانی که در آن قرار گرفته دارد.

مراحل رشد در نظام گزل :

گزل در اثر سه جلدی خود تحول روانی را از تولد تا شانزده سالگی به بیست و چهار مرحله تقسیم کرده است. تصنعی بودن این تقسیم بندی . تعدد مراحل و مشکلات علمی و کاربردی آنها موجب شده است که مراحل تحول گزل را در مجامع بین المللی با سعی در بیان ساختاری آنها در شکل ادغام شده در تعداد کمتری مراحل ارائه دهند . این مراحل به هفت مرحله تقسیم می‌شود که عبارتند از :

۱- مرحله تولد تا یک ماهگی :

مرحله ای است که نوزاد زندگی برون رحمی را شروع می‌کند و فرصتی است تا طفل رفتار های عصبی و حرکتی مقدماتی خود را با محیط سازش دهد.

۲- مرحله یک تا هفت ماهگی :

مرحله ای است که بتدریج فعالیتهای حرکتی در کودک شروع می‌شود و اهمیت می‌یابد. طفل سعی می‌کند که محیط اطراف خود را درک و لمس کند . اولین لبخند هیجانی و اجتماعی در کودک مشاهده می‌شود.

۳- مرحله هفت تا هجده ماهگی :

مرحله ای است که به عنوان یک مرحله فعال تحول حرکتی محسوب می شود.

۴- مرحله هجده ماهگی تا سه سالگی :

مرحله ای است که راه رفتن استوارتر می گردد و حرف زدن استقرار پیدا می کند. گزل در این مرحله کودک را که از ظرفیت تجسمی برخوردار است حیوان متفکر می خواند. کودک به سرعت از الفاظ استفاده می کند و جنبه لفظی فعالیت های خود را توسعه می دهد .

۵- مرحله سه تا پنج سالگی :

مرحله پیش دبستانی است و زمانی که کودک بر سر دو راهیها قرار می گیرد از یک طرف علاقه مند است دیگران را درک کند و از طرفی نمی داند چه واکنشهایی از خود نشان دهد .

۶- مرحله پنج تا ده سالگی :

مرحله ای است که کودک در سن دبستانی است در ذهن او مسائل جاندار پنداری موج می زند با این همه مرحله ای است که کودک سعی می کند خود را با محیط خارج تطبیق دهد . دیاگرام رابطه کودک، والد و معلم در این مرحله مطرح می شود.

۷- مرحله ده سالگی تا شانزده سالگی :

این مرحله با گسترش نوجوانی اختصاص دارد ای مرحله نشان دهنده منظومه ای از دگرگونیها و فراز و نشیب هاست.

فلسفه فرزند پروری:

گزل معتقد بود که پرورش کودک باید با شناخت دقیق قوانین رشد آغاز شود. نوزادان با برنامه درون زاد که دست کم محصول سه میلیون سال تکامل زیستی است به دنیا می آیند. آنها فطرتاً نسبت به نیازهایشان و آنچه که آمادگی انجام آن را دارند یا ندارند هشیارند. بنابراین والدین نباید کودکان را به پیروی از هیچ الگوی از پیش پنداشته ای وادار کنند، بلکه باید نشانه های رشد را از خود کودکان بگیرند.

مثلاً در مورد تغذیه، گزل به شدت از تغذیه مبتنی بر نیاز ، یعنی تغذیه ای که کودک آمادگی خود را برای آن نشان می دهد، در برابر هر نوع تغذیه از پیش تعیین شده حمایت می کند.

گزل تاکید می کرد که اولین سال زندگی بهترین زمان برای یادگیری احترام گذاشتن به فردیت کودک است. به این ترتیب فلسفه گزل در بعد افراطی رها کردن و تساهل قرار می گیرد.

منابع: نظریه های رشد – ویلیام کرین – ترجمه: غلامرضا خوی نژاد و علیرضا رجایی – نشر رشد .
روانشناسی ژنتیک – محمود منصور – نشر سمت .

نظریه کردار شناسانه

کردارشناسی، مطالعه رفتار انسان و حیوان در بافت تکاملی آنهاست.

چارلز داروین در ۱۲ فوریه ۱۸۰۹ در خانواده پزشکی ثروتمند از شروزبری در شهرستان شروپشر در انگلستان متولد گردید. او پنجمین از شش فرزند خانواده بود. پدرش رابرت داروین و مادرش سوزانا وچوود هر دو از خانواده‌های اصیل انگلیسی مسیحی بودند. وقتی داروین هشت سال داشت مادرش درگذشت. یک سال بعد او را برای تحصیل به مدرسه شبانه‌روزی در شهر همسایه فرستادند. در ۱۸۲۵ پس از صرف یک سال کارآموزی در کنار پدرش برای تحصیل پزشکی به دانشگاه ادینبرو رفت. اما خشونت عملیات جراحی باعث شد که از پزشکی بیزار شود و در عوض نزد یک برده سیاه‌پوست آزاد شده به نام جان ادمونستن به آموختن تاکسیدرمی مشغول شود. داروین شیفته داستان‌هایی بود که ادمونستن از جنگل‌های بارانی آمریکای جنوبی برایش تعریف می‌کرد.

سفر با کشتی بیگل پنج سال به طول انجامید. داروین بیشتر این مدت را صرف پویش‌های زمین‌شناختی، بررسی سنگواره‌ها و مطالعه بر روی ارگانسیم‌های زنده کرد. او از موجودات زنده آمریکای جنوبی هزاران نمونه گرد آورد که بسیاری از آنها تا آن زمان برای دانشمندان غربی ناشناخته بودند. همه این‌ها به علاوه یادداشت‌های مفصلی که داروین از مشاهدات خود تهیه کرده بود، در نظریه‌پردازی‌های آینده او بسیار به کار آمدند.

نظریه انتخاب طبیعی :

اساساً، نظریه داروین از این قرار است، در میان اعضای یک گونه، تنوع بی‌پایانی وجود دارد و میان اعضای مختلف، تنها بخشی از آنها که به دنیا می‌آیند آنقدر زنده می‌مانند که تولید مثل کنند. بنابراین نوعی تنازع بقا وجود دارد که در جریان آن شایسته‌ترین اعضای یک گونه، آنقدر زنده می‌مانند که صفات خود را به نسل بعد انتقال دهند. بنابراین در طول نسل‌های بی‌شمار، طبیعت آنهایی را که به بهترین وجه با محیط خود انطباق می‌یابند، انتخاب می‌کند. این فرایند را انتخاب طبیعی می‌نامند. برای مثال انسان‌های اولیه ای که متحد بودند، با یکدیگر همکاری می‌کردند و خواستار منافع مشترک بودند، احتمال بیشتری برای بقا داشته اند.

تکامل و رویان شناسی:

او به این موضوع توجه کرد که رویان اکثر گونه‌ها به شکل‌های اولیه آنها بسیار شبیه اند که این امر، نشان می‌دهد نسب آنها، اجداد مشترکی هستند. داروین چنین مطرح کرد که **پدیدآیی فردی، پدیدآیی نوعی** را تکرار می‌کند یعنی رشد فرد یا موجود زنده (پدید آیی فردی) در یک مسیر خلاصه شده، تاریخچه تکاملی گونه خود (پدیدآیی نوعی) را تکرار می‌کند. رویان انسان هنگامی که شبیه ماهی و سپس شبیه دوزیست و غیره است، با گذراندن مراحل، تاریخچه تکاملی گونه ما را تکرار می‌کند، ولی هاکل بر این باور بود که رویان انسانی شبیه شکل بزرگسالی سایر گونه‌هاست که این عقیده اشتباه بود. رویان انسان به شکل‌های رویانی سایر گونه‌ها شباهت دارد.

امروزه رئوس کلی نظریه داروین را معمولاً درست می‌دانند.

کردار شناسی جدید: لورنز و تین برگن

کنراد لورنز بنیان‌گذار کردارشناسی جدید است. تین برگن به آرامی و در سایه لورنز کار کرد.

رویکرد روش شناسی

کردار شناسان بر این باورند که تنها زمانی می‌توانیم رفتار حیوانات را درک کنیم که رفتار آنها را در موقعیت طبیعی شان مورد مطالعه قرار دهیم. کردارشناس به مشاهده طبیعی می‌پردازد.



کنراد لورنز

رفتار غریزی

کردارشناسان به بررسی غرایز می پردازند. معمولاً هر نوع رفتار غیر اکتسابی را رفتاری غریزی گویند. غریزه به وسیله محرک بیرونی مشخصی راه اندازی می شود. غرایز همچنین در گونه ها نوعی هستند، یعنی الگوی رفتاری معینی، تنها در اعضای گونه های خاصی مشاهده می شود. رفتارها همواره دارای نوعی الگوی عملی ثابت یعنی نوعی مولفه حرکتی کلیشه ای هستند. ژست جنگیدن، رفتار جفت طلبی و سبکهای تعقیب همواره دارای برخی جنبه های ثابت هستند. با وجود این هر بخش از یک غریزه لازم نیست ماهیت ثابتی داشته باشد.

الگوی عمل ثابت همچنین دارای یک مولفه ی سایقی زیربنایی، یعنی نوعی تمایل ذاتی به پرداختن به رفتار غریزی است. سرانجام غرایز که محصول تکامل هستند، ارزش بقا دارند.

نقش پذیری

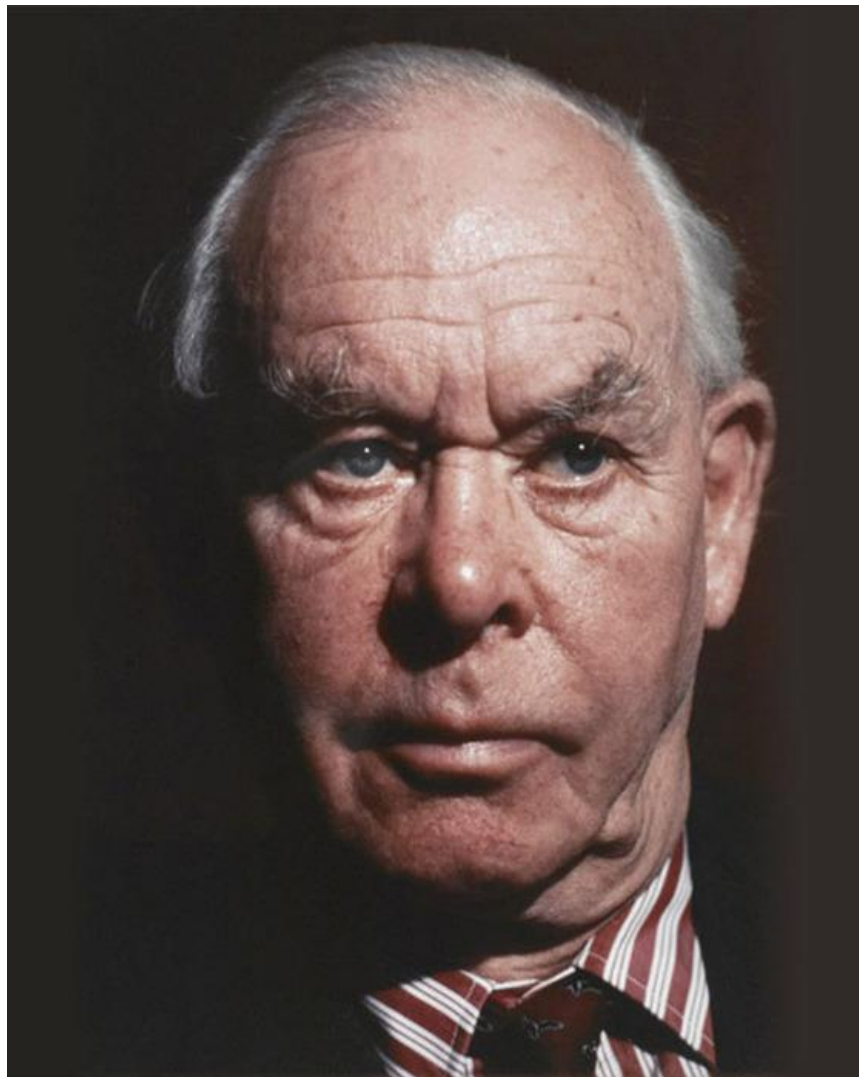
فرایندی که طی آن، اطلاعات در خلال یک دوره حساس اولیه کامل شود، نقش پذیری نامیده می شود. نقش پذیری نوعی یادگیری فوق العاده پایدار است که در خلال یک دوره حساس که از طریق رسش تعیین می شود اتفاق می افتد. نوزاد حیوانات فقط زمانی به چیزی دلبسته می شوند که در خلال یک دوره زمانی در اوایل زندگی در معرض آن قرار بگیرند و آن را دنبال کنند. نقش پذیری اولیه ممکن است ترجیحات جنسی بعدی را نیز تحت تاثیر قرار دهد. مثلاً پرنده ای که اوایل زندگی خودش را تنها با انسان سر و کار داشته است رفتار جنسی بعدی خود را بر انسان متمرکز می کند.

منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۳

جان بالبی

جان بالبی در سال ۱۹۰۷ در لندن به دنیا آمد و در سال ۱۹۹۰ از دنیا رفت. وی در پزشکی و روانکاوی تحصیل کرد. او متوجه شد کودکانی که در مراکز نگهداری از کودک و یتیم خانه ها بزرگ شده اند غالباً دارای انواعی از مشکلات عاطفی از جمله ناتوانی در ایجاد ارتباط صمیمانه و طولانی مدت با دیگران هستند. بالبی تصور می کرد که کودکان به این علت نمی توانند عشق بورزند که در اوایل زندگی، فرصت ایجاد یک دلبستگی محکم به مادر نماد را از دست داده اند. وی پس از بررسی های متعدد به این نتیجه رسید که نمی توان رشد را بدون توجه دقیق به پیوند های مادر و نوزاد درک کرد.

بالبی اولین کسی بود که در خصوص اثرات بالقوه جدایی از والدین هشدار داد.



جان بالبی

نظریه دلبستگی :

بالبی اعتقاد داشت که رفتار انسان را تنها از طریق بررسی محیط انطباقی آن، یعنی محیط بنیادی که این رفتار در آن محیط تکامل یافته است، می توانیم درک کنیم. دلبستگی کودک بدین ترتیب به وجود می آید. در آغاز پاسخدهی اجتماعی کودک تصادفی است. به هر چهره آشنا لبخند می زنند و با رفتن هرکس گریه می کنند. بین ۳ و ۶ ماهگی کودکان پاسخدهی خود را به چند آشنا محدود می کنند و فرد خاصی را آشکارا ترجیح می دهند. حضور غریبه ها آنها را نگران می کند.

در طول تاریخ انسان ها مانند حیوانات به صورت گروهی از محیطی به محیط دیگر برای جستجوی غذا می رفتند و غالباً در معرض خطر شکارچیان بزرگ قرار می گرفته اند. زمانی که شکارچی حمله می کند ، انسان ها مانند سایر حیوانات از بچه های خود مراقبت و حمایت به عمل می آورند، کودکان برای بهره مند شدن از این حمایت ، باید در نزدیک بزرگسالان بمانند . اگر کودکی از بزرگسالان جدا می شد ، ممکن بود کشته شود. بنابراین کودک احتمالاً رفتارهای دلبستگی، یعنی حرکات و علائمی که نزدیکی و مجاورت آن ها را با مراقبان حفظ می کند و افزایش می دهد را در خود بوجود می آورد .

از جمله رفتارهای دلبستگی کودک گریه است، گریه به والدین هشدار می دهد طفل درد می کشد و یا مشکل دارد ، بنابراین باید به سراغ او برای کمک رفت. لبخند زدن ، چنگ زدن ، مکیدن و تعقیب کردن از جمله رفتارهای دلبستگی هستند. بالبی معتقد بود دلبستگی کودک به صورت رفتارهای فوق به وجود می آید .

برای مثال : آن ها به هر چهره لبخند می زنند و با رفتن هر کس گریه می کنند، بین ۳ و ۶ ماهگی ، کودکان پاسخدهی خود را به چند آشنا محدود می کنند. اندک زمانی بعد ، تحرک بیشتری را پیدا می کنند و با سینه خیز رفتن، در حفظ نزدیکی خود با نماد اصلی دلبستگی خویش، نقش فعال تری را ایفا می کنند، کودکان مراقب هستند که والد کجاست و هر علامتی مبنی بر جدا شدن ناگهانی والد ، پاسخ دنباله روی آن ها را راه اندازی می کند. کل این فرآیند یعنی تمرکز بر نماد اصلی دلبستگی که پاسخ دنباله روی را راه اندازی می کند، مشابه نقش پذیری در سایر گونه هاست ، کودکان آدمی از نماد دلبستگی خاصی نقش پذیرفته اند.

مراحل دلبستگی :

کودکان از همان روزهای اول زندگی به دیگران واکنش نشان می دهند. در سن یک ماهگی کودکان به صداها واکنش نشان می دهند و به چهره افراد توجه می کنند. بین دو تا سه ماهگی «لبخند اجتماعی» می زنند. این رفتار غالباً اولین علامت آشکار واکنش اجتماعی است که والدین به آن توجه می کنند. تا کمی بعد از چهارماهگی کودکان به همه واکنش نشان می دهند و معمولاً بین غریبه ها و آشنا تمایزی قایل نیستند.

در شش ماه دوم زندگی، در کودکان کم کم نشانه هایی از دلبستگی به افراد خاص در اطرافشان دیده می شود. شخصی که معمولاً کودک به آن دلبسته می شود (تکیه گاه دلبستگی) نامیده می شود. اولین تکیه گاه کودک معمولاً مادر است. یک یا دو ماه پس از آن که اولین علایم دلبستگی ظاهر شد غالب کودکان به تکیه گاه های متعددی دلبستگی نشان می دهند معمولاً به پدر، برادران و خواهران و یا مادر بزرگ یا پدر بزرگ (ماسن و همکاران؛ ترجمه پاسایی؛ ۱۳۸۰). اساساً آنچه که بالبی می گوید این است که تکلیف اصلی در سه سال اول زندگی برای نوباوه شکل گیری یک دلبستگی به حداقل یک شخص دیگر است. فرایند ایجاد این دلبستگی از یک دوره چهار مرحله ای می گذرد که نوباوه بیشتر بر روی یک نگاره یا یک شخص در محیط (معمولاً مادر یا جانشین مادر) تمرکز می کند. اگر این فرایند صورت نگیرد؛ یعنی قبل از این که این فرایند دلبستگی شکل بگیرد، کودک از مادر یا از مراقبش جدا شود، شخص ممکن است

مشکلات شخصیتی فاحشی را در ارتباط با دیگران برای اتکای زندگیش تجربه کند؛ لذا چگونگی دلبسته شده یک شخص به مادرش بر چگونگی دلبسته شدن او به دیگر افراد در طول عمرش تاثیر می‌گذارد (لوگو و هرشی، ۱۹۷۴).

به طور طبیعی، یک کودک چهار مرحله از گسترش دلبستگی را پشت سر خواهد گذاشت که به این گونه است:

۱- مرحله پیش دلبستگی (تولد تا سه ماهگی) «پاسخدهی نامتمایز به انسان‌ها»:

در طول این دوره نوباوه از نظام‌های رفتاری ذاتی و داخلی خود جهت تامین عناصر سازنده برای گسترش دلبستگی بعدی استفاده می‌کند. این‌ها شامل واکنش‌های موقع تولد، نظیر، گریه کردن، مکیدن و جهت‌گیری است. چند هفته بعد واکنش‌هایی مانند خندیدن و غان غون کردن و چند ماه بعد واکنش‌هایی نظیر خزیدن و راه رفتن می‌باشد. در دیدگاه بالبی، لبخند باعث پیشبرد دلبستگی می‌شود؛ زیرا که موجب تداوم در زندگی پرستار کودک به او می‌گردد و هنگامی که کودک می‌خندد مراقب وی از بودن با کودک لذت می‌برد، او هم در مقابل به کودک لبخند می‌زند، با او گفتگو می‌کند و او را ناز و نوازش می‌کند و شاید هم وی را از زمین بردارد و در آغوش بگیرد. لبخند، خود یک آزاد کننده و آشکار کننده زیست-شناختی است که باعث پیشبرد عشق و پرستاری می‌شود؛ یعنی رفتاری که شانس کودک را برای تندرستی و بقاء می‌افزاید.

در مرحله اول اگرچه نوزاد به محرک‌ها به صورت واکنش عمل می‌کند؛ اما در کل از تشخیص یک شخص از دیگری ناتوان است. درباره نور و صورت از هر شخص، او ممکن است خودش را به سمت او برگرداند، در ظاهر او را دنبال کرده به او می‌رسد و به او می‌چسبد یا می‌خندد و به او غان و غون می‌کند. چنین رفتاری یک کیفیت تعاملی دارد؛ یعنی این واکنش‌ها معمولاً تضمین می‌کند که شخص در دسترس خواهد ماند و بیشتر با او تعامل خواهد کرد و نوزاد هم با اطمینان بیشتر به سمت او گرایش خواهد داشت. به طور خلاصه می‌توان گفت که مرحله اول فرایند شکل‌گیری دلبستگی شامل بازتاب‌ها و واکنش‌های غیر انتخابی بوده و کودکان به روش‌های کاملاً مشابه نسبت به بیشتر مردم واکنش نشان داده و در پی‌گیری منابع تحریکی بازتاب‌های خود می‌باشند؛ چرا که این بازتاب‌ها ماهیت انطباقی داشته و موجب نزدیکی وی به پرستار خود شده و رشد دلبستگی را در بردارد.

۲- مرحله دلبستگی در حال انجام (سه تا شش ماهگی)، «تمرکز بر آشنایان»:

در طول این دوره رفتار نوزاد هنوز با دیگر اشخاص به صورت دوستانه است؛ اما به تدریج و بیشتر و بیشتر به سوی مادر یا جانشین مادرش واکنش نشان می‌دهد. از سوی دیگر بسیاری از بازتاب‌ها از جمله بازتاب‌های مورو، گرفتن و جستجوی منبع ناپدید می‌شود. در این مرحله آنچه برای بالبی مهم است انتخابی‌تر شدن واکنش‌های اجتماعی کودک است. به نظر می‌رسد کودکان، نیرومندترین دلبستگی را به شخصی پیدا می‌کنند که برای واکنش به نشانه‌های آنان گوش به زنگ بوده است و یا روابط خشنود کننده دوسویه را با آنان داشته است.

۳- مرحله دلبستگی واضح (شش ماهگی تا سه سالگی) «دلبستگی شدید و نزدیکی جویی فعال»:

در این مرحله کودک به منبع دلبستگی توجه عمیق و ویژه‌ای می‌کند و آمد و شد او را تحت نظر قرار می‌دهد؛ به طوری که غیبت این منبع آنان را منقلب می‌کند. همچنین در این مرحله کودک به یک سری توانایی‌ها از جمله خزیدن دست می‌یابد تا این که بتواند در مواقع لزوم خود را یا به مادر یا مراقب خویش برساند. کودک وقتی که مادرش اتاق را ترک می‌کند، او را دنبال می‌کند، مادرش را هنگام بازگشت استقبال کرده و از او به عنوان پایگاه ایمنی جهت اکتشاف مکان‌ها یا اشخاص غریبه استفاده می‌کند که به این پدیده «سیستم تصحیح شونده هدف» اطلاق می‌گردد، یعنی کودکان حضور و غیاب والد را کنترل می‌کنند و اگر والد شروع به ترک یا رفتن نماید آنان بی‌درنگ شروع به تعقیب وی می‌نمایند و حرکات خود را تصحیح و تنظیم می‌نمایند تا اینکه به تقرب دوباره دست یابند. زمانی که دوباره نزدیک والد خود شوند به طور تیبیک بازوهای خود را بلند کرده و ژستی به خود می‌گیرند و چون آنان را در برگیرند دوباره آرام می‌شوند.

در جریان این مرحله، دلبستگی به صورت فزاینده‌ای شدید و انحصاری می‌شود. اضطراب جدایی نیز در این مرحله ظاهر می‌گردد؛ یعنی در این مرحله کودک به دلیل رفتن مادر یا مراقب شروع به گریه می‌کند. او در کل شروع به ادراک مادر به عنوان یک شیء مستقلی که می‌رود و می‌آید، می‌کند.

۴- مرحله تشکیل رابطه متقابل (سه سالگی تا پایان کودکی)، «رفتار مشارکتی»:

در طول این مرحله، کودک به تدریج قادر می‌شود تا به طور شناختی برخی علل و تاثیر توالی رفتاری را در ارتباط با مادرش استنباط بکند. به تدریج بینش وی به چگونگی این که مادرش ممکن است چه احساسی داشته باشد یا چرا در

موقعیت مخصوصی این گونه رفتار کرد گسترش پیدا می‌کند. این مرحله به اعتقاد بالبی آغاز یک مرحله مشارکتی صمیمی است.

درست است که فرایند آغاز دلبستگی و شکل‌گیری آن دارای چهار مرحله است ولی باید قبول کنیم که فرایند دلبستگی صرفاً به این چند مرحله محدود نمی‌شود و تأثیراتش را در مراحل بعدی زندگی خود و در بسیاری از ابعاد زندگی وی خواهد گذاشت. برای مثال درست است که نوجوانان سلطه والدین را می‌گسلند؛ اما دلبستگی‌ها با جانشینان و تجسم‌های والدی تشکیل می‌دهند. یا افراد میانسال می‌اندیشند که مستقل هستند؛ اما در زمان‌های بحرانی در جستجوی تقرب عزیزان و محبوبان خود برمی‌آیند و افراد مسن در می‌یابند که آنان به گونه‌ای فزاینده به نسل جوان‌تر تکیه کنند.

تأثیرات جدایی

به نظر بالبی و رابرتسون تأثیرات جدایی معمولاً به شکل زیر ظاهر می‌شود.

۱- اعتراض، گریه و زاری می‌کنند و هیچ نوع مراقبت و جانشین را نمی‌پذیرد.

۲- ناامیدی، ساکت، غیر فعال و گوشه گیر می‌شوند و در ماتمی عمیق فرو می‌روند.

۳- گسلش، بشاش تر می‌شود و ممکن است مراقبت پرستاران و سایر افراد را بپذیرد. ممکن است تصور کنید کودک بهبود یافته اما همه چیز روبه راه نیست. هنگامی که مادر بر می‌گردد به نظر می‌رسد کودک او را نمی‌شناسد.

منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۳

فلسفه تربیتی مونتسوری

ماریا مونتسوری، عملاً همه توجه خویش را وقف تدریس کودکان کرد. نخستین علاقه حرفه ای مونتسوری، عقب ماندگی ذهنی بود. او احساس کرد که اگر از روش های صحیح استفاده شود، این کودکان آموزش پذیر هستند. او به این دلیل که مشاهده کرد کودکان عقب مانده رشدی، از طریق لمس و احساس اشیاء، بهتر یاد می گیرند، به آنها حروف الفبای چوبی داد تا آنها را با دست هایشان لمس و با آنها بازی کنند. او با چنین روش هایی به آنها خواندن و نوشتن آموخت. نظریه های تعلیم و تربیت او بسیار افراطی و تندروانه محسوب می شد.



ماریا مونتسوری

نظریه رشد

علاقه او بیشتر عملی بود تا نظری اما جهت گیری نظری اش برگرفته از رسو بود. ما نمی توانیم کودکان را هر طور که می خواهیم بار بیآوریم زیرا تا حدی تحت تاثیر رشد هستند. یکی از مولفه هایی مرکزی نظریه مونتسوری، مفهوم **دوره های حساس** است.

دوره حساس نظم

در خلال اولین دوره حساس که اصولاً در سه سال اول زندگی است، کودک نیاز شدیدی به نظم دارد، آنها دوست دارند اشیاء را در همان جای خود بگذارند.

دوره حساس توجه به جزئیات

بین ۱ تا ۲ سالگی، کودکان توجه خود را به جزئیات کم اهمیت معطوف می کنند. اگر به آنها تصویری نشان دهیم، به جای تمرکز بر موضوعی که مورد توجه ماست، به اشیای ریزی که در زمینه تصویر قرار دارند، دقیق می شوند.

دوره حساس استفاده از دست ها

بین ۱۸ ماهگی تا ۳ سالگی، کودکان به طور مداوم اشیا را با دست چنگ می زنند. از باز و بسته کردن اشیا، گذاشتن اشیا در جعبه ها و ریختن آنها به بیرون، و گذاشتن اشیا روی زمین لذت می برند. مثلاً کودک چهار ساله از شناسایی اشیا با چشمان بسته و از طریق لمس آنها، لذت می برد.

دوره حساس راه رفتن

مونتهسوری می گوید که یادگیری راه رفتن، نوعی تولد دوم است. کودک در این مرحله از یک موجود درمانده، به یک موجود فعال تبدیل می شود.

دوره حساس زبان آموزی

قابل توجه ترین دوره، دوره فراگیری زبان است. اگر کودکان در معرض دو زبان مختلف نیز قرار گیرند هر دو را در حد تسلط فرا می گیرند. فرایند یادگیری زبان شبیه نوعی نقش پذیری است که کودکان از چند ماهگی تا ۵/۲ یا ۳ سالگی به صورت درون زاد مبتنی بر رزش آمادگی دارند. رشد زبان در مراحل معینی صورت می گیرد، مثلاً همه کودکان بعد از پشت سر گذاشتن غان و غون کردن، به مرحله ای که در آن کلمات را به کار می برند، وارد می شوند. سپس مرحله جمله های دو کلمه ای و در نهایت به نحو فزاینده ای، به ساختار پیچیده جمله، تسلط می یابند. کودکان در ۳ تا ۶ سالگی اکتساب زبان را به صورت هشیار می آموزند.

تعلیم و تربیت اولیه در خانه

وظیفه ما جهت دادن به یادگیری کودکانمان نیست بلکه فرصت دادن به کودکانمان برای یادگیری آن چیزی است که برای آنها حیاتی است. کودک زمانی که خودش یک مهارت را کسب کند احساس آزادی و غرور می کند.

مدرسه مونتهسوری

استقلال و تمرکز حواس : کودکان از طریق کار فشرده حالت طبیعی خویش را باز می یابند، مونتهسوری این فرایند را **بهنجار سازی** نامید.

پاداش و تنبیه : مونتهسوری با استوانه هایی که سوراخ هایی به اندازه اشیا مختلف داشت **کنترل اشتباهات درونی** را به کودکان می آموخت. اگر هر کودکی هر استوانه را در سوراخ خودش قرار ندهد یک استوانه، اضافه خواهد آمد. او سپس فکر می کند که این موضوع را خودش چگونه حل کند.

خواندن و نوشتن : مونتهسوری دریافت کودکان خواندن و نوشتن را در ۴ سالگی با شور بیشتری دنبال می کنند. کودکان ۴ ساله نوشتن را زودتر از خواندن یاد می گیرند.

سوء رفتار : مونتهسوری به استقلال طلبی کودک پاداش می دهد. نظم واقعی از بیرون تحمیل نمی شود بلکه جنبه درونی دارد و از خود کودک به وجود می آید. کودکان اجازه سو رفتار و سو استفاده از مواد آموزشی با همکلاسی هایشان را ندارند. جدا کردن کودکان خاطی از دیگران برای لحظاتی کوتاه توصیه می شود. مونتهسوری معتقد است سو رفتار کودکان حاکی از آن است که آنها از کاری که انجام می دهند راضی و خشنود نیستند.

مونتهسوری معتقد بود، کودک بیشتر از ما به طبیعت علاقه دارد و از تماس نزدیک با آن بیشتر از ما سود می برد. مونتهسوری کودکان را به کشیدن نقاشی آزاد تشویق نمی کرد.

آموزش ابتدایی و متوسطه :

آموزش ابتدایی (۶ تا ۱۲ سالگی). در ۶ یا ۷ سالگی نیازهای رشد کودک تغییر عمده ای می یابد. قبل از این زمان عمیق ترین نیاز کودک گسترش قابلیت های شخصی مانند راه رفتن است. اما اکنون کودک هوشمند تر شده و توجه او به فضای بیرونی جلب می شود و می خواهد همه چیز را در مورد جهان بزرگ بداند. کودکان ۶ تا ۱۲ ساله همچنین دوست دارند که جهان را از طریق دور شدن از خانواده و مدرسه کشف کنند.

آموزش متوسطه. او برای آموزش متوسطه روش خاصی را طرح ریزی نکرد اما پیشنهاداتی داد. او بر این باور بود که نوجوان دارای نیازی عمیق و شخصی برای بهبود بخشیدن به وضعیت اجتماعی خود است ولی همچنین درگیر تردیدهایی شخصی است که از ویژگی های این دوره محسوب می شود. کار واقعی برای نوجوانان احساس ارزشمند بودن به ارمغان خواهد آورد.

ارزشیابی

اساسی ترین اصول تعلیم و تربیت مونتسوری کودک محور، عقیده و ایمان به کودک است. موضوع مهم این است که کودک از مرحله عدم وابستگی به مراحل بالاتر قدم بگذارد. مونتسوری به بسیاری از جنبه های عاطفی و بیان کننده دوران کودکی توجه کافی نکرده است. او بازی آزاد و نقاشی آزاد و تخیل را مورد تایید قرار نمی داد. او در مورد داستان تخیلی نیز اشتباه می کرد و معتقد بود کودک را از واقعیت جدا می کند. هنگامی که کودکان به یک داستان گوش می دهند آن را خود تفسیر می کنند و صحنه ها را در خیالشان شکل می دهند. مونتسوری ممکن است اشتباهاتی داشته باشد اما نقش او در تعلیم و تربیت بسیار بالاست.

منبع : نظریه های رشد: مفاهیم و کاربردها / ویلیام کرین / علیرضا رجایی، غلامرضا خوی نژاد / فصل ۴ .

نظریه ارگانیسمی و تطبیقی ورنر

روانشناسان **گشتالت** بر این عقیده اند که وقتی ما اشیایی را دریافت می کنیم، آنها را به صورت شکل های کلی که نمی توان آنها را به اجزای جداگانه تجزیه کرد، درک می کنیم. مثلاً یک دایره نقطه چین را بدون توجه به اینکه از تعدادی نقطه تشکیل شده است، به همان صورت دایره درک می کنیم. تجربه ما از شکل اشیا در کنترل نیروهای منظمی در دستگاه عصبی مرکزی ماست. یکی از اصولی که این نیروها بر اساس آنها کار می کنند قانون **بستگی** یا **تکمیل** است، یعنی گرایش به کامل کردن الگوها.

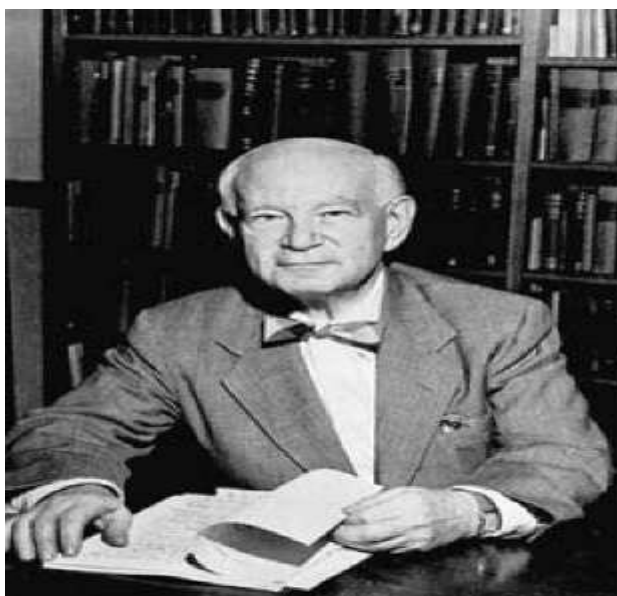
ورنر بیشتر به مکتب **لایپزیک** نزدیک است. این مکتب با اصول کلی گشتالت موافق بود، ولی اعتقاد داشت که جهت گیری برلین (لایپزیک) اصولاً کل نگر نیست، زیرا بسیار باریک بینانه به جای تمرکز بر تمامیت عمل و احساس ارگانیزم، تاکید بر ادراک دارد.

ارگانیسم یا **اندامگان**، به معنای یک سامانه زنده و پیچیده از اعضا است که با تأثیرشان بر یکدیگر، امکان سازگاری با محیط و تضمین بقا و پایداری کل آن موجود زنده (جاندار) را فراهم می کنند.

دیدگاه ورنر در رشد

ورنر رشد را به نوعی جهت گیری ارگانیسمی و تطبیفی پیوند می دهد. رشد مشتمل بر تغییراتی در ساختار است که می توان آن را بر طبق **اصل اورتوژنیک** تعریف کرد: رشد زمانی اتفاق می افتد که از حالت نسبتاً عدم افتراق، به حالتی که موجب افزایش افتراق و یکپارچگی سلسله مراتبی شود برسیم. **افتراق**، زمانی اتفاق می افتد که یک کل همه جانبه به بخش هایی با شکل ها و کارکردهای متفاوت مجزا شود. **یکپارچگی سلسله مراتبی** یعنی رفتارها تحت کنترل مراکز بالاتر تنظیم کننده قرار می گیرند.

اصول اورتوژنیک، رفتار را در بسیاری از حیطه ها توصیف می کند. مثلاً حرکات یکسان جلو و عقب کردن دست کودکان در ابتدا برای نقاشی کشیدن، به همان نسبت که انواع متفاوتی از حرکت ها و ضربه ها را تجربه می کنند افتراق بیشتری می یابند و تمایز بین آنها بیشتر می شود.



heinz werner

موضوع عمده: افتراق خود از شی

یعنی فرایندی که در آن کودک خویشتن خود را از محیط جدا می کند. این فرایند در سه مرحله روی می دهد و با دوره های نوزادی، کودکی و نوجوانی انطباق دارد. ورنر به سن توجهی نداشت.

سطح حسی-حرکتی-عاطفی: نوزاد به سختی می تواند جهان خارج را جدا(افتراق) از اعمال، حواس و احساسات جاری خود تجربه کند. او اجسام را تا آنجا می شناسد که بتواند بمکد، لمس کند یا دست بگیرد.

سطح ادراکی: به تدریج اشیاء را بیرون و جدا از خود درک می کنند. آنها عقب می ایستند و به اشیاء نگاه می کنند. نام آنها را می پرسند و به توصیفشان می پردازند. حدی از عینیت را بدست آورده اند. ادراک آنها به اعمال و احساس هایشان وابسته است.

سطح ادراکی تفکر: تفکر در ابعادی کلی و مجرد.

برگشت به سطوح اولیه

رشد غایت گرا است یعنی به سوی نهایی ترین حالت های بلوغ به پیش می رود. انسان ها به طور طبیعی به سوی شیوه های فکری مجرد و ادراکی پیشرفت می کنند.

میکروژنز به فرایندی از رشد اطلاق می شود که در هر زمانی که با تکلیفی نظیر درک شی یا حل مساله روبرو هستیم، اتفاق می افتد. در هر یک از این موارد فرایند ذهنی ما از همان تسلسلی عبور می کند که مشخصه رشد در طول دوران زندگی است. یعنی ما با تأثراتی مبهم و کلی، که با احساس ها و حواس جسمانی ما، سر و کار دارد، شروع می کنیم. میکروژنز نوعی فرایند خود بازسازی است که طی آن به طور دایم از سطوح غیر افتراقی آغاز می کنیم.

ورنر اعتقاد داشت مردم بر حسب میزان درگیر شدن در فرایند میکروژنتیک با یکدیگر تفاوت دارند. برخی آمادگی **میکروژنتیک** بیشتری دارند یعنی می توانند بیشتر به عقب برگردند و به طور کامل هم شکل های فکری اولیه و هم پیشرفته را، به کار بگیرند. بعلاوه این توانایی برگشت، فرد خلاق، یعنی فردی را که همواره آماده شروع دوباره است نیز مشخص می سازد. برخی افکار به نحو متمایزی در میکروژنتیک وجود ندارد. بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی به افکار اولیه برگشت می کنند ولی در همان جا توقف می کنند و تفکر آنها بدون سازماندهی باقی می ماند.

ورنر به طور کلی معتقد بود: هرچقدر فرد خلاق تر باشد دامنه عملیاتی او در سطوح رشد وسیع تر خواهد بود. به عبارت دیگر قابلیت و توانایی او برای بهره وری از عملیات اولیه و پیشرفت بیشتر است.

جهت گیری و توجیه ارگانیک:

ورنر بر این باور است که ما تا سر حد امکان باید فرایندهای روانی را همانطور که در ارتباط با کل ارگانیزم، عملکرد، احساس و تلاش ما رخ می دهند مطالعه کنیم. مثلاً نباید فعالیت های ادراکی را به صورت جدا مورد مطالعه قرار دهیم، بلکه باید آنها را همان طور که از سرچشمه های عملی و احساسی اولیه پدید می آیند، بررسی کنیم.

فرایند های روانی مختلف در کودکان نسبت به بزرگسالان افتراق بسیار کمتری دارند. مثلاً ادراک کودک به شدت با عاطفه و عمل حرکتی او آمیخته است. کودک با دیدن یک مثلث چوبی آن را همان گونه که ما می بینیم یعنی صرفاً یک شکل هندسی نمی بیند و چون نوک آن تیز است آن را به عنوان ابزاری می بیند که می توان با آن زمین را حفر کرد یا چیزی که می تواند تهدید کننده باشد.

رویکرد تطبیقی:

او قصد داشت نشان دهد که اصل اورتوژنیک، ما را به مقایسه الگوهای رشد در بسیاری از زمینه های مختلف، از جمله فرهنگ ها، گونه ها و حالات آسیب شناختی متفاوت، قادر می سازد. ورنر به همترازی بین انسانها و فرهنگ ها

در مراحل اولیه رشد، علاقه مند بود. او معتقد بود که زندگی ذهنی کودکان و افراد بومی از بسیاری جهات دارای مشابهت های اساسی است، اما کودکان و افراد بومی کاملاً مثل هم فکر نمی کنند.

ورنر نمی خواست یک نظریه باز پیدایی ارائه دهد. او بر این باور نبود که چون کودکان تاریخ تکامل را تکرار می کنند مشابه انسان های بومی اولیه هستند بلکه او معتقد بود که در **نظریه بازپیدایی** شباهت های بین کودکان و انسان های اجتماعات اولیه بسیار عامیانه در نظر گرفته شده و تفاوت های بین آنها، مورد توجه قرار نگرفته است. او هیچ علاقه ای به تاریخ تکامل نداشت. یعنی او به این موضوع که چه زمانی رفتار ظاهر می شود علاقه مند نبود، بلکه به وضعیت رشدی رفتار در حالتی شکل گرفته، همان طور که به وسیله اصل اورتونیک تعریف می شود توجه می کرد.

تصور ذهنی تصویری

ورنر معتقد بود که کودکان در مقایسه با بزرگسالان بیشتر با تصویر فکر می کنند. **تصورات ذهنی تصویری**، آنقدر در کودکان غالب است که بسیاری از آنان دارای تصاویر ذهنی روشن هستند که ما غالباً آن را حافظه تصویری می نامیم. کودکان می توانند صحنه ای را چنان با جزئیات دقیق توصیف کنند که انسان را شگفت زده سازند.

ادراک قیافه شناسانه

ما ممکن است شخصی را خوشحال و پر انرژی یا غمگین و خسته درک کنیم. چهره اوست که عواطف وی را مستقیماً به ما منتقل می کند. ادراک قیافه شناسانه با ادراک هندسی فنی تفاوت دارد. کودکان به دلیل فقدان مرزهای دقیق بین خود و محیط کلیت جهان را سرشار از حیات و عواطف درک می کنند. مثلاً کودک وقتی فنجان افتاده می بیند ممکن است بگوید فنجان خسته است.

وحدت حواس:

ما اشیا را به همان طریقی که درون خودمان را احساس می کنیم به گونه ای پویا درک می کنیم. ادراک قیافه شناسانه همچنین بر مبنای **جابجایی حسی** یعنی وحدت همایندگرایی حواس استوار است. مثلاً صداها ممکن است همزمان چندین حواس ما را به کار گیرند. یک صدای غمگین میتواند تیره و سنگین تصور شود و صدایی شاد ممکن است روشن، واضح و سبک وزن به نظر آید. جابجایی حسی بویژه در رنگ و شنیدن در بین کودکان بیشتر از بزرگسالان شایع است. تجربه حالات درون حسی، غالباً در میان بومیان به خوبی رشد یافته است. مثلاً در زبان های افریقای غربی یک صدای ریز ممکن است نشاتگر چیزی خوب، نوک تیز، پر انرژی و ... باشد. رنگها در ما تأثیراتی همچون گرما، سرما، تندی نرمی و غیره برجای می گذارند.

تشکیل نمادها: دیدگاه ارگانیسمی

زبان در آغاز از یک مبدا غیر افتراقی که شامل فرایندهای جسمی، حالات و عاطفه و احساسات است پدید آمده است. زبان در نهایت به یک فعالیت نسبتاً مجزا تبدیل شده، ولی هرگز به طور کامل ارتباط خود را با زمینه وجودی ارگانیسمی غنی خود از دست نداده است. بسیاری از نماد های اولیه کودک تقلیدهای حرکتی هستند. ممکن است برای توصیف آبی که قایقی به اطراف می باشد دستهایشان را به لرزش درآورند. اکثر نمادهای اولیه کودکان آوایی اند، یعنی صداهایی که مبین اشیا هستند. این آواها از الگوهای عاطفی – جسمی نظیر گریه ها، صدا زدن ها و بیان شادی پدید می آیند. آواها حتی در بزرگسالان نیز با مولفه حرکتی حرکت دهان همراهند. لغات و واژه های اولیه سخن گفتن بچه گانه کودک نیز جنبه جسمی دارد. کودک ممکن است سگ را هاپو، چکش را بوم و واژه های که تقلیدی از صدای شی مورد نظر باشند بکار گیرد. اندکی بعد ممکن است اشیا ریز را با صدای زیر و اشیا درشت را با صدای بم و کلفت ادا کنند. این پیوند هرگز به طور کامل گسسته نمی شود. ورنر اعتقاد داشت درک ما از واژه ها اکثراً به صورت قیافه شناسانه صورت می گیرد.

طبیعت چند خطی رشد

ورنر معتقد بود پدیده رشد در چندین شاخه مجزا جریان می یابد:

۱. اعمال حسی حرکتی
۲. ادراک و ادراک قیافه شناسانه
۳. تفکر مفهومی

موضوع عدم تداوم

ورنر نظیر رسو بر این باور بود که مهمترین تغییرات کیفی هستند. مثلا تفکر انتزاعی بزرگسال، از نظر نوع، با تفکر ادراکی- حرکتی- عاطفی کودک تفاوت دارد. مقایسه کودک با بزرگسال نظیر مقایسه هنرمند و دانشمند است. کودک به ویژه در سنین ۲ تا ۷ سالگی نظیر هنرمند جهان را از طریق شیوه ای قیافه شناسانه، درون حسی و به نحوی فعال و سرزنده به شکل تصویری درک می کند.

در حدود چهارسالگی با چند خط ساده ماهیت وجود انسان را به تصویر می کشند. ۲ یا ۳ سال بعد نقاشی های آنها شادابی، بازیگوشی و احساس قدرتمندی از زندگی را به نمایش می گذارد.

در حدود ۸ سالگی نقاشی ها دقیق تر و هندسی تر می شوند. تفکر هندسی- فنی بر آنها غالب می شود و سرزندگی و طراوت کودکانه از آنها رخت بر می بندد. کودکان تنها شور و نشاط هنری خود را به نمایش نمی گذارند بلکه مهارتهای آغازین خود را نیز آشکار می سازند.

پدیدار شناسی

پدیدار شناسان بر این باورند که نخستین چیزی که باید هنگام مطالعه کودکان یا هرکس دیگر انجام دهیم، همانا صرف نظر کردن از ذهنیات قبلی مان درباره آنهاست. ما نمی توانیم تصور کنیم که کودکان نظیر ما فکر می کنند. ولی آنها به جای تلاش برای دیدن اشیا از دریچه چشم کودک، تفکر او را از بیرون مورد تجزیه و تحلیل قرار داده اند. **ماچو**، چنین اندیشید که صحنه های روزانه ممکن است برای کودکان متفاوت از بزرگسالان به نظر آید.

کاربرد عملی :

سیرلز بر این باور بود که بیماران اسکیزو فرنی خودشان را کمتر به عنوان موجودی جدا از اشیای بی جان یا سایر افراد احساس می کنند. آنها ممکن است احساس کنند که عملا بخشی از اتاق یا درمانگرند.

کودکان مبتلا به صدمات مغزی، انواع خاصی از رفتارهای سازمان نیافته را از خود ظاهر می سازند. مثلا آنها هنگام کپی کردن طرح ها، غالبا قادر به تمرکز بر نقش اصلی نبودند، زیرا جزئیات زمینه طرح، آنها را به شدت به خود جذب می کرد.

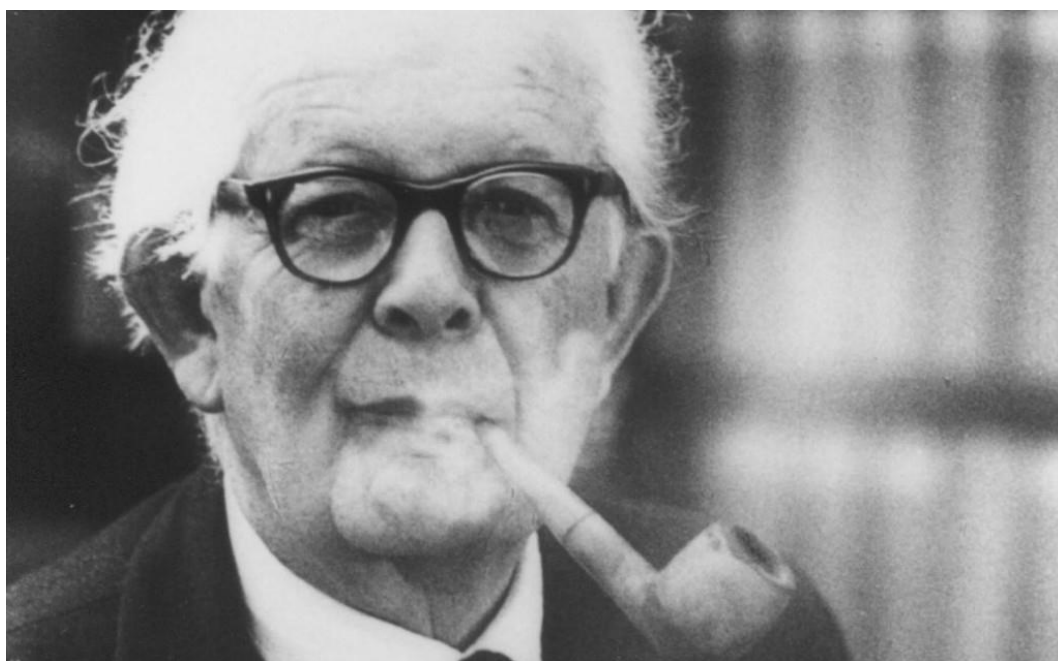
منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خونی نژاد - رجایی / انتشارات رشد/ فصل ۵

نظریه شناختی پیاژه

در دنیای روانشناسی، مشکل بتوان کسی را به اهمیت **“زان پیاژه”** یافت. او جامع ترین و مجاب کننده ترین نظریه رشد ذهنی را ارائه داده است. پیاژه در **“نوشتاتل”**، شهری کوچک و دانشگاهی در سوئیس به دنیا آمد. پدرش استاد تاریخ قرون وسطی در دانشگاه بود. **“پیاژه”** از پدرش به عنوان متفکری دقیق و نظاممند یاد کرده است. او از همان آغاز، خود را به عنوان یک دانشمند شناساند. در ۱۰ سالگی مقاله ای در مورد پرندۀ ای که به نحو ناهنجاری فاقد رنگ بود، نوشت. هنگامی که هنوز دبیرستانی بود، پژوهشی در مورد نرم تنان انجام داد که باعث شد با اساتید خارجی ملاقات کنند. در سن ۱۵ سالگی، **هنگامی که دریافت اعتقادات مذهبی و فلسفی او فاقد بنیادهای علمی است، به بحران عقلی دچار شد.** پیاژه در سن ۲۱ سالگی مدرک دکترای خود را در علوم طبیعی به دست آورد. ولی در ۳۳ سالگی تصمیم گرفت در مورد روانشناسی کودک به پژوهش علمی بپردازد و رشد ذهن را مورد مطالعه قرار دهد. سپس یافته های خود را برای پاسخگویی به سوالات در زمینه معرفت شناسی و فلسفه منشا دانش، مورد استفاده قرار داد. او این طرح جدید را **“معرفت شناسی ژنتیک”** نامید.

پیاژه در سال ۱۹۲۱ و طی کار در آزمایشگاه بینۀ در پاریس، تصمیم گرفت کودکان را مورد مطالعه قرار دهد. پیاژه اندیشید که خردسالان الزاما کم هوش تر از کودکان و بزرگسالان نیستند، بلکه ممکن است نوع تفکر آنان کاملا متفاوت باشد. او دریافت که کودکان قبل از ۷ سالگی در مورد روایاها، اخلاقیات و بسیاری موضوع دیگر، از نظر کیفی به نحو متفاوتی فکر می کنند.

در سال ۱۹۴۰، **“پیاژه”** بار دیگر به مطالعه کودکان و نوجوانان پرداخت. ولی موضوع پژوهش خود را تغییر داد. او در گذشته مواردی مانند روایاها، اخلاق و سایر موضوع های مورد علاقه کودکان را مورد بررسی قرار داده بود، ولی در پژوهش های جدید خود بر درک کودکان از مفاهیم ریاضی و علمی تأکید داشت و تا پایان عمر در مورد همین مسئله کار کرد. امروزه به ندرت می توان پژوهشی در مورد تفکر کودکان یافت که در آن ذکری از **“پیاژه”** به میان نیامده باشد.



نگاه کلی به نظریه پیاژه :

پیاژه بر این باور است که کودکان با سرعت هایی متفاوت، از مراحل او عبور می کنند؛ از همین رو، او اهمیت اندکی برای سنین همبسته با این مراحل قایل است. اما او معتقد است که کودکان این مراحل را در تسلسلی ثابت و غیر قابل تغییر طی می کنند. **پیاژه رسش گرا نبود.** رسش گرایان بر این باورند که تسلسل مراحل در ژن ها نهفته است و مراحل بر اساس برنامه ای زمان بندی شده و درون زاد، آشکار می شود. اما پیاژه بر این باور نبود که مراحل او به طریق

ژنتیک شکل می گیرند، بلکه معتقد بود این مراحل به سادگی بیانگر روش های تفکر هستند که به نحو فزاینده ای همه جانبه تر می شوند. کودکان به طور پیوسته محیط خود را کشف، دستکاری و تلاش می کنند آن را بفهمند، و در این فرایند، به نحو فعالانه ای ساختارهای جدید و پیچیده تری را برای برخورد با محیط، در خود به وجود می آورند.

پیاژه مشاهده کرد که نوزادان بازتاب هایی نظیر بازتاب مکیدن را به ارث می برند. بازتاب ها در اولین ماه زندگی مهم هستند، ولی پس از آن تاثیر کمتری در رشد دارند. پیاژه گاهی فعالیت های کودکان را از نظر گرایش های زیستی که در همه موجودات زنده یافت می شود، توصیف می کند. این گرایش ها شامل، درون سازی یا جذب، برون سازی یا انطباق و سازمان دادن است.

درون سازی، همچون عمل خوردن یا هضم غذا، به معنای جذب است. اطلاعات و اشیاء را در ساختار شناختی خود جذب می کنیم. مثلاً بزرگسالان اطلاعات را از طریق خواندن کتابها جذب یا درون سازی می کنند. اما نوزادان در سنین بسیار پایین تلاش می کنند تا شی را از طریق چنگ زدن به آن درون سازی کنند.

برخی اشیاء به طور کامل با ساختارهای موجود ما تطبیق نمی کنند، بنابراین ما باید آنها را **انطباق (برون سازی)** دهیم، یا ساختارهای خود را عوض کنیم. برای مثال دختر بچه ای ممکن است دریابد که یک قطعه را هنگامی می تواند در دست بگیرد که ابتدا مانعی را از جلوی آن بردارد. سومین گرایش **سازمان دادن** است. مثلاً پسر بچه چهار ماهه ای که قابلیت نگاه کردن به اشیاء و گرفتن آنها را دارد، به زودی سعی خواهد کرد این دو عمل را از طریق گرفتن چیزی که به آن نگاه می کند، باهم ترکیب کند. از یک نگاه ذهنی عمیق تر، نظریه سازی نیز به همین صورت انجام می گیرد.

پیاژه باور نداشت که تفکر کودکان از طریق تدریس بزرگسالان یا حتی تاثیرات محیطی شکل می گیرد. برای رشد، کودکان باید با محیط تعامل کنند و این خود آنها هستند که ساختارهای شناختی جدید را می سازند.

دوره ۱ : هوش حسی – حرکتی (تولد تا ۲ سالگی):

شامل ۶ مرحله است.

مرحله ۱ (تولد تا ۱ ماهگی). به کار بردن بازتاب ها

یک طرح یا طرحواره می تواند هر الگوی عملی برای برخورد با محیط، نظیر نگاه کردن، گرفتن، ضربه زدن یا لگد زدن باشد. ولی اولین طرحواره های آنان اساساً شامل بازتاب های مادر زادی است. برجسته ترین این بازتاب ها، بازتاب مکیدن است. نوزادان هر زمان که لب هایشان با چیزی تماس پیدا کند، به طور خودکار آن را می مکند. پیاژه نشان داد که حتی بازتابی نظیر مکیدن، به سرعت به بخشی از فعالیت خود انگیزته نوزاد انسان تبدیل می شود. پیاژه معتقد بود که ما به محض آنکه صاحب یک طرحواره می شویم، نیاز به کاربرد فعال آن را نیز احساس می کنیم.

مرحله ۲ (۱ تا ۴ ماهگی). اولین واکنش های دوری

هنگامی که نوزاد به طور تصادفی تجربه جدیدی به دست می آورد و تلاش می کند آن را تکرار کند، واکنش دوری اتفاق می افتد. مثال ساده ای در این مورد، مکیدن انگشت شست دست است. دست کودک به طور تصادفی با دهانش تماس پیدا می کند، و هنگامی که دست به پایین می افتد، کودک تلاش می کند آن را برگرداند. اکثر واکنش های دوری اولیه، از قبیل مکیدن شست، شامل سازماندهی دو طرحواره حرکتی یا جسمانی است که قبلاً از یکدیگر مجزا بوده اند. مثلاً هنگامی که می بینیم نوزادی مکرراً دستش را به نزدیک صورت می آورد و به آن نگاه می کند، در حال تمرین یک واکنش دوری اولیه است.

مرحله ۳ (۴ تا ۱۰ ماهگی) دومین واکنش های دوری یا پایداری منظر جالب

نوزاد رویداد جالبی را در خارج از خود کشف و بازسازی می کند. مثلاً دختر پیاژه، لوسین روزی در رختخواب خود خوابیده بود و با پاهایش حرکتی انجام داد که باعث شد عروسک های بالای تختش تکان بخورد. او در روزهای بعد، این کار را بارها تکرار کرد. نوزادان از نیروی خود یعنی توانایی ایجاد دوباره یک رویداد، احساس شادی و لذت می کنند (پایداری منظر جالب).

مرحله ۴ (۱۰ تا ۱۲ ماهگی) هماهنگی طرحواره های ثانویه

نوزاد یاد می گیرد که دو طرحواره مجزا را با یکدیگر هماهنگ سازد تا نتیجه لازم را بدست آورد. این پیشرفت جدید هنگامی بیشتر آشکار می شود که نوزادان با موانع برخورد می کنند. نوزاد برای رسیدن به هدف (برداشتن قوطی از بین دست پدر)، دو طرحواره مجزا، یعنی راه باز کردن و برداشتن را هماهنگ کرد.

مرحله ۵ (۱۲ تا ۱۸ ماهگی) سومین واکنش های دوری

در مرحله ۳، نوزادان عمل واحدی را انجام می دهند تا به نتیجه واحدی برسند. در مرحله ۴، آنها دو عمل مجزا را برای به دست آوردن یک نتیجه واحد انجام می دهند. اکنون در مرحله ۵، آنها اعمال متفاوتی را برای دستیابی به نتایج متفاوت، تجربه می کنند. مثلاً روزی میز جدیدی توجه لورن را به خود جلب کرد. او با مشت، چند بار محکم و گاهی آرام به آن کوبید تا صداهای مختلف حاصل از این عمل خود را بشنود.

مرحله ۶ (۱۸ ماهگی تا ۲ سالگی) آغاز تفکر

به نظر می رسد که کودکان موقعیت ها را قبل از اینکه عملی انجام دهند، به گونه ای درونی تر، مورد ارزیابی و تفکر قرار می دهند. شناخته شده ترین مثال از رفتار مرحله ۶، رفتار لوسین و جعبه کبریت است. پیازه زنجیری را در جعبه قرار داد و لوسین بلافاصله سعی کرد آن را پیدا کند. او دو طرحواره برای بدست آوردن زنجیر داشت: برگرداندن جعبه، یا داخل کردن انگشتش در داخل شکاف جعبه. ولی هیچ یک موثر واقع نشد. او سپس عمل بسیار جالبی انجام داد. کارش را متوقف کرد و با دقت به شکاف جعبه خیره شد. سپس چند بار متوالی دهانش را تا جایی که می توانست باز کرد و بست، پس از آن ناگهان جعبه را گشود و زنجیر را برداشت. **تقلید تاخیری** در این مرحله اتفاق می افتد.

رشد پایداری شی

در خلال مراحل ۱ و ۲، نوزادان هیچ مفهومی از وجود اشیای خارج از خود ندارند. در مرحله ۳، پیشرفت جدیدی حاصل می شود. نوزادان اکنون به دنیای خارج علاقه مند می شوند. اگر اشیای از میدان دید آنها خارج شود به جایی که اشیای تغییر مکان داده اند نگاه می کنند. همچنین می توانند تا حدی اشیای مخفی را نیز پیدا کنند. مرحله ۴ نشانگر آغاز درک واقعی از پایداری شی است. کودکان اکنون می توانند اشیای مخفی شده را پیدا کنند. پیازه البته یک محدودیت جالب را در این مرحله شناسایی کرد. هنگامی که او شی را در نقطه الف مخفی کرد، کودکان او توانستند آن را پیدا کنند، ولی هنگامی که شی را بعداً در نقطه ب مخفی کرد، آنها مجدداً سعی می کردند آن را در نقطه الف پیدا کنند. تنها در **مرحله ۶** است که می توانند جابجایی های مخفی را دنبال کنند.

در این مرحله کودکان سرگرم کشف رابطه بین اعمال خود و پیامدهای اعمال خود هستند. برای مثال، کشف می کنند که برای دسترسی به شیء معینی چقدر باید دستشان را دراز کنند، پیازه دو سال اول زندگی را مرحله حسی – حرکتی (sensorimotor stage) نامید. کشف مهم کودک در این مرحله، دستیابی به مفهوم پایداری شیء (object permanence) است، یعنی آگاهی از اینکه حتی وقتی اشیاء در معرض حواس نیستند، باز هم وجود دارند.

دوره های ۲ و ۳ : تفکر پیش عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی) و عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی)

در پایان دوره حسی – حرکتی، کودک اعمال سازمان یافته و کارآمدی را برای برخورد با محیط اطرافش در خود به وجود آورده است. ولی دوره بعدی تفکر با تغییر عمده ای همراه است. ذهن کودک به سرعت به سوی زمینه ای جدید یعنی نمادها (از جمله تصورات و واژه ها) پیش می رود. کودک باید تمامی فکرش را بار دیگر سازمان دهد.

رشد فعالیت نمادین

کودکان برای بیان شی یا عملی، در غیبت آن شی یا عمل، شروع به استفاده از نمادها می کنند. **تقلید تاخیری** شامل برخی از انواع بازنمایی درونی رویدادهای گذشته است. تقلید تاخیری همچنین اساساً شامل تصورات حرکتی است و بر این نکته تاکید داشت که اولین نمادها، حرکتی هستند، نه زبانی. (باز شدن دهان لوسین قبل از باز کردن قوطی کبریت).

البته یک منبع عمده از نمادها، زبان است که به سرعت در خلال سال های اولیه پیش عملیاتی (از حدود ۲ تا ۴ سالگی) رشد می کند. زبان، افق های ذهنی کودک را به نحو وسیعی گسترش می دهد. کودک از طریق زبان می تواند گذشته را زنده کند، آینده را پیش بینی کند، و رویدادها را با دیگران در میان بگذارد. کودک واژه را برای بازنمایی مفهوم طبقه ای کلی از اشیا به کار نمی برد، بلکه آن را تنها به صورت مفاهیم اولیه یا **پیش پنداره ها** مورد استفاده قرار می دهد.

از آنجا که کودکان مفهوم کل را درک نمی کنند، استدلال آنان غالباً **تبدیلی** است و از جز به جز تغییر می کند. لوسین در ۴ سالگی گفت : ((من هنوز خواب بعدازظهرم را نکرده ام پس هنوز بعدازظهر نشده است.)) او هنوز درک نمی کند که بعد از ظهر یک دوره زمانی کلی است. پیازه معتقد است اگر چه زبان فوق العاده حائز اهمیت است و منبعی از نمادهای مشترک را برای ارتباط با دیگران در اختیار ما می گذارد، ولی خود نمی تواند فراهم آورنده تفکر منطقی باشد. بلکه منطق از عمل ناشی می شود.

در دوره پیش عملیاتی، کودک جاندار پندار است، یعنی تصور می کند که، همه پدیده ها جاندارند، به عنوان مثال عروسک خود را جاندار می داند. کاربرد نمادها آغاز می شود. مثلاً با تکه چوبی مثل اسب رفتار کند یا چوب مکعبی را ماشین به حساب آورد. در این دوره هنوز به نگهداری ذهنی، درک اینکه مقدار ماده حتی وقتی شکل آن تغییر می یابد باز هم ثابت باقی می ماند، نرسیده است. (۲ تا ۷ سالگی)، کودک هنوز قادر به تفکر منطقی نیست، رفتار کودک تصادفی است و مبتنی بر اصول نمی باشد. کودک خودمدار یا خودمحور است و هرچیزی که خودش فکر می کند را قبول دارد. مهمترین ویژگی در این مرحله **برگشت پذیری** است.

در خلال مرحله عملیات عینی، سنین ۷ تا ۱۱ سالگی، کودک توانایی انجام اعمال منطقی را دارد، اما با امور عینی و محسوس نه با امور فرضی و پدیده های انتزاعی. به عنوان مثال، اگر این مسئله برای کودک طرح شود که : اگر رنگ موی پرپسا از زهرا روشن تر است و رنگ موی پرپسا از مریم تیره تر است رنگ موی چه کسی از همه تیره تر است ؟ کودک بدون دیدن این سه نفر در کنار هم قادر به حل مسئله نخواهد بود اما اگر این سه نفر در کنار یکدیگر و به طور محسوس برای او قابل رویت باشد جواب صحیح خواهد بود. کودکان پنج ساله می توانند راه خانه دوست خود را پیدا کنند ولی نمی توانند راه رسیدن به آنجا را به کسی توضیح دهند یا روی کاغذ بکشند. در این مرحله با اشیایی که دسترس حس مستقیم به آنها دارند سر و کار دارند.

دوره ۴ : عملیات صوری (۱۱ سالگی تا بزرگسالگی)

کودک به تدریج توانایی تفکر بر حسب امور انتزاعی را کسب می کند. اندیشه های فرد علاوه بر اشیاء محسوس، موارد احتمالی و فرضی را نیز شامل می شود. لذا فرد قادر به فرضیه سازی و **استدلال قیاسی** می شود. یعنی می تواند به طرح فرضیه پردازد و بدون نیاز به مراجعه به اشیاء محسوس به واریسی فرضیه خود اقدام کند. مرحله ای که فرد می تواند به صورت کاملاً نمادی استدلال کند. کودکان به شیوه تفکر بزرگسالانه دست می یابند.

موضوعات نظری

مفهوم مرحله

مفهوم مرحله در نظریه پیازه، حاکی از چند جهت گیری قوی در مورد ماهیت رشد است. **نخست** اینکه، انسان ها مراحل را با سرعت های متفاوت طی می کنند، ولی با هر سرعتی که پیش بروند، ترتیب مراحل تغییر نخواهد کرد. **دوم**، مراحل حاکی از آن است که رشد به دوره های کیفی متفاوتی تقسیم می شود. اگر رشد عقلی یک فرایند کمی مداوم بود، هر نوع جدا سازی در مراحل مجزا، مصنوعی به نظر می رسید. **سوم** اینکه، مراحل به ویژگیهای کلی اطلاق می شود. کلبرگ می خواست این نکته را از طریق مطرح کردن این سوال مورد بحث قرار دهد: در ۴ سالگی کودک نمی تواند شکل لوزی را کپی کند، اما در ۵ سالگی می تواند این کار را انجام دهد. اگر قرار باشد هر پیشرفت تصویری را مرحله بنامیم، آنگاه هزاران مرحله خواهیم داشت. کودکان ممکن است در زمینه های مختلف، در مراحل متفاوت باشند (مثلاً در استدلال علمی، در مقابل استدلال اجتماعی). پیازه این بی نظمی ها را **جابجایی های محیطی** می نامد. **چهارم** اینکه، پیازه بر این باور است که مراحل او مبین یکپارچگی های سلسله مراتبی است. یعنی اینکه مراحل پایین تر ناپدید نمی شوند، بلکه با چهارچوب وسیع تر و جدید، یکپارچگی می یابند یا اینکه تحت تسلط این چهارچوب جدید در می آیند. **پنجم**، پیازه نیز نظیر سایر نظریه پردازان باریک بین در زمینه مراحل رشد، بر این ادعاست که مراحل او در تمام فرهنگ ها به همین شکل آشکار می شود.

انتقاد از نظریه پیازه

پیاژه استعداد های کودکان را کمتر از آنچه هست برآورد کرده است. ممکن است کودک برخوردار از توانایی های مورد سنجش باشد ولی به علت نداشتن مهارت در انجام تکلیف ناتوان باشد. او نه فقط توانایی کودکان پیش دبستانی بلکه توانایی کودکان دبستانی را نیز کمتر از آنچه هست برآورد کرده است. برخلاف نظر پیازه ۴۰ تا ۶۰ درصد بزرگسالان بطور کامل قادر بر تفکر بر حسب عملیات صوری نیستند.

منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۶

مراحل رشد اخلاقی کلبرگ

پژوهش لارنس کلبرگ (۱۹۲۷-۱۹۸۷) یکی از برجسته ترین نمونه ی پژوهش درباره ی نظریه پیازه است. کلبرگ بر رشد اخلاقی تاکید می کرد و نظریه ای مرحله ای در مورد تفکر اخلاقی ارائه داد که به خوبی در فراسوی فرمولبندی های اولیه پیازه در این زمینه، به پیش می رود. کلبرگ به پاسخ بله یا خیر از طرف آزمودنی علاقه مند نبود، بلکه به استدلال مبتنی بر جواب توجه داشت.

شش مرحله کلبرگ

سطح اول، اخلاق پیش عرفی یا پیش قراردادی

مرحله اول، جهت گیری اطاعت و تنبیه: جهت گزینی بر اساس تنبیه، اطاعت از قوانین به منظور اجتناب از تنبیه.

مرحله دوم، فردگرایی و مبادله: جهت گزینی بر اساس پاداش، همنوعی برای دریافت پاداش و مزایا.

سطح دوم، اخلاق عرفی یا قراردادی

مرحله سوم، ارتباطات میان فردی خوب: الگوی دختر خوب / پسر خوب، همنوعی نشان می دهد تا مورد تایید دیگران باشد.

مرحله چهارم، حفظ نظم اجتماعی: وابستگی به مراجع قوانین، قواعد اجتماعی را رعایت می کنند تا از توبیخ مراجع قدرت و احساس گناه در مورد انجام ندادن وظایف در امان باشد.

سطح سوم، اخلاق پس عرفی:

مرحله پنجم قرار داد اجتماعی: از اصول پیروی می کنند تا از احترام همگان برخوردار باشند و از این طریق احترام به نفس خود را حفظ می کنند.

مرحله ششم اصول جهانی: اعمال خود را طبق اصولی که شخصا انتخاب کرده هدایت می کنند. در این اصول عدالت، سرافرازی، برابری ارزش شناخته می شود. از اصول پیروی می کنند تا از سرزنش خویشان در امان باشد. رسیدن به این مرحله مستلزم دستیابی به تدوین اصول اخلاقی انتزاعی. در کمتر از ۱۰٪ افراد مرحله ۶ دیده می شود.



لارنس کلبرگ

موضوعات نظری

رشد چگونه اتفاق می افتد

کلبرگ معتقد بود که مراحل او، محصول بلوغ و رشد نیستند. یعنی ساختارها و توالی مراحل، الزاما بر اساس یک طرح ژنتیکی ظاهر نمی شوند. کلبرگ اعتقاد داشت که مراحل او، محصول اجتماعی شدن هم نیست. مراحل در واقع از تفکر خود ما درباره مسائل اخلاقی سرچشمه می گیرند. تجربه های اجتماعی، رشد را گسترش می دهند، ولی این کار از طریق تحریک فرایندهای ذهنی ما انجام می گیرد. هنگامی که با دیگران به بحث و گفتار می پردازیم، دیدگاه های ما مورد سوال و چون و چرا قرار می گیرد و به همین دلیل ما را بر می انگیزد تا با جهت گیری های جدید و پیچیده تر کنار بیاییم.

کلبرگ همچنین گاهی اوقات در مورد وقوع تغییر از طریق فرصت های نقش پذیری، یعنی فرصت های دیدن و ملاحظه دیگران، صحبت کرده است. هنگامی که کودکان با دیگران تعامل می کنند، می فهمند که نظر افراد با هم تفاوت دارد، ضمن آنکه چگونگی هماهنگ کردن این دیدگاه ها را در فعالیت های توأم با همکاری یاد می گیرند.

مفهوم مرحله

پیاژه معتقد بود که مراحل راستین رشد ذهنی، دارای چندین معیار است. (۱) از لحاظ کیفی، روش های فکری متفاوتی هستند (۲) کلیت های ساختار یافته ای هستند (۳) در تسلسلی غیر قابل تغییر پیش می آیند، (۴) آن ها را می توان به شکل وحدت سلسله مراتبی مشخص کرد، و (۵) تسلسل آنها به صورتی عمومی، در همه فرهنگ ها دیده می شود.

کلبرگ سعی کرد نشان دهد که مراحل او، چگونه همه این معیارها را در بر می گیرد.

۱- تفاوت های کیفی، واضح به نظر می رسد که مراحل کلبرگ از نظر کیفی با یکدیگر تفاوت دارند.

۲- کلیت های ساختار یافته، مراحل تنها پاسخ هایی مجزا نیستند بلکه الگوهایی کلی از تفکر هستند که به طور یکسان، خود را در خلال انواع متفاوتی از موضوعات نشان می دهند.

۳- تسلسل غیر قابل تغییر، افراد نمی توانند مراحل را یک در میان سپری کنند یا به شکلی مختلط، از آنها عبور کنند. همه کودکان، الزاما به بالاترین مرحله نمی رسند؛ زیرا ممکن است آنها تحریک هوشی لازم را بدست نیاورند. ولی کودکان تا هنگامی که در مراحل به پیش می روند، این مراحل را به صورت منظم پشت سر می گذارند.

۴- وحدت سلسله مراتبی، هنگامی که کلبرگ ادعا کرد که مراحل او وحدت سلسله مراتبی دارد، منظورش این بود که مردم بینش های بدست آمده در مراحل اولیه تر را از دست نمی دهند، بلکه آنها را در چهارچوب های جدید و وسیع تری وحدت می بخشند و یکپارچه می کنند.

۵- تسلسل عمومی، کلبرگ نظیر همه نظریه پردازان مرحله ای، بر این باور است که تسلسل او جنبه عمومی دارد و در همه فرهنگ ها یکسان است.

تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی

نظریه کلبرگ در زمینه تفکر اخلاقی است نه رفتار اخلاقی، مردم ممکن است در زمینه اخلاقیات دیدگاه های متعادل و آرمانی داشته باشند، ولی الزاما رفتارشان منطبق با این نظریات نباشد

تفکر اخلاقی و سایر اشکال شناخت

او ابتدا این مراحل را از نظر ساختارهای شناختی زیربنای آنها، مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و سپس به جستجوی موارد مشابه در افکار منطقی و اجتماعی محض پرداخت. او برای این مقصود، مراحل خویش را از نظر قابلیت های نقش پذیری ضمنی در توجه به دیدگاه دیگران، مورد تجزیه و تحلیل قرار داد.

نگاه زنانه گیلیگان به رشد اخلاقی

گیلیگان در انتقاد از کلبرگ به دلیل جبهه گیری او بر علیه زنان و دختران مقاله ای منتشر کرد. کلبرگ مراحل خویش را انحصاراً از طریق مصاحبه با پسران تدوین کرده و گیلیگان بر این باور بود که این امر آشکارا، بیانگر توجیهی مردانه از قضیه است.

کاربردهای ضمنی در تعلیم و تربیت

کلبرگ مایل بود که پیشرفت افراد را تا بالاترین مرحله تفکر اخلاقی مشاهده کند. بهترین جامعه دارای افرادی خواهد بود که نه تنها نیاز به نظم اجتماعی را درک می کنند (مرحله ۴) بلکه می توانند دیدگاه های مربوط به اصول جهانی نظیر عدالت و آزادی (مرحله ۶) را نیز پذیرا باشند. او بر این باور بود که اگر قرار باشد کودکان تفکر خود را سازماندهی مجدد کنند، باید بیشتر فعال باشند.

اگرچه کلبرگ به مدل تعارض-شناختی تغییر پایبند بود، ولی همچنین راهبرد دیگری به نام رویکرد اجتماع عادل را گسترش داد. در این روش، تاکید بر افراد نیست، بلکه بر گروه است. رویکرد اجتماع عادل برخی از پیروان کلبرگ را دچار مشکل کرد. اگر چه دانش آموزان تشویق می شدند تا در موارد متعددی در تصمیم گیری های دموکراتیک شرکت کنند، ولی در عمل بزرگسالان به نحو فعالی دیدگاه خود را مطرح می کردند. رویکرد اجتماع عادل بر جهت گیری های اخلاقی در گروه ها تاکید دارد.

ارزشیابی

کلبرگ یکی از پیروان پیازه بود که یک تسلسل تفصیلی جدید را درباره مراحل تفکر اخلاقی پیشنهاد کرد. پیازه اصولاً دو مرحله را در تفکر اخلاقی تشخیص داد که دومین مرحله در اوایل نوجوانی پدید می آید. کلبرگ مراحل دیگری را که در دوره نوجوانی و بزرگسالی گسترش می یابد مطرح ساخت، او پیشنهاد کرد که برخی از مردم حتی به مرحله فرا قراردادی تفکر اخلاقی می رسند که در آن، دیگر جامعه خود را آنطور که هست نمی پذیرند. بلکه به صورتی عمیق و مستقل، در مورد یک جامعه خوب و ایده آل فکر می کنند.

منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۷

نظریه یادگیری (پاولف، واتسون و اسکینر)

این سه نظریه پرداز مخالف جریان سنت رشد گرایی هستند. سنت رشد گرایی بر این اصل استوار شده اند که موارد اصلی رشد تحت کنترل نیروهای درونی، یعنی رسش زیستی یا ساختار سازی خود شخص از تجربه، قرار دارد. این سه نظریه پرداز پیرو سنت لاک هستند و بر فرایندهایی تاکید دارند که رفتار فرد را از بیرون، یعنی از محیط خارجی شکل میدهد.

پاولف و شرطی سازی کلاسیک

مفاهیم اساسی:

۱. پارادایم شرطی سازی کلاسیک: در یک آزمایش معمولی سگی در یک اتاق تاریک بسته شده است و چراغ روشن میشود، بعد سی ثانیه مقداری غذا در دهان سگ گذاشته میشود و بازتاب ترشح بزاق فرا خوانده میشود این فرایند چند بار تکرار میشود و هر بار ارائه همراه با نور میشود بعد از مدتی نور که در ابتدا با ترشح بزاق ارتباطی نداشت، خودش پاسخ (ترشح بزاق) را فرا میخواند. سگ شرطی شده و به نور پاسخ میدهد. بر اساس گفته پاولف ارائه غذا یک محرک غیر شرطی (US) بود، زیرا نیازی نبود که برای ترشح بزاق در حیوان برای غذا او را شرطی کند. در مقابل، نور یک محرک شرطی (CS) بود زیرا اثر آن نیاز به شرطی شدن داشت. ترشح غذا در برابر غذا، بازتاب غیر شرطی (UR) و ترشح بزاق به نور بازتاب شرطی (CR) نامیده شد. خود این فرایند نیز شرطی سازی کلاسیک خوانده شده است.

نکته: تحقیقات نشان دادند شرطی سازی وقتی به سریعترین شکل ممکن روی میدهد که CS در حدود نیم ثانیه قبل US ارائه شود.

۲. خاموشی: اگر محرک شرطی چندین بار بدون ارتباط با CS ارائه شود خاموشی صورت میگیرد.

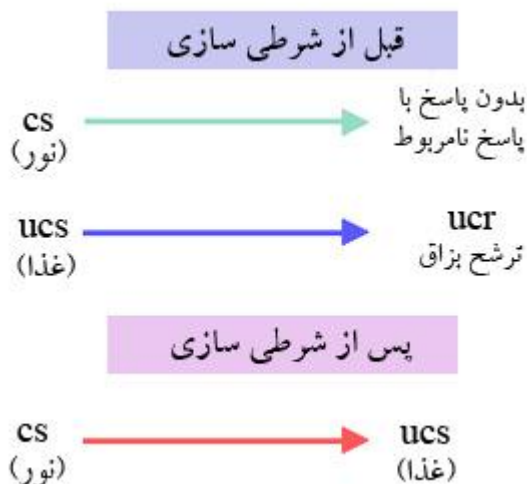
۳. بهبودی خود به خودی: یک بازتاب شرطی اگر چه ظاهراً خاموش شده است، اما معمولاً مقداری بهبودی خود به خودی را از خود نشان میدهد. اگر فرایند خاموشی پاسخ بدون همراهی محرک شرطی و محرک غیر شرطی ادامه یابد، اثر بهبودی خود به خودی ناپدید خواهد شد.

۴. تعمیم محرک: پاسخ به دامنه ای از محرک های مشابه بدون اینکه شرطی سازی های بعدی رخ داده باشند تعمیم می یابد. توانایی تعمیم به درجه شباهت آن محرک با محرک شرطی اصلی بستگی دارد. پاولف اعتقاد داشت ما به دلیل فرایند فیزیولوژیکی زیر بنایی که انتشار نامیده میشود تعمیم را مشاهده میکنیم.

۵. تمیز: تعمیم اولیه به تدریج به فرایند تمیز منجر میشود. میتوان با ارائه زنگ و بدون همراهی غذا فرایند تمیز را برای صدا های مختلف ایجاد نمود.

۶. شرطی شدن در سطح بالاتر: هنگامیکه یک سگ به مقدار زیادی به یک محرک شرطی شد، آنگاه میتوان از این محرک شرطی به تنهایی برای ارتباط با محرک خنثی دیگری استفاده نمود.

نکته: پاولف اولین فردیست که نظریه یادگیری بر پایه علمی محکمی قرار داد.



واتسون

واتسون معتقد بود در روانشناسی باید "اصطلاحاتی مانند هشیاری، حالت های ذهنی، محتوا، شواهد درون نگرانه و تصویر سازی و مانند آن" را کنار گذاشت و به جای آن، هدف روانشناسی باید پیش بینی و کنترل رفتار باشد. بویژه این که روانشناس باید تنها محرک ها پاسخ ها و شکل گیری عادت ها را مطالعه نماید. بدین طریق است که روانشناسی، علمی مانند سایر علوم طبیعی خواهد شد.

مفاهیم اساسی

۱. **محیط گرایی**: وی رفتار گرا و محیط گرا بود. جمله معروف وی: "به من یک دوجین نوزاد صحیح و سالم و منحصر به دنیای خودم بدهید، تا آنها را پرورش بدهم تضمین میدهم هر یک را بطور تصادفی انتخاب کنم و او را بدون توجه به استعدادها آمادگی ها و تمایلاتشان و نژاد اجدادیشان طوری آموزش دهم که یک مهندس، وکیل و یا هنرپیشه شوند و یا حتی دزدو گدا تبدیل شود."

۲. **مطالعه هیجان ها**: یکی از علایق اصلی واتسون مطالعه شرطی سازی هیجان ها بود. او ادعا می کرد در هنگام تولد سه هیجان ناپخته وجود دارد: ترس، خشم، عشق.

ترس: هنگامیکه نوزاد به یکباره پرتاب میشود ترس را تجربه میکند. فقط دو محرک غیر شرطی وجود دارد که ترس ایجاد میکند: صدای بلند و از دست دادن تکیه گاه

خشم: ابتدا یک پاسخ نا آموخته به محدود شدن بدن است که با افزایش سن تغییر می کند.

عشق: که در ابتدا پاسخی خود کار بر اثر لمس کردن پوست، غلغلک دادن، آرام تکان دادن، نوازش کردن، فرا خوانده میشود. کودک به لبخند زدن غان و غون کردن که محبت آمیز و خوشایند اند پاسخ میدهد (اگر چه واتسون با فروید هیچ ارتباطی نداشت، اما متوجه شد این چنین پاسخ هایی بطور اختصاصی بوسیله تحریک قسمت هایی از بدن مانند نوک سینه، لب ها، اندام های جنسی که بدلیل نبود کلمه بهتر مناطق تحریک را نامیده میشوند، به سادگی ایجاد میشوند)

نکته: وی در باره نحوه رشد پاسخ ها مطالب زیادی نگفته است. نکته قابل توجه در مورد کار آزمایشگاهی او، آزمایش اصلی وی در مورد شرطی سازی ترس در یک کودک ۱۱ ماهه بنام آلبرت بود.

کاربرد های علمی: یکی از نوآوری های کاربردی وی در زمینه شرطی سازی ترس بود. او با توصیه های لازم به همکارش جونز روش شرطی زدایی از ترس را مطرح نمود که امروزه مدل نهایی آن حساسیت زدایی منظم در اصلاح رفتار است.

نکته : وی در زمینه تربیتی اصرار داشت تا والدین از در آغوش گرفتن ، بوسیدن اطفال خود داری کنند زیرا در این حالات کودکان چهره والدین را با پاسخ های اغماض کننده تداعی میکنند و هرگز یاد نمیگیرند که از والدین دور شوند و خودشان به برسی جهان بپردازند. بعدها بالبی ، اسپاک نظر وی را تحت تاثیر قرار داده و توصیه کردند والدین انعطاف پذیر باشند.

ارزشیابی : این نظریه محدودیت هایی نیز دارد، یکی اینکه محققان متوجه شدند شرطی کردن پاسخ نوزادان بسیار سخت تر از چیز است که واتسون گفته است . همچنین بنظر میرسد یکی دیگر از محدودیت ها ، نوع محرک های شرطی باشد که انسان می تواند آن ها را بیاموزند. (ممکن است برای تداعی بعضی محرک ها با بعضی از پاسخ ها با محدودیت زیست شناختی رو برو باشیم .) بنظر می رسد که شرطی سازی کلاسیک به بعضی از انواع پاسخ ها محدود است ، ظاهراً بهترین کاربرد شرطی سازی کلاسیک مربوط به بازتاب ها و پاسخ های ذاتی است.

اسکینر و شرطی سازی کنشگر

وی در سال ۱۹۴۸ اولین رمان خود را به نام والدون دو که جامعه آرمانی بر اساس اصول شرطی سازی توصیف می کرد انتشار داد. وی رفتارگرا محیط گرا است و بر خلاف واتسون مدل اولیه شرطی سازی وی، پاولفی نبود.

مدل پاسخگر: وی معتقد بود پاسخ هایی که پاولف مطالعه کرد بهترین مثال از پاسخگر هاست. پاسخگرها ، پاسخ هایی هستند که بطور خود کار بوسیله یک محرک شناخته شده فراخوانده میشوند.

نکته: اغلب پاسخگرها بازتاب های ساده اند.

مدل کنشگر: در رفتار کنشگر حیوان مانند سگ پاولف دست و پایش بسته نمیشود، بلکه روی محیط عمل میکند. وی گربه ها را در جعبه معما قرار داد هنگامیکه به گیره ضربه زدند غذا در یافت کردند این پیامد رفتار وقوع ضربه زدن به گیره را افزایش داد (پیامد رفتار خوش آیند). مهمترین شاخص یادگیری برای اسکینر اندازه گیری نرخ پاسخ دهی بود، هنگامیکه پاسخ ها تقویت شوند نرخ رخ دادن آنها افزایش می یابد.

نکته بسیار مهم : در شرطی سازی پاسخگر (پاولفی) محرک ها مقدم بر پاسخ اند و بطور خودکار آنها را فرا میخوانند. اما در شرطی سازی کنشگر محرک آغازگر همیشه شناخته شده نیست. موجود زنده رفتاری را مرتکب میشود که بوسیله محرک های تقویت کننده ای که بدنبل آن میابند ، کنترل میشود.

اصول شرطی سازی

تقویت و خاموشی: هنگامی که پیامد پاداش گونه روی دهد رفتار تقویت میشود. اگر به رفتاری توجه نشود (تقویت نشود) رو به خاموشی میرود.

تقویت کننده ها:

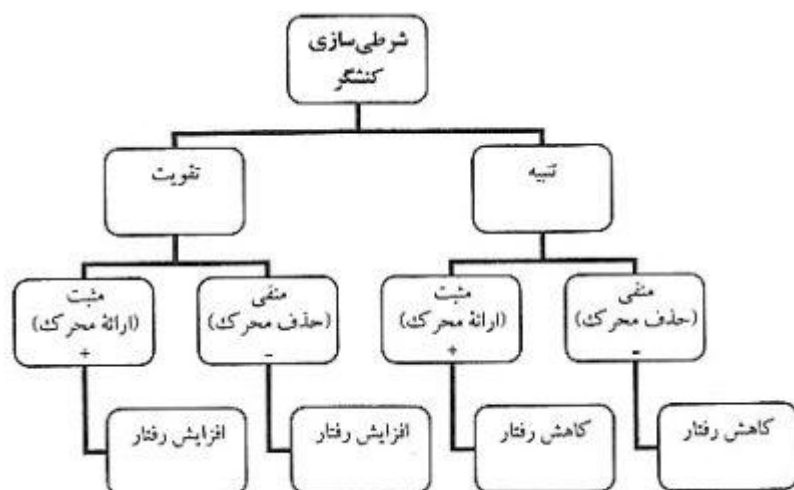
۱. تقویت کننده های اولیه :مانند غذا و رهایی از درد
۲. تقویت کننده های شرطی : مانند لبخند بزرگسالان ، جایزه ؛ اثر آنها از همراه شدن با تقویت کننده های اولیه ایجاد شده .

فوریت تقویت: هنگامیکه رفتار را فوراً تقویت میکنیم پاسخ را میتوان با سریع ترین نرخ ایجاد کرد.

تعمیم محرک و پاسخ : تقویت نه تنها بر یک پاسخ ویژه بلکه بر طبقه کلی آن پاسخ اثر میگذارد.

شکل دهی : رفتار کنشگر بصورت همه یا هیچ بدست نمی آید بلکه بتدریج و کم کم رخ میدهد. شکل دهی را روش تقریب ها نیز می نامند، زیرا تقویت به تقریب های هر چه بهتر پاسخ دلخواه ، وابسته است.

زنجیره های رفتار: گرچه رفتار بصورت ذره ذره شکل میگیرد اما بصورت زنجیره ای از پاسخ های یکپارچه و طولانی نیز در می آید.



برنامه های تقویت: پیوسته و متناوب

الف. برنامه فاصله ای ثابت: بعد از دوره زمانی مشخص پاداش در یافت میکند. نرخ پاسخ دهی در این برنامه پایین است. مثلاً بعد هر پنج دقیقه پاداش داده میشود.

ب. برنامه فاصله ای متغیر: تقویت بعد فاصله زمانی متوسط داده میشود اما این فواصل نامشخص اند.

ج. برنامه نسبی ثابت: مثلاً بعد هر پنج بار زدن پاداش داده میشود.

د. برنامه نسبی متغیر: تعداد پاسخ هایی را که لازمه تا تقویت صورت گیرد، تغییر میدهیم. پاداش ممکن است در هر زمانی صورت گیرد.

اگر میخواهیم یک رفتار دلخواه را آموزش دهیم بهتر است با تقویت پیوسته شروع کنیم موثرترین راه برای شروع یک رفتار است. برای دوام رفتار باید آنرا در نقطه ای به یک برنامه متناوب تغییر دهیم.

تقویت منفی و تنبیه: تقویت منفی یعنی رفتار با از بین بردن محرک نامطبوع نیرومند گردد.

تنبیه: در پی حذف رفتاریم. این روش فقط پاسخ را بطور موقت عقب می اندازد و در دراز مدت سریعتر از خاموشی باعث حذف پاسخ نمیشود. اسکینر توصیه میکرد به جای تنبیه از خاموشی استفاده کنیم.

وقایع درونی: افکار، احساسات و سائق ها

افکار: گاهی گفته میشود اسکینر نظریه موجود زنده تهی را پیشنهاد داده است. وی هرگز دنیای درونی را انکار نکرد. مخالف بود که افکار را علت رفتار بدانیم. در نظر او هر رفتاری به علت تقویت هایی که قبلاً دیده روی میدهد.

احساسات: اسکینر اعتقاد داشت همانطور که دارای فکریم احساس نیز داریم اما معتقد بود احساسات هم مانند افکار نمیتوانند علت رفتار باشند.

سائق ها: اسکینر معتقد بود ما نیازی به در نظر گرفتن سائق ها و حالات درونی نداریم.

اصل پریماک: او اظهار کرد ما تقویت را صرفاً به عنوان احتمال رویداد یک پاسخ در نظر میگیریم. رفتاری که دارای احتمال رخداد بالا در لحظه ای خاص است میتواند به عنوان یک تقویت کننده برای رفتار با احتمال کم در روی دادن بکار رود.

رفتار ویژه گونه (خاص گونه)

پیروان اسکینر با رفتار ویژه گونه به عنوان مکان نگار یک پاسخ برخورد میکنند. مکان نگاری فقط جنبه توصیفی دارد و بخش مهم تجزیه و تحلیل، یعنی روشی که تقویت رفتار را شکل میدهد و حفظ میکند شامل نمیشود. اسکینر معتقد است رفتار ویژه گونه نیز محصول پیامدهای محیطی است. در مراحل تکامل به بقای گونه کمک نموده است.

کاربرد های عملی: اصلاح رفتار – حساسیت زدایی منظم

ارزشیابی

بطور کلی بین اسکینر و نویسندگان پیرو سنت رشد حول سه محور اساسی اختلاف نظر وجود دارد.:

۱. رشد گرا ها اغلب درباره وقایع درونی صحبت میکنند.

۲. بین این دو گروه در مورد معنا و اهمیت مراحل رشد توافق وجود ندارد. اسکینر در مورد اعتبار مراحل به عنوان روش های معینی از فکر کردن و رفتار کردن تردید داشت. بدلیل این که معتقدند محیط، رفتار را بتدریج به شیوه ای پیوسته شکل می دهد.

۳. منبع تغییرات رفتاری از منظر سنت رشد گرا ها بطور خود به خود و از درون است. (گزل رسش درونی)
منبع: نظریه های رشد، کرین، ترجمه خوی نژاد و رجایی، انتشارات رشد، ۱۳۹۳، فصل ۸.

نظریه تاریخی – اجتماعی ویگوتسکی

نظریه تاریخی – اجتماعی ویگوتسکی در زمینه رشد شناختی

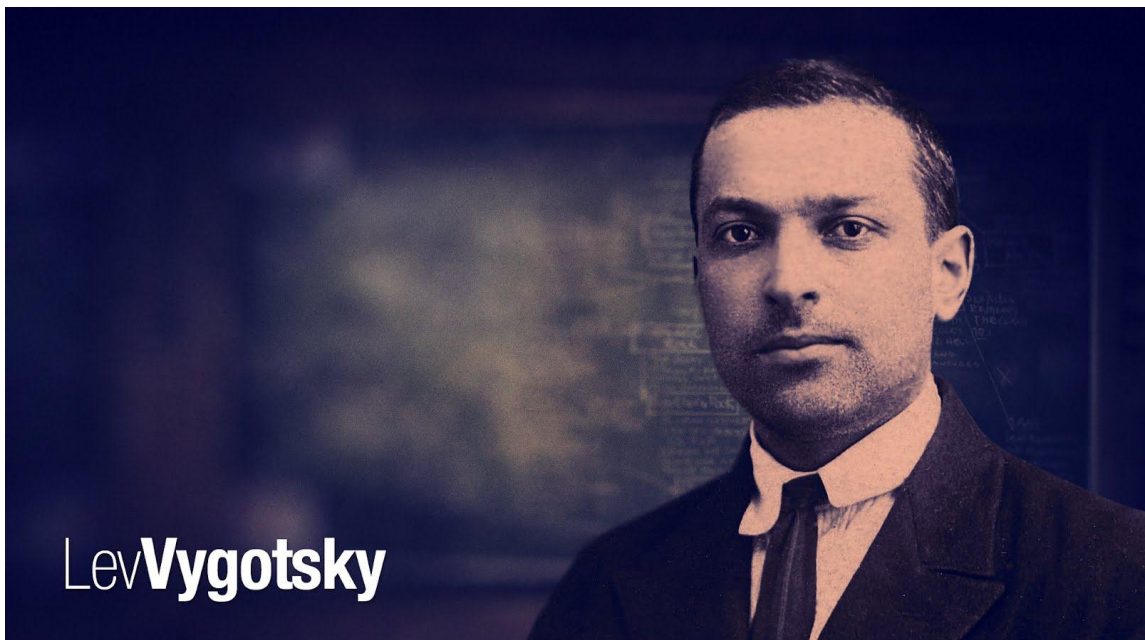
ویگوتسکی سعی کرد نظریه ای خلق کند تا در آن ارتباط بین دو مسیر رشد یعنی مسیر طبیعی که از درون سرچشمه می گیرد و مسیر تاریخی – اجتماعی که کودک را از بیرون تحت تاثیر قرار می دهد، نشان دهد.

دیدگاه مارکس درباره طبیعت

از آنجا که ویگوتسکی سعی داشت نوعی روانشناسی بر اساس نظریه مارکسیسم ابداع کند، بهتر است کمی با نظریه مارکس درباره ماهیت انسان صحبت کنیم.

مارکس متوجه شده بود که انسان ها دارای نیازهای زیست شناختی اند، اما بیشتر به ظرفیت انسان برای تولید تاکید می کرد. به اعتقاد وی انسان ها از طریق اختراع و استفاده از ابزارها بر محیط خود مسلط می شوند. مارکس تولید را ذاتا فرایندی اجتماعی می دانست. از نظر وی اشتباه است که ماهیت انسان را بطور انتزاعی و جدا از بافت تاریخی – اجتماعی آن توصیف کرد. از دیدگاه مارکس تاریخ فرایندی دیالکتیکی (مجموعه ای از تضاد ها و رفع تضاد) است. بین نیروهای جدید تولید و نظام اجتماعی موجود تضاد وجود می آید و سیستم اجتماعی جدیدی پایه گذاری می شود.

مارکس بشدت، کسانی را که ماهیت هشپاری یعنی ایده ها ، نگرش ها و عقاید افراد را به عنوان وجودی مستقل در نظر می گرفتند، مورد انتقاد قرار داد. وی معتقد بود تفکر افراد به زندگی مادی آنها، روشی که کار و تولید می کنند و به مبادله می پردازند در مقطع خاصی از رشد تاریخی، بستگی دارد. تنها محتوای تفکر نیست که به رشد تاریخی بستگی دارد ، بلکه ظرفیت های شناختی نوع انسان هم تحت تاثیر تغییرات تاریخی ، بویژه رشد فناوری تحول می یابد.



نظریه ویگوتسکی در زمینه ابزار های روانشناختی

ویگوتسکی معتقد است، انسانها همانطور که ابزارهایی برای چیره شدن بر محیط ابداع کردند، ابزارهای روانشناختی را برای تسلط بر رفتار خودشان بوجود آوردند. مهمترین سیستم نشانه ای گفتار است. اساسی ترین کاربرد گفتار؛ تفکر و توجه ما را از موقعیت بی واسطه – از تاثیر پذیری محرک ها در هر لحظه – آزاد می سازد. انسان ها با استفاده از نمادها و نشانه ها درگیر نوعی رفتار واسطه ای می شوند و مستقیما به محرک های محیطی پاسخ نمی دهند. (نوعی تاثیر از نشانه های درونی "واسطه ها")

کودک در ۳-۴ سالگی، شروع به گفتگو با خود مانند گفتگو با دیگر افراد می کند. در سن ۶-۷ سالگی گفتار باخود را، درونی می کند. دو سیستم نشانه ای مهم دیگر نوشتن و سیستم های شمارشی است.

ویگوتسکی معتقد است بالاترین سطوح تفکر یعنی استدلال نظری و تماما انتزاعی مانند نوشتن، ریاضیات و دیگر مفاهیم نظری، نیاز به آموزش دارند.

گفتار ، تفکر و توجه ما را از حوزه ادراک بی واسطه آزاد می سازد ، این آزادی ما را از دیگر جانداران متمایز می کند.

ویگوتسکی اظهار می دارد که توانایی استفاده از گفتگوی درونی در سه مرحله رشد می یابد:

- ۱- در ابتدا، در تعاملات کودکان با دیگران، اشاره به اشیای غایب رخ می دهد.
 - ۲- در سه سالگی یا بیشتر شروع به دادن فرمان های مشابه به خود می کند (هنگام بازی به خودش بگوید بیل من کجاس؟)
 - ۳- در هشت سالگی یا بیشتر، تنها بصورت بی صدا و گفتار درونی انجام می دهد.
- این فرایند کلی یکی از روش های درونی سازی تعاملات اجتماعی است.
- این پیشرفت یک قانون عمومی است: هر کارکردی در رشد فرهنگی کودک، در دو سطح ظاهر می شود: ابتدا در سطح اجتماعی و سپس در سطح روان شناختی. این قانون پایه روانشناسی مارکسیستی است.

گفتار خود محورانه egocentric speech

اولین کسی که گفتار خود محورانه را مطرح نمود پیازنه بود. از نظر وی بین ۴-۷ سالگی حدود ۴۵٪ از تمامی گفتار های کودک خود محورانه هستند. پیازنه اساسا این گفتار را بیهوده می دانست و آنرا نقص در تفکر کودک می دانست. اما ویگوتسکی کارکردی مثبت برای آن قائل بود و بنظرش این گفتار به کودک کمک می کند تا مسائلش را حل کند. ویگوتسکی در مورد سرنوشت نهایی گفتار خود محورانه با پیازنه مخالف بود. بنظر وی این گفتار کامل محو نمی شود بلکه بصورت گفتار درونی در می آید.



مطالعات مربوط به اختلاف نظر ویگوتسکی با پیازه

۱- ویگوتسکی معتقد است هنگامیکه سختی تکلیف بیشتر می شود، گفتار خود محورانه افزایش می یابد.

۲- ویگوتسکی اظهار داشت که نظریه او در مقایسه با پیازه روند های سنی متفاوتی را پیش بینی می کند. بر اساس دیدگاه پیازه گفتار خودمحور باید پا به پای رشد کودک، کاهش یابد اما ویگوتسکی پیش بینی نمود که گفتار خود محورانه قبل از اینکه با تبدیل شدن به گفتار درونی کاهش یابد، افزایش خواهند یافت.

خودگردانی کلامی و رشد شخصیت

خودگردانی کلامی، بویژه به آگاهی یافتن از ویژگی های شخصیتی از جمله وجدان و قدرت اراده که با نیرومندی شخصیت مرتبط اند، کمک می کند.

وجدان : وجدان، طبق نظر فروید از طریق درونی کردن موارد منع شده از سوی والدین می باشد. ویگوتسکی اضافه نمود که درونی سازی به طور وسیعی از طریق گفتار رخ می دهد.

قدرت اراده : ما چگونه می توانیم دست به عملی بزنیم، در حالیکه نیروهای قدرتمندی در مقابل آن وجود دارند؟ پاسخ ویگوتسکی این بود که ما به کمک کلمات، محرک های مصنوعی برای خود بوجود می آوریم. اگر ما در حال تماشای تلوزیون باشیم ممکن است به خود بگوییم من تا ۸ تلوزیون می بینم و سپس مطالعه می کنم. ما به تولید علائم جدیدی برای کنترل رفتارمان می پردازیم.

تحقیق لوریا در زمینه تنظیم رفتار بصورت کلامی

لوریا بر درونی سازی فرمان ها در بزرگسالان تمرکز کرد. وی بر فرمانها تاکید داشت. در نظر وی توانایی کودک در دنبال کردن دستورات بزرگسالان به گونه ای آهسته رشد می کند. مشکلاتی در پیروی کودکان از فرمان ها وجود دارد: قدرت یک محرک جذاب ممکن است پیروی از دستور را تحت تاثیر قرار دهد. ممکن است یک دستور نهی منجر به تکرار عمل شود. (ما به راحتی قادر به بازداري کودکان نیستیم).

لوریا معتقد بود بخش اساسی این مشکل برمی گردد به این که کودکان به کارکرد تحریکی گفتار پاسخ می دهند نه به محتوای معنایی یا معنای گفتار. بنابراین عبارت فشار نده صرفا بدلیل این که یک علامت است، صرف نظر از معنایش، عمل کودک را تحریک می کند.

گفتار درونی

ویژگی های گفتار درونی :

۱- **گفتار درونی در مقایسه با گفتار اجتماعی، خلاصه تر است.** در گفتار درونی نهاد روانشناختی حذف می شود در حالیکه گزاره روان شناختی باقی می ماند.

۲- **ویژگی دیگر گفتار درونی، چیرگی حس بر معنا است.** ویگوتسکی معتقد است که برای فهم کامل تر گفتار درونی، نیازمند آنیم که نقش آنرا در فرایندی میکروژنتیک بررسی کنیم. (میکروژن یک فرایند رشد نسبتا کوتاه است که هرگاه ادراک یا اندیشه ای در ما شکل می گیرد، روی می دهد. شکل گیری جملات کلامی بصورت میکروژنتیک انجام می گیرد و گفتار درونی، این فرایند را به نقطه حساسی وارد می کند.)

عمل ساخت یک جمله کلامی با یک انگیزه -یک علاقه، یک نیاز یا یک مشکل- آغاز می شود. در پی این جریان، تحریک مختصر فکر صورت می گیرد و گفتار درونی وارد عمل می شود. این فرایند سیال است و پویا؛ همزمان که سعی می کنیم جمله روشنی بیان کنیم، هم فکرمان و هم کلماتمان، بدون اینکه مفهوم درونی فکر اولیه مان از دست برود، دستخوش چند تغییر شکل می گردد.

ویگوتسکی بر علیه پیازه

پیاژه بین رشد و آموزش تمایز دقیقی قائل شد. وی می گفت رشد فرایندی خود به خودی است که از درون کودک سرچشمه می گیرد. رشد از تغییرات رشی درونی و مهمتر از آن از تلاش های خود کودک برای ساختن مفهومی از دنیا ناشی می شود. کودک یک کاوشگر هوشمند کوچک است که دست به اکتشاف می زند و فرمولبندی می کند. دیگر افراد بر تفکر کودک اثر می گذارند اما تلاش آنها مستقیم به کودک کمکی نمی کند. بلکه از طریق تحریک کردن و به تلاش واداشتن تفکر درونی کودک رشد وی را ارتقا می بخشند.

پیاژه منتقد آموزش مستقیم توسط معلم بود. معتقد بود در بسیاری موارد مفاهیم مجرد به کودکان آموزش داده می شود و آنها تنها لفاظی کردن را می آموزند نه مفهوم را، لذا باید به کودک فرصت داد تا خودش مفاهیم را کشف کند. ویگوتسکی بهترین آموزش را ارائه مواد درسی به کودک می دانست و معتقد بود آموزش باید جلوتر از رشد کودک باشد تا او را با خود به پیش برد و به کودک در تسلط بر موضوعاتی کمک کند که خود آنها نمی توانند بلافاصله آنها را درک کنند. درک آغازین آنها شاید سطحی باشد اما آموزش ارزشمند است زیرا ذهن کودک را پیشرفته می کند.

مفاهیم علمی

ویگوتسکی برای نوعی از مفاهیم انتزاعی که در مدرسه آموزش داده می شود ارزش قائل بود. او آنها را **مفاهیم علمی** می نامید. این مفاهیم موضوعاتی در ریاضی و علوم و علوم اجتماعی می باشند. وی این مفاهیم را در برابر مفاهیم خود به خودی که کودک خود می آموزد قرار داد. چون کودک اغلب مفاهیم خود به خودی را در خارج از مدرسه و در زندگی روزمره می آموزد.

وی معتقد بود آموزش رسمی چهارچوب وسیع تری برای کودکان فراهم می کند تا مفاهیم خود به خودیشان را در آنها جای دهند. وی معتقد است این آموزش رسمی دو فایده دارد ۱- باعث آگاهی یافتن کودک از تفکرش می شود. ۲- همین که کودک نسبت به مفاهیم خود آگاهی پیدا کرد، می تواند بطور ارادی از آنها استفاده کند.

ویگوتسکی معتقد است نوشتن، آگاهی به گفتار را برای ما به ارمغان می آورد. افراد نسبت به گفتار خود دانش فراشناختی می یابند. ویگوتسکی نسبت به پیاژه برای مفاهیم علمی ارزش بیشتری قائل شد. وی هم به مفاهیم خود به خودی و هم به مفاهیم علمی اهمیت داد. مفاهیم علمی مسیر را، از بالا هدایت می کنند. این مفاهیم برای رشد شناختی هدف جدیدی عرصه می کنند و کودکان را وادار می سازند تا بطور انتزاعی تر، در مورد مسایل معمولی و عادی زندگی فکر کنند.

حوزه تقریبی رشد: ویگوتسکی فاصله ای را که کودکان می توانند در فراسوی سطح فعلی خود عمل کنند را حوزه تقریبی رشد نامید. فاصله بین سطح فعلی رشد که بوسیله حل مسئله بطور مستقل تبیین می گردد و سطح رشد بالقوه که از طریق حل مسئله با راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان توانا تر، حاصل می شود.

شاید بتوان گفت ویگوتسکی اولین نظریه پرداز نیست که از فراشناخت سخن به میان آورد.

کاربرد های بالینی:

۱- یافته های وی در مورد کارکرد خود نظم دهی گفتار، روشنی بخش تفکر کسانی شد که افراد مبتلا به اختلالات عصب شناختی را تشخیص می دادند (مانند لوریا).

۲- در درمان کودکان بیش فعال از گفتار خود راهنمایی کننده استفاده میشود.

۳- در زیر گروه درمان های رفتاری شناختی (مانند الیس - روش های واقع گرایانه تر برای گفتگوی با خود) مورد استفاده قرار می گیرد.

ارزشیابی

نظریه ویگوتسکی، دیالکتیکی است. ما چگونه باید تعامل نیروهای رشد درونی و فرهنگی و همچنین ایجاد دگرگونی های جدید را مورد مطالعه قرار دهیم و روانشناسی در نهایت بایستی تعامل این نیروهای متضاد را درک و بررسی کند. از جمله انتقاد هایی که از دیدگاه روسو به وی می شود این است که اگر ما بطور پیوسته کودکان را جلو ببریم،

آنها از فرصت هایی که نیاز دارند تا خود ظرفیت هایشان را کامل کنند محروم ساخته ایم . همچنین برای استقلال کودک در مورد اطلاعات خود و نحوه اندیشیدن او، تهدید ایجاد کرده ایم.

منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خونی نژاد – رجایی / انتشارات رشد/ فصل ۱۰

نظریه تفرد/جدایی ماهر

ماهلر نشان داد که نوزاد چگونه در رابطه ای انسانی، با دیگران، به فردی مستقل و جدا تبدیل می شود و در این فرایند، ماهر ابعاد جهانی زندگی انسان را روشن می سازد. مارگرت ماهر (۱۹۸۵-۱۸۹۷) در شهر آستریا در مجارستان متولد شد. ماهر نوجوانی و جوانی خویش را به صورت یک دختر نایمن توصیف کرد.



مارگارت ماهر

مروری بر مفاهیم و روش ها

لئونکر اظهار داشت بسیاری از نشانه های ناشناخته، در قالب سندرمی می گنجند که او آن را **در خود ماندگی اوایل طفولیت** (اوتیسم) نامید. در خود ماندگی، اختلالی نسبتاً نادر است که در آن کودکان به صورتی افراطی منزوی هستند و از دیگران فاصله می گیرند. آنها اغلب از تماس چشمی و نگاه مستقیم به دیگران خودداری می کنند. کودکان در خودمانده، نشانه های دیگری را هم از خود ظاهر می سازند که شامل مشکلات زبانی است. تقریباً نیمی از آنها خاموش هستند و آنهایی هم که صحبت می کنند، اغلب به پژواک گویی (echolalia) (تکرار بیهوده اصوات) می پردازند. اگر از این کودکان بپرسید ((اسم شما چیست؟)) آنها جواب خواهند داد : ((اسم شما چیست؟)).

ماهلر اختلالی را مطرح کرد که در سه یا چهار سالگی یا کمی دیرتر ظاهر می شود. در این اختلال، کودکان به گونه ای با پرستار خویش ارتباط برقرار کرده اند که می ترسند خودشان را از آنان جدا سازند. ماهر این اختلال را روان

پریشی همزیستی (symbiotic psychosis) نامید. ماهر عنوان می کند که رشد طبیعی با یک مرحله در خود ماندگی (اوتیستیک) بهنجار آغاز می شود؛ نوزاد به طور ذاتی روی بسیاری از محرک ها تمرکز می کند یا آنها را دفع می کند. سپس به مرحله همزیستی پیشرفت می کند؛ نوزاد اکنون به شکل کامل تری به احساسات بیرونی توجه دارد، اما با این خطای حسی که با مادر یکی است و از او جدا نیست. پس از آن با حمایت مادر، به طور فزاینده ای مستقل می شود، بویژه وقتی که کودکی نوپا می شود.

در مورد روان پریشی همزیستی، کودک از مرحله همزیستی عبور می کند؛ اما از رابطه با دیگران، به احساس آرامش و حمایت اساسی دست نمی یابد. همچنانکه مستقل تر می شود، جدایی هایی را تجربه می کند، اما به قدری احساس ناراحتی می کند که به ناچار سعی می کند تا بار دیگر، به خطای حسی یکی بودن با مادر خود رو آورد. کودکان مبتلا به روان پریشی همزیستی گاهی اوقات به مرحله در خود ماندگی برگشت می کنند.

مراحل رشد بهنجار

ماهلر معتقد بود مراحل رشد طبیعی با یکدیگر همپوشی دارند. هر مرحله به طریقی پایدار می ماند. اما موفقیت در رشد مربوط به هر مرحله، به طور طبیعی در زمان های ویژه ای به هنگام نوزادی و اوایل کودکی رخ می دهد.

مرحله در خود ماندگی بهنجار (تولد تا یک ماهگی)

نوزاد تا یک ماهگی اغلب نصف روز را به خوابیدن و نصف دیگر آن را به بیداری صرف می کند؛ او اساسا هنگامی بیدار می شود که گرسنه است، یا آنکه تنش های درونی دیگر، او را تحریک می کنند. دوره های کوتاهی وجود دارند که نوزادان نسبت به محیط خود، کاملاً هوشیار هستند، اما در اغلب اوقات بر اساس حس های درونی خود- نه موضوعات و احساسات بیرونی - عمل می کنند.

مرحله همزیستی بهنجار (یک تا ۵ ماهگی)

نوزاد از محرک هایی که از مادر دریافت می کند، مانند لمس کردن نقاط مختلف بدن او، بوی مادر، صدای او و شیوه در آغوش گرفتن او، احساس لذت بیشتری می کند. اما نوزاد نمی داند که این احساسات از او جدا هستند. او هنوز در وضعیتی وهم آلود زندگی می کند و تحت تاثیر این خطای حسی است که او و مادرش یکی هستند.

اولین علامت واضح که نشان دهنده لذت بردن کودک از حس های بیرونی در این مرحله است و اساساً توسط مادر تجربه می شود، **لبخند اجتماعی** نوزاد است. در دومین ماه از زندگی، نوزاد خیره شدن به چهره مادر را آغاز می کند. آنگاه به چهره مادر نگاه می کند و اولین لبخند اجتماعی در او ظاهر می شود. احتمالاً او تنها کسی است که متقابلاً به چشمان نوزاد خیره می شود و به او لبخند می زند. خیره شدن متقابل عمیق، مشخصه افرادی است که عاشق یکدیگرند. خیره شدن متقابل به یکدیگر، با خنده های متقابل و تقلیدهای مادر از صدای نوزاد، همگی خطای حسی نوزاد را درباره یکی بودن با مادر تقویت می کند. حالت همزیستی دوران نوزادی حس قدرت مطلق است.

ماهلر متوجه شده بود که مادران نمی توانند درک کاملاً همدلانه ای داشته باشند؛ در واقع خود نوزادان هستند که تا حدودی می آموزند که به مادران خود در این زمینه کمک کنند. اوقاتی وجود دارد که نوزادان به ناچار، سردی، مزه های بد، تنش، گرسنگی، صداها بلند، اغتشاش، نور زیاد و مواردی از این قبیل را تجربه می کنند. بنابراین به ناچار نه تنها با آرامش در آغوش مادر خویش جای می گیرند، بلکه گاهی اوقات به محرک های اضطراب زا واکنش نشان می دهند و این اولین گام در جدایی از مادر و متمایز شدن از اوست.

نوزاد به مادر کاملاً راضی کننده نیاز ندارد بلکه به مادی به اندازه کافی خوب یا مادری با فداکاری معمولی نیاز دارد. حس همزیستی لذت بخش، یعنی احساس وحدت با مادر باعث می شود تا در نوزاد، حسی که ماهر آن را **لنگر ایمن** نامیده است، ایجاد شود.

مرحله تفرد / جدایی

خورده مرحله تمایز (۵ تا ۹ ماهگی). ماهر معتقد بود نوزاد به طور رشی به سمت عملکرد مستقلانه و کشف دنیایی وسیع تر رانده می شود. تا ۵ ماهگی نوزاد به محیط اطراف مادر نگاه کرده و می داند که مادر با دیگران متفاوت است.

بنابراین، به مادر و افراد آشنا لبخند می زند، اما در برابر افراد غریبه چنین کاری را نمی کند. در ۵ ماهگی بررسی های نوزاد متمرکز تر، طولانی تر و فعال تر می شود. در حدود ۶ ماهگی، نوزادان از مادر فاصله می گیرند تا بهتر بتوانند به او نگاه کنند. در همان حین که نوزادان به مادر نگاه می کنند، صورت و بدن او را لمس می کنند و چیزهایی مانند عینک یا سنجاق سینه مادر را برای بررسی کردن، به دست می گیرند. نوزادان همچنین الگوی بازرسی پشت سر را آغاز می کنند، یعنی به صورت فعالانه، مادر را با افراد دیگر یا اشیاء مقایسه می کنند.

نوزاد بیشتر یک شخص مستقل است که به گونه ای فعالانه، مادر خویش و دنیای خارج را بررسی می کند. ماهر عنوان کرد که نوزاد، از تخم بیرون آمده است.

نوزادان همچنین افراد غریبه را، هم از طریق بینایی و هم لامسه، مورد بررسی قرار می دهند. آنها اغلب این عمل را به حالتی سرد و سنگین انجام می دهند که از شیوه شادمانه آنها در هنگام بررسی مادر، متفاوت است. ماهر این رفتار را شیوه های بازرسی نامیده است. معمولاً در ۷ ماهگی بسیاری از نوزادان، ترس از غریبه را از خود نشان می دهند. این حالت در کودکانی بیشتر شیوع دارد که دوره همزیستی آنها به سخت ترین شکل طی شده است. این نوزادان در روابط بین فردی که با دیگران دارند، اعتماد اساسی اولیه و انتظارات مثبت را در خود ایجاد نکرده اند.

ماهر دریافت که اضطراب جدایی در این سنین، شکلی از سرزندگی اندک، یعنی یک خلق گرفته کلی را به وجود می آورد. این مسئله بدین شکل تفسیر می شود که نوزاد به درون خویش باز می گردد که در واقع این عمل را برای حفظ تصویر مادر غایب در درون خویش انجام می دهد.

پس طی این مرحله، نوزاد به سمت دنیای بیرون و دور شدن از مادر حرکت می کند. دوفرایند در این مرحله به شکلی هوشمند، دخیل هستند. یکی از آنها جدایی است که اساساً افزایش فاصله از مادر است. دیگری تفرد است که شامل عملکردهایی از ایگو است که در واریسی جهان به طور ادراکی، به خاطر آوردن اینکه مادر و اشیاء کجا هستند و ایجاد تصویری از مراجع قدرت نقش دارند.

تمرین کردن اولیه (۹ تا ۱۲ ماهگی) . مرحله تمرین کردن با توانایی نوزاد برای سینه خیز رفتن آغاز می شود. نوزاد اغلب تا حدی از مادر فاصله می گیرد، اما مادر برایش نقطه اتکا در خانه است. همان طور که اینزورث مشاهده کرد، نوزاد چیزهای جدید را در محیط خود مورد بررسی قرار می دهد و اغلب بسیار مجذب آنها می شود اما قبل از اینکه به جستجوی بیشتر بپردازد، محیط خود را کنترل می کند تا از حضور مادرش مطمئن شود.

در این بررسی ها و کاوش های نوزاد، نگرش مادر بسیار مهم است. مادران ممکن است از بررسی و کاوش های کودک خود مضطرب شوند و دوگانه عمل کنند و از این لحاظ که نقطه اتکا مطمئنی در خانه باشند، مشکل داشته باشند. آنها ممکن است سعی کنند در فعالیت های کودک اختلال ایجاد کنند و اضطراب خود را به کودک منتقل سازند.

تکمیل خرده مرحله تمرین کردن (۱۲ تا ۱۵ ماهگی) . ماهر بر قدرت سابق ذاتی جنبش و کنجکاوی تاکید می کرد. نوزادی که اکنون نوپا شده است، از توانایی خود برای حرکت کردن به اطراف و بررسی جهان پیرامون خود، ذوق زده می شود و از کشفیات خود، لذت واقعی بدست می آورد. گویی تمام جهان برای کنجکاوی های آنها ساخته شده است. جنبه برجسته این مرحله، زمانی است که کودک درگیری عاشقانه ای با دنیا دارد.

نزدیکی خواهی (۱۵ تا ۲۴ ماهگی). کودکان در این مرحله به شدت از مادر و نیاز خویش به او آگاه هستند. ماهر معتقد بود این تغییر به وسیله رشد شناختی که پیازه توصیف کرده است، حادث می شود. برای کودک نوپا این موضوع آشکار می شود که دنیا وسیله سرگرمی او نیست و اینکه او در حقیقت فرد کوچک و نسبتاً درمانده ای است. از نظر مراحل اریکسون کودک در چنین وضعیتی، تجربه کردن شک را آغاز می کند.

در چند ماه بعد، کودک وارد یک بحران می شود. او در میان اهداف متضاد، احساس فشار می کند. او میخواهد خود مختاری خویش را حفظ و اعمال کند، اما از سوی دیگر مادرش را نیز دوست دارد. در یک لحظه او به صراحت به هر خواسته والدین خود جواب (نه) می دهد، و در لحظه ای دیگر به مادر خود می چسبد یا او را دنبال می کند.

رفتار کودک معمولاً آشفته کننده و توأم با توقع زیاد است و اغلب به نظر می رسد که کودک خود نیز نمی داند واقعا چه چیز می خواهد. اگر مادر درک کند که رفتار کودک ناشی از رشد بهنجار است و دوره آن به سر خواهد رسید، منتظر خواهد ماند.

آغاز ثبات شی هیجانی و تثبیت فردیت (۲۴ تا ۳۰ ماهگی). کودک چگونه می تواند میان نیازهای متضاد خویش ، یعنی خود مختاری و پرستاری مادر، توازن ایجاد کند؟ کودک می تواند این کار را از طریق ایجاد تصویر درونی مثبتی از مادر، که می تواند حتی در غیاب مادر نیز به آن دسترسی داشته باشد، به بهترین نحو انجام دهد. این تصویر درونی **ثبات شی هیجانی** نامیده می شود.

برای رسیدن به ثبات شی دو شرط لازم است. نخست اینکه کودک باید به ثبات شی، مفهومی که پیاژه مطرح کرده است دست یابد. دوم اینکه کودک به چیزی نیاز دارد که اریکسون آن را اعتماد اساسی می نامید؛ یعنی این حس که مادر شخصی قابل اعتماد و قابل پیش بینی است و هنگامی که او نیاز داشته باشد، می تواند به مادر اتکا کند.

فرایند درون سازی پیچیده است، اما کودک این کار را از طریق **بازی های وانمود سازی** به صورتی گسترده انجام می دهد. کودک در بازی های خود ، اشیایی را به عنوان نماد والدین، خودش و سایر افراد، قرار می دهد و در ساختار روانی خود، تصویر مستحکمی از مادر می سازد. انجام چنین کاری همیشه ساده نیست، زیرا کودک ممکن است تا حدی از طرف مادر با فشار روبرو شود.

اگر تجربه های مثبت به اندازه کافی باشند، ثبات شی هیجانی، همچنین هسته عزت نفس، ظهور خواهد یافت. این موارد از رشد ادامه می یابند و در سال های بعد ممکن است تغییر کنند.

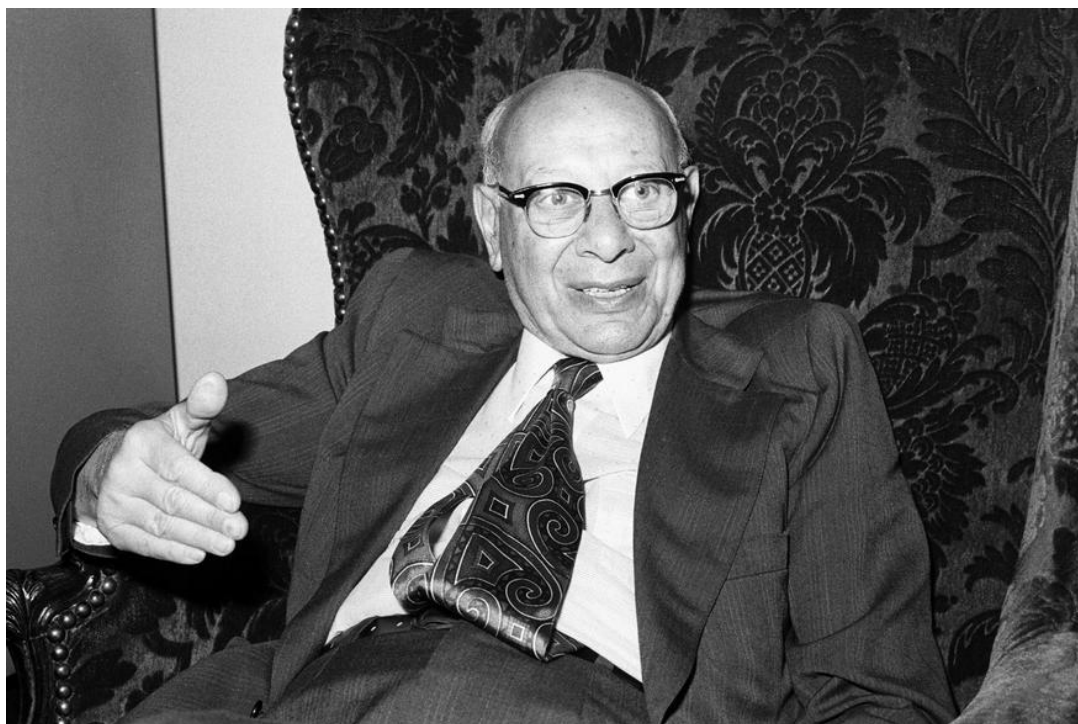
ارزشیابی

ماهلر نظریه فروید را به سمت یک جهت گیری بین فردی سوق داد. منتقدین ماهلر را به دلیل اطلاق حالت های مرضی دوران طفولیت مورد انتقاد قرار داده اند. یعنی اینکه ماهلر ابتدا سعی کرده است تا حالت های مرضی (در خود ماندگی) را درک کند و سپس آنها را در یک دوره طفولیت بهنجار در نظر بگیرد. در واقع آنها معتقدند که تحلیل فیلم های بسیار دقیقی که از تعاملات مادر- نوزاد گرفته شده، نشان می دهند که نوزاد علاقه مندی زیادی به واقعیت بیرونی دارد و این توانایی را نیز دارد تا آن را خارج از خویش، احساس کند.

منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱۳

مطالعه بتلهایم در مورد اوتیسم

برونو بتلهایم (۱۹۰۳-۱۹۹۰) در وین رشد کرد و در همانجا به روانکاوی علاقمند شد. در سال ۱۹۳۲ بتلهایم و همسرش دختری را به خانه خود آوردند و پرستاری از او را به عهده گرفتند. بعدها مشخص شد که دخترک به بیماری اوتیسم مبتلاست.



برونو بتلهایم

نشانگان در خود ماندگی

در خود ماندگی (اوتیسم) نخستین آشفتگی شخصیتی شدید است که اغلب در دومین سال زندگی بروز پیدا می کند. کودکان در خود مانده از نظر جسمی سالمند، اما منزوی و گوشه گیر هستند و از تعامل با انسان ها پرهیز می کنند. با این حال به نظر می رسد که آنها در تمام مدت متوجه افراد هستند. اغلب آنها صحبت نمی کنند و هنگامی هم که صحبت می کنند، دچار پژواک گویی می شوند. آنها همچنین اختلالات مختلف دیگری نظیر خود تحریکی (self stimulation) از خود نشان می دهند، مثلاً یک زیر سیگاری را به دفعات زیاد می چرخانند. در موارد اندکی نیز رفتار خود تخریبی self destructive behavior مانند گاز گرفتن دست ها را به ویژه زمانی که آنها را از نظر جسمی حرکت بدهد از خود بروز می دهند.

علت بیماری در خودماندگی (اوتیسم) هنوز ناشناخته است. بتلهایم از جمله کسانی است که معتقدند در خود ماندگی نتیجه تعاملات اولیه با محیط اجتماعی، یعنی والدین و مربیان است. در رشد بهنجار، نوزادان از همان ابتدا از حس خود مختاری در خود برخوردار می شوند. اما در موارد مبتلا به در خودماندگی، نوزاد دارای این احساس می شود که به احتمال زیاد، اعمالش به اضطراب، بی تفاوتی یا بی قراری منجر می شود. در نتیجه کودک عمل خود مختارانه را رها می سازد. بتلهایم اعتقاد داشت که احساس نوزادان این است که آنها ناخواسته هستند و مراقبان آنها ترجیح می دهند که آنها زنده نباشند. آنها تصمیم می گیرند هیچ کاری انجام ندهند و هیچ چیز نباشند.

بتلهایم اغلب والدین را مسبب در خودماندگی (اوتیسم) کودکان می دانست و آنها را مورد سرزنش قرار می داد، اما معتقد بود تفاوت های ذاتی بین والد و کودک نیز ممکن است نقش زیادی را در این اختلال ایفا کند.

۱- عشق و پرستاری

یکی از جنبه های مهم ایجاد فضایی سرشار از عشق، پرستاری و محافظت است؛ فضایی که احتمال بروز هرگونه احساسات کودکان درخود مانده را که باعث می شود آرزوی تخریب خودشان را داشته باشند، از بین ببرد.

۲- خود مختاری

مهم ترین کار برای این کودکان، این است که آنها باید در خود احساس خود مختاری به وجود بیاورند و این خود مختاری زمانی اصیل است که کودکان از درون به آن برسند. آنچه مشاوران می توانند انجام دهند، این است که شرایط مناسبی توأم با عشق و احترام برای کودکان فراهم آورند و سپس امیدوار باشند که کودکان به اندازه کافی به آنها اعتماد خواهند کرد تا اولین گام ها را خودشان بردارند. اغلب اوقات اولین تلاش کودکان برای ابراز وجود، حول و حوش مسئله دفع است. آنها از طریق بازی نمادی سعی می کنند تا تعارضات اولین مراحل رشد، یعنی مراحل دهانی را بار دیگر تجربه کنند و بر آنها فایق آیند.

۳- نگرش نسبت به نشانه ها

بتلهایم خاطر نشان کرد که در کودکان این نشانه ها (برای مثال خود تحریکی و شکلک های بخصوص) به طور خود به خود برای رهایی یافتن و حتی تا حدی چیره شدن بر تنش ها به وجود می آیند. اگر ما این نشانه ها را ناجور و کم اهمیت تلقی کنیم و مثلاً کودک را دلسرد کنیم تا آنها را کنار بگذارند، آن گاه نمی توانیم احترام و توجه خودمان را به این کودکان منتقل کنیم.

گاهی اوقات نشانه های کودکان در بر گیرنده رفتار خود تخریبی است؛ کودکان سعی می کنند تا خود را زخمی سازند و به خود آسیب برسانند. در این گونه موارد، درمانگر مداخله می کند. اما در مورد سایر نشانه ها، تا جایی که امکان دارد، باید به آنها احترام گذاشته شود، زیرا این نشانه ها جز ساختارهای خود مختارانه کودکان هستند.



پدیدار شناسی

کار بتلهایم، رویکردی پدیدار شناسانه داشته است. در روان شناسی به طور کلی به این معناست که **پیشداوری خودمان را در مورد اینکه دیگران به شیوه مرسوم رفتار می کنند، کنار بگذاریم و سعی کنیم تا وارد دنیای منحصر به فرد دیگران شویم.** بتلهایم معتقد بود مادامی که دیگران صرفاً علاقه مند هستند تا کودکان درخودمانده، دنیا را مانند آنها ببینند، آنها هرگز حالت های دفاعی خود را رها نمی کنند.

کودک درخودمانده باید احساس کند که ما در دنیای خصوصی او، با او هستیم، نه اینکه بارها و بارها، پیش خود بیندیشد که هر کس از من می خواهد تا دنیای خود را کنار بگذارم و وارد دنیای او شوم.

خلاصه

از دیدگاه بتلهایم درمان باید شامل: ۱- مقدار زیادی عشق و دلسوزی و مراقبت برای کودکان در خود مانده باشد تا ۲- آنها را قادر سازد به دیگران اعتماد کنند و جرات پیدا کنند تا در جهت اعمال مستقلانه گام هایی بردارند. ۳- این کودکان تنها هنگامی پیشرفت می کنند که به آنها به عنوان انسان، توجه کامل شود و این شامل احترام گذاشتن به نشانه ها و علایم آنها به عنوان بزرگترین اقدام برای تسکین ناراحتی هایشان است. ۴- سرانجام اینکه آنها تنها هنگامی می توانند وضعیت در خود ماندگی (اوتیسم) را تغییر دهند که مسئولان مدرسه به طریقی با کودکان ارتباط برقرار کنند که از آنها نخواهند تا وارد دنیای آنان شوند، بلکه تلاش کنند تا تجربه منحصر به فرد کودک را درک کنند.

منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱۴

شاختل و تجربه های دوران کودکی

ارنست شاختر (۱۹۰۳-۱۹۷۵) در برلین به دنیا آمد و رشد کرد. پدرش می خواست او حقوقدان شود و همین طور هم شد. اما در سال ۱۹۳۵ به نیویورک رفت و آموزش روان تحلیلی را فرا گرفت. بقیه عمر خود را به عنوان روان تحلیل گر کار کرد و علاقه ی ویژه ای به آزمون لکه های جوهر رورشاخ داشت.

مفاهیم اساسی

شاختل به مشکل یادزدودگی دوران کودکی، یعنی ناتوانی در به خاطر آوردن بیشتر وقایع زندگی قبل از ۵ یا ۶ سالگی علاقه مند بود. این شکاف عمیق در حافظه ما، اولین بار به وسیله فروید مورد توجه قرار گرفت.

شاختل معتقد بود که فروید تا حدی درست گفته است، اما او گفت که در مورد فرضیه واپس رانی دو مشکل وجود دارد. اول اینکه یادزدودگی دوران طفولیت، جنبه کلی و همه گیر دارد؛ یعنی ما نه تنها احساسات جنسی و خشونت را فراموش می کنیم که ممکن است برای واپس رانی آنها دلیلی داشته باشیم، بلکه تقریباً تمامی جنبه های دیگر دوران کودکی خود را نیز به یاد فراموشی می سپاریم. دوم اینکه، حتی بیماران تحت روان تحلیلی که گاهی اوقات می توانند به مسائل پشت دیوار واپس رانی دسترسی پیدا کنند، همچنان قادر نیستند اکثر تجربه های چند سال اولیه زندگی خود را به خاطر بیاورند. بنابراین یادزدودگی دوران طفولیت، باید دلیل دیگری هم داشته باشد.

شاختل اظهار داشت که یادزدودگی دوران کودکی در وهله نخست به دلیل شیوه های ادراکی تجربه است. ما به یک تابلو نقاشی نگاه می کنیم و به خودمان می گوئیم ((این تابلو متعلق به پیکاسو است)) و بدین طریق آنچه را که دیده ایم، به خاطر می آوریم. در مقابل تجربه دوران کودکی به طور گسترده ای پیش کلامی است. در نتیجه، چنین تجربه ای نمی تواند از طریق رمزهای کلامی، علامت گذاری و برجسب زده شود و سپس به خاطر آید. شاختل تجربه دوران کودکی را به دو مرحله تقسیم کرد: **طفولیت و اوایل کودکی**.



کودک

طفولیت (تولد تا یک سالگی)

ما به طور ویژه ای به بعضی از حواس خود متکی هستیم. یکی از این حواس حیاتی چشایی (Taste) است. نوزادان که اشیای بسیاری را به دهان خود می برند، جوانه های چشایی بیشتری نسبت به بزرگسالان دارند و احتمالاً می توانند بر اساس این ویژگی خود، تمایز دقیق تری به عمل آورند. نوزادان همچنین اشیا و افراد را از طریق بوهایشان (smells) تجربه می کنند. نوزادان مدتها قبل از آنکه چهره مادر را تشخیص دهند، به خوبی قادرند بوی مادر و مزه پستان او را تشخیص دهند. نوزادان احتمالاً از طریق این حواس می توانند بگویند که مادر چه وقت عصبانی و چه وقت آرام است.

نوزادان همچنین نسبت به تماس (Touch) بسیار حساس هستند و برای مثال، نسبت به حالت خلقی مادر که از طریق بغل گرفتن با آرامش یا با تنش آشکار همراه می شود، واکنش نشان می دهند. سرانجام اینکه نوزادان به طرز حساسی، از طریق حس حرارتی (thermal sense) به درجه حرارت واکنش نشان می دهند.

شاخه این حواس را خود محور (autocentric) نامید، زیرا این حس ها در درون بدن احساس می شوند. حواس خود محور با حواس دگر محور (allocentric) برجسته مانند شنوایی (Hearing) و به ویژه بینایی (Sight) تفاوت دارند. هنگامی که ما از این دسته حواس استفاده می کنیم، توجه ما به سمت بیرون است. هنگامی که به یک درخت نگاه می کنیم، تمرکز ما اغلب به قسمت بیرونی و روی شی است.

حس های خود محور به شدت با احساس لذت و تنفر ناشی از آرامش یا ناراحتی، همراهند. برای مثال غذای خوب احساس لذت ایجاد می کند و غذای فاسد تنفر به وجود می آورد. در مقابل حواس دگر محور اغلب خنثی هستند. همان طور که فروید گفته است، تجربه خود محور غالب بر نوزاد با اصل لذت گره خورده است.

حافظه بزرگسالان که غالباً کلامی است، برای یادآوری تجربه حواس خود محور، ضعیف است. ما برای توصیف آنچه می بینیم، کلمات مناسب زیادی در چنته داریم، اما برای توصیف آنچه بو می کنیم، می چشیم یا احساس می کنیم، به فقر کلمات دچار می شویم. دنیای نوزادان که بیشتر دنیایی از بوها و مزه ها و حس های بدنی است، موضوع مناسبی برای توصیفات کلامی و به یادآوری نیست. شاخه توجه ویژه ای به حس بویایی داشت. در فرهنگ غرب، با این حس، برخوردی تبعیض آمیز و توأم با استهزا صورت گرفته است.

تابوی حس بویایی، احتمالاً مربوط به این واقعیت است که بو نخستین حسی است که فضولات در ما فعال می سازند. همچنان که فروید متذکر شده است، به نظر می رسد نوزادان از بوییدن مدفوع خود لذت می برند، اما نهاد های اجتماعی آنها را به طریق دیگری آموزش می دهند. به گفته فروید نتیجه این می شود که کودکان تجربه های مقعدی خاص را سرکوب می کنند. اما کودکان تمایزات کاملاً دقیق خود را بر اساس حس بویایی انجام می دهند. در نتیجه تجربه های اولیه آنها از بین می رود، زیرا این تجربه ها در حوزه تجربه های پذیرفتنی قرار نمی گیرد.

اوایل کودکی (۱ تا ۵ سالگی)

ما طی دوران طفولیت، عموماً از تغییرات درونی یا تحریکات بیرونی، زیاد خوشمان نمی آید. همچنان که فروید گفته است، نوزاد دوست دارد در محیط گرم، آرام و ایمن، مانند شکم مادر قرار گیرد.

اما حدود یک سالگی این سوگیری اساسی کودک، دچار تغییراتی بنیادی می شود. کودکان، توجه نسبتاً کمتری به امنیت خویش می کنند؛ به دلیل نیروی رسی، فعال تر می شوند، و مدام به چیزهای جدید علاقه مند می شوند. آنها هنوز تا حدودی بر حواس خود متکی هستند، مانند هنگامی که اشیاء را در درون دهان خود می گذارند. اما اکنون به طور فزاینده ای از حواس دگر محور خود، یعنی شنوایی و به ویژه بینایی سود می برند. آنان از طریق نگاه کردن به اشیای جدید، آنها را مورد بررسی قرار می دهند. نگرش کودک خردسال نسبت به جهان همراه با گشاده رویی است. کودک این ظرفیت را دارد که هر چیزی را، هرچقدر هم کوچک و کم اهمیت باشد، به شیوه ای نو، خالص و مجذوب کننده، لمس کند.

کودکان حین رشد متوجه می شوند که بزرگترها و همسالان خود، معیارها و شیوه های قراردادی خاصی برای توصیف جهان دارند که اجبار زیادی برای پذیرش آنها وجود دارد. کودکان بزرگتر و بزرگسالان، از اینکه به اشیاء طوری نگاه کنند که با نگاه دیگران متفاوت باشد، می ترسند. بدین طریق بزرگسالان فکر می کنند که جواب همه چیز را می دانند، اما در واقع آنها تنها حول و حوش الگوی قراردادی خویش که در آن هر چیزی آشناست و هیچ چیز عجیب به نظر نمی رسد، همه چیز را می دانند.

بنابراین، بزرگسالان تنها قادر به یادآوری خاطراتی هستند که با مقوله های رایج و مرسوم هماهنگ باشد. برای مثال، هنگامی که به سفری می رویم، تعریف ما از این سفر تنها مجموعه ای از کلیشه ها و تکرار مکررات است.

شاخه گفت در میان بزرگسالان، اساساً افراد هنرمند حساس هستند که دیدگاه کودکان خود را برای دیدن جهان به گونه ای تازه، روشن و بی سابقه حفظ می کنند. تنها هنرمندان استثنایی هستند که می توانند همچون کودکان خردسال، از تماشای حشره ای در حال راه رفتن، بالا و پایین افتادن توپ، یا فرو ریختن آب دچار شگفتی شوند. متأسفانه برای

بسیاری از ما ((سن اکتشاف، در اوایل کودکی، عمیقاً در زیر سن چیزهای آشنا و عادی، یعنی بزرگسالی، مدفون شده است)).

پس به طور خلاصه، نه تجربه های خودمحور دوران نوزادی و نه تجربه های دگر محور کودک خردسال، در طبقه بندی حافظه دوران بزرگسالی جای می گیرد. دنیای مزه ها، بوها و لمس ها، همچنین تجربه های تازه و نو دوران خردسالی، برای فرد بزرگسال بیگانه است و جایی برای یادآوری ندارد.

کاربردهای ضمنی در تعلیم و تربیت

شاختل از ما می خواهد که صبور باشیم و کنجکاوی جسورانه کودک را تشویق کنیم. اما متأسفانه اغلب اوقات، ما آن را خاموش می سازیم. در واقع اغلب اوقات راه حل ساده، جمع کردن تمامی اشیای شکستنی و خطرناک از جلوی دست بچه است تا کودک راحت تر بتواند به تحرک و کنجکاوی بپردازد. با وجود این، اغلب والدین در این حالت نیز دایم مضطرب و نگران هستند و نتیجه آن می شود که کودکان می آموزند کنجکاوی زیاد در مورد جهان، خطرناک است.

بزرگسالان همچنین با توضیح دادن همه چیز برای کودک، کنجکاوی او را از بین می برند. هنگامی که کودک در مورد شینی کنجکاوی می شود، بزرگسالان اغلب بلافاصله نام آن را به او می گویند و اشاره می کنند که چیز زیادی در مورد این شی وجود ندارد که بدانند. اگر دختر بچه ای فریاد بزند ((هاپو)) و با هیجان سگی را نشان دهد، پدر می گوید ((بله آن سگ است)) و سپس کودک را مجبور می کند تا به قدم زدن با او ادامه دهد. پدر به بچه آموزش می دهد که همان کلمه سگ، همه مفاهیم رایج و قراردادی در مورد آن حیوان را توضیح می دهد.

ارزشیابی

به عقیده فروید، بزرگترین تراژدی زندگی ما این است که در اجتماع زندگی می کنیم و بیشتر تمایلات خود را سرکوب می کنیم. اریکسون اظهار می دارد که طی اجتماعی شدن، نیروهای بالقوه برای خود مختاری، ابتکار و سایر نیروها، اغلب به نحوی کاهش می یابند. شاختل در این مورد معتقد است که ما چیزهای بسیار زیادی را از دست می دهیم. ما نه تنها سابق هایمان را سرکوب می کنیم یا حتی نیروهای ایگو از جمله خود مختاری را محدود می سازیم، بلکه تمامی شیوه های تجربه کردن را نیز از دست می دهیم.

منبع: نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱۵

نظریه رشد زبان چامسکی

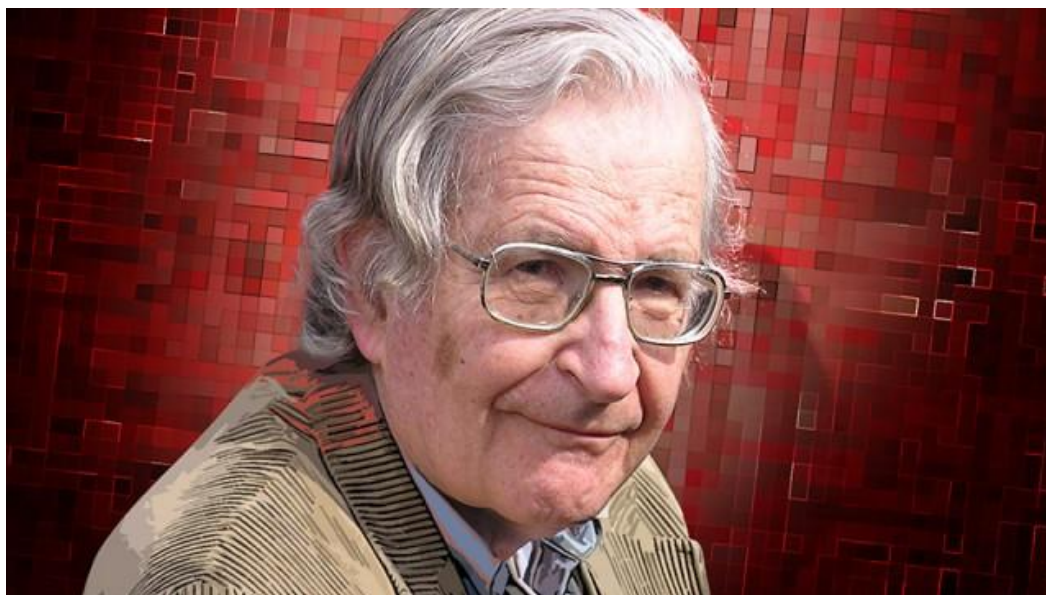
اهمیت قواعد

چامسکی نشان داد که ما تنها به سادگی تعدادی جمله را یاد نمی گیریم بلکه به طور معمول، جمله هایی را نیز به وجود می آوریم. همه ما هنگام نوشتن یا سخن گفتن کار معینی انجام می دهیم. این توانایی، از آنجا نشأت می گیرد که مجهز به قواعد درونی هستیم که ما را قادر می سازند تصمیم بگیریم که کدام جمله ها، جنبه دستور زبانی دارند و می توانند معنای مورد نظر ما را انتقال دهند. ولی از آنجا که ما نظامی از قواعد را دارا هستیم -دستور زبان- می توانیم جمله هایی را ابداع یا درک کنیم که قبلا هرگز آنها را نشنیده ایم.

دریافت قابل توجه قواعد به وسیله کودکان

چامسکی نشان داده است که قواعد تغییر جمله ها، بسیار پیچیده هستند و بنابراین تسلط یافتن آرام و عادی کودکان بر این زمینه بسیار قابل توجه است. چامسکی خود کودکان را تنها به طور غیر رسمی مورد مشاهده قرار داده است. ولی می توانیم قابلیت های زبان شناسی کودکان را با برخی یافته های راجر براون که چامسکی الهام بخش او بوده است، نشان دهیم. براون بدون ایجاد مزاحمت برای کودکان، سخنان خود به خود تعدادی کودک را طی چند سال ضبط کرد و ضمن کسب اطلاعات مختلف، دریافت که کودکان، چگونه با سوالات تاکیدی، جمله می سازند. ((اون نمیدونه چه کار انجان بده، می دونه ؟)) به سوال های تاکیدی که در پایان هر جمله می آید Tag می گویند.

رشد کلامی کودک برای ساخت سوالهای کوتاه تاکیدی، نشان دهنده دیدگاه چامسکی است: کودکان قواعد پیچیده زبان شناسی و شیوه های آن را در زمانی بسیار کوتاه فرا می گیرند. به نظر می رسد آنها اکثر قواعد دستور زبان را در حدود ۶ سالگی، و بقیه آن را تا بلوغ یاد می گیرند. آنها بر پایه درک شهودی، نوعی دانش کاربردی برای استفاده از قواعد به دست می آورند. آنها به سرعت قواعد زبان خویش و در صورت نیاز، زبان دوم را نیز یاد می گیرند.



noam-chomsky

فرضیه درونزاد بودن

چامسکی می گوید تسلط زبان شناختی کودک عادی، مستحکم تر از آن است که آن را ناشی از داده های محیطی بدانیم. کودکان فقط سخنان محدودی را در محیط می شنوند که اکثر آنها نیز ساختار ضعیفی دارند، اما آنها به سرعت و به صورتی هماهنگ، نظامی پیچیده از قواعد را برای ایجاد تعداد نا محدودی از جمله ها در خود به وجود می آورند. بنابراین می توان نتیجه گرفت که کودکان قواعد دستور زبان را اصولاً با توجه به طرحی درونزاد، یعنی یک برنامه ژنتیکی، آنها را در خود به وجود می آورند. **محیط عاملی حیاتی است**، ولی این عامل در واقع تنها می تواند الگوهای تعیین شده ذاتی را حمایت کند و فعال سازد.

نظر چامسکی این است که کودکان در هنگام فراگیری و تسلط بر یک دستور زبان، به وسیله نوعی دانش فطری از **دستور زبان جهانی** هدایت می شوند. یعنی آنها به طور خودکار، شکل کلی هر زبانی را که باید یاد بگیرند، می دانند. اما دستور زبان جهانی UG دارای روزه هایی است که برخی پارامترها را آزاد می گذارد. مثلاً یکی از اصول دستور زبان جهانی این است که همه جمله ها باید دارای فاعل باشند، ولی برخی زبان ها به گویندگان اجازه می دهند که در حالت معمول، فاعل را تلویحی در نظر بگیرند و در سخن حذف کنند و دیگر لزومی ندارد که آن را به زبان بیاورند. بنابراین کودکان به اطلاعاتی از محیط خود نیاز دارند تا این پارامتر را تنظیم کنند و برای خود معلوم سازند که زبان خاص آنها، تابع چه قواعدی است.

چامسکی، همچنین بر این اندیشه است که قابلیت کودک در یادگیری زبان، وابسته به گونه انسان است (فقط در انسان ها یافت می شود) و به قوه بسیار خاصی در ذهن انسان متکی است و کاملاً از قوه یادگیری علوم، موسیقی و غیره متفاوت است.

محدودیت های درونزاد

چامسکی بر این باور است که در سطح جهانی، احتمالاً ناچاریم زبان را در قالب برخی اجزای خاص نظیر اسم ها و فعل ها بسازیم. با وجود این، چامسکی اصولاً معتقد است که ذهن ما دارای محدودیت هایی درونی است که قواعدی را که ما مورد توجه قرار می دهیم، محدود می سازد. کودکان از قبل می دانند که دستور زبان آنها، باید نوع خاصی باشد.

وابستگی به ساختار یک ویژگی درونزاد است که نوع قوانین تبدیل جمله های مثبت به جمله های سوالی یا منفی را که کودکان باید فراگیرند، محدود می کند. کودکانی که در فرهنگ های مختلف رشد می کنند، قوانین تبدیل متفاوتی را فرا می گیرند، ولی آنها به طور خودکار می دانند که همه قوانین باید وابسته به ساختار باشند.

ساختارهای سطحی و ژرف

چامسکی برای کمک به درک اینکه ما چگونه جمله های مثبت را به سوالی یا منفی تبدیل می کنیم، مفاهیم ساختارهای سطحی و ژرف را معرفی کرد. **ساختار ژرف**، نوعی ساختار اساسی است که در آن، ما انواع عملیات را برای جمله های جدید انجام می دهیم. واژه ژرف تصویری را در مورد نوعی گرامر جهانی در ذهن بر می انگیزد. اما ساختار ژرف جهانی نیست، زیرا زبان ها بر اساس نظم واژه ها در جمله های اساسی با یکدیگر متفاوتند. چامسکی سعی کرد برای اجتناب از ابهام، این موضوع را با استفاده از واژه های مختلف توضیح دهد.

نکاتی در مورد پیشرفت دستور زبان (گرامر)

چامسکی به طور کلی چنین مطرح کرد که ما با این پیش فرض آغاز می کنیم که **رشد ((آنی)) است**، یعنی کودکان به ناگهان بر ساختارهای گرامری بزرگسالان تسلط پیدا می کنند. چامسکی همچنین تشخیص می دهد که قابلیت های گرامری، نظیر هر نظام زیستی، رشد می یابد و حتی از خلال مراحل کیفی متفاوتی عبور می کند.

زبان اولیه

به نظر می رسد نوزادان درست در آغاز تولد با زبان هماهنگ می شوند. در حدود یک ماهگی، نوزادان شروع به ایجاد صداهایی می کنند و در حدود ۶ ماهگی معمولاً غان و غون کردن را آغاز می کنند و صداهای دادا و بابا را ایجاد می کنند. به نظر می رسد در تمامی جهان فعالیت کلامی اولیه نوزادان بسیار شبیه یکدیگر باشد.

جمله های یک کلمه ای

نوزادان حدود یک سالگی شروع به تولید تک واژه ها می کنند.

جمله های دو کلمه ای

کودکان حدود ۱,۵ سالگی، دو کلمه را در کنار یکدیگر قرار می دهند و زبان آنان ساختار معینی به خود می گیرد. محققان که از سخنان کودکان، منطق بزرگسالان را استنتاج می کند، بیش از آنچه که هست، برداشت کرده است.

رشد دستور زبان

کودکان بین ۲ تا ۳ سالگی استفاده از ۳ کلمه یا بیشتر در کنار یکدیگر و ساختن جمله هایی نظیر ((من قهوه درست می کنم)) را آغاز می کنند. کودکان به محض آنکه ترکیب ۳ کلمه یا بیشتر را آغاز می کنند، درکی از وابستگی به ساختار را که در آن گزاره های اسمی واحد هایی کلی هستند، به نمایش می گذارند. آنها این کار را از طریق مکث کردن انجام می دهند.

در خلال این مرحله، کودکان همچنین استفاده از بخش پایانی کلمات را آغاز می کنند. در مورد جمع بستن ها نیز فرایند مشابهی رخ می دهد و کودکان به طور معمول همه واژه ها را به صورتی یکنواخت جمع می بندند. جالب این است که ابتدا شکل های نامنظم کلمات را درست به کار می برند و بعد آنها را به صورتی نا درست، تعمیم می دهند. آنچه کودکان انجام می دهند، فرمول بندی قواعد است. آنها کشف می کنند که قاعده ساختن زمان گذشته اضافه کردن ED است و سپس با فرض اینکه زبان با مقایسه با آنچه عملاً دارد، از همسانی بیشتری برخوردار است، آن را به همه موارد تعمیم می دهند.

تبدیل ها

بین ۳ تا ۶ سالگی دستور زبان کودکان، به سرعت پیچیده و کامل می شود. به ویژه کودکان تبدیل جمله ها به سوالی یا منفی و غیره را آغاز می کنند. کودکان یکباره بر همه عملیات تبدیل جمله ها تسلط نمی یابند و به نظر می رسد که از مرحله نظیر نفی ها عبور می کنند. حتی هنگامی که از آنان خواسته می شود که تقلید کنند، آنها معمولاً روش سخن گفتن خودشان را حفظ می کنند.

نزدیک شدن به دستور زبان بزرگسالی

اگرچه کودکان در ۵ یا ۶ سالگی به اکثر جنبه های دستور زبان تسلط می یابند ولی برخی از پیچیده ترین تبدیل ها، هنوز برایشان دشوار است. سنین ۵ تا ۱۰ سالگی ممکن است برای کسب پیچیده ترین و ظریف ترین مهارت های گرامری، سال های مهمی باشند.

نکات همگانی

در همه جای دنیا، کودکان احتمالاً از مرحله غان و غون کردن، به مرحله سخن گفتن یک کلمه ای و بعد دو کلمه ای پیش می روند. بویژه به نظر می رسد که غان و غون کردن و ساختارهای دو کلمه ای، در تمام جهان مشابه و مشترک است.

چامسکی و نظریه یادگیری

چامسکی معتقد است که زبان چیزی است که به وسیله خود کودکان، پایه ریزی و ساخته می شود. کودکان با شنیدن تعدادی حرف و سخن جدا از هم، و با هدایت نوعی احساس درونی در مورد قواعد و چگونگی آنها، دستور زبان را کشف می کنند. در مقابل، نظریه پردازان یادگیری بر این باورند که ما باید برای منابع الگوی زبان شناسی، به محیط اجتماعی توجه کنیم. به نظر آنان زبان اساساً به وسیله دیگران و از طریق شرطی شدن کنشگر یا از طریق تأثیر سرمشق گیری ها صورت می گیرد.

شرطی شدن کنش گر

دیدگاه اسکینری در مورد یادگیری اولیه زبان را گاهی **نظریه غان و غون کردن** شانس نامیده اند. کودکان غان و غون می کنند و به طور شانس صدایی را ایجاد می کنند که به واژه ای شبیه است و مورد تقویت قرار می گیرند.

پژوهش انجام شده به وسیله براون و هان لون نشان می دهد که کودکان بهنجار، در یادگیری زبان بر مبنای شرطی کردن والدین، دشواری های زیادی دارند، زیرا والدین معلمان ضعیفی در آموزش زبان محسوب می شوند. ولی این پژوهشگران با شگفتی دریافتند که والدین به ندرت سخنان غیر گرامری کودکان را تصحیح می کنند و در مقابل، بر درست یا نا درست بودن حرف کودکانشان تاکید می کنند.

شاید نه تایید والدین، بلکه شکل دیگری از باز خورد باشد که موجب تقویت اثر بخش می شود. شاید کودکان یاد می گیرند تا به نحو فزاینده ای از دستور زبان صحیح استفاده کنند، زیرا والدین می توانند به نحو صحیحی آن را بفهمند و پاسخ دهند.

بندورا و الگو برداری

بندورا بر تاثیر الگوها و سرمشق ها تاکید می کند. او دریافته است که الگو برداری همواره از طریق فرایند تقلید محض اثر نمی کند، زیرا کودکان سخنان جدیدی را ابراز می کنند که هرگز نشنیده اند. مثلا استفاده افراطی از قواعد نمی تواند تقلید محض باشد، زیرا والدین اینگونه صحبت نمی کنند. با وجود این، بندورا بر این عقیده است که الگو برداری باز هم موثر است. این فرایند یک الگو برداری انتزاعی است. کودکان قواعدی را تقلید می کنند که شنیده اند و به خوبی آن را سرمشق می گیرند. برخی پژوهش ها از جهت گیری بندورا حمایت کرده اند.

چامسکی و پیازه

اگرچه چامسکی اساسا نظریه خود را بر علیه محیط گرایان مطرح کرد، ولی او همچنین تفاوت های نظریه خود و پیازه را نیز مورد بحث قرار داده است.

نظریه های پیازه و چامسکی، موارد مشترک بسیاری دارند. آنها هر دو بر این باورند که کودکان به وسیله محیط بیرونی پرورش نمی یابند، بلکه خود به خود ساختارهای ذهنی را به وجود می آورند. با این همه، **چامسکی نسبت به پیازه فطرت گرا تر است**. چامسکی بر این باور است که زبان اصولا در ژن ها تعبیه شده است. کودکان بر اساس دریافت محرک های مناسب، به طور خودکار، شکل گرامری را بر اساس این پیش زمینه ژنتیکی، ایجاد می کنند. در حالی که پیازه بر رشدی که به وسیله ژن ها کنترل می شود، تاکید کمتری می کند. بر اساس نظر او، ساختارهای شناختی، از تلاش های خود کودک در برخورد با محیط و درک آن پدید می آید.

تفاوت دیگر آنها، در مورد ویژه بودن و متکی به خود بودن رشد زبان است. از نظر چامسکی زبان ارگان ذهنی فوق العاده ویژه ای است که نسبتا به صورت مستقل از سایر شکل های شناخت رشد می یابد. در حالی که پیازه و پیروانش رشد زبان را بیشتر به رشد شناختی عمومی فرد وابسته می دانند.

پیاژه همچنین مطرح می کند که زبان به شناخت در سایر دوره ها نیز مرتبط است. او معتقد است که کودکان استفاده از نمادهای زبان شناسی (واژه ها) را در همان زمانی آغاز می کنند که نمادهای غیر زبانی نظیر نشان دادن نبود اشیا از طریق حرکات را به کار می گیرند. بنابراین، به نظر می رسد در کودکان، زبان به عنوان بخشی از فرایند کلی تر نماد سازی پدید می آید.

پیروان پیازه چنین مطرح کرده اند که توانایی انجام تبدیل های زبان شناختی، مستلزم رشد عملیات عینی است. تا آن هنگام، کودکان قادر به درک کامل تبدیل های مجهول نیستند، زیرا چنین کاری مستلزم عملیات برگشت پذیری است. بنابراین طبق نظر طرفداران پیازه، قبل از انجام تبدیل های اساسی زبان شناختی، رسیدن به عملیات عینی ضروری است.

طرفداران پیازه معتقدند که زبان به رشد کلی شناختی و حتی به پیشرفت های شناختی قبلی وابسته است. این دیدگاه با نظریات چامسکی و پیروان او چندان سازگار نیست. چامسکی اگر چه تایید می کند که زبان تا حدی به سایر شکل های شناخت ارتباط دارد، ولی نمی تواند بپذیرد که دستور زبان پیچیده و ظریفی که کودکان به همراه قابلیت هایی نظیر وابستگی به ساختار در خود رشد می دهند، طبق اصول شناختی کلی تر، بیشتر قابل درک باشد. این احتمال بعید به نظر

می رسد که پژوهش ها، در نهایت بتوانند نشان دهند که زبان آنطور که چامسکی می گوید، از سایر فعالیت های شناختی جدا است.

منبع : نظریه های رشد / ویلیام کرین / خویی نژاد و رجایی / نشر رشد / فصل ۱۷