

روانشناسی تحولی

(روانشناسی رشد، روانشناسی ژنتیک)

روان شناسی تحولی^۱ شاخه ای از روان شناسی است که به مطالعه ی پدیدآیی، تحول و سرانجام فرایندهای روانی در طول عمر می پردازد. روانشناس تحولی در این بخش از روان شناسی به دنبال این است که بفهمد: فرایندهای روانی و تواناییهای شناختی، عاطفی و هیجانی چگونه پدیدار می شوند، چگونه متحول می شوند و سرانجام این فرایندها به کجا منتهی می شوند. پاسخ به این سه سوال اساسی، یافته ها و قوانینی را به روان شناس می دهد که در قلمرو روان شناسی تحولی توحید می یابند. در این روان شناسی، روان شناس تحولی در پی تبیین چگونگی تهیه و استقرار تواناییهای ذهنی و روانی و تعیین سن اکتساب آنها می باشد.

در عمده نظامهای تحولی، مبنای رشد زیستی است و محرکها و تعامل های اجتماعی صرفا تحول را تسریع می بخشند و در صورت کمبود و فقر امکانات محیطی، این تحول با تاخیر مواجه می شود، اما اصل رشد اتفاق می افتد. بر این اساس نمی توان تحول را یادگیری^۲ یکی دانست. بلکه تحول زمینه یادگیری مطلوب را فراهم می کند. بر اساس دیدگاه تحولی، اگر یادگیری منطبق بر تحول و ویژگیهای سنی فرد نباشد، طوطی وار و شکننده خواهد بود. به عبارت دیگر هرگونه یادگیری و آموزش، مبتنی بر صلاحیت زیستی به ثمر

¹ Developmental Psychology

² Learning

به نام خدا، اولین مربی انسانها



دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

روان شناسی رشد (تحولی)

Developmental Psychology

دکتر رضا پورحسین

۱۳۹۳

روان شناسی ژنتیک

روان شناسی ژنتیک، روان شناسی پدیدآیی است^۱

دیدگاه های اساسی در روان شناسی تحولی :

۱. دیدگاه طبیعت نگری :

در این دیدگاه کودک یک انسان کوچک و خالی است که باید بوسیله تعلیم و تربیت آن را پر نمود.

۲. دیدگاه فطری نگری :

در این دیدگاه، کود فطرتا واجد توانایی های خداگرایان، زیبایی دوستی و نیکویی پسندی است. کودک واجد همه تواناییهای بالقوه است که باید در اثر تربیت و رشد، بالفعل شوند. به تعبیری، همه بذرها در کودک نهاده شده است، کارمربی، آبیاری و شناخت لحظه های طلایی و حساس رشد است.

مهمترین مفهوم در روان شناسی تحولی:

مهمترین مفهوم، سازش^۲ (است). این مفهوم بین روان شناسی و زیست شناسی مشترک است. در هر دو علم، هدف مطالع ارگانیزم، مطالعه چگونگی تغییرات ارگانیزم برای رسیدن به سازش است. در این نگرش، بدست آمدن تواناییهای روانی و ذهنی بمنزله سازش موجود زنده مطرح می شود.

نسبت روان شناسی تحولی با آموزش و پرورش :

روان شناسی، پایه آموزش و پرورش محسوب می شود. این علم مشخص می سازد که مواد درسی را در چه وهله ای باید به کودک یاد داد تا با صلاحیت زیستی

می نشیند. این نگاه که تحول انسان مبنای زیستی دارد و هرگونه آموزش و یادگیری باید مبتنی بر ویژگیهای سنی و صلاحیتهای زیستی فرد باشد، یک نگاه و نگرش تحولی است. بر اساس نگرش تحولی، طراحی تربیتی، برنامه ریزی آموزشی و برخوردهای رفتاری در حوزه تعلیم و تربیت، مبتنی بر "سطح تحول" فرد اتفاق می افتد. در این صورت، تحول در مسیر عادی و بهنجار طی خواهد شد.

رشد یا تحول؟

مفهوم رشد برای روان شناسی تحولی ، نارساست. دلیل آن این است که رشد به زیادتی، نمو و افزایش تاکید دارد ، در صورتی که در روان شناسی تحولی، تغییرات (چه افزایش و چه کاهش در فرایندهای روانی) مطرح است. پس بهتر است از مفهوم تحول برای این روان شناسی استفاده کنیم.

تعریف رشد ؟

رشد مجموعه تغییرات کمی و کیفی جسمانی، روانی است که در طول حیات انسان بوجود می آیند.

تعریف روان شناسی تحولی

روانشناسی تحولی مطالعه پدیدآیی فرایندهای روانی در طول حیات است.

اهداف مطالعه

هدف مطالعه در روان شناسی تحولی این است که: ساختهای روانی از کجا سرچشمه می گیرند؟ چه موقعی پدیدمی آیند؟ ساختها پدیدآمده ، چه تحولی پیدا می کنند؟ و این ساختها به کجا منتهی می شوند؟

¹ Psychology of Genesis

² Adaptation

رشد اجتماعی در دوره دبستانی بالا، اما سرعت رشد روانی اندکی کمتر است. و یا در دوران بلوغ، سرعت رشد جسمانی و هیجانی بسیار بالاست.

سرعت رشد، آهنگ تعلیم و تربیت و نوع برخورد با کودک را تنظیم می‌سازد. در وهله‌هایی که سرعت رشد بالاست، مربی باید بهترین فرصت را برای پرورش کودک بکارگیرد، چه، این وهله به سرعت گذر می‌کند.

۴. اصل جنبه‌های رشد و رشد متعادل.

تحول انسان در ابعاد مختلف جسمانی، عاطفی، هیجانی، شناختی و اجتماعی صورت می‌پذیرد. جنبه‌های مختلف رشد بر یکدیگر تاثیر متقابل دارند و از هم تاثیر می‌پذیرند. **رشد متعادل**، تحولی است که همه جنبه‌های تحولی با هم و همگون صورت پذیرند. در تحول متعادل، یک جنبه از رشد، رشد جنبه دیگر را تسهیل می‌کند.

۵. اصل پیوستگی رشد.

تحول انسان پیوسته است و توقف ندارد. از انعقاد نطفه شروع می‌شود و تا مرگ ادامه پیدا می‌کند. آنچه که مهم است، توجه به این مساله است که طی عمر، لحظات طلایی و دوره‌های حساس تحول را باید شناخت و به آن رسیدگی کرد.

۶. اصل تدریجی بودن رشد.

تحول انسان یک روند تدریجی است و دفعی نیست. ممکن است عمق فرایند تغییر مشخص نباشد، اما آنچه که بروز می‌کند، بیانگر آن است که توانایی‌های انسان طی وهله‌های پی‌درپی شکل گرفته‌اند. اینکه رشد

آنها تطابق داشته باشد. براساس روان‌شناسی تحولی، کودک باید به حدی از صلاحیت زیستی برسد تا بتوان مفاهیم مورد نظر را به وی آموزش داد.

اصول رشد

قوانینی بر حیات روانی انسان حاکم است که در همه انسانها مشترک است. تحول روانی و جسمانی انسان، علیرغم تفاوتها یفردی براساس این قوانین صورت می‌پذیرد. به عبارت دیگر، رشد انسان، دارای الگوی ثابتی است و متناسب با این الگو، تحول در انسانها صورت می‌پذیرد. تفاوت‌های فردی، فرع بر الگوی اساسی رشد است. این اصول عبارتند از:

۱. اصل جهت رشد.

جهت تحول انسان به صورت سری - پایی، مرکزی - پیرامونی و کلی به اختصاصی است.

دو جهت اول، ناظر به رشد جسمانی و جهت آخر، ناظر به رشد جسمانی و روانی، هردو، می‌باشد. در این تحول، رشد جنبه‌های عاطفی، هیجانی، روانی حرکتی، از عام و کلی به سوی اختصاصی است.

۲. اصل تفاوت‌های فردی.

الگوی تحول در همه انسانها یکسان است، اما کسب تواناییهای روانی متناسب با تفاوت‌های فردی (سن، جنس، طبقه اجتماعی اقتصادی، زیستی) طبق همان الگو صورت می‌پذیرد.

۳. اصل سرعت رشد.

سرعت تحول در همه جنبه‌ها و در همه سنین، یکسان نیست. به عنوان مثال، سرعت رشد در خردسالی بالا، اما سرعت رشد اجتماعی بسیار پایین است. و یا سرعت

می‌گوییم. این ساخت نشانه تعادل و بوجود آمدن ساخت است.

۴. در هر مرحله، شاهد تراز تهیه و تراز استقرار یک توانایی روانی هستیم. ممکن است زمینه تهیه یک توانایی وسیع تراز چارچوب کنونی باشد و در مرحله بعد به استقرار برسد.

تعادل و مراحل

تعادل^۱ صفت ذاتی است و به معنای میل ارگانیزم به سازش زیستی و روانی است. تعادل برای حیات الزامی است. همانطور که تعادل برای سازش لازم است، بی تعادلی نشانه مرضی است. وجود تعادل در انسان، نشانه بوجود آمدن یک ساخت و یک توانایی روانی و ذهنی در وی می‌باشد.

میل به تعادل ذاتی است. وقتی در اقر محرکهای درونی و بیرونی، تعادل انسان بهم می‌خورد، انسان ذاتا میل به کسب مجدد تعادل می‌کند تا به سازش برسد. این سازش با نوعی احساس آرامش همراه است؛ همانگونه که بی تعادلی با نوعی تنش همگون است. موجود زنده برای اینکه از رنج تنش راحت شود، ذاتا به سوی تعادل می‌رود و این روند مستمرا در طول حیات ادامه دارد. میل به تعادل را در روان شناسی تحولی، **تعادل جویی**^۲ می‌نامیم که عامل اصلی تحول روانی است. وقتی موجود زنده در اقر بی تعادلی، به سوی تعادل می‌رود، زمینه تحول در وی پدید می‌آید. بر این اساس، میزانی بی تعادلی برای میل به تعادل لازم است تا تحول بوجود بیاید.

انسان یک رشد بطی است، نشانه پیچیدگی رشد در انسان است.

نظریه مراحل

تحول انسان از مراحل می‌گذرد تا توانایی‌ها و یا به عبارتی ساختهای روانی استقرار یابند. برای استقرار تواناییهای روانی انسان، سه مرحله عمده وجود دارد:

۱. مرحله عدم توانایی
۲. مرحله بین بینی یا برزخی، که طی آن توانایی در حال شکل گرفتن است اما به استقرار نرسیده است. به این مرحله، مرحله تهیه هم می‌نامند.
۳. مرحله استقرار توانایی که بالزام ذهنی و عاطفی همراه است. **الزام ذهنی** همیشه بالزام عاطفی همراه است و نشانه وجود نامتغیرها در ذهن است. وقتی نامتغیرها در ذهن انسان شکل بگیرند، فرد در برابر آزمونهای مخالف، دچار تردید نمی‌شود.

ویژگی های مرحله :

- هر مرحله دارای ویژگیهایی است که عبارتند از:
۱. در طول تحول، مرحله دارای موقعیت ثابت است. توالی مراحل تحولی، ثابت است؛ اما سن اکتساب آن باتوجه به تفاوتهای فردی متغیر است. به همین دلیل، در توالی مراحل، جهش امکان ندارد.
 ۲. هر مرحله واجد صفت توحیدی است و با خصوصیات مرحله قبلی، توحید می‌یابد. ویژگیهای مرحله قبلی و مرحله فعلی درهم تنیده می‌شوند.
 ۳. خصوصیات هر مرحله با هم یک ساخت کلی را تشکیل می‌دهند که به آن **ساخت مجموعه ای**

¹ Equilibrium

² Equilibration

برقرار می کند. می توان تعادل جویی را عامل اصلی و موجد تحول دانست. بنا کردن ساختار اساساً از عامل تعادلی جویی منتیج می شود. تعادل جویی یک سلسله خود نظم جویی ها می را تشکیل می دهد که فرآیندهای پس خوراندی، سرانجام به بازگشت پذیری عملیاتی منتهی می شوند. با تاکید بر نقش عامل تعادل جویی در بین عوامل تحول روانی، به آن عوامل اشاره می کنیم:

۱. عامل نخست، رشد داخلی^۲

رشد داخلی مجموعه ای است که توسط دستگاه عصبی و دستگاههای غدد درون ریز، تشکیل یافته است. در واقع تردیدی نیست که پاره ای از رفتارها، کم و بیش مستقیماً، تابع طرز کار پاره ای از دستگاهها یا مدارها هستند؛ مثلاً این نکته در مورد هماهنگی دیدن و گرفتن در حد چهار ماه و نیم صادق است. یا مثلاً شرایط ارگانیک ادراک در حد نوجوانی به طور کامل تحقق می پذیرد، در حالی که طرز کار شبکه بسیار پیشتر از این حد است. پس رشد داخلی در تمام دوران تحول ذهنی، نقشی بر عهده دارد. اما این نقش کدام است؟

باید در وهله اول متذکر شد که اطلاعات ما درباره جزئیات آن هنوز بسیار ناقص است و به خصوص تقریباً چیزی درباره شرایط رشد داخلی که تشکیل ساختهای بزرگ عملیاتی را ممکن می سازد، نمی دانیم. در وهله دوم، در زمینه هایی که اطلاعات داریم، می بینیم که رشد داخلی اساساً عبارت از گشایش امکاناتی جدید و در نتیجه یک شرط لازم پدیدار شدن پاره ای از رفتارها بشمار می آید، اما بدون آنکه شرایط

والدین و مربیان برای اینکه رشد روانی را در کودک خود تسهیل کنند، خوب است با ایجاد محرکهای محیطی، سطحی از بی تعادلی ذهنی را برای آنها فراهم آورند. این بی تعادلی به آنها تشنسی می دهد، و موجب می شود که بطور ذاتی به سوی تعادل بروند. اینجاست که رشد و تحول اتفاق می افتد.

عوامل تحول روانی

در روند سازش ذهنی، گرایش کودک به سمت تعادل است تا به موازنه بین ساختارهای موجود خود و الزامات محیطی نایل آید. تعادل جویی معرف این امر است که درونسازی یا برونسازی در یک نسبت معین وجود دارند، نسبتی که می تواند پایدار باشد. تعادل جویی یک فرآیند است نه یک متوازن کننده نیروها. تعادل جویی پویاست و این همان **خودنظم جویی^۱** است. تعادل جویی یک تعادل ایستا نیست بلکه عامل تنظیم رفتار محسوب می شود.

از لحاظ زیستی، خود نظم جویی اساسی است. در تمام تغییرات ارگانیزم و مخصوصاً از زمانی که تحول آن مبتنی بر پدید آیی شکلی و کنشی آغاز می گردد، خودنظم جویی مداخله می کند. می توان عملیات را بمنزله نظم جویی های کامل دانست. بدین معنا که کودک نه تنها به تصحیح رفتارها پس از اجرا می پردازند بلکه به تصحیح پیشاپیش خطاها و در عین حال ساختن نیز مبادرت می ورزند.

تعادل جویی بین عوامل مؤثر در تحول روانی، به عنوان عامل همگن میان آنها، تعادل

^۲ . Maturation

^۱ Self-regulation

منطقی- ریاضی که مشتمل بر عمل کردن درباره اشیا به منظور شناختن نتیجه هماهنگی اعمال است (مثلاً هنگامی که یک کودک ۶-۵ ساله در عمل کشف می‌کند که جمع یک مجموعه، مستقل از ترتیب فضایی عناصر یا شمارش آنهاست). در مورد اخیر، شناخت از عمل منتزع گردیده است (عملی که مرتب می‌سازد یا جمع می‌کند). این تجربه هیچ شباهتی به یک ضبط ساده داده‌ها ندارد، بلکه یک ساخت دهی فعال را تشکیل می‌دهد و به منزله درونسازی چارچوبهای منطقی- ریاضی است (مقایسه کردن دو وزنه بدین ترتیب مستلزم یک فعالیت در رابطه گذراندن، یعنی ساختن یک شکل منطقی است).

مجموعه این کار یک بار دیگر نشان می‌دهد که تهیه و تدارک ساختهای منطقی- ریاضی (از طراز حسی- حرکتی تا طراز فکر صوری) مقدم بر شناخت جسمانی است. پس ساختهای منطقی- ریاضی ناشی از هماهنگی‌های اعمال آزمودنی هستند و نه حاصل فشارهای شی فیزیکی.

۳. عامل تعاملها^۲، انتقالها و تفویضهای اجتماعی.

این عامل اگر چه لازم و اساسی است، اما به همان دلایلی که در مورد تجربه جسمانی متذکر شدیم، نارساست. از یک سو اجتماعی شدن، یک ساخت دهی است که فرد به همان اندازه که دریافت می‌کند در آن سهیم است و از اینجا می‌توان همبستگی و همشکلی بین «عملیات»^۳ و «هم عملی ذهنی» را مشاهده کرد. از سوی دیگر، حتی در مورد انتقالها و تفویضهای اجتماعی که در آنها آزمودنی بیشتر پذیرنده به نظر می‌آید

کافی را فراهم سازد. چه، این نیز لازم است که امکاناتی که بدین ترتیب به صورت دریچه‌هایی گشوده شده‌اند، تحقق پذیرند و به منظور این تحقق، لازم است که رشد داخلی با یک تمرین کنشی و یک حداقل تجربه همراه باشد. در وهله سوم، هر چه اکتسابات از مبانی حسی- حرکتی خود فاصله بگیرند، به همان نسبت نیز زمان شناسی آنها، نه از لحاظ ترتیب توالی، بلکه از لحاظ تاریخ بروز پدیده‌ها، متغیرتر است. این امر برای نشان دادن این نکته کافی است که هر چه در جریان تحول پیش می‌رویم، رشد داخلی به تنهایی کمتر مؤثر بوده و تأثیرات محیط جسمانی یا اجتماعی، از اهمیت افزون تری برخوردار می‌شوند. خلاصه آنکه اگر رشد داخلی ارگانیک، مطمئناً یک عامل لازم را تشکیل می‌دهد، عاملی که بدون تردید نقشی ضروری در ترتیب عدم تغییر توالی مراحل بر عهده دارد، اما نمی‌تواند تمام تحول را تبیین کند و تنها معرف یک عامل بین سایر عوامل است.

۲. عامل تمرین^۱ و تجربه اکتسابی.

تجربه اکتسابی و تمرین، در عملی است که درباره اشیا (در مقابل تجربه اجتماعی) انجام یافته است. این عامل نیز حتی برای تشکیل ساختهای منطقی- ریاضی، اساسی و ضروری است. اما این عامل پیچیده‌ای است که همه چیز را، علی‌رغم ادعای تجربه گرایی، تبیین نمی‌کند؛ زیرا دو نوع تجربه وجود دارد. یکی تجربه جسمانی که مشتمل بر انجام عملی درباره شی به منظور منتزع ساختن خواص آنها است، (مثلاً مقایسه دو وزنه، مستقل از حجم آنها). و دیگری تجربه

² Intraction

³ Operation

¹ Experience

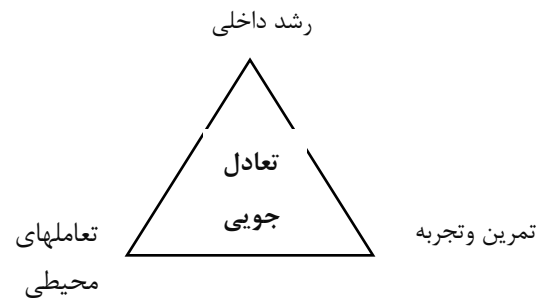
هدف، شناخت و تبیین رفتار انسانی است. گذار از قرن نوزدهم به بیستم را می توان به عنوان برهه ای در نظر گرفت که در آن، روان شناسی علمی راه استقرار را در پیش می گیرد و سپس در خلال بیش از یک قرن، شاهد استحکام و استقرار این روان شناسی هستیم. اگر چه همه روان شناسانی که در این راه گام برداشته اند هدف واحدی را که عبارت از شناخت رفتار انسانی و شرایط موثر بر این رفتار است، دنبال کرده اند اما برای دستیابی به این هدف، مسیرهای متفاوتی را برگزیده اند، یا به عبارت دیگر، روشهای متفاوتی را به کار برده اند. روشی که پیازه بر اساس آن، کودکان بهنجار را به منظور تدوین قوانین تحول مورد بررسی قرار داده است، روش بالینی نامیده است. این روش را بدین علت بالینی نامیده اند که در قالب یک استاندارد خشک قرار ندارد و در نتیجه می توان آن را با ویژگیهای آزمودنی تطبیق داد و چارچوب روانی، وی را در یک واریسی عمقی و فردی در نظر گرفت.

روش بالینی با روش تست و روش مشاهده محض، متفاوت است. این روش از مشاهده محض فراتر است و نارساییهای تست را نیز ندارد. می دانیم که تستها شرایطی دارند که آزمایشگر همواره باید آنها را رعایت کند. برای مثال، اگر سازنده تست محدودیت زمانی برای انجام یک عمل یا پاسخگویی به یک سؤال قائل شده است، باید این محدودیت زمانی رعایت شود وگرنه نمی توان نتایج را با نتایج نمونه ای که برای هنجارگزینی تست انتخاب شده است مقایسه نمود. در نتیجه، تستها آزمودنی را در یک چارچوب خشک و انعطاف ناپذیر محصور می کنند و حتی اگر به هنگام اجرای تستها، این تصور در ما ایجاد شود که اگر

آید، مانند انتقال و تفویض آموزشی، عمل اجتماعی، بدون یک درونسازی فعال از سوی کودک که مستلزم ابزارهای عملیاتی کامل است، مؤثر نیست.

۴. تعادل جویی.

تعادل جویی موجد رشد و عامل همگون کننده عوامل دیگر تحول روانی است. وقتی تعادل جویی بکار می افتد، عوامل دیگر می توانند اثرگذار باشند. به عبارت دیگر، عوامل سه گانه رشد داخلی، تمرین و تعاملهای محیطی، در اثر بکارافتادن مکانیزم تعادل و تعادل جویی، موجب تحول خواهند شد. براین اساس، تعادل جویی را می توان عامل اساسی تحول روانی بشمار آورد. شکل زیر نقش همگون کننده تعادل جویی را نشان می دهد. در نظر روان شناسان تحولی بویژه پیازه، سازمان ذهنی بمنزله تعادل جویی های پی در پی است.



روش بالینی^۱: روش مطالعه تحول.

تمامی روان شناسانی که از آغاز قرن بیستم تا کنون در راه استقرار و استحکام روان شناسی علمی کوشش کرده اند همواره یک هدف را دنبال کرده اند و آن

¹ Clinical Method

تست نیز اجتناب کرد. اگر چه از ابداع این روش چندین دهه می گذرد اما هنوز نیز تنها روشی است که می تواند با سطوح مختلف تحول تطبیق یابد و شرایط رسوخ به عمق روانی آزمودنی را فراهم سازد و برخلاف تستها، تنها به یک نتیجه- موفقیت یا شکست- که به خوبی نمی دانیم چگونه به دست آمده است، بسنده نکند.

در نظر وی، روش بالینی یک روش عمقی برای واریسی کودک و بهترین روش برای ورود به دنیای ذهنی کودکان است. این روش حداقل بین مشاهده ساده و روش تجربی است. در این روش، آزمایشگر با کودک مصاحبه می کند و فکر آزمودنی را قدم به قدم دنبال می کند و از کجروی فکری وی جلوگیری می شود. در روش بالینی، آزمون مخالف، پاسخ های اتفاقی کودک را مشخص می سازد.

براین اساس، آزمون مخالف، مولفه اختصاصی روش بالینی پیازه محسوب می شود. در بررسی های تحول خود²، روان شناسانی چون ویلیام دیمون و دانیل هارت³ (۱۹۸۲-۱۹۸۶) نیز از روش بالینی پیازه برای واریسی پاسخهای کودک استفاده کرده اند. آنها این سوالات را سوالات واریسی کننده⁴ نامیده اند (ر.ک، به روانشناسی خود، پورحسین).

همگامی تحول شناختی و عاطفی

تحول انسان همه جانبه و ابعدادی است. جنبه های شناختی همگون با جنبه های انفعالی (عاطفی هیجانی)

شرایط را تغییر می دادیم به نتایج متفاوت می رسیدیم، بر حسب تعریف نمی توانیم در این شرایط مداخله کنیم.

اما در روش بالینی پیازه، روان شناس می تواند بر حسب پاسخهای آزمودنی، سئوالات جدیدی را مطرح کند و کوشش نماید تا آزمودنی فکر خود را درباره هر نکته تصریح کند و ضمناً آنچه را که جنبه سطحی دارد و از ذهن وی سرچشمه نمی گیرد، بر کنار سازد. بدین منظور، روان شناس می تواند از روش آزمون مخالف¹ یا تلقین مخالف، یعنی از روشی که روش انتقادی نامیده می شود استفاده کند. یعنی حکم او را با ارائه عقایدی متفاوت با عقیده او مورد انتقاد قرار می دهیم و یا آنکه هیچ ایراد یا تلقین لفظی را به کار نمی بریم و از کودک می خواهیم تا مثلاً گلوله خمیری کشیده شده و دراز شده را باز هم درازتر کند تا به شکل یک مار طویل درآورد تا ببینیم که آیا درباره مقدار بر اساس طول خمیر، حکم می کند یا به نگهداری ذهنی دست یافته است.

نکته دیگر این است که شکل و محتوای این تلقین ها را از شکل و محتوای منطق بزرگسالان اقتباس نمی کنیم بلکه کوشش می نماییم تا از اصطلاحات و استدلالهای کودکان هم سن وی استفاده کنیم. بنا براین، انتقادی بودن روش به معنای بررسی نظامدار استدلالهای کودک است.

بدین ترتیب، با استفاده از روش بالینی پیازه می توان به ویژگیهای فرایند فکر آزمودنی دست یافت، گامی فراتر از مشاهده محض برداشت و از نارساییهای

² Self

³ Damon&Hart

⁴ Probe Question

¹. Prob Test

این همگامی را در باره روابط موضوعی¹ وابستگیهای بین فردی یا احساسات اخلاقی می‌توان مورد توجه قرار داد. احساسات در واقع دارای ریشه‌های ارثی (یا غریزی) غیر قابل بحثی هستند که از رشد داخلی تبعیت می‌کنند. آنها در جریان تجربه روزمره زندگی به گونه‌های مختلف درمی‌آیند و غنای اساسی خود را از مبادله بین فردی یا اجتماعی به دست می‌آورند، اما اضافه بر این سه عامل، مطمئناً واجد تعارضها یا بحر آنها و تعادل جویهای مجددی هستند. چه، تمام جریان تشکیل شخصیت تحت سلطه نوعی به هم پیوستگی و سازمانی از ارزشهاست، که گسستگیها و دلریشیهای درونی را از خود می‌رانند.

رشد می‌کنند. اگر امکانی بوجود بیاید که رشد شناختی، ناهماهنگ با جنبه عاطفی هیجانی تحول بیابد، شاهد رشد مرضی خواهیم بود.

شاید چنین به نظر آید که چهار عامل بزرگ تحول، اساساً تحول عقلی و شناختی کودک را تبیین می‌کنند و در این صورت باید تحول عواطف و انگیزش را جداگانه در نظر گرفت. حتی شاید احتمالاً از این نظر دفاع شود که این عوامل پویا، کلید تمام تحولات روانی را به دست می‌دهند. اما ما بارها دیده ایم که زمینه عاطفی، جنبه انرژی دهنده رفتارهایی را تشکیل می‌دهد که جنبه شناختی آنها تنها به ساختها مربوط می‌شود. پس هیچ رفتاری نیست که هر قدر هم عقلی باشد، واجد عوامل عاطفی به عنوان محرک نباشد، و نیز بالعکس نمی‌توان شاهد حالات عاطفی بود، بدون آنکه ادراک یا فهم، که ساخت شناختی آن حالات را تشکیل می‌دهند، در آنها مداخله نداشته باشد. پس رفتار یکی است، حتی اگر ساختها جنبه انرژی دهنده آن را تبیین نکنند، و اگر متقابلاً این جنبه انرژی دهنده، ساختها را در نظر نگیرد. دو جنبه عاطفی و شناختی در عین حال جدایی ناپذیر و تحول ناپذیرند. به تعبیر پیازه حتی اگر یک مساله ریاضی محض را حل کنیم که روندی کاملاً شناختی و محاسباتی است، با میزانی از لذت عاطفی و هیجانی همراه است. همین لذت عاطفی، می‌تواند به انگیزش شناختی برای حل مسایل بعدی تبدیل شود.

پس دقیقاً وحدت رفتار است که عوامل تحول را برای هر دو جنبه شناختی و عاطفی مشترک می‌سازد.

¹. Object Relations

ادامه داد و به دریافت درجه دکتری علوم طبیعی نایل شد. در این دوره به انتشار دو اثر با محتوای فلسفی پرداخت که بعدها آنها را به عنوان نوشته های نوجوانانه خویش توصیف کرد؛ آثاری که در تحول فکری وی تعیین کننده بوده اند.

پیاژه با روی آوردن به کاربرد آمار و شروع یک ریاضی نگری در جهت تحول شناخت شناسی به سوی شناخت شناسی اثبات روابط شکلهای منطقی و ریاضی، روی نهاد. او در اثبات روابط، به روابط اشکال و هنجارها و انسجام و پیوستگی آنها همت گمارد. در زمینه فلسفی، پیاژه از فلسفه برگسن جدا شد و برای واری شناختی که به عینیت منتهی می شود به فلسفه کانت پیوست.

پس از کسب درجه دکتری به آزمایشگاه بلولر روی آورد و با روش بالینی پزشکی آشنا شد. پس از مدتی به آزمایشگاه آلفرد بینه رفت و درباره تستهای هوش به پژوهش پرداخت. پیاژه با کار در آزمایشگاه بینه به این نتیجه رسید که ممکن است بتوان از روان شناسی به عنوان حلقه ارتباط بین زیست شناسی و شناخت شناسی، بهره برد. همین پژوهشها بود که پایه های روانشناسی ژنتیک را بوجود آورد.

پیاژه پس از مدتی به درخواست کلاپارد به بررسی نظامدار ساخت هوش پرداخت. در این دوره پس از تحقیقات فراوان، آثاری چون زبان و فکر در کودک، حکم و استدلال در کودک، جهان به تصور کودک، علیت جسمانی را منتشر کرد. وی در سال ۱۹۲۱ به درخواست کلاپارد و بووه، ریاست تحقیقات مؤسسه ژان ژاک روسو را در دانشگاه ژنو بر عهده

نظام تحولی پیاژه^۱

ژان پیاژه در سال ۱۸۹۶ در شهر نوشاتل^۲ سوئیس بدنیا آمد. وی پسر ارشد آرتور پیاژه استاد ادبیات قرون وسطی و ربکا ژاکسون بود. در سن یازده سالگی، زمانی که دانش آموز دبیرستان بود گزارش کوتاهی درباره یک گنجشک را که در یک پارک مشاهده کرده بود، به رشته تحریر درآورد. این مقاله کوتاه به عنوان نقطه شروع زندگی علمی درخشانی بود که بر اساس تدوین بیش از شصت اثر و صدها مقاله متبلور شد.

او در سن ۱۱ سالگی به مطالعه نرم تنان پرداخت و در سن ۱۵ سالگی یادداشتهای خود را منتشر نمود. رغبت وی نسبت به نرم تنان پس از نوجوانی گسترش یافت و پیش از پایان تحصیلات متوسطه به عنوان یک متخصص مشهور نرم تنان شناخته شد. پیاژه چندین مقاله در این قلمرو منتشر ساخت و انگیزه خود را نسبت به بررسی آنها در سراسر زندگی حفظ کرد.

پیاژه در سن نوجوانی به توصیه پدرش به فلسفه روی آورد و موجب شد تا جوانه های شناخت شناسی^۳ خود را از نو سامان دهد. او نظریه شناخت دو گانه نگری حیات و ماده را به اتحاد ممکن بین اشکال ارگانیک و ساختههای هوش تبدیل کرد. پس از اخذ دیپلم در دانشکده علوم دانشگاه نوشاتل به تحصیل

¹ Jeane Piaget's Theory

² . Neuchatel

³ . Epistemology

فکری خاصی است که وی را کاملاً از بزرگسال متمایز می‌سازند.

اثر پیازه در سراسر جهان شناخته شده است و هنوز هم الهام بخش تحقیقات متعدد در قلمروهای متنوعی مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش، شناخت‌شناسی، اقتصاد و حقوق است و شاهد این امر فهرست‌های سالانه‌ای است که بنیاد ژان پیازه منتشر می‌کند. پیازه از بیش از سی دانشگاه بزرگ و معتبر جهان دکترای افتخاری دریافت کرده است و جوایز متعدد دیگری نیز به وی اهداء شده است. او پس از ۴۰ سال پژوهش، شرایط تاسیس مرکز شناخت‌شناسی ژنتیک را فراهم آورد و در سال ۱۹۸۰ چشم از جهان فرو بست.

روان‌شناسی، روان‌شناسی ژنتیک

در نظر پیازه روان‌شناسی علم رفتار، به طور کلی است. روان‌شناسی فقط علم هشیاری نیست، بلکه رفتار و جوه ناهشیار نیز دارد. در نظری ارگانیزم قادر به پیشاپیش‌گری^۱ است. اومی گوید در جهان همه نوع پیشاپیش‌گری وجود دارد، مثل غنچه‌ای که یک شکل قبلی از گل است. این پیشاپیش‌گری‌ها ناهشیارند. ما هیچ چیز درباره هشیاری احتمالی گیاهان و حیوانات نمی‌دانیم اما به آن اعتقاد داریم، همانطور که نمی‌دانیم هشیاری از چه موقعی در نوزاد یا در جنین آغاز می‌شود اما می‌دانیم که وجود دارد. هم‌اکنون موج‌نگاری الکتریکی نشان می‌دهد که چه موقع دقت یا مراقبت و چه موقع حالت فعل‌پذیری

گرفت. در سال ۱۹۲۳ با والانتین شاتنه ازدواج کرد و ثمره این ازدواج سه فرزند بود که تحوّل هوش از تولد تا شروع زبان را در مورد آنها بررسی نمود.

پیاژه بین سالهای ۱۹۲۵ تا ۱۹۲۹، سمت استادی روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه علوم را در دانشگاه نوشاتل بر عهده گرفت. سپس از سال ۱۹۲۹ تا ۱۹۳۹ به تدریس تاریخ فکر علمی در دانشگاه ژنو پرداخت. از سال ۱۹۲۹ تا ۱۹۶۷ مدیریت دفتر بین‌المللی تربیت را پذیرفت. بین سالهای ۱۹۳۸ تا ۱۹۵۱ استاد جامعه‌شناسی و روانشناسی دانشگاه لوزان بود. از ۱۹۳۹ تا ۱۹۲۵ به تدریس جامعه‌شناسی در دانشگاه ژنو پرداخت و از ۱۹۴۰ تا ۱۹۷۱ نیز استاد روانشناسی تجربی این دانشگاه بود. پیازه به منزله نخستین و تنها استاد سوئیسی است که بین سالهای ۱۹۵۲ تا ۱۹۶۳ به استادی دانشگاه سوربن منسوب شد. در سال ۱۹۵۵ مرکز بین‌المللی شناخت‌شناسی ژنتیک را تأسیس کرد و تا پایان عمر مدیریت آن را به صورت فعال بر عهده داشت.

پژوهشهای پیازه در قلمرو روان‌شناسی ژنتیک و شناخت‌شناسی با هدف پاسخگویی به مسأله بنیادی بنا شدن شناختها به انجام رسیده‌اند. بر اساس تحقیقات متعددی که به بررسی منطق کودک اختصاص یافته‌اند، وی توانسته است از سویی این نکته را برجسته سازد که منطق، بر اساس قوانین خاص خود، به تدریج بنا می‌شود و از سوی دیگر، در خلال زندگی با گذار از مراحل مشخصی متحوّل می‌گردد، قبل از آنکه به سطح منطق بزرگسال برسد. مشارکت اصلی پیازه در قلمرو شناخت، اثبات این امر است که کودک دارای ویژگیهای

¹. Anticipation

محدودی که از آنها آغاز کرده است، اصلاح می‌کند. از آغاز، شناخت نه از اشیاء سرچشمه می‌گیرد نه از آزمودنی، بلکه از تعاملها و اعمال متقابلی که نمی‌توان اشیاء و آزمودنی را از هم جدا کرد، بوجود می‌آید. بهمین دلیل شناخت از اشیاء آغاز می‌شود و مربوط به تغییر شکلهاست. کودک برای شناخت اشیاء باید روی آنها عمل کند و آنها را دگرگون سازد. شناخت به عمل یا اعمال و تغییر شکلهای وابسته است. در شناخت، به طریقه ساخته شدن پی نمی‌بریم بلکه به نتیجه‌ها دست می‌یابیم.

پیازه با این تعبیر از شناخت، به شناخت فلسفی ایراد وارد می‌کند و می‌گوید: تفکر فلسفی برای دانشمند ضروری است، برای هر پژوهش ضروری است اما تفکر تنها وسیله‌ای برای طرح مسایل است و نه وسیله‌ای برای حل آنها. من فلسفه را از این لحاظ سرزنش می‌کنم که می‌پندارد به شناخت‌هایی دست یافته است، در حالیکه شناخت، به زعم من، مستلزم واری است و واری همواره مستلزم محدود ساخت مسایل می‌باشد.

کودک، ابزار مطالعه

در روان‌شناسی تحولی، کودک ابزار مطالعه است. روان‌شناسی ژنتیک فرآیندهای تحول را از آغاز تا پایان زندگی بررسی می‌کند، اما روان‌شناسی کودک با مطالعه مقطع کودکی، گستره محدودی دارد، ضمن آنکه مسایلی غیر از مسایل تحولی را نیز مطرح می‌سازد

در علوم مثل فیزیک و زیست‌شناسی، تبیین یک پدیده قبل از هر چیزی با بررسی چگونگی تشکیل

کامل وجود دارد. در این صورت ممکن است از طریق وسایل الکتریکی بتوان حالت هشیاری را در مقایسه با حالت ناهشیاری، آشکار ساخت.

در نظر پیازه هیچ نوع مرزی بین زیست‌شناسی و روان‌شناسی وجود ندارد. به محض آنکه یک ارگانیزم، یک تجربه قبلی را به حساب می‌آورد و با یک نوع موقعیت جدید خود را سازش می‌دهد، این بسیار شبیه به آن چیزی است که در روان‌شناسی مطرح گردیده است. به عبارت دیگر موضوع اصلی در روان‌شناسی، فهم مساله سازش است، همان که در زیست‌شناسی هم پیازه دنبال او بود. در نظر او، مسایل روان‌شناسی به معنای دقیق کلمه عبارت از تبیین ماهیت کنشهای بزرگ ذهنی چون ادراک، حافظه و هوش می‌باشد.

شناخت

پیازه معتقد است که شناخت¹ مستلزم واری است و واری همواره مستلزم محدود ساختن مسایل می‌باشد. او می‌گوید: برای من مشکل است که شناخت یک گروه انسانی را وقتی دیگران با آن سهیم نباشند، شناخت بنامم. شناخت از لحظه‌ای آغاز می‌شود که موضوع انتقال پذیر و قابل واری است. شناخت نه نسخه‌ای از شی است و نه یک هشیاری پیشاپیش نسبت به شکلهای که در آزمونی از پیش تعیین شده باشد، بلکه یک ساختن دائم از راه مبادلات بین ارگانیزم و محیط از نظر زیست‌شناختی، و بین فکر و شیء از نظر شناختی است. شناخت، طریقه بازسازی واقعیت است و همچنان ادامه دارد. انسان با یافتن چیز تازه‌ای که با آن سازش یافته، شناختها را نسبت به شناختهای

¹ Cognition

پدیدمی آیند ، درچه مسیری متحول می شوند و به کجا می انجامند؟

پیاژه برای شناخت^۳ ، واری و انتقال پذیری را مهم و آنرا مستلزم محدود ساختن مسایل می داند. درنظر وی، شناخت از مبادله دائمی بین موجود و محیط از نظر زیست شناسی ، و بین فکر و شی از نظر روان شناسی حاصل می شود و چگونگی بازسازی واقعیت را تعیین می کند. شناختها از تعامل^۴ سرچشمه می گیرند و در این رهگذر ، کودک با تغییر شکله و عمل بر روی اشیاء آنها را دگرگون می کند و می شناسد.

در روان شناسی ژنتیک، کودک ابزار مطالعه است. با مطالعه کودک به فهم طرز تشکیل طرازهای روانی و ذهنی دست می یابیم. در نظر پیاژه، مقدمات روان پدیدآیی^۵ ، در کودکی پدید می آید و ظرفیتهای خلاق آن تا بزرگسالی ادامه می یابد. روش او نوعی مطالعه آزاد است که به روش بالینی معروف است. روش او بر این مبناست که فکر کودک ساخته می شود و مرحله به مرحله دگرگون می گردد. با این روش می توان ارتجالی ترین پاسخهای کودک را بدست آورد و ظرفیتهای سازشی وی وکنش وری ذهنی کودک را کشف نمود. توجه به ارتجالی ترین پاسخهای کودک مبنای بنا شدنی نگری ژنتیک^۶ را بوجود آورد که در آن ساختها به صورت جزمی از پیش تعیین شده نیستند، بلکه ساختها یکی پس از دیگری در

آن و شناخت شرایط قبلی و پی در پی بودن طراز تشکیل ، در ارتباط است. با پرداختن به روان شناسی بزرگسال فقط می توان به نتیجه نهایی دست یافت، در حالی که بایستی طرز تشکیل و عوامل تحول آنها را بررسی نمود. در این راه برای فهم طرز تشکیل طرازهای روانی و ذهنی کودکان ، آنهاتنها ابزار محسوب می شوند . در نظر پیاژه، چه کودک تصویر و مینیاتوری از بزرگسال نیست، چه هر بزرگسالی نخست یک کودک است، کودکی که سازمان دهنده فکر خویشتن است و سرچشمه های فکر علمی نیز در همین مقدمات روان پدیدآیی قرار دارند. در نظر او، بزرگسال موفق، ظرفیتهای خلاق دوره کودکی را علیرغم فشارهای اجتماعی در خود زنده نگه می دارد.

طرح واژه های اصلی نظام تحولی

دریک نگاه اجمالی

پیاژه (۱۹۸۶-۱۸۹۶) شناخت شناس بزرگی است که مطالعه خود را در زمینه سازش^۱ آغاز کرد و آن رادر گستره روان شناسی و زیست شناسی ادامه داد. موضوع شناخت سازش، عامل پیوند این دو گستره در نظریه او بود که مبتنی بر شناخت شناسی ژنتیک، به بررسی تغییر شکلهای شناخت پرداخت و پایه روانشناسی ژنتیک^۲ را فراهم آورد . درنظراو روان شناسی ژنتیک فرآیندهای روانی رادر طول تحول مطالعه می کند و بدنبال این سوال است که فرایندهای روانی چگونه

^۳ . Cognition

^۴ . Interaction

^۵ . Psychogenesis

^۶ . Constructivism

^۱ . Adaptation

^۲ . Geneti Psychology

همگن کننده عوامل دیگر تحول همانند : رشد داخلی، تفویض های اجتماعی تجربه و تمرین می باشد.

در نظر پیازه، مجموعه ای از ساختها در هر مرحله تحولی بنا می شوند. هوش از مراحل می گذرد که از نظر توالی ثابت اما از نظر سن اکتساب، متغیر است. ساخته شدن هوش، انعکاس ساده و برگردان جهان جسمانی و اجتماعی بیرونی نیست، بلکه از نخستین ماهها، حکایت از یک فعالیت سازنده و خلاق در فرد می نماید.

تکوین هوش حسی- حرکتی⁶ قبل از زبان، سپس ظهور کنش نشانه ای، زبان، رمز، تصویر ذهنی تا نزدیک هفت سالگی است که توان تجسم فکر، امکان یک فکر پیش عملیاتی⁷ را می دهد. اما هنوز عملیات به استقرار نرسیده است. در حدود ۷ سالگی، عملیاتی که منطقی⁸ و عینی⁹ است آغاز می گردد. این عملیات در حضور شیء انجام می پذیرد و اعمال درونی شده ای هستند که بازگشت پذیرند¹⁰. نگهداری های ذهنی¹¹ هم در این دوره بروز می کنند. سپس عملیات صوری¹² ظاهر می شود و تا سن ۱۵-۱۴ سالگی مجموعه ساختهای روانی ذهنی به استقرار و تعادل می رسند.

پیاژه به همگامی تحول شناختی و انفعالی معتقد است. او می گوید: حتی مجردترین هوش یعنی تفکر ریاضی با یک نیاز انفعالی در رابطه است. کودک در

اثر گشایش امکانات وراثتی و تعامل با محیط در یک برنامه ریزی ژنتیک بنا می شوند.

با تشکیل ساخت¹، پدیدآیی بوجود می آید که نمادی از تحول است. هر ساخت دارای یک پدیدآیی است که مستلزم بنا شدن است. در کنار تشکیل ساخت، کنش وری آن مرتبه ای از تعادل در پدیدآیی است، کنش وری که متوقف نمی شود و به بنا شدن ساختهای دیگر منتهی می شود. الزام، نشانه اتمام ساخت است و نشانه روان شناختی آن وجود نامتغیرهاست². در بنا شدن ساختها، جنبه عاطفی هم از لحاظ نیروی محرک بسیار اساسی است.

از نظر پیازه، فرد در ابتدا معدودی از بازتابهای جسمی را به ارث می برد که در آغاز تولد تاثیر عمیقی بر او می گذارند. این بازتابها به سرعت جای خود را به ساختارهایی می دهند که محصول تعامل با محیط اند. حاصل این کنشها یک ردیف ساختارهای روانی است. سازش بعنوان یک اصل کنش وری حاصل تعادل تدریجی درونسازی³ و برونسازی⁴ است. در درونسازی محرک با ساختهای قبلی توحید می یابد و در برونسازی روان بنه⁵ را با موقعیت خاص، همساز می کند.

در روند سازش ذهنی، گرایش کودک به سمت تعادل است. تعادل جویی یک تعادل پویاست که عامل و موجد تحول به شمار می رود و عامل تنظیم کننده رفتار است. تعادل جویی بین عوامل تحول روانی، عامل

6. Sensorimotor
7. Preoperational
8. Logical
9. Coeret
10. Revisable
11. Conservation
12. Formal

1. Structure
2. Invariant
3. Assimilation
4. Accomodation
5. Schema

توضیح تفصیلی نظام پیاژه

کودک وقتی زاده می شود واجد هیچ توانایی نیست^۴ و تنها از بازتابهای کلی استفاده می جوید. بتدریج توسط والدین در تعامل با محیط قرار می گیرد. کودک در این کنش تعاملی، فعال است. این کنش ابتدا رنگ زیستی دارد و بتدریج با اضافه شدن فضای انسانی، رنگ هیجانی و عاطفی هم می گیرد. پیاژه این تعامل را تعامل خلاق و بدون وقفه می نامد. در اثر تعامل بین موجود زنده و محیط، سازمان روانی کودک مبتنی بر بازتابهای اولیه شکل می گیرد. اولین سازمان روانی کودک، روان بنه یا طرحواره نام دارد. کنش وری کودک نسبت به درون موجب بوجود آمدن سازمان^۵ و نسبت به بیرون، موجب سازش^۶ خواهد شد.

فرد معدودی از بازتابهای جسمی را به ارث می برد که در آغاز تولد تاثیر عمیقی در کنشهای او به جای می گذارند. این بازتابها به سرعت جای خود را به ساختارهایی می دهند که محصول تعامل با محیط اند. جلوه دیگر توارث، متضمن کنش وری موجود است. سازمان یکی از اصول عمومی کنش و جنبه دیگر آن سازش است. حاصل این کنشها، یک ردیف

^۴ این جمله پیاژه محل تامل است. چراکه پیاژه یک روان شناس طبیعت گراست و با روان شناسی فطری نگر فاصله دارد. در روان شناسی فطری نگر، کودک یک موجود خالی نیست، بلکه به صورت بالقوه دارای فطرت خداگرا، زیبایی دوستی و نیکویی پسندی است. نقش تربیت در این نگاه، کودک به عنوان یک انسان، واجد همه چیزهایی که است که باید یک انسان داشته باشد. به عبارت ساده تر، در نگاه فطری نگر، همه بذرها در جان کودک نهاده شده است، و تنها وظیفه مربی، شناخت لحظه های طلایی رشد و آبیاری آن با روشهای تربیتی است. لذا برخلاف پیاژه مامعتمد هستیم، کودک زاده می شود درحالیکه واجد توانایی ها ی بالقوه زیادی است (پورحسین).

^۵ Organization

^۶ Adaptation

جنبه اخلاقی از سه مرحله ناپیروی^۱، دیگر پیروی^۲ و خود پیروی^۳ می گذرد.

و بالاخره پیاژه، هدف اصلی آموزش و پرورش را آفرینش کودکان خلاق می داند. او با توجه به سطح ساختارهای شناختی، آموزش غیر گروهی و فرصت عملی تعامل فعال با محیط، سرعت بیش از حد را در آموزش سفارش نمی کند، زیرا امکان باروری درونسازی بعدی را کاهش می دهد. هر کس ضرب آهنگ تحولی ویژه ای دارد که بایستی به آن توجه نمود. همچنین می توان اضافه نمود:

- تحول روانی به لحاظ ساختاری ناپیوسته و از نظر کنشی پیوسته است. ساختارها یکی پس از دیگری به استقرار درمی آیند و درهم تنیده می شوند، اما کنشها یکسان است.

- کودک در درونسازی فعال است. به همین دلیل، نظریه پیاژه را مکتب درونسازی نیز می گویند. در این نگاه، کودک بتدریج خود را بطور فعال بنا می کند.

- ساخت های روانی جهان شمول هستند اما سرعت تحول و سطح نهایی رشد به بافت اجتماعی بستگی دارد. مبنای رشد، زیستی است اما با غنای محیطی و فرهنگی می توان رشد را تسهیل نمود. البته شرط اصلی آن است که کودک به حدی از صلاحیت زیست یبرسد تا بتوان وی را در آموزش قرار داد.

^۱. Anomia

^۲. Heteronomy

^۳. Autonomy

ساختارهای روانی است که به لحاظ کیفیت از مرحله ای به مرحله دیگر زندگی فرد تغییر می‌یابند.

بنا شدنی نگری ژنتیک، پدید آیی و ساخت

پیاژه در پدید آیی و تشکیل ساختهای روانی و ذهنی به "پیش تعیین شدگی" معتقد است، اما این موضوع با "دترمینزم" متفاوت است. او یک ساختی نگر است اما با تفاوتهایی. وی در این زمینه می‌گوید: "ساختی نگری من تفاوت عمیقی با بسیاری از ساختی نگرهای رایج دارد که در آنها ساخت ها از پیش تشکیل یافته اند یا از پیش تعیین شده اند..... من فکر می‌کنم که تمام ساختها بنا می‌شوند و امر اساسی، همین گسترش ساختمان است و در آغاز هیچ چیز وجود ندارد مگر چند نقطه محدود که تعبیه بر آنها استوار می‌گردد. این ساختها بر اساس تعامل بین فعالیتهای آزمودنی و واکنش های شی بنا می‌شوند".

همه چیزها از پیش تعیین نشده اند، پس نظام پدیدآیی چنین، مستلزم تعاملهایی با محیط است. این امر به معنای از پیش تعیین شدگی کامل نیست. البته یک برنامه ریزی ژنتیک وجود دارد اما کیفیات بسیار متنوعی هم درکارند. با تطبیق برنامه ریزی با یک موقعیت، حریمی برای برونسازي فردی وجود دارد که از مرز وراثت محض تجاوز می‌کند و امکاناتی را می‌گشاید.

در مورد پدیدآیی، پیاژه می‌گوید: "یک پدیدآیی بمنزله تشکیل یک "ساخت"¹ است، اما این یک ظرفیت بالقوه خود ساخت است. پدیدآیی گذشتن از یک ساخت به ساخت دیگر، بلکه یک نوع تغییر

شکل از حالت A به حالت B و پایدارتر از حالت A است. پدیدآیی یک تحول است. هر پدید آیی از یک ساخت سرچشمه می‌گیرد و به یک ساخت منتهی می‌شود. هر ساخت دارای یک پدیدآیی است. ساخت ذاتی وجود ندارد بلکه هر ساخت مستلزم بنا شدن است. این بنا شدن ها به اندک فاصله ای با ساختهای قبلی در ارتباطند. خلاصه آنکه پدیدآیی و ساخت تفکیک ناپذیرند.

موقعی که از تغییر شکل ها سخن می‌گوید منظورش امکان بنا شدن ساختهای جدید است، توسعه ساخت مقدماتی که همچون یک موضوع خاص در چارچوب ساختهای وسیع تر گنجانده می‌شود. ساختهای بعدی به پاس یک پدیدآیی که نظام تغییر شکل هاست، گنجانده می‌شود و پدیدآیی مستلزم ساخت است. چه، هرگزیک آغاز مطلق نیست بلکه همواره از یک ساخت ساده تر سرچشمه می‌گیرد.

ساخت در نظر پیاژه معرف یک نظام است، نظامی که معرف قوانین یا خواص کلیت است. وقتی یک ساخت تشکیل می‌شود، کنش وری ساخت، یک مرتبه تعادل در پدیدآیی است. کنش وری که متوقف نمی‌شود و به بنا شدن ساختهای دیگر منتهی می‌شود. الزام، ضابطه بسته شدن یک ساخت و نشانه به اتمام رسیدن یک ساخت است. نشانه روان شناختی آن وجود نامتغیرهایی است که ریاضی د آنها آنها را نامتغیرهای گروه می‌نامند.

در بنا شدن ساختها، جنبه عاطفی از لحاظ نیروی محرک بسیار اساسی است، اما بمنزله تبیین ساختها نیست. عواطف جنبه نیرو دهنده‌گی رفتار اند. یعنی در

¹ Structure

می‌کنند. اما هر دوره دارای مراحل است که به صورتی کوچکتر و دقیقتر بر اساس ساختهای متمایز و معین، واحدهای فزاینده تحول را تشکیل می‌دهند. فرایند شناختی جمعاً با ۱۳ مرحله مشخص می‌شود.

در خلال این سه دوره بزرگ و بر اساس گذار از مراحل معین و متوالی، شاهد تحول روانی از تولد تا بزرگسالی هستیم. اما در اینجا می‌توان از خود پرسید که آیا این تحول پیوسته است یا ناپیوسته؟ دقیقاً پاسخ به این پرسش است که می‌تواند تمایز بنیادی نظام پیازه را نسبت به نظامهای تحولی دیگر نشان دهد. طبیعی است که در اینجا امکان بررسی مبانی نظری نظامهای عمده رانشناختی وجود ندارد فقط می‌توان به این نکته اشاره کرد که گروهی از روان‌شناسان پدیده تحول را یک پدیده افزایشی و بالطبع پیوسته می‌دانند که بر مبنای تحقق تدریجی تواناییهای جسمانی انجام می‌گیرد و گروهی دیگر، بر ناپیوستگی پدیده تحول تأکید دارند. یعنی بر این باورند که یک مرحله شناختی یا عاطفی، جای خود را به یک مرحله بعدی می‌دهد که دارای بافتی متفاوت با مرحله قبلی است.

پیاژه تحول روانی را دارای دو جنبه مکمل می‌داند. از سویی، ساختهای متغیر که حالات متوالی متعادل را مشخص می‌کنند و از سوی دیگر، پیوستگی کنشی که گذار از هر حالت به حالت بعدی را تضمین می‌نماید. در واقع، وقتی کودک و بزرگسال را مقایسه می‌کنیم گاهی از شباهت واکنشها متعجب می‌شویم و از شخصیت کوچکی سخن به میان می‌آوریم که به خوبی می‌داند چه می‌خواهد و مانند ما بر اساس انگیزه‌های خاص عمل می‌کند. ولی گاهی هم دنیای متفاوتی را

رفتار، محرک و مکانیزم وجود دارد. جنبه عاطفی عامل حرکت است و منبع ساختهای شناختی نیست

ساخت^۱

سازمان روانی، یک کلیت منسجم یافته است و نماد هماهنگی و عدم پراکندگی است. وقتی سازمان روانی پیچیده ترمی شود، ساختها یکیپس از دیگری بوجود می‌آیند. پس تشکیل ساخت، بمنزله سازمان روانی و نشانه تعادل روانی است. ساختها، ساختمان ذهنی و اندیشه ای فردهستند که بیانگر نوعی توانایی ذهنی روانی است. ساخت اولیه، روان بنه است و ساختهای بعدی، حسی حرکتی است و سپس عملیات ذهنی و صورتی مطرح می‌شوند.

دوره های تحولی^۲

در نظام پیازه، تحول روانی از تولد تا پایان نوجوانی در قلب دوره ها، نیمدوره ها و مراحل، مورد بررسی قرار گرفته و توالی ساختهای شناختی و همگانی آنها با تحول عاطفی، نمایانده شده است. هر دوره بر اساس یک ساخت کلی یا مجموعه ای مشخص و از دوره های دیگر متمایز می‌شود. سه دوره تحول در این نظام عبارتند از:

۱. دوره حسی - حرکتی (تولد تا ۲ سالگی)
 ۲. دوره تجسمی عینی (از ۲ تا ۱۱ سالگی)
 ۳. دوره انتزاعی یا صورتی (از ۱۱ تا ۱۵ سالگی)
- هر دوره نیز به دو نیمدوره تقسیم می‌شود که نیمدوره های اول، شرایط استقرار نیمدوره های دوم را فراهم

¹ Structure

² Developmental Period

محرک‌های محیط پاسخ دهند. برای مثال، نوزاد، شیئی را که با دستهای وی تماس حاصل می‌کند می‌گیرد و یا چشم‌های خود را در برابر نور شدید می‌بندد. به تدریج متوجه تأثیر با فاصله خود بر محیط می‌شود. برای مثال فریاد می‌کشد تا به حالت گرسنگی و یا ناراحتی ناشی از تخلیه ادرار یا مدفوع پاسخ دهد.

اما درجه تکامل بازتاب هر اندازه باشد باز هم نیازمند تمرین‌هایی برای تطبیق با جهان برونی است و بر اساس چنین تمرین‌هایی، نه تنها بازتاب مستحکم می‌شود بلکه روان بنه‌ها تشکیل می‌شوند. برای مثال، تمرین مکیدن موجب تحکیم بازتاب مکیدن و تشکیل روان بنه یا طرح کنش و واکنش مکیدن می‌شود. روان بنه در واقع یک ساخت جزئی است که بر اساس برخورد بازتاب با جهان برونی تشکیل می‌شود و دارای دو کنش اساسی درونسازی و برونسازی است.

درونسازی و برونسازی

درونسازی و برونسازی، کنش‌های سازش هستند. سازش ذهنی در اثر تعادل تدریجی بین درونسازی و برونسازی بوجود می‌آید. درونسازی، ادخال داده‌ها در روان بنه و برونسازی، تطابق و تغییر روان بنه با موقعیت جدید برای مقابله و انطباق با محیط است. سازش بعنوان یک اصل کنش وری، تعادل تدریجی این دو فرآیند است. در سازش همواره دو قطب وجود دارد. یکی قطب آزمودنی- درونسازی و دیگری قطب شی- برونسازی. درونسازی قبل از هر چیز یک مفهوم زیست‌شناختی است و بمنزله توحید عناصر برونی با ساختارهای ارگانیزم است. مسلم است برای آنکه یک محرک،

در بازی یا طرز استدلال وی کشف می‌کنیم و معتقد می‌شویم که کودک یک بزرگسال کوچک نیست.

این دو نوع احساس هر یک به نوبه خود واقعیت دارند چرا که صرف نظر از مرحله تحول یافتگی هر فرد، عمل همواره نیازمند انگیزه است و این انگیزه می‌تواند ناشی از نیازهای فیزیولوژیکی، عاطفی یا عقلی باشد. نیاز وقتی به وجود می‌آید که چیزی در درون یا برون ما تغییر کند و بخواهیم رفتار خود را با این تغییرات منطبق کنیم. پس خوردن، خوابیدن، پاسخ به یک سؤال یا برقراری یک رابطه عاطفی و غیره، همه در نتیجه نیاز و برای ارضای آن به وجود می‌آیند. پس هر رفتار ناشی از تغییرات جهان برونی و درونی است که تعادل ما را بر هم می‌زند و در نتیجه کوشش می‌کنیم تا با دگرگون کردن خود و یا ایجاد تغییرات در جهان برونی، تعادل خود را به دست آوریم. البته باید گفت که آنچه به ایجاد نیاز و یا ایجاد انگیزه منجر می‌شود در سطوح مختلف تحول متفاوت است، اما فرایند برقراری تعادل در تمامی مراحل مشترک است و این سطوح مختلف تحول، چیزی است که باید به دقت تحلیل شود چرا که مبین ناپوستگی تحول است.

دوره حسی- حرکتی تقریباً به ۲ سال اول زندگی پوشش می‌دهد و از ۶ مرحله تشکیل شده است که نخستین آن، مرحله بازتابی و آخرین آن مرحله درونی شدن روان بنه هاست. در بدو تولد، تنها وسیله سازشی که کودک در اختیار دارد، بازتاب‌های ارثی است و نوزاد انسان در ایجاد تمایز بین آنچه از بدن او ناشی می‌شود و آنچه برخاسته از محیط بیرونی است، ناتوان است. بی تردید بازتاب‌ها یعنی پاسخ‌های آماده و خودکار مانند بازتاب گرفتن یا مکیدن که می‌توانند به برخی از

که حرف می‌زنند جملاتی می‌سازند که هرگز نشنیده و بیان نکرده‌اند، اما نظام زبان را می‌فهمند و در موارد مختلف به کار می‌برند، بدون آنکه بتوانند قاعده را بیان کنند. کودکی هم که به یک روان‌بند دست یافته همین‌طور عمل می‌کند، یعنی نمی‌تواند اعمالی را که انجام می‌دهد مجسم کند اما وقتی فرصتی پیش می‌آید به‌طور مناسب عمل می‌کند. بنا بر این، ظرفیت کودک در دوره حسی - حرکتی فقط در سطح عمل به کار می‌افتد. وی بتدریج یک عمل را به صورت عمدی و برای دستیابی به هدف انجام می‌دهد و با به کار بردن روشهای استنباطی متوجه نتایج به دست آمده می‌شود. بنا بر این در این سطح، ساختهای عمل به وجود می‌آیند که تابع قوانین گروه جابه‌جاییها هستند که دارای ۴ شرط است:

۱. کودک می‌تواند یک شیء را از یک نقطه به نقطه دیگر جابه‌جا کند. $A \rightarrow B$ (عمل مستقیم)
۲. همان شیء را به نقطه شروع بازگرداند. $B \rightarrow A$ (عمل معکوس)
۳. در بازگشت به نقطه شروع آن را همسان با خود بیابد (عمل همسان^۱)
۴. برای رسیدن به یک هدف، موانع را دور بزند (عمل شرکت‌پذیر)

و بالاخره وقتی به این تواناییها دست یافت می‌تواند از این حد فراتر رود و ساختهای عملی خود را به صورت ساختهای فکری درآورد. پس دوره حسی - حرکتی با ۶ مرحله متوالی که ساختهای هر مرحله ردیابی و مشخص شده‌اند، کودک را از سطح درک و

پاسخی به راه اندازد، باید نخست ارگانیزم یا آزمودنی نسبت به این محرک حساس باشد، یا باید واجد صلاحیت لازم باشد. درونسازی دلیلی بر وجود ساختهاست و حاکی از این است که یک محرک از محیط خارج، نمی‌تواند در یک رفتار موثر واقع گردد و آنرا تغییر دهد مگر آنکه با ساختهای قبلی توحید یافته باشد. در درونسازی، محیط تابع ساخت درونی است و نه بالعکس. پیازه می‌گوید:

"خرگوش وقتی کلم می‌خورد تبدیل به کلم نمی‌شود، این کلم است که تبدیل به خرگوش می‌شود" و این معنی درونسازی است.

در زمینه زیستن، درونسازی هرگز به صورت محض وجود ندارد بلکه با برونسازی همراه است. در جریان رشد یک فتوتیپ، ارگانیزم مواد لازم برای نگهداری ساخت ژنوتیپی خود را جذب می‌کند. برونسازی همساز کردن روان‌بند با موقعیت خاص است. برونسازی بر اثر شیء تعیین شده است، در صورتیکه درونسازی بر وجود آزمودنی موجودیت پیدا می‌کند. برای برونسازی می‌توان از یک مثال ساده استفاده نمود. وقتی کودک از سینه مادر شیر می‌مکد، مشکلی نیست، اما وقتی به دهان او پستانکی می‌گذارند که با نوک سینه مادر متفاوت است، نوزاد، براحتی یعنی یبه صورت بازتابی، دهان خود را با پستانک، یعنی موقعیت جدید سازگار شده؛ یعنی برونسازی می‌کند.

وی بتدریج در می‌یابد که تمامی اشیا را به یک گونه نمی‌توان گرفت یا مکید و از اینجاست که تغییراتی در روان‌بندها به وجود می‌آورد. روان‌بندها را می‌توان با یک قاعده دستوری مقایسه کرد. آنهايي

¹. Identical

دریافت مستقیم، ملموس و محسوس به آستانه فعالیت تجسمی می‌رساند.

پیاژه نخستین روانشناسی است که به وجود منطق در دوره حسی - حرکتی باور دارد و معتقد است که منطق روابط و منطق طبقه بندی کردن، از سطح حسی - حرکتی وجود دارند. در واقع، وقتی کودک وسایل مختلف را برای رسیدن به یک هدف به کار می‌بندد، اعمال را طبقه بندی می‌کند (مانند استفاده از یک چوبدستی برای دستیابی به یک بازیچه) و وقتی جعبه‌ها را به ترتیب (کوچک به بزرگ یا به عکس) مرتب می‌کند، به ردیف کردن مبادرت می‌ورزد.

یکی از مهمترین رویدادهای پایان مرحله سوم و آغاز مرحله چهارم دوره حسی - حرکتی، شکل‌گیری شی‌دایم است. کودک در آغاز فقط تا اندازه‌ای که شی وابسته به عمل است، آن را دنبال می‌کند. برای مثال اگر فنجان به زمین بیفتد یا در پشت پرده‌ای پنهان شود، کودک ۶-۵ ماهه دیگر آن را جستجو نمی‌کند و یا با آنکه ارزنده ترین چیز برای وی مادر است، متوجه نمی‌شود مادری را که در لحظات متفاوت و در محل‌های گوناگون می‌بیند، معرف شخص واحدی است. بوئر به کودکان ۴ و ۶ ماهه تصاویری متعددی از مادرشان را به صورت همزمان نشان داد و مشاهده کرد که با ظهور این تصاویر همزمان، کودکان ۴ ماهه ابراز شادی می‌کردند، در حالی که کودکان بزرگتر دچار اضطراب می‌شدند. محقق نتیجه گرفت که کودکان کم سن تر نمی‌دانستند که فقط یک مادر دارند و بنابراین، از تعدد چهره‌ها، مضطرب نمی‌شدند در حالی که بچه‌های بزرگتر می‌دانستند که فقط یک مادر دارند و در

نتیجه، نمی‌توانند بیش از یکبار و در عین حال او را ببینند و همین امر، اضطراب آنها را برمی‌انگیزد.

اگر این فرض درست باشد، یعنی برای بچه‌های کوچکتر وقتی مادر را نبینند او دیگر وجود نداشته باشد، پس از ناپدید شدن ناگهانی وی، متعجب و ناراحت نخواهند شد. برای بررسی این فرضیه، بوئر از یک دستگاه آینه و نور استفاده کرد تا به نوزاد، تصویری از مادرشان را که بتدریج محو و ناپدید می‌شد، نشان بدهد. وی مشاهده کرد که کودکان کمتر از ۶ ماه، تصویری را که بتدریج محو می‌شود به آرامی نگاه می‌کنند در حالی که در کودکان بزرگتر از ۶ ماه، حالت اختلال شدیدی ایجاد می‌شود. این نتیجه نشان می‌دهد که کودکان بزرگتر می‌فهمند که با وجود ناپدید شدن، مادرشان در جایی وجود دارد (شی‌دایم). به لحاظ عاطفی هیجانی، در ماه ۸ و ۷ کودک، چهره مادر را به عنوان موضوع دلبستگی^۱ از چهره‌های دیگر بازنشاسی می‌کند. به همین دلیل، در این سن کودک غریبی می‌کند. طبیعی است در صورت بازنشاسی مادر از غیر مادر، جدایی‌های در پی کودک از مادر می‌تواند به اضطراب جدایی در کودک ختم شود. به همین دلیل این وهله را **دلهره ماه هشتم** می‌نامند. کودک احساس می‌کند ندیدن مادر مساوی است با فقدان وی. در این باره بازی قایم باشک می‌تواند نگرش فقدان مادر را به ندیده شدن مادر تبدیل کند.

¹ Attachment

دوره حسی حرکتی

دوره حسی حرکتی دارای ۶ مرحله است و سن تولد تا ۲ سالگی را پوشش می دهد. در این دوره، ما شاهد هوش عملی هستیم. در این دوره، دنیای کودک، حس و حرکت است و خبری از عملیاتیهای ذهنی و شهودی نیست. تماس کودک با دنیای خارج، عملی و بدون تفکر است. مراحل دوره حسی حرکتی عبارتند از:

- **مرحله اول.** تولد تا یکماهگی. در این دوره شاهد بازتابهای تکراری به کمک روان بنه های مقدماتی و روان بنه های کلی است.

- **مرحله دوم.** از یکماهگی تا ۴,۵ ماهگی. در این مرحله اولین عادات نخستین تشکیل می شود. این عادات مقدمه ای برای شرطی شدن های کودک است. در این مرحله حرکات لذت بخش تکرار می شوند و واکنشهای دورانی نخستین را بوجود می آورند. در این واکنشها، حرکتهای کودک تکرارشونده و بر روی بدن خود انجام می شود.

- **مرحله سوم.** ۴,۵ تا ۹ ماهگی. در این مرحله بین دیدن و شنیدن هماهنگی صورت می پذیرد. این هماهنگی به معنای یکی شدن فضای دیداری و شنیداری است. وقتی کودک چیزی را می شنود، میدان دید خود را با آن فضا منطبق می کند و سر خود را بر می گرداند. در این مرحله، واکنشهای دورانی نوع دوم بروز می کنند که طی آن کودک حرکات تکرارشونده انجام می دهد، اما این حرکتهای بر روی شی انجام می شود.

- **مرحله چهارم.** ۹ تا ۱۲ ماهگی. در این وهله اعمال

کودک هماهنگ تر و روان بنه های پیچیده تری بکار می افتد. پیچیدگی روان بنه ها بیانگر هماهنگی بیشتر بین درونسازی و برونسازی و انطباق بیشتر با محیط است. در این مرحله، کودک بین هدف و وسیله تفاوت قایل می شود اما این تفاوت، هنوز اختصاصی و تفکیک یافته نیست، بلکه کلی است.. مثلا اگر برای کشیدن یک بادکنک حدود ۵ نخ در معرض دید کودک قرار بدهیم، ممکن است کودک هر پنج تایی آن را برای رسیدن به بادکنک آزمون کند.

- **مرحله پنجم.** ۱۲ تا ۱۸ ماهگی. در این مرحله برای رسیدن به هدف، کودک وسیله های بیشتری را کشف می کند؛ به شرط آنکه در محیط اطراف کودک، محرک به اندازه کافی وجود داشته باشد. در این صورت، وسیله ها برای رسیدن به هدف، اختصاصی می شوند. در مثال فوق، کودک همان نخ را می کشد که به بادکنک وصل شده است. همچنین در این مرحله واکنشهای دورانی نوع سوم که بر روی بدن وشی، هر دو، انجام می شود، در این مرحله اتفاق می افتد.

- **مرحله ششم.** ۱۸ تا ۲۴ ماهگی. در این مرحله ترکیب جدید ذهنی بوجود می آید و بتدریج از حسی حرکتی جدا شده و به بینش و اختراع می رشد و می توان گفت که درونی شدن و تجسمی شدن، آغاز می شود. تجسمی شدن، ویژگی وهله حسی حرکتی نیست، پس کودک در حال ورود به دوره دیگری خواهد شد. در این مرحله، کودک توانایی تفکیک شی از فعالیت های ذهنی را پیدامی کند و می تواند محیط را به صورت تصویری بازنمایی کند. به عبارت دیگر، در پایان دوره حسی حرکتی، دنیای بیرونی کودک ساخته شده است.

دو سالگی، فرد به دومین وهله بزرگ تحول هوش که هوش تجسّمی است می رسد که این وهله بزرگ نیز خود به دو نیمدوره و ۷ مرحله تقسیم می شود: نیمدوره نمادی یا پیش- عملیاتی و نیمدوره استقرار عملیات منطقی عینی.

نیمدوره نمادی یا پیش عملیاتی بر اساس گسترش فعالیت‌های تجسّمی و فراهم شدن شرایط بروز عملیات منطقی عینی مشخص می شود بدون آنکه کودک بتواند در یک عمل ساده مانند ردیف کردن^۳ یا مرتب کردن تعدادی تیره چوب یا میله، از بزرگ به کوچک یا کوچک به بزرگ، به طوری که تماماً صحیح باشد، موفق شود. از ویژگی‌های بارز این نیمدوره انواع خودمیان بینی هاست. در این نیمدوره، کودک نقطه نظر خود را مطلق می پندارد و تصور می کند که دیگران همان چیزی را می بینند که وی از منظر خاص خود می بیند. همچنین، چون حرکت را دلیل زنده بودن می داند، پس هر چیز که حرکت می کند جاندار است و یا همان طور که انسان خانه خود را می سازد، هر چیز که در طبیعت وجود دارد مانند کوهها، رودخانه ها، به دست انسان ساخته شده اند. اگر چه در پایان سال دوم زندگی، کودک از جهان پیرامونی متمایز می شود و به سطحی از استقلال فضایی و زمانی دست می یابد، اما بخش اعظمی از فکر وی خودمیان بین باقی می ماند. این خود میان بینی^۴ که در سالهای دوم تا هفتم زندگی در تمامی قلمروهای زندگی کودک بطور آشکار مشاهده شدنی است، بر اساس ناتوانی در پذیرش دیدگاه دیگری متجلی می شود:

همچنین در پایان این دوره، شی، فضا، زمان وعلیت هم در ذهن کودک ساخته شده است.

در نظر پیازه، هر دوره با یک خودمیان بینی^۱ آغاز و با یک میان واگرایی^۲ به پایان می رسد. در خودمیان بینی، کودک بین خود وشی اطراف خود تمیز نمی یابد. در میان واگرایی، کودک بین خود واشیا و محیط بیرونی تفکیک قایل می شود. او می داند که پیراهن متعلق به وجود او نیست.

دوره تهیه و استقرار عملیات منطقی عینی.

این دوره با هوش تجسّمی یا تصویری آغاز می شود. و دارای دو نیمدوره است:

۱. نیمدوره تهیه یا پیش عملیاتی

۲. نیمدوره استقرار عملیات منطقی عینی

در نیمدوره پیش عملیاتی که از ۲ تا ۷ سالگی طول می کشد، پایه های عملیات منطقی عینی تهیه می شود. به همین دلیل، این نیمدوره را پیش عملیاتی می گویند. کودک با هوش پیش عملیاتی با محیط خود سازش پیدا می کند. به تعبیری، فرایند تحول هوش را می توان به دو وهله بزرگ تقسیم کرد: وهله قبل و وهله بعد از تشکیل کنشهای رمزی یا نمادی. کنشهای رمزی آن دسته از تواناییهایی هستند که بین ۱۶ تا ۲۰ ماهگی ظهور می کنند و می توانند یک شی، یک شخص یا یک رویداد را در غیاب آن مجسم کنند. این تواناییها عبارت از زبان، تقلید از یک شیء یا یک رویداد در غیاب آن، ترسیم، بازی رمزی و تصویر ذهنی می باشند. پس از دستیابی به ابزارهای جدید ذهنی در حد

^۳. Seriation

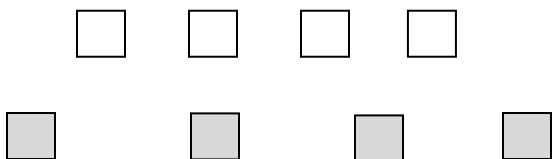
^۴. Egocentrism

^۱ Egocentrism

^۲ DE centrism

زبان، یک توانایی شناختی است که به صورت واژگان برای ارتباط با دیگری بروز می‌کند. زبان در ارتباطات بین فردی، یک کنش علامتی است. رمز یا نماد یک نشانه و جانشین یک امر واقعی یا تخیلی است که می‌تواند موجب ارتباط گردد. فهم نشانه‌شناسی برای درک رمز و نماد در ارتباطات بین فردی ضرورت دارد. اگر نماد یا رمز در کودک به خوبی متحول شود، به هنر می‌انجامد.

۲. مرحله دوم مرحله شکل بندی های راکدادراکی است که ۴ تا ۶ سالگی را پوشش می‌دهد. در این شکل بندی ها، جنبه ظاهری ترکیبهای اشیاء بر نگهداری های ذهنی غلبه می‌کند. مثلاً در شکل زیر، کودک ردیف پایین تر را بیشتر می‌بیند، درحالی‌که تعداد آنها یکی است. به عبارت دیگر، یک بایک کودک تحت تاثیر اندازه قرار گرفته است.



۳. مرحله بین بینی که ۵ تا ۶-۷ ساله است. عملیات منطقی به شکل مفصلی و چندپاره بروز می‌کند. به عنوان مثال، اگر کودکی بخواهد ۱۰ تیره چوب را از بزرگ به کوچک مرتب کند، در این مرحله نمی‌تواند بدون کوشش و خطا تیره چوبها را ردیف سازد، بلکه آنها را به شکل مفصل بندی شده مرتب می‌کند. مثل شکل زیر:

- ناتوانی در دیدن آنچه دیگری می‌بیند (خود میان بینی فضایی)؛
- ناتوانی در فهمیدن آنچه دیگری می‌فهمد، در تصور آنچه دیگری تصور می‌کند و حدس زدن مقاصد وی (خود میان بینی شناختی)؛
- ناتوانی در حس کردن آنچه دیگری احساس می‌کند (خود میان بینی عاطفی)؛
- ناتوانی در تبعیت از قواعد گروه (خود میان بینی اجتماعی).

اگر چه کودکان این سنین، اشیاء و افراد را به عنوان جوهرهای جسمانی متمایز از خود باز می‌شناسند و برخی از روابط علت و معلولی را که به زندگی روزمره آنها مرتبطند درک می‌کنند (مانند علت سوراخ شدن چرخ دوچرخه) اما وقتی با امور ناشناخته مواجه می‌شوند و سعی می‌کنند تا به آنها معنا دهند، به استدلال پیش علی متوسل می‌شوند، یعنی به هر چیز، مقاصد یا نیاتی را نسبت می‌دهند و همه چیز را بر حسب روابطی که بر مشاهده و علیت منطقی مبتنی نیستند، به یکدیگر مرتبط می‌کنند.

این نیمدوره دارای سه مرحله است:

۱. مرحله هوش تصویری مستقیم یا شهودی که از ۲ سالگی تا ۴ سالگی را پوشش می‌دهد. کودک در این مرحله، از پدیده‌ها درک مستقیم، اما محدود دارد. در این مرحله تغییراتی بوجود می‌آید که بروز زبان، رمز^۱ و تقلید در غیاب الگو یا تقلید متفاوت از آن جمله‌اند.

¹Symbol

دهد. محاسبه زیر نمونه ای از یک عمل بازگشت پذیر است.

$$2+2=4$$

$$2+X=4$$

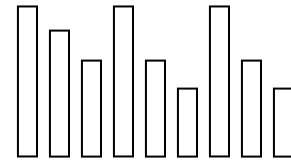
کودک در این دوره واجد دومنطق می شود. یکی منطق جزء وکل و دیگری منطق روابط. منطق جزء وکل به صورت طبقه بندی و درون گنجی و منطق روابط به صورت ردیف کردن، بروز می کند. نکته دیگر آن است که در این دوره، عملیات منطقی، **عینی** است یعنی در حضور شیء انجام می شود.

طبقه بندی و ردیف کردن ساختهای منطقی ابتدایی هستند که در عملیات منطقی عینی ساخته می شوند ولی ردیف کردن زودتر از عملیات اندراج طبقات انجام می شود. پیازه سعی کرده تا با توسل به اصطلاحات ریاضی، ساختهای منطقی ابتدایی را بیان کند و برای این مهم، اصطلاح «گروهه^۳ یا گروه بندی» را ابداع نموده است. گروه گروه دارای ۵ شرط اند:

۱. ترکیب متعدی
۲. بازگشت پذیری
۳. شرکت پذیری
۴. همسانی
۵. همانگویی و جذب برای گروهه و تکرر برای گروه.

۱- ترکیب متعدی

دو عمل متوالی می توانند به صورت یک واحد هماهنگ شوند که به همان ساخت تعلق داشته باشد. برای مثال عمل جمع کردن عناصر A و A' برای



نیمدوره دوم، از ۷ تا ۱۱-۱۲ سالگی است. در این نیمدوره عملیات منطقی عینی بروز می کند و در آخر نیمدوره که پایان دوره عملیات منطقی عینی است، عملیاتهای ذهنی به شکل ساختهای مجموعه ای در می آیند.

در این نیمدوره کودک واجد ظرفیت فکری می شود که به کمیت های بیرونی ثبات می بخشد. پیازه این ظرفیت فکری را **نگهداری ذهنی^۱** می نامد. نگهداری ذهنی نشانه بوجود آمدن ملاک ثابت در ساخت فکری کودک است. کودکی که واجد نگهداری ذهنی است، دارای فکر بازگشت پذیر است و با استدلالهای مخالف، دچار تردید نمی شود. به عبارت دیگر، کودکی که دارای نگهداری ذهنی است، فکر بازگشت پذیر دارد و با استدلال اینهمانی، همان اعتقاد خود را حفظ می کند. بر این اساس، نگهداری ذهنی، تابع بازگشت پذیری^۲ است.

بازگشت پذیری، دارای سه نوع استدلال است: اینهمانی، عمل عکس و جبران. آزمایشها نشان می دهند که کودکان بیشتر از استدلال اینهمانی (این، همان است) استفاده می کنند.

این دوره، عملیاتی است، یعنی فکر کودک به پاس بازگشت پذیری، می تواند عملیات ذهنی انجام

¹ Conservation

² Reversible

³ Grouping

خودش افزوده می شود باز هم همان طبقه به دست می آید: $a + a = a$ (همانگویی). همچنین یک طبقه a که به طبقه b متعلق است اگر به b افزوده شود باز هم همان طبقه b به دست می آید: $a + b = b$ (جذب). پس گروهه، ماهیت منطقی دارد در حالی که گروهه، ریاضی است. طبقه بندی و ردیف کردن از ساخت گروهه بر اساس این ۵ شرط، ناشی می شوند.

توازی عدد^۱ و ردیف کردن :

نمونه هایی از ظرفیتهای عملیاتی

نگهداری های ذهنی و عملیات منطقی - عینی همچون دیگر ساختهای روانی در طول مراحل تحول ساخته می شوند. در یک مرحله زمینه آنها تهیه و به تدریج در مراحل دیگر به شکل ساخت کامل استقرار می یابند.

بر اساس نظر پیازه ، کودک در سن ۷ سالگی واجد نگهداری ذهنی عدد می شود که طی آن کودک می تواند به صورت عملیاتی و بازگشت پذیر بین دو ردیف، مطابقت^۲ و تناظر برقرار کند و به عبارتی، تعداد را علیرغم ترتیب فضایی آنها به صورت ذهنی، نگهداری نماید.

در نظر پیازه، عدد یک ساخت ابتدایی نیست بلکه عملیاتهای منطقی در ساخت آن دخالت دارند. در نظر او، عدد تالیفی از ردیف کردن و طبقه بندی^۳ است و بر یک پایه منطقی و ریاضی بنا شده است. کودکی که دو ردیف ۱۰ تایی گل و گلدان را هم ارز می کند

تشکیل دادن طبقه B می تواند با عملی که طبقه B را جمع می کند، ترکیب شود و یک طبقه کلی تر (C) را به وجود آورد.

$$A+A'=B, \quad B+B'=C$$

این دو عمل به یک ساخت که همان ساخت طبقه بندی است تعلق دارند.

۲- بازگشت پذیری

با هر عمل مستقیم، باید یک عمل معکوس مطابقت داشته باشد تا عملیاتی شود. برای مثال جمع کردن و تفریق کردن؛ ردیف کردن و معکوس کردن ردیف؛ ضرب و تقسیم و غیره. در واقع عمل معکوس است که عمل مستقیم را بازگشت پذیر می کند.

۳- شرکت پذیری

شرکت پذیری شرط اصلی هر ساخت عملیاتی است. به عبارت دیگر، در هر ساخت عملیاتی ترکیب پذیر، نتیجه ای که از راههای متفاوت حاصل می شود، همانند است. یعنی: $1+(2+2)=(1+2)+2$

۴- عمل همسان

یک عمل مستقیم که با معکوس خود ترکیب شود به نتیجه هیچ یا « عمل همسان » می رسد، یعنی در بازگشت به نقطه شروع، آزمودنی آن را « همسان خود » می یابد. برای مثال، $1 + 1 - 1$ یا پهن کردن یک گلوله خمیر و دوباره گلوله کردن آن.

این ۴ شرط برای ساخت گروه و گروهه صادقند، اما گروه در زمینه کمیّت و گروهه در زمینه های کیفی به کار می افتند. بدین ترتیب در گروهه، ترکیبها به وسیله چیزی که همسان خاص می نامند، محدود می شوند یعنی، تکرار منجر به تکرار نمی شود بلکه به همانگویی و جذب می رسد. مثلاً یک طبقه که به

1. Number

2. Correspondence

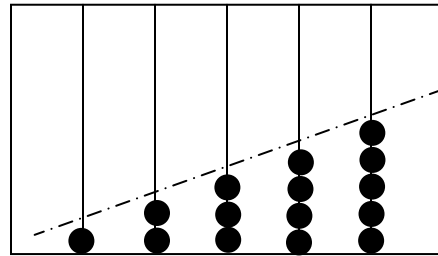
3. Clasification

مورد مولفان دیگری چون فلاول (۱۹۷۹) و کینگما (۱۹۸۴) معتقدند ردیف کردن به عنوان یک ابزار پیش کننده عدد، جزیی از درک عدد است و برای حصول آن الزامی است.

با این مقدمه، این سؤال مطرح می شود که آیا بین عدد ردیف کردن یک رابطه علی معلولی وجود دارد و با بین آنها توازی و هم زمانی برقرار است. آنطور که پیازه گفته است که ساخت عدد، مستلزم استقرار ردیف کردن عملیاتی در ذهن کودک است، آیا همه کسانی که دارای نگهداری ذهنی عدد هستند، واجد ظرفیت عملیاتی ردیف کردن نیز هستند؟ اگر بخواهیم این فرضیه را به صورت کیفی بررسی کنیم باید بگوییم: " همه کودکانی که واجد نگهداری ذهنی عدد هستند، دارای توانایی عملیاتی ردیف کردن نیز هستند".

اینکه هر کودکی که واجد مفهوم عدد است، واجد ظرفیت عملیاتی ردیف کردن نیز هست، یک قضیه منطقی را می سازد که در بررسی کیفی مطرح می شود. در یک قضیه منطقی، دو شرط بایستی وجود داشته باشد تا منطقی بودن قضیه حفظ شود: شرط اول صادق بودن قضیه و شرط دوم شامل یا جامع بودن آن قضیه است. قضیه منطقی زمانی صادق است که بر همه موارد مشاهده شده صدق کند. حتی اگر یک مورد نقض هم وجود داشته باشد، صادق بودن قضیه منطقی نقض می شود، حتی اگر شمول آن حفظ شود. به عنوان مثال، اگر بگوییم همه هندوانه ها گرد هستند، یک مورد نقض (هندوانه غیر گرد) کافی است که قضیه منطقی صادق نباشد، اما ممکن است قضیه منطقی غیر صادق، شامل یا جامع باشد.

در حقیقت برای متمایز کردن آنها از یکدیگر، گلها و گلدانها را یکی پس از دیگری در فضا و در زمان در نظر می گیرد و ردیف می کند. چه، در ردیف کردن، اساس بر تفاوتهاست. وقتی واحدهای ۱، ۲، ۳، ۴ تا ۱۰ را در نظر بگیریم، از یک طرف می توان آنها را ردیف کرد و از طرف دیگر می توان آنها را در یکدیگر طبقه بندی نمود. شکل ۱ ردیف شدن واحدها و اندراج واحدهای کمتر در واحدهای بیشتر را نشان می دهد.



(شکل ۱)

به لحاظ ریاضی نیز می توان ردیف کردن و اندراج واحدها را به شکل فرمول زیر بیان داشت:

$$1 < 1 + (1) < 1 + (1 + 1) < \dots$$

کودک وقتی ردیف های ۱۰ تایی گل و گلدان را ردیف می کند، تنها ترتیب دادن در فضا و زمان است که عناصر را از یکدیگر متمایز می کند. این تمایز مانع می شود که عناصر شمارش شده دوباره به حساب بیایند. کودک وقتی می تواند روابط ترتیبی برقرار نماید که بتواند صفات اشیاء را انتزاع کند و اشیاء را به واحدهایی مبدل سازد که هر یک با دیگری فرق دارد. این تمیز به لحاظ فضایی و زمانی و یا شمارش عناصر انجام می گیرد. پس عدد، حاصل ترکیب و تالیف ساخت ردیف کردن و طبقه بندی کردن است. در این

مستقیم وجود دارد^۱. یعنی بهتر است این رابطه را به صورت همبستگی^۱ تبیین نمود نه به صورت علیّت. با این فرض، میزان بالای همبستگی بین دو توانایی نشان می‌دهد که بین ردیف کردن و عدد، توازی بالایی وجود دارد. در نتیجه می‌توان موضع پیاژه را در یک بررسی کمی، نه کیفی، مورد تأیید قرار داد.

نگهداری های ذهنی فطری نیستند و به تدریج حاصل می‌شوند. در سطح عملیات عینی، روان‌بند های نگهداری ذهنی زمانی تشکیل می‌شوند که یک ساخت بندی منطقی ریاضی آنها را در برگیرد. به همین دلیل است که از آغاز تشکیل عملیات عینی، مفهوم نگهداری ذهنی و ساختهای منطقی- ریاضی طبقات، روابط و عدد به صورت همزمان به وجود می‌آیند. هر دو توانایی در سن ۸ سالگی در کودکان ایرانی استقرار می‌یابند و بین آنها ناهمطرازی وجود ندارد. ناهمطرازی بین عدد و ردیف کردن و استقرار هر دو در یک سن (۸سالگی) موضع وجود رابطه توازی بین عدد و ردیف کردن را مستحکم می‌کند.

دوره صوری یا انتزاعی

از ۱۲ سالگی به بعد، ساخت جدیدی که اعمال عکس و تقابل را در یک نظام جدید به هم می‌پیوندد تشکیل می‌شود و در حدود ۱۴-۱۵ سالگی به مرتبه تعادل خود می‌رسد. تأثیر چنین ساختی در تمام زمینه های هوش انتزاعی مشاهده می‌شود. در دوره انتزاعی با عملیات ذهنی مواجه هستیم که می‌توانند مابه‌ازاء

اگر به طور منطقی، ساخت عدد در نظام ذهنی کودک را نتیجه علیّی ردیف کردن و طبقه بندی بدانیم، لازم می‌آید هر کودکی که واجد نگهداری ذهنی عدد است، واجد ردیف کردن نظامدار نیز باشد. در بررسی کیفی به شرط آزمایشگری صحیح و کنترل عوامل گمراه کننده، یک مورد نقض هم کافی است که قضیه مذکور صدق نکند.

طی بررسی که بر روی کودکان ایرانی انجام شد، ۹۶ درصد کودکانی که واجد نگهداری ذهنی عدد بوده‌اند، واجد ظرفیت عملیاتی ردیف کردن نیز بوده‌اند و ۴ درصد از آزمودنی‌ها در آغاز سن عملیاتی واجد ردیف کردن عملیاتی نبوده‌اند، به عبارتی، ۴ درصد، مورد نقض مشاهده شده است (پورحسین، ۱۳۷۰). ملاحظه می‌شود بدلیل بروز موارد نقض (۴ درصد)، بنظر می‌آید بین ردیف کردن و فهم عدد، رابطه علیّی و معلولی وجود نداشته باشد. چرا که در یک علیّت، رابطه یک سویه و از علت به معلول است. پس بایستی در این مورد به بررسی کمی دست یازید.

در بررسی کمی، موارد نقض چندان مهم نیست بلکه تغییرات در دو زمینه بایستی با هم ارتباط مستقیم داشته باشند، تا بتوان آنها را همبسته دانست. به عبارت دیگر همبستگی صرفاً شدت و جهت رابطه را نشان می‌دهد، نه علیّت را. به همین دلیل بهتر است بگوییم: " بین تغییرات نمرات در نگهداری ذهنی عدد و تغییرات نمرات در ردیف کردن عملیاتی رابطه

¹. Correlation

خودمحورانه بازی می‌کنند. اگر دو کودک باهم بازی کنند، هر یک به روش خود بازی می‌کنند. آنها شناخت کمی در مورد بردن یا برنده شدن دارند و ممکن است بگویند من برنده شدم، تو هم برنده شدی. پس از هفت سالگی، سعی می‌کنند قواعد متداول بازی را رعایت کنند و بر طبق آن قواعد برنده شوند.

پیاژه سپس تفکر کودکان را در مورد قواعد بازی مورد بررسی قرار داد و علاقمند بود بداند آیا کودکان فکر می‌کنند که قواعد بازی قابل تغییر است یا خیر. او دریافت که قوانین برای آنها ثابت و غیرقابل تغییر است. آنها می‌گفتند که قوانین را برخی افراد معتبر و قدرتمند یا خدا بنا نهاده‌اند و قوانین نمی‌توانند تغییر کنند، زیرا در آن صورت، بازی واقعی نخواهد بود.

پس از حدود ۱۰ سالگی، کودکان **نسبی گرا تر** می‌شوند و در می‌یابند که قوانین تنها به عنوان روش‌های مورد توافق برای بازی در نظر گرفته شده‌اند و دیگر آنها را مطلق یا ثابت فرض نمی‌کنند. اکنون آنها فکر میکنند که در صورتیکه همه افراد بازی موافق باشند، می‌توانند قوانین بازی را تغییر دهند.

پیاژه معتقد است این مفاهیم متفاوت درباره قوانین، دو نگرش اخلاقی اساسی را آشکار می‌سازد. نخست اینکه، کودکان کم‌سن و سال‌تر واجد اخلاقی به نام **دیگرپروی اخلاقی** دارند. دیگرپروی نوعی اطاعت کورکورانه از قوانینی است که بوسیله بزرگسالان بنا گذاشته شده است. کودکان چنین تصور می‌کنند که تنها یک قانون نیرومند وجود دارد که همواره باید از آن پیروی کرد.

خارجی نداشته باشند و می‌تواند با استفاده از منطق قضایا آن را مستدل جلوه بدهد؛ و به عنوان یک **نامتغیر** برای استدلالهای بعدی بکار بگیرد. روش حل مساله، عملیات فرضی استنتاجی و تفکر فلسفی، کلامی و ازاین قبیل، مربوط به این دوره است.

کودک در این دوره علاوه بر منطق جزء و کل و منطق روابط، واجد منطق قضایا می‌شود. منطق قضایا، منطق کلاسیک ریاضی است که طی آن روند استدلال و استنتاج با مقدمه چینی صغری و کبری، صورت می‌پذیرد. هوشی که این مساله را حل می‌کند، هوش انتزاعی نامیده می‌شود.

در این وهله، شکل و محتوا که در دوره عملیاتی باهم امتزاج داشتند، از یکدیگر تفکیک می‌یابند. یعنی عملیات ذهنی نوجوان تحت تاثیر شکل ظاهری نیست و واقعیتها جزئی از ممکنات می‌شوند. به عبارت دیگر، نوجوان در سن انتزاعی به چیزهایی فکرمی‌کند که وجود خارجی ندارند و برای آن استدلال نیز فراهم می‌سازد. براهین فلسفی از جمله عملیاتهای ذهنی است که کاملاً فکری است و ممکن است اصلاً جنبه عینی نداشته باشند. عملیات فرضی استنتاجی از این گونه منطق است که به آن منطق قضایا گفته می‌شود. همچنین سازوکار منطقی حل مساله که با پدیدار شدن یک مساله در ذهن آغاز می‌شود و با فرضیه سازی ادامه پیدامی‌کند، نیز نشانه بهره‌گیری از فکر صوری است.

تحول در زمینه اخلاقی: داوری اخلاقی

پیاژه ابتدا بازی کودکان را مورد مشاهده قرار داد و دریافت که کودکان در ۴ تا ۷ سالگی، اصولاً به حالتی

یادگیری

اگر یادگیری¹ را هر نوع اکتساب بدانیم، بدیهی است که تحول، جز مجموعه یا توالی یادگیری ها چیز دیگری نخواهد بود، اما نه اکتساباتی که برونزاد هستند. شناخت در نظر پیازه به تعاملهایی بین آزمودنی و شیء منجر می شود و حال آنکه روح نظریه های یادگیری نظریه هال در جهت تقلیل شناخت به نسخه های کنشی ساده است که واقعیت را غنی نمی سازند. یادگیری در نظر پیازه چنین بیان می شود:

درونسازی × برونسازی × ساختهای عملیاتی = یادگیری

در معنای وسیع، یادگیری مستلزم کسب ساختارهای شناختی عمومی است. این یادگیری به یادگیری اختصاصی معنی می بخشد. پس رشد، یادگیری را تبیین می کند نه برعکس. پیشرفت یادگیری به وضوح، تابع طراز تحول آزمودنی است.

کاربرد نظام پیازه در آموزش و پرورش

نظام روانی پیازه که در زمان حاضر در سطح جهانی شناخته شده و مورد توجه است، مبتنی بر پژوهشهای مستمر و دامنه داری است که آگاهی از آنها برای هر نظام آموزشی اجتناب ناپذیر است. گر چه هدف اصلی پیازه، شناخت کودک یا تدوین روشهای آموزش و پرورش نبوده است، با اینحال یافته های این روانشناسی جدید و بدیع به کاربردهای گسترده ای در قلمرو تربیت منجر شده است و نظام پیازه به عنوان یک حرکت فراگیر، هر روز عمیق تر و گسترده تر از روز

دومین نگرش اخلاقی که مربوط به کودکان بزرگتر است **خودپیروی** (خودمختاری) است. در این نوع اخلاق، قوانین به عنوان ابزارهایی انسانی تلقی می شود که بصورت منصفانه و برای ایجاد همکاری تدوین شده اند.

پیاژه معتقد بود که دیگرپیروی اخلاقی به خودمحوری وابسته است. کودکان قوانین را از چشم انداز منفرد نگاه می کنند که همان چشم انداز بزرگسالان قدرتمند است. دگرپیروی اخلاقی بعنوان شکلی از خودمحوری، در مقایسه با بازی های خودمحورانه که معمولا کودک در ۷ سالگی بر آن فایق می آید، بسیار دیرتر و در حدود ده سالگی از بین می رود.

مجموعا می توان گفت در طی تحول روانی، سه نوع اخلاق بروز می کند. اخلاق ناپیروی، اخلاق دیگرپیروی و اخلاق خودپیروی..

حافظه

پیاژه درباره حافظه معتقد است که کودک آنچه را به او نشان می دهند به گونه ای به خاطر می آورد که آنرا فهمیده است، نه به صورتی که دیده یا ادراک کرده یا بر او تاثیر گذاشته است. کودک به زمان حال وفادار است نه به گذشته، او گذشته را به تبعیت از زمان حال بازسازی می کند. پیازه می گوید، به وجود خاطرات محض اعتقاد ندارم چه خاطره ها همواره مستلزم مقداری استنباط کم و بیش وسیع اند.

¹. Learning

باید از کشف‌های پیازه ملهم باشد. چون هر معلم با شناختن مراحل تحول شناخت، که بر اساس ده‌ها سال پژوهش در نظام پیازه مشخص شده‌اند، می‌تواند با در نظر گرفتن سن شاگردان خود، ظرفیت عقلی آنها را استنتاج کند و آموزش خود را با آنان سازش دهد. بسیاری از مربیان به امکان این معجزه باور کرده‌اند اما گرفتاری اینجاست که پیازه هرگز بر این باور نبوده است. وی بارها هشدار داده است که باید نسبت به نظر کسانی که تصور کرده‌اند می‌توانند یکایک نتایجی را که روان‌شناسان در شرایط بسیار خاص آزمایشگاه یا مصاحبه بالینی با کودکان به دست آورده‌اند عیناً به صحنه واقعی کلاس انتقال دهند، با احتیاط نگریم. همچنین کسانی را که از فکر نظام‌های آموزشی متحدالشکل در سطح جهانی حمایت کرده‌اند، بر حذر داشته است.

وی در این باره می‌گوید: «من گمان نمی‌کنم که یک آموزش و پرورش جهان شمول وجود داشته باشد، چرا که هر جامعه، افکار اساسی و اعتقادات خود را درباره کودک و نحوه تربیت او دارد، اما آنچه وجه مشترک تمام نظام‌های تربیتی است، کودک است؛ کودکی که در همه فرهنگها مراحل از تحول را طی می‌کند که به رغم تسریعها یا تأخیرها، همواره دارای توالی ثابتی هستند. گذار از این مراحل، مستلزم آن است که آموزش به کودک فرصت دهد تا وی عنان رفتار و تجربه‌های خویش را در دست گیرد. اما آموزش می‌تواند در عین آزاد گذاردن کودکان، آنها را هدایت نماید. چنین آزادی هدایت شده‌ای به پرورش افرادی خلاق منتهی می‌شود و پیازه در این مورد می‌گوید: «تربیت برای من عبارت از

پیش، رفتار پرورشکاران، مربیان و راهبردهای پرورشی و آموزشی را تحت تاثیر خود قرار داده است.

پیاژه در سراسر زندگی خود، همواره در صدد یافتن پاسخ برای یک پرسش بوده است. او می‌خواست مسیر تحول روانی انسان را آغاز زندگی تا سطح بزرگسالی مشخص کند. بر اساس تحقیقات متعددی که به بررسی منطق کودک اختصاص یافته‌اند، پیازه توانسته است دو نکته را ثابت کند: اول آنکه منطق بر اساس قوانین خاصی به تدریج بنا می‌شود. دوم آنکه، این منطق، در خلال زندگی، با گذار از مراحل مشخصی متحول می‌گردد قبل از آنکه به سطح بزرگسالی برسد.

مشارکت اصلی پیازه در قلمرو شناخت، اثبات این امر است که کودک دارای ویژگی‌های فکری خاصی است که وی را کاملاً از بزرگسال متمایز می‌سازند و مهمتر آنکه این تفاوت جنبه کمی ندارد بلکه ساختار فکری کودک از لحاظ کیفی با بزرگسال متفاوت است، یعنی کودک یک بزرگسال «کوچک‌نما» نیست.

بنا بر این متناسب کردن آموزش با تحول روانشناختی کودک، ضرورتی است که تنها بر پایه یافته‌های علمی متحقق می‌شود؛ یافته‌هایی که از دانش روانشناسی به دست می‌آیند. اما اگر روانشناسی را به عنوان مرجع علمی شناخت کودک بپذیریم باید بگوییم که پیازه یکی از الهام‌دهندگان هر آموزش و پرورش جدید است، چرا که شهرت وی به خاطر تحلیل مراحل تحول در کودک است.

از سوی دیگر، اگر روش تدریس را به منزله هنر سازش دادن محتوای شناخت با ظرفیتهای شاگردان سنین مختلف بدانیم، قسمت اصلی این اقدام آموزشی

۲. هر چه بیشتر در قلمروهای مجاور مطالعه کند.
۳. سرسخت بودن، روشی برای خلاقیت است. به تعبیر پیازه بایستی از فرصت طلایی دوره زندگی برای

ایجاد خلاقیت استفاده کرد. در نظر او خلاق ترین دوره زندگی انسان، بین تولد و ۱۸ ماهگی است. پیازه در کار تربیت، سرعت بیش از حد را سفارش نمی کند. او معتقد است که سرعت بیش از حد، از امکان باروری درونسازی بعدی می کاهد. هر کس ضرب آهنگ تحولی مخصوص به خود را دارد و به این ضرب آهنگ بایستی توجه نمود.

هر کس حق دارد از تربیت برخوردار شود

تحول انسان تابع دو گروه از عوامل است: عوامل وراثت و سازش زیست شناختی که تکوین دستگاه عصبی و مکانیزمهای روانی ابتدایی تابع آن هستند و عوامل انتقال یا تعاملهای اجتماعی که از همان دورانی که کودک در گهواره است در او تأثیر می کنند و نقش آنها در پی ریزی رفتار و زندگی ذهنی وی در طول تحول، همواره مهمتر و افزونتر می شود. سخن راندن از حق بهره مند شدن از تربیت، مستلزم پذیرفتن نقش اجتناب ناپذیر عوامل اجتماعی در شکل گیری فرد است.

تربیت باید رایگان باشد

هنوز هم حفره وسیعی، تربیت را آنگونه که عملاً وجود دارد، از آنچه حق بهره مندی از تربیت در بر می گیرد،

پرورش دادن افراد خلاق است، حتی اگر تعداد آنها زیاد نباشد. باید مخترع و نوآور پرورش داد و نه دنباله رو و تبعیت جو.

برای پیازه، « فهمیدن، ابداع کردن و آفریدن است » یعنی بار آوردن افراد فعالی که خود، ساختمان روانی خویش را بنا می کنند و بدین ترتیب، به دوران « معلم به عنوان سخنران » پایان می بخشند. اما پیازه هرگز مقام شامخ مربی را از نظر دور نداشته است و بر این باور است که مربیان با استفاده از یافته های وی قادرند به روشهای تربیتی جدید دست یابند.

درک روز افزون نظام پیازه، روحی تازه در کالبد نظام کهنه آموزشی و پرورشی می دهد و نظام نوین آموزشی می تواند با نگاهی نو در گستره ای نوین و اطمینان بخش، راهی را در پیش گیرد که علم نو و جهان نو از آن انتظار دارند.

آموزش و پرورش و خلاقیت

در هر سن معینی، سطح ساختارهای شناختی کودکان با یکدیگر متفاوت است. به این لحاظ، آموزش گروهی، روشی ناموفق است. روش مناسب در آموزش، ارائه موارد درسی مناسب با سطح و طراز تحولی است. در نظام آموزشی مورد نظر پیازه، کودک بایستی فرصت عملی داشته باشد و بتواند بطور فعال در تعامل با محیط شرکت نماید.

در نظر پیازه، هدف اصلی آموزش و پرورش، آفرینش و پرورش کودکان خلاق است. وی سه روش را برای ایجاد خلاقیت پیشنهاد می کند:

۱. نخست، انسان هیچ چیز درباره زمینه ای که بدان مشغول است نخواند و فقط بعداً بخواند.

جَو فشار عاطفی و احترام سحرآمیز قرار می‌گیرد تا اسرار مقدس را دریافت کند و «روحیه» آزاد کودکانه او را تغییر می‌دهند و امکان راهیابی به حلقه افراد بزرگسال قبیله را فراهم می‌کنند، بدیهی است که هدف این تربیت، پرورش و شکوفاسازی شخصیت نیست بلکه به منزله اطاعت بی‌چون و چرای شخصیت از نظام «تبعیت جویی» یا «همشکلی طلبی» و پذیرش کامل تجسمهای گروهی است.

می‌توان از خود پرسید که آیا در مدرسه ای به سبک قدیم، اطاعت شاگردان از اقتدار عقلی و اخلاقی معلم و نیز اجبار به ضبط معلوماتی که برای موفقیت در امتحانات پایانی لازمند، عملاً در حکم آشناسازی آیینی نوجوان با تشریفات اجدادی در قبایل ابتدایی نیست و همان هدف کلی را دنبال نمی‌کند؟ یعنی آیا در اینجا نیز مجموعه حقایق مشترک و تجسمهای جمعی - که ضامن پیوستگی نسلهای قبلی است - بر نسل جوان تحمیل نمی‌شود؟

وقتی اعلام می‌شود که هدف تربیت شکوفا سازی شخصیت افراد به نحو کامل است، مقصود اثبات این نکته است که مدرسه باید با این الگوی کهنه فرق داشته باشد و می‌توان بین پرورش «شخص» و ادخال وی به منزله ارزش اجتماعی در چارچوب زندگی جمعی، تألیفی به عمل آورد.

تربیت باید تفاهم، اغماض و دوستی بین تمام ملل و همه گروه های نژادی یا مذهبی را مساعد سازد و گسترش و افزایش فعالیتهای ملل متحد را در راه حفظ صلح هموار کند.

جدا می‌سازد. این حفره را باید به تدریج پرکرد و گام به گام از وسعت آن کاست.

در وهله نخست باید حق برخورداری از آموزش ابتدایی را از حق بهره مندی از آموزش متوسطه متمایز کرد. چه، امروزه حق استفاده از آموزش ابتدایی، با آنکه توسط همه کشورهای پذیرفته شده است، در قلمروهای وسیع با مشکلاتی مواجه است که نمی‌توان به سادگی بر آنها فایق آمد، در حالیکه بسیاری از کشورهای که هنوز چنین حقی را در زمینه آموزش متوسط برای مردم قایل نیستند.

در وهله دوم باید بین حق مدرسه رفتن و حق استفاده از تعلیم و تربیتی که «شکفتن کامل شخصیت انسانی را از هر لحاظ تامین و تضمین می‌کند» وجه تمایزی قایل شد.

هدف تربیت باید شکوفا سازی کامل شخصیت و

تحکیم احترام حقوق بشر و آزادیهای اساسی باشد

ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر به اثبات حق بهره مندی از تربیت محدود نمی‌شود. در این اعلامیه با همان اهمیتی که حق بهره مندی از تربیت اثبات شده است، هدف اساسی این تربیت نیز تصریح گردیده است. از نظر جامعه می‌توان مسأله ای را که مقدم بر مسایل دیگر است به میدان آورد. آیا وظیفه تربیت لزوماً شکوفا سازی شخصیت است یا آنکه در وهله نخست و حتی اساساً تربیت عبارت از ساختن افراد طبق الگوی نسل های قبلی است، به نحوی که بتوانند ارزشهای اجتماعی را حفظ کنند.

هنگامی که در قبایل ابتدایی، نوجوان با تشریفات و مناسک اجدادی خود آشنا می‌شود و ماهها در یک

مجموعه‌ای از روشهای جدید در عین حال به دولت و خانواده‌ها عرضه شده‌اند، مسأله را آنطور که در صحنه عمل مطرح می‌شود مورد تحلیل قرار دهیم.

چند جمله از ژان پایژه

- محور اصلی روی آورد، بناشدنی نگری است و به منزله اثبات وابستگی متقابلی است که بین ساخته شدن هوش ما که وسیله درک جهان است و عمل ما که سرچشمه تغییرات فهم ما از این جهان است، وجود دارد.

- در واقع مناسبات بین تربیت و روانشناسی بسیار پیچیده‌اند: تربیت یک هنر است و حال آنکه روانشناسی یک علم است. اگر از یکسو، هنر تربیت کردن مستلزم استعدادهای فطری است، از سوی دیگر، این هنر باید با شناختهای لازم درباره انسانی که مورد تربیت قرار می‌گیرد، گسترش یابد.

- من در حقیقت فکر نمی‌کنم که یک آموزش و پرورش جهان شمول وجود دارد. نقطه اشتراک همه نظامهای تربیتی، کودک یا لاقل پاره‌ای از رگه‌های عمومی روانشناسی اوست.

مسأله تربیت بین‌المللی که در اینجا عنوان شده است یکی از حساس‌ترین مسایلی است که برای مربیان مطرح می‌شود. اگر در زمینه پرورش عقلی و اخلاقی می‌توان پذیرفت که بزرگسال نسبت به کودک در طراز بالاتری قرار دارد و در نتیجه می‌تواند به عنوان سرمشقی به شاگردان عرضه شود، به عکس، وضع جهانی کنونی را نمی‌توان به منزله الگوی کامل تمام عیار دانست. دستیابی به یک روش مناسب در زمینه تربیت بین‌المللی باید لاقل از تفکر درباره مشکلاتی آغاز شود که روحیه بشری را به طور کلی، در غلبه بر مسأله روابط بین گروه‌های اجتماعی و خاصه مسأله مناسبات بین‌المللی، مشخص می‌سازند.

اولیای شاگردان در انتخاب نوع تربیت فرزندان خود حق تقدم دارند.

مسأله راهنمایی در مدرسه، بنا بر بند ۲ ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر، تابع شرطی است که حوزه عمل آنرا محدود می‌کند و آن شرط، تصویب و تأیید اولیای شاگردان است.

در اینجا بهتر است خاطر نشان شود که تاریخ جوامع بشری نشان می‌دهد که به تدریج از حیطة و وسعت حقوق خانواده کاسته شده و به همان نسبت به اختیارات دولت به تدریج افزوده شده است. در زمینه تعلیم و تربیت نیز اختیار تام ریش سپیدان قبيله و سپس «پدر خانواده» و بالاخره اولیای خانواده، طی قرون اخیر، بیش از پیش بر اثر مقررات مدرسه - که همواره به زیان کودک نبوده‌اند - محدود گردیده است. پس خالی از فایده نیست که در وضع فعلی که

نظام روان تحلیل گری فروید

احساسات مخفی شده بیمار می شود، اما نمی توان ذهن بیمار را از آنها خالی کرد. زیرا بیماران به شدت در برابر این فرایند مقاومت می کنند. آنها توضیح بعضی از موضوعات را متوقف می سازند، آنها را تغییر می دهند و اصرار می ورزند که افکارشان بی اهمیت تر از آن هستند که مطرح شوند. فروید این گسیختگی ها را **مقاومت** نامید.

فروید همچنین بیان کرد که نه تنها بیماران هیستریک بلکه تمامی بیماران نوروپاتیک دچار چنین تعارضات درونی هستند. او معتقد بود همه ما دارای افکار و تمایلاتی هستیم که نمی توانیم آنها را بپذیریم. در نوروها، سرکوبی و تعارض بطور ویژه ای غیرقابل کنترل می شوند و نتیجه آن، بروز نشانه های مرضی است. او در بررسی های بعدی، روش **خود تحلیلی** را آغاز کرد. مرگ پدرش او را دچار آشفتگی و اضطراب کرد و این امر او را برانگیخت تا به بررسی رویاها، خاطرات و تجارب دوران کودکی خود پردازد. از طریق این تحلیل ها، نظریه خود درباره تمایلات جنسی دوران کودکی را تایید کرد و موجب کشف **عقدۀ ادیپ** شد. او کشف کرد خودش - و شاید تمامی کودکان دیگر- به دلیل عشق به والد غیرهم جنس، با والد هم جنس خود به رقابت می پردازند. همچنین او تعبیر **رویا** را راهی به سوی ناهشیاری نامید.

اهمیت نظریه فروید

اهمیت این نظریه به انفعالی (عاطفی، هیجانی) بودن آن است. درنظر وی، جابجایی انرژی غریزی حیات^۲

بنیانگذار اصلی نظریه روان تحلیلگری، زیگموند فروید است. او اساساً یک رشدگرا بود و معتقد بود تغییرات روان شناختی بوسیله نیروهای درونی، **بویژه رسش^۱** زیست شناختی هدایت می شود. او همچنین عقیده داشت که رسش یا رشد داخلی به همراه خود، انرژی های جنسی و پرخاشگری می آورد که جامعه باید آنها را مهار کند. بنابراین در نظریه فروید، نیروهای اجتماعی نقش مهمی دارند.

مطالعه بیماری هیستری که توسط **شارکو** انجام می شد، سرآغاز خدمات بزرگ فروید شد. واژه **هیستری** گویای شکایات بدنی و فقدان حافظه است که علل فیزیولوژیک خاصی برای آن وجود ندارد. فروید و بروئر معتقد بودند بیماران هیستریک به نحوی تمایلات و هیجانات خود را از حوزه آگاهی خود خارج ساخته یا واپس زده اند. پس این انرژی بلوکه شده به علایم بدنی **"تبدیل"** می شود. بنابراین، درمان شامل آشکارسازی و رهاسازی هیجاناتی است که قبلاً به بخش **ناهشیار** ذهن سوق داده شده اند.

فروید روش **تداعی آزاد** را به وجود آورد که در آن به بیمار آموزش داده می شد تا ذهن خود را آزاد بگذارد و هرآنچه به ذهنش می رسد، گزارش دهد و برای سانسور افکار خود هیچ تلاشی نکند. فروید دریافت اگرچه تداعی آزاد باعث کشف افکار و

² Libido

¹ Maturation

در جریان زندگی، بسیاری از تأثرات و تکانه‌ها، به درون نهاد واپس زده می‌شوند. این تأثرات و تکانه‌ها، فناپذیرند، یعنی بعد از گذشت ده‌ها سال، طوری هستند که گویی هم‌اکنون رخ داده‌اند. بنابراین، بن‌دربگیرنده سائق‌ها و بازتاب‌های اساسی و همچنین تصاویر و احساساتی است که سرکوب شده‌اند. بن شامل سائق جنسی، گرسنگی، تشنگی و پرخاشگری است.

من (ایگو)

ما باید یاد بگیریم با واقعیت کنار بیاییم. برای مثال پسرپچه بزودی می‌آموزد که نمی‌تواند هرجایی که غذا می‌بیند، به آن چنگ بزند زیرا احتمال دارد کتک بخورد. و او باید یاد بگیرد قبل از عمل، واقعیت را در نظر بگیرد. عاملی که تکانه فوری را به تأخیر می‌اندازد و واقعیت را در نظر می‌گیرد، من خوانده می‌شود. من از اصل واقعیت پیروی می‌کند. من سعی می‌کند که عمل را به تأخیر بیندازد تا فرصتی برای درک درست واقعیت بوجود آید، و در نظر آورد که در گذشته در موقعیت‌های مشابه چه اتفاقاتی رخ داده است. اینگونه روش‌های تفکر معقولانه، فرایند تفکر ثانویه نامیده می‌شود و شامل اموری است که ما معمولاً آنها را فرایندهای ادراکی یا شناختی قلمداد می‌کنیم. فروید تأکید داشت که کارکردهای من مستقل از بن است، اما من تمام انرژی خود را از بن به ودیعه می‌گیرد.

فرامن

علاوه بر کنترل بیرونی یک رفتار (مثال دست زدن به غذا توسط پسرپچه)، ما باید از قاپیدن چیزی از دیگری امتناع ورزیم زیرا چنین اعمالی از نظر اخلاقی اشتباه

موجد تحول روانی است. به عبارت دیگر، لیبیدو با تعلق به موقعیتهای متفاوتی که دوره‌های فرویدی را تشکیل می‌دهد، مراحل رشد را هموار می‌کند.

سازمان ذهن

آشنایی با نظریه فروید نیازمند بررسی بخش‌های مربوط به ذهن است: بن^۱، من^۲ و فرامن^۳.

بن

بن یا نهاد بخشی از شخصیت است که در ابتدا فروید آن را ناهشیار نامید. این قسمت، ابتدایی‌ترین بخش شخصیت است که شامل بازتاب‌ها و سائق‌های زیست‌شناختی است. از لحاظ انگیزش، بن تحت سلطه اصل لذت است؛ هدف اصلی آن به حداکثر رساندن لذت و به حداقل رساندن درد و ناراحتی است. بطور کلی، بن سعی می‌کند تمامی برانگیختگی‌ها را برطرف سازد و ما را به حالت آرامش بازگرداند. نوزادان در ابتدا سراپا بن هستند و سعی می‌کنند هرچه زودتر تمام تنش‌ها را از بدنشان تخلیه کنند. با این وجود، هنگامی که آنها مجبورند برای تغذیه انتظار بکشند، ناکامی را تجربه می‌کنند. در این مواقع، بن، تصویر شیء مطلوب را بصورت توهمی می‌آورد و بدین طریق بطور موقت خود را ارضا می‌کند. ما این تخیلات ارضاکنده آرزو را در مواقعی می‌بینیم که مثلاً شخص تشنه‌ای در خواب می‌بیند که لیوانی بدست دارد. فروید اینگونه تخیلات را فرایند اولیه اندیشیدن نامید.

¹ Id

² Ego

³ Super ego

معیارهای اخلاقی خود باخبر هستیم، اما آنها اغلب بطور ناهشیار ما را تحت تاثیر قرار می دهند.

نقش مرکزی من

توانایی ما در کنار آمدن با زندگی، یعنی تعادل روانی ما، به توانایی تحمل من در برابر فشارهایی که به آن وارد می شود، بستگی دارد. در نهایت، من باید تقاضاهای زیست شناختی بن را برآورده سازد، اما به طریقی که واقعیت بیرونی را نیز در نظر بگیرد و دستورات فرامن را نقض نکند. من هنگامی به اضطراب نوروتیک دچار می شود که احساس کند نمی تواند بر تکانه های نهاد غلبه یابد، یا هنگامی که آرزوهای خطرناک سرکوب شده، تهدید به آشکار شدن می کنند یا هنگامی که در برآورده کردن نیازهای زیست شناختی اساسی، احساس درماندگی می کند. همچنین، من هنگامی به اضطراب اخلاقی دچار می شود که تنبیهی را از سوی فرامن پیش بینی کند. هنگامی که با خطرهای دنیای بیرونی روبرو هستیم، من، پیوسته در معرض اضطراب واقع گرایانه قرار می گیرد. من بوسیله بن به جلو رانده می شود، بوسیله فرامن محدود می شود و بوسیله واقعیت، کنار زده می شود، و تلاش می کند تا بر وظیفه حساس خود یعنی برقرار کردن هماهنگی میان نیروها و تاثرات درونی و بیرونی مسلط شود.

رویاها

فروید معتقد بود رویاها می توانند در مورد کارکرد اسرارآمیز ناهشیاری به ما اطلاعات بیشتری بدهند. بعضی رویاها در آرزوهای بن، ریشه دارند. اما بسیاری از رویاها معیارهای فرامن را نقض می کنند. مثلاً

هستند. معیارهای ما از درست یا غلط بودن هر رفتار، سیستم کنترل کننده فرامن را تشکیل می دهد.

کودکان معیارهای والدین خود را درونی سازی می کنند تا از خودشان در برابر تکانه های خطرناک و تخیلات این این دوره محافظت کنند. فروید معتقد بود من برتر از دو بخش تشکیل شده است، وجدان؛ بخش انتقاد کننده، منفی تنبیه گر فرامن که به ما به آنچه نباید انجام دهیم گوشزد می کند و هنگامیکه این دستورات را نقض کنیم، از طریق ایجاد احساس گناه، ما را تنبیه می کند. بخش دیگر، من ایده آل؛ که شامل خواسته های مثبت است. من ایده آل، شامل ایده آل های مثبت، مانند بخشنده تر شدن، شجاع تر شدن یا در خدمت اصول آزادی و عدالت بودن است.

سطوح آگاهی سه سازمان ذهن

بن، من و فرامن در سطوح مختلف آگاهی عمل می کنند و فروید سعی می کند آن را بصورت یک دیاگرام نشان دهد. بن کاملاً ناهشیار است؛ به این معنا که فعالیت های آن تنها پس از کوشش های زیاد به هشیاری راه می یابد. من، بخشی از بن است که به درون هشیاری و واقعیت گسترش می یابد و بمنظور کنار آمدن با جهان بیرونی رشد یافته است. بخش گسترده ای از من در ناحیه نیمه هشیار جای دارد. این واژه به کارکردی اشاره دارد که زیرآگاهی است اما با کوشش اندکی به سطوح هشیاری راه می یابد. بخشی از من نیز در ناهشیاری است و افکار ممنوع شده را کاملاً به شیوه ناهشیارانه سرکوب می کند. بخشی از فرامن نیز ناهشیار است؛ اگرچه ما گاهی اوقات از

عنوان کرد که هنگامی که مادر عشق می‌ورزد و باثبات است، نوزاد اعتماد کردن به او را می‌آموزد.

کاربردهای عملی

هدف اساسی روانکاوی، بازیابی تجربه‌های مهارشده و سرکوب شده است. از آنجا که با کودکان نمی‌توانیم به انجام بحث‌های شفاهی و یادآوری خاطرات بپردازیم، درمان کودکان و بزرگسالان متفاوت است. کودک می‌آموزد از طریق بازی، احساسات و تخیلات خود را بیان کند یا بر آنها چیره شود.

تعادل شخصیت. در نظر فروید، شخصیت متعادل در اثر تعادل بین بن و فرامن، و توسط من شکل می‌پذیرد. نقش اصلی در تحول را نیز من و نحوه ایجاد تعادل آن برعهده می‌گیرد.

به لحاظ مرضی^۱، وقتی نقش متعادل کننده من به هم می‌خورد، اختلالات روانی بوجود می‌آید. در یک نگاه کلی، وقتی بن بر من سیطره پیدامی کند و من نقش متعادل کننده خود را از دست می‌دهد، زمینه برای اختلال هیستری؛ وازسوی دیگر، وقتی فرامن بر من استیلا می‌یابد، زمینه برای اختلال وسواس فراهم می‌شود.

مراحل تحول روانی

مراحل روانی جنسی^۲

از نظر فروید، فرایند جنسی شامل هر چیزی است که باعث لذت بدنی می‌شود، بویژه در دوران کودکی.

بسیاری از آرزوهای جنسی و پرخاشگری نیز قبل از آنکه ظاهر شوند، باید به لباس مبدل درآیند و تحریف شوند.

رشد من

سالم‌ترین مکانیسم دفاعی، تصعید (والایش) است که من بوسیله آن، جنبه جنسی انرژی را حذف و این انرژی را به مسیرهایی که از نظر اجتماعی پذیرفتنی هستند، هدایت می‌کند. فروید بیان کرد که وقتی سائق‌ها با ناکامی روبرو می‌شوند، من شروع به رشد می‌کند. اگر نوزادان همیشه ارضا شوند، دلیلی برای کنار آمدن با واقعیت نمی‌ماند. بنابراین آنها باید به جستجوی اشیایی برآیند که بطور واقعی نیاز آنها را برطرف می‌کند.

تجدید نظر هارتمن. او متذکر شد که فروید در شگفت بود که آیا من ممکن است ریشه‌های ژنتیکی مختص خود داشته باشد؟ اگر چنین باشد، بنابراین کارکردهای من، از جمله تحرک، زبان، ادراک و شناخت ممکن است بر اساس نوعی **زمانبندی رسشی** رشد کنند. بنابراین، کودک ممکن است بخاطر نیروهای درونی خود که بطور بیولوژیکی هدایت می‌شوند، راه رفتن، صحبت کردن و .. را آغاز کند.

رشد من و روابط موضوعی

پیروان فروید، تعاملات با دیگران را **روابط موضوعی** می‌نامند. هنگامیکه مراقبان پیوسته به کودکان عشق می‌ورزند، کودکان به آنها علاقمند می‌شوند و درباره دنیای بیرونی افراد مطلب می‌آموزند. همچنین بندک

¹ Pathologic

² Psychosexual Stages

مقعدی) و در نهایت ناحیه تناسلی (در مرحله عضو تناسلی) است.

فروید معتقد بود که این مراحل بوسیله فرایند رسش یا رشد داخلی یعنی عوامل زیست‌شناختی و ذاتی، هدایت می‌شوند. در عین حال، تجربه‌های اجتماعی کودک نیز نقش قاطع و تعیین‌کننده‌ای در رشد دارند.

پیشتر بیان شد که جابجایی لیبدو بر موقعیتهای فیزیکی و روانی، تحول روان‌پرا را بوجود می‌آورد. به همین دلیل، مراحل روانی بر اساس تعلق لیبدو به هر ناحیه، نامگذاری می‌شود. وقتی لیبدو به یک ناحیه تعلق می‌گیرد، تمرکز روانی جنسی فرد بر آن ناحیه و تحریک آن صورت می‌پذیرد. در این صورت تحریک آن ناحیه، می‌تواند موجب امنیت روانی و اعتماد شود. این مراحل عبارتند از:

۱. مرحله دهانی^۱.

در این مرحله، لیبدو به دهان و اطراف آن تعلق می‌گیرد. دهان، وسیله ارتباطی کودک و دنیای خارج است. در این سن، نوزاد هر چیزی را که می‌بیند، به سوی دهان می‌برد تا بادیای اطراف خود ارتباط برقرار کند. تحریک دهان و لبها در این سن، لذت‌آور است و ایجاد امنیت روانی می‌کند. بر این اساس، تغذیه در این سن، تنها یک امر فیزیولوژیک نیست، بلکه اگر شرایط تغذیه به خوبی رعایت گردد، نتایج روانی به بار می‌آورد.^۲ در این وهله، در اثر لذتی که کودک با تحریک لبهای خود دریافت می‌کند، آن عمل را تکرار می‌کند.

^۱ Oral Stage

^۲ تماس بدنی، ارتباط چشمی و لالایی گفتن به هنگام شیردادن، از شرایطی است که به امنیت روانی کودک منجر می‌شود

احساسات جنسی بسیار کلی و پراکنده هستند. احساسات جنسی می‌تواند شامل فعالیت‌هایی مانند مکیدن برای لذت بردن، استمناء، میل به نشان دادن بدن خود به دیگران یا نگاه کردن به بدن افراد دیگر، عمل تخلیه یا نگهداری مدفوع، حرکات بدنی از قبیل تکان خوردن و حتی اعمال خشن مانند نیشگون یا گاز گرفتن باشد.

فروید دو دلیل برای این فعالیت‌ها در نظر می‌گرفت؛ نخست اینکه کودکان حتی هنگامی که گرسنه نیستند، باز هم از مکیدن لذت می‌برند. آنها انگشت شست خود و دیگر اشیاء را می‌مکنند زیرا این کار، احساس لذتبخشی را در پرده مخاطی دهان آنها بوجود می‌آورد. دوم اینکه فروید به این دلیل بسیاری از فعالیت‌های دوران کودکی را جنسی می‌دانست که بعدها همان اعمال در فعالیت‌های جنسی دوران بزرگسالی ظاهر می‌شوند. در موارد انحراف جنسی، بزرگسالان تنها از طریق فعالیت‌های جنسی که در دوران کودکی انجام می‌دادند به انزال جنسی می‌رسند (بدون اینکه آمیزش جنسی انجام دهند).

در نظریه فروید، انرژی جنسی یا به عبارتی انرژی حیات، لیبدو خوانده می‌شود و هر ناحیه‌ای از بدن را که این انرژی در آنجا متمرکز گردد، منطقه تحریک‌زا می‌نامند. تقریباً هر ناحیه‌ای از بدن می‌تواند منطقه شهوت‌زا باشد. اما در دوران کودکی سه منطقه مهم، دهان، مقعد و اندام‌های تناسلی هستند. این مناطق در هر مرحله متوالی خاص به مرکز علاقه جنسی کودک تبدیل می‌شود. اولین مرکز علاقه کودک، دهان (در مرحله دهانی)، به دنبال آن مقعد (در مرحله

دارند که به آن عشق می‌ورزند، درحالی‌که آنها هنوز قادر به تشخیص خود و بقیه دنیا نیستند.

فروید معتقد بود حالت اساسی خودشیفتگی در حالت خواب رخ می‌دهد که شیرخواران احساس گرمی و رضایت می‌کنند و مطلقاً توجهی به دنیای خارج ندارند.

ب. مرحله وابستگی بصری. در این مرحله، هرچیزی را که به دهان می‌برد، درمیدان دید خود نیز وارد می‌سازد. همانگونه که درنظر پیاژه هم مطرح گردید، کودک بتدریج فضای دیداری و شنوایی و فضای لمس خود را باهم متجانس می‌کند. این تجانس، بیانگر نوعی همپوشانی فضاها بشما رمی رود. کودک در مرحله دوم، از حالت فعل پذیر خارج می‌شود و فعال یا آزارگر می‌شود.

در حدود ۶ ماهگی، مفهوم اشیا و افراد در ذهن شیرخواران شروع به شکل‌گیری می‌کند - بویژه مفهوم مادر به عنوان شخص تفکیک یافته. شیرخواران هنگامی که مادر، آنها را ترک می‌کند یا هنگامی که با فرد غریبه روبرو می‌شوند، مضطرب می‌شوند. در همین زمان، نمو دندان و گرایش به گاز گرفتن رخ می‌دهد. گازگرفتن سینه مادر، نمونه‌ای از آزارگری نوزاد بشمار می‌رود که البته ناهشیار است.

در این مورد، کارل آبراهام خاطر نشان ساخت که شیرخواران بطور مبهم به این نتیجه می‌رسند که با اصرار و پافشاری در بلعیدن، ممکن است مادر را از خود برانند.

به عبارت دیگر، به طور ناهشیار، لذت، موجب تکرار عمل می‌شود. این مرحله دارای دو زیرمرحله به شرح زیر است:

الف. مرحله وابستگی لمسی که تابع به دهان آورده هاست. هرچه که به دست او می‌رسد، به دهانش می‌برد. در این مرحله، نوزاد فعل پذیر و منفعل و یا به عبارتی، آزارپذیر است.

از نظر فروید در شیرخواران، عمل مکیدن پستان، مهم‌ترین چیز زندگی است. البته مکیدن امری حیاتی است زیرا تغذیه را امکان‌پذیر می‌سازد. همچنین فروید معتقد بود عمل مکیدن به نوبه خود باعث لذت می‌شود. به همین دلیل کودکان حتی هنگامی که گرسنه نیستند، انگشت شست یا سایر اشیا را می‌مکند. فروید عمل مکیدن برای لذت را **خودانگیزی جنسی** نامید.

فعالیت‌های خودانگیزی جنسی تنها به مرحله دهانی محدود نمی‌شود. برای مثال، بعدها که کودک بزرگ می‌شود و به خودارضایی می‌پردازد، نوعی خودانگیزی جنسی را بروز می‌دهد. اما فروید بر ماهیت خودانگیزی جنسی در مرحله دهانی تاکید کرده، زیرا می‌خواسته نشان دهد که نوزادان تا چه اندازه محصور بدن خویش هستند.

فروید نیز مانند پیاژه معتقد بود که در شش ماه اول زندگی، دنیای نوزادان **فاقد شیء** است. یعنی کودک شیرخوار هیچ درکی از افراد یا چیزهای موجود ندارد. گاهی اوقات فروید این مرحله فاقد شیء بودن اولیه را به عنوان حالت **خودشیفتگی اولیه** توصیف کرده است. واژه خودشیفتگی تا حدی گمراه‌کننده است، زیرا دلالت بر آن دارد که شیرخواران تصویر روشنی از خود

تثبیت و واپس روی

بنظر فروید همه ما از مرحله دهانی و سایر مراحل رشد روانی جنسی می‌گذریم. با این حال، ما همچنین می‌توانیم در هر مرحله تثبیت شویم؛ به این معنا که هرچقدر از این مراحل جلوتر رفته باشیم، بازهم نوعی تمایل ذهنی پایدار نسبت به این لذاتِ مراحل اولیه، در ما باقی خواهد ماند. بطور کلی روان‌تحلیل‌گران اعتقاد دارند که تثبیت‌ها به دلیل ارضای بیش از اندازه یا ناکامی بیش از اندازه در هر مرحله، بوجود می‌آیند. برای مثال نوزادی که از مراقبت بسیار ارضا کننده و طولانی مدتی برخوردار باشد، ممکن است به جستجوی لذت دهانی ادامه دهد. برعکس، نوزادی که محرومیت‌ها و ناکامی‌های شدیدی را در مرحله دهانی تجربه می‌کند، ممکن است طوری عمل کند که گویا نمی‌خواهد دست از ارضای دهانی بردارد یا اینکه گویا خطر پایداری، ارضای نیازهای او را تهدید می‌کند.

گاهی اوقات، افراد، ویژگی‌های دهانی اندکی را در زندگی روزانه خود نشان می‌دهند اما بعد از اینکه ناکامی را تجربه کردند، دوباره به نقطه تثبیت واپس روی می‌کنند. پسر بچه‌ای که ناگهان خود را از محبت‌های والدین خویشت محروم می‌بیند، هنگامی که خواهر کوچکش به دنیا می‌آید، ممکن است به رفتار دهانی برگشت کند و دوباره شست خود را بمکد. تمایل به واپس روی، هم بوسیله قدرت تثبیت در دوره کودکی و هم بوسیله میزان ناکامی بوجود آمده در زمان حال تعیین می‌شود. فروید معتقد بود که مفاهیم تثبیت و واپس روی، در فهم اختلالات هیجانی شدید، به ما کمک می‌کنند. در بعضی از انواع اسکیزوفرنی، نوعی

واپس روی کامل به مراحل اولیه رشد وجود دارد. در این اختلال، شخص تا حد زیادی واپس روی به حالت خودشیفتگی اولیه را از خود نشان می‌دهد و لیبیدوی او منحصر به سمت خودش معطوف می‌شود و مرزهای بین او و بقیه جهان، بار دیگر ثبات خود را از دست می‌دهند. به گفته آبراهام، واپس روی به مرحله دهانی، در مواردی از افسردگی شدید نیز آشکار است.

۲. مرحله مقعدی^۱.

در دومین و سومین سال زندگی کودک، مناطق مقعدی به مرکز علائق جنسی کودک تبدیل می‌گردند. همین که آنها در اثر رشد درونی بر ماهیچه‌های اسفنکتر خود کنترل داشته باشند، یاد می‌گیرند که گاهی اوقات جلوی حرکت روده خود را بگیرند تا بدین طریق، فشار وارد شده به ناحیه مقعد بیشتر شود و لذت نهایی رهاسازی مدفوع شدیدتر می‌شود.

در این مرحله است که برای نخستین بار از کودکان خواسته می‌شود تا از لذت‌های غریزی خود، بصورتی کاملاً قطع، صرف‌نظر کنند. اغلب والدین به عنوان افرادی که به خوبی اجتماعی شده‌اند، در برابر موارد مقعدی، احساس تنفر می‌کنند و کاری می‌کنند تا کودکان نیز بلافاصله همان احساس را بدست بیاورند. به محض آنکه کودکان آمادگی پیدا کنند، والدین به آنها نحوه توالی رفتن را آموزش می‌دهند. بعضی از کودکان با کثیف کردن عمدی خود، در این زمینه مقاومت می‌کنند. آنها گاهی اوقات با اسراف کاری، بی‌انضباطی و کثیف کاری، خصائصی که گاهی

¹ Anal Stage

سعی می‌کند تا اندام‌های جنسی دختران و زنان را ببیند و بطور کلی از نشان دادن اندام جنسی خود لذت می‌برد. شروع به آزمایش می‌کند و در خیالبافی‌هایش، خود را به عنوان شخص مذکر مهاجم یا قهرمان به تصور در می‌آورد. غالباً اهداف خود را طرف اولین شیء دوست داشتنی یعنی مادر متمرکز می‌کند. او ممکن است مادرش را بطور پرخاشگرانه ببوسد یا بخواهد شب کنار او بخوابد.

با این حال، پسر بچه بزودی در می‌یابد که آزمایش‌ها و نقشه‌های جاه طلبانه او افراطی و ناشایست هستند. به این ترتیب او می‌آموزد که نمی‌تواند با مادرش ازدواج کند یا با او عمل جنسی انجام دهد. او دیگر (بزرگ) شده و نمیتواند آن قدر که دلش میخواهد مادرش را لمس کند یا او را در آغوش بکشد. در همان حال او متوجه می‌شود که پدر هر کار که بخواهد می‌تواند با مادر انجام دهد، هر زمان که بخواهد او را ببوسد و یا تمام شب را با او بخوابد. بدین ترتیب خطوط عقده ادیپ او ترسیم شده است: پسر می‌بیند که پدر رقیبی برای عشق او به مادر است. پسر از یک سو به پدر احساس حسادت می‌کند، اما از سوی دیگر پدر را دوست دارد و به او نیاز دارد، بنابراین از آرزوهای مخرب خود به پدر می‌ترسد. اما موضوع مهم تر اینست که پسر بچه در این زمان متوجه احتمال **اختگی** توسط پدر می‌شود. پسر بچه تصور می‌کند دخترها هم زمانی دارای آلت مردانه بوده‌اند، اما بریده شده و ممکن است برای او نیز چنین اتفاقی بیافتد. بدین ترتیب رقابت ادیپی او بعد جدیدی به خود می‌گیرد و پسر بچه باید خود را از کل این شرایط برهاند. پسر بچه از طریق برخی روش‌های دفاعی می‌

اوقات در بزرگسالان به عنوان شخصیت مقعدی دفع کننده باقی می‌ماند، به سرکشی می‌پردازند.

با این حال، فروید بیشترین توجه خود را به واکنش‌های مخالفت‌آمیز کودک نسبت به والدین خود مبذول داشت. او مشاهده کرد که بعضی افراد بطور افراطی به تمیزی، نظم و اعتماد اهمیت می‌دهند. چنین افرادی در کودکی احساس می‌کرده‌اند که طغیان علیه خواسته‌های والدین خطرناک است و با نگرانی و اضطراب از قوانین والدین پیروی کرده‌اند. این افراد به جای کثیف کردن و مالیدن مدفوع به در و دیوار، به افراد نمونه در زمینه خویشتن‌داری و خودکنترلی در می‌آیند و نیاز و سواس گونه‌ای به تمیزی و نظم دارند. این افراد گرچه از تسلیم شدن در برابر مراجع قدرت ناراحت هستند، اما جرات بیان خشم خود را بصورت آشکار ندارند. در عوض، آنها نوعی لجاجت و سرسختی منفعلانه از خود بروز می‌دهند و ممکن است به افرادی خشک و خسیس تبدیل شوند. گویی احساس می‌کنند که گرچه در زمان کودکی مجبور بودند بر اساس خواست دیگران مدفوع کنند، اما حالا می‌توانند اشیایی مانند پول را محکم نگه دارند تا هیچ کس نتواند آن را از آنها جدا کند.

۳. مرحله عضو تناسلی یا ادیپی

کودک در فاصله ۳ تا ۶ سالگی، وارد مرحله عضو تناسلی یا ادیپی می‌شود.

بحران ادیپی پسران. بحران ادیپی هنگامی آغاز می‌گردد که پسر بچه به آلت جنسی خود علاقه پیدا میکند، این اندام بسادگی تحریک پذیر می‌گردد و از نظر حسی بسیار قوی است. پسر بچه سعی می‌کند آلت جنسی خود را با مردان دیگر و حیوانات مقایسه کند و

پیامدهای برجسته

هنگامی که عقده ادیپ پسر بچه در ۶ سالگی بر طرف می‌شود، تمایلات رقابتی و تصاحب والد غیر هم جنس هم بطور موقت در او پنهان می‌شود. در این هنگام، او وارد مرحله نهفتگی می‌شود و تا حدی از این نگرانی‌ها رهایی می‌یابد. اما احساسات ادیپی به موجودیت خود در ناهشیاری ادامه می‌دهد. این احساسات، یکبار دیگر در دوره بلوغ، تهدید به رسوخ یافتن به هشیاری می‌کند و تاثیر نیرومندی بر زندگی بزرگسالی دارد.

هنگامی که کودک پیشین بعنوان مردی بزرگسال با مردان دیگر به رقابت می‌پردازد، از نخستین درگیری‌های خود در این زمینه، نوعی آگاهی مبهم با خود به همراه می‌آورد. نخستین باری که او جرات کرد با مردی رقابت کند، احساس مردانگی او دچار شکست شد، در نتیجه ممکن است از رقابت دوباره با مردان احساس نگرانی کند. این پسر بزرگسال، ممکن است در ارتباط با تمایلات رقابتی خود، احساس گناه کند زیرا اول بار که با یک مرد به رقابت پرداخت، آرزو کرد که رقیب خود را از میان بردارد. او این آرزوهای خصومت آمیز خود را سرکوب کرد و یک من برتر را در خود بوجود آورد. احساسات ادیپی، تجربه‌های عشقی را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد.

فروید معتقد بود که مردها در نهایت بدنبال تصویر خیالی از مادر خود می‌گردند. اما این تمایل، در سال‌های اولیه زندگی، با اضطراب اختگی و احساس گناه همراه می‌شود و در نتیجه مردان با زنانی که به میزان زیادی خاطره مادر را به خاطر آنها می‌آورد، به ناتوانی جنسی دچار می‌شوند. فروید معتقد بود هر مردی بحران ادیپی را تجربه می‌کند.

تواند عقده ادیپ خود را بر طرف سازد. او امیال جنسی خود را نسبت به مادر از طریق سرکوبی دفع می‌کند، یعنی هرگونه احساس جنسی نسبت به مادر خود را در ناهشیاریش دفن می‌کند. البته او هنوز به مادرش عشق می‌ورزد اما عشق او از نظر اجتماع، قابل پذیرش تر شده است.

پسر بچه از طریق سرکوبی احساسات خصمانه خود و افزایش همانندسازی خود با پدر، بر احساس رقابت خود با او چیره می‌شود. اکنون، به جای اینکه سعی کند با پدر بجنگد، بیشتر به او اظهار دوستی می‌کند و از طریق فرایند جانشینی، از احساس مرد بزرگ شدن لذت می‌برد. بدین طریق است که پسر بچه می‌گوید اگر نمی‌توانی او را شکست دهی، به او ملحق شو. پسر بچه در نهایت برای چیرگی بر بحران ادیپی، یک من برتر در درون خویش می‌سازد. یعنی او ممنوعات اخلاقی والدین را بعنوان ممنوعات اخلاقی خود می‌پذیرد و بدین طریق نوعی پاسبان درونی بوجود می‌آورد که از او در برابر تکانه‌ها و امیال خطرناک محافظت می‌کند.

من برتر شبیه آن چیزی است که ما آن را وجدان می‌نامیم؛ ندایی درونی که ما را سرزنش می‌کند و هنگام وسوسه شدن برای افکار و اعمال بد، در ما احساس گناه بوجود می‌آورد. قبل از اینکه کودک من برتر را درونی سازد، فقط از طریق انتقاد و تنبیه بیرونی ناراحت می‌شود. اما اکنون می‌تواند خودش را مورد سرزنش قرار دهد. وبه این ترتیب یک من برتر درونی شکل دهد.

عقده ادیپ در دختران.

فروید معتقد بود دختر بچه‌ها نیز دارای عقده ادیپ هستند. برای توجیه این مساله بیان می‌کند که دختران در ۵ سالگی یا بیشتر، از مادرشان مایوس می‌شوند و احساس محرومیت می‌کنند زیرا مادر، آن عشق و مراقبت مداومی که در دوران نوزادی به او می‌داشته را ندارد. بعلاوه او از ممنوعیات مادرش، از جمله منع استمناء بطور روزافزونی خشگمین می‌شود. در نهایت دختر بچه متوجه می‌شود که او فاقد آلت جنسی مردانه است. حقیقتی که بخاطر آن، مادرش سرزنش می‌کند که او را ناقص بدنیا آورده است. و فروید معتقد بود دختر بچه‌ها، دارای غبطه آلت مردانگی هستند، یعنی آرزوی داشتن یک آلت مذکر و شبیه پسر بچه‌ها بودن را دارند.

با این حال، دختر بچه غرور مونث بودن خود را دوباره بدست می‌آورد. آن هنگامی است که مورد توجه پدر قرار می‌گیرد. بنابراین تحت این شرایط، دختر بچه شروع به تخیلاتی در مورد خود و پدرش می‌کند. در ابتدا افکار او شامل آرزوی مبهمی برای داشتن آلت تناسلی پدر است، اما بزودی آرزویی در مورد داشتن یک نوزاد و دادن آن به پدرش بعنوان هدیه، تغییر می‌یابد. پس از مدتی دختر بچه متوجه می‌شود نمی‌تواند با پدر خود ازدواج کند یا با او بخوابد. اما مادر قادر است تمامی این امور را انجام دهد. بنابراین، مادر رقیب محبت ورزیدن‌های او می‌شود. فروید عنوان کرد که این موقعیت ادیپی، عقده الکتر نامیده می‌شود.

بنابراین، دختر بچه قبل از هر چیز تخیلات زنا با محارم را سرکوب می‌کند، با مادر خود همانندسازی می‌کند و یک من برتر را شکل می‌دهد تا خود را در برابر تکانه‌ها و آرزوهای ممنوع شده، محافظت کند. اما بواسطه فقدان اضطراب اختگی در دختر بچه، انگیزه او برای ایجاد دفاعی نیرومند علیه احساسات ادیپی، ضعیف تر است. پس دخترها من برتر ضعیف تری نسبت به پسرها دارند.

۴. مرحله نهفتگی

کودک با ایجاد دفاع‌های نیرومند بر علیه احساسات ادیپی، وارد دوره نهفتگی می‌شود که از ۶ تا ۱۱ سالگی بطول می‌انجامد. در این دوره، خیالپردازی‌های پرخاشگرانه بطور گسترده‌ای نهفته هستند؛ یعنی به ناخودآگاه فرستاده شده‌اند. فروید معتقد بود سرکوبی مسائل جنسی در این دوره بطور کامل انجام می‌شود. اکنون چون این تکانه‌ها و تخیلات در بخش ناخودآگاه قرار دارند، باعث اذیت کودک نمی‌شوند. اکنون کودک آزاد است تا انرژی‌های جنسی خود را بسوی موضوعات ملموس و فعالیت‌های مورد پذیرش جامعه هدایت کند.^۱

۵. بلوغ (مرحله تناسلی)

به گفته اریکسون، دوره کمون (نهفتگی)، آرامش قبل از طوفان است. در دوره بلوغ انرژی جنسی بشکل نیروی بزرگسالانه به غلیان در می‌آید و دفاع‌های ایجاد شده را فرو می‌پاشاند. یکبار دیگر، احساسات ادیپی تهدید به ظاهر شدن در هشیاری می‌کند و اکنون شخص به

^۱ برخی محققین وجود دوره کمون را دلیلی برای عدم تبیین این وهله سنی توسط فروید می‌دانند. آنها معتقدند چون فروید اطلاعات دقیقی از دوره نهفتگی ندارد، بایک نامگذاری خود را راحت کرده است.

دفاع دیگر در برابر تکانه‌ها، **توجیه عقلی** است. نوجوان سعی میکند مشکلات مربوط به مسائل جنسی و پرخاشگری را در قالب انتزاعی در آورد و به سطح عقلانی انتقال دهد. آنا فروید این ویژگی‌ها در نوجوانان را طبیعی دانست و در اینگونه موارد، روان‌درمانی را توصیه نمی‌کرد بلکه عقیده داشت باید به نوجوانان فرصت دهیم تا خودش راه حلش را بیابد.

سطوح آگاهی سه سازمان ذهن

بن، من و فرامن در سطوح مختلف آگاهی عمل می‌کنند. بن کاملاً ناهشیار است، به این معنا که فعالیت‌های آن تنها پس از کوشش‌های زیاد به هشیاری راه می‌یابد. من، بخشی از بن که به درون هشیاری و واقعیت گسترش می‌یابد و بمنظور کنار آمدن با جهان بیرونی رشد یافته است. بخش گسترده‌ای از من در ناحیه نیمه هشیار جای دارد. این واژه به کارکردی اشاره دارد که زیرآگاهی است اما با کوشش اندکی به سطوح هشیاری راه می‌یابد. بخشی از من نیز در ناهشیاری است و افکار ممنوع شده را کاملاً به شیوه ناهشیارانه سرکوب میکند. بخشی از من و فرامن ناهشیار است؛ اگرچه ما گاهی اوقات از معیارهای اخلاقی خود باخبر هستیم، اما آنها اغلب بطور ناهشیار ما را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

نقش مرکزی من

توانایی ما در کنار آمدن با زندگی، یعنی تعادل روانی ما، به توانایی تحمل من در برابر فشارهایی که به آن وارد می‌شود، بستگی دارد. در نهایت، من باید

اندازه کافی بزرگ هست که بتواند آنها را در واقعیت به انجام برساند.

فروید معتقد بود از زمان بلوغ به بعد، مهمترین تکلیف فرد، **آزادسازی** خود از قید والدین است. که ما طی سال‌ها وابستگی‌های شدیدی با والدین مان ایجاد می‌کنیم، بنابراین، برایمان مشکل است که از نظر عاطفی (هیجانی) از آنها جدا شویم.

نظر آنا فروید در مورد نوجوانی

آنا فروید سهم زیادی در مطالعات اولیه روان‌تحلیلی در نوجوانی داشته است. او نیز اظهار داشت که نوجوانان فعالیت مجدد احساسات ادیپی خطرناک را تجربه می‌کنند. معمولاً فرد نوجوان از احساس رنجش نسبت به والد همجنس خود آگاه است و احساس مربوط به زنای محارم با والد غیرجنس بصورت ناهشیار باقی می‌ماند. آنا فروید معتقد بود هنگامیکه نوجوانان اولین جوشش احساسات ادیپی را تجربه می‌کند، نخستین تکانه آنها فرار کردن است. نوجوان در حضور والدین احساس تنش و اضطراب می‌کند و هنگامی که از آنها دور است، احساس امنیت می‌کند

گاهی اوقات نوجوانان سعی میکنند از طریق **توهین و تحقیر** نسبت به والدین، از آنها بگریزند و بجای پذیرش عشق و وابستگی، نگرش مخالفی را در پیش می‌گیرند. گاهی اوقات نوجوانان به **ریاضت کشی** روی می‌آورند؛ یعنی با بی‌توجهی به اهدافی که احساساتشان را به دنبال خود می‌کشد، از خود در برابر تمامی احساسات و تکانه‌ها دفاع می‌کند. یعنی او سعی می‌کند تا از هرگونه لذت جسمانی دوری کند.

ها با ناکامی روبرو می‌شوند، من شروع به رشد می‌کند. اگر نوزادان همیشه ارضا شوند، دلیلی برای کنار آمدن با واقعیت نمی‌ماند. بنابراین آنها باید به جستجوی اشیایی برآیند که بطور واقعی نیاز آنها را برطرف می‌کند.

تجدید نظر هارتمن.

او متذکر شد که فروید در شگفت بود که آیا من ممکن است ریشه‌های ژنتیکی مختص خود داشته باشد؟ اگر چنین باشد، بنابراین کارکردهای من، از جمله تحرک، زبان، ادراک و شناخت ممکن است بر اساس نوعی **زمانبندی رشی** رشد کنند. بنابراین، کودک ممکن است بخاطر نیروهای درونی خود که بطور بیولوژیکی هدایت می‌شوند، راه رفتن، صحبت کردن و ... را آغاز کنند.

رشد من و روابط موضوعی.

پیروان فروید، تعاملات با دیگران را **روابط موضوعی** می‌نامند. هنگامیکه مراقبان، پیوسته به کودکان عشق می‌ورزند، کودکان به آنها علاقمند می‌شوند و درباره دنیای بیرونی افراد مطلب می‌آموزند. همچنین بندک عنوان کرد که هنگامی که مادر عشق می‌ورزد و باثبات است، نوزاد اعتماد کردن به او را می‌آموزد.

کاربردهای عملی

هدف اساسی روان‌تحلیل‌گری، بازیابی تجربه‌های مهارشده و سرکوب شده است. از آنجا که با کودکان نمی‌توانیم به انجام بحث‌های شفاهی و یادآوری خاطرات بپردازیم، درمان کودکان و بزرگسالان متفاوت

تقاضاهای زیست‌شناختی بن را برآورده سازد اما به طریقی که واقعیت بیرونی را نیز در نظر بگیرد و دستورات فرامن را نقض نکند. من هنگامی به اضطراب نوروتیک دچار می‌شود که احساس کند نمی‌تواند بر تکانه‌های بن غلبه یابد، یا هنگامی که آرزوهای خطرناک سرکوب شده، تهدید به آشکار شدن می‌کنند یا هنگامی که در برآورده کردن نیازهای زیست‌شناختی اساسی، احساس درماندگی می‌کند. همچنین، من هنگامی به اضطراب اخلاقی دچار می‌شود که تنبیهی را از سوی فرامن پیش‌بینی کند. هنگامی که با خطرهای دنیای بیرونی روبرو هستیم، من پیوسته در معرض اضطراب واقع‌گرایانه قرار می‌گیرد. من بوسیله بن به جلو رانده می‌شود، بوسیله فرامن محدود می‌شود و بوسیله واقعیت کنار زده می‌شود، و تلاش می‌کند تا بر وظیفه حساس خود یعنی برقرار کردن هماهنگی میان نیروها و تأثرات درونی و بیرونی مسلط شود.

رویایها

فروید معتقد بود رویایها می‌توانند در مورد کارکرد اسرارآمیز ناهشیاری به ما اطلاعات بیشتری بدهند. بعضی رویایها در آرزوهای بن، ریشه دارند. اما بسیاری از رویایها معیارهای فرامن را نقض می‌کنند. مثلاً بسیاری از آرزوهای جنسی و پرخاشگری نیز قبل از آنکه ظاهر شوند، باید به لباس مبدل درآیند و تحریف شوند.

رشد من

سالم‌ترین مکانیسم دفاعی، **تصعید (والایش)** است که من بوسیله آن، جنبه جنسی انرژی را حذف و این انرژی را به مسیرهایی که از نظر اجتماعی پذیرفتنی هستند، هدایت می‌کند. فروید بیان کرد که وقتی سائق

است. کودک می آموزد از طریق بازی، احساسات و تخیلات خود را بیان کند یا بر آنها چیره شود.

تکمله

نظریه فروید نظریه ای جامع است که کمک بزرگی به روان شاسی بویژه درمانگری روانی کرده است. مفاهیم فرویدی، مفاهیمی بکر و اندام واره است که بیشتر مبنای زیستی داشته و یک نظام مفهومی را بوجود می آورند. این نظریه، از سطح مفهومی به سطح تشخیصی و درمانگری نیز رفته است. به همین دلیل قوت این نظریه که هر سه سطح مفهومی، ارزیابی و درمانی را طی کرده، بالاست. اما با جامعیتی که دارد، علمیت آن ضعیف است. براین فرض، انجام پژوهشهای آزمایشگاهی و نیز شبه آزمایشی برای تبیین مفاهیم چون لیبدو، ناهشیاری، ادیپ وازاین قبیل، میسر نیست. مگر آنکه از روش تحلیل شهودی و استفاده از اصول اساطیری و نشانه شناسی برای تحلیل آنها بهره بگیریم، که در علوم رفتاری، چنین تحلیل هایی در ردیف تبیین های دقیق بشمار نمی آیند.

۱. موضوع عمده: افتراق خود از شیء

ورنر به فرایند افتراق خود از شیء توجه می کرد. یعنی فرایندی تدریجی که در آن، کودک خویشتن خود را از محیط جدا می کند. بنظر می رسد این فرایند در سه مرحله روی می دهد که این مراحل با دوره های نوزادی، کودکی و نوجوانی انطباق دارند.

در آغاز، نوزاد که در سطح **حسی- حرکتی** - **عاطفی** قرار دارد، به سختی می تواند جهان خارج را جدا (افتراق) از اعمال، حواس و احساسات خود تجربه کند. او اشیا را تا آنجا می شناسد که بتواند بلمسد، لمس کند و در دست بگیرد. در کودک، احساس کمی از وجود داشتن شیء، جدا از خود شیء، وجود دارد. کودکان به تدریج به کارکردی در سطح **ادراکی خالص** تر دست می یابند و اشیا را بیرون و جدا از خود درک می کنند. آنها عقب می ایستند و نام اشیا را می پرسند و به توصیفشان می پردازند. در این مرحله، کودکان حدی از عینیت را به دست آورده اند. با وجود این، ادراک های آنان به اعمال و احساساتشان وابسته است. میزان تاثیر گرفتن ادراک کودکان از نیازها و اعمال شخصی آنها، گاهی در کلماتی که به کار می برند، آشکار می شود. برای حصول دیدگاه مجزا و عینی تر از جهان، باید به سطح ادراکی تفکر برسیم. یعنی باید شروع به تفکر در ابعادی کلی و مجرد، نظیر بلندی، حجم و سرعت کنیم.

۲. برگشت به سطوح اولیه

ورنر معتقد بود رشد غایت گراست، یعنی بسوی نهای ترین حالت های بلوغ به پیش می رود. بنابراین، انسان

نظریه ارگانیسمی و تطبیقی ورنر^۱

نظریه ورنر متأثر از روان شناسی گشتالت است. روان شناسان گشتالت معتقدند ما به کامل کردن الگوها گرایش داریم. فرایند کامل کردن الگوها براساس نظریه گشتالت، در جنبه های مختلف نظریه ورنر نمود پیدا می کند.

دیدگاه ورنر درباره رشد

ورنر می خواست موضوع رشد را به نوعی جهت گیری **ارگانیسمی و تطبیقی** پیوند دهد. از نظر ورنر، رشد مشتمل بر تغییراتی در ساختار است که می توان آن را طبق اصل **اورتوژنیک**^۲ 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 یا تمایز زمانی اتفاق می افتد که یک کل همه جانبه، به بخش هایی با شکل ها و کارکردهای متفاوت مجزا شود. به نسبتی که رفتار افتراق می یابد، از نظر سلسله مراتبی نیز دستخوش یکپارچگی و وحدت می شود، یعنی رفتارها تحت کنترل مراکز بالاتر تنظیم کننده قرار می گیرند.

اصل اورتوژنیک، رفتار را در بسیاری حیطه ها توصیف می کند، مثل نقاشی کشیدن. اصل اورتوژنیک در مورد رشد شخصیت نیز کاربرد دارد.

^۱ نظریه ورنر عیناً از کتاب ویلیام کرین ترجمه دکترخوی نژاد، توسط خانم رزا شفیعی خلاصه شده است.

^۲ Orthogenic

۳. جهت‌گیری و توجیه ارگانیکسی

جهت‌گیری و توجیه ارگانیکسی بر این باور استوار است که ما تا سرحد امکان باید فرایندهای روانی را همانطور که در ارتباط با کل ارگانیزم، عملکرد، احساس و تلاش ما رخ می‌دهد، مطالعه کنیم. ما به عنوان بزرگسال، می‌توانیم بین افکار و احساسات خود تمیز قائل شویم و از این رو بر این باوریم که مطالعه تفکر به صورت جدا، عمل صحیحی است. اما به عنوان بزرگسال، ذهنمان خالی و عاری از هر چیز نیست. ما نیاز داریم بدانیم فرایندهای شناختی چگونه با سایر زمینه‌های ارگانیزم ارتباط دارند. در اینجا مفهوم میکروژنز و یکپارچگی سلسله مراتبی مفید واقع می‌شود زیرا نشان می‌دهند فرایندهای شناختی، چگونه از تجربه‌های جسمانی، عاطفی و حسی پدید می‌آیند و با آنها یکپارچه می‌شوند. مثلاً کودک با دیدن یک مثلث چوبی، آن را همان گونه که ما می‌بینیم - یک شکل هندسی - نمی‌بیند، چون نوک آن تیز است، آن را بزاری می‌بیند که می‌توان با آن زمین را حفر کرد.

۴. رویکرد تطبیقی

ورنر می‌خواست رشد را نه تنها از دیدگاه ارگانیکسی، بلکه از دیدگاه تطبیقی مطالعه کند. یعنی قصد داشت نشان دهد که اصل اورتوژنیک، ما را به مقایسه الگوهای رشد در زمینه‌های مختلف قادر می‌سازد. ورنر به همترازی بین انسان‌ها و فرهنگ‌ها در مراحل اولیه رشد علاقمند بود. او معتقد بود زندگی ذهنی کودکان و افراد بومی دارای مشابهت‌های اساسی است. مثلاً می‌گفت شاخصه تفکر آنها، نبود افتراق بین خود و جهان خارج است و هردوی آنها، درختان، ابر و باد

ها بطور طبیعی بسوی شیوه‌های فکری مجرد و ادراکی، پیشرفت می‌کنند. ورنر بر این باور بود که ما در جریان رویاها یا حالاتی که بوسیله داروهای توهم‌زا در ما بوجود می‌آیند، به سطوح اولیه برگشت می‌کنیم. که بعدها بر مفهوم میکروژنز تاکید کرد. میکروژنز به فرایندی از رشد اطلاق می‌شود که در هر زمانی که با تکلیفی نظیر درک شیء یا حل مسئله روبرو هستیم، اتفاق می‌افتد. در هر یک از این موارد، فرایند ذهنی ما از همان تسلسلی عبور می‌کند که مشخصه رشد در طول دوران زندگی است. یعنی با اثراتی مبهم و کلی که با احساس‌ها و حواس جسمانی ما سر و کار پیدا می‌کند، آغاز می‌کنیم. این تاثرات بسوی ادراک‌های افتراقی‌تر میل می‌کند و در نهایت، در یک کل بهم پیوسته، یکپارچگی می‌یابد. بنابراین، میکروژنز نوعی فرایند خودبازسازی است که طی آن از سطوح غیرافتراقی آغاز می‌کنیم.

میکروژنز اغلب بقدری سریع اتفاق می‌افتد که ما از آن ناآگاه می‌مانیم. ورنر معتقد بود برخی افراد، آمادگی میکروژنتیک بیشتری دارند؛ یعنی می‌توانند بیشتر به عقب برگردند و بطور کامل هم شکل‌های فکری اولیه و هم پیشرفته را بکار بگیرند. همچنین این توانایی برگشت، فرد خلاق، یعنی فردی را که همواره آماده شروع دوباره است نیز مشخص می‌سازد. در مقابل، برخی افکار به نحو متمایزی در میکروژنتیم وجود ندارد. بیماران اسکیزوفرن، به افکار اولیه برگشت می‌کنند و در همانجا توقف می‌کنند و تفکرشان بدون سازماندهی است. ورنر معتقد بود هرچه فرد خلاق‌تر باشد، دامنه عملیاتی او در سطح رشد بیشتر است.

از جهان بی‌جان، به گونه‌ای طبیعی از جلوه‌گاه همان نیروها و عواطفی است که آنها در درون خود احساس می‌کنند.

۳. وحدت حواس

ادراک قیافه شناسانه بر مبنای نوعی وحدت بین فرد و اشیا استوار است. یعنی، ما اشیا را به همان طریقی که درون خودمان احساس می‌کنیم، به گونه‌ای پویا درک می‌کنیم. ادراک قیافه شناسانه همچنین بر مبنای **جابجایی حسی** یعنی وحدت همایندگرایی حواس استوار است. ورنه معتقد بود از نظر رشد، تجربه‌های درون حسی، اولیه و ابتدایی محسوب می‌شوند و قبل از افتراق حواس به حالات جداگانه، وجود داشته‌اند. اگر چنین باشد، جابجایی حسی بخصوص در کودکان چشمگیر خواهد بود. تجربه حالات درون حسی در میان بومیان و همچنین بزرگسالان عصر ما که بیمار روانی هستند و به حالات اولیه بر می‌گشتند و کسانی که تحت تاثیر داروهای توهم‌زا قرار می‌گیرند، شایع است. همچنین ورنه بیان می‌کند هنگامیکه ما تجربه‌های درون حسی واقعی داریم، رنگ‌ها یا صداها را بصورت عینی و در خارج از خود تجربه نمی‌کنیم، بلکه آنها را درون بدنمان حس می‌کنیم. او معتقد بود که حواس مختلف از طریق احساس‌های جسمی کلی در یکدیگر اثر می‌گذارند.

تشکیل نماد: دیدگاهی ارگانسمی

ورنه معتقد است زبان در آغاز از یک مبدا غیرافتراقی که شامل فرایندهای جسمی، حالات، و عاطفه و احساس است پدید آمده است. زبان در نهایت به یک

را نشانگر عواطف می‌دانند که خودشان تجربه می‌کنند.

برخی مطالعات تطبیقی

۱. تصور ذهنی تصویری

ورنه معتقد بود کودکان در مقایسه با بزرگسالان، بیشتر با تصویر فکر می‌کنند. او مشاهده کرد که تصورات ذهنی تصویری، آنقدر در کودکان غالب است که بسیاری از آنان دارای تصاویر ذهنی روشنی هستند که ما غالباً آن را حافظه تصویری می‌نامیم. زبان انسان‌های بومی هم به تصورات ذهنی تصویری اولویت می‌دهد و در زبان آنها واژه‌های کلی کم است ولی لغاتی که تصور را بر می‌انگیزند بسیار است.

۲. ادراک قیافه شناسانه

همه ما هنگامی که به کیفیت‌های حرکتی، عاطفی و بیان‌کنندگی دیگران واکنش نشان می‌دهیم، بصورت قیافه‌شناختی واکنش نشان می‌دهیم. ورنه آن را از آن رو قیافه‌شناختی نامید که مبتنی بر چهره‌ء فرد است؛ یعنی این چهره‌ء اوست که عواطف وی را مستقیماً به ما منتقل می‌کند.

ادراک قیافه شناسانه با ادراک **هندسی** - فنی تفاوت دارد؛ در نظرگرفتن اشیا از نظر شکل، طول، عرض و سایر ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری. ما به عنوان یک بزرگسال منطقی بر این باوریم که ادراک قیافه شناسانه تنها زمانی مناسب است که محرک‌ها زنده باشند. البته کودکان به دلیل فقدان مرزهای دقیق بین خود و محیط، کلیت جهان را سرشار از حیات و عواطف درک می‌کنند. ورنه معتقد بود تجربه کودکان

ورنر بر این باور است که درک ما از واژه‌ها اکثر اوقات بصورت قیافه‌شناسانه صورت می‌گیرد. ما هر زمان که برای نخستین بار بخواهیم واژه‌ای را مورد شناسایی قرار دهیم، در طی نخستین مراحل میکروژنیک درک لغت به همین گونه عمل می‌کنیم.

موضوعات نظری

۱. طبیعت چندخطی رشد

ادراک قیافه‌شناسانه که شکل اولیه ادراک است، در کودکی غالب است و سپس نگرش هندسی-فنی جایگزین آن می‌شود. گاهی اوقات، مثلاً لحظاتی در برگشتی خلاقانه، ممکن است به شیوه ادراک قیافه‌شناسانه بازگردیم اما معمولاً بر سبک‌های منطقی‌تر تفکر تاکید می‌کنیم. خود ادراک قیافه‌شناسانه نیز رشد می‌یابد، این رشد در برخی افراد آرام است و در برخی افراد مثل هنرمندان کاملاً پیشرفت می‌کند. بنابراین رشد را باید به عنوان یک فرایند چندخطی انشعابی تلقی کنیم.

۲. موضوع عدم تداوم

ورنر اعلام داشت که در طی رشد، هم تغییرات کمی و هم تغییرات کیفی اتفاق می‌افتند. البته او نیز مانند روسو معتقد بود که مهم‌ترین تغییرات کیفی هستند (مثلاً تفکر انتزاعی بزرگسال از نظر نوع با تفکر ادراکی-حرکتی-عاطفی کودک تفاوت دارد). کودک نظیر یک هنرمند، جهان را به شیوه‌ای قیافه‌شناسانه، درون حسی، فعال و سرزنده و به شکل تصویری درک می‌کند. بویژه در سن ۲-۷ سالگی، نقاشی کودکان سرشار از نیرو و تخیل است. اما در حدود ۸ سالگی،

فعالیت نسبتاً مجزا تبدیل شده ولی هرگز ارتباط خود را با زمینه وجودی از دست نمی‌دهد.

هر نماد، یک واژه، تصور یا عملی است که مبین چیز دیگری مثل یک شیء، مفهوم یا رویداد است. ورنر پذیرفت که کودکان، عناوین و برجسب‌های فرهنگی را یاد می‌گیرند ولی او بر این باور بود که فعالیت‌های نمادین اصولاً از فعالیت‌های ارگانیک-جسمانی، شامل اعمال حرکتی، جسمی و حالت‌های کلامی و احساس‌ها پدید می‌آیند. مثلاً فرایند ارجاع به اشیا با عمل جسمانی اشاره کردن آغاز می‌شود.

بسیاری از نمادهای اولیه طبیعی کودک، تقلیدهای حرکتی هستند. اکثر نمادهای اولیه کودک، آوایی اند، یعنی صداهایی که مبین اشیا هستند. این آواها از الگوهای عاطفی-جسمی نظیر گریه کردن، صدازدن‌ها و بیان شادی پدید می‌آیند. لغات و واژه‌های اولیه سخن گفتن بچه‌گانه کودک نیز جنبه جسمی دارد و جهت‌گیری آن بسوی عمل است. کودک ممکن است واژه‌هایی را برای نامیده اشیا به کار برد که تقلیدی از صدای شیء مورد نظر است. اندکی بعد، ممکن است کودکان اشیا را با صدای زیر و اشیا بزرگ را با صدای بم و کلفت ادا کنند. ورنر اینگونه سخن گفتن را قیافه‌شناسانه نامید، زیرا نشان‌دهنده جنبه‌های فعال و آشکارکننده اشیا است. هنگامی که کودکان استفاده از زبان رایج را آغاز می‌کنند، پیوند بین نمادها و مصادیق آنها از بین می‌رود. البته ورنر معتقد بود این پیوند بطور کامل گسسته نمی‌شود و بزرگسالان نیز می‌توانند واژه‌ها را به عنوان شکل‌های قیافه‌شناسانه‌ای که مستقیماً مبین کیفیت‌های پویای اشیا هستند، تصور کنند.

متمایز سازند. ورنر هیچ توضیحی درباره آموزش و پرورش کودکان بهنجار نداده است اما توصیه او حاکی از این است که آموزش باید متناسب با روش‌های یادگیری خود کودک تنظیم شود.

ورنر الفبای برجسته مونتسوری را مورد تایید قرار داده، زیرا این شیوه به کودکان فرصت می‌دهد تا بطور همزمان با حروف بصورت حسی و حرکتی آشنا شوند. از نظر درس خواندن، ورنر معتقد بود کودکان به خواندن موضوعاتی نیاز دارند که آنها را از نظر عاطفی برانگیزاند و از نظر شخصی برایشان معنادار باشد. ورنر همچنین فعالیت‌های هنری را پیشنهاد می‌کند زیرا این فعالیت‌ها فرصت‌هایی را برای ابرازگری عاطفی و جسمانی فراهم می‌آورند. بطور خلاصه، نظریه ورنر حاکی از آن است که تعلیم و تربیت نباید تنها به فرایندهای هوش (شناختی) محدود شود، بلکه باید کودک را به صورتی ارگانیک و به عنوان فردی که فعال، ابرازکننده و از نظر عاطفی زنده است، در نظر بگیریم.

ورنر آموزش و پرورش بزرگسالان را پیشنهاد کرده، این مفهوم، **تحرک میکروژنیکی** است. یعنی خلاق‌ترین متفکران، خود را به تحلیل‌های پیشرفته و منطقی محدود نمی‌سازند بلکه آنها کار را با استفاده کامل از فرایندهای پیش‌ادراکی (یعنی برداشت‌های کلی آمیخته با احساس‌های جسمانی، شهودها و ...) آغاز می‌کنند.

نقاشی‌های کودکان تغییر عمده‌ای می‌یابد و تفکر هندسی - فنی بر نقاشی‌ها، غالب می‌شود.

بنابراین، رشدگرایان بر **ناپیوستگی** رشد - یعنی مشتمل بر تغییرات کیفی است - تاکید دارند و چنین تغییراتی لزوماً ناگهانی نیستند. مثلاً تفکر انتزاعی ممکن است از نظر کیفی، از تفکر اولیه کودک متفاوت باشد ولی بتدریج پدید می‌آید. ناپیوستگی فقط بدین معناست که تغییر مشتمل بر یک تغییر کیفی است.

۳. پدیدارشناسی

پدیدارشناسان بر این باورند که نخستین چیزی که باید هنگام مطالعه کودک (یا هرکس دیگر) انجام دهیم، صرف‌نظر کردن از ذهنیات قبلی مان درباره آنهاست. ماچو، ادراک‌های کودکان را فقط از طریق رفتار آنها استنتاج کرد. او آغازگر تلاش برای شرح دنیای پدیدارشناسی کودک بود.

کاربردهای عملی

روانکاوانی نظیر سیرلز، مفاهیم ورنر را در درمان اسکیزوفرنی، با ارزش تلقی کردند. شناخت اینکه این بیماران خود را به عنوان موجودی جدا از اشیای بی‌جان احساس نمی‌کنند، سودمند است زیرا چیزی که به بیماران کمک می‌کند این است که افراد دیگر درک کنند که زندگی برای آنها چگونه است. همچنین، درمان‌های ورنر برای بیماران، پژوهش‌هایی پیشگام در درمان کودکان مبتلا به صدمات مغزی محسوب می‌شود. از نظر ورنر، آنها **محرک - وابسته** هستند یعنی همه چیز وارد ذهن آنها می‌شود و نمی‌توانند به یک طرح دقت کنند و نقش اصلی را از جزئیات زمینه

رشد اخلاقی کلبرگ^۱

مثلاً هنگامی که کودک کم سن و سالی می‌شنود پسر بچه ای ضمن تلاش برای کمک به مادرش، ۱۵ فنجان را شکسته و پسر بچه دیگری هنگام دزدیدن شیرینی، یک فنجان را شکسته است، فکر می‌کند کودک اول کار بدتری انجام داده است. زیرا میزان خسارت یعنی نتیجه را در نظر می‌گیرد، در حالی که احتمال دارد کودکان بزرگتر داوری را بر مبنای انگیزه های عمل استوار سازد.

کلبرگ در باره مسائل اخلاقی، شش مرحله را مطرح کرد که تنها سه مرحله اولیه آن، با بسیاری از مراحل پیاژه وجه مشترک دارد.

روش کلبرگ

نمونه اصلی کلبرگ، ۷۲ پسر از خانواده های طبقه متوسط شیکاگو بود. مصاحبه اصلی شامل مجموعه ای از معماهای اخلاقی بود. یکی از این معماهای کلبرگ چنین است:

" زنی به علت بیماری سرطان در حال مرگ بود. داروسازی در آن شهر داروی بیماری اش را کشف کرده بود و آن را ۲۰۰۰ دلار می‌فروخت. شوهر زن (هاینز) برای قرض پول به هر کس که می‌شناخت مراجعه کرد اما تنها توانست ۱۰۰۰ دلار تهیه کند. شوهر زن از داروساز درخواست کرد دارو را ارزان تر بفروشد یا پول آن را بعداً بگیرد اما داروساز درخواست او را نپذیرفت و گفت من دارو را کشف کرده و می‌خواهم از آن بهره مالی ببرم. بنابراین شوهر زن ناامید شد و با شکستن درب مغازه داروساز، دارو را سرقت کرد. آیا او حق داشت چنین کاری بکند؟"

شرح حال مقدماتی

پژوهش کلبرگ از برجسته ترین نمونه پژوهش درباره نظریه پیاژه است. او بر رشد اخلاقی تاکید می‌کند و نظریه ای مرحله ای در باره تفکر اخلاقی ارائه داد.

مراحل داوری اخلاقی پیاژه

یافته های پیاژه در داوری اخلاقی اساساً در یک نظریه دو مرحله ای قرار می‌گیرد. کودکان کمتر از ۱۰ و ۱۱ ساله، در مورد مسائل اخلاقی یکسویه فکر می‌کنند. آنها قوانین را مطلق و ثابت تصور می‌کنند و معتقدند قوانین به وسیله بزرگسالان یا خدا تعیین می‌شود و کسی نمی‌تواند آنها را تغییر دهد. ولی کودکان بزرگتر آنها را به شکل متفاوت و واقع بینانه تری مورد توجه قرار می‌دهند. آنها در می‌یابند در صورتی که همه موافق باشند، تغییر قانون قابل حصول است. قوانین، مطلق و غیرقابل تغییر نیستند بلکه ابزارهایی هستند که انسان ها با استفاده از آنها به همکاری با یکدیگر می‌پردازند. کودکان سنین پایین تر، داوری اخلاقی خود را بیشتر بر مبنای نتایج قرار می‌دهند، درحالیکه داوری کودکان بزرگتر، بیشتر بر قصد و انگیزه استوار است.

^۱ نظریه ورنر عینا از کتاب ویلیام کرین ترجمه دکتر خوی نژاد، توسط خانم رزا شفیعی خلاصه و نقل شده است.

وجود دارد که عمل هاینز را تایید کند و استدلال مرحله ۱ را نیز به کار برد. مثلاً کودک بگوید: "هاینز می‌تواند دارو را سرقت کند زیرا او ابتدا خواهش کرده است و این دزدی نظیر یک دزدی بزرگ نیست و نباید تنبیه شود". با وجود اینکه موافق عمل هاینز است، این استدلال هنوز به مرحله ۱ تعلق دارد. توجه او تنها به این نکته است که صاحبان قدرت چه چیزی را مجاز می‌دانند و چه چیزی را تنبیه می‌کنند.

کلبرگ مرحله ۱ را **تفکر پیش قراردادی** می‌نامد زیرا کودکان اخلاق را به عنوان چیزی بیرون از خودشان، چیزی که آدم‌های بزرگ می‌گویند آنها باید انجام دهند، تلقی می‌کنند.

مرحله ۲. فردگرایی و مبادله.

در این مرحله کودکان درمی‌یابند که تنها یک دیدگاه درست که به وسیله صاحبان قدرت تدوین شده باشد، وجود ندارد و افراد مختلف دارای دیدگاه‌های متفاوت اند. آنها ممکن است بگویند: "هاینز فکر می‌کرده برداشتن دارو کار درستی است، درحالی‌که داروساز اینطور فکر نمی‌کرده است". از آنجا که همه چیز "نسبی" است بنابراین هر کسی آزاد است تا علائق فردی خود را دنبال کند.

همان‌طور که مشاهده شد، کودکان در هر دو مرحله ۱ و ۲، در مورد تنبیه صحبت می‌کنند اما برداشت آنها از تنبیه متفاوت است. در مرحله ۱، در ذهن کودک تنبیه با کار نادرست همبسته است. تنبیه اثبات می‌کند که اطاعت نکردن کار اشتباهی است. اما در مرحله ۲، تنبیه صرفاً خطری محسوب می‌شود که فرد می‌خواهد از آن اجتناب کند. پاسخ‌دهندگان مرحله ۲، از اعمال درست، نوعی برداشت خاص دارند. در

کلبرگ به پاسخ بله یا خیر از طرف آزمودنی‌ها علاقمند نبود، بلکه به استدلال مبتنی بر جواب توجه داشت. مصاحبه‌گر می‌خواست بداند چرا آزمودنی فکر می‌کند که هاینز باید یا نباید دارو را سرقت کند. از همین رو، برنامه مصاحبه شامل پرسیدن سوال‌های جدیدی بود که کمک می‌کرد تا مصاحبه‌گر، استدلال کودک را دریابد.

کلبرگ پس از طبقه‌بندی انواع پاسخ‌ها و نمره‌گذاری این پاسخ‌ها توسط داوران دیگر، میزان توافق نمره‌ها را سنجید و این فرایند را پایایی ارزیاب‌ها نامید.

شش مرحله کلبرگ

سطح ۱، اخلاق پیش قراردادی

مرحله ۱. جهت‌گیری اطاعت و تنبیه.

مرحله ۱ کلبرگ مشابه اولین مرحله تفکر اخلاقی پیاژه است. کودک بر این باور است که افراد صاحب قدرت، مجموعه ثابتی از قوانین را تدوین کرده‌اند که او باید بدون هیچ‌گونه سوالی، از آن اطاعت کند. در مورد مساله هاینز، کودک معمولاً می‌گوید "دزدی هاینز کار اشتباهی است؛ زیرا برخلاف قانون است" یا "دزدی، کار بدی است"، گویی تنها همین مساله مطرح است. هنگامی که از کودک خواسته می‌شود تا دقیق‌تر توضیح دهد، معمولاً پیامدهای آن عمل را در نظر می‌گیرد و توضیح می‌دهد که دزدیدن به این دلیل که موجب تنبیه می‌شود، بد است.

گرچه اکثریت وسیعی از کودکان مرحله ۱، مخالف دزدی هاینز هستند، ولی باز هم برای کودک این امکان

حریص و خودخواه بوده و فقط به خودش فکر می‌کرده نه دیگران. گاهی پاسخ دهندگان معتقد بودند باید داروساز را به زندان انداخت زیرا او غیرمنصف بوده است.

بین سه مرحله اول کلبِگ و دو مرحله اول پیازه، شباهت‌هایی وجود دارد. در هر دو توالی، تغییری از اطاعت بی‌چون و چرا به نگرش نسبی‌گرایی و توجه به انگیزه‌های خوب وجود دارد. ولی از نظر کلبِگ، این تغییرها به جای دو مرحله در سه مرحله انجام می‌گیرد.

مرحله ۴. حفظ نظم اجتماعی.

استدلال مرحله ۳، در روابط دونفر با اعضای خانواده یا دوستان صمیمی خود، بهترین کاربرد را دارد. زیرا از این طریق، فرد می‌تواند برای آگاهی از احساس دیگران و نیازهایشان تلاش کند و برای کمک به آنها بکوشد. در مرحله ۴ به عکس، پاسخ دهندگان بیشتر به جامعه به عنوان یک کل توجه می‌کنند. اکنون تاکید بر اطاعت از قوانین، احترام به افراد معتبر و انجام وظایف برای حفظ نظم اجتماعی است. بسیاری از آزمودنی‌ها برای استدلال کار هاینز می‌گویند: "آنها درک می‌کنند که هاینز انگیزه خوبی برای این کار داشته است اما نمی‌تواند دزدی را تایید کند. اگر همه ما هر زمان که احساس کنیم دلیل خوبی در دست داریم، قوانین را زیرپا بگذاریم، هرج و مرج خواهد شد".

چون آزمودنی‌های مرحله ۴، تصمیمات اخلاقی خود را از دیدگاه جامعه به عنوان یک کل اتخاذ می‌کنند، به همین دلیل آنها نظیر یک عضو کامل جامعه می‌اندیشند. آزمودنی‌ها در مرحله ۱ و ۴ پاسخ واحدی

آنها اندیشه مبادله منصفانه یا معامله منصفانه وجود دارد. فلسفه آنها حاکی از نوعی مقابله به مثل است. آزمودنی‌ها اغلب می‌گویند که هاینز حق داشت سرق کند زیرا داروساز تمایل به یک معامله منصفانه نداشت. یا آنها ممکن است بگویند او باید بخاطر همسرش سرق کند، زیرا همسرش روزی آن را جبران خواهد کرد. پاسخ دهندگان مرحله ۲ هنوز در سطح پیش‌قراردادی استدلال می‌کنند، زیرا آنها به عنوان افرادی منفرد و مجزا از جامعه سخن می‌گویند نه به عنوان اعضای از جامعه. آنها افراد را می‌بینند که چیزهای مورد علاقه خود را مبادله می‌کنند ولی هنوز هیچ شناختی نسبت به ارزش‌های خانوادگی و اجتماعی ندارند.

سطح ۲. اخلاق قراردادی

مرحله ۳. ارتباط میان فردی خوب.

در این مرحله که کودکان معمولاً وارد سنین ۱۱ و بیشتر شده‌اند، براین باورند که مردم باید بر اساس انتظارات خانواده و جامعه زندگی کنند و رفتار "خوب" داشته باشند. رفتار خوب به معنای داشتن انگیزه‌های خوب و احساس‌های میان‌فردی نظیر عشق، همدردی، اعتماد و توجه به دیگران است. آنها در مورد هاینز می‌گویند: "دزدی او کار درستی بود، زیرا او مرد خوبی بود و می‌خواست زندگی همسرش را نجات دهد" و "نیت او خوب بوده زیرا می‌خواست زندگی فردی را که دوست داشته نجات دهد".

اگر انگیزه هاینز خوب بوده پس انگیزه داروساز بد بوده. آزمودنی‌های مرحله ۳ تاکید می‌کنند داروساز

۲. همه مردم می‌خواهند برای تغییر قوانین غیرمنصفانه و رشد جامعه، برخی شیوه‌های دموکراتیک به کار گرفته شود.

در پاسخ به مساله‌های، پاسخ دهندگان مرحله ۵ توضیح می‌دهند که بطور کلی نقض قوانین را دوست ندارند. با وجود این، حق همسر‌های برای زندگی یک حق اخلاقی است که باید مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، پاسخ دهندگان مرحله ۵ گاهی از دزدی‌های بشدت دفاع می‌کنند.

بنابراین، آزمودنی‌های مرحله ۵ در مورد اخلاق و حق، چنان سخن می‌گویند که گویی اولویت را به قوانین خاصی می‌دهند. ولی کلبرگ معتقد است ما قضاوت در مورد قرار داشتن افراد در مرحله ۵ را منحصر از گفته‌های آنان استنباط نمی‌کنیم، بلکه باید دیدگاه‌های اجتماعی و شیوه استدلال آنها را نیز مورد توجه قرار دهیم.

مرحله ۶. اصول جهانی.

پاسخ دهندگان مرحله ۵ برای کسب مفهومی از جامعه خوب تلاش می‌کنند. آنها پیشنهاد می‌کنند که ما باید (الف) از حق و حقوق افراد محافظت کنیم و (ب) بحث‌هایمان را از طریق فرایندهای دموکراتیک دنبال کنیم. ولی فرایندهای دموکراتیک به تنهایی، همواره به نتایجی که احساس می‌کنیم عدالت است، منجر نمی‌شود. مثلاً ممکن است اکثریت جامعه به قانونی رای دهند که مزاحم اقلیت باشد. بنابراین کلبرگ معتقد است باید مرحله بالاتری (مرحله ۶) وجود داشته باشد که اصولی را تعیین کند که از طریق آنها به عدالت راه یابیم.

می‌دهند (مخالفت با دزدی)، و به همین دلیل است که کلبرگ اصرار دارد به استدلال پشت هر پاسخ آشکار، توجه کنیم. در مرحله ۱، کودک می‌گوید دزدی اشتباه است یا خلاف قانون است زیرا فرد به زندان می‌افتد. در مقابل، کودکان در مرحله ۴، دارای مفهومی از نقش قوانین برای جامعه به عنوان کل هستند - مفهومی که بسیار فراتر از درک کودکان کوچکتر است.

سطح ۳. اخلاق فراقراردادی

مرحله ۵. قرارداد اجتماعی و حقوق فردی.

در مرحله ۴، مردم می‌خواهند جامعه را در انجام نقش‌هایشان محافظت کنند زیرا جامعه‌ای که نقش خود را به سستی انجام دهد، جامعه خوبی نیست. در مرحله ۵، مردم از خود سوال می‌کنند که چه عواملی، سازنده یک جامعه خوب است؟ آنها به شیوه‌ای نظری درباره جامعه خود می‌اندیشند و حقوق و ارزش‌هایی را که یک جامعه باید داشته باشد مورد توجه قرار می‌دهند. سپس جوامع موجود را با در نظر گرفتن این معیارها مورد توجه قرار می‌دهند. پاسخ دهندگان مرحله ۵ معتقدند یک جامعه خوب را بهتر است به عنوان یک قرارداد اجتماعی تصور کنیم که در آن، مردم آزادانه برای منافع همه، به کار می‌پردازند. آنها در می‌یابند درون هر جامعه، گروه‌های اجتماعی مختلف، دارای ارزش‌های متفاوتی هستند، اما:

۱. همه مردمان خواهان برخی حقوق اولیه نظیر آزادی و زندگی و تحت حمایت قرار گرفتن هستند و

مرحله ۲. هر چیزی نسبی است، فرد آزاد است تا علایق خویش را دنبال کند و غالباً بهتر است علایق خود را با دیگران شریک شود.

مرحله ۳ و ۴. جوانان به عنوان عضوی از جامعه قراردادی، به ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات جامعه فکر می‌کنند. در مرحله ۳، تاکید بر فرد خوب بودن است که اصولاً به معنای داشتن انگیزه‌های حمایت‌گرانه از افراد نزدیک است و در مرحله ۴، توجه آنان به اطاعت از قوانین برای حفظ جامعه به عنوان یک کل است.

مرحله ۵ و ۶. افراد بیشتر به اصول و ارزش‌هایی می‌اندیشند که جامعه مطلوب را می‌سازد. در مرحله ۵، افراد بر حقوق اساسی و فرایندهای دموکراتیک که به افراد اجازه اظهار نظر می‌دهد تاکید دارند و در مرحله ۶، اصول را بصورتی تعریف می‌کنند که به بیشترین توافق‌های عادلانه منجر شود.

موضوعات نظری

۱. رشد چگونه اتفاق می‌افتد؟

کلبرگ معتقد بود که مراحل او محصول بلوغ و رسش نیستند، یعنی ساختارها و توالی مراحل، الزاماً بر اساس یک طرح ژنتیکی ظاهر نمی‌شوند. همچنین، کلبرگ معتقد بود مراحل او محصول اجتماعی شدن نیز نیستند یعنی والدین و معلمان (عناصر اجتماعی) مستقیماً شکل‌های جدید تفکر را آموزش نمی‌دهند.

مراحل در واقع از تفکر خود ما درباره مسائل اخلاقی سرچشمه می‌گیرند. هنگامی که با دیگران به بحث و گفتگو می‌پردازیم، دیدگاه‌های ما مورد سوال چون و چرا قرار می‌گیرد و ما را برمی‌انگیزاند تا با

کلبرگ به پیروی از کانت، رالز، گاندی و لوترکینگ معتقد است که عدالت مستلزم آن است که نظرهای همه احزاب و گروه‌ها را مهم تلقی کنیم و برای آنها منزلت همه مردم را قائل شویم.

در مورد مساله هاینز، اگر داروساز خود را جای همسر هاینز می‌گذاشت، درمی‌یافت که زندگی یک انسان، مهم‌تر از ثروت است. بدین ترتیب همه به توافق می‌رسیدند که باید زندگی یک بیمار را نجات داد. باید توجه کرد که چنین راه‌حلی نه تنها مستلزم بیطرفی است بلکه مستلزم پذیرش این اصل است که همه افراد به طور مساوی مورد احترام هستند.

طی زمان، کلبرگ مرحله ۶ را حذف کرد زیرا دید مصاحبه‌او تفاوت مرحله ۵ و ۶ را آشکار نمی‌کند. به لحاظ نظری، مرحله ۶، مفهوم وسیع‌تری از اصول جهانی را داراست، اما مصاحبه، چنین درک وسیعی را ارزیابی نمی‌کند و او آن را مرحله نظری نامید.

یکی از موضوعاتی که مرحله ۵ را از مرحله ۶ متمایز می‌کند، نافرمانی شهروندان است. آزمودنی‌های مرحله ۵، نافرمانی شهروندان را بدلیل تعهد و پایبندی آنان به قراردادهای اجتماعی و تغییر قوانین از طریق توافق‌های دموکراتیک، تردید دارند. تنها هنگامی که حقوق فردی به وضوح به مخاطره می‌افتد، تخلف از قانون عادلانه بنظر می‌رسد، در حالی که در مرحله ۶، تعهد و پایبندی به عدالت، نافرمانی شهروندان را به نحو وسیع‌تری توجیه می‌کند.

خلاصه

مرحله ۱. کار درست یعنی اطاعت از بزرگ‌ترها و اجتناب شدن از تنبیه.

تا به میل خود رفتار کند، تفاوت دارند. این دو مرحله از نظر ابعاد کمی، متفاوت بنظر نمی‌رسند بلکه تنها از نظر کیفی با هم فرق دارند.

۲- کلیت‌های ساختاریافته.

منظور این است که مراحل تنها پاسخ‌هایی مجزا نیستند بلکه الگوهای کلی از تفکر هستند که بطور یکسان، خود را در خلال انواع متفاوتی از موضوعات نشان می‌دهند. کلبِگ دریافت در دو سوم اوقات، آزمودنی‌ها در ۹ موضوع ارائه شده به آنها، بر اساس مرحله حال خود نمره می‌آورند. این نتیجه را می‌توان درجه متناسبی از همسانی تلقی کرد که نشان می‌دهد مراحل ممکن است منعکس‌کننده شیوه‌های کلی تفکر باشد.

۳- تسلسل غیرقابل تغییر.

افراد نمی‌توانند مراحل را یک در میان سپری کنند یا با شکل مختلط از آنها عبور کنند. همه کودکان الزاماً به بالاترین مرحله نمی‌رسند؛ زیرا ممکن است تحریک هوشی لازم را به دست نیاورند. ولی کودکان تا هنگامی که در مراحل به پیش می‌روند، این مراحل را بصورت منظم پشت سر می‌گذارند.

کلبِگ مطالعه مقطعی انجام داد که این نظر را تایید می‌کند اما نمی‌توان با اطمینان گفت فردی که الان مصاحبه شده و در مرحله ۳ قرار دارد، حتماً مراحل ۱ و ۲ را گذرانده است، پس بهتر است مطالعات طولی صورت بگیرد. مطالعه طولی که انجام گرفت، نتایج متفاوتی را آشکار ساخت؛ در هر دو مطالعه طولی صورت گرفته، اکثر آزمودنی‌ها یا در همان مرحله باقی ماندند یا یک مرحله بالاتر رفتند ولی افرادی نیز بودند که ممکن بود مرحله‌ای را جا گذاشته و از آن رد شده باشند.

جهت‌گیری جدید کنار بیاییم. کلبِگ همچنین در مورد وقوع تغییر از طریق فرصت‌های نقش‌پذیری یعنی فرصت‌های دیدن و ملاحظه دیگران، صحبت کرده است.

هنگامی که کودکان باهم تعامل می‌کنند، می‌فهمند که نظر افراد باهم تفاوت دارد، ضمن آنکه چگونگی هماهنگ کردن این دیدگاه‌ها را در فعالیت‌های توأم با همکاری یاد می‌گیرند. کلبِگ می‌گفت هنگامی که کودکان نسبت به هم پذیرا و رفتارشان دموکراتیک باشد، در تعامل‌ها بهینه عمل خواهند کرد. کودکان هر قدر فشار کمتری را در زمینه قبول افراد صاحب نفوذ و بزرگسال احساس کنند، در بررسی تفاوت‌های خود و فرمول‌بندی اندیشه‌هایشان آزادی بیشتری خواهند داشت.

۲. مفهوم مرحله

پیاژه معتقد بود مراحل رشد ذهنی دارای چند معیار هستند. این مراحل: (۱) از لحاظ کیفی، روش‌های فکری متفاوتی هستند، (۲) کلیت‌های ساختاریافته‌ای هستند، (۳) در تسلسلی غیرقابل تغییر پیش می‌آیند، (۴) آنها را می‌توان به شکل وحدت سلسله‌مراتبی مشخص کرد و (۵) تسلسل آنها بصورت عمومی، در همه فرهنگ‌ها دیده می‌شود. کلبِگ سعی کرد نشان دهد که مراحل او چگونه همه این معیارها را دربر می‌گیرد.

۱- تفاوت‌های کیفی.

مراحل کلبِگ از نظر کیفی باهم تفاوت دارند. مثلاً پاسخ‌های مرحله ۱ که بر اطاعت از صاحبان قدرت تاکید دارد با پاسخ‌های مرحله ۲ که هر کس آزاد است

یکسان است. او معتقد بود که فرهنگ‌های مختلف باورهای متفاوتی را آموزش می‌دهند ولی مراحل او به باورهای خاصی ارتباط ندارد، بلکه به روش‌های بنیادین استدلال مربوط می‌شود. مثلاً ممکن است فرهنگ معینی مبارزه فیزیکی را تایید نکند در حالیکه فرهنگ دیگر مشوق آن باشد. یعنی ممکن است کودکان باورهای متفاوتی در مورد مبارزه داشته باشند، اما به روش مرحله‌ای که در آن هستند، استدلال می‌کنند. مثلاً در مرحله ۱، کودکی ممکن است بگوید: "وقتی کسی به تو توهین کند، درست نیست با او بجنگی، زیرا اگر این کار را بکنی تنبیه می‌شوی". درحالی‌که دیگری می‌گوید: "وقتی کسی به تو توهین کرد، حق داری با او بجنگی و کسی هم تو را برای این عمل تنبیه نخواهد کرد".

در اینجا باورها متفاوت است اما استدلال کودکان بصورت مشابهی است؛ در نظر گرفتن عواقب کار (تنبیه). آنها اینگونه استدلال می‌کنند چون توانایی شناختی آنان در همین حد است. این کودکان در مراحل بعد هم به همین نحو استدلال می‌کنند. پاسخ‌ها متناسب با فرهنگشان است، اما با استدلال‌ها مشابه. مردم در فرهنگ‌های مختلف با سرعت‌های متفاوتی از مراحل عبور می‌کنند. در نظریه پیاژه نیز عوامل فرهنگی دیدگاه اخلاقی کودک را مستقیماً شکل نمی‌دهد، بلکه تفکر او را تحریک می‌کند. تجربه‌های اجتماعی می‌تواند کودک را برای به دست آوردن اندیشه‌های جدید تحریک کند.

۳. تفکر اخلاقی، و نه رفتار اخلاقی

نظریه کلبگ در زمینه تفکر اخلاقی است و نه رفتار اخلاقی. کلبگ معتقد بود باید تا حدی بین داوری

بعلاوه، مطالعات حاکی از آن است که برخی آزمودنی‌ها برگشت کردند! کلبگ سپس سیستم نمره‌گذاری خود را عوض کرد و ۵۱ پسر از نمونه اصلی خود را در طول ۲۰ سال حداقل ۲ بار (هر ۳ یا ۴ سال) آزمون مجدد شده بودند، آزمود. در اینجا هیچ جهش مرحله‌ای مشاهده نکرد و تنها ۶ درصد آزمودنی‌ها علائمی از برگشت نشان دادند.

مطالعات طولی جدید، از فرضیه تسلسل غیرقابل دگرگونی حمایت می‌کند.

۴- وحدت سلسله مراتبی.

نظر کلبگ درباره اینکه مراحل او وحدت سلسله‌مراتبی دارند به این دلیل است که مردم بینش‌های بدست آمده در مراحل اولیه‌تر را از دست نمی‌دهند بلکه آنها را در چهارچوب‌های جدید و وسیع‌تری وحدت می‌بخشند و یکپارچه می‌کنند. مثلاً مرحله ۴ از محدودیت‌های مرحله ۳ فراتر می‌رود و به نحو وسیع‌تری به سازمان جامعه مربوط می‌شود. در مرحله ۵، ضعف‌های مرحله ۴ مورد توجه قرار می‌گیرد. یک جامعه بخوبی سازمان یافته، الزاماً یک جامعه اخلاقی نیست. بنابراین، در مرحله ۵، حقوق و فرایندهای منظمی که یک جامعه اخلاقی را می‌سازد مورد توجه قرار می‌گیرد.

نوجوانان دلایل مراحل پایین‌تر را می‌توانند درک کنند، اما آنها را نمی‌پسندند. آنچه آنان ترجیح می‌دهند، بالاترین مرحله‌ای بود که شنیده بودند و به این موضوع که آنان را درک کنند یا خیر توجهی نداشتند.

۵- تسلسل عمومی.

کلبگ مثل همه نظریه پردازان مرحله‌ای، معتقد است که تسلسل او جنبه عمومی دارد و در همه فرهنگ‌ها

احساسات دیگران توجه نشان می‌دهند. مرحله ۴، مشخص می‌کند مردم نقش خود را در نظام قانونمند جامعه، چگونه انتظام می‌بخشند. سرانجام مراحل ۵ و ۶، دیدگاه آرمانی را در اختیار فرد قرار می‌دهد تا ببیند مردم چگونه علایق خود را هماهنگ می‌کنند. در مرحله ۵، فرایندهای آزادمنشانه مورد تاکید قرار می‌گیرد و در مرحله ۶ اینکه چگونه همه احزاب و گروه‌ها، دیدگاه‌های یکدیگر را بر طبق اصول عدالت مورد توجه قرار می‌دهند.

پس مراحل اخلاقی، منعکس‌کننده بینش‌هایی گسترش یافته در مورد نحوه تفاوت دیدگاه‌ها و امکان هماهنگ شدن آنهاست. بر این اساس، مراحل اخلاقی به مراحل تفکر منطقی و اجتماعی که حاوی بینش مشابهی است، ربط می‌یابد.

نگاه زنانه گیلیگان به رشد اخلاقی

گیلیگان متذکر شد که کلبِگ مراحل خویش را انحصاراً از طریق مصاحبه با پسران تدوین کرده و این امر بیانگر توجه مردانه وی است. برای مردان، افکار اخلاقی پیشرفته، در حول قواعد، حقوق و اصول مجرد دور می‌زند. نقطه ایده‌آل، همان عدالت رسمی است که در آن، فرد سعی می‌کند تا در ارزشیابی ادعاهای همه طرف‌های درگیر، بی‌طرف باقی بماند. فرد خود را جدا از موقعیت‌نگه می‌دارد و سعی می‌کند به راه حل اخلاقی برسد که از برخی جنبه‌های نظری منصفانه باشد.

گیلیگان می‌گوید این دیدگاه اخلاقی، نظر زنان را در مورد موضوعات اخلاقی، نادیده می‌انگارد. او می‌گوید برای زنان، اخلاق بر محور حقوق و قواعد

اخلاقی و عمل اخلاقی ارتباط وجود داشته باشد. او به عنوان یک فرضیه کلی اظهار داشت که در مراحل بالاتر، رفتار اخلاقی دارای ثبات بیشتر، قابل پیش‌بینی تر و مسئولیت‌پذیر تر است، زیرا در این مراحل به نحو فزاینده‌ای معیارهای با ثبات تر و کلی‌تری مورد استفاده قرار می‌گیرد. مثلاً در مرحله ۳، تصمیم‌گیریها بر مبنای تایید دیگران است و ممکن است متغیر باشد، درحالی‌که مرحله ۴ به مجموعه‌ای از قوانین و قواعد متکی است. پس وقتی فردی در حال گذر از مرحله ۴ است، می‌توانیم از او انتظار داشته باشیم که رفتار اخلاقی او به تدریج با ثبات تر می‌شود.

۴. تفکر اخلاقی و سایر اشکال شناخت

کلبِگ سعی کرد مراحل اخلاقی خود را به سایر شکل‌های شناخت ربط دهد و به این منظور، مراحل خویش را از نظر قابلیت‌های نقش‌پذیری ضمنی در توجه به دیگران مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. بنظر می‌رسد کودکان در مرحله ۱، به دشواری، تفاوت دیدگاه‌ها را درک می‌کنند. آنها تصور می‌کنند یک دیدگاه صحیح وجود دارد و آن هم دیدگاه افراد صاحب نفوذ است. در مرحله ۲، آنها در می‌یابند که مردم دارای علایق و دیدگاه‌های مختلفی هستند. در این مرحله، ظاهراً آنها بر خودمحوری فائق می‌آیند و مشاهده می‌کنند که دیدگاه‌ها حالت نسبی دارند.

همچنین متوجه این موضوع می‌شوند که افراد ممکن است علایق خود را درباره موضوعاتی که در آنها منافع مشترک دارند، به شیوه‌های گوناگونی باهم هماهنگ سازند. در مرحله ۳، مردم نقش‌پذیری را به عنوان فرایند عمیق تر و عاطفی تر درک می‌کنند و به

مطالعات نشان می‌دهد که آنطور که گیلیگان، روش کلبرگ را تمایز قایل شدن بر علیه زنان می‌دانست، تفاوت‌های جنسی در ابزار اندازه‌گیری کلبرگ دارای سوگیری چشمگیری نیست. مطالعات اندکی نشان دهنده بالاتر بودن مراحل در مردان است اما این تفاوت‌ها می‌تواند ناشی از فرصت‌های تربیتی متفاوت باشد. گرچه تفاوت‌های جنسی در مراحل کلبرگ اندک بنظر می‌رسد، اما پژوهش‌ها، دیدگاه گیلیگان را در این مورد که دو نوع جهت‌گیری اخلاقی وجود دارد - یکی جهت‌گیری با هدف عدالت و دیگری با هدف توجه و مراقبت - تایید می‌کند.

مصاحبه از مردان و زنان درباره "اصول اخلاقی چیست؟" نشان داد که مردان بیشتر بر منطق تاکید داشتند، درحالی‌که زنان خودشان را در ارتباط با دیگران می‌دیدند. بنابراین بنظر می‌رسد که مطابق نظر ورنر، دو "خط" رشد وجود دارد. یک خط بر منطق، عدالت و سازمان اجتماعی و دیگری، بر روابط بین شخصی و مراقبت و توجه تاکید می‌کند. مردان هر دو خط را نشان می‌دهند، گرچه ممکن است در یک جنس یکی از دو خط غالب باشد. همچنین شواهد نشان می‌دهد که به همان نسبت که افراد به دوره بزرگسالی وارد می‌شوند و رسیدن به بالاترین مرحله تفکر اخلاقی را آغاز می‌کنند، در هر دو جنس این دو خط وحدت بیشتری می‌یابد.

کاربردهای ضمنی در تعلیم و تربیت

کلبرگ مایل بود که پیشرفت افراد را تا بالاترین مرحله تفکر اخلاقی مشاهده کند. بهترین جامعه، دارای افرادی است که هم نیاز به نظم اجتماعی را درک می‌کنند

متمركز نیست، بلکه بر روابط بین فردی و نظام اخلاقی مبتنی بر همدردی و شفقت استوار است. از دیدگاه زنان، عدالت رسمی (غیرشخصی) ایده‌آل به شمار نمی‌رود، بلکه روش‌های پیوندجویانه و ارتباطی زندگی است که ایده‌آل محسوب می‌شود. بعلاوه، اخلاقیات در زنان، به جای وابستگی به راه‌حل‌های مجرد برای مشکلات نظری، بیشتر به واقعیت و روابط فی‌مابین وابسته است.

گیلیگان می‌گوید به دلیل این تفاوت‌های جنسی، مردان و زنان در مقیاس کلبرگ، در مراحل متفاوتی قرار می‌گیرند. زنان با تاکید بر روابط بین فردی، در مرحله ۳ نمره می‌آورند و مردان عموماً در مراحل ۴ و ۵ قرار می‌گیرند که مفاهیمی مجردتر از سازمان اجتماعی را منعکس می‌سازد.

گیلیگان در برخی از کارهایش نحوه شکل‌گیری دیدگاه اخلاقی در زنان را مطرح کرده است. از آنجا که او بر این باور بود که درک زنان از مراقبت و پیوندجویی در موقعیت‌های واقعی زندگی شکل می‌گیرد (نه موقعیت‌های فرضی)، با زنانی که با بحران شخصی مواجه شده بودند - تصمیم‌گیری برای سقط جنین - مصاحبه کرد. در این مصاحبه‌ها توصیف کرد که زنان چگونه از روش‌های فکری مرحله پیش قراردادی به مرحله قراردادی و فراقردادی پیشرفت می‌کنند. زنان در سطح پیش قراردادی، موضوعات را به لحاظ آنچه برایشان معنا دارد و از دید علائق فردی خود می‌نگرند. در سطح قراردادی، تبدیل به مادری دلسوز می‌شوند و در سطح فراقردادی، بصیرت خویش را بر مبنای دانشی که از روابط انسانی کسب کرده‌اند، شکل می‌دهند.

زور گرفت. آنگاه بلت از کودکان پرسید: آیا آقای جونز باید چنین کاری می‌کرد؟

یکی از بچه‌ها (B) اعلام کرد آقای جونز دلیل خوبی برای گرفتن ماشین داشت و معتقد بود اگر پسر جونز بمیرد، فرد غریبه قاتل اوست. اما دیگری (C) گفت فرد غریبه خلاف قانون عمل نکرده است. اما دانش آموز B احساس می‌کرد با وجود آنکه رفتار فرد غریبه غیرقانونی نبوده، اما عملش به نحوی اشتباه بوده است. بنابراین، دانش آموز B درگیر نوعی تعارض شده بود و نسبت به رفتار غلط او حس خاصی داشت. ولی نمی‌توانست این احساس را به نحوی که بتواند پاسخگوی اعتراض دیگران باشد بیان کند. به همین دلیل تحریک شد تا در مورد مساله بصورت عمیق‌تری به تفکر بپردازد.

در پایان، بلت توضیح داد که گرچه رفتار فرد غریبه از نظر حقوقی اشتباه نبود، ولی از نظر اخلاقی غلط بود. بلت در اینجا به عنوان یک صاحب قدرت، دیدگاه صحیح را به کودک آموزش می‌داد. البته بهتر بود او به روش‌های دیگری این تعارض را برای کودک حل می‌کرد.

روش کلب‌رگ - بلت در مورد فراخوانی تعارض‌های شناختی، مثالی از مدل تعادل جویی پیازه است. کودک دیدگاهی را انتخاب می‌کند، بوسیله اطلاعاتی متناقض دچار ابهام می‌شود و سپس ابهام را از طریق شکل دادن نوعی جهت‌گیری پیشرفته‌تر و جامع‌تر حل می‌کند.

همچنین او راهبرد رویکرد **اجتماع عادل** را نیز گسترش داد. در این روش تاکید بر فرد نیست، بلکه بر گروه است. کلب‌رگ و همکارانش حدود ۱۸۰ دانش

(مرحله ۴) و هم می‌توانند دیدگاه‌های مربوط به اصول جهانی نظیر عدالت و آزادی (مرحله ۶) را پذیرا باشند.

پس رشد اخلاقی فرد چگونه صورت می‌گیرد؟
توریل دریافت هنگامی که کودکان به داوری‌های اخلاقی بزرگسالان گوش می‌دادند، تغییرات حاصل در آنها اندک بود، کلب‌رگ نیز انتظار داشت که اگر قرار باشد کودکان تفکر خود را سازمان‌دهی کنند، باید بیشتر فعال باشند. بر این اساس، دانشجوی او بنام موشه بلت، بحث‌های گروهی را هدایت می‌کرد که در آنها، کودکان فرصت شرکت فعال در موضوعات اخلاقی را داشتند. او معضلات اخلاقی را مطرح می‌کرد که دانش‌آموزان سال ششم را درگیر بحث‌های داغ می‌کرد. او سعی می‌کرد بحث را به کودکان واگذارد و تنها هنگام خلاصه کردن، توضیح برخی مطالب و بیان نظر خودش، در بحث آنها داخل باشد. او بحث‌هایی را تشویق می‌کرد که یک مرحله بالاتر از مرحله اکثر افراد کلاس بود. او از طریق مطرح کردن دیدگاه‌های مقابل که تفکر کودک را مورد چالش قرار می‌دهد، اندیشه کلب‌رگ مبنی بر عبور کودکان از مراحل را مورد بررسی قرار می‌داد.

بلت بحث را با داستانی درباره مردی بنام جونز آغاز کرد که پسری بشدت مصدوم داشت و می‌خواست هرچه زودتر او را به بیمارستان برساند. آقای جونز اتومبیل نداشت و سراغ فرد غریبه‌ای رفت و موقعیت خود را شرح داد و از او خواست تا ماشینش را به او امانت دهد. ولی مرد غریبه خواهش او را رد کرد و گفت قرار مهمی دارد. اما جونز اتومبیل او را به

آموز دبیرستانی را تشویق کردند تا به صورت دموکراتیک عمل کنند و خود را یک اجتماع در نظر بگیرند. در آغاز احساس اجتماعی اندکی بین آنها دیده می‌شد و جهت‌گیری مسلط گروه، مرحله ۲ رشد اخلاقی بود. به گونه‌ای که آنها با مشکلاتی نظیر دزدی کردن به عنوان یک موضوع کاملاً شخصی برخورد می‌کردند. ولی پس از یک سال، هنجارهای گروهی به مرحله ۳ پیشرفت کرد.

آشفته‌گی‌ها، به عنوان انحرافات از رشد طبیعی تلقی می‌شوند.

سن	مرحله	نکات مهم
تولد تا یک ماهگی	درخودماندگی بهنجار	نوزاد بر حالت فیزیولوژیکی درونی خود تمرکز می‌کند.
۱ تا ۵ ماهگی	همزیستی بهنجار	نوزاد به محرک‌های بیرونی بیشتر پاسخ می‌دهد اما تحت تاثیر این خطای حسی است که او و مادرش یکی هستند.
۵ تا ۹ ماهگی	تفرد-جدایی	در آغوش مادر، خود را عقب می‌کشد تا خودش و دنیای پیرامون را بررسی کند یعنی مانند جوجه است که از تخم بیرون آمده و دنیا را می‌نگرد.
۹ تا ۱۲ ماهگی	تمرین کردن اولیه	مادر را به عنوان پایه و اساس جستجوی خود قرار می‌دهد.
۱۲ تا ۱۵ ماهگی	تمرین کردن	دنیای پیرامون را با شوقی جسورانه بررسی می‌کند.

نظریه تفرد / جدایی ماهر

ماهلر به مطالعه دقیق و درازمدت تعاملات مادر-نوزاد پرداخت و نشان داد که نوزاد چگونه در رابطه ای انسانی با دیگران، به فردی مستقل و جدا تبدیل می‌شد.

مروری بر مفاهیم و روش‌ها

در دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، دو پیشرفت اساسی در مفاهیم روان پریشی‌های کودک بوجود آمد. اولین پیشرفت بوسیله لئو کانر صورت گرفت که اظهار داشت بسیاری از نشانه‌های ناشناخته در قالب سندرمی می‌گنجد که او آن را **درخودماندگی** اوایل طفولیت نامید. درخودماندگی اختلال نسبتاً نادری است که در آن کودکان بطور افراطی منزوی هستند، از تماس چشمی مستقیم خودداری می‌کنند و به مشکلات زبانی دچار هستند و بعضی از آنها به **پژواک گویی** (تکرار بیهوده اصوات) می‌پردازند.

پیشرفت تشخیصی دوم توسط ماهر بوجود آمد. اختلالی که در سه یا چهار سالگی یا کمی دیرتر ظاهر می‌شود. در این اختلال، کودکان به گونه ای با پرستار خویش ارتباط برقرار کرده اند که می‌ترسند خودشان را از آنها جدا سازند. آنها به مادرشان می‌چسبند و می‌ترسند در محیط حرکت کنند. ماهر این اختلال را **روان پریشی همزیستی** نامید. از نظر ماهر این

همزیستی گاهی اوقات به مرحله درماندگی خود برگشت می کند.

عقیده ماهر دربارہ مراحل اولیه، یعنی درخودماندگی بهنجار و همزیستی، عمدتاً از کار روی کودکان و افراد بزرگسال دارای اختلال نشأت گرفته است.

مراحل رشد بهنجار

ماهلر معتقد بود مراحل رشد طبیعی با یکدیگر همپوشی دارند و در چرخه زندگی و کیفیت های هیجانی هر مرحله، به طریقی پایدار می مانند. اما موفقیت در رشد مربوط به هر مرحله، بطور طبیعی در زمان های ویژه ای بهنگام نوزادی و اوایل کودکی رخ می دهد.

مرحله درخودماندگی بهنجار (تولد تا یک ماهگی)

ماهلر بیان کرد که نوزاد (تا یک ماهگی) اغلب نصف روز را به خوابیدن و نصف را به بیداری صرف می کند. او اساساً هنگامی بیدار می شود که گرسنه می شود یا آنکه تنش های درونی دیگر، او را تحریک می کنند. حالت فیزیولوژیک درونی نوزاد بیشترین توجه و علاقه او را به خود جلب می کند.

همچنین ماهر متوجه شد که دوره های کوتاهی وجود دارند که در آن نوزاد نسبت به محیط خود کاملاً هشیار می شود، اما اغلب بر اساس حس های درونی خود- نه موضوعات و احساس های بیرونی- عمل می کند.

۱۵ تا	نزدیکی خواهی	متوجه می شود که به مادر نیاز دارد، هرچند که همچنان در پی استقلال نیز هست.
۲۴ تا ۳۰ ماهگی	آغاز ثبات شیء	تصویری درونی از مادر ایجاد می کند و می تواند جدا از او، به عمل پردازد.

همچنانکه در جدول فوق می بینیم، ماهر عنوان می کند که رشد طبیعی با یک مرحله درخودماندگی (اوتیستیک) بهنجار آغاز می شود؛ نوزاد بطور 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، مواجه است. پس از آن، با حمایت مادر، بطور فزاینده ای مستقل می شود.

ماهلر می گوید کودکی که در حالت درخودماندگی قرار دارد، از مرحله درخودماندگی بهنجار چندان فاصله نگرفته است. 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 ها را تجربه می کند اما بقدری احساس ناراحتی می کند که سعی دارد بار دیگر به خطای حسی یکی بودن با مادر خود، روی آورد. ماهر اظهار داشت که روان پریشی

مرحله همزیستی بهنجار (یک تا پنج ماهگی)

در حدود یک ماهگی، نوزاد از محرک‌هایی که از مادر دریافت می‌کند، مانند لمس کردن نقاط مختلف بدن او، بوی مادر و صدای او احساس لذت بیشتری می‌برد. اما نوزاد نمی‌داند که این احساسات جدا از او هستند. او هنوز در وضعیت وهم‌آلود زندگی می‌کند و تحت تاثیر این خطای حسی است که او و مادرش یکی هستند. ماهر عنوان کرد که این حالت نبود تمایز که ما می‌توانیم آن را استنباط کنیم، همان چیزی است که آن را همزیستی می‌نامیم.

اولین علامت واضح که نشان دهنده لذت بردن کودک از حس‌های بیرونی در این مرحله است و اساساً توسط مادر تجربه می‌شود، **لبخند اجتماعی** نوزاد است. در دومین ماه زندگی، نوزاد خیره شدن به چهره مادر را آغاز می‌کند و پس از تمرین این کار، به چشمان مادر نگاه می‌کند و اولین لبخند اجتماعی در او ظاهر می‌شود. خیره شدن متقابل به یکدیگر، یا خنده‌های متقابل و تقلیدهای مادر از صداهای نوزاد، همگی خطای حسی نوزاد را درباره یکی بودن با مادر، تقویت می‌کند.

بنظر ماهر، ویژگی حالت همزیستی دوران نوزادی، حس قدرت مطلق است؛ این حس در نوزاد که جهان کاملاً با آرزوهایش همگون و هماهنگ است. مادر از طریق حساسیت همدلانه به محرک‌هایی که از خود بروز می‌دهد، به این خطای حسی دامن می‌زند (مثلاً قتی گرسنه است، پستان خویش را در اختیار او قرار می‌دهد).

برگمن نیز افزوده است که اغلب مادران گزارش می‌دهند که آنان نیز با نوزادان خویش احساس یکی بودن می‌کرده‌اند. و چیزی را بیان می‌کنند که شبیه به حالت همزیستی در آنان است که همسان با حالتی است که فرض می‌شود در نوزاد وجود دارد.

ماهر متوجه شد که مادران کاملاً نمی‌توانند نیازهای نوزادانشان را درک کنند و نوزاد در این زمینه به مادر خود کمک می‌کند. آنها می‌آموزند که بعضی علائم مانند سکوت مادر، به این معناست که می‌توانند نیاز خودشان را برای او مطرح سازند. اما اوقاتی نیز هست که نوزادان به ناچار به سردی، مزه‌های بد، تنش، گرسنگی و ... را تجربه می‌کنند. بنابر این به ناچار با آرامش در آغوش مادر جای می‌گیرند و گاهی نیز با اضطراب واکنش نشان می‌دهند؛ که این اولین گام در جدایی از مادر و متمایز شدن اوست.

گرچه نوزاد برای رسیدن به حالت تعادل، به مادری پاسخگو و آرامش‌بخش نیاز دارد اما ماهر عنوان می‌کند که او به مادری کاملاً راضی‌کننده نیاز ندارد. او این عبارت را از وینی کات به عاریت گرفت که نوزاد به مادری به اندازه کافی خوب یا مادری با فداکاری معمولی نیاز دارد. نوزاد انسان در مقایسه با گونه‌های دیگر درمانده‌تر است و زمان بیشتری به دیگران وابسته است و به مادری نیاز دارد که محرک‌های مزاحم را دفع و سلامت نوزاد را تضمین کنند.

به گفته ماهر، مرحله همزیستی برای رشد آغازین، یعنی آنچه اریکسون حس اعتماد نامید، ضرورت دارد. و حس همزیستی لذتبخش باعث می‌شود که نوزاد احساس وحدت با مادر کند، یعنی **لنگر ایمن** ایجاد شود. در این هنگام که نوزاد از مرحله

ترس از غریبه را نشان می‌دهند. در مواردی که ترس از غریبه خیلی زیاد باشد، ماهر بیان می‌کند که دوره همزیستی چنین کودکانی به سخت‌ترین شکل طی شده است و آنها در روابط بین فردی، اعتماد اولیه و انتظارات مثبت را در خود ایجاد نکرده‌اند. و کودکانی که مرحله همزیستی متوازی داشته‌اند، ترس از غریبه کمتری نشان می‌دهند.

همچنین نوزادان در این سن، اضطراب جدایی را تجربه می‌کنند. برای مثال هنگامی که آنها را تنها می‌گذارند، احساس آشفتگی و ناراحتی می‌کنند. ماهر دریافت که اضطراب جدایی در این سن، شکلی از سرزندگی اندک یعنی یک خلق گرفته‌گلی را بوجود می‌آورد. این مساله بدین شکل تفسیر می‌شود که نوزاد به درون خویش باز می‌گردد که این عمل را برای حفظ تصویر مادر غایب درون خویش انجام می‌دهد.

پس طی این مرحله، نوزاد به سمت دنیای بیرون و دور شدن از مادر حرکت می‌کند. ترس‌ها را تجربه می‌کند. ماهر در این مرحله، از دو فرایند هوشمند نام برد. یکی از آنها جدایی است که اساساً افزایش فاصله از مادر است. دیگری تفرد است که شامل عملکردهایی از من (ایگو) است که در واریسی جهان بطور ادراکی، بخاطر آوردن اینکه مادر و اشیا کجا هستند و ایجاد تصویری از مراجع قدرت، نقش دارند.

تمیز کردن اولیه (۹ تا ۱۲ ماهگی).

مرحله تمرین کردن با توانایی نوزاد برای سینه خیز رفتن آغاز می‌شود. همینکه نوزاد توانست چهار دست

همزیستی بیرون می‌آید و بطرف فزاینده‌ای بطرف جهان خارج گرایش پیدا می‌کند، احساس سرگردانی و تنهایی نمی‌کند بلکه احساس خوشبختی و آرامش دارد.

مرحله تفرد / جدایی

خرده مرحله تمایز (۵ تا ۹ ماهگی).

ماهلر معتقد بود نوزاد بطور رسشی، به سمت عملکرد مستقلانه و کشف دنیای وسیع‌تر رانده می‌شود. نیروهای قدرتمند درونی، نوزاد را به استقلال مجبور می‌کند مثلاً روی دو پای خود بایستد. تا ۵ ماهگی، نوزاد به محیط اطراف مادر نگاه کرده و به مادر و افراد آشنا لبخند می‌زند، اما در برابر افراد غریبه چنین نمی‌کند. در ۵ ماهگی، بررسی‌های نوزاد به محیط طولانی‌تر، متمرکزتر و فعال‌تر می‌شود. در ۶ ماهگی نوزادان از مادر فاصله می‌گیرند تا بهتر بتوانند به او نگاه کنند.

نوزادان همچنین الگوی بازرسی پشت سر را آغاز می‌کنند، یعنی بصورت فعالانه مادر با دیگران مقایسه می‌کنند. ولی در این مرحله نوزاد غرق مادر نیست، بلکه بصورت فعال، مادر خویش و دنیای خارج را بررسی می‌کند. در این وهله ماهر عنوان می‌کند که نوزاد از تخم بیرون آمده است. نوزادان طی این مرحله همچنین، افراد غریبه را از طریق حس بینایی و هم حس لامسه، مورد بررسی قرار می‌دهند. آنها این عمل را در حالتی سرد و سنگین انجام می‌دهند که از بازرسی شادمانه مادر متفاوت است. او این رفتار را شیوه‌های بازرسی نامیده است. در بعضی مواقع معمولاً در ۷ ماهگی، بسیاری از نوزادان (نه تمامی آنها)

جنبه برجسته این مرحله، شیوه‌ای است که کودک بوسیله آن، جذب کنجکاو‌های خویش می‌شود. این دوره زمانی است که کودک درگیری عاشقانه‌ای با دنیا دارد.

اگر در این مرحله، مادر بسیار دخالت‌گر یا غیرقابل دسترس باشد، اشتیاق کودک برای جستجوگری بطور قابل ملاحظه‌ای فروکش می‌کند.

نزدیکی خواهی (۱۵ تا ۲۴ ماهگی).

کودکان در این مرحله، بشدت از مادر و نیاز خویش به او آگاه هستند. یعنی کودک نوپا که در مرحله تمرین، با حسی از قدرت مطلق در حال ماجراجویی در دنیا بود؛ انگار ناگهان با خود فکر می‌کند که مادر من کجاست؟ من به تنهایی چه کاری می‌توانم انجام دهم؛ من به او نیاز دارم.

ماه‌ر معتقد بود کودکان نوپا طی تمامی بررسی‌ها و کشفیات دنیای خارج و همچنین بازی کردن خویش، بگونه‌ای فزاینده از چگونگی وجود اشیا و کارکرد مستقل آنها از خودشان آگاهی می‌یابند. این آگاهی دقیقاً پیش از زمانی بوجود می‌آید که آنها در مورد مادرشان و تمامی کارهایی که برایشان انجام می‌دهد، بعنوان شخصی جدای از خودشان فکر می‌کنند. از نظر اریکسون، کودک در چنین وضعیتی، تجربه کردن شک را آغاز می‌کند.

در چندماه بعد، کودک وارد یک بحران می‌شود. او در میان اهداف متضاد، احساس فشار می‌کند. او می‌خواهد خودمختاری خود را حفظ کند، از سوی دیگر والدین خود را نیز دوست دارد، به صراحت نه می‌گوید، و در عین حال به مادر می‌چسبد یا از او

و پا راه برود و بایستد، اشتیاق زیادی برای کاوش دنیای وسیع‌تر به خرج می‌دهد. نوزاد تا حدی از مادر فاصله می‌گیرد اما مادر برایش **نقطه اتکاء در خانه** است (اینزورث نیز چنین چیزی را بیان کرده بود).

در این بررسی‌ها و کاوش‌های نوزاد، نگرش مادر بسیار مهم است. مادرانی که به لحاظ نزدیکی و صمیمیت در مراحل اولیه تا حدی دچار مشکل بوده‌اند، از استقلال نوین نوزاد احساس شادمانی می‌کنند. این مادران حس می‌کنند که در دسترس بودنشان برای جستجوگری جهان توسط نوزاد لازم است. مادران دیگر ممکن است از بررسی و کاوش‌های کودک خود مضطرب شوند و دوگانه عمل کنند و از این لحاظ که نقطه اتکاء مطمئنی در خانه باشند، مشکل داشته باشند. آنها ممکن است سعی کنند در فعالیت‌های کودک اختلال ایجاد کنند و اضطراب خود را به کودک منتقل کنند. در چنین مواردی اشتیاق کودک برای جستجوی دنیای پیرامون خاموش می‌شود.

تکمیل خرده مرحله تمرین کردن (۱۲ تا ۱۵ ماهگی).

ماه‌ر بر قدرت سابق ذاتی جنبش و کنجکاو‌ی تاکید می‌کرد و معتقد بود همینکه کودکان توانایی راه رفتن را بیابند، لذت نوزادان در این فعالیت‌ها شدت پیدا می‌کند. نوزادی که اکنون نوپا شده، برای حرکت به اطراف و بررسی جهان پیرامون خود ذوق زده می‌شود و از کشفیات خود لذت می‌برد. در این مرحله بنظر میرسد کودک نوپا به حضور مادر خود نیز بی‌اعتنا شده است. اما او برای اینکه اطمینان حاصل کند، گاهی به عقب برمی‌گردد و حضور مادر را بررسی می‌کند.

ماه‌لر معتقد بود برای رسیدن به ثبات شی، دو شرط لازم است:

نخست اینکه کودک به ثبات شی به مفهومی که پیاز به بیان کرده، برسد. یعنی بداند اشیا (و افراد) حتی اگر در جلوی دید او نباشند، باز هم وجود دارند. دوم اینکه، کودک به چیزی نیاز دارد که اریکسون آن را **اعتماد اساسی** می‌نامد، یعنی این حس که مادر شخصی قابل اعتماد است و هنگامیکه او نیاز داشته باشد، می‌تواند به مادر تکیه کند. چنین اعتمادی در نوزاد، در نخستین مرحله یعنی مرحله همزیستی آغاز می‌شود و در مراحل بعد، یعنی تمایز، تمرین کردن و نزدیکی، بیشتر رشد می‌کند.

اکنون در این مرحله، کودک نیاز دارد تا تصویری از یک مادر خوب را درونی سازد و او، این کار را از طریق بازی‌های **وانمود سازی** انجام می‌دهد. کودک در بازی‌های خود اشیایی را به عنوان نماد والدین، خودش و سایر افراد قرار می‌دهد و در ساختار روانی خود، تصویر مستحکمی از مادر می‌سازد. انجام چنین کاری همیشه ساده نیست، زیرا کودک جدایی‌ها و ناکامی‌ها را تجربه می‌کند و شاید از دست مادر عصبانی باشد. بنابراین برای کودک مشکل است که مادر را فرد واحدی در نظر بگیرد که هم دوست داشتنی است و هم عصبانی کننده. اگر تجربه‌های مثبت به اندازه کافی باشند، ثبات شی هیجانی، همچنین هسته عزت نفس، ظهور خواهد یافت.

توجه می‌خواهد. کودکان در این سن از بازی گرفتن و رها کردن که در آن والدین آنها را تعقیب می‌کنند، لذت می‌برند. این بازی بدین دلیل لذتبخش است که کودک بطور ناگهانی احساس می‌کند که خودمختار است و از آنها دور می‌شود، اما هنگامیکه او را می‌گیرند، بار دیگر با آنها احساس پیوستگی مجدد می‌کند.

این دوره برای مادران مشکل و پر زحمت است، رفتار کودک آشفته کننده و همراه با توقع زیاد است. ماه‌لر باز هم بر مادری صبور و قابل دسترس تأکید می‌کند. اگر مادر درک کند که رفتار کودک ناشی از رشد بهنجار است، منتظر می‌ماند تا این حالت ناخوشایند به پایان برسد. مادر می‌تواند از این طریق از کشمکش‌های همراه با زور و تلافی جویانه، اجتناب کند. بدین طریق کودک در کار با اشیاء، احساس آزادی خواهد کرد.

آغاز ثبات شی هیجانی و تثبیت فردیت (۲۴ تا ۳۰ ماهگی).

کودک چگونه می‌تواند میان نیازهای متضاد خویش یعنی خودمختاری و پرستاری کودک، غلبه کند؟ کودک می‌تواند این کار را از طریق ایجاد تصویر درونی مثبت از مادر که حتی در غیبت مادر نیز می‌تواند به آن دسترسی داشته باشد، به بهترین نحو انجام دهد. پس از آن، گرچه کودک ممکن است نسبت به مادر اشتیاق داشته باشد، اما می‌تواند بدون وجود مادر و بطور مستقلانه دست به عمل بزند. این تصویر درونی ثبات شی هیجانی نامیده می‌شود.

کاربردهای عملی

کار ماهر به درمان کودکان آشفته ارتباط دارد. اوکار با نوزادان را به همراه مادرانشان آغاز کرد و سعی کرد تا تجربه همزیستی همگون تری را تسهیل کند. در مورد کودکان درخودمانده، هدف ماهر این بود که آنها را به مرحله همزیستی پیش ببرد.

در مورد کودکان مبتلا به روان پریشی همزیستی، حالت همزیستی کامل تر و همگون تری بوجود آورد. دلیل این کار نیز آن بود که ماهر دریافت بود که این کودکان، اعتماد و یگانگی لذتبخشی را تجربه نکرده اند که آنها را قادر سازد مستقل از مادر خود باشند. در مقابل، در پی ریش کارکردهای حرکتی و شناختی، آنها قبل از اینکه از نظر هیجانی آماده باشند، خود را جدا احساس می کنند. آنچه آنها بدان نیاز دارند، تشویق مجدد به جدایی نیست بلکه ایجاد پایه ای از اعتماد و تقابل روانی است، بطوری که بتوانند با اطمینان بیشتری با دنیای بیرون برخورد کنند.

هنگامی که صحبت از پرورش طبیعی کودک است، ماهر به کرات دسترسی پذیری هیجانی مادر را مطرح می کند. در دوره همزیستی بهنجار، در نوزاد احساسی از ریشه داشتن و تکیه داشتن در مکانی همراه با آرامش و ایمنی بوجود می آید، اما همچنانکه کودک بصورت فردی مستقل پیش رود، نیاز دارد تا از دسترسی پذیری دایمی مادر اطمینان داشته باشد.

ارزشیابی

ماهلر نظریه فروید را به سمت یک جهت گیری بین فردی سوق داد. ماهر در مورد اینکه نوزاد در میان

روابط بین فردی، چگونه به حسی از خویشتن می رسد، آگاهی هایی داده است. نوزاد بصورتی فزاینده از یکی بودن با پرستار خود مستقل می شود و سپس از این تصور که واقعا وابسته است، دچار کشمکش می شود. این فرایند روبه جلو و رو به عقب کودک، هم به دلیل نیاز به پیوستگی و هم جدا شدن، با آن روبرو می شود و تضادهای همگانی را میان تمامی انسان ها بوجود می آورد.

یکی از انتقادهایی که اشترن بر ماهر وارد کرده این است که به اطلاق حالت های مرضی در دوران طفولیت پرداخته است. یعنی ماهر سعی کرده ابتدا حالت های مرضی را درک کند سپس آنها را در یک دوره طفولیت بهنجار در نظر بگیرد. و پیشنهاد می شود بهتر بود او رشد نوزاد و کودک طبیعی را به شیوه مناسب خود آن مورد مطالعه قرار دهد. اشترن همچنین عنوان می کند که مراحل اولیه نظریه ماهر، بویژه مرحله درخودماندگی اشتباه است. اینطور بنظر می رسد که در مرحله درخودماندگی، با عایق محرکی که در آن فرض شده، نوزاد اساسا خود را از دنیای خارج جدا می سازد. یعنی تحلیل فیلم های گرفته شده از تعاملات نوزاد نشان می دهد که نوزاد علاقمندی زیادی به دنیای بیرونی دارد.

نظریه های بالبی و اینزورث درباره دل‌بستگی انسان

بالبی

شرح حال مقدماتی.

بالبی دریافت کودکانی که در مراکز نگهداری از کودک و یتیم خانه ها، بزرگ شده اند، دارای انواعی از مشکلات عاطفی از جمله ناتوانی در ایجاد ارتباط صمیمانه و طولانی مدت با دیگران هستند. او تصور کرد شاید دلیل این امر این باشد که این کودکان در اوایل زندگی، فرصت ایجاد یک دل‌بستگی محکم به مادرنماد را از دست داده اند.

نظریه دل‌بستگی:

نگاه کلی

بالبی معتقد بود که رفتار انسان را تنها از طریق بررسی محیط انطباقی آن، یعنی محیطی بنیادی که این رفتار در آن محیط تکامل یافته است، می توانیم درک کنیم.

کودکان احتمالاً رفتارهای دل‌بستگی، یعنی حرکات و علائمی که نزدیکی و مجاورت آنها را با مراقبان حفظ می کند و افزایش می دهد، در خود به وجود آورده اند. یکی از رفتارهای دل‌بستگی، گریه است (هنگامی که کودک می ترسد یا درد می کشد، گریه می کند و والدین مجبورند به سراغ او بروند و ببینند چه مشکلی پیش آمده). نوع دیگر رفتار دل‌بستگی، لبخند کودک است (هنگامی که کودک در پی نگاه

والدینش لبخند می زند، آنها احساس محبت می کنند). غان و غون کردن، چنگ زدن، مکیدن و تعقیب کردن از جمله دیگر رفتارهای دل‌بستگی اند.

بالبی معتقد بود دل‌بستگی کودک به این ترتیب به وجود می آید: در آغاز پاسخدهی اجتماعی کودکان تصادفی است. مثلاً آنها به هر چهره ای لبخند می زند و با رفتن هر کس گریه می کنند. بین ۳ و ۶ ماهگی، کودکان پاسخدهی خود را به چند آشنا محدود می کنند و حضور غریبه، آنها را نگران می کند. اندک زمانی بعد، تحرک بیشتری پیدا می کنند و با سینه خیز رفتن، در حفظ نزدیکی خود با نماد اصلی دل‌بستگی خویش، نقش فعال تری ایفا می کنند. مراقب هستند که این والد کجاست و هر علامتی دال بر جدا شدن ناگهانی والد، پاسخ دنباله روی را در آنها راه اندازی می کند. کل این فرایند، یعنی تمرکز بر نماد اصلی دل‌بستگی که پاسخ دنباله روی را راه اندازی می کند، مشابه نقش پذیری در سایر گونه هاست.

مراحل دل‌بستگی

مرحله اول (تولد تا ۳ ماهگی):

پاسخدهی نامتمایز به انسان ها

نوزادان پس از تولد دوست دارند به صداهای انسانی گوش دهند و به صورت انسان ها نگاه کنند. آنها چهره را به سایر محرک های بصری ترجیح می دهند. بالبی معتقد است این رجحان نشان دهنده گرایش ژنتیکی به یک الگوی بصری است که به زودی یکی از قدرتمندترین رفتارهای دل‌بستگی یعنی لبخند اجتماعی را راه اندازی خواهد کرد. در پنج یا شش هفتگی،

که وقتی نوزاد با صدای بلندی از جا بپرد، یا زمانیکه حمایت را از دست بدهد، اتفاق می‌افتد. پاسخ نوزاد به چنین اتفاقی این است که بازوهایش را باز می‌کند و سپس آنها را به دور سینه خود جمع می‌کند، انگار که بخواهد چیزی را در آغوش بگیرد. همچنین نوزادان به **بازتاب‌های گونه و مکیدن** مجهز هستند. هنگامی که گونه آنها لمس شود، خود به خود سرشان را به محل تحریک می‌چرخانند و عامل تحریک را جستجو می‌کنند تا زمانیکه با دهان آن را لمس کنند و سپس آن را می‌مکنند. این دو بازتاب به وضوح به شیر خوردن از پستان مادر کمک می‌کند. ولی بالبی آنها را الگوهای دلبستگی نیز تلقی می‌کرد زیرا موجب می‌شوند که نوزاد با مادر خود تعامل برقرار کند.

مرحله دوم (۳ تا ۶ ماهگی):

تمرکز بر آشنایان

تقریباً در این سن، بازتاب‌های مورو، چنگ زدن و گونه متوقف می‌شوند. اما به نظر بالبی، مساله مهم‌تر این است که پاسخ‌های اجتماعی نوزاد به تدریج انتخابی‌تر می‌شود. در این سن نوزادان تنها به آشنایان لبخند می‌زنند. در غان و غون کردن نیز انتخابی عمل می‌کنند. در ۴ یا ۵ ماهگی، فقط در حضور کسانی که می‌شناسند غان و غون می‌کنند و در حضور فردی که بیشتر او را ترجیح می‌دهند، گریه‌شان را متوقف می‌کنند. در ۵ ماهگی دست خود را به سمت بخش‌هایی از بدن فردی که او را می‌شناسند، دراز می‌کنند. در این مرحله، پاسخدهی خود را به آشنایان محدود می‌کنند. در حضور دو یا سه نفر خاص لبخند می‌زنند

پرشورترین لبخندهای اجتماعی آغاز می‌شود. نوزادان در مواجهه با چهره انسانی با خوشحالی و به طور کامل لبخند می‌زنند و این لبخندها با تماس چشمی نیز همراهند. نوزادان تا تقریباً ۳ ماهگی به هر چهره‌ای حتی به الگوی مقوی لبخند می‌زنند. شرط اصلی این است که صورت، به صورت کامل یا از روبرو ارائه شود. در این مرحله صدا یا نوازش، محرک نسبتاً ضعیف‌تری برای ایجاد لبخند کودک است. به نظر می‌رسد لبخند اجتماعی نوزاد را یک محرک نسبتاً مشخص دیداری راه‌اندازی می‌کند.

به نظر بالبی، لبخند به دلیل اینکه نزدیکی کودک را به مراقب حفظ می‌کند، باعث ایجاد دلبستگی می‌شود. خود لبخند زدن یک راه‌انداز است که واکنش دوست داشتن و مراقبت کردن را باعث می‌شود، یعنی رفتاری است که شانس نوزاد را برای سلامتی و بقا افزایش می‌دهد. تقریباً در همان زمانی که نوزادان شروع به لبخند زدن به چهره‌ها می‌کنند، غان و غون کردن را آغاز می‌کنند. غان و غون کردن (که مثل لبخند زدن در آغاز تصادفی است) همانند لبخند زدن یک راه‌انداز اجتماعی است که با ایجاد تعامل اجتماعی بین مادر و نوزاد باعث می‌شود مادر نزدیک نوزاد باقی بماند.

گریه کردن (که فریاد پریشانی است و نشان می‌دهد نوزاد از درد، گرسنگی یا سرما رنج می‌برد) نیز به نزدیکی مراقب و کودک منجر می‌شود. نزدیکی، همچنین از طریق پاسخ گرفتن حفظ می‌شود. نوزادان به دو نوع **پاسخ گرفتن** مجهز هستند. یکی از آنها بازتاب چنگ زدن است. وقتی شیء کف دست نوزاد گذاشته می‌شود، دست نوزاد به طور خودکار دور آن جمع می‌شود. دومین پاسخ گرفتن، **بازتاب مورو** است

برای کاوش محیط اطراف خود مورد استفاده قرار دهد. رفتار دلبستگی به متغیرهای دیگری نیز بستگی دارد، مثل وضعیت جسمانی کودک. نیاز کودک خسته و بیمار به ماندن در کنار مادر بیش از نیاز او به کاوش است. یک متغیر مهم در پایان نخستین سال زندگی، الگوی کارکرد کلی کودک از نماد دلبستگی است؛ یعنی کودک بر مبنای تعامل های روزانه خود، به تدریج طرحی کلی از پاسخدهی و قابل دسترس بودن مراقب خود به وجود آورده است.

مرحله چهارم (۳سالگی تا پایان دوره کودکی):

رفتار مشارکتی

تا قبل از ۲ یا ۳ سالگی، کودکان تنها به نیاز خودشان برای حفظ نزدیکی با مراقب توجه دارند و هنوز به هدف های مراقب توجه نمی کنند (مثلا درک نمی کند مادر می خواهد برای انجام کاری به خانه همسایه برود. او هم می خواهد بی چون و چرا برود). اما کودک ۳ ساله چنین طرح هایی را درک می کند و می تواند وقتی پدر و مادرش در کنار او نیستند، رفتارشان را مجسم کند. در نتیجه او در رابطه با والدین بیشتر شبیه یک شریک عمل می کند.

دلبستگی به مثابه نقش پذیری

بالبی معتقد بود دلبستگی کودک مسیری شبیه به نقش پذیری در حیوانات را دنبال می کند. گرچه این فرایند بسیار آهسته تر صورت می گیرد. نوزادان در هفته اول زندگی نمی توانند فعالانه اشیاء را از طریق حرکتشان تعقیب کنند، ولی نسبت به افراد پاسخ های اجتماعی

و غان و غون می کنند. این نماد اصلی دلبستگی، معمولاً مادر است. کودکان شدید ترین دلبستگی را به فردی پیدا می کنند که با دقت تمام به علامت های آنان پاسخ می دهد و لذتبخش ترین تعامل را با آنان دارد.

مرحله سوم (۶ماهگی تا ۳ سالگی):

دلبستگی شدید و نزدیکی جویی فعال

از ۶ ماهگی به بعد، دلبستگی نوزاد به شخص خاص شدیدتر و اختصاصی تر می شود. در این مرحله نوزاد با خارج شدن مادر نماد از اتاق گریه می کند که این گریه نشان دهنده اضطراب جدایی است. منحصر شدن دلبستگی کودک به یک والد، در تقریباً ۷ یا ۸ ماهگی نمایان می شود که کودک ترس از غریبه ها را نشان می دهد. این واکنش شامل آمادگی برای گریه کردن با دیدن یک غریبه و قرار گرفتن در یک موقعیت ناآشناست. در ۸ ماهگی، می توانند سینه خیز بروند و فعالانه والد خود را دنبال کنند. هنگامی که مادر ناگهان و به آرامی کودک را ترک کند، یا وقتی کودک در محیط ناآشنا قرار بگیرد، ملموس ترین تلاش ها را برای برقراری تماس مجدد از خود نشان می دهند. زمانی که کودکان بتوانند فعالانه والدین خود را دنبال کنند، رفتار آنها کم کم در یک نظام مبتنی بر تصحیح هدف، تثبیت می شود (یعنی محل والد را در نظر می گیرند و اگر مادر آنها را ترک کند، بلافاصله او را تعقیب و حرکت خود را تصحیح یا تنظیم می کنند).

کودکان اغلب هم از نمادهای دلبستگی فاصله می گیرند و هم به سمت آنها می روند. این رفتار زمانی مشهود است که کودک مراقب را به عنوان پایگاهی امن

جدایی طولانی شود و کودک مراقبت پرستار یا سایر افراد را از دست بدهد، ممکن است از همه افراد کناره‌گیری‌گیری کند و نتیجه چنین فرایندی شکل‌گیری «**شخصیت بی‌عاطفه**» یعنی فردی است که دیگر نسبت به هیچ کس، عمیقاً علاقمند نمی‌شود.

اینزورث

اینزورث دانشمندی که مهمترین پژوهش‌ها را درباره دلبستگی انجام داده است.

الگوهای دلبستگی

اینزورث و دانشجویانش، به مطالعه بر روی رابطه ۲۳ کودک که در سال اول زندگی بودند و مادرانشان پرداختند. آنها هر سه هفته به مدت چهار ساعت و در خانه خود افراد، آنها را مطالعه می‌کردند. هنگامی که نوزادان ۱۲ ماهه شدند، اینزورث خواست ببیند که رفتار آنها در یک موقعیت جدید چگونه است. از این رو کودک و مادرش را به یک اتاق بازی برد و علاقمند بود ببیند که کودکان مادرانشان را چگونه به عنوان پایگاهی برای کاوش محیط مورد استفاده قرار می‌دهند و واکنش آنها به دوبار جدایی کوتاه مدت از مادرانشان، چگونه است.

در نخستین مرحله جدایی، کودک با یک فرد غریبه تنها گذاشته می‌شد؛ در دومین مرحله، کودک به تنهایی در اتاق می‌ماند. هر مرحله جدایی ۳ دقیقه به طول می‌انجامید، ولی در صورتی که کودک ناراحتی شدیدی نشان می‌داد، مدت جدایی کوتاه‌تر می‌شد. کل این فرایند را که ۲۰ دقیقه به طول انجامید، **موقعیت ناآشنا** نام نهادند. آنها سه الگو را مشاهده کردند:

مستقیمی ابراز می‌کنند. آنها لبخند می‌زنند و غان و غون می‌کنند که موجب نزدیکی به افراد می‌شود. اما در شش ماهگی دلبستگی خود را به افراد معدود و بویژه یک فرد خاص محدود می‌کنند. عمدتاً می‌خواهند نزدیک این فرد باشند. یاد می‌گیرند سینه خیز بروند و نماد اصلی دلبستگی شان را هر زمانی که از آنها دور می‌شود، دنبال می‌کنند. بنابراین، آنها نسبت به فرد معینی نقش پذیر می‌شوند و این فرد است که دنبال کردن را در آنها راه اندازی می‌کند.

تاثیرات نگهداری شدن در موسسه‌ها

محرومیت ناشی از نگهداری شدن در موسسه‌ها. بالبی کودکان پرورشگاهی را که در ایجاد دلبستگی عمیق در بزرگسالی ناتوان هستند **شخصیت‌های بی‌عاطفه** نامید که دیگران را تنها برای اهداف خودشان مورد استفاده قرار می‌دهند و در برقراری پیوند عاشقانه ناتوان هستند. اینها نشان داده که برای شکل‌گیری دلبستگی نیز سن بحرانی وجود دارد که اگر دلبستگی در آن سن شکل نگیرد، دیگر به سختی انجام می‌شود.

جدایی‌ها. به نظر بالبی و رابرتسون، تاثیرات جدایی (کودک از مراقب) به شکل زیر ظاهر می‌شود: ابتدا کودکان به عنوان **اعتراض‌گریه** و زاری می‌کنند و هیچ نوع مراقب‌جانشین را نمی‌پذیرند. دوم، دوره **ناامیدی** را پشت سر می‌گذارند؛ ساکت، غیرفعال و گوشه‌گیر می‌شوند. بالاخره مرحله **بریدگی** شروع می‌شود. در خلال این دوره کودک بشاش‌تر می‌شود و ممکن است مراقبت پرستاران یا سایر افراد را بپذیرد. اما اگر

نوزادان با دلبستگی ایمن.

بریدگی آنان، کودکانی را به یاد می‌آورد که جدایی‌های دردناکی را تجربه کرده بودند. مشاهده این گروه از کودکان در خانه هایشان نشان داده بود که مادران آنها به عنوان افرادی نسبتاً بی‌توجه، مداخله‌کننده و طردکننده درجه بندی شده بودند و کودکان اغلب نایمن بودند. بنابراین این کودکان هنگام ورود به موقعیت ناآشنا گمان کردند نمی‌توانند به مادر تکیه کنند و بنابراین به شیوه‌ای دفاعی واکنش نشان دادند. آنها برای دفاع از خود، موضعی بی‌تفاوت و متکی بر خود اتخاذ کردند چون در گذشته از طرد شدن‌های بسیاری رنج برده بودند. آنها سعی کردند نیاز خود را به مادر مهار کنند تا از نومیدی‌های بیشتر اجتناب کنند. بالبی بر این باور است این کودکان، در بزرگسالی، بیش از حد متکی به خود، و غیروابسته می‌شود؛ شخصی که هرگز از بدگمانی خویش دست بر نمی‌دارد و نمی‌تواند روابط صمیمی با دیگران برقرار کند.

۲- نوزادان نایمن - دوسوگرا.

این نوزادان در موقعیت ناآشنا چنان نگران حضور مادر بودند و به او چسبیده بودند که به کاوش در محیط اطراف خود نمی‌پرداختند. هنگامی که مادر اتاق را ترک می‌کرد، بسیار آشفته می‌شدند و هنگام برگشت مادر آشکارا رفتاری دوسویه با او نشان می‌دادند. در خانه، این مادران معمولاً با نوزادان خود به شیوه‌های متناقض رفتاری می‌کردند. در برخی موقعیت‌ها، صمیمی و پاسخ‌دهنده بودند و در موقعیت‌های دیگر رفتاری متغایر داشتند. این تناقض، هنگامی که کودکان به مادرشان نیاز داشتند، آنها را نامطمئن می‌کرد. این کودکان وقتی مادر اتاق را ترک می‌کرد، بسیار ناراحت

این کودکان پس از ورود مادرانشان به اتاق باز، خیلی زود مادر را به عنوان پایگاهی برای کاوش مورد استفاده قرار دادند. اما هنگامی که مادر اتاق را ترک کرد، بازی اکتشافی‌شان کاهش یافت و دچار آشفته‌گی شدند. هنگامی که مادر برمی‌گشت نیز فعالانه از او استقبال می‌کردند و یکی دو دقیقه نزدیک او باقی می‌ماندند و هنگامی که از بودن او مطمئن می‌شدند، مشتاقانه به کشف محیط اقدام می‌کردند. مادران این کودکان، حساس و پاسخ‌دهنده به گریه‌ها و سایر علائم کودک درجه بندی شده بودند. هر زمان که کودکشان به آرامش بخشی مادرش نیاز داشت، این مادران با محبت و عشق به نیازهای کودک رسیدگی کرده بودند. کودکان نیز خیلی کم گریه می‌کردند و برای کاوش محیط اطرافشان، مادر را به عنوان پایگاه مورد استفاده قرار می‌دادند. اینزورث معتقد بود اینها الگویی سالم از رفتار دلبستگی را نشان می‌دهند.

۱- نوزادان نایمن - اجتنابی.

اینها در موقعیت ناآشنا، کاملاً مستقل به نظر می‌رسیدند. آنها به محض ورود به اتاق، به سمت اسباب بازی‌ها می‌رفتند. گرچه به کاوش محیط می‌پرداختند اما مادر را به عنوان پایگاهی امن (به این معنا که به تناوب از حضور او مطمئن شوند) مورد استفاده قرار نمی‌دادند، بلکه مادر را فراموش می‌کردند. هنگامی که مادر اتاق را ترک می‌کرد، پریشان نمی‌شدند و وقتی برمی‌گشت، درصدد نزدیک شدن به او بر نمی‌آمدند. اینزورث بر این باور است که این نوزادان تا حدی از مشکلات هیجانی و عاطفی رنج می‌برند.

عاقلانه‌ترین کار است. نوزادان به طور زیستی، با توجه به تجربه‌های مورد نیازشان، ما را به سوی خود می‌خوانند و هدایت می‌کنند.

بالبی معتقد بود ممکن است والدین، کودکانی لوس و بیش از حد وابسته به مادر داشته باشند، اینها، قطعا والدینی حساس و پاسخده به علایم خود نداشته‌اند. اینها به نشانه‌های کودک توجهی ندارند. از طرفی امروزه والدین برای تسریع رشد عقلی کودک خود، همه نوع محرک را فراهم می‌کنند. اینزورث معتقد است چنین رفتاری از سوی والدین نامناسب است. زیرا موجب اعمال کنترل بیش از حد به کودکان می‌شود. اینزورث و بالبی می‌گویند والدین می‌توانند از طریق فرصت دادن به کودک برای پیگیری علایق خود به آنها کمک کنند. این کار از طریق حضور در کنار کودک و فراهم آوردن پایگاه ایمن برای او که بتواند به اکتشاف محیط بپردازد، صورت می‌گیرد.

جدایی‌ها

بهبتر است نوزادان در نخستین ماه‌های تولد و قبل از اینکه به فرد معینی دلبستگی پیدا کنند، در خانه‌ای دایمی مستقر شوند. جدایی‌ها بین ۶ ماهگی تا ۳ یا ۴ سالگی احتمالا دردناک‌تر هستند. در خلال این زمان، کودکان به شدت دلبستگی خویش را شکل می‌دهند و فاقد استقلال و قابلیت‌های شناختی هستند که بتوانند با روش‌هایی انطباقی با جدایی‌ها کنار بیایند.

محرومیت‌های ناشی از نگهداری کودکان در موسسات. بالبی توجه مردم را به اثرات زیانبار پرورش

می‌شدند و هنگام بازگشت مادر، تلاش می‌کردند به سرعت دوباره به او نزدیک شوند، گرچه خشم خود را نیز بروز می‌دادند. الگوی دوسوگرا را گاه «مقاومت» نیز می‌نامند؛ زیرا کودکان نه تنها با نومییدی در صدد برقرار کردن تماس با مادر بودند بلکه در برابر آن مقاومت می‌کردند.

مطالعات پیگیری.

مطالعات نشان داده کودکان با دلبستگی ایمن در تکالیف شناختی، مقیاس‌های ثابت قدم و خود اتکایی نمرات بالاتری داشته‌اند. این افراد در موقعیت‌های اجتماعی، نمرات بالاتری را در رهبری و رفتار دوستانه کسب کرده‌اند. اینزورث بیان کرده است که دلبستگی ایمن، محصول حساسیت مادرانه به علایم و نیازهای کودک است.

الگوهای عامل در کودکان و بزرگسالان.

بالبی الگوهای عامل را، انتظارات و احساس‌های کودک درباره پاسخدهی نماد دلبستگی او می‌دانست. الگوهای عامل، رویدادهای ذهنی درونی را شامل می‌شود. مین نوعی سنخ‌شناسی را برای والدین مطرح کرد که ثابت شده با طبقه‌بندی کودکان در موقعیت ناآشنا همبستگی دارد؛ ایمن/مستقل، بی توجه به دلبستگی و شیفته.

دیدگاه بالبی / اینزورث در مورد پرورش کودک

بالبی و اینزورث، موضعی مشابه گزل دارند. تکامل، علایم و حالاتی را در اختیار نوزادان گذاشته که رشد سالم آنها را باعث می‌شود و پاسخدهی به این علایم

کودکان در پرورشگاه‌ها جلب کرد. آنها با کم کردن تماس بین کودکان و بزرگسالان، در ایجاد دلبستگی ناتوان می‌شوند. در خلال مراقبت‌های بیمارستانی، هنگامی که به مادران و نوزادان فرصت بیشتری برای باهم بودن داده می‌شود، رشد کودک در مسیر بهتری به پیش می‌رود.

مراقبت روزانه. با افزایش شمار مادران شاغل، تمایل خانواده به استفاده از مهد کودک زیاد شده است. سپردن کودکان به مهد کودک پس از ۱۲ ماهگی، مشروط بر مهد کودک با کیفیت مطلوب، اثرات نامطلوبی ندارد. کودکانی که تا قبل از ۱۲ ماهگی به مهد سپرده می‌شوند، در معرض دلبستگی اجتنابی-ناایمن والدینشان قرار دارند.

مراحلی را برای تحول خود پیشنهاد می‌کند که از خود اجباری آغاز می‌شود و بتدریج عملی شده و با درک موقعیتها و روابط بین شخصی، فرد را به بالاترین مرحله تحول خود می‌رساند که در آن ایدئولوژی و هدفمندی در زندگی دارای اهمیت است.

در نگاه کلی، سیر تحول خود در کودکان بدین شرح است که کودکان تا سن ۷-۶ سالگی خود را برحسب ویژگیهای جسمانی و مادی توصیف و کمتر خود را به عنوان موجودی روانی معرفی می‌کنند (براتون، ۱۹۷۸؛ کلر، فورد، میچام، سلمن، ۱۹۸۰؛ نقل از ماسن، ۱۹۸۴). وقتی فرد از وهله کودکی اولیه گذرمی‌کند، در اواسط کودکی بتدریج توصیف خود را انتزاعی‌تر می‌کند و شکل اجتماعی و روانی به آن می‌دهد و از توصیف خود به صورت مادی و فیزیکی دور می‌شود؛ گرچه هیچگاه انسان از توصیف خود به صورت فیزیکی چشم‌پوشی نمی‌کند (دیمون و هارت، ۱۹۸۲؛ هارت، ۱۹۸۳؛ سلمن، ۱۹۸۰؛ موهر، ۱۹۷۸). در این سن، کودک بین ذهن و بدن، بین آنچه در درونش می‌گذرد و وقایع خارجی و بین خصوصیات روانی و انگیزشی تمایز قایل می‌شود. در نتیجه وی می‌تواند درباره خودش فکر کند و افکار خود را مهار نماید (براتون، ۱۹۸۷).

موهر (۱۹۷۸، نقل از ماسن و همکاران، ۱۹۸۴) در یک تحقیق، ویژگیهای مقاطع تحصیلی اول، سوم و ششم را به ترتیب بیرونی (توصیف با ویژگیهای مادی و جسمانی، مالکیت، اسم و...)، رفتاری (توصیف به صورت رفتار فعال و آشکار) و درونی (توصیف به صورت افکار، احساسات و انگیزش) بیان کرده است. به عبارت دیگر هر اندازه کودکان به سنین بالاتر

نظام تحولی ویلیام دیمون و دانیل هارت

روند تحول خود

بنیان تصور از خود در کودک در پایان اولین سال شکل می‌گیرد. این تصور بدلیل تعامل کودک و والدین به صورت خود - رضایتی در طفل بنا می‌شود. وقتی کودک درمی‌یابد که شکایت او فوراً پاسخ داده می‌شود، جرأت و کوشش می‌کند که برای بدست آوردن شیء مورد تقاضای خود با دیگران تعامل نماید و این حس در کودک بوجود می‌آید که جهان قطعی و منسجم است (تورپین ۷۳، ۱۹۹۰؛ نقل از هارتر، ۱۹۹۶). اما هارتر معتقد است که مفهوم کلی خود قبل از ۸-۷ سالگی به صورت یک ساخت و کلیت شکل نمی‌گیرد. البته در این باره مارش و کراون^۱ (۱۹۹۱) بیان می‌کنند که هارتر برای ادعای خویش دلیل تجربی ارائه نکرده است.

کیگان^۲ (۱۹۸۲)؛ نقل از کنوکس، (۱۹۹۸) و همکاران وی، معناسازی مغز را اساس تحول خود می‌دانند. آنها می‌گویند اگرچه جنبه‌های مختلف هیجانی، اجتماعی، شناختی و اخلاقی برای خودپنداشت وجود دارد اما این معانی توسط خود و شخص ساخته می‌شوند. در نظر او ارتباط شیء و شخص، تحول را سامان می‌دهد. کیگان معتقد است که برای فهم این ارتباط از روش بالینی پیازه‌الهام گرفته و بدین لحاظ از روش مصاحبه استفاده می‌کند. کیگان

^۱ . Craven, R

^۲ . Meaning making brain

وهله بامر حله وجدان لاوینگر (۱۹۶۷) مطابقت دارد. در این مرحله هدفهای دراز مدت خود، آرمانها و مسئولیت در جهت پیشرفت و کمال فرد متحول می‌شوند. پس از خود خصوصی، خود جمعی مطرح می‌شود که نتیجه تجربیات اجتماعی شده و درونی کردن هدفها، هنجارها و انتظارات گروههای مهم مرجع می‌باشد (محسنی، ۱۳۷۵). در وهله خود جمعی، نوعی هدفمندی و سازمان‌یافتگی اهداف درباره زندگی فردی و اجتماعی و توجه جدی به هنجارهای فرهنگی و اجتماعی در فرد مشاهده می‌شود. در این صورت خود شخصی در خدمت جمع قرار می‌گیرد و به همان میزان از جمع و هنجارهای آن و نیز مناسبات جمع تأثیر می‌گیرد. به عبارت دیگر خود فردی در درون خود جمعی، درون گنجی و هضم شده می‌شود.

هارتر (۱۹۹۹) در دیدگاه اجتماعی شناختی خود، تحول خود را در دو گستره تغییرات محتوایی و ساختاری مطرح می‌کند. در گستره اول، محتوای خود به موازات سن تغییر می‌پذیرد. ابتدا کودک خردسال خود را از خلال ویژگیهای بدنی و مادی توصیف می‌کند. سپس با افزایش سن، این توصیف رادر قلمرو اعمال، فعالیتها و مهارتهای خود گسترش می‌دهد و بالاخره در سطحی پیشرفته‌تر، توجه به خود به ابعاد روانی مانند هیجانها، انگیزه‌ها و امور شناختی معطوف می‌شود. در نظر هارتر توصیف خود بر حسب صفات و سپس انتزاع درباره خود، یک روند یا حرکت تحولی محسوب می‌شود که می‌تواند به پیشرفتهای شناختی ارتباط داده شود. حرکت تحولی در خودپنداشت، از بیرون به درون رجوع می‌کند و به افکار و احساسات فرد و جهانی که توسط دیگران رؤیت نمی‌شود متکی می‌شود. گستره

می‌روند، توصیف آنها از خود، روانشناختی‌تر و درونی‌تر می‌شود.

برای سنین نوجوانی، دیمون و هارت (۱۹۹۱)، اسکورد و پیورز^۱ (۱۹۷۴)؛ نقل از لاپسلی (۱۹۸۸) همین قاعده را ارائه کرده‌اند که نوجوانان به‌هنگام توضیح دادن درباره "مال من" بر عقاید، افکار و ویژگیهای یکپارچه درونی خویش تأکید می‌ورزند. نظر قاطع دیمون و هارت را جداگانه مورد بررسی قرار خواهیم داد.

برکلر و گرین والد^۲ (۱۹۸۲)؛ نقل از محسنی، (۱۳۷۵) وجوه مختلف خود رادر وهله‌های مختلف تبیین کرده‌اند: در وهله اول، خود، مبهم^۳ است که می‌توان آن را "وهله پیش از خود" نامید. در این وهله تمایزهای مشخصی بین خود و دنیای خارج وجود ندارد و رفتارهای اولیه نوزاد فقط از طریق رضایت‌بخشی به کنشها و غرایز لذت‌جو هدایت می‌شوند. **خود عمومی** در مرحله بعدی قرار دارد که ناشی از تحول تمایز خود از دیگران و نیز توانایی ارزشیابی جنبه‌هایی از رفتارهای فرد است که دیگران می‌توانند آنها را مشاهده کنند. یکی از جنبه‌های مهم خود عمومی، درونی کردن هنجارهای ارزشیابی دیگران است که از آن طریق، تحول خود خصوصی پایه‌گذاری می‌شود. خود عمومی همچنین با آنچه که لاوینگر **مرحله همشکل‌بینی**^۴ نامیده است، همسانی دارد که طی آن تمرکزی آگاهانه بر ظواهر و پذیرش اجتماعی افراد وجود دارد. در وهله **خود خصوصی**، جریان درونی شدن پدید می‌آید. این

^۱ . Secord, P& Peevers, B

^۲ . Breckler, S& Greenwald, A

^۳ . Diffuse self

^۴ . Isomorphism

دیگر تحول، تغییر در ساختار خود است که عمدتاً جنبه شناختی دارد و فرد اسنادهای خود را تعمیم می‌دهد. اگر دوندۀ خوبی باشد، آن را تعمیم و گسترش می‌دهد و در نتیجه خود را ورزشکار خوب نیز می‌داند. در حالی که دوندۀ بودن جزئی از ورزشکار بودن است؛ و از این قبیل. در وهله نوجوانی این اسنادها در سازمانی کلی‌تر و تعمیم یافته‌تر با یکدیگر ترکیب شده و به یک مفهوم انتزاعی درباره خود منجر می‌شوند. در این صورت "خود" به شکل توحید یافته‌تر برای فرد دریافت می‌شود. گستره دیگر تحول در نظر هارتر، تغییر در ضوابط ارزشیابی خود است. هر کودک برای توصیف خویش، ضوابطی دارد که در آغاز خردسالی، معمولاً جنبه خیالپردازانه دارد. هارتر (۱۹۸۸) می‌گوید که حدود ۵۰ درصد از کودکان دارای چنین ضابطه‌ای هستند که به عنوان مثال خود را بهترین ورزشکار قلمداد می‌کنند. این اغراق‌گویی را می‌توان ناشی از عدم تمییز بین واقعیتها با تمایلات کودک، ناتوانی در ارزشیابی صحیح خود، مقایسه‌های اجتماعی و خودمیان‌بینی کودک دانست. اما انطباق ارزشیابی با خود واقعی، همراه با افزایش سن ازدیاد می‌یابد و به واقعیت نزدیکتر می‌شود و این حرکت در نظر هارتر به نگهداری ذهنی درباره خود منجر می‌شود (محسنی، ۱۳۷۵). به عبارت دیگر، با افزایش سن، خیالپردازیهای کودکانه که ناشی از خودمیان‌بینی کودک است؛ کاهش یافته و فرد به امور و پدیده‌های واقعی توجه جدی‌تری می‌یابد و خود را بر اساس واقعیتها ارزیابی می‌کند؛ مگر آنکه فرد نتواند خود را از مرز خیالپردازیهای کودکانه جدا سازد. طبیعی است این موضوع می‌تواند یک اختلال و تأخیرشدگی را در روند

تحول شناختی و "خود" مطرح سازد. هارتر درباره مسائل مختلف تحول خود تحقیقات زیادی انجام داده است. دریک پژوهش درباره توجه کودکان به خود، وی از کودکان ۴ تا ۱۲ ساله خواست تا بگویند در موقعیتهای مختلف برای رهاسازی خود از احساسات منفی چون خشم، ترس، اندوه و غم چه می‌کنند و چه شیوه‌ای را برمی‌گزینند. یافته‌ها نشان داد که کودکان از دونوع راهبرد عملی و ذهنی استفاده می‌کنند. راهبرد عملی مانند فرار از موقعیت نامطلوب و راهبرد فکری و ذهنی مانند کوشش فعال در جهت فراموش کردن، فکرکردن درباره یک موضوع جالب یا فکرکردن درباره علل حادثه و یافتن راه‌حلهای ممکن. هارتر در این پژوهش به این نتیجه رسید که هرچه سن افزایش می‌یابد استفاده کودکان از راهبردهای فکری یا ذهنی افزایش می‌یابد ولی با اینحال در تمام سنین راهبردهای عملی بر راهبردهای ذهنی برتری دارند. به عبارت دیگر انتظار می‌رود دریک تحول بهنجار میزان استفاده کودکان از راهبردهای ذهنی و فکری برای حل مسائل و انطباق با موقعیتهای جدید افزایش یابد. در پژوهش دیگری هارتر و همکاران (۱۹۸۸) باهدف دستیابی به این موضوع که کودکان در چه سنی مفهوم شرم را درک می‌کنند، کودکان ۴ تا ۱۰ سال را مورد سؤال قرار دادند. نتایج نشان داد که تنبیهات درونی و راه‌حلهای مبتنی بر نکوهش خود به تنبیهات بیرونی برتری نداشته و فراوانی کمتری را نشان می‌دهند. در این تحقیق چهار مرحله مشخص شده است: در مرحله اول، کودکان خردسال نمی‌توانستند احساس شرم را در قالب کلمات بیان کنند و در برابر کار خلاف، ترس آنها فقط از این بود که مبادا پدر و مادرشان خشمگین شوند. در مرحله دوم، کودک به این درک

می‌دهند نیز معطوف می‌باشد. به این صورت که هر تغییر ناشی از تحول، امکان مناسب را برای ترکیب یاسازماندهی جدیدی فراهم می‌آورد، ولی این امکان موقعی تحقق می‌یابد که فرد هنوز تحت تأثیر ساختارهای قبلی و قدیمی است. در شرایط آرمانی، ساختارهای قبلی و اولیه به صورت محتوا تغییر شکل می‌دهند و تصاویر تاریخ‌زندگی را تقویت می‌کنند. ولی اغلب این انسجام و یکپارچگی اتفاق نمی‌افتد و عدم تحقق آن به فشردگی لایه‌ها^۲ منجر می‌شود. منظور از فشردگی لایه‌ها، شکلی از زیستن تاریخ‌زندگی است که در آن نظام‌های قبلی خود بطور همزمان بانظام‌های بعدی، در کنار هم زیسته و با یکدیگر تجربه می‌شوند (محسنی، ۱۳۷۵). نظام‌های اولیه "خود" و نتایج آن، همیشه جزئی از نظام ارجاعی فرد رامی‌سازند. اما وقتی نتیجه مثبت باشد و نظام قبلی در نظام بعدی ادغام شود، از شیوه زندگی و یا تداوم در تاریخ‌زندگی یاد می‌شود. در مواقع منفی از فشردگی لایه‌ها سخن می‌رود که منظور از آن وجود عدم تجانس در نظام خود یعنی این امر است که خود براساس زمینه‌ها، در سطوح مختلف عمل می‌کند (همان منبع). نوآم این لایه‌ها را به لایه‌های زمین تشبیه می‌کند. به عبارت دیگر در رفتار انسانی نیز، سطوحی وجود دارد. ساختارهای قبلی از بین نمی‌روند بلکه زیرمجموعه ساختارهای جدید قرار می‌گیرند. به همین علت برای فهم درست پدیده‌های روانی باید تداخل و درهم‌آمیختگی لایه‌ها را در نظر گرفت. این

رسید که پدر و مادری توانند از کودک خود شرمگین باشند ولی خود کودک، احساس شرم ندارد. در مرحله سوم کودک قبول کرد که می‌تواند از خود شرمگین باشد ولی شرط آن است که پدر و مادر نسبت به کارخلاف او آگاهی داشته باشند. در مرحله چهارم، کودک با یقین و اطمینان می‌گفت که در برابر کارخلاف و درغیاب دیگران احساس شرم می‌کند. در کل هارتر نشان داد که خوددرونی در دوره نوجوانی حاصل می‌شود.

نظر نوآم (۱۹۸۸؛ نقل از محسنی، ۱۳۷۵) درباره خود، متأثر از نظریه‌های شناختی و نیز تحلیل روانی است. او نظر خود را ادغام دو نظام پیازه‌ای و فرویدی می‌داند. نوام متأثر از دیدگاه شناختی، مفاهیم مهم نظام پیازه را مانند درونسازی، برونسازي و تعادل جویی^۱، بکار می‌برد. وی از خود، تبیینی ساختاری ارائه می‌کند که در دو قلمرو بهنجار و مرضی کاربرد دارد. نوآم تأثیرات گذشته و زمان حال را در تحول خود درهم می‌آمیزد. در نظر وی تحول خود در طول زندگی ادامه می‌یابد و موجب ادراکها و شناخت‌های جدید از خود و از ارتباط‌های اجتماعی می‌شود و بازسازی گذشته را تسهیل می‌کند. این سازمان‌تحولی، به گونه‌ای ساختاری شکل می‌یابد و توسط خود، بر واقعیت اجتماعی تحمیل می‌شود. ویژگی این دیدگاه آن است که تاریخ‌زندگی و فعالیت‌های تغییردهنده فرد را به نحو اصولی با یکدیگر پیوند می‌دهد. تاریخ‌زندگی فقط بامحتوای تجربیات زندگی مرتبط نیست بلکه همچنین به فعالیت‌هایی که ساختارهای شناختی قبلی در حال حاضر انجام

^۲ . Encapsulation layers

^۱ . Equilibration

امر می‌تواند به روانشناس و روان‌درمانگر کمک کند (لاپسلی، ۱۹۸۸).

تأکید دیگر نوآم بر تحول خود است. تداوم تحول خود در سراسر زندگی موجب شناخت‌های جدیدی از خود و تجربیات اجتماعی و محیطی می‌شود که بازسازی گذشته را تسهیل می‌کند. اساس نظر این مؤلف بر خود و تعامل بین فردی است که در تجربیات اجتماعی تجلی می‌یابد. همانطور که بیان شد، نوآم از مفاهیم درون‌سازی و برون‌سازی پی‌اژه در زمینه تبیین تحول خود، استفاده کرده است. او معتقد است، هر موقعیت جدید در زندگی امکانی برای ایجاد یک تغییر و تحول است. این امر بیانگر توانایی فرد در سازش با بیرون است و آن را از خلال تغییر در روان بنه یا ساخت‌های درونی انجام می‌دهد. حوادث و تغییرات مهم زندگی توانایی چنین تغییرات کیفی و بحرانی را دارند. وقتی نظام تعادل وجود داشته باشد، تجربیات معنی‌دار و بحرانی می‌توانند در ساخت‌های تحولی موجود ادغام شده و انسجام یابند. توازن در این دو کنش (درون‌سازی و برون‌سازی) منجر به سازش می‌شود. اساس فکر نوآم بر این است که در صورت بروز بی‌تعادلی، فرد در اثر تعادل‌جویی که ذاتی اوست، به سوی تعادل حرکت می‌کند. چنانکه ملاحظه می‌شود تا اینجا نظر نوآم منطبق بر نظر پی‌اژه می‌باشد. اما از اینجا، نوام از پی‌اژه فاصله می‌گیرد. در نظر او تحول خود یک حرکت واحد از مرحله‌ای به مرحله دیگر نیست که ویژگی‌های جدید در ساخت‌های قبلی ادغام شده باشند، بلکه گاهی بعضی تجربیات خاص در مقابل درون‌سازی مقاومت می‌کنند و این امر منجر به وجود یا زیستن هم‌زمان ساخت‌های قبلی

و فعلی می‌شود. نوام این فرایند را **فرا‌درون‌سازی**^۱ می‌نامد. محصول فرا‌درون‌سازی، فشردگی لایه‌هاست. فشردگی می‌تواند از نظر معنا و شدت متفاوت باشد. بر حسب زمانی که فشردگی صورت گرفته، می‌تواند فیزیکی و بدنی، اعمال ملموس و یاروان‌شناختی باشد. نوآم همچنین فشردگی‌های عمودی و افقی را نیز از یکدیگر تفکیک می‌کند. در فشردگی‌های عمودی، تجربیات اولیه از ساخت‌های بعدی تحول جدا شده و ناهمگونی بارزی در درون خود ایجاد می‌شود و در صورت وضعیت مرضی، خبری از یک خود میانجی وجود ندارد. برعکس، در فشردگی‌های افقی، ناهمگونی در سطوح خود آشکار نیست و تحت مهار سازمان تحول قرار دارد. اما نظام معانی قبلی همچنان به جنبه‌هایی از دنیای فرد شکل و معنا می‌دهد و بر رفتار او اثر می‌گذارد (محسنی، ۱۳۷۵).

مفهوم دیگر در نظر نوآم خود قدرتمند^۲ است که پیامد ادغام ساخت‌های اولیه در درون ساخت‌های بعدی و نوعی انسجام و توحید یافتگی است (لاپسلی، ۱۹۸۸). به‌خوبی دیده می‌شود که نوآم برای بیان تحول‌یافتگی، لاجرم نظر پی‌اژه را می‌پذیرد و نمی‌تواند از آن فاصله بگیرد. چه، یکپارچگی شخصیت فرد در اثر توحید ساخت‌های قبلی و بعدی در فرآیند درون‌سازی و برون‌سازی، شکل می‌گیرد. بر این اساس مراحل تحول خود در نظر نوآم چنین است:

۱. در مرحله اول، با **خود مادی-فاعلی**^۳ روبرو هستیم. در این مرحله علائق‌دیگران از علائق و تمایلات فرد از

1. Overassimilation

2. Self-strength

3. Subjectiv-Physical self

کوهوت سعی می‌کند به تحول مستقل خوددوستداری یا خود شیفتگی، جدا از مراحل تحول روانی، جنسی بر کمال‌یابی یک خود انسجام یافته توجه کند. در نظر او همانطور که سرمایه‌گذاری لیبیدویی بر موضوع انجام می‌شود، به درجاتی، یعنی نیمی دیگر از سرمایه‌گذاری، بر خود صورت می‌گیرد تا شخص بتواند مصدر اعمال و نقشهای مثبت در زندگی باشد. در نظر فروید، عشق به خود و عشق موضوعی، متناقض یکدیگرند. وقتی سرمایه‌گذاری لیبیدویی بر من باشد، نیروی غریزی معطوف به موضوع، کاهش می‌یابد و برعکس. اما در نظر کوهوت، وجود ارتباط موضوعی، ناقض موجودیت خوددوستداری نیست؛ زیرا هیچانهای سرشار نیز در ارتباط با موضوعی که از خود جدا نشده‌است، احساس می‌شوند. بر این اساس، شدیدترین حالات خوددوستداری به موضوع مرتبط می‌شود و در خدمت خود قرار می‌گیرند. در نظر کوهوت، "خود" بر "من" مسلط است و کشاننده‌های غریزی از همان ابتدا از تجربه کودک با موضوع خود و نه تجربیات مبتنی بر سیرابی غرایز تبعیت دارند. به همین دلیل کوهوت مفهوم رضایتمندی غریزی را از جنبه‌های دیگر روانی مجزا می‌پندارد. او پاسخ مادر به نیازهای کودک را نیز از دیگر جنبه‌های رفتار مادرانه جدا می‌سازد؛ یعنی ارتباطهای موضوعی در دید کوهوت، آشکارا مقدم بر ارتباطهای غریزی می‌باشند.

ابتدایی‌ترین دوره در نظر کوهوت، دوره تحول خود-شهوت‌گرایی^۵ است که نوزاد در حالت خوددوستداری اولیه و لذت ناب^۶ بسر می‌برد. سپس

دیگران تفکیک نمی‌شود. کودک، خود را از طریق ویژگیهایی توصیف می‌کند که با زبان عمل بیان شده و عمدتاً مهار نشده و تکانشی هستند.

۲. در این مرحله، خود تعاملی ایزاری^۱ مطرح و کودک نسبت به متفاوت بودن نیتها و نیازهای خود از دیگران هشیار می‌شود و برای حل تعارض نیازهای خود و دیگران، از یک تقابل دوسویه بهره می‌جوید.

۳. در این مرحله، خود تقابلی فراگیر^۲ بروز می‌کند. در این سطح، فرد خود را از منظر دیگران تجربه می‌کند و زمینه اعمال تعاملی گسترده‌تر و نوع دوستانه دروی گسترش می‌یابد. در این مرحله، فرد قابلیت بیشتری را از خود بدست می‌آورد.

۴. در این مرحله، خود نظامدار سازمان‌یافته^۳ شکل می‌گیرد. دیدگاه مربوط به جامعه از دیدگاه بین فردی مجزا می‌شود. دیدگاههای متعدد می‌توانند در یکدیگر ادغام شده و دیدگاه بین فردی وسیعتری را بسازند. در این صورت، فرد خود را مسؤول و پاسخگو می‌داند و زندگی خود را به خوبی، اداره می‌کند (نوآم، ۱۹۸۸؛ نقل از لاپسلی، ۱۹۸۸).

کوهوت (۱۹۹۲) که از مؤلفان در زمینه تحلیل روانی است، تحول خود را از خلال درمانگری اختلالهای شخصیت خودشیفتگی (خوددوستداری)^۴ مطرح می‌کند. در نظر کوهوت، خودشیفتگی، آغشتگی خود به نیروی غریزی یا سرمایه‌گذاری غریزی بر خود است. تفاوت اساسی نظریه وی با فروید آن است که

1. Reciprocal-instrumental self

2. Mutual.inclusive self

3. Systematic-organizational self

4. Narcissism

5. Auto-erotism

6. Hedonic satisfaction

تحول را کیفی می‌دانند و معتقدند کوشش روان شناس تحولی باید معطوف به درک اصول سازمان‌یابی مجدد در شکل‌گیری و ساخته شدن مفاهیم باشد و نمی‌توان پیشرفتهای تحولی را صرفاً با استناد به افزایش کمی تواناییها تبیین نمود. سازمان‌یابها جز از طریق مقاطعی متفاوت به لحاظ کیفی یعنی نوعی الگوی مرحله‌گونه قابل ادراک نیستند. ولی از سویی دیگر، آنها این تحولات را در ارتباط نزدیک، موقعیتهای، قرارگاهها و تجربیات اجتماعی دانسته و در پی آن هستند که دریابند کودک چگونه دنیای اجتماعی خود را سازمان می‌دهد و تفسیر می‌کند؟ فرایندهای شناختی اجتماعی این سازمان‌یابها کدامند (محسنی، ۱۳۷۵). در این مبنا دیمون و هارت با روانشناسان دیگری چون کوهن و مک پارتلند^۲ (۱۹۵۴)، مونت مایور و آیسن^۳ (۱۹۷۷)، اسکرد و پیورز (۱۹۷۴) هم عقیده هستند (لاپسلی، ۱۹۸۸).

دیمون و هارت کوشش خود را متوجه اصل سازمان‌یابی و روند تحولی خود ساخته و الگویی مرحله‌ای را بر مبنای سطوح مختلف استدلال فرد از خودارائه داده‌اند. الگوی مزبور نتیجه کوشش، پژوهش و مطالعات آنها و حاصل پیوند یا تلاقی چند مسیر است: مطالعه پیشینه‌های پژوهشی، انجام پژوهشهای متعدد با روش طولی و مقطعی با کودکان و نوجوانان سنین ۴ تا ۱۸ سال، شکل‌دادن به یک مصاحبه بالینی که با روش بالینی پیازه منطبق است و نیز تعیین‌قراردادها و مقررات کدگذاری نتایج مصاحبه‌ها (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

طی زمان و در پی مراقبتهای آمیخته با عشق مادر، خود-شهوت‌گرایی به خود تکه‌تکه و سازمان‌نیافته، تبدیل شده و در نهایت به سمت انسجام‌یافتگی، تحول‌می‌پذیرد. در شرایط مناسب تحول، شکوهمندی^۱ و نمایشگری خود بتدریج مهار شده، و به خوددوستداری سالم و خود منسجم منجر می‌شود که در کل ساختار شخصیت بزرگسال گسترش یافته است (نقل از محسنی، ۱۳۷۵).

الگوی تحولی دیمون و هارت

نظریه ویلیام دیمون و دانیل هارت در چارچوب دیدگاه شناختی، اجتماعی مطرح شده است که در آن، خود مفهومی محوری است و نقش واسطه‌ای بین جهان درون و بیرون ایفا می‌کند و موجب تنظیم رفتار می‌گردد. نظریه‌پردازان این‌روی‌آورد در ادامه پژوهشهای روانشناسانی چون جیمز، مید، پیازه و کلبرگ سعی کرده‌اند فرایند پدیدآیی و تحول خود را بررسی کنند و مراحل شکل‌گیری و سازمان‌یابی و توازن آن با تحول شناختی را مشخص نمایند. در این روی‌آورد، سازمان‌یابی خود علاوه بر اجتماع، همسانسازی با دیگران و تعاملات بین فردی به شدت تحت تأثیر تحول شناختی است. به عبارت دیگر استدلالهای کودک درباره خود از مراحل می‌گذرد که به لحاظ کیفی از یکدیگر متمایزند (دیمون و هارت، ۱۹۹۱)؛ همانگونه که در تبیین نظریه مراحل به موضوع تفکیک مراحل از یکدیگر تأکید می‌شود. بطور مشخص می‌توان دیدگاه دیمون و هارت را شناختی، اجتماعی و ساختاری دانست؛ زیرا از سویی تغییرات ناشی از

^۲ . Kuhn, M & Mc Partland, T

^۳ . Eisen, M

^۱ . Grandiose

مفاهیم اساسی الگو

ادراک خویشتن یک مفهوم شناختی، اجتماعی است. به موازات تحول اجتماعی و دریافت هنجارهای رفتاری، کودک باید خود را از دیگران، از خلال پایه‌گذاری فردیت خویش مجزا سازد. برای این منظور لازم است که ویژگیهای خصوصی و شخصی هویت را ادراک کند. کوشش در جهت متمایز کردن خود از دیگری، شناخت خویشتن محسوب می‌شود. بنابراین ادراک خود و ادراک دیگری، دوکنش مکمل در تحول اجتماعی هستند و هر کنش، اطلاعات را برای کنش دیگر فراهم می‌آورد. برداشت از خود به این معنا نیست که فرد در هر کجا و همیشه، خود و دیگران را به نحوی از هم متمایز کند؛ بلکه لازم است نسبت به تمیز بین خود و دیگران هشیار باشد. فرهنگ کلی، کنشهای شناختی و بویژه تفاوت‌هایی که در درون یک فرهنگ در تفکیک مرزهای خود و دیگری وجود دارند، از عواملی هستند که در ادراک خود دخالت دارند و می‌توانند از این طریق تفاوت‌هایی را بین انسانهای فرهنگهای متفاوت ایجاد کنند.

دیمون و هارت (۱۹۹۱) خودپنداشت را یکی از خصیصه‌های بنیادی انسان می‌دانند که در نخستین سالهای زندگی آغاز شده و در خلال زندگی تداوم می‌یابد. از دیدگاه این مؤلفان، تفکرات و بازخوردهای مربوط به خود به یک نظام مفهومی شکل می‌دهند که آن را درک از خود می‌نامند. این قلمرو دربرگیرنده همه ملاحظاتی است که فرد برای تعریف و تمایز خویش از دیگران بکار می‌برد. این ملاحظات، ویژگیهای جسمانی و مادی، فعالیتها و قابلیتها، ویژگیهای اجتماعی یا روانشناختی و نیز

باورهای فلسفی را دربر می‌گیرند. افزون بر آن، ادراک خود می‌تواند از شناسایی خصوصیات فعلی فراتر رود و ملاحظات مربوط به جهت‌گیری گذشته و آینده زندگی افراد و چگونگی تغییر و ثبات فرد در طول زمان را شامل گردد و به مفاهیمی در مورد علل تغییرات شخصی و نقش در شکل‌گیری این تغییرات نیز اطلاق شود.

وظیفه دیگر درک از خود، تمایز خود از دیگران است. در این زمینه ادراک خود یا خویشتن پنداری معطوف به برقراری ارتباط‌هایی بین علایق خود با دیگران، متفاوت بودن و یا همپوشی آنها می‌باشد و سرانجام ادراک خود زمینه لازم جهت بینشهای ارزیابی خود را نیز فراهم می‌آورد؛ بینشهایی که مبنای شناختی برای حرمت خود، شرمساری، احساس گناه و هویت شخص را فراهم می‌کنند. بنابراین درک کلی از خود، به منزله بازشناسی خود، علایق خود و هویت خویشتن است.

با این حال در نظام تحولی خود، این فرد است که خود را ادراک می‌کند. به همین سبب جملاتی مانند "من خودم را خوب نمی‌شناسم" یا جمله "من از خودم عصبانی هستم" نشانگر وضعیت دوگانه‌ای در خود است. یعنی من شناساگر یا عامل شناخت (خود فاعلی) و من که موضوع شناخت است (خود مفعولی)؛ هر دو توأما آن خودی را تشکیل می‌دهند که در تصور از خود مطرح است. این دوگانگی خود و تجسم شناختی آن، سالها پیش در نظریه جیمز وحدت یافته و قلمرو خود در محدوده تجربیات زندگی را به بهترین وجه ترسیم کرده است. الگوی تحولی ادراک خود دیمون و هارت مستقیماً متأثر از نظریه جیمز است

جامع‌تری مورد استفاده قرار داده‌اند اما آنان معتقدند که نظر وی با تمام جامعیتی که در مورد من موضوعی یا خود مفعولی دارد، از زاویه‌ای دارای ضعف است و آن عدم توجه به بعد تحولی است. به عبارت دیگر نظریه جیمز فرایند تحول و سازمان‌یابی عناصر متشکل آن را مورد بررسی قرار نمی‌دهد.

مؤلفه اساسی دیگر از دو جنبه عمده خود در نظریه جیمز، **خود فاعلی** (خودذهنی) یا خود به عنوان فاعل است که نقش سازماندهی و تفسیر تجربیات را ایفا می‌کند و جنبه ذهنی دارد. اساس و جوهر خود به عنوان فاعل، ذهنیتی با چندین هسته اساسی آگاهی، از جمله آگاهی بر اختیار و اراده فرد بر حوادث زندگی، آگاهی بر یگانه بودن تجربیات شخصی، آگاهی بر تداوم وجود و آگاهی داشتن بر آگاهی خود می‌باشد. فرد از طریق چهار نوع تجربه در ارتباط با آگاهی‌های یاد شده بر "خود شناساگر" یا "من فاعل" آگاهی پیدا می‌کند: اختیار یا اراده، تمایز، تداوم و اندیشه (دیمون و هارت، ۱۹۸۲؛ نقل از محسنی، ۱۳۷۵). جذابیت نظریه جیمز در این است که کلیه عناصر و مؤلفه‌های چهارگانه یاد شده را در درون یک مفهوم واحد به نام خود ذهنی (خود فاعلی) ترکیب کرده است. البته برداشت جیمز بیشتر متأثر از دیدگاه فلسفی است؛ با این حال ماهیت یا جوهر هویت شخصی، موضوع بحث روانشناسان معاصر نیز هست (نوزیک^۲، ۱۹۸۱؛ ویگنز^۳، ۱۹۸۰؛ نقل از محسنی، ۱۳۷۵). دیمون و هارت معتقدند که روانشناس هم باید خود فاعلی را مورد مطالعه قرار بدهد و به مطالعه خود عینی اکتفا نکند. به همین دلیل

که ضمن تغییرات و پالایش، مورد استفاده قرار گرفته و در توصیف و توجیه وحدت آن، کوشش به عمل آمده است (نقل از محسنی، ۱۳۷۵).

نظریه جیمز، زیربنای نظری الگوی دیمون و هارت

جیمز، "خود" را به دو مؤلفه کلی مفعولی و فاعلی تقسیم کرده است. در نظر او خود به گونه فاعل یا خود شناساگر^۱ در مقابل خود مفعولی قرار دارد. خود مفعولی بیان تراکم تجربی چیزهایی است که به طور عینی نزد فرد شناخته شده‌اند (جیمز ۱۹۸۲؛ نقل از هارت، ۱۹۸۸). به عبارت دیگر جنبه خود مفعولی دربرگیرنده کامل همه ویژگیهای شخص است که می‌توان اصطلاحات مال او یا مال خودش را در مورد آن بکار برد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). این ویژگی‌های واقعی هستند که بیانگر خودمورد شناختند و شامل ویژگیهای مادی و بدنی، مالکیت‌های اجتماعی و موارد معنوی می‌شوند که ترکیب یگانه و بی‌همتای آنها معرف و شناساننده فرد است. از نظر این مؤلف هر فرد به این عناصر ترکیب‌کننده طبق یک ساختار سلسله مراتبی، سازمان می‌دهد. این ساختار سلسله مراتبی یا مدرج در کلیه افراد یکسان و به این صورت است که عناصر بدنی در پایین و عناصر معنوی در رأس و خودهای مادی و اجتماعی در وسط قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر این سازمان، چگونگی توصیف هر فرد از خویش را مشخص می‌سازد.

دیمون و هارت با پذیرش ارکان اصلی نظریه جیمز به تکمیل آن پرداخته‌و آن را به شکل دقیق‌تر و

^۲. Nozick, D

^۳. Wiggins, C. L

^۱. Self-as-knower

انتزاع (فیشر، ۱۹۹۰؛ هارت، ۱۹۸۲؛ نقل از همان) و یا در سطح مدرج (مونت میر، ۱۹۷۷؛ نقل از همان) مورد تأیید قرار گرفته است. اما از نظر دیمون و هارت، حرکت از سطح به عمق یا از عینی به فاعلی، ضابطه کافی برای بیان حرکت‌های واقعی تحول نبوده و به همین سبب آنها با الگوگیری از نظریه تحولی پیاز، سطوح تحولی را به صورت تحول مکعب‌گونه خود ارائه داده‌اند. در نظر دیمون و هارت مهم نیست که فرد چگونه خود را توصیف می‌کند، بلکه مهم آن است که فرد در چه سطحی خود را توصیف می‌کند. به عبارت دیگر هر فردی در هر سنی می‌تواند خود را به صورت مادی، فعال، اجتماعی و روانی توصیف نماید؛ اما آنچه برای روانشناس مهم است سطح تحولی فرد می‌باشد. بر اساس الگوی دیمون و هارت یک فرد بزرگسال هم می‌تواند خود را به صورت مادی توصیف کند اما این توصیف می‌تواند در سطح تحول بالاتری صورت پذیرد. در الگوی مکعب‌گونه، از یک جهت (جهت افقی) چهار نوع "خود" ظهور دارند و در جهت دیگر (جهت عمودی) سطوح تحولی خود سازمان می‌یابند.

سازمان الگو

الگوی تحولی دیمون و هارت دارای دو جهت افقی و عمودی و در دو وجه پیشین و کناری است. وجه پیشین بیانگر خود عینی و وجه کناری نشانگر خود فاعلی است. ویژگی‌های الگو در دو جهت افقی و عمودی به شرح ذیل است^۱:

دیمون و هارت در پژوهش‌های خود، به مطالعه هر دو خود عینی و فاعلی پرداخته‌اند. آنان معتقدند که ادراک خود را به دلیل فعالیت شناختی، باید به صورت کیفی سنجش نمود. درک افراد از خود نمی‌تواند به سادگی مثبت و یا منفی باشد و این پرسش که آنها تا چه میزان خود را درک می‌کنند، همسان با چگونه خود را درک می‌کنند، نیست.

ویژگی‌های الگوی دیمون و هارت

نخست آنکه سن به عنوان متغیر پیش‌بین مطرح است. دیگر آنکه برای تبیین روند تحول خویشتن لازم است علاوه بر تحلیل‌های کمی به تحلیل‌های کیفی نیز استناد نمود و بالاخره تمرکز بر سازمان‌یابی مجدد ادراکات در طی سالیان تحول است که برای این منظور از روش مصاحبه بالینی استفاده می‌شود. اساس و بنیان این الگو از نظریه جیمز بوده و خطوط کلی آن به شرح زیر است:

۱. اولین تظاهرات آگاهی‌یابی از خود، مبتنی بر فعالیت فرد و نتایج آن است.
۲. مقولات بدنی و مادی، موضوع اولین آگاهی هاست.
۳. به موازات سن، حرکتی از مقولات قابل رؤیت به مقولات ذهنی و روانی دیده می‌شود.
۴. گرایشی بر مبنای سن، در جهت ادغام و ترکیب جنبه‌های مختلف خود در یک نظام انسجام‌یافته ترکیب و ادغام می‌شوند. این ادغام به موازات افزایش سن صورت می‌پذیرد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

حرکت از مقوله‌های عینی به مقوله‌های ذهنی در پژوهش‌های بسیار، از جمله حرکت از سطح به عمق (فلاول، ۱۳۷۷؛ نقل از ماسن، ۱۳۷۸)، سطوح

^۱ این بخش، از کتاب ادراک خود، تألیف دکتر محسنی (صص ۱۹۸-۲۰۴)، اقتباس شده است.

جهت افقی: وجوه عینی و فاعلی خود

در جهت افقی وجه پیشین که مربوط به خود عینی است، شامل چهار نوع خودمادی، فعال، اجتماعی و روانی می‌باشد. وجه کناری یا خود فاعلی (ذهنی) نیز به سه فرایند هشیاری از خود یعنی تداوم^۱، تمایز^۲ و اراده و اختیار^۳ تقسیم می‌شود.

جهت عمودی: سازمان‌یابی وجوه عینی و فاعلی (سطوح تحولی)

در جهت عمودی و در دو وجه پیشین و کناری الگو، چهار سطح که بیانگر سطوح تحولی و سازمان‌یابی خود در وجوه عینی و فاعلی می‌باشند، از خردسالی تا نوجوانی را دربر می‌گیرند. در این الگو بیست و هشت خانه (۴+۳,۴=۲۸) تشکیل می‌شود و تحولات هریک از ابعاد خود عینی و خودفاعلی را در مسیر خاص خود به نمایش می‌گذارند. در سطوح تحولی به استدلال افراد و اینکه چرا خود را بدانگونه توصیف می‌کند، توجه می‌شود. پیشرفتهای تحولی در قسمت پیشین یعنی خود موضوعی، بویژه، آنقدر اشتراک دارند که می‌توان اصول کلی سازمان‌یابی آنها را مشخص کرد. اما در قسمت کناری یعنی خود فاعلی، اشتراکاتی در مفاهیم تداوم و تمایز دیده می‌شود ولی با این حال درجات اشتراک، آنقدر نیست که بتوان مانند خود عینی از مقاطع عمومی خود فاعلی یاد کرد.

وجه پیشین: پیشرفت در ادراک خود عینی

وجه پیشین بیانگر تحولات خود به عنوان موضوع یا خود عینی است. این خود دارای چهار

طرح کلی خود شامل خود مادی، فعال، اجتماعی و روانی است. انتخاب ردیف افقی برای نشان دادن چهار نوع خود بیانگر یکی از پیش‌فرضهای اساسی آنان درباره تحول ادراک خود است. به عبارت دیگر هریک از خودهای عینی از کودکی تا نوجوانی دچار تحول و دگرگونی می‌شوند. دیمون و هارت برخلاف سایر محققان بر این باورند که حرکت از خود مادی و بدنی به مفاهیم فعال، اجتماعی و روانی، بیانگر حرکت واقعی و تحول حقیقی نیست. در هر سنی کودکان نوعی ادراک و شناخت نسبت به خود مادی، فعال، اجتماعی و روانی دارند و دانش آنها درباره هریک از خودهای عینی با افزایش سن، تحول و تغییر پیدا می‌کند؛ ولی این تغییرات به گونه‌ای نیست که درهم ادغام شود تا بتوان گفت که چرخش تحولی فرد از مادی به روانی بوده است. بنابراین بین خودهای عینی و سن یک ارتباط کامل و یک بعدی وجود ندارد و چرایی خود از نظر فرد نیز اهمیت دارد. برای مثال شاید یک کودک ۷ ساله و یک نوجوان ۱۵ ساله، هر دو در توصیف خود بیان کنند که: "خوش قیافه هستم". همانطور که ملاحظه می‌شود، آنها خود را به صورت مادی توصیف می‌کنند اما استدلال آنها در توجیه این توصیف، متفاوت است و سطوح تحولی متفاوتی را آشکار می‌کنند. در بیان خود ادراک شده، علاوه بر آنکه فرد خود را توصیف می‌کند؛ برای آن، استدلال نیز می‌آورد. این استدلالها، سطح تحولی فرد را مشخص می‌سازند در واقع تغییر و تحول در توصیف خود به شکل سازمان‌یابهای مجدد مفهومی است و به شکل حرکت از گرایش به سوی گرایش دیگر نیست. دیمون و هارت وجود چنین گرایشهایی را در بعد افقی خودمی‌پذیرند اما از نظر

¹. Continuity

². Distinctness

³. Agency

سطح دو - سنجشهای مقایسه‌ای^۲. در این سطح، خود با دیگران و هنجارهای مادی و اجتماعی شناسایی و توصیف می‌شود. ادراک خود یا خودپنداشت بر مقایسه بین توانایی، عملکردهای خود با عملکردها و لیاقتهای واقعی و یا تصور دیگران، متمرکز است. استدلال فرد در این وهله تحولی مبتنی بر مقایسه‌خویشتن با دیگری می باشد. مثال:

س - توجه جور آدمی هستی؟

ج - من آدم قوی هستم (توصیف خود به صورت مادی)

س - قوی بودن برای تو مهمه؟

ج - آره!

س - چرا مهمه؟

ج - چون می‌تونم از برادرم قوی‌تر باشم (مقایسه با برادر).

سطح سه - استلزامهای بین فردی^۳. در این سطح، درک از خود بر ویژگیهایی که ماهیت تعامل فرد با دیگران را مشخص می‌سازد متمرکز است و بدلیل تعامل با دیگران ارزش می‌یابد. این مقوله می‌تواند شامل ویژگیهای شخصیتی، گرایشهای فعال، جاذبه‌های بدنی، مطلوبیت و درخواستهای مادی، تواناییهای عملی یا حالات ذهنی باشد که بر نوع یا شیوه زندگی بین فردی اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر تأثیر بافت و نفوذ اجتماعی در توصیف خود بارز است. در این سطح، فرد خود را در گرو نگاه دیگران توصیف می‌کند. از آزمودنی سؤال می‌شود که چرا مهربان بودن خوب است؟ او پاسخ می‌دهد که چون دیگران آدم مهربان را دوست دارند و به او اهمیت

آنان وجود این گرایشها با سازمان‌یابیهای مجدد تحولی یکسان نیست. پیشرفتهای یاد شده مدرج و منطقی بوده و تحول در خود عینی در ماهیت سلسله مراتبی آن است. یعنی خود عینی از سطح پایین‌تر به سطح بالاتر حرکت می‌کند ولی شرایط فرهنگی و برداشت از قلمرو خود و محدوده‌های آن که متأثر از فرهنگ است، می‌تواند برخی تغییرات را ایجاد کند.

سطوح سازمان‌یابی خود عینی

ویژگیهای مشترک و عمومی سازمان‌یابی در سطوح

مختلف در خود عینی به شرح زیر است:

سطح یک - شناسایی مقوله‌ای^۱. در این سطح، توصیف خود به واسطه رجوع به مقوله‌های جدا از هم مانند ویژگیهای جسمانی، تعلقات گروهی و فعالیتهای برجسته‌ای است که به صورت ساده و بدون استدلال بیان می‌شوند. در این سطح فرد خود را به صورت یکی از خودهای مادی، فعال، اجتماعی و روانی توصیف می‌کند. اما وقتی در برابر سؤالات واریسی‌کننده قرار می‌گیرد، استدلالی برای توصیف خود ارائه نمی‌کند. ممکن بار دیگر خود را بدون ذکر دلیل، صرفاً توصیف کند. مثال:

س - شماچه جور آدمی هستی؟

ج - من آدم مهربانی هستم (توصیف خود به صورت اجتماعی)

س - چرا مهربان بودن برای تو مهمه؟

ج - نمی‌دونم. فقط می‌دونم که من مهربان هستم (تکرار پاسخ و بدون ارائه استدلال)

² . Comperative assessment

³ . Interpersonal implication

¹ . Categorical identification

موجب رضایت خداوند قرار می‌گیرد و محیط زندگی انسانها را شاداب و پرنشاط می‌سازد. مثال:

س - شما چگونه آدمی هستی؟

ج - من آدم با هوشی هستم (توصیف خود به صورت روانی)

س - آیا با هوش بودن برای شما اهمیت دارد؟

ج - بله

س - چرا اینقدر مهمه؟

ج - چونکه آدم با هوش می‌تونه در زندگی موفق باشه و به دیگران هم خدمت کنه (توجه به خدمت به دیگران در زندگی).

وجه کناری: پیشرفت در خود فاعلی

در این وجه سه بعد تداوم، تمایز، اراده و اختیار وجود دارند که دربرگیرنده خودفاعلی است. نظریه‌های سستی که بر نقش خود فاعلی در ساختن احساس هویت شخصی تأکید دارند، به مؤلفه‌های تداوم و تمایز توجه بیشتری داشته‌اند اما جریان فلسفی و روانشناختی متأثر از روی آورد وجودی به مؤلفه اختیار و اراده تأکید و توجه دارند. جیمز در نوشته‌هایش بر کلیه این عناصر تأکید دارد ولی روشن نمی‌کند که چگونه این مؤلفه‌ها یک نظام واحد را تشکیل می‌دهند. دیمون و هارت نیز مطرح کردند که نه در نظر داشتند و نه شواهدی یافته‌اند که بتوان اصول کلی سازمان‌یابی را برای مؤلفه‌های خود ذهنی ترسیم کنند. توصیف آنها بیشتر متمرکز بر پیشرفتها یا تحولاتی است که در هر یک از ابعاد، جداگانه دیده شده است. بدون شک شباهتها و اشتراکهایی بین برخی از ابعاد بویژه ابعاد تداوم و تمایز دیده می‌شود. دو مؤلفه یاد شده بدلیل نقشی که

می‌دهند؛ پس من هم دوست دارم مهربان باشم. به عبارت دیگر، فرد توصیف خود را منوط به نظر دیگران می‌داند. دیگران در توصیف وی از خود، مؤثر هستند. مثال:

س - تو چه جور آدمی هستی؟

ج - من آدم درس‌خوانی هستم (توصیف خود به صورت فعال)

س - چرا درس‌خوانی برات اهمیت دارد؟

ج - چون اگه آدم خوب درس بخونه، دیگران به چشم خوبی به او نگاه می‌کنند. دیگران به آدم احترام می‌ذارن (توجه به نگاه دیگران درباره خود).

سطح چهار - باورها و هدفهای نظامدار¹. در این سطح، خود براساس نظام بنیادین باورها، اعتقادات و اهداف زندگی فرد توصیف می‌شود و فرد، خویشتن را از خلال ادراکی که از خود به عنوان فردی که به یک نظام فلسفی یا باورهای ارزشی خاص اعتقاد دارد، توصیف می‌کند. در این سطح، فرد تنها با مقولاتی به توصیف خود می‌پردازد که با نظام اعتقادی او همخوانی دارند، دستیابی به یک برداشت آگاهانه و هدفمند از خود در این سطح امکان‌پذیر می‌شود. استدلالهای فرد به نظام ارزشی، جهان‌بینی و هستی‌شناسی وی همبسته است. شخص برای تبیین درک از خود، از نظام باورها و هستی‌شناسی خود مایه می‌گذارد. به عنوان مثال، شخصی که در این سطح تحولی قرار دارد، در پاسخ به واریسی سؤال قبلی درباره چرایی مهربان بودن، ممکن است پاسخ دهد که من مهربانی را دوست دارم، زیرا مهربانی موجب اعتلای اخلاق جامعه شده و یا

¹ . Systematic beliefs and plans

درهویت شخصی ایفا می‌کنند با یکدیگر پیوستگی بیشتری دارند و از لحاظ مفهومی نیز مکمل و مرتبط با یکدیگرند.

سطوح سازمان‌یابی خود فاعلی

وجه دیگر از خود که با سن تحول می‌یابد، خود فاعلی یا ذهنی است. جیمز این بعد را "خود عامل" و دیمون آن را خود به عنوان فاعل نامیده است. فرد از خلال سه نوع تجربه پردازشگر بر آن آگاهی می‌یابد که عبارت از تداوم، تمایز و اراده می‌باشند. تداوم، احساس پیوستگی و اینهمانی وجود، طی زمان است. در این ویژگی فرد همواره خود را همان موجود قبلی می‌بیند؛ در حالی که نسبت به تغییرات خویش هشیار است. ویژگی تمایز، احساس خاص یگانه بودن و ادراک تمیز از دیگران است. وقتی انسان خود را یگانه و یکه بداند و یا حداقل میزان اندکی از وجوه شخصیتی و ظاهری خود را با دیگران متشابه ببیند، واجد توانایی تمیز و تمایز خود می‌باشد. احساس اراده و اختیار احساس نوعی مهارگری اعمال در موقعیتهای گوناگون است (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). وقتی انسان خود را عامل و مسؤل فعل خویش بداند، اراده خویش را ادراک می‌کند.

دیمون و هارت با استناد به پژوهشهای گوناگون نشان می‌دهند که بین سطوح یاد شده در خود عینی و سن، همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱-۱۹۸۶-۱۹۸۲). سطح یک معمولاً سنین تا ۹-۸ سالگی، سطح دو از ۸ تا ۱۲-۱۱ سالگی، سطح سوم از ۱۲ تا ۱۵ سالگی و سطح چهارم از ۱۵ سالگی به بعد را پوشش می‌دهند. اما درباره خود فاعلی دیمون

و هارت (۱۹۹۱) می‌گویند: در حالی که خود فاعلی با سن متحول می‌شود اما ویژگیهای سطوح خود عینی را ندارد. اگرچه در مورد تداوم و تمایز، میزانی از همبستگی و ارتباط وجود دارد. از این رو در الگوی تحولی حاضر، تحول هر یک از سه بعد خود فاعلی به طور جداگانه از خلال تحولات آن در چهار سطح سازمان‌یابی مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

الف - تداوم و سطوح تحولی مربوط به آن سطح یک: در این سطح، تداوم خود در گذشت زمان از طریق رجوع به مقولات ساده، بدون استدلال و منفرد مانند نام شخص، مالکیت، اندام بدنی و از این قبیل توصیف می‌شود. مثال:

س - اگه در چند سال بعد تغییر می‌کنی، از کجا می‌فهمی که همان موجود قبلی هستی؟
ج - من موهای قرمز رنگی دارم.
س - چرا قرمز بودن موهای برای تو مهمه؟
ج - نمی‌دونم.

در این مثال، قرمز بودن مو یک خصیصه فیزیکی و مادی است و چون استدلالی برای آن بیان نمی‌شود، به صورت یک مقوله ساده مطرح می‌شود. سطح دو: در این سطح، تداوم خود در طی زمان از طریق رجوع به تواناییهای شناختی، قابلیت در فعالیتها و ویژگیهای ثابت خود توصیف می‌شود. این ویژگیها می‌توانند شامل دانش ثابت، حافظه، خصوصیات فیزیکی و یامهارتهای فرد باشند.

س - چگونه می‌فهمی که همیشه خودت هستی؟
ج - من می‌فهمم که همیشه خودم هستم، برای اینکه چیزایی را که پنج سال پیش می‌دونستم هنوز می‌دونم.
من اون چیزها را فراموش نمی‌کنم.

ب - تمایز و سطوح تحولی آن
سطح یک: در سطح یک، تمایز خود از دیگران بر مبنای مقولات ساده، منفرد و بدون استدلال انجام می‌پذیرد. این مشخصه‌ها می‌تواند شامل نام، مالکیت، بدن و رفتار خاص فرد باشد. مثال:

س - چه چیزی موجب می‌شود که تو از دیگران مجزا باشی؟

ج - صدای من.

س - چرا صدا باعث مجزا شدن تو از دیگران می‌شود؟
ج - نمی‌دونم (بدون استدلال).

سطح دو: در سطح دو، متمایز بودن فرد از دیگران بر مبنای ارزشیابی مقایسه‌ای و ویژگیهای منفرد شخصیتی، رفتاری و شناختی انجام می‌پذیرد. مثال:

س - چه چیزی باعث می‌شود که تو از دیگران افراد متمایز باشی؟

ج - چون هیچ کس نمی‌تونه درست آنچه را که من می‌دونم، بدون اونها یا یک‌کمی از من باهوش‌ترند، یا اینکه یک کم از من بدترند (استدلال براساس مقایسه ویژگی شخصیتی خود با دیگران).

سطح سه: در سطح سه آنچه متمایز بودن فرد از دیگران را توصیف می‌کند، ترکیب یگانه‌ای از ویژگیهای درونی و فیزیکی است. مثال:

س - چه چیزی باعث می‌شود که شما را از دیگران متمایز کند؟

ج - شیوه رفتار من با آدمهای مختلف که با همه فرق دارن.

ملاحظه می‌شود که این فرد خود را به صورت یگانه و یکه مطرح می‌سازد؛ یگانه بودن او در شیوه رفتار.

چنانکه ملاحظه می‌شود در این مثال فرد برای اثبات تداوم خود از حافظه خویش کمک می‌گیرد و یا به عبارتی تداوم خود را به حافظه به عنوان یک توانایی شناختی مستند می‌سازد.

سطح سه: در این سطح دلیل تداوم خود، شناسایی فرد از طرف دیگران است. پیوستگی وجودی از طریق رجوع به دیگران توصیف می‌شود. در این سطح مقولات ثابت و منفرد، ویژگیها و مهارتها در توصیف خود، نقشی ایفانمی‌کنند بلکه این تداوم ناشی از تعامل با دیگران در شبکه گسترده اجتماعی است که از خود فراتر رفته و به شناسایی فرد از طرف خانواده، دوستان و دنیای اجتماعی وابسته است. مثال:

س - از کجا می‌فهمی که همچنان خودت هستی؟

ج - دوستانم می‌گن که تو همون آدم قبلی هستی.

در این سطح، فرد تداوم خود را در ارتباط با نظر دوستانش مطرح می‌کند. چون دیگران (دوستان او) وی را همواره یک آدم واحد فرض می‌کنند، به همین دلیل او خود را دارای پیوستگی وجودی می‌داند.

سطح چهار: در این سطح، تداوم خود از خلال رجوع به ارتباط بین گذشته و حال، بین ویژگیهای خود در گذشته با زمان حاضر توصیف می‌شود. در این سطح، خود، ویژگی ثابتی نیست بلکه طی زمان تحول می‌یابد و خصوصیات کنونی فرد در ارتباط مستقیم با خصوصیات قبلی قرار می‌گیرند. در این سطح، فرد خود را در ارتباط با جهت‌گیری و هدفمندی زندگی توصیف می‌کند. مثال:

س - چگونه متوجه می‌شوی که همان آدم قبلی هستی؟

ج - احساسم این رو می‌گه. چون زندگی من ادامه داره و همیشه خودم را به عنوان یک آدم احساس می‌کنم.

سطح چهار: در این سطح تمایز بر مبنای یگانه بودن تجربه فاعلی از دنیا و تفسیر از اتفاقات انجام می‌پذیرد. فرد با توجه به فلسفه زندگی و خلقت، آدمها را متفاوت می‌بیند. مثال:

س - چه چیزی شما را متمایز می‌سازد؟

ج - من خودم باشم. همه با من فرق دارن.

س - چرا همه با تو فرق دارند؟

ج - چون خداوند هر کسی را یک جور آفریده. هر کسی یک جور احساس و شخصیتی داره تا آدمها بتونند با هم زندگی کنند (توجه آزمودنی به تمایز انسانها براساس خلقت انسانها).

ج - اختیار و سطوح تحولی آن

سطح یک: در سطح یک، شکل‌یابی خود به نیروهای فوق طبیعی، زیستی و یا اجتماعی نسبت داده می‌شود. در تشکیل خود، عوامل غیر قابل کنترل بیرونی نقش دارند. به عبارت دیگر در این سطح، فرد کمتر رفتارها و موفقیت‌های خود را به اراده و اختیار خویش مستند می‌کند. مثال:

س - چطوری شد که این شخصی شدی که الان هستی؟

ج - من رشد کردم و بزرگتر شدم.

س - چه چیزی باعث شد که بزرگتر شدی؟

ج - بدنم رشد کرده (استناد فرد به جنبه زیستی و بدنی خود).

سطح دو: در این سطح، موجودیت و شکل‌گیری خود ناشی از استعدادها، مهارتها، آرزوها، انگیزه‌ها و کوششهای فرد است. فرد به ویژگیهای خود متکی می‌شود. مثال:

س - چی شد که آدمی شدی که الان هستی؟

ج - خودم کوشش کردم.

سطح سه: در سطح سه، ارتباط با دیگران بر موجودیت و شکل‌گیری فرد اثر می‌گذارد. به بیان دیگر اراده فرد در ارتباط با دیگران جاری شده است. مثال:

س - چگونه این آدمی شدی که الان هستی؟

ج - با صحبت کردن با پدر و مادرم. آنها کمک می‌کنند تا من مسائل را بهتر درک کنم، حتی اگر همیشه همان کاری را که آنها می‌گویند انجام نمی‌دهم (استلزام تعامل با دیگران مثل والدین).

سطح چهار: در این سطح، موجودیت و شکل‌گیری خود ناشی از سنجشها و ارزیابیهای شخصی از امکانات زندگی است. مثال:

س - چی شد که آدمی شدی که الان هستی؟

ج - زیرا من تصمیم گرفتم که با آدمها مهربان باشم. این عادلانه است.

ملاحظه می‌شود که آزمودنی هم به تصمیم خود و اراده خویش توجه داشته‌است و هم به مسائل مهم زندگی مانند عدالت.

روند روش‌شناختی مبتنی بر الگوی تحولی دیمون

وهارت

مطالعه خویشتن براساس الگوی دیمون و هارت، از نوع مطالعه تحولی است که محقق به بررسی فرایند تحول آن در سنین مختلف به صورت مقطعی و طولی می‌پردازد. روش مقطعی به منظور شناخت ماهیت و میزان تغییرات و تحولاتی که نمایانگر سطوح سنی مختلف است، انجام می‌گیرد. این روش، مقطع خاصی از تاریخ تحول فرد را مورد مطالعه قرار می‌دهد. بدین

را عدم توجه کافی به چرایی پاسخهای کودک می‌دانند. علت دیگر برای وجود تضاد در نتایج پژوهشهای معطوف به خود، ناهمخوانی تعریف روانشناسان از مفهوم خودپنداشت می‌باشد. ناهمخوانیهای موجود در تعاریف و تبیین خودپنداشت، مالا محقق را در اتخاذ روش برای تبیین عینی متغیر (خودپنداشت) دچار مشکل می‌سازد. به عنوان نمونه، برخی از تحقیقات نشان می‌دهند که بعضی جنبه‌های خود با سن تغییر پیدا می‌کند. مونت میر¹ و همکار او (نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱) با استفاده از آزمون بیست سؤالی "من که هستم؟" نشان دادند که پانزده مقوله از سی مقوله خود به طور معنی‌داری با سن تغییر می‌کنند. در مقابل، برخی دیگر از تحقیقات نشان می‌دهند که نوعی ثبات در توصیف خود از کودکی تا نوجوانی وجود دارد. محقق دیگری چون هارتر (۱۹۸۲؛ نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱) این محدودیت را با ارائه الگوی تحولی و استفاده از روش بالینی هموار می‌سازد. هارتر عنوان می‌کند که با وجود سؤال واریسی‌کننده در مصاحبه بالینی می‌توان علت رجوع فرد به مقولات مختلف و یا استدلال او را درباره آن مفهوم، توجیه نمود.

از نظر دیمون و هارت، شکل یا محتوای پاسخها مهم‌اند، ولی مهم‌تر از آن ویژگی سازمان استدلالی فرد است که باید مورد توجه قرار گیرد. بهترین روشی که می‌تواند در یک واریسی عمقی و فردی اطلاعات لازم را در این زمینه فراهم‌کند، روش بالینی مبتنی بر "مصاحبه" است. یکی از جذابیت‌های این روش، انعطاف‌پذیری آن است. در مصاحبه بالینی با وجود

لحاظ، در مطالعات تحولی، روند و چگونگی سازمان‌یافتگیهای روانی در وهله‌های مختلف و با توجه به متغیرهای گوناگون ارزیابی می‌شود. نکته دیگر آن که مطالعه مقطعی نسبت به مطالعه طولی، زمان کمتری را صرف می‌کند. در این‌گونه مطالعات، سازمان‌یافتگی خود در آزمودنیهای مورد نظر با توجه به متغیرهای مؤثر بر تحول خودپنداشت و چگونگی توصیف خویش، مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به تحولی بودن این بررسیها، روش تحقیق در الگوی دیمون و هارت، بالینی و فردی است و با استفاده از مصاحبه انجام می‌گیرد.

روش بالینی روشی مبتنی بر روی‌آورد انسان‌نگری است که انسان را یک‌شیء فرض نمی‌کند بلکه آن را موجودی واحد و متمایز از شیء و حیوان فرض می‌کند؛ موجودی که دارای پیچیدگی روحی است و وجوه مختلفی دارد. روش بالینی، روشی است که آزمودنی را برای بیان و توجیه پاسخهای خویش آنطور که خود می‌پندارد؛ تشویق می‌کند؛ ضمن آنکه آزمایشگر براحتمی می‌تواند به لایه‌های عمیق‌تر شخصیت وی وارد شود. ضرورت استفاده از این روش در مطالعه خود بدین علت است که توجه روزافزون روانشناسان به بررسی خودموجب بکارگیری روشهای متنوعی شده است که گاهی داده‌های آنها ابهامها و تضادهایی را نیز در تبیین موضوع بوجود آورده است. عمدتاً این روشها مبتنی بر آزمونهاى صرفاً عینی و قلم‌کاغذی بوده است. طبیعی است که این نوع آزمونها نمی‌توانند به خوبی به واریسی عمقی فرد دست یابند.

دیمون و هارت اکثر روشهای معمولی را در دستیابی به کیفیت سازمان تفکر کودک، ناتوان دانسته و علت آن

¹ . Montemayor, R

بلکه تفسیر شخصی خود از آنها را نیز فاش می‌سازد. دستیابی به این تفسیرها، گامی لازم در جهت بررسی تحولی به شمار می‌رود.

اگر مصاحبه دارای ساخت و چارچوب باشد، اعتبار آن افزایش می‌یابد (بست، ۱۳۷۱). این روش امکان بررسی تماس مستقیم با مصاحبه شونده را فراهم می‌آورد و با کمک آن می‌توان به ارزیابی عمیق‌تر فرآیندهای روانی بویژه در کودکان دست یافت. علاوه بر ارزیابی فرایندهای روانی از طریق گفتگوی مستقیم با کودک، امکان مشاهده حالات، توجهات، دقت، تردید و یا الزام ذهنی آزمودنی در مصاحبه بیشتر از سایر روشهاست. اگر مصاحبه با یک برنامه دقیق همراه شود، یک ابزار پژوهشی توانمند خواهد بود و داده‌هایی را فراهم می‌کند که با هیچ ابزار پژوهشی دیگری نمی‌توان بدست آورد (کرلینجر^۲، ۱۳۷۶).

توصیف مقیاس

دیمون و هارت (۱۹۸۲، ۱۹۸۶) چارچوبی را برای مصاحبه با کودک براساس روش بالینی پیشنهاد کرده‌اند که سطوح تحولی و انواع خود را مشخص می‌سازد. این مصاحبه سازمان یافته و دارای ساختار است و در عین حال، طبیعت گفتگوی آزاد را نیز دستخوش محدودیت نمی‌کند. در این چارچوب هر پاسخ کودک با سؤال و یا سؤالهایی به عنوان سؤالهای واریسی کننده، مورد بررسی بیشتری قرار می‌گیرد. این سؤالها چرایی پاسخها و استدلالهای کودک را مشخص می‌سازند. چارچوب ارائه شده توسط دیمون و هارت ۷ ماده ۱۲۷ دارد. هر ماده دارای دونوع سؤال اصلی و واریسی کننده

ساختار و سؤالات موردنظر، می‌توان در قالب ریزی سؤالات برحسب ادراک فرد، تغییر ایجاد نمود. افزون بر آن، سؤالاتی به نام سؤالهای واریسی کننده اضافه می‌شوند تا خطوط استدلال فرد کاملاً روشن شوند و بتوان بر اساس آن پاسخها و استدلالهای کودک را پیگیری نمود. از مصاحبه شونده‌گان می‌توان سؤالات متفاوتی را با حفظ موضوعهای اساسی مصاحبه، پرسید. این مؤلفان برای نشان دادن اهمیت و اعتبار روش بالینی به پژوهشگران بزرگی چون پیاژه، برایتون و کوهلبرگ^۱ استناد کرده‌اند (محسنی، ۱۳۷۵). آنان در دفاع از بکارگیری روش بالینی اظهار می‌دارند که کنترل علمی واقعی در یک مصاحبه بالینی، استاندارد کردن شیوه اجرای آن نیست بلکه ناشی از انعطاف پذیری آن است؛ به شرط آنکه به درستی هدایت شده باشد. در این مطالعات، مصاحبه به عنوان ابزار اصلی دستیابی به سطوح واقعی تحول خود و هویت کودک به شمار می‌رود. این روش می‌تواند به خوبی محقق را به یک واریسی عمقی از شخصیت کودک و اطلاع از چگونگی تحول خود، یاری رساند. مصاحبه به عنوان یکی از فنون مهم جمع‌آوری اطلاعات نسبت به سایر روشها مزیت دارد و امکان بررسی و پیگیری پاسخهای فرد را تا رسیدن به پاسخ واقعی او که نشانگر سازمان یافتگی فرآیندهای روانی است، فراهم می‌سازد. در جریان مصاحبه بالینی و از خلال مجموعه پرسشهای انطباق یافته با پاسخهای فرد و سؤالات واریسی کننده چالش برانگیز دیگر، مصاحبه شونده نه تنها به مواد مصاحبه پاسخ می‌گوید

^۲ . Kerlinger, F. N

^۱ . Kohlberg, L

- ج - درچه چیزهایی فرق می‌کنی؟ (وارسی)
- س - برای تو مهم است که فرق می‌کنی؟ چرا؟ (وارسی)
- ج - چه چیزی همین که هست می‌مونه، تغییر نمی‌کنه؟ چرا؟ (وارسی)
- س - چرا در بزرگسالی (اونطوری) می‌شی؟ (وارسی)
- ج - چرا در بچگی (اونطوری) بودی؟ (وارسی)
- ماده چهار - علایق خود ۱۳۱
- س - دلت می‌خواهد چه جور آدمی بودی؟
- ج - اگر می‌توانستی سه تا آرزو کنی، آنها کدامند؟
- س - چرا برای تو مهم است که (اینطور) باشی؟ (وارسی)
- ج - چرا این آرزوها برای تو مهم هستند؟ (وارسی)
- س - چه فرقی می‌کرد اگر اینها را بدست نیاوری؟ (وارسی)
- ماده پنج - تداوم
- س - آیا از این سال تا سال دیگر تغییر می‌کنی؟
- ج - چرا تغییر می‌کنی؟ (وارسی)
- س - درچه چیزهایی همان که هستی می‌مونی، تغییر نمی‌کنی؟
- ج - چرا تغییر نمی‌کنی؟ (وارسی)
- س - برای تو مهم است که فرق نمی‌کنی؟ چرا؟ (وارسی)
- ماده شش - اراده یا اختیار
- س - چگونه این آدمی شدی که الان هستی؟
- ج - چگونه می‌توانی یک آدم دیگری بشوی؟
- س - چگونه می‌توانی یک آدم متفاوتی بشوی؟
- ج - چه فرقی می‌کرد اگر (این یا اینها) نبودند؟ (وارسی)

- همانند آزمون مخالف پیاژه است که سطوح و انواع خودپنداشت را مشخص می‌سازند. از این مواد، ۴ ماده، خود را به عنوان موضوع یا خود عینی و ۳ ماده دیگر خود را به عنوان فاعل فعل یا خود فاعلی، می‌سنجند. هر ماده شامل یک یا چند سؤال است که بر اساس روش بالینی مطرح می‌شوند. این مواد و نمونه‌ای از سؤالات اصلی و واری‌کننده آنها به شرح ذیل است:
- ماده یک - خودتوصیفی ۱۲۸
- س - شما چگونه آدمی هستی؟
- ج - چه چیزی معرف شماست؟
- س - چه چیزی معرف شما نیست؟
- ج - (این) درباره شما چه چیزی را بیان می‌کند؟ (وارسی)
- س - چرا (این) مهم است؟ (وارسی)
- ج - چه فرقی می‌کرد اگر تو (اینطور) نبودی؟ (وارسی)
- ماده دو - خودارزشیابی ۱۲۹
- س - چه چیزی در وجود خودت می‌بینی که به تو احساس غرور می‌دهد؟
- ج - چه چیزی را در خودت بیشتر دوست داری؟ دیگه چی؟
- س - به چه چیزی در وجود خودت افتخار می‌کنی؟
- ج - چرا (این) برای تو مهم است؟ (وارسی)
- س - خوشحالی از اینکه (این) در وجود تو هست؟ چرا؟ (وارسی)
- ماده سه - خود در گذشته و آینده ۱۳۰: خود در بعد زمان
- س - فکر می‌کنی در ۵ سال آینده فرق می‌کنی یا فرق نمی‌کنی؟
- ج - وقتی کوچولو بودی چطوری بودی؟
- س - در بزرگسالی چه جوری می‌شی؟

یا احساس خستگی کند. تشخیص این موضوع به عهده آزمایشگر است که البته نیاز به تجربه و مهارت دارد.

نکته اصلی در اجرا، آن است که سؤال باید برای آزمودنی قابل فهم باشد. به همین دلیل طرح سؤالات متنوع در توصیف مقیاس، تنها به منظور روشن کردن اشکال متفاوت یک سؤال است. وقتی آزمودنی منظور از سؤال را درک کند، پرسش یکی از آنها کافی است (محسنی، ۱۳۷۵). برای نمونه، در ماده اول (خودتوصیفی) یکی از سؤالات زیر می‌تواند مطرح شوند:

- تو چگونه آدمی هستی؟
 - شما چه جور آدمی هستی؟
 - چه چیزی معرفت توست؟
 - تو خودت را چگونه آدمی می‌دانی؟
 - تو اگر بخواهی خودت را برای دیگران معرفی کنی، چگونه معرفی می‌کنی؟
- ممکن است آزمودنی در پاسخ بیان کند که آدم حساس و درسخوانی است. در این صورت دلیل و اهمیت حساس بودن و نیز درسخوان بودن با سؤال بعدی که سؤال واریسی کننده است، پیگیری می‌شود:
- حساس بودن خیلی برای تو مهم است؟ چرا؟
 - چرا حساس بودن مهم است؟
 - چه فرقی می‌کرد اگر تو حساس نبودی؟
 - و نیز به یکی از صورتهای زیر سؤال می‌شود:
 - درسخوان بودن برای تو مهم است؟ چرا؟
 - چرا درسخوان بودن مهم است؟
 - اگر درسخوان نبودی چی می‌شد؟
 - از اینکه درسخوان هستی خوشحالی؟ چرا؟

س - آیا دلیل دیگری هم داری؟ چرا مهم هستند؟ (واریسی)

ماده هفت - تمایز

س - آیا فکر می‌کنی کسی وجود داشته باشد که از همه نظر مثل تو باشد؟

ج - چه چیزی در تو هست که دیگران ندارند؟

س - شما از چه جهاتی با دیگران فرق داری؟

ج - آیا تو با بقیه فرق می‌کنی؟

س - چرا بقیه مثل تو نیستند؟ (واریسی)

ج - برای تو مهم است که با دیگران فرق داری؟ چرا؟ (واریسی)

س - چرا آدمها با دیگران فرق دارند؟ (واریسی)

روش اجرا

در مصاحبه بالینی، در هر یک از مواد هفت گانه، سؤالی پرسیده می‌شود و برای واریسی بیشتر پاسخ و پی بردن به چرایی و اهمیت آن، آزمودنی بوسیله سؤال واریسی کننده ارزیابی می‌شود. با سؤال واریسی کننده می‌توان به نظام استدلال و توجیه آزمودنی از شکل گیری "خود" دست یافت. برای ایجاد فضای تفاهم با آزمودنی، می‌توان سؤالات دیگری را از وی پرسید. هدف طرح این سؤالات سهیل ارتباط با آزمودنی بویژه کودک است اما در نمره گذاری محاسبه نخواهد شد. بالطبع اینگونه سؤالات نباید حساسیت کودک را برانگیزانند و مراتب بعدی مصاحبه را دچار خدشه سازند. پس از ایجاد ارتباط، سؤال کردن و واریسی سؤالات آنقدر ادامه می‌یابد تا آزمودنی واژه "نمی‌دانم" را بکار برد یا اینکه پاسخهای تکراری دهد و

یکی از سطوح تحولی نشان می‌دهد و با استدلال‌همراه است. این استدلال با سؤال یا سؤالهای واریسی‌کننده مشخص می‌گردد. یک چانک از ۲ قسمت تشکیل شده است:

۱. صفتی که بوسیله آزمودنی در طول مصاحبه بیان می‌شود.

۲. پاسخ استدلالی که بطور ارتجالی و یا در جواب سؤال واریسی‌کننده آزمایشگر بیان می‌شود.

ذیلاً نمونه‌هایی از مصاحبه‌هایی که منجر به دریافت یک چانک یا بیشتر می‌شوند، ارائه شده‌اند (همان منبع).

مثال از یک واحد چانک:

س - شما چه جوری هستی؟

ج - یک پسر

س - چرا پسر بودن مهم است؟

ج - برای اینکه قوی باشم

س - چرا مهم است که قوی باشی؟

ج - نمی‌دانم.

مثال از دو واحد چانک:

س - شما چگونه آدمی هستی؟

ج - مهربان و ورزشکار

س - چرا مهم بودن اهمیت دارد؟

ج - برای اینکه آن وقت رابطه‌ام با دوستانم خوب می‌شود.

س - آیا دلیل دیگری دارد؟

ج - نه

س - آیا مهم است که بدانند شما ورزشکار هستی؟

ج - بله

س - چرا؟

در مجموع می‌توان گفت که سؤال یا سؤالهای اصلی، نوع خویشتن را مشخص می‌سازند و سؤالهای واریسی‌کننده، کیفیت و چرایی پاسخ و سطح تحول‌یافتگی آن را تعیین می‌کنند. اگر در پاسخهای فرد، هر دو مورد (نوع خود و سطح تحولی آن) مشخص شود، لازم نیست که از سؤالهای واریسی‌کننده استفاده شود، زیرا نوع "خود" و سطح تحولی آن در پاسخ اولیه فرد مشخص شده‌اند. مثال:

— توجه جور آدمی هستی؟

— من آدم مهربانی هستم. چون اگر مهربان نباشم دیگران من را دوست ندارند.

در این نمونه پاسخ فرد مبین نوع توصیف خود (اجتماعی) و سطح تحولی (سطح سه) می‌باشد که در پاسخ به یک سؤال داده شده است.

روش نمره‌گذاری

مواد هفتگانه مقیاس دیمون و هارت، سطوح تحولی و نیز انواع و ابعاد خود رامعین می‌سازند. برای نمره‌گذاری از واحدی به نام چانک^۱ استفاده می‌شود. هرچانک یک ویژگی و صفت را در آزمودنی بیان می‌کند که نوعی استدلال و چرایی را در پی دارد. این صفت یک جنبه از جنبه‌های مادی، فعال، اجتماعی، روانی، تداوم، اراده و تمایز خود را بیان می‌کند. به عبارت دیگر هر چانک یک واحد نمره‌گذاری محسوب می‌شود که به صفات معنی‌دار تعلق می‌گیرد (دیمون، هارت، پاکولا^۲ و شاپین، ۱۹۸۶). صفت معنی‌دار صفتی است که یکی از انواع خودپنداشت را در

^۱ . Chunk

^۲ . Pacola, K

سطح ۴- ویژگیهای مادی خود، فلسفه شخصی، معیارهای اخلاقی یا سبکهای زندگی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد یا آن را متجلی می‌سازند.

ب - تصویر فعال خود: ویژگیهای زیر، سطح تحول‌یافتگی خود را در خودفعال توضیح می‌دهند.

سطح ۱- ویژگیهای فعال خود، فعالیت‌هایی را که خود انجام می‌دهد یا فعالیت‌هایی را که برای خود مجاز، ممنوع و یا مورد نیاز است، متجلی می‌سازند.

سطح ۲- ویژگیهای فعال خود، توانایی‌هایی هستند که با سایر تواناییهای افراد دیگر مرتبط می‌باشند.

سطح ۳- ویژگیهای فعال خود، جاذبه، تعاملها و روابط اجتماعی یا عضویت‌گروهی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

سطح ۴- ویژگیهای فعال، فلسفه شخصی، معیارهای اخلاقی یا سبکهای زندگی خود را متجلی کرده و یا تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ج - تصویر اجتماعی خود: ویژگیهای زیر سطح تحولی خود را در وجه اجتماعی نشان می‌دهند.

سطح ۱- ویژگیهای اجتماعی خود، اصل عضویت خود در گروه‌های اجتماعی را متجلی می‌سازد.

سطح ۲- فعالیتها یا تواناییهای خود، با توجه به واکنشهای دیگران مورد ملاحظه قرار می‌گیرند.

سطح ۳- ویژگیهای اجتماعی خود، خصیصه‌های شخصیتی یا عضویت‌گروهی که ماهیت تعامل‌های اجتماعی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند، متجلی می‌سازند.

سطح ۴- ویژگیهای اجتماعی خود، فلسفه شخصی، معیارهای اخلاقی یا سبک زندگی خود را متجلی ساخته یا تحت تأثیر قرار می‌دهند.

ج - برای اینکه تمام دوستانم ورزشکار هستند و بامان دوست هستند. اگر ورزشکار نمی‌شدم مرا دوست نداشتند.

در این نمونه، مهربان بودن و ورزشکار بودن، چانه‌های اجتماعی و فعال محسوب می‌شوند و با بیان استلزام بین فردی، سطح تحولی آن در سطح سه قرار می‌گیرد. در این مثال به فرد دو چانک فعال و اجتماعی در سطح سه تعلق می‌گیرد.

کدگذاری پاسخها به این صورت است که ابتدا نوع توصیف خود مشخص و سپس با توجه به نوع استدلال، سطح تحولی آن در یکی از سطوح چهارگانه تعیین می‌گردد. هر یک از آزمودنیها در مصاحبه بالینی، تصویری از خود بدست می‌دهند که برای کدگذاری و تعیین نوع و سطح تحولی مطابق با راهنمای زیر عمل می‌شود (دیمون، هارت، پاکولا و شاپین، ۱۹۸۶):

الف - تصویر جسمانی از خود: صفات جسمانی و مادی بیان شده بر اساس ویژگیهای زیر، سطح‌بندی می‌شوند.

سطح ۱- ویژگیهای جسمانی و بدنی خود بدون استدلال در افراد اهمیت دارد.

سطح ۲- ویژگیهای مادی خود، ماهیت فعالیتها یا تواناییهای خود را تحت تأثیر قرار داده و یا آن را متجلی می‌سازد.

سطح ۳- ویژگیهای مادی خود، جاذبه اجتماعی، تعامل‌های اجتماعی، روابط اجتماعی یا عضویت‌گروهی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد یا آن را متجلی می‌سازند.

سطح ۲- پیوستگی فرد در ارتباط با ظرفیتهای شناختی و فعال به شکل تغییرناپذیر و پایدار، مورد توجه قرار می‌گیرد.

سطح ۳- پیوستگی خود به یک بافت اجتماعی مرتبط است که تا فراسوی خود امتداد می‌یابد. درک فرد از پیوستگی خود تا حدی به بازشناسی ممتددیگران در طول زمان مربوط می‌شود.

سطح ۴- تداوم فرد بر حسب ارتباط بین ویژگیهای قبلی و فعلی خود بیان می‌شود.

ز - تمایز:

سطح ۱- تمایز فرد از دیگران، مبتنی بر ویژگیهای مادی است.

سطح ۲- تمایز فرد، از تفاوت بین خود و دیگری در امتداد یک بعدشخصیتی یا شناختی ناشی می‌شود.

سطح ۳- به تمایز فرد زمانی که از یک ترکیب خاص ویژگیهای روانی و بدنی ناشی می‌شود، اشاره دارد.

سطح ۴- به تمایز فرد به عنوان پیامد تجارب فاعلی و تبیینهای فاعلی ویژه خود فرد، اشاره دارد.

بر این اساس، پاسخ مربوط به ویژگی جسمانی یا مالکیت (من قد بلندی دارم، من یک ماشین دارم) در درون خود مادی و بیانات مربوط به فعالیتها و مهارتها (من هر روز ورزش می‌کنم، من واقعا تند می‌دوم) در درون خود فعال محاسبه می‌شوند. همچنین پاسخهای مربوط به ویژگیهای شخصیتی اجتماعی، تعامل با دیگران و روابط اجتماعی (من واقعا یک آدم خجالتی هستم، من بادوستانم همیشه می‌جنگم، من مادر و پدر خوبی دارم) در خود اجتماعی و پاسخهای مربوط به هیجانها، افکار و فرآیندهای شناختی (من صبحها حسابی گیج هستم، من به روشنی فکر می‌کنم، من آدم

د - تصویر روانی خود: ویژگیهای زیر سطح تحولی خود را در زمینه روانی نشان می‌دهند.

سطح ۱- ویژگیهای روانی خود عبارتند از خلق و خویها و احساسات که دارای اهمیت فراوانی هستند.

سطح ۲- ویژگیهای روانی خود، ظرفیتهای شناختی، معلومات اکتسابی یا حالات هیجانی مرتبط با فعالیت فرد را متجلی می‌سازند.

سطح ۳- ویژگیهای روانی خود، مهارتها یا تعاملهای اجتماعی را متجلی می‌سازند و یا تحت تأثیر قرار می‌دهند.

سطح ۴- ویژگیهای روانشناختی خود عبارتند از: فلسفه، معیارهای اخلاقی یا سبک زندگی.

ه' - اراده و اختیار:

سطح ۱- نیروهای ماوراءطبیعی، زیستی یا اجتماعی، موجودیت یا تشکیل خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

سطح ۲- استعدادها، تواناییها، خواسته‌ها، انگیزش یا تلاشهای خود، موجودیت یا شکل‌گیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

سطح ۳- ارتباط با دیگران، موجودیت یا تشکیل خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

سطح ۴- ارزیابیهای شخصی یا اخلاقی و پیشامدهای زندگی، موجودیت یا تشکیل خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

و - پیوستگی و تداوم:

سطح ۱- پیوستگی فرد در ارتباط با ویژگیهای مادی، داراییها، رفتارها و تداوم خود در طول زمان توصیف می‌شود.

حتما یک پاسخ بسط یافته‌ای ارائه بدهد، بلکه مهم است که به او فرصت آن داده شده باشد. مثال:

س - چه نوع فردی هستی؟

ج - من چشمان آبی دارم.

س - چرا آبی بودن چشم برای تو مهم است؟

ج - من نمی‌دانم.

این چانک نمره دارد زیرا به آزمودنی فرصت پاسخ و توجیه داده شده است ولی او نخواست و یا نتوانسته است پاسخ لازم را ارائه دهد. این چانک در خودمادی و سطح یک قرار می‌گیرد.

گاهی یک واحد اطلاعات (چانک) در درون یک خود (به عنوان مثال خودمادی) اما در بیشتر از یک سطح مطرح می‌شود. در این موارد فقط یک سطح و آن هم سطح بالاتر محاسبه خواهد شد. مثال:

س - شما چه جور آدمی هستی؟

ج - نمی‌دانم... شاید نوعی قوی هیکل هستم.

س - چرا این مهم است؟

ج - دلیل واقعی ندارد. خب اگر من قوی هیکل نبودم نمی‌توانستم مثل دوستانم فوتبال بازی کنم و آن وقت مرا دوست نداشتند.

در مثال یاد شده، چانک، فقط در نوع خود مادی و بدلیل پاسخ مقایسه‌ای، در سطح دوم قابل محاسبه است. برخی از چانکها در خودپنداشت‌های مختلف قابل محاسبه هستند. در این صورت چانک در چند نوع اما در یک سطح محاسبه می‌شود.

مثال:

س - شما چه نوع شخصی هستی؟

ج - من زیاد به کمپ می‌روم

س - چرا زیاد به کمپ می‌روی؟

حساسی هستم، من آدم باهوشی هستم) در درون خود روانی قرار داده می‌شوند.

سطح استدلال عمدتا از طریق پاسخهای مربوط به سؤالات واری‌کننده تعیین می‌شوند. به همین دلیل طرح اینگونه پرسشها برای سنجش سطح تحولی فرد اهمیت اساسی دارند. اگر سؤالات واری‌کننده پیگیری نشده باشند، واحد چانک تعلق نمی‌گیرد، زیرا بدون واری و ردیابی تحول، سطح سازمان‌یابی آن صفت که مبین "خود" فرد است، مشخص نمی‌شود. مثالهای زیر به این مسأله اشاره دارند:

مثال ۱:

س - بگو به من چه نوع آدمی هستی؟

ج - بزرگ.

این کلمه به خودی خود قابل نمره دادن نیست زیرا با کلمه چرا واری‌نشده است. مشخص نیست بزرگ بودن برای فرد اهمیت دارد و یا خیر. و اگر اهمیت دارد، دلیل آن چیست. به عبارت دیگر، واژه "بزرگ" یک صفت معنی‌دارو یا یک چانک محسوب نمی‌شود.

مثال ۲:

س - به من بگو چه نوع آدمی هستی؟

ج - بزرگ.

س - خب بزرگ بودن چه تفاوتی ایجاد می‌کند؟

ج - خب می‌توانم دوچرخه سواری کنم.

این جمله قابل نمره‌گذاری است چون آزمودنی معنای بزرگ بودن را توضیح می‌دهد؛ معنایی که برای او اهمیت دارد.

معمولا در برابر پاسخ به سؤال واری‌کننده، امکان و فرصت استدلال کردن به آزمودنی داده می‌شود. برای اینکه پاسخ او قابل محاسبه باشد، لازم نیست که فرد

بدست می دهند که یک داده کمی است. براساس دستورالعمل کدگذاری، هر فرد نمره‌ای با عنوان نمره میانگین موزون بدست می آورد که فرمول محاسبه آن چنین است:

میانگین موزون = جمع چانکها درکلیه سطوح مجموع چانک در هر سطح / ارزش هر سطح تحولی

ارزش سطوح تحولی به ترتیب ۱-۲-۳-۴ می باشند. (سطح تحولی مقوله‌ای با ضریب یک، سطح تحولی سنجشهای مقایسه‌ای با ضریب دو، سطح تحولی استلزامهای بین فردی با ضریب سه و سطح تحولی نظام‌یافتگی باورها با ضریب چهار). این نمره، کمی است و در مشخصه‌های آماری فاصله‌ای قابل استفاده است.

اعتبار ساختار

ساختار پیشنهاد شده دیمون و هارت در مطالعات زیادی مورد استفاده قرار گرفته و اعتباریابی شده است. مطالعات همان مؤلفان (۱۹۸۸، ۱۹۸۶) و نیز مطالعات هارت، لوکا^۱ و دیمون (۱۹۸۶)، هارت، مالونی^۲ و دیمون (۱۹۸۷) درباره ادراک خود در کودک و نوجوان و پیگیری روند تحول آن مؤید اعتبار این ساختار است (لایسلی، ۱۹۸۸). مفهوم اعتبار به این سؤال پاسخ می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه میزان خصیصه مورد نظر را می‌سنجد. هرگاه مصاحبه‌ای بر مبنای ساخت طراحی شود که بدست آوردن اطلاعات مهم را تضمین کند، اعتبار آن نیز تا حد زیادی افزایش می‌یابد (بست،

^۱ . Locca, N

^۲ . Maloney, J

ج - زیرا من یک پیشاهنگ هستم
س - آیا پیشاهنگ بودن برای تو مهم است؟
ج - بله
س - چرا؟
ج - چون به کمپ می‌روم و از این چیزها.
در نمونه فوق چانکها در سطح یک خود فعال و خود اجتماعی محاسبه می‌شوند.

هر گاه چانکها در دو نوع و یا بیشتر اما در سطوح مختلف قابل محاسبه باشند، فقط در سطح عالی تر خود محاسبه خواهند شد. مثال:
س - شما چه نوع آدمی هستی؟
ج - من کاتولیک هستم
س - چرا شناختن شما به عنوان یک کاتولیک مهم است؟

ج - خوب، من یک کاتولیک هستم. زیرا فکر می‌کنم صفات خوب مانند مهربانی و محبت و ایمان به خدا ارزشهای مهمی هستند که هر فرد باید دارا باشد.
در مثال فوق عناصری وجود دارد که به سطح یک خود اجتماعی (من یک مسیحی هستم) و نیز سطح چهار خود روانی (اهمیت ارزشها) ارتباط می‌یابند، ولی فقط خود روانی در سطح چهار محاسبه می‌شود. زیرا فرض این است که سطح پایین تر در سطح بالاتر ادغام شده است.

استفاده از دستورالعمل کدگذاری دیمون، داده‌های کیفی را که حاوی نوع توصیف خود و سطح تحولی است، بدست می‌دهد. طبیعی است برای آنکه بتوانیم داده‌ها را در استنباط آماری وارد کنیم، لازم است آنها را به داده‌های کمی تبدیل سازیم. براین اساس دیمون و هارت (۱۹۹۱) نمره‌ای را به نام "میانگین موزون"

خودپنداشت و استفاده از آن برای تبیین تحول خود و ورود به دنیای فرد برای همدلی با فرد و نیز برای تبیین چگونگی تحول روانی استفاده کرده‌اند. ملچر (۱۹۸۶؛ نقل از لاپسلی، ۱۹۸۸) این ساختار را برای بررسی بین داوری اخلاقی، ادراک خود و اختلال‌های رفتاری بکار برده و اعتباریابی کرده است. لاپسلی (۱۹۸۸) از این الگو برای مطالعات بین‌فرهنگی خودپنداشت بهره‌جسته است. همخوانی نتایج این مطالعات با یکدیگر از دلایل اعتبار این ساختار و قابلیت آن در سنجش سطوح تحولی و انواع خود بوده است.

در ایران، خامسان (۱۳۷۴)، رضانی فرانی (۱۳۷۴) و غلامعلی‌زاده (۱۳۸۰) از این الگو استفاده کرده‌اند. غلامعلی‌زاده (۱۳۸۰) اعتبار این مقیاس را برای سنجش خود عینی و خود فاعلی، از طریق کدگذاری مجدد، در حد بالاتر توصیف کرده است. وی ضرایب همبستگی در خود فاعلی را در بعد تداوم، ۰/۹۴؛ در بعد تمایز، ۰/۹۲ و در بعد اراده در حد ۰/۹۵ گزارش کرده است. همچنین میزان همبستگی در حیطه خود مادی، ۰/۹۴؛ خود اجتماعی، ۰/۸۸ و در خود روانی، ۰/۹۳ گزارش شده است. این محقق در محاسبه میزان روایی مقیاس در نمره میانگین موزون، همبستگی ۰/۹۲ را بدست آورده است.

مراحل تحول خود براساس الگو در نمونه ایرانی

روی آورد تحولی به وهله‌های تحول "خود" اشاره دارد. مؤلفان مختلف، وهله‌ها و گذرگاه‌های متفاوتی را در تحول خود معرفی کرده‌اند. بر اساس نظر دیمون وهارت که از طرفداران روی آورد تحولی به شمار می‌آیند؛ تحول خود از چهار سطح و یا چهار مرحله

(۱۳۷۱). چون روش مصاحبه‌دیمون و هارت مبتنی بر نظریه و مبنای نظری است، اعتبارصوری آن در حد مطلوب‌ارزیابی می‌شود. مضافاً اینکه وجود دستورالعمل کدگذاری مصاحبه که در نتیجه‌شش سال تحقیق طولی مؤلفان بدست آمده است، اعتبار آن را افزایش می‌دهد.

در یک مطالعه طولی، دیمون و هارت برای بدست آوردن روایی درونی، روش آزمون مجدد را در آزمودنی‌های ۴ تا ۱۴ ساله اجرا کردند. نتایج، از همبستگی بالا بین آزمون‌ها حکایت داشت. همچنین در یک مطالعه مقطعی در ۸۲ نفر از دانش‌آموزان ۶ تا ۱۶ ساله مقاطع مختلف در ماساچوست، درصدتوافق محققان و همکاران برای مشخص کردن سطوح تحولی ۰/۸۶ و درصدتوافق بین آنان برای نمره‌گذاری انواع خود، ۰/۷۱ بوده است. در این مطالعه، میزان توافق برای میانگین موزون ۰/۸۸، برای سطح نما ۰/۸۴ و برای بالاترین سطح، ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین همبستگی درونی سطح نما و میانگین موزون ۰/۸۳ بوده است. دیمون گزارش می‌دهد که مطالعه روایی درونی نشان داد که بازده نمره‌گذاری ادراک خود، توافق بالایی را در قضاوتها و ارزیابیهای مستقل دارد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). این مؤلفان برای مطالعه ثبات درونی، برای هر ماده مصاحبه، یک میانگین موزون مجزا محاسبه کردند. همچنین یک ماده را با چند سؤال مطرح نمودند. نتایج، حاکی از ثبات درونی قوی بود و همبستگی بین آنان ۰/۸۳ گزارش شد. همچنین مطالعه دیمون، هارت و شرن (۱۹۸۸؛ نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱) درباره ادراک خودنوجوانان مبتلا به روان بی‌اشتهایی، این ساختار اعتباریابی شده است. هارت و زامانسکی (۱۹۸۸) این الگو را برای بررسی

— چرا مهم است که درس خواندن تو فرق بکنه؟
— چون چیزی که یاد می‌گیرم، بکار می‌برم، رفتارم بهتر از قبل میشه.

در این مصاحبه، آزمودنی شش ساله، خود را به صورت فعال معرفی می‌کند اما سطح استدلال او از سطح مقوله‌ای بالاتر است. دلیل آن این است که وی عملکرد خود را با رفتار قبلی خویش مقایسه می‌کند. بدین لحاظ وی در سطح دوم تحول قرار می‌گیرد.

در مصاحبه دیگر، آزمودنی دختر، شش سال و هفت ماهه، در پاسخ به این سؤال که چرا مهم است که چاق هستی؟ بیان می‌کند که "چاقی خوبه، آدم قوی‌تر میشه. من از خواهرم قوی‌تر هستم و بهتر کارهام را انجام میدهم". در این گفتگو، ملاحظه می‌شود که آزمودنی، خود را به صورت مادی در سطح دو توصیف و تواناییهای خود را با دیگری (خواهر) مقایسه می‌کند. همین نتایج نشان دادند که کودکان هشت ساله ایرانی در سطح سه قرار می‌گیرند. در این کودکان، درک از خود بر ویژگیهایی که تعامل با دیگران را مشخص می‌سازند، متمرکز است. عملکرد آنان از اینکه در ارتباط با دیگران قرار می‌گیرند، ارزش می‌یابد و مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، "دیگران" و باز خورد آنان، یک الزام برای رفتار فرد قلمداد می‌شود که در توصیف خود متجلی می‌شود. بخشی از مصاحبه با آزمودنی هشت سال و شش ماهه دختر، چنین است:

— شما چه جور آدمی هستی؟

— من خوبم.

— خوب یعنی چه؟

— یعنی اینکه با دیگران مهربونم.

گذر می‌کند. بر اساس نظر آنان، سطح اول یعنی سطح خودشناسی مقوله‌ای با وهله کودکی یا خردسالی؛ سطح دوم یا سطح سنجشهای مقایسه‌ای با وهله کودکی میانی؛ سطح سوم یا سطح استلزامهای بین فردی و تعاملی با وهله سالهای اولیه نوجوانی و سطح چهارم یا سطح نظام‌یافتگی باورها و هدفمندی، با وهله سالهای آخر نوجوانی مطابقت می‌کنند.

در این خصوص نتایج پژوهش پورحسین (۱۳۸۱) نشان دادند که اولاً این توالی در تحول خود ثابت است و ثانیاً کودکان ایرانی در سطوحی متفاوت از سطوحی که دیمون و هارت گفته‌اند، قرار دارند که دلیل آن نیز به عوامل تحول‌بستگی دارد. البته این تفاوت کم و اندک است. به عبارت دیگر سن اکتساب خودپنداشت کودکان و نوجوانان ایرانی در مقایسه با جدول دیمون و هارت، متفاوت اما توالی مراحل، ثابت است. عمده کودکان شش ساله ایرانی در سطح دو قرار دارند. این کودکان، خود را در ارتباط با دیگران و هنجارهای مادی و اجتماعی معرفی می‌کنند. ادراک خود یا خودپنداشت این کودکان بر مقایسه‌توانایی‌ها و مقایسه عملکرد یا لیاقت خود با دیگران متمرکز است. به عنوان نمونه، بخشی از مصاحبه با آزمودنی ۶ سال و ۱۰ ماهه پسر، چنین است:

— فکر می‌کنی که در ۵ سال آینده همینطور که هستی می‌مونی یا فرق می‌کنی؟

— فرق می‌کنم.

— چه چیزی فرق می‌کنه؟

— درس خواندنم فرق می‌کنه؛ چیزهای بیشتری یاد می‌گیرم.

شرح وهله‌های تحولی چهارگانه، توسط دیمون وهارت، گزارش نشده است. شاید دلیل آن عدم دستیابی آنان به چنین یافته‌هایی است. برای نمونه، بخشی از مصاحبه‌ای که توسط دیمون و هارت انجام پذیرفته، چنین است:

— شما چه نوع آدمی هستی؟

— من کاتولیک هستم.

— چرا شناختن شما به عنوان یک کاتولیک مهم است؟
— خوب ... من یک کاتولیک هستم. زیرا فکر می‌کنم صفات خوب مانند ایمان به خدا، ارزشهای مهمی هستند که هر فرد باید دارا باشد.

مؤلفان مذکور، در گزارش خود، کاتولیک بودن را یک توصیف اجتماعی دانسته‌اند (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). در حالی که بنظر می‌رسد این توصیف، صحیح نباشد. کاتولیک بودن یک ویژگی اجتماعی نیست. اگر کاتولیک بودن در جنبه‌های اجتماعی بروز کند، که در جوامع غربی چنین نیست؛ نمی‌توان آن را یک ویژگی اجتماعی قلمداد کرد. کاتولیک بودن در حوزه "ایمانی" و فردی قرار می‌گیرد و بهتر است در مقوله دیگری طبقه‌بندی شود. در اینجا می‌توان از "خود مذهبی"، "خود ایمانی" و یا "خود معنوی" سخن گفت. توصیف خود به صورت مذهبی و ایمانی، توصیفی است که در هیچکدام از انواع مادی، فعال، اجتماعی و روانی دیمون وهارت طبقه‌بندی نمی‌شود. لاجرم باید یک مؤلفه دیگر به خود عینی اضافه نمود. در نمونه مذکور، درصد قابل توجهی از کودکان بویژه پس از سن هشت سالگی، خود را به صورت مذهبی و با عناوینی چون "مسلمان، متدین، مؤمن و باایمان" توصیف کرده‌اند. ویژگی فرهنگ ایرانی-اسلامی، کودکان و نوجوانان را سریعتر

— چرا مهربونی خوبه؟ آیا برای تو مهمه؟

— بله، چون اگر مهربون نباشیم، هیچکس ما رو تحویل نمی‌گیره. اگه بدباشیم، همه از ما بد تعریف می‌کنند.

همانطور که ملاحظه می‌شود، این آزمودنی، خود را به صورت اجتماعی معرفی و برای توصیف خود، استدلال سطح سوم را بیان می‌کند. برای این کودک، دیگران و بازخورد آنان عامل مهمی در چگونگی توصیف خود (مهربان بودن) به شمار می‌رود. نگرش و بازخورد دیگران درباره او و عملکرد وی مهم و دارای ارزش است. نتایج دیگر محقق نشان می‌دهند که بعضی کودکان ایرانی بویژه پس از سن هشت سالگی این استلزام را در ارتباط با خداوند و رضایت او بیان می‌کنند. بخشی از مصاحبه یک کودک هشت سال و پنج ماهه دختر، نشان دهنده چنین استلزامی است:

— شما چه جور آدمی هستی؟

— مهربون هستم. با دیگران خوب برخورد می‌کنم.

— چرا برای تو مهمه که مهربون هستی؟

— برای این که مهربونی رو خدا دوست داره. اگه مهربون نباشیم می‌رویم جهنم؛ اونوقت خدا ما رو دوست نداره.

ملاحظه می‌شود که مهربانی به عنوان یک ویژگی شخصیتی، در ارتباط با رضایت خداوند و دور شدن از جهنم و در بعضی موارد در ارتباط با ورود به بهشت مطرح می‌گردد. این گونه یافته‌ها در مطالعات بین فرهنگی قابل تأمل است و مختص به جوامعی است که فرهنگ الهی و معنوی گسترش قابل ملاحظه‌ای دارند. این نکته دارای اهمیت فراوانی است که در مناسبات کودکان ایرانی با دیگران، مفهوم خداوند، بهشت، جهنم و اعتقادات مذهبی بروز قابل توجهی دارند. این یافته در

سطح چهارم تحول بروز می‌کند. در مصاحبه دیگری با آزمودنی دوازده سال و یازده ماهه دختر گفتگوی زیر انجام شده است:

— شما چه جور آدمی هستی؟

— من خوش اخلاقم ولی بعضی وقتها اعصابم خرد میشه. درس خوبه. به مادرم و دیگران هم کمک می‌کنم.

— چه فرقی می‌کرد اگر اینطوری نبودی؟

— خیلی بد میشد، اونوقت خودم را به عنوان "آدم" قبول نداشتم. بعضی وقتها که عصبانی می‌شم، از خودم بدم میاد.

— چرا؟

— چونکه باید فرقی بین انسان و حیوان باشه. من یک انسانم. سعی می‌کنم کارهایی رو که از نظر خداوند یک انسان باید انجام بده، انجام بدم. من می‌خوام کامل بشم.

در این گفتگو، آزمودنی ضمن توصیف خود به صورت فعال، اجتماعی و روانی، خود را یک انسان

هدفمند و متمایز از حیوان بیان می‌کند. نگاه این فرد به خویش، از خلال ادراک او از هستی، انسان، کمال و معرفت انسانی شکل گرفته است. همچنین ملاحظه می‌شود که این نوع استدلال در نظر دیمون و هارت

در سطح چهار اما در وهله سنی اواخر نوجوانی قرار دارد. اما آزمودنیهای ایرانی، در سنین ده و دوازده سالگی که در وهله آخر کودکی و اوایل نوجوانی قرار گرفته‌اند، واجد چنین استدلالی هستند. این موضوع

نشان می‌دهد که هدفمندی و نظام‌یافتگی معرفتی در آزمودنیهای ایرانی بویژه در حوزه معرفت دینی و انسان‌شناختی، نسبت به سن مشخص شده در الگو، تسهیل شده است و نوعی پیش‌افتادگی را نشان می‌دهد.

اگرچه برای تعمیم این نتیجه به همه کودکان ایرانی، به

به سمت نظام‌یافتگی باورها و توجه به فلسفه انسان‌شناختی رهنمون می‌شود. فرهنگ کلی که بر منظومه اجتماعی و خانوادگی و نوع آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی در هر جامعه حاکم است؛ می‌تواند عامل اصلی این تفاوت باشد، اگرچه به واریسی و کار پژوهشی بیشتری نیاز است.

عمده کودکان ده و دوازده ساله ایرانی نیز در سطح سوم قرار دارند، اما در صد قابل توجهی از چنانکه یا نمرات خودپنداشت آنها در سطح چهارم متمرکز است (حدود یک سوم). این نتیجه نشان می‌دهد که اولاً کودکان ده ساله و دوازده ساله در حال گذر از مرحله سوم و ورود به مرحله چهارم هستند و ثانیاً پاسخهای مبتنی بر استدلالهای سطح سوم در آنان از کودکان هشت ساله، غنی‌تر است. به عنوان نمونه، بخشی از مصاحبه با پسر دوازده سال و دو ماهه، چنین است:

— چه جور آدمی هستی؟

— جواد ایمانی هستم، اخلاقم خوبه، خوش اخلاقم.

— برای تو مهمه که جواد ایمانی هستی و اخلاقت خوبه؟

— بله، مهمه. اینها شخصیت مرا نشان می‌دهند. اگه اخلاقم خوب نباشه، گرفتار میشم، اونوقت دیگران به من کمک نمی‌کنند. می‌دونید که آدم به مردم نیازداره. برای همین باید با اونها خوب زندگی کنیم.

ملاحظه می‌شود که سطح تحولی این فرد با کودک هشت ساله، یکی است. هر دو بر استلزام بین فردی و تعامل با دیگران، اشاره و تأکید دارند. اما استدلال این فرد از غنای بیشتری برخوردار است و حتی نوعی توجه به هدفمندی در زندگی را نشان می‌دهد که در

مطالعه بیشتری نیاز است؛ مطالعاتی که همه جمعیت ایرانی را پوشش دهد. لازم به ذکر است جمعیت نمونه پژوهش مورد نظر، کودکان و نوجوانان ساکن تهران بوده‌اند.

نتایج پورحسین (۱۳۸۱) نشان داده‌اند که تحول کودکان در خود فاعلی همانطور که دیمون و هارت (۱۹۹۱) بیان کرده‌اند، نسبت به خود عینی، کمی تأخیر دارد. در این زمینه کودکان شش و هشت ساله ایرانی در سطح دو قراردارند. در این سطح، کودکان، تداوم خود را با توجه به تواناییهای شناختی، قابلیت در فعالیتها و ویژگیهای ثابت، متمایز بودن از دیگران را بر مبنای ویژگیهای منفرد شخصیتی و مقایسه آن با دیگران و اراده خویش را بر حسب اعتقاد به شکل‌گیری خود ناشی از استعدادها، مهارتها و کوششهای خود فرد، توجیه می‌کنند. گفتگوی زیر بخشی از مصاحبه با پسر هشت سال و سه‌ماهه را نشان می‌دهد:

تداوم

— آیا از این سال تا سال دیگه تغییر می‌کنی؟
— بله.

— چرا تغییر می‌کنی؟

— خوب می‌رم کلاس چهارم.

— در چه چیزهایی تغییر نمی‌کنی، همینطوری می‌مونی؟

— تو اخلاقم که مهربونم.

— آگه تغییر می‌کنی، چه جوری می‌فهمی که باز هم خودت هستی؟

— از روی درس خوندم می‌فهمم (شناسایی فرد توسط رجوع به تواناییهای خودش).

اراده

— چه جوری این آدمی شدی که الان هستی؟

— درس خوندم، اینجوری شدم.

— چه فرقی می‌کرد اگر درس نمی‌خوندی؟

— همون کلاس اول می‌موندم (توجه به استعدادها و کوششهای خود).

تمایز

— کسی هست که با تو یکی نباشه؟

— بله.

— چرا مثل تو نیستند؟

— چون بعضی‌ها درسخوان نیستند. من درسخوان هستم. (تمایز بودن از دیگران بر مبنای ارزشیابی مقایسه‌ای خود با دیگران).

همچنین کودکان ده و دوازده ساله ایرانی در خود فاعلی، در سطح سه قراردارند. در این سطح، کودکان، پیوستگی خود را طی زمان و از طریق دیگران بدست می‌آورند. آزمودنیها در توجیه اراده و اختیار خود، ارتباط با دیگران را بر موجودیت و شکل‌گیری خود مؤثر می‌دانند و در بعد تمایز، بوسیله ترکیب یگانه‌ای که از ویژگیهای درونی و مادی خویش احساس می‌کنند، خود را از دیگران متمایز می‌دانند. گفتگوی زیر این موارد را نشان می‌دهد. دختر دوازده سال و دو ماهه در گفت و گویی می‌گوید:

تداوم

— آیا از این سال تا سال بعد تغییر می‌کنی؟

— شاید کمی، ولی نه زیاد.

می‌گذارند. برای مثال، وقتی از یک کودک سؤال می‌شود که "قاشق" چیست، در پاسخ بیان می‌کند که قاشق برای خوردن است. به عبارت دیگر کودک توصیفی شیء را در ارتباط با خود بیان می‌کند. این عامل موجب می‌شود که کودک به تمایزیافتگی کامل نرسد. کودکان خود را به عنوان موضوع و مفعول بهتر درک می‌کنند تا اینکه خود را در قالب فاعل و عامل فعل، بشناسند. درک خود موضوعی و مفعولی، مقدم بر درک خود فاعلی است. دلیل آن را جیمز چنین بیان می‌کند که خود مفعولی، بیان تراکم تجربی از چیزهایی است که بطور عینی شناخته شده‌اند (هارتر، ۱۹۸۸). به عبارت دیگر، جنبه خود مفعولی دربرگیرنده کامل همه ویژگیهای شخص می‌شود که می‌توان برای آن، واژه مال من، مال او یا مال خودش را بکار برد درحالی‌که خود فاعلی نقش سازماندهی و تفسیر تجربیات را ایفا می‌کند و جنبه ذهنی دارد. اساس و جوهر خویشتن به عنوان فاعل فعل، مبتنی بر چند آگاهی (درک تداوم، درک اراده، درک تمایز و درک اندیشه) و تفسیر آنها می‌باشد که قاعدتاً کارمشکلت‌تری است (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

نمونه‌ای از یک مصاحبه بالینی

آزمودنی این مصاحبه پسر، ۶ ساله، دارای والدین با تحصیلات عالی و ساکن در طبقه اجتماعی اقتصادی بالای تهران است.

— شما چه جور آدمی هست؟

— من مجتبی هستم. کلاس اول بنفش.

— چرا مهم است که اسمت چی باشه ویا کلاس اول باشی؟

— چیزی نمی‌دانم.

— آگه تغییر می‌کنی، چه جوری می‌فهمی همون که بودی، هستی؟

— اول فکر می‌کنم که اونی که قبلا می‌خواستم، شدم یا نه. آگه نشدم، یا حرفهای دیگران روی من اثر گذاشته و خودم رو قانع می‌کنم که اون حرفه‌ادرست بوده. خوب دیگران به من نشون میدن که من همون زهرا هستم. (توجه به دیگران برای درک پیوستگی خود).

اراده

— چه جوری می‌تونی به آدم دیگه‌ای بشی؟

— اول خودم رو باید تغییر بدم، کوشش کنم. آگه بخوام خودم رو تغییر بدم، می‌روم پیش یکی که تجربیاتش خوبه، از اون کمک می‌گیرم. مثل پدر و مادرم و معلمام. (ارتباط با دیگران برای شکل‌دهی خود).

تمایز

— آیا فکر می‌کنی کسی وجود داشته باشه که از هر جهت مثل تو باشه؟

— نه

— چرا مثل تو نیستند؟

— من احساس می‌کنم، خودم تنها اینجوری هستم. بچه‌های دیگه به درس اهمیت نمی‌دهند اما من اینطور نیستم. ویژگیهای من با دیگران خیلی فرق داره (درک تمایز توسط اعتقاد به ترکیب یگانه‌ای از ویژگیهای درونی و فعال خود).

مجموعاً نتایج نشان می‌دهند که آزمودنیها در درک خود فاعلی نسبت به خود عینی دچار مشکل هستند و می‌توان گفت که تحول خود فاعلی، کندتر از خود عینی صورت می‌پذیرد. شاید یک دلیل آن این باشد که ویژگیهای خودعینی بر خود به عنوان فاعل و عامل اثر

— اگر چیزهایی را که لازم داری به تو ندهند و یا

دوستشون نداشته باشی چی میشه؟

— باید یک جوری باشم که اونها بدانند چیزی را که

برای من خریدند، من خیلی دوست دارم.

— یعنی فکرمی کنی حتما باید به اونها نشون بدهی که

دوستشون داری؟

— بله.

— اگر نشون ندهی چی میشه؟

— اونها به من یک روزی میگن سعی کن مجتبی جون

پسر خوبی باشی که همه تشویقت کنند. بعد هم اگر

کارهایی که انجام می دهی خوب باشد خیلی خوبه.

— فکرمی کنی در پنج سال آینده همین جور که هستی

می مونی و یا فرق می کنی؟

— شاید تا پنج سال دیگر بهتر از الان باشم. شاید

ذره ای فرق کنم.

— چرامهم است که فرق می کنی؟

— چون دیگه بزرگ شدم و عاقل شدم و همه چیز را

می فهمم. دیگه بچه نیستم که بگم مامان چی میگه.

— چه چیزی فرق می کنه؟

— الان همینطوری که هستم چون مسلمان هستم باید

نماز بخونم. بزرگ میشم عاقل میشم.

— اینکه بزرگ می شوی چه اتفاقی می افتد؟

— هیچی، اما چیزهایی که نمیدونستم را یاد می گیرم.

— وقتی کوچولو بودی چه جوری بودی؟

— طوری که همه من را بیشتر دوست داشتند. الان

هم همه من را دوست دارند.

— می خواهی چه جوری نباشی؟

— طوری که همش بچه ها من را نبینند، اگر هم دوست

داشته باشم کسی من را ببینه، می روم یه جایی که آرام

وساکت باشه، کسی نباشه.

— تودلت می خواهد تنها باشی؟

— نه اما وقتی ناراحت می شوم دوست دارم بروم یک

جایی که ساکت و آرام باشه.

— من سؤال کردم تو دوست داری چه جور آدمی

باشی؟

— طوری که همه من را دوست داشته باشند.

— اگر بقیه دوست نداشته باشند چه اتفاقی می افتد؟

— می روم با اونهایی بازی می کنم که از من خوششون

بیاد.

— اگر هیچکس دوست نداشته باشه چی؟

— کسانی که قبلا با من دوست بودند شاید دوست

بمونند. می روم پیش اونها. اگر هم با من دوست نباشند

شاید خودم بتونم با خودم بازی کنم.

— اگر اونها هم دوست نداشته باشند چی؟

— من هم اونها را دوست ندارم.

— بعدا چی میشه؟

— بعدا شاید اونها با من دوست بشوند و من سعی

کنم پسر خوبی باشم که همه دوستم داشته باشند.

— چه چیزی در توهست که بیشتر دوست داری؟

— مادرم و پدرم.

— چرا اونها را دوست داری؟

— چون اونها برای من زحمت می کشند و چیزهایی که

لازم دارم برای من می خرند. اسباب بازیهایی که در خانه

دارم اونها برای من خریده اند.

عوامل مؤثر بر تحول خود

خود بر اثر سازمان‌یافتگی تجربیات و تعامل زیستی - محیطی در فرد شکل می‌گیرد و بتدریج تغییر می‌یابد. خودهشیاری شرط اساسی زندگی انسان محسوب می‌شود که از روزهای اول تولد، تحول و شکل‌گیری آن آغاز می‌گردد. هراندازه هشیاری نسبت به خود افزایش یابد، کودک خود را مستقل‌تر و هشیارتر می‌داند. نوزاد در آغاز، از وجود خود به عنوان یک موجود واحد و مستقل آگاه نیست. پا به پای تغییرات مستمری که در محیط داخلی و خارجی وی پدید می‌آیند بتدریج شروع به سازمان دادن به یک نظام هماهنگ مغزی و روانی از دنیای درون خود و تطبیق خود با محیط خارج می‌کند. این ظرف بزرگ تجربیات همان جریان سازماندهی درونی و سازش است که به "خود یا خویشتن" شکل می‌دهد (کلر^۱، ۱۹۹۶). نظر کلر تا حد زیادی به نظر پیازه که تحول را حاصل یک تعامل فعال زیستی محیطی و درونسازی و برونسازی برای سازش یافتگی می‌داند؛ شباهت دارد. در این زمینه نوام^۲ (۱۹۸۸) که متأثر از مفاهیم پیازه‌ای است، هر موقعیت جدید زندگی را امکانی برای ایجاد یک تغییر ساختاری یا تحولی می‌داند. این امر بیانگر توانایی کودک در سازش با اشیا و اشخاص است و آن را از خلال درونسازی و برونسازی انجام می‌دهد.

برای کودک و بسیاری از بزرگسالان در سطوح نازل روانشناختی، "خود" به منزله بدن است. به عبارت دیگر تحول خود از تصویر بدنی آغاز می‌شود. پس از آن خود به صورت غیر بدنی توصیف می‌شود. در این

توصیف، تصورات بدنی، احساسات و بازخوردها در زندگی فردی و تعامل اجتماعی نقش اساسی ایفای می‌کنند (بامیستر، ۱۹۹۹). از دیدگاه این مؤلف، سه تجربه اصلی در توجه کودک به خود وجود دارد که در سراسر جهان، یکسان و عمومی است. اول، تجربه هشیاری انعکاسی^۳. در این تجربه انسانها نسبت به خویشتن هشیارند، اما این هشیاری بطور مستقیم قابل مشاهده نیست بلکه از فعالیتها یا وقایع اجتماعی شناخته شده، مشخص می‌گردد. دیگران موجب هشیاری فرد نسبت به خود می‌شوند. دوم، تجربه بین شخصی^۴. در این تجربه، خود به معنای توان عضویت در گروه و فعالیت ارتباطی با دیگران است. اولین چیزی که کودک یاد می‌گیرد و مؤلفه‌های آن را تکرار می‌کند، ارتباط با دیگران است. فرد یاد می‌گیرد که چگونه با دیگران مبادله داشته باشد و چگونه خود را از منظر آنان مشاهده کند. در این تجربه، هشیاری نسبت به خویشتن از خلال مناسبات با دیگران حاصل می‌شود. سوم، خود به عنوان کنش اجرایی^۵ است. در این تجربه، خود یک انتخابگر، تقلیدکننده عمل و مهارکننده خود و بیرون از خود محسوب می‌شود (بامیستر، ۱۹۹۸).

همانطور که ملاحظه می‌شود، خود از خلال تعامل کودک با محیط بویژه بادیگران تحول می‌یابد. خود ابتدا خالی و شبیه یک نقطه سیاه است که بتدریج بر اساس اطلاعات بدست آمده و تجربیات پرورش می‌یابد. ابتدا روان بنه خود شکل می‌گیرد و بتدریج ادراک فرد از خود، اختصاصی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود (نقل از بامیستر،

³ . Reffective consciousness

⁴ . Interpersonal being

⁵ . Executive function

¹ . Clair, M

² . Noam, G

می‌ماند. درخود فعال، افزایش بین سنین شش تا هشت سالگی ناچیز است اما افزایش سن بین سنین هشت تا ده سالگی با شیب تندتری همراه است و پس از سن ده سالگی تقریباً ثابت می‌ماند. در جنبه‌های دیگر، این همبستگی به صورت مثبت مشاهده می‌شود. یعنی هر اندازه سن افزایش می‌یابد، توصیف خود به صورت اجتماعی و روانی نیز افزایش می‌یابد. البته این افزایش بین سنین شش و هشت سالگی ناچیز است. شیب افزایش آنها تند بوده و در دوازده سالگی به بیشترین حد خود می‌رسد. نکته دیگر آن است که فراوانی این توصیف‌ها به یک اندازه نیست و همچنین نمرات توصیفها که نوعی ماهیت و کیفیت آن را نشان می‌دهند نیز متفاوت است. کودکان ایرانی در رده سنی شش تا دوازده ساله، کمتر خود را به صورت روانی معرفی می‌کنند اما در مواردی که توصیف روانی صورت می‌پذیرد، سطح تحول و کیفیت توصیف، بالاست. همچنین دختران بیشتر از پسران خود را به صورت اجتماعی و پسران، بیشتر خود را به صورت فعال نشان می‌دهند. به بیان دیگر عامل سن به عنوان متغیر پیش‌بین و مستقل مطرح می‌شود.

جنس

در زمینه رابطه جنس و خودپنداشت مطالعات زیادی انجام شده است. برخی از این مطالعات مؤید عدم تفاوت معنی‌دار بین نمرات خودپنداشت و جنس و بعضی دیگر مؤید معنی‌داری تفاوت می‌باشند. به رغم این دو نظر، بعضی چون بوم (۱۹۹۳) معتقدند که مقایسه این دو متغیر اصولاً صحیح نیست، زیرا جنس صرفاً دریچه‌ای است که از خلال آن می‌توان جهان را

وقتی در تحول خود، تعامل با دیگران، تعامل با محیط و شرایط دیگر مطرح می‌شود، می‌توان آنها را به عنوان عوامل مؤثر در تحول خود قلمداد نمود؛ عواملی که بوسیله خودنظم‌جویی همگن و هماهنگ شده، تحول فرد را تسهیل می‌کنند. براین اساس، به تأثیر عواملی چند در تحول خودپنداشت تأکید می‌شود که از اهمیت بیشتری در شکل‌گیری و تحول خودپنداشت برخوردارند.

سن

متغیر سن، جدای از سمت و سوی تحول، به عنوان عامل اصلی تحول‌یافتگی خود در دو بعد عینی و فاعلی مطرح می‌شود. با استناد به داده‌های مختلفی که در تحلیل واریانس میانگین‌های مختلف بدست می‌آیند، سن در بین متغیرهای دیگر تنها متغیری است که در همه ابعاد، بر نمرات خود عینی و فاعلی، اثر معنی‌دار و قابل ملاحظه‌ای دارد. این متغیر به عنوان یکی از استلزامهای تحول‌نگری در الگوی دیمون و هارت و دیگر نظامهای تحولی مورد توجه قرار گرفته است. هر اندازه سن افزایش می‌یابد، خودپنداشت پیچیده‌تر و تحول‌یافته‌تر می‌شود. در نظر این مؤلفان، سن عاملی است که جنبه‌های مختلف خود را در هم ادغام و یک ترکیب را در نظامی انسجام یافته، بوجود می‌آورد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). سمت و سوی این تحول، بر اساس یافته‌های پورحسین (۱۳۸۱) به سوی جنبه‌های اجتماعی و روانشناختی و افزایش کمی و کیفی این جنبه‌ها می‌باشد. نتایج نشان می‌دهند که هر اندازه سن افزایش می‌یابد، توصیف خود به صورت مادی و بدنی کاهش می‌یابد و پس از سن هشت سالگی به بعد ثابت

درکنش‌وریهای تربیتی و بین‌شخصی متکی باشد و در پسران بر موفقیت‌های درک‌شده در کنش‌وری بدنی، ورزشی و فعالیت متمرکز شود. به عبارت دیگر، اجتماعی شدن با جنس مرتبط می‌شود و به تعبیر هارتر (۱۹۹۰) نقشهای جنسی در ساخت خودپنداشت دخالت می‌کنند. بلاک، ۱۹۸۳؛ گیلیگان^۱، ۱۹۸۲؛ جوزف، مارکوز و تفردی^۲، ۱۹۹۲؛ نقل از کنوکس^۳ (۱۹۹۸) معتقدند نقش دختران به طور سنتی بوسیله کنش‌وری ارتباطی ویژه ارتباط بین شخصی شکل می‌گیرد. در مقابل، نقش پسران به طور سنتی به صورت اراده (بلاک، ۱۹۸۳)، مفید بودن (بلاک، ۱۹۸۳؛ جوزف و دیگران، ۱۹۹۲؛ نیکولز^۴، لیچ^۵، ۱۹۸۲) و رقابت (نیکولز و دیگران، ۱۹۸۲) شکل می‌گیرد؛ نقشهایی که توسط اجتماع و فرهنگ به آنها داده می‌شود (کنوکس، ۱۹۹۸). به لحاظ فرهنگی، فرهنگ آمریکایی به طور سنتی به صفات مذکر بهای بیشتری می‌دهد. مارکوز و کیتایاما (۱۹۹۱) معتقدند برغم اینکه فمینیسم در این فرهنگ رواج دارد اما استقلال و جهت‌گیریهای مردانه برای فرهنگ آمریکایی آرمانی و مطلوب است. تحولات اخیر نیز این گرایش را تأیید کرده و گسترش داده‌اند. سیمونزو و رزنبرگ (۱۹۷۸؛ نقل از کنوکس، ۱۹۹۸) نیز نشان داده‌اند که نقش مذکر به طور معنی‌داری ارزش بیشتری در جوامع غربی داشته است. بلاک (۱۹۸۳) و اکسل (۱۹۸۷) خاطر نشان کرده‌اند که دختران برای ایفای نقش مردان کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرند و

مشاهده کرد. پیدا کردن نقش جنس کار ساده‌ای نیست بلکه پیچیده است و باید آن را در درون زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی جستجو کرد. در پاسخ باید اذعان کرد که اگر جنس را صرفاً یک "منظر" قلمداد کنیم، پس می‌توان به عدم رابطه جنس و هر متغیر دیگری که از این منظر دیده می‌شود، پی برد. در حالی که جنس در بسیاری از مطالعات به عنوان متغیر مستقل، بطور معنی‌داری بر متغیرهای گوناگون دیگر تأثیر داشته است. در هر صورت در هر پژوهشی که جنس به عنوان یک متغیر وارد می‌شود، لاجرم باید نقش آن مشخص شود.

محققانی چون گلیناز (۱۹۹۹) و وایلی (۱۹۷۹) نشان داده‌اند که جنس بر مفهوم کلی خود مؤثر است. در نظر آنان دختران بیشتر دارای تمایلات اجتماعی و پسران بیشتر دارای تمایلات فردی هستند. کودور به نقل از مارکوز (۱۹۹۲) این تفاوت را به تجربه متفاوت پسران و مادران و همسانی مادران و دختران نسبت می‌دهد. در نتیجه، در فرآیند تعریف خود، پسران یاد می‌گیرند تا بر تفاوت تکیه کنند و برای آن ارزش قایل شوند. در صورتی که دختران یاد می‌گیرند تا بر پیوند و روابط اجتماعی و عاطفی تکیه نمایند. از دید میلر (۱۹۸۶) به نقل از مارکوز، (۱۹۹۲) زنان بخاطر موقعیت نسبتاً ضعیف اجتماعی‌شان در جامعه، پاسخگو هستند و این امر نیاز به روابط اجتماعی را در آنها تقویت می‌کند که البته این امر از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است.

پایه‌های خودپنداشت و حرمت خود در دختران و پسران متفاوت است. در دختران ممکن است خودپنداشت بر موفقیت‌های درک شده یا توان موفقیت

1. Gilligan, C

2. Tafarodi, R

3. Knox, M

4. Nicholes, J. G

5. Licht, D. T

پسران است. واست لوند و آرچر (۲۰۰۱) براساس پرسشنامه و مقیاس شیولسون دریافتند که خود دختران در زمینه‌های تحصیلی بالاتر است و پسرها در زمینه غیر تحصیلی، خودپنداشت بالاتری را از خود نشان می‌دهند. در این مورد مارش (۱۹۹۰) نیز همین نتیجه را گزارش کرده است. در نتایج پژوهشی کنوکس (۱۹۹۸)، آریسون، هالام و پلويس^۲ (۲۰۰۱) حرمت خود و خودپنداشت عمومی پسران بالاتر از دختران گزارش شده است. این نتیجه با گزارش گیلیس و کونل^۳ (۱۹۸۹)، هارپر و مارشال^۴ (۱۹۹۱)، مارش (۱۹۸۹)، سیمونز و بلیت^۵ (۱۹۸۷)، بلاک و روبین^۶ (۱۹۹۳)، هارتر هارتر (۱۹۹۳)، نقل از کنوکس (۱۹۹۸) مطابقت دارد. در جمعیت ایرانی، محمودی شن (۱۳۷۴) تفاوت معنی‌دار جنس و خودپنداشت را گزارش کرده است؛ ضمن اینکه چناری (۱۳۷۴) و ارسطوی ایرانی (۱۳۷۲) حرمت خود و خودپنداشت دختران را بویژه در زمینه تحصیلی بالاتر از پسران گزارش نموده‌اند.

در مقابل معنی‌دار بودن ارتباط جنس و خودپنداشت، برخی از مطالعات بیانگر عدم ارتباط بین این دو متغیر هستند. عبدالوحید^۶ (۱۹۷۹) و الدیب^۷ (۱۹۹۴) به نقل از الحسن (۲۰۰۰) در جمعیت لبنانی تفاوتی بین دختران و پسران مشاهده نکرده‌اند. همچنین ترقی‌جاه (۱۳۷۵) در یک جمعیت ۲۴۷ نفری ۱۲ تا ۱۵ ساله ساکن تهران و نیز فتحی آشتیانی (۱۳۷۴) تفاوتی بین دختران و پسران در زمینه سطوح تصور از خود و

هراندازه این تمایز بیشتر شود، تشویق بیشتری دریافت می‌کنند. به همین دلیل خودپنداشت دخترانی که ویژگیهای مردانه کمتری دارند، پایین‌تر است. جوزف، مارکوز و تفردی (۱۹۹۲) متذکر شده‌اند که حرمت خود و خودپنداشت بالا در پسران به ظرفیت ادراک خود و تواناییهای پر قدرت منحصر بفردآنان ارتباط دارد. در حالی که حرمت خود دختران نوجوان به صورت جهت‌گیریهای شخصی مشاهده می‌شود، جهت‌گیری حرمت خود پسران بیشتر به سوی خود و فردیت می‌باشد (بلاک و روبین^۱، ۱۹۹۳؛ نقل از کنوکس، ۱۹۹۸).

در ایران پژوهش خامسان (۱۳۷۴) یافته‌های مذکور را تأیید می‌کند. در تحقیق وی نشان داده شده است که دختران ذاتا به سمت مرکزیت اجتماعی خودگرایش دارند و پسران در گرایش به مرکزیت فردی مستعدتر هستند. همچنین امین یزدی (۱۳۷۳) به این نتیجه رسیده است که دختران، خود را با هویت عاطفی و اخلاقی و پسران بیشتر خود را با هویت جسمانی و اجتماعی معرفی می‌کنند.

هیل برن (۱۹۸۶) نشان داده است که زنان نسبت به خود حساس‌تر هستند. اوذر و بندورا (۱۹۹۰) به این نتیجه رسیده‌اند که دختران بیش از پسران برای ظواهر بدنی ارزش قایل هستند و بیشتر خود را مهار می‌کنند. در این مورد مارش (۱۹۸۹) نیز با آنان هم‌عقیده است. یافته‌های دیگر نیز تفاوت معنی‌داری خودپنداشت دختران و پسران را برجسته کرده‌اند. الحسن (۲۰۰۰) بیان می‌کند که تفردگرایی در دختران نوجوان بیش از

^۲ . Ireson, J; Hallam, S & Plewis, I.

^۳ . Gillis, A & Connel, J.

^۴ . Harper, J. F & Marshal, R.

^۵ . Blyth, D. M

^۶ . Abdul Wahid, H

^۷ . Al deeb, M. A

^۱ . Robin, R. W

صورت فعال نشان می‌دهند. نقشی که جامعه و نهادهای مرجع اجتماعی، فرهنگی و آموزشی برای آنان قائل هستند، کمی متفاوت است و همچنین انتظارات جامعه از عملکرد آنان نیز متفاوت می‌باشد. به تعبیر هارتر (۱۹۹۹)، نقشهای جنسی، در نوع توصیف خود، نه تحول خودپنداشت، دخالت می‌کنند. بلاک، ۱۹۸۳؛ گیلیکان، ۱۹۸۲؛ جوزف، مارکوز و تفردی، ۱۹۹۲؛ نقل از کنوکس (۱۹۹۸) معتقدند که نقش دختران به طور سنتی بوسیله کنش‌وری ارتباطی بویژه ارتباط بین شخصی، شکل می‌گیرد. البته در فرهنگ ایرانی، حوزه این ارتباط تعریف شده و دارای هنجار فرهنگی و دینی است و همانند جوامع دیگر بویژه جوامع غربی، گستره وسیع و افسارگسیخته‌ای ندارد بلکه به میزان زیادی تابع ارزشها و الزامهای فرهنگی خاص خود است. به عبارت دیگر بیشترین میزان ارتباط بین شخصی دختران، در حوزه همجنس خود، صورت می‌پذیرد. در نتایج پژوهش پورحسین (۱۳۸۱) وقتی دختران خود را ملزم به ارتباط و تعامل با دیگران می‌دانند، والدین، برادران، خواهران و همسالان همجنس خود را در این ارتباط دخالت می‌دهند. در مقابل، نقش پسران بیشتر به صورت اراده و فعالیت (بلاک، ۱۹۸۳)، مفید بودن (بلاک، ۱۹۸۳؛ جوزف و دیگران، ۱۹۹۲؛ نیکولز و لیچ، ۱۹۸۲) و رقابت (نیکولز و دیگران، ۱۹۸۲) شکل می‌گیرد. این نقشها توسط اجتماع و فرهنگ تقویت می‌شوند (کنوکس، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش نشان داد که این نقشها صرفاً در نوع توصیف خود مؤثر و معنی‌دار هستند و در سطح سازمان‌یافتگی خودپنداشت تأثیری ندارند.

حرمت خود به دست نیاورده‌اند. پورحسین (۱۳۸۱) نیز نوعی عدم رابطه معنی‌دار بین تحول خودپنداشت و عامل جنس را گزارش کرده است. نتایج او نشان دادند که جنس بر تحول خودپنداشت تأثیری ندارد. خودپنداشت از جنس تغییر نمی‌پذیرد و نیز تأثیر معنی‌داری بر مؤلفه‌های خود فاعلی (تداوم، تمایز و اراده) ندارد. اما شواهد نشان داده‌اند که جنس بر توصیف خود به صورت اجتماعی مؤثر بوده است، یعنی دختران بیشتر از پسران خود را به صورت اجتماعی و پسران خود را بیش از دختران به صورت فعال توصیف می‌کنند. همچنین بر اساس تحلیل واریانس، اثرات اصلی جنس بر تحول خودپنداشت و خود فاعلی مؤثر نبوده اما اثر متقابل آن با سن در درک تداوم و پیوستگی و اثر متقابل جنس با سن در درک اراده و اختیار، دارای تأثیر معنی‌داری است. این نتیجه با یافته بم (۱۹۹۳) که جنس را متغیر بی‌تأثیر می‌داند، مطابقت دارد. همچنین، نتیجه تحقیق پورحسین (۱۳۸۱) با یافته‌های محققانی چون عبدالوحدید، ۱۹۷۹؛ الدیب، ۱۹۹۴؛ نقل از الحسن (۲۰۰۰) در جمعیت لبنانی و ترقی‌جاه (۱۳۷۵) و فتحی آشتیانی (۱۳۷۴) در جمعیت ایرانی مطابقت دارد.

یکی از دلایل عدم رابطه بین تحول خودپنداشت و جنس را می‌توان به همگونی آموزشی و تربیتی دختران و پسران در جامعه آماری نسبت داد. اما تفاوتی که در زمینه نحوه نگاه به وظایف اجتماعی و مناسبات دختران و پسران با توجه به ویژگیهای فرهنگی رایج وجود دارد، نوع توصیف خود توسط آنان را متفاوت جلوه داده است. همانطور که قبلاً بیان گردید، عمدتاً دختران خود را به صورت اجتماعی و ارتباطی و پسران خود را به

ارتباط کودک و والدین

ارتباط کودک و والدین عامل مهم و تعیین‌کننده‌ای برای تشکیل خودپنداشت مثبت و منفی است (اسمیت، ۱۹۸۹؛ نقل از بانهام^۱، ۲۰۰۰). در خلال دوران پیش‌دبستانی، والدین بیشترین تأثیر را در روند تحول خود دارند. غنای این رابطه یعنی رابطه کودک و والدین، کیفیت و کمیت پرورش، دلبستگی و تعامل آن را تعیین می‌کند (هات‌چین‌ست^۲، ۱۹۹۹؛ گارباریونو، ۱۹۹۲؛ نقل از بانهام، ۲۰۰۰ و فلین^۳، ۱۹۷۴). تأثیر والدین بر خودپنداشت و حرمت خود کودکان ونوجوانان عمدتاً از طریق تأثیر نگرشها و سبکهای ارتباطی والدین انجام می‌پذیرد. به عبارت دیگر نگرشها و سبکهای ارتباطی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده رابطه کودک و والدین به شمار می‌روند. هراندازه این رابطه از غنای بیشتری برخوردار باشد، رشدیافتگی و تحول خود، مسیر بهتری را طی می‌کند. مهمترین شاخص این رشدیافتگی را می‌توان در انعکاس تواناییهای کودک به اوتوسط والدین متجلی دید. والدینی که تواناییهای مادی و روانی فرزندانشان را به آنها منعکس می‌کنند، درحقیقت به رشدیافتگی و تحول مطلوب "خود" درآنان کمک می‌کنند.

فلین (۱۹۷۴) ضمن بیان تأثیر بازخورد و نگرش والدین در تحول خود بیان می‌کند مادرانی که تمایل بیشتری برای مهارگری و مسؤولیت‌دهی دارند در ایجاد خودپنداشت مثبت در کودکان، تمایل بیشتری از خود نشان می‌دهند. مای‌لی (۱۳۸۰) پدیدآیی تصور از خود

را به طور قوی به درجه موفقیت از راه‌بازخورد والدین و از طریق تجارب دیگران متناسب می‌کند. نتایج پژوهشی ژورار^۴ و رمی (۱۹۵۰) نشان داده‌اند که سنجشهای آزمودنیها و سنجشهایی که فکر می‌کنند والدینشان درباره آنها به دست می‌دهند، همبسته‌اند (ضریب بین ۰/۵۶ و ۰/۷۷). این نتیجه بیان می‌کند که آزمودنیها تصویر خود را بر آن الگوی فکری که تصور می‌کنند والدینشان درباره آنها دارند، بنا می‌کنند (مای‌لی، ۱۳۸۰). چناری (۱۳۷۴) در تحقیق خود نشان داده است که هر چه بازخورد تربیتی والدین مثبت‌تر باشد، خودپنداشت فرزندانشان بالاتر خواهد بود. این یافته تأثیر بازخورد والدین را در شکل‌گیری خود نشان می‌دهد.

درباره سبکهای ارتباطی والدین نیز مطالعاتی انجام شده است که تأثیر آنها را بر خودپنداشت مشخص می‌کنند. والدین مستبد، سطح بالایی از سختگیری و توقع را درباره کودک اعمال می‌کنند و اجازه پاسخگویی به وی را نمی‌دهند. این سبک، تحول پایین‌تری را برای کودک فراهم می‌سازد (دانیل^۵، ۱۹۹۹ و ماریون^۶، ۱۹۹۹؛ نقل از از بانهام و دیگران، ۲۰۰۰). والدین می‌خواهند که کودکان آنها همانند بزرگترها مسؤولیت‌پذیر باشند (اسکار، وینبرگ و لوین^۷، ۱۹۸۶؛ نقل از بانهام، ۲۰۰۰). وقتی والدین مستبد در برخورد با نیازهای روانشناختی کودک شکست می‌خورند، نمی‌توانند استقلال و تحول خودپنداشت را در کودک خویش

⁴ . Garbariono, J

⁵ . Daniel, B.

⁶ . Marion, M

⁷ . Levin, A Weinberg, R&. Scarr, S;

¹ . Banham, V

² . Hutchinset, T

³ . Flynn, H. A

و نوجوانان یاد دهد که در زندگی آینده فردی و اجتماعی آنان مورد استفاده قرار گیرد. هاییتی^۷ (۱۹۹۲) در تحقیقی این تعاملها را به صورت هم‌حسی، اعتماد و پرورش بیان می‌دارد. درباره تأثیر مخرب، عکس‌العملها و بازخوردهای منفی والدین، پورتر^۸ (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که کودک با دریافت پسخوراند منفی دچار اختلال در تحول خود می‌شود. همچنین موستارد و مک کین^۹ (۱۹۹۹) اظهار می‌دارند که این عکس‌العمل بر تحول مغزی کودک نیز تأثیر منفی می‌گذارد. آنان نشان داده‌اند که این تأثیرات نه فقط بر سلولهای مغزی عمل می‌کنند بلکه بر اتصال آنها با هم نیز مؤثرند. موستارد و همکاران همچنین نشان داده‌اند که سن شش سالگی برای این تحول، سن بحرانی به شمار می‌رود؛ زیرا تکمیل مسیرهای نورونی در این سن به تکامل می‌رسد. از طرف دیگر یک چرخه تشکیل می‌شود؛ بدین صورت که عدم تحول در مسیریابی نورونی در اثر بازخورد منفی و فقر محیطی و فرهنگی می‌تواند به بازخورد منفی‌تر و فقر بیشتر بینجامد (میلن^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ نقل از همان). پورتر تأکید می‌کند که بیان جمله "چند بار به تو گفتم" که به صورت "تحکم" و تأکید بیان می‌شود، یک وقفه را در ذهن فرد بوجود می‌آورد و به همان میزان بحران رشدنایافتگی را بوجود می‌آورد.

مطالعات بیگنر (۱۹۹۴؛ نقل از بانهام، ۲۰۰۰) نشان می‌دهد که جملات والدین در تحول خودپنداشت مؤثرند. او بر این باور است که علایم کلامی مستقیم و غیرمستقیم بر تحول هیجانی کودک و تصور بدنی از

فراهم کنند. در نتیجه این کودکان همواره با خودپنداشت پایین پرورش می‌یابند (دانیل و همکاران، ۱۹۹۲؛ باراکات و کلارک^۱، ۱۹۹۹؛ ماریون، ۱۹۹۵؛ نقل از همان). در مقابل، والدین مقتدر و توانا با اینکه انتظار پاسخگویی زیادی دارند اما بنظر می‌آید برای تحول هیجانی کودک خویش فرصت قایل می‌شوند (دانیل، ۱۹۹۹؛ باراکات و کلارک، ۱۹۹۹؛ نقل از همان). ماریون (۱۹۹۵؛ نقل از همان) در پژوهشی اظهار می‌دارد که والدین مقتدر، قدرت خود را برای پیشرفت و راهنمایی کودکان خویش بکار می‌گیرند. راهبرد این والدین، دلیل خواهی، مذاکره و اعتماد و تشویق کردن جنبه‌های مثبت کودک است. به همین دلیل کودکانی که در این فضای تربیتی رشد می‌کنند، می‌توانند تصمیم‌بگیرند، مسؤلیت‌پذیر باشند و نسبت به خویش، تصور مطلوبی داشته باشند. در هر صورت، این سبک، نوعی پذیرش کودک و فعالیت‌های مثبت او از جانب بزرگترها را مطرح می‌سازد. این پذیرش می‌تواند به صورت کلامی و غیرکلامی به کودک نشان داده شود و موجب تحکیم خود در کودک گردد (سانتروک^۲، ۱۹۹۷؛ میدوس^۳، ۱۹۹۳؛ بیگنز^۴، ۱۹۹۳؛ گزالس^۵، ۱۹۹۳؛ دونوان و مک‌ایتایر^۶، ۱۹۹۹؛ نقل از همان).

عکس‌العملهای مثبت و منفی والدین ضمن تحکیم خود می‌تواند نوعی سبک تعامل اجتماعی را به کودکان

¹ . Clark, J. A & Barakat, I. S

² . Santrock, J. W

³ . Meadows, S

⁴ . Bigens, J

⁵ . Gonzales, H

⁶ . Mc Intyre, D & Donavan, D

⁷ . Havitte, W

⁸ . Porter, L

⁹ . Mc kine, H & Mostard. W.

¹⁰ . Milne, R

را خوب و شایسته مشاهده کنیم. به تعبیر استیل^۴ (۱۹۹۷؛ نقل از مایر، ۱۹۹۹) بچه‌هایی که برجسب تیزهوشی به آنها زده می‌شود، تمایل بهتری برای کارهای سخت تحصیلی از خود نشان می‌دهند. به تعبیر کولی (۱۹۰۲؛ نقل از تداشی، ۱۹۸۶)، دیگران و قضاوت آنها برای ما مانند آینه‌ای هستند که خود را در انعکاس نگاهشان مشاهده می‌کنیم.

در خصوص موفقیت‌های تحصیلی، وایلی بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی رابطه علی قایل است. این رابطه را مطالعات دیگر هم نشان داده‌اند (شرمن ۱۹۲، ۱۹۹۹). به تعبیر دیگر خودپنداشت، تابعی از پیشرفت تحصیلی و خودارزیابی توانایی‌های خویش می‌باشد. درباره حرمت خود و موفقیت تحصیلی تحقیقات زیادی مؤید رابطه علت و معلولی و یا لاقبل همبسته بودن آنهاست. بدین لحاظ می‌توان پیشرفت تحصیلی را یکی از عوامل مهم تحول مطلوب خویشتن به شمار آورد. کوپر اسمیت (۱۹۶۷، نقل از فتحی آشتیانی، ۱۳۷۴) سطح بالای حرمت خود را با عامل موفقیت بویژه موفقیت تحصیلی خود و والدین مرتبط می‌داند. فرنند ۱۹۳ و نیل ۱۹۴، ۱۹۷۲ و نیکولز، ۱۹۷۸؛ به نقل از فلین (۱۹۸۵) در پژوهش خود نشان داده‌اند که سطح تحصیلی خود و والدین عامل مهمی برای اسناد موفقیت و شکست در کودکان به شمار می‌رود. فلین (۱۹۸۵) نشان داده است که خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری بویژه در قبل از دبستان دارند. همانطور که موفقیت می‌تواند خودپنداشت را پیش‌بینی کند، خودپنداشت حاصل شده

خود، تأثیر دارند. آلبرچ^۱ ۱۹۹۲؛ نقل از بانهام (۲۰۰۰) معتقد است که چه گفتن و چگونه گفتن، هرکدام بر تحول خود پنداشت کودک مهم هستند. مهراییان (۱۹۶۸) نشان داده‌است که ۷ درصد تأثیرات، کلامی و ۹۳ درصد تأثیرات غیر کلامی در تحول خودپنداشت مؤثر بوده است. پارکر و استیمسون^۲ (۱۹۹۹) نیز دریافتند که فقط ۷ درصد تجربیات خودپنداشت از ناحیه کلامی و بقیه توسط زبان بدنی، تأکیدات صورت و آهنگ صدا منتقل می‌شود. گلمن^۳ (۱۹۹۶) نیز معتقد است که ۹۰ درصد یا بیشتر پیامها غیر کلامی هستند.

موفقیت و شکست

خودپنداشت با تجربیات موفقیت‌آمیز و یا شکست همبستگی بالایی دارد. توفیقات و یا عدم موفقیتها در زندگی کودک و نوجوان در زمینه‌های گوناگونی ظهور می‌کنند و در تحول "خود" تأثیر می‌گذارند. در بین زمینه‌های گوناگون، موفقیت و یا شکست در زمینه تحصیلی از اهمیت بیشتری برخوردار است. سپس توانایی‌های بدنی، مهارتها و همچنین قضاوت‌های دیگران درباره موفقیتها و شکستها تأثیرات بعدی را اعمال می‌کنند. قضاوت دیگران بدلیل اینکه فرصتی برای نگاه کردن به خود از منظر دیگران را فراهم می‌سازد، مهم جلوه می‌کند. مید (۱۹۳۶؛ نقل از تداشی، ۱۹۸۶) تأکید می‌کند که مهم نیست دیگران درباره ما چه فکری می‌کنند، مهم این است که ما خویشتن را از ناحیه دیگران، چگونه دریافت و تصور می‌کنیم. وقتی دیگران درباره ما خوب فکر کنند، کمک خواهند کرد که خود

¹ . Albrecht, K

² . Parker, J & Stimpson, J

³ . Goleman, D

⁴ . Steel, S

از دیگر وجوه ارتباط خود و محیط، مقایسه با دیگران است. فرد به وسیله توجه و هشیاری نسبت به اشیا و اشخاص، خود را مقایسه می‌کند و نسبت به تفاوت خود از دیگران هشیارتر می‌شود. مقایسه‌های اجتماعی به فرد کمک می‌کنند تا جایگاه، مقام و موقعیت خود را در گروه کوچک و بزرگ مشخص سازد (مایر، ۱۹۹۹؛ پرپورا^۳، ۱۹۷۸). هشیاری انسان نسبت به خود و دیگران و مقایسه آن دو موجب تصحیح خود می‌شود و این تصحیح در جهت تکامل و رشدیافتگی شخصیتی سامان می‌پذیرد. این هشیاری مستلزم تعامل‌های اجتماعی و ارتباطی است. کودک و نوجوان از طریق تعامل‌های اجتماعی بتدریج احساس اتحاد و پیوستگی در خود می‌کنند. لاپسلی (۱۹۸۸) معتقد است حتی خوداختیاری که نوعی استقلال فرد از گروه را بیان می‌کند، در یک پارادایم اجتماعی تعریف می‌شود. ممکن است نوجوانی که احساس کهنتری دارد، آن احساس را در اثر مقایسه خود با دوستان و همسالان که برونگردی اجتماعی دارند، اکتساب کرده باشد. این احساس تنها مبین یک ارتباط اجتماعی نیست بلکه می‌تواند در خودپنداشت فرد برای مناسبات آینده او نیز کار آید (مک‌گوی^۴، پاداور و سینگر، ۱۹۷۹؛ نقل از مایر، ۱۹۹۹). بر این اساس، خودپنداشت، انعکاسی از تعامل‌های اجتماعی به شمار می‌رود. تعاملها و زمینه‌های اجتماعی نه تنها خودآگاهی را آشکار می‌کنند بلکه به آن شکل می‌دهند. نکته قابل توجه این است که تعامل اجتماعی، خودهای متفاوتی را در انسان به وجود می‌آورد. این خودها جنبه‌های مختلف خودپنداشت را

نیز می‌تواند موفقیت‌های بعدی را درخود و در دیگری ایجاد کند. در این خصوص بعضی محققان به موفقیت تحصیلی بویژه در زمینه ریاضی و علوم پایه تأکید خاص‌تری داشته‌اند. از آن جمله توبیاس^۱، ۱۹۷۸؛ نقل از شرمن (۱۹۹۹) و شرمن^۲ (۱۹۹۹) بیان می‌دارند که استفاده از ابزارهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری که با ریاضی همراه است و نیز حل مسائل ریاضی، احساس رضایت و احساس مثبتی که درباره خود حاصل می‌شود، می‌تواند خودپنداشت فرد را عمیقاً تحت تأثیر قرار دهد. لذا افرادی که بازخورد پایینی نسبت به ریاضیات دارند، عمدتاً خودپنداشت پایینی را از خود گزارش و احساس بی‌لیاقتی می‌کنند.

ارتباط کودک و محیط و زمینه‌های اجتماعی

زمینه اجتماعی در تحول خودپنداشت مؤثر است. در این زمینه عوامل متعددی دخالت دارند که از آن جمله می‌توان به موقعیت، نقش و هویت اجتماعی اشاره کرد. انسان در تحول شخصیتی و شکل‌گیری خود، از عوامل محیطی نشأت گرفته و توسط "خود" نیز تأثیر می‌پذیرد. همچنین نوع نقشهایی که محیط اجتماعی برای انسان قائل می‌شود در تحول و شکل‌گیری خود دخالت می‌کند. مایر (۱۹۹۹) تأکید می‌کند که تصور از خود تنها بیانگر هویت فردی ما نیست بلکه هویت اجتماعی ما را هم نشان می‌دهد. انسان در پاسخ به اینکه چه کسی هستم، علاوه بر جنبه‌های فردی، به گروه، نقش و وابستگی‌های خود نیز اشاره خواهد کرد.

³ . Purpura, R

⁴ . Mc Guire, W; Padawer, S. A& Singer, M

¹ . Tobias, S

² . Sherman, D

توصیف می‌کنند بیشتر خود را در ارتباط با نموداری معرفتی می‌کنند. وقتی خود را همراه دوست می‌بینند، ترجیح می‌دهند خود را به صورت دوری و نزدیکی معرفی کنند. مطالعه ولپ نشان می‌دهد که زمینه‌های اجتماعی، "خود" را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ اما این تأثیر در میان زمینه‌های مختلف، متفاوت است. نکته دیگر آن است که تغییرات حاصل شده خود در شرایط عمومی‌تر، پایداری و قوت بیشتری دارد. این نکته توسط پژوهش‌های بیشماری گزارش شده است (ماراکک^۴، ۱۹۷۲؛ مک فارلین^۵، ۱۹۸۱؛ سالیوان، ۱۹۵۳؛ اسوان، ۱۹۸۳-۱۹۸۷؛ الی^۶، ۱۹۸۴؛ هیل، ۱۹۸۲؛ نقل از تیس، ۱۹۹۹).

درونی کردن تأثیرات شرایط عمومی برعکس تأثیرات در شرایط اختصاصی، قوی‌تر و پایدارتر است. علاوه بر موفقیت بین شخصی، معناداری رفتار دیگران تأثیر بیشتری بر تصور از خود دارد. این نظر نشان می‌دهد که هر دو عامل شناختی و بین شخصی در تغییر تصور از خود عمل می‌کنند. دلیل آن این است که شرایط عمومی، انگیزه بهتری را در جذب دیگران ایجاد می‌کند و طبعا شخص واجد بازخورد بهتری برای تحول خود می‌گردد (جونز و نیسبت، ۱۹۷۱؛ نقل از بامیستر، ۱۹۸۶).

اهمیت زمینه‌های اجتماعی را می‌توان در ویژگی‌های اصلاحی و درمانگری آن نیز مطرح کرد. به طوری که بعضی از مؤلفان افزایش خودپنداشت را به افزایش مثبت موقعیت اجتماعی همبسته می‌دانند

می‌سازند که البته در یک سازمان شخصیتی توحید می‌یابند. درجه سازمان‌یافتگی خود به شکل‌گیری خودهای اجتماعی بستگی دارد که از فردی به فرد دیگر متفاوت است. بالدوین^۱، ۱۹۰۲ و مید، ۱۹۳۴؛ به نقل از لاپسلی (۱۹۸۸) بیان می‌کنند که بین سنین چهار تا شش سال، خودهای متفاوت اجتماعی در کودک سازمان می‌یابند که می‌توان آنها را در رفتار خود مشاهده کرد. در پژوهشی، گی کیس^۲، ۱۹۷۲؛ نقل از مایر (۱۹۹۹) از نوجوانان شانزده و هفده سال خواست تا تصویری از خود را در موقعیتهای دانش‌آموزی، خانوادگی، بودن با جنس مخالف، بودن با همسالان و بودن با بزرگترها ارائه دهند. برای هر یک از این نقشها، آزمودنیها فهرستی را پر کردند. گی کیس دریافت که همبستگی متوسطی (۰/۵۴) بین نمرات خود در نقشهای متفاوت وجود دارد. یعنی هر دو پایداری و تغییرپذیری در زمینه‌های اجتماعی وجود دارد. در مطالعه دیگر، ولپ^۳ (۱۹۸۱؛ نقل از لاپسلی، ۱۹۸۸) از آزمودنیها خواست که سه ویژگی خود را در سه جمله بیان کنند؛ همانند:

— وقتی من با دوست هم جنس خود هستم، من ...

— وقتی من با مادرم هستم، من ...

— وقتی من با پدرم هستم، من ...

وقتی پاسخ آزمودنیها طبقه‌بندی شد، مقوله‌هایی چون نموداری، همکاری، دوری و نزدیکی و اضطراب به عنوان عامل، طبقه‌بندی گردید. ولپ دریافت که آزمودنیها وقتی خود را همراه با پدر

⁴ . Maracek

⁵ . Mc Farline, S. W

⁶ . Ely, R. J

¹ . Baldwin, J

² . Gecase, V .

³ . Volpe, A

درباره طبقه اجتماعی، اقتصادی، کم‌است؛ ارتباط مثبت و معنی‌داری را بین این متغیر و تحول خود گزارش می‌کند. فاربر (۱۹۸۹؛ نقل از گلیناز، ۱۹۹۹) نشان داده است که شرایط اجتماعی، تحصیلی و اقتصادی بر سطح رضایت از خود مؤثرند. افرادی که در شرایط غیرمرفه زندگی می‌کنند خود را زیردست احساس می‌کنند. همچنین مارش (۱۹۹۱) بیان داشته است که ارتباط بین خودپنداشت و شرایط تحصیلی خوب به طور قابل ملاحظه، معنادار است.

در زمینه عوامل مؤثر بر تحول خود، نتایج تحقیق پورحسین (۱۳۸۱) نشان‌دهنده است که سن و طبقه اجتماعی، اقتصادی بر نمره خودپنداشت (میانگین موزون) تأثیر دارند اما جنس، تأثیری بر تحول خودپنداشت ندارد. البته براساس آزمون پیگیر توکی، تأثیر سن بر تحول خودپنداشت در مقایسه افراد ده و دوازده ساله معنی‌دار نیست؛ یعنی آزمودنی‌های ده و دوازده ساله، چندان تفاوتی در زمینه تحولی، با یکدیگر ندارند. برداشت دیگر آن است که شتاب تحول خود در کودکان، پس از ده سالگی کندتر می‌شود. دلیل آن را می‌توان ثبات بیشتر آزمودنی‌ها در سنین پایین نسبت به سنین بالاتر دانست. این امر اهمیت سنین پایین‌تر از ده سال را در تحول خودپنداشت نشان می‌دهد که باید در بهداشت روانی و در نظام تعلیم و تربیتی مورد توجه جدی قرار گیرد. بر همین قیاس می‌توان نتیجه گرفت که اگر زمینه‌های رشد "خود" در سنین پایین به خوبی فراهم نشوند، آسیب جدی بر تحول‌یافتگی شخصیت کودک وارد می‌شود.

یافته‌های مؤلف مبنی بر تأثیر شگرف طبقه اجتماعی اقتصادی در تحول خودپنداشت با یافته‌های

(هیلتون^۱، ۱۹۸۶ و پرکی، ۱۹۸۸). در این صورت لازم است که محیط و فضای اجتماعی آنگونه طراحی و ساماندهی شود که فرد به محرک‌های لازم برای جذب و درون‌سازی آنها در روان‌بند خود، دست یابد. مطالعات فراوانی تأثیر مداخله محیطی را در ارتقای سطح خودپنداشت و اعتماد بنفس فرد تأیید کرده‌اند (پورحسین، ۱۳۸۲).

شرایط اجتماعی و اقتصادی

پهناوری جهان، فشار جهانی شدن، مسائل پیچیده اقتصادی، فناوری و وضع اجتماعی، اقتصادی، تغییراتی را ایجاد می‌کنند که در زمینه تحول شخصیتی فرد تأثیرات بسزایی دارند (آسپین، ۱۹۹۴؛ امی، ۱۹۹۳؛ نقل از بانهام و همکاران، ۲۰۰۰). این موضوعات تحقیقات فراوانی را که حول محور وضعیت اجتماعی اقتصادی متمرکز شده‌اند، سامان داده‌اند (هارتر، ۱۹۸۹؛ مارش، ۱۹۹۲؛ ۱۹۸۶؛ نقل از الحسن، ۲۰۰۰).

در پژوهش سلف^۲ (۱۹۸۵) ضعف در آموزش، تنفر از مدرسه، والدین کم‌سواد، مشکلات انضباطی، وضعیت اجتماعی، اقتصادی پایین و وضعیت بدخانه از دلایل خودپنداشت ضعیف بوده که شکست و در بعضی موارد ترک تحصیل را در پی داشته است. در پژوهش‌های فلین (۱۹۸۵) و گری (۱۹۹۹) نیز چنین دریافتی تأیید می‌گردد. فواد (۱۹۸۵؛ نقل از الحسن، ۲۰۰۰) در پژوهشی، ضمن بیان اینکه تعداد تحقیق

¹ . Hilton, M

² . Self, T. C.

در هر صورت فاصله طبقاتی به گونه‌ای است که تحول‌یافتگی شخصیتی کودکان را دچار مخاطره می‌کند. طبعاً اگر این فاصله بیشتر شود، به‌زودی شاهد ناهمطرازیهای تحولی در حدی خواهیم بود که سطح تحول آنان را کاملاً متمایز یکدیگر از خواهد کرد. مؤلفان متعددی با مطالعات بین فرهنگی و درون فرهنگی خود، تأثیر این فاصله را نشان داده‌اند. به عنوان نمونه، والسکو و مولر (۱۹۸۲) نشان داده‌اند که بین دانش‌آموزان روستایی و شهری در نیومکزیکو به لحاظ تحول خودپنداشت، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته در مطالعه همان مؤلفان بین دانش‌آموزان کشورهای شیلی، مکزیک و آمریکا نیز تأیید شده است. لوشوینک (۱۹۹۰) نیز این فاصله و ناهمطرازی را در مقایسه کودکان چینی و آمریکایی در زمینه تحول خود، مشاهده و گزارش کرده است. دلیل این امر رامی‌توان در تأثیر امکانات رفاهی، فرهنگی و آموزشی بر بازخورد فرد از خود، ردیابی نمود. مضافاً اینکه علاوه بر امکانات فوق، بازخورد دیگران بویژه والدین و همسالان در شکل‌گیری بازخورد کودک، سهم مهم و ارزشمندی را ایفای می‌کند. عدم امکانات فرهنگی، آموزشی و رفاهی، فقر تحصیلی و فرهنگی در خانه و مدرسه موجب می‌شوند که کودک نگرش رشد‌نیافته‌ای را در خود شکل دهد و نتیجتاً احساس کهنتری کند. بازخورد و نگرش (عنصر شناختی) و احساس (عنصر عاطفی) در کنار همدیگر، یک شخصیت رشد‌نیافته را سامان خواهند داد.

ناسازگاریها، انحرافات، رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری نیز به عنوان شرایط ویژه اجتماعی از جمله عواملی هستند که در شکل‌گیری خودپنداشت موثرند و متقابلاً خودپنداشت نازل، موجبات افزایش فراوانی

مایر (۱۹۹۹)، پرپورا، ۱۹۷۸؛ لاپسلی، ۱۹۸۸؛ نقل از لاپسلی (۱۹۸۸) و گی‌کیس، ۱۹۷۲؛ نقل از مایر (۱۹۹۹) که به شرایط تعامل کودک و زمینه‌های محیطی اشاره داشته‌اند، مطابقت دارد. همچنین نظرات اسپین، ۱۹۹۴ و امی؛ نقل از بانهام و همکاران (۲۰۰۰) مورد تأیید قرار می‌گیرند. آنان معتقدند که پهناوری جهان در اثر گسترش نظام ارتباطاتی، جهانی‌شدن و مسائل پیچیده اقتصادی، اجتماعی، تغییرات و فشارهایی را در زمینه تحول خود بوجود می‌آورند که انکارناپذیرند. در این خصوص شواهد تحقیق مؤلف نشان داده‌اند که وضعیت طبقه اجتماعی، اقتصادی بالا در شهر تهران که از بافت متنوع و پر امکاناتی نسبت به طبقه پایین برخوردار است، مطلوبتر است و این مطلوبیت بر ارتقای سطح خودپنداشت کودکان طبقه بالای اجتماعی، اقتصادی مؤثر هستند. سکونت در مناطق شمالی شهر تهران مانند مناطق یک، سه و شش، تحصیلات بالاتر از فوق دیپلم والدین و بهره‌گیری از امکانات رفاهی مانند خانه شخصی از مواردی هستند که بر وضعیت خودپنداشت کودکان تأثیر می‌گذارند. این نتایج، در پژوهشهای سلف (۱۹۸۵)، فلین (۱۹۸۵)، گری (۱۹۹۹) فواد (۱۹۸۵؛ نقل از الحسن، ۲۰۰۰)، تاربر (۱۹۸۹؛ نقل از گلیناز، ۱۹۹۹) نیز مورد تأکید بوده‌اند. البته عامل طبقه اجتماعی اقتصادی بر نوع توصیف خود اثر قابل ملاحظه نداشته است. نکته دیگر آن است که اثر طبقه اجتماعی، اقتصادی بر تحول خودپنداشت در حدی بوده است که موجب ناهمطرازی عمودی بین دو طبقه پایین و بالا نشده است (بجز در سن ده سالگی که این ناهمطرازی مشاهده می‌شود). یعنی کودکان ده ساله در طبقه بالا، در سطح بالاتری از تحول قرار می‌گیرند.

ندارد اما آنان در توصیف خود به لحاظ اجتماعی متفاوت هستند. نتایج نشان دادند که زنان بزهکار کمتر از زنان عادی، خویشان را به صورت اجتماعی نشان می‌دهند. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که زنان زندانی به دلیل محرومیت از حضور در اجتماع و همزیستی با افراد بزهکار ضد اجتماعی و همچنین داشتن سابقه جامعه‌گریزی، انگیزه کمتری برای توصیف اجتماعی خویشان دارند. برای آنان توصیف اجتماعی اهمیت چندانی ندارند، چراکه نمی‌توانند خود را در شرایط عینی آن تصور کنند.

فرهنگ و مسائل بین فرهنگی

شخصیت در اثر فرهنگی شدن و درونی‌سازی عناصر فرهنگی سامان می‌یابد. بعضی کلمه شخصیت و فرهنگ را بکار برده‌اند تا تفکیک‌ناپذیری این دو مفهوم را تصریح کنند (کلاین برگ، ۱۳۷۰). انسان در فرهنگهای مختلف، خودهای متفاوتی را بروز می‌دهد (مارکوز و کیتایاما، ۱۹۹۱). این مینا می‌تواند در فرآیندهای تعیین‌کننده‌ای چون شناخت، هیجان و انگیزش تأثیر گذار باشد. تأثیر فرهنگ بر خویشان را می‌توان در زمینه‌های درون فرهنگی و بین فرهنگی جستجو نمود. مطالعات قابل ملاحظه‌ای در این زمینه‌ها صورت گرفته است که همه آنها این تأثیر را تأکید می‌کنند. برای اینکه روانشناسان بتوانند مطالعات بین فرهنگی درباره "خود" را سامان دهند، مقیاس **تفردگرایی - جمع‌گرایی**^۱ را به عنوان یکی از شاخصهای مطالعه پیشنهاد داده‌اند. کاییت کیباسی^۲ و

بزهکاری رافراهم می‌آورند. ویژگی‌هایی که روانشناسان برای بزهکاران ذکر می‌کنند عبارت از ناتوانی در برقرارساختن روابط انسانی، شکست در سازش با دیگران در مدرسه و خانواده و محل کار، ناپایداری و عدم ثبات روانی، واکنشهای هیجانی شدید، گریزهای غیرمنتظره و طولانی و تهاجمات ناگهانی، انحرافات جنسی (بیشتر هم جنس خواهی)، خودمیان بینی، فقدان هر نوع احساس پشیمانی و تاسف نسبت به کارهای خویش، وجود فشارهای خودآزارگرانه و در نهایت اضطراب و خودکشی می‌باشد (شاملو، ۱۳۷۰). در مطالعات فیتنر و هامند (۱۹۶۹) که حدود ۶۰ تحقیق مقطعی را درباره خود رادرباره‌کاران و غیربزهکار مقایسه کرده بودند، این نتیجه مطرح گردید که بزهکاران دارای خودپنداشت منفی و حرمت خود پایین بوده‌اند. آنان تصویری نامطمئن مبهم از خود بروز داده و بین خود و والدین خویش تعامل و اعتماد ضعیفی داشته‌اند (خزومی، ۱۳۷۶). در این خصوص در پژوهشی که باهدف مقایسه چگونگی توصیف خود و شکل‌گیری خودپنداشت در زنان بزهکار زندانی و زنان عادی توسط پورحسین، اناری و شفیع تبار (۱۳۸۶) و با استفاده از الگوی دیمون و هارت انجام گردید، این نتیجه حاصل شد که شکل‌گیری خودپنداشت در زنان زندانی در مقایسه با زنان عادی با تأخیر بیشتری انجام گرفته و آنان در مقایسه با زنان عادی نمره خودپنداشت کمتری را در دو خود عینی و فاعلی کسب کردند. این یافته تأثیر بزهکار بودن و زندانی بودن را بر سطح تحول و شکل‌گیری خودپنداشت نشان می‌دهد. همچنین مشخص گردید بین توصیف خود در جنبه‌های مادی، فعال و روانی در زنان زندانی و عادی تفاوت معنی‌داری وجود

^۱. Individualism-collectivism

^۲. Kagitcibasi, C

در جوامع آسیایی که جمع‌گرایی تفوق دارد، خود متکی به دیگران معمولاً احساس تعلق را بوجود می‌آورد. در این جوامع، بریدن از خانواده و گسستگی ازدوستان و خانواده آسیب‌آفرین است و به عنوان نابهنجاری اجتماعی قلمداد می‌گردد. دلیل آن این است که در این فرهنگها، تعداد خودها بیشتر است. هر فرد دارای یک خود نیست بلکه دارای چندین خود از قبیل خود با والدین، خود درکار و خود با دوستان است. کراس و دیگران^۱، ۱۹۹۲؛ هولت ۲۳۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از مایر (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که در این فرهنگها، مکالمه‌ها کمتر مستقیم است و بیشتر جنبه مؤدبانه دارد. خودپنداشت و حرمت خود بستگی به این معنادارد که دیگران درباره من گروه من چه فکری می‌کنند؟ در حالی که این معنا در فرهنگهای مغرب‌زمین رواج کمتری دارد. در توصیف مقایسه‌ای که بین ۵۰ دانش‌آموز روستایی در هیچ نیومکزیکو^۲ و ۵۰ دانش‌آموز شهری لاس کروکز نیومکزیکو^۳ انجام گرفت، والسکو^۴ و مولر (۱۹۸۲) نشان دادند که بین این دو گروه از لحاظ پیشرفت تحصیلی و خودپنداشت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همان مؤلفان در مطالعه دیگری که بین دانش‌آموزان کلاسهای دوم، چهارم، ششم و هشتم از کشورهای شیلی، مکزیک و آمریکا انجام پذیرفت مشخص کردند که تصور از خود در فرهنگها متفاوت است که البته این تفاوت با افزایش مقطع تحصیلی رو به کاهش است.

بری (۱۹۸۹؛ نقل از واتس لوند و آرچر، ۲۰۰۱) این مقیاس را بهترین موضوع درون روانشناختی-بین فرهنگی برای مطالعه خود دانسته‌اند. همچنین اسمیت و باند ۲۲۵ (۱۹۹۶؛ نقل از همان) این مفاهیم را در مطالعه اجتماع و روانشناسی سازمانی بکار برده‌اند. واقعیت آن است که فرهنگهای مختلف، نوع بروز و ظهور خود را تغییر می‌دهند. تریاندیس (۱۹۸۰) بیان می‌کند که تفرد از تجمع و اجتماع کسب می‌شود. همچنین اجتماع، مطابقت و همسان‌سازی با دیگران را شکل می‌دهد.

مارکوز و کیتایاما (۱۹۹۱) نشان داده‌اند که فرهنگ اروپایی و غربی، خودفرد را در جهت فردیت‌گرایی و فرهنگ آسیایی و شرقی و نیز آمریکای جنوبی، فرد را به سوی تعلق به گروه سوق می‌دهد. همچنین بوچنر، ۱۹۹۴؛ داون و همکاران، ۱۹۹۵؛ اسکونمان، ۱۹۹۷ و مارکوز و کیتایاما، ۱۹۹۱؛ به نقل از مایر (۱۹۹۹) مشخص کرده‌اند که افراد مالایی، هندی، ژاپنی و ماسایی، بیشتر از افراد استرالیایی، آمریکایی و انگلیسی، جمله "من ... هستم" را با هویت گروهی و جمعی بیان می‌کنند. فوگارتی و وایت (۱۹۹۴؛ نقل از همان) در مطالعات خود دریافتند که مردم بومی به همگرایی گرایش دارند در حالی که خودپنداشت افراد غیر بومی بیشتر معرف فردیت‌گرایی است. در ادبیات غربی، خود موفق و متکی بیشتر از موارد دیگر به چشم می‌خورد. اگر دوست داشتن مطرح باشد آنها دوست داشتن خود را بر دوست داشتن دیگران ترجیح می‌دهند. دلیل آن این است که فردیت‌گرایی به دلیل تجربیات فراوان، تحرک و ویژگیهای شتابدار شهر نشینی بوجود می‌آید (فری من، ۲۰۰۱؛ مارشال، ۱۹۹۷؛ تریاندیس، ۱۹۹۴؛ نقل از مایر ۱۹۹۹).

1. Cross, J. A

2. Hath-New Mexico

3. Las Cruces-New Mexico

4. Valesco, B. C & Muller, D

لوشوپینگ (۱۹۹۰) در تحقیقی درباره تحول خود در دانش‌آموزان چینی و آمریکایی کلاسهای چهارم، ششم، هشتم، دهم و دوازدهم نشان داد که در مفهوم و سرعت تحول خود بویژه در خودپنداشت عینی، تفاوت معنی‌داری بین این دانش‌آموزان وجود دارد. در مطالعه‌ای که توسط یامادا (۱۹۹۰)؛ نقل از بامیستر، (۱۹۹۹) انجام گرفت مشخص گردید که والدین آمریکایی وقتی سعی می‌کنند به کودکان خود غذا بدهند، جمله‌ای به این مضمون می‌گویند: "فکر کن! فکر کن درباره بچه‌های اتیوپی و خوشحال شو از اینکه چقدر خوشبخت‌تر از آنها هستی" در حالی که والدین ژاپنی در همان موقعیت به کودکان خود می‌آموزند که: "درباره کشاورزی که برنج را برای تو فراهم کرده است، فکر کن! اگر تونخوری، او احساس خوبی نخواهد داشت". طبیعی است اختلاف فرهنگها ونحوه برخورد با افراد می‌تواند در نوع توصیف خود مؤثر واقع شود. ملاحظه می‌شود برخورد والدین آمریکایی، کودک خود را به سمت تفرد سوق می‌دهد و او را به اعتنا نکردن به کودکان دیگر تشویق می‌کند. در مقابل، والدین ژاپنی، فرزندان خود را به زحمات کشاورزان برنجکار توجه می‌دهند. این توجه‌زمینه‌های جمع‌گرایی را در آنان رشد می‌دهد.

مجموعاً خودپنداشت و ادراک خود را می‌توان حاصل تعامل تجربیات زیسته و تعاملهای محیطی، خانوادگی، تحصیلی و فرهنگی دانست که البته براساس ویژگیهای خود در اثر نظم‌بخشی در یک سازمان پویا، درونی شده و بتدریج پیچیده‌تر می‌شود. هر اندازه این عوامل، غنای بیشتری داشته باشند، خود، از رشدیافتگی بهتری برخوردار خواهد شد.

را به طور انتزاعی و جدا از بافت تاریخی- اجتماعی آن توصیف کنیم. از دیدگاه مارکس، تاریخ فرایندی دیالکتیکی، یعنی مجموعه‌ای از تضادها و رفع تضادهاست. بین نیروهای جدید تولید و نظام اجتماعی موجود، تضاد بوجود می‌آید و سیستم اجتماعی جدیدی پایه‌گذاری می‌شود.

برای هگل، تاریخ دیالکتیکی، در قلمروی از هشیاری و ایده‌ها رخ می‌دهد، یعنی یک دیدگاه، با دیدگاه مخالفش در تضاد قرار می‌گیرد و به یک ترکیب جدید منجر می‌شود. مارکس، برعکس، معتقد بود که تضاد در ایده‌ها، ظاهری و صوری است و تضادها در واقع، ماهیت اجتماعی و اقتصادی دارند.

فردریک انگلس، همکار مارکس نیز معتقد بود که فناوری اولیه، یعنی استفاده اولیه از ابزار، ویژگی‌هایی منحصر به فرد، از جمله هوش و تکلم پیشرفته را در انسان‌ها به وجود می‌آورد. او معتقد است هنگامی که اجداد ما شروع به ساختن ابزار کردند، ذهن آنها رشد یافت. استفاده از ابزارها، همچنین به روش‌های جدید همکاری و روابط اجتماعی منجر شد. و بطور کل، فناوری، جهت‌گیری جدیدی را نسبت به محیط بوجود آورد.

نظریه ویگوتسکی در زمینه ابزارهای روان‌شناختی

پس در دیدگاه مارکسیستی، نمی‌توانیم ماهیت انسان را بصورت صوری به عنوان چیزی که ثابت و ابدی است، در نظر بگیریم. همچنانکه انگلس عنوان کرد، ظرفیت‌های انسان پا به پای رشد تاریخی، بویژه رشد فناوری، تغییر می‌کند. ویگوتسکی از نوشته‌های انگلس در زمینه استفاده از ابزار بشدت تاثیر پذیرفت. ویگوتسکی

نظریه تاریخی- اجتماعی ویگوتسکی در تحول شناختی

شرح حال مقدماتی

در حوزه تحول شناختی، نظریه پرداز برجسته‌ای که عمیقاً به نیروهای درونی و بیرونی اشاره کرد، ال. اس. ویگوتسکی بود. ویگوتسکی یک مارکسیست بود که اعتقاد داشت درک انسان تنها بر اساس بافت تاریخی- اجتماعی محیط امکان دارد. بنابر این، او سعی کرد تا نظریه‌ای را خلق کند که در آن ارتباط بین دو مسیر رشد یعنی مسیر طبیعی که از درون سرچشمه می‌گیرد و مسیر تاریخی- اجتماعی را که کودک را از بیرون تحت تاثیر قرار می‌دهد، نشان دهد.

دیدگاه مارکس درباره طبیعت انسان

چون ویگوتسکی سعی داشت نوعی روان‌شناسی بر اساس نظریه مارکسیسم ابداع کند، بهتر است ابتدا نظریه کارل مارکس درباره ماهیت انسان را مرور کنیم. مارکس متوجه شد که انسان‌ها دارای نیازهای زیست‌شناختی‌اند، اما بیشتر به ظرفیت انسان برای تولید و استفاده از ابزار تاکید می‌کرد. به اعتقاد او، انسان‌ها از طریق اختراع و استفاده از ابزارها بر محیط خود مسلط می‌شوند و نیازهای خود را ارضا می‌کنند. مارکس تاکید داشت که تولید، ذاتا فرایندی اجتماعی است. از نظر مارکس این اشتباه است که ماهیت انسان

۶ یا ۷ سالگی، گفتگو با خود را بصورت درونی و بدون صوت شروع می‌کنند. ویگوتسکی معتقد بود که توانایی ما برای **گفتگو با خودمان**، یعنی فکر کردن با کلمات، سهم عمده‌ای در انجام تفکر ما دارد.

دو سیستم نشانه‌ای مهم دیگر، **نوشتن** و سیستم‌های **شمارش** هستند. زیرا نوشتن انسان را قادر می‌سازد تا اطلاعات خود را برای همیشه ثبت کند. ولی برای کودکان، یادگیری نوشتن مستلزم تلاش زیادی است زیرا خواندن و نوشتن کودکان را مجبور می‌سازد تا از گفتار بیانی و بدنی، که بصورت طبیعی از آن برخوردارند، فاصله بگیرند و رمزهای انتزاعی را برای کلمات مورد استفاده قرار دهند. همچنین سیستم‌های شمارشی به این دلیل به وجود آمده‌اند که انسان‌های اولیه دریافتند قادر نیستند مقدار اشیاء را تنها از طریق مشاهده، تعیین کنند. آنها به مجموعه‌ای از اشیاء نیاز داشتند تا در شمارش به آنها کمک کند. همپای رشد جوامع، سیستم‌های شمارشی دیگری مانند چرتکه و علائم نوشتنی نیز به کار گرفته شدند.

ویگوتسکی بیان می‌کند که سیستم نشانه‌ای هر فرهنگ، تاثیر اساسی بر رشد شناختی دارد، تاثیری که از سوی تحول‌گرایانی مانند گزل و پیازه، نادیده گرفته شده‌اند. گزل و پیازه به رشد به عنوان آنچه از درون خود کودک سرچشمه می‌گیرد و ناشی از نیروهای رشی درونی یا کشفیات خود به خودی است، نگاه می‌کنند. ویگوتسکی تصدیق می‌کند که این رشد درونی، بعنوان مسیر طبیعی رشد، با اهمیت است و این نیروهای رشد درونی، همچنین در رشد شناختی کودکان تا ۲ سالگی یا بیشتر، مسلط هستند. اما بعد از

معتقد بود افراد همان‌طور که ابزارهایی را برای چیره شدن بر محیط ابداع کردند، **ابزارهای روان‌شناختی** را برای تسلط بر رفتار خودشان بوجود آوردند. مثلا انسان‌های اولیه از چوب‌خیز و طناب‌های گره‌دار برای کمک به یادآوری وقایع استفاده می‌کردند، امروزه هم خیلی از افراد ممکن است نخ‌را را دور انگشتشان ببندند تا از فراموشی خویش جلوگیری کنند. دریانوردان استفاده از نقشه را آغاز کردند تا مسیرهای گذشته را دنبال کنند و برای سفرهای آینده برنامه‌ریزی کنند. ویگوتسکی معتقد بود برای بررسی این نشانه‌ها که فرهنگ فراهم می‌آورد، نمی‌توان تفکر انسان را درک کرد.

بدون شک مهمترین سیستم نشانه‌ای، **گفتار** است. اساسی‌ترین کارکرد گفتار این است که تفکر و توجه ما را از موقعیت، بی‌واسطه و بدون تاثیرپذیری محرک‌ها در هر لحظه، آزاد می‌سازد. ویگوتسکی می‌گوید هنگامی که انسان‌ها از نمادها و نشانه‌ها استفاده می‌کنند، درگیر نوعی رفتار **واسطه‌ای** می‌شوند؛ یعنی آنها مستقیماً به محرک‌های محیطی پاسخ نمی‌دهند. همچنین رفتار آنها بوسیله نشانه‌های درونی‌شان تحت تاثیر قرار می‌گیرد.

یادگیری گفتار، کودک را قادر می‌سازد تا هوشمندانه در زندگی اجتماعی گروهی شرکت کند. گفتار همچنین تفکر فردی کودک را تسهیل می‌کند. ویگوتسکی متوجه شد که در ۳ یا ۴ سالگی، کودکان شروع به استفاده از نوعی گفتگو با خودشان می‌کنند که مانند گفتگو با افراد دیگر است. در ابتدا کودکان این گفتگو را با صدای بلند انجام می‌دهند، بعد از مدتی در

می‌آورند و انتظار دارند کودکان از آنها استفاده کنند، نیازمند است.

کمک‌های حافظه

ویگوتسکی عنوان کرد که ابتدایی‌ترین ابزارهای روان‌شناختی انسان، کمک‌های حافظه است. به این منظور، ویگوتسکی در یک آزمایش به کودکان و بزرگسالان آموزش داد تا هنگامی که رنگ‌های مختلف را می‌بینند، به روش‌های متفاوتی پاسخ دهند. او به آنها گفت وقتی رنگ قرمز را می‌بینند، یک انگشت خود را بالا ببرند و هنگامی که رنگ سبز را می‌بینند، دکمه‌ای را فشار دهند. گاهی اوقات تکلیف ساده و گاهی تکلیف سختی به آنها ارائه می‌شد و در بعضی موارد، کمک‌های حافظه به آنها پیشنهاد می‌شد. در این آزمایش‌ها، کودکان خردسال بین ۴ تا ۸ ساله، معمولاً هرچیزی را که به یاد می‌آوردند، انجام می‌دادند. خواه تکلیف ساده بود و خواه دشوار. آنها به محض آنکه دستورات را می‌شنیدند، پاسخ می‌دادند.

وقتی آزمایشگر برای کمک به حافظه آنها، تصاویر و کارت‌هایی را نشان می‌داد، آنها اغلب این کمک‌ها را نادیده می‌گرفتند یا از آنها به صورت نادرستی استفاده می‌کردند. ویگوتسکی نتیجه گرفت که کودکان خردسال هنوز به محدودیت‌ها و ظرفیت‌های خود واقف نیستند یا نمی‌دانند از محرک‌های بیرونی چگونه برای یادآوری امور استفاده کنند. کودکان بزرگتر، حدود ۹ تا ۱۲ ساله، اغلب تصاویری را که به آنها ارائه می‌شد به کار می‌بردند و این کمک‌ها عملکرد آنها را بهبود می‌بخشید. جالب اینکه استفاده از این کمک‌ها، اغلب حافظه بزرگسالان را بهبود

آن، رشد ذهن به به شدت تحت تاثیر مسیر فرهنگی رشد، یعنی سیستم‌های نشانه‌ای که فرهنگ فراهم می‌آورد، قرار می‌گیرد. در حقیقت، تمامی نیروهای منحصر به فرد تفکر انسان که ما را از سایر گونه‌ها جدا می‌کند، بدون گفتار و سیستم‌های نشانه‌ای دیگر، غیرممکن خواهد بود. ویگوتسکی فکر می‌کرد که بالاترین سطوح تفکر، یعنی سطح استدلال نظری و تماماً انتزاعی مانند نوشتن، ریاضیات و ... نیاز به آموزش دارد.

بعدها ویگوتسکی فرصتی برای آزمودن فرضیه خود مبنی بر اینکه تفکر انتزاعی محصول سطوح رشد تاریخی-اجتماعی نسبتاً پیشرفته است، پیدا کرد. او فرصت یافت تا فرایندهای ذهنی بزرگسالانی که شرکت در شیوه‌های جدید زندگی اجتماعی را شروع کردند، با آنهایی که هنوز به شکل گذشته زندگی می‌کردند، باهم مقایسه کند. سوالی که از افراد پرسیده می‌شد، این بود:

"در شمال دور، آنجایی که برف هست، تمامی خرس‌ها سفید هستند. نووایا در شمال دور است. خرس‌های آنجا چه رنگی است؟"

آزمودنی‌های بی‌سواد می‌گفتند ما که هرگز آنها را ندیده ایم! اما آنهایی که در برنامه‌های جدید شرکت کرده بودند، با عبارت‌های قیاسی قادر به پاسخگویی بودند. ویگوتسکی معتقد بود اگر ابزارهای تفکر تغییر کنند، ذهن، ویژگی‌های متفاوتی به خود خواهد گرفت. ویگوتسکی، نقش نیروهای درونی را تشخیص داد اما اظهار داشت که درک کامل رشد شناختی، به مطالعه ابزارهای روان‌شناختی که فرهنگ‌ها فراهم

می‌کنند. ما از کلمات برای اشاره به اشیایی استفاده می‌کنیم که در حوزه دید ما قرار ندارند. ویگوتسکی می‌گوید توانایی استفاده از این گفتگوی درونی، در سه مرحله رشد می‌یابد.

در ابتدا، در تعاملات کودک با دیگران، اشاره به اشیای غایب رخ می‌دهد. مثلاً مادر به کودک ۲ ساله خود می‌گوید: "می‌خواهیم برویم پارک، برو سطل و بیل خود را بیاور". و از این طریق توجه کودک را به اشیایی که او در آن لحظه قادر به دیدن آنها نیست، جلب می‌کند. دوم، در ۳ سالگی یا بیشتر، کودک شروع به دادن فرمان‌های مشابه به خود می‌کند. مثلاً هنگام انجام کاری با خود می‌گوید: "بیل من کجاست؟" یا "بیل را لازم دارم". این گفتار راهنمایی‌کننده خود، مدتی بصورت بلند گفته می‌شود؛ ما می‌شنویم که کودک حین بازی یا اشتغال به کاری، با خود صحبت می‌کند. بعد در ۶ سالگی، گفتار خود جهت‌دهنده کودک از بین نمی‌رود بلکه تنها بصورت بی‌صدا در می‌آید. سوم، در ۸ سالگی، اینگونه گفتگوها را بطور کلی از کودک نمی‌شنویم، اما این گفتار خود جهت‌دهنده از بین نمی‌رود بلکه تنها بصورت بی‌صدا در می‌آید. یعنی بصورت گفتار درونی در می‌آید.

پس این فرایندهای کلی، یکی از روش‌های درونی‌سازی تعاملات اجتماعی است. چیزی که به عنوان فرایند بین فردی بین والد و کودک آغاز می‌شود و به فرایند درونی روانی تبدیل می‌شود که درون کودک رخ می‌دهد.

نمی‌بخشد، اما نه به این دلیل که بزرگسالان هم مانند خردسالان نمی‌دانند چگونه از کمک‌های حافظه استفاده کنند، بلکه به این دلیل است که آنها دستورات را حفظ می‌کنند و برای خود علائم ذهنی درونی می‌سازند و نیازی به سرنخ‌های بیرونی ندارند.

ویگوتسکی این آزمایش‌ها را برای بررسی تفکر کودک مورد استفاده قرار داد. این آزمایش‌ها پیشگام بررسی‌های مختلف در حیطه **فراشناخت** شدند که به معنای آگاهی افراد در مورد فرایندهای تفکر خود است. (آگاهی ویژه افراد از فرایندهای حافظه خود، **فراحافظه** نامیده می‌شود).

گفتار

مهم‌ترین ابزار روان‌شناختی، گفتار است. گفتار، تفکر و توجه ما را از حوزه ادراک بی‌واسطه آزاد می‌کند که این امر، موجب تمایز ما از دیگر جانداران می‌شود.

ویگوتسکی برای نشان دادن این تمایز، تحقیق کُهلر را در مورد حل مساله شمپانزه‌ها مورد توجه قرار داد. کهلر دریافت اگر مقداری موز در حوزه دید شمپانزه باشد، اما شمپانزه پشت میله‌هایی قرار داشته باشد، توجه شمپانزه به قدری به موز جلب می‌شود که برایش مشکل است به چیز دیگری توجه کند. او حتی به چوبی که نزدیک اوست توجه نمی‌کند مگر اینکه چوب بطور مستقیم جلوی میله قرار گرفته باشد. یعنی چوب باید بخشی از حوزه دید بی‌واسطه او باشد.

برعکس سایر موجودات، به مدد گفتار، تفکر انسان به حیطه‌ای بسیار فراتر از حوزه ادراکی بی‌واسطه وارد می‌شود؛ زیرا کلمات غالباً به اشیای غایب اشاره

ویگوتسکی برخلاف او کارکرد مثبتی برای گفتار خودمحورانه قائل بود و آن را برای حل مساله ضروری می‌دانست. از نظر ویگوتسکی، گفتگوی خودجهت دهنده به کودک کمک می‌کند تا طرح ریزی کند و به فعالیت های خود جهت دهد. آنها همچنین درباره سرنوشت نهایی گفتار خودمحورانه اختلاف نظر داشتند. پیازه معتقد بود کودکان در نهایت بر گفتار خودمحورانه فایق می‌آیند و گفتار خودمحورانه کاهش می‌یابد. اما ویگوتسکی اظهار داشت که گفتار خودمحورانه کاملاً محو نمی‌شود بلکه بصورت نهانی در می‌آید و به **گفتار درونی** تبدیل می‌شود؛ نوعی **گفتگوی خاموش** که اغلب هنگام حل مسائل از آن استفاده می‌کنیم.

ویگوتسکی معتقد است گفتار خودمحورانه بسیار سودمند است و در مسیر رشد گفتار درونی، با اهمیت است. به نظر ویگوتسکی، گفتار خودجهت دهنده هنوز از گفتار اجتماعی متمایز نشده است. گفتار خود جهت دهنده بتدریج خاموش تر می‌شود تا اینکه بصورت گفتار درونی در می‌آید. البته گاهی این گفتار بصورت گفتار اجتماعی ظاهر می‌شود.

مطالعات مربوط به اختلاف نظر ویگوتسکی با پیازه:
سختی تکلیف.

ویگوتسکی چنین استدلال کرد که اگر گفتار خودمحورانه کارکردی در زمینه حل مساله داشته باشد، باید هنگامی که تکلیف دشوارتر می‌شود، افزایش یابند. به این ترتیب او شرایطی را بوجود آورد که تکالیف دشوارتر می‌شد، برای مثال هنگامی که کودک

ویگوتسکی معتقد بود این نمونه کلی رشد و پیشرفت، مشخص کننده رشد تمامی **فرایندهای عالی تر ذهن** و تمامی اشکال تفکر و توجه است که به نشانه های فرهنگی وابسته است. ویگوتسکی به این قانون عمومی معتقد است: "هر کارکردی در رشد فرهنگی کودک، در دو مرحله و در دو سطح ظاهر می‌شود: ابتدا در سطح اجتماعی و سپس در سطح روان شناختی".

گفتار خودمحورانه

کودکان در فرایند درونی سازی گفتار اجتماعی، از مرحله ۲ می‌گذرند که طی آن، زمان قابل ملاحظه ای را به گفتگوی با خود با صدای بلند صرف می‌کنند. اولین کسی که به این نوع گفتار توجه کرد، پیازه بود و آن را **گفتار خودمحورانه** نامید. مثلاً دو بچه ۵ ساله با یکدیگر بازی کنند، و هر یک از آنها بدون توجه به اینکه دیگری نمی‌تواند مطالبی را که او می‌گوید بفهمد، با شور و حرارت درباره موضوعی صحبت کند. پیازه این گفتار را خودمحورانه نامید زیرا فکر می‌کرد این گفتار، منعکس کننده خودمیان بینی کلی است. کودک گفتار خود را با دیدگاه شنونده منطبق نمی‌کند، بلکه بطور خودمحورانه فرض می‌کند که دیدگاه شنونده همان دیدگاه خود اوست.

ویگوتسکی با این موضوع که گفتار خودمحورانه در این گروه سنی شایع است، با پیازه موافق بود اما اختلاف نظرهایی نیز داشت. از دیدگاه پیازه، گفتار خودمحورانه اساساً بی‌فایده است و این گفتار نشان دهنده وجود نقص در تفکر کودک است. اما

گرفته است. آنها دیگر به تنبیه دیگران اهمیت نمی‌دهند و خود را برای فکر یا عملی که انجام داده‌اند، سرزنش می‌کنند. به اصطلاح فروید، آنها فرامن خویش را شکل داده‌اند. فروید معتقد بود کودکان از طریق درونی کردن موارد منع شده از سوی والدین، فرامن را در خویش بوجود می‌آورند. ویگوتسکی بیان کرد که درونی سازی بطور وسیعی از طریق گفتار رخ می‌دهد زیرا در این دوره، کودکان با صدای بلند صحبت می‌کنند.

قدرت اراده.

ویگوتسکی معتقد بود ما به کمک کلمات، محرک‌های مصنوعی برای هدایت رفتار خود بوجود می‌آوریم. ما به تولید علایم کلامی جدید برای کنترل رفتارمان می‌پردازیم.

تحقیق لوریا در زمینه تنظیم رفتار بصورت کلامی

لوریا بر درونی سازی فرمان‌ها در بزرگسالان تمرکز کرد. او می‌خواست ببیند کودک چگونه از فرمان‌های بزرگسالان اطاعت می‌کند و سپس آنها را برای خود و نظم دهی به رفتار خویش مورد استفاده قرار می‌دهد.

لوریا دریافت که توانایی کودک در پیروی کردن از دستورات بزرگسالان، به گونه‌ای آهسته رشد می‌کند. اگر یک اسباب بازی به شکل ماهی را روی میز قرار دهیم و به کودک ۱۴ ماهه بگوییم "ماهی را بیاور"، او چنین کاری را انجام می‌دهد. اما اگر به اسباب بازی گربه را نزدیک او قرار دهیم و بگوییم ماهی را برایم بیاور، کودک گربه اسباب بازی را می‌آورد. دستورات

آماده نقاشی کشیدن می‌شد، بطور ناگهانی متوجه می‌شد که کاغذ و مداد رنگی ندارد؛ به عبارت دیگر با ممانعت از فعالیت آزادانه، با مشکل روبرو می‌شد. ارزیاب گفتار خودمحورانه نشان داد که این گفتار در چنین موقعیت‌هایی تقریباً دو برابر می‌شد

روندهای سنی.

ویگوتسکی معتقد است اگر گفتار خودمحورانه صرفاً منعکس کننده عدم بلوغ شناختی باشد (طبق گفته پیاژه) باید پا به پای رشد کودک کاهش یابد. اما در دیدگاه ویگوتسکی، گفتار خودمحورانه یک پیشرفت جدید و نوع جدیدی از گفتار اجتماعی است. و چون برای کودک کارکرد حل مساله دارد، استفاده کودک از آن افزایش می‌یابد.

ویگوتسکی پیش بینی کرد که گفتار خودمحورانه قبل از اینکه با تبدیل شدن به گفتار درونی کاهش یابد، افزایش خواهد یافت. البته پیاژه تا حدی درست گفته، یعنی اگر گفتار خودمحورانه کارکرد راهنمایی کننده خود داشته باشد، بنظر میرسد تا حدی هم نشان دهنده ناتوانی کودک در توجه به دیدگاه شنونده باشد.

خودگردانی کلامی و رشد شخصیت

خودگردانی کلامی به ما در درک رشد ویژگی‌های شخصیتی از جمله وجدان و قدرت اراده کمک می‌کند.

وجدان.

پیروان فروید اظهار می‌کنند که رفتار کودک در ۶ یا ۷ سالگی، تحت سیطره معیارهای اخلاقی درونی قرار

کودک این است که به او بگوییم ساکت باشد، پس از آن دیگر توپ را فشار نمی‌دهد. اما اگر علامت کلامی به خود بدهد، صرفنظر از معنایش، توپ را فشار خواهد داد.

خودنظم‌دهی و کارکرد عصب شناختی.

لوریا بر ریشه اجتماعی خودنظم‌دهی تأکید داشت و معتقد بود کودک در ابتدا از فرمان‌های دیگران اطاعت می‌کند و سپس به خودشان فرمان می‌دهند. همچنین او متوجه شد که توانایی کودک در نظم‌دهی به رفتار خود، به ریش سیستم عصبی بستگی دارد. مثلاً پژوهش‌های او نشان داد بیمارانی که به آسیب‌های در لب پیشانی مبتلا شده‌اند، می‌توانند صحبت کنند و اعمال ساده روزانه مانند سلام کردن به دیگران را انجام دهند اما در موقعیت‌های جدید قادر به نظم‌دادن به رفتار خود نیستند. همچنین، این افراد مشکل در جازدن دارند. یعنی هنگامی که فعالیتی را شروع می‌کنند، به راحتی نمی‌توانند آن را متوقف کنند.

لوریا طی مطالعه‌ای از بیمارانش خواست تا از او تقلید کنند و انگشت یا مشت خود را هنگامی که او این کار را انجام می‌دهد، انجام دهند. اما هنگامی که لوریا دستور را برعکس کرد، آنها مشکل پیدا کردند. یک بیمار گفت شما مشتتان بالاست، پس من باید مشت را پایین بیاورم اما همچنان از لوریا تقلید می‌کرد! و مشت خود را بالا برد. چنین مطالعاتی نشان می‌دهند که آسیب به لب پیشانی، کارکرد خودنظم‌دهی گفتار را مختل می‌سازد.

کلامی ما نمی‌تواند بر قدرت یک محرک جذاب چیره شود. در یک آزمایش، لوریا به کودک ۲ ساله‌ای یک توپ بادی داد و گفت فشار بده و کودک این کار را انجام داد. اما لوریا متوجه شد کودک واکنش خود را متوقف نمی‌سازد و برای بار دوم، سوم و چهارم آن را می‌فشارد. لوریا به کودک فقط یک فرمان داده بود اما عمل کودک ادامه یافته یعنی تکرار شده بود. دیگر اینکه دستورات ما به همان سادگی که رفتار را در کودک بوجود می‌آورند، قادر به بازداری آن نیستند. مثلاً وقتی به کودک ۲ ساله بگوییم کافی است، این دستور اثر کمی دارد و در بسیاری مواقع فقط باعث شدت یافتن عمل کودک می‌شود. یا به کودک ۲۰ ماهه‌ای که در حال پوشیدن جوراب است، اگر بگویید که آن را در بیاورد، آنگاه متوجه خواهید شد که دستورات کلامی شما قادر به تغییر دادن عملی که قبلاً شروع شده، نیست و آن را شدیدتر می‌کند.

در یک آزمایش، لوریا به کودکان گفت هنگامی که نوری را دیدند، بگویند فشار بده و یک توپ را فشار دهند، و هنگامیکه نور دیگری را دیدند، بگویند فشار نده و فشار دادن توپ را قطع کنند. اما آنها طی انجام آزمایش در هر دو مرحله توپ را فشار دادند، و این نشان داد کلمات، عمل را تحریک می‌کنند اما اثرات بازدارنده ضعیفی دارند.

لوریا معتقد بود بخش اساسی این مشکل مربوط به این می‌شود که کودکان به کارکرد تحریکی گفتار پاسخ می‌دهند نه به کارکرد محتوای معنایی یا معنای گفتار. بنابراین عبارت فشار نده صرفاً به این دلیل که یک علامت است، عمل کودک را تحریک می‌کند. لوریا معتقد است بهترین راه برای جلوگیری از پاسخ

گفتار درونی

ویگوتسکی معتقد بود تغییراتی که ما در گفتار خودمحوورانه، درست قبل از اینکه بصورت نهفته در آید می‌بینیم، پیش‌بینی‌کننده گفتار درونی است. گفتار درونی خلاصه‌تر از گفتار اجتماعی است و در آن نهاد روان‌شناختی جمله حذف می‌شود، درحالی‌که گزاره روان‌شناختی باقی می‌ماند. دیگر ویژگی گفتار درونی، **چیرگی حس بر معنا** است. حس یک کلمه، احساسی است که آن کلمه در ما بر می‌انگیزد و این تا حدی به متنی که کلمه در آن قرار گرفته بستگی دارد. معنای یک کلمه، به معنای دقیق آن اطلاق می‌شود. مانند آنچه در فرهنگ لغات دیده می‌شود. شکل‌گیری جملات کلامی بصورت میکروژنتیک انجام می‌گیرد و گفتار درونی، این فرایند را به نقطه حساسی وارد می‌کند.

عمل ساخت یک جمله کلامی با یک انگیزه - یک علاقه، یک نیاز یا یک مشکل - آغاز می‌شود. در پی این جریان، تحریک مختصر فکر پیش می‌آید و در این هنگام، گفتار درونی وارد عمل می‌شود. ما از گفتار درونی برای تنظیم و آشکارسازی افکارمان استفاده می‌کنیم

آموزش مدرسه‌ای

کودکان احتمالاً به دلیل آمادگی‌های ژنتیکی گفتار را می‌آموزند، اما فراگیری نظام‌های نشانه‌ای دیگر به میزان بیشتری به آموزش رسمی نیاز دارد. مثل نوشتن و حساب کردن. ویگوتسکی اولین روان‌شناسی بود که تاثیر آموزش مدرسه‌ای را بر ذهن و رشد کودک مورد ملاحظه قرار داد.

ویگوتسکی بر علیه پیازه

پیاژه بین رشد و آموزش تمایز دقیقی قائل شد. او می‌گفت رشد فرایندی خودبخودی است که از درون کودک سرچشمه می‌گیرد. رشد از تغییرات رسی درونی و تلاش‌های خود کودک برای ساختن مفهومی از دنیا ناشی می‌شود. البته منظور او این نبود که کودک در انزوا و جدای از دنیای اجتماعی رشد کند. دیگران افراد نیز بر تفکر کودک تاثیر می‌گذارند اما تلاش آنان از طریق آموزش مستقیم به کودک کمکی نمی‌کند. بلکه آنان از طریق به تحریک واداشتن تفکر درونی کودک، رشد او را ارتقاء می‌بخشند. مثلاً وقتی یک دختر بچه ببیند دوستش از عقیده او ایراد می‌گیرد، برانگیخته می‌شود تا عقیده بهتری را عنوان کند و به این ترتیب ذهنش رشد می‌یابد. به همین دلیل پیازه از آموزش‌های مستقیم معلمان در مدارس انتقاد می‌کرد و معتقد بود اگر بزرگسالان خواهان درک درست مفاهیم از سوی کودکان هستند، باید به آنها فرصت دهند تا خودشان آنها را کشف کنند.

از دیدگاه ویگوتسکی رشد خودبخودی اهمیت دارد. اما اگر ذهن کودک تنها محصول اکتشاف خودبخودی آنها باشد، چندان پیشرفتی نخواهد کرد. کودک از دانش و ابزارهای مفهومی که فرهنگ در اختیار آنها قرار می‌دهد نیز سود می‌برند. بنظر ویگوتسکی، معلمان آن دسته از مواد درسی را به کودکان آموزش می‌دهند که آموختن آنها بوسیله خود کودک مشکل است. بنظر ویگوتسکی این بهترین کاری است که می‌توان انجام داد. آموزش باید جلوتر از رشد باشد و به کودکان در تسلط بر موضوعاتی کمک کند

علمی تر و کلی تر، به آگاهی بیشتری از مفاهیم دست می‌یابند و آنها را بطور ارادی به کار می‌برند.

هنگامی که کودکان نوشتن را یاد می‌گیرند نیز همین اتفاق می‌افتد. آنها قبل از اینکه نوشتن را شروع کنند، تا حدی در زبان گفتاری تسلط پیدا کرده‌اند، اما چیرگی آنها در سطح آگاهانه نیست. یعنی فعالیت بدنی است و بطور طبیعی جریان می‌یابد. اما نوشتن، مستلزم سیستم‌های انتزاعی و رسمی تری از نمادهاست و فرد را مجبور می‌سازد تا آگاهانه رفتار کند. کسی که می‌نویسد، توجه بیشتری می‌کند؛ بنابراین، نوشتن، آگاهی گفتار را برای ما به ارمغان می‌آورد.

در پژوهشی اسکریبیر و کول انجام دادند، نتیجه نشان داد هر دو گروه بی‌سواد و باسواد می‌توانستند جملات درست و غلط را تشخیص دهند اما افراد باسواد بهتر توانستند دلیل آن را توضیح دهند. ظاهراً آموزش سواد، آگاهی مفهومی بیشتری را در مورد گفتار برای آنها به ارمغان آوردند. آموزش زبان بیگانه نیز آگاهی ما را نسبت به زبان ذاتی خودمان افزایش می‌دهد. به عبارتی آنها در گفتار خود، دانش فراشناختی به دست آورده بودند. بنابراین ویگوتسکی در مقایسه با پیازه برای مفاهیم علمی ارزش بیشتری قائل بود.

در دیدگاه ویگوتسکی، مفاهیم خودبخودی، از جمله تصورات مادر بزرگ و برادر از تجربه سیراب شده‌اند و این مفاهیم از احساسات و تصویرسازی‌های شخصی کاملاً غنی‌اند. مفاهیم علمی نسبتاً خشک و انتزاعی‌اند اما چهارچوب وسیع تری را در اختیار کودک قرار می‌دهند تا مفاهیم خود را از طریق آنها بنگرند و کمک می‌کند تا خودآگاهی و کنترل روی مفاهیم بیشتر شود.

که خود آنها نمی‌توانند بلافاصله آن را کسب کنند. درک آغازین آنها ممکن است سطحی باشد اما آموزش، ارزشمند است زیرا ذهن کودکان را پیشرفته می‌کند.

مفاهیم علمی

ویگوتسکی مفاهیم انتزاعی (ریاضیات، علوم اجتماعی و ...) را که در مدارس آموزش داده می‌شوند مفاهیم علمی نامید. و این مفاهیم را در برابر مفاهیم خودبخودی که خود کودکان می‌آموزند، قرار داد. چون کودکان اغلب مفاهیم خودبخودی را خارج از مدرسه کسب می‌کنند، ویگوتسکی آنها را مفاهیم روزمره نامید. ویگوتسکی بیان کرد که آموزش مفاهیم علمی سودمند است زیرا این مفاهیم چهارچوب وسیع تری را برای کودکان فراهم می‌آورد تا مفاهیم خودبخودی را در آنها جای دهد. مثلاً یک پسر بچه ۷ ساله ممکن است مفهوم خودبخودی مادر بزرگ را بسازد، اما مفهومی که او ساخته در ابتدا وابسته به تصویر مادر بزرگش است و اگر بخواهد آن مفهوم را توضیح دهد می‌گوید او آغوش نرمی دارد و ...

ویگوتسکی معتقد بود آموزش‌های رسمی دو فایده دارد، اول اینکه این آموزش باعث آگاهی یافتن کودک از تفکرش می‌شود. (آگاهی او از مادر بزرگ بر شخص متمرکز است نه بر مفهوم. تنها هنگامی که او مادر بزرگ را مقوله‌ای در درون یک سیستم کلی تر از مقولات ببیند، نسبت به مفهوم آن آگاهی می‌یابد). دوم اینکه، همین که کودکان نسبت به مفاهیم خود، آگاهی پیدا می‌کنند، می‌توانند از آنها بطور ارادی استفاده کنند. بنابراین کودکان با یادگیری مفاهیم در سطح

تعامل میان مفاهیم خودبخودی و مفاهیم علمی.

در مدرسه، این دو نوع مفهوم بر یکدیگر اثر می‌گذارند. مفاهیم علمی که معلم ارائه می‌دهد، مسیر را از بالا هدایت می‌کند. این مفاهیم برای رشد شناختی، کودکان را وادار می‌سازد تا بطور انتزاعی در مورد مسائل معمولی زندگی فکر کنند. با این حال کودکان تا مدتی در درک مفهوم جدید مشکل دارند. برای اینکه آنها مفهوم جدید را خوب یاد بگیرند، باید مفاهیم خودبخودی آنها مورد تصدیق و تایید قرار گیرد. ویگوتسکی معتقد بود آموزش چیز جدیدی به رشد کودک نمی‌افزاید، بلکه با رشد، تعامل برقرار می‌کند و مسیرهای جدیدی را برای آن ترسیم می‌کند. او همچنین معتقد است رشد دارای آهنگ مخصوص به خود است. آموزش از سوی بزرگسالان نیز مورد نیاز است. زیرا بدون آن، ذهن نمی‌تواند پیشرفت چندانی کند.

حوزه تقریبی رشد

معلمان سطح فعلی رشد کودک را اندازه‌گیری کرده و به ما می‌گویند که چقدر پیشرفت کرده است. اما در مورد میزان توانایی کودک در آموختن مواد جدید، اطلاعاتی به ما نمی‌دهد. ویگوتسکی معتقد بود علت این نقص آن است که آزمون‌های مرسوم تنها می‌توانند آنچه را که کودک به تنهایی می‌تواند انجام دهد اندازه بگیرند، اما کودک قبل از آنکه بتواند تکلیفی را به تنهایی انجام دهد، می‌تواند آن را با همکاری دیگران و دریافت راهنمایی از آنها به انجام برساند. بنابراین، برای تعیین توانایی بالقوه کودک برای یادگیری جدید، نیاز داریم تا ببینیم چگونه کودک می‌تواند از

کمک‌هایی که به او پیشنهاد شده، در آن کار استفاده کند.

ویگوتسکی از ما می‌خواهد دو پرسبچه‌ای را در نظر بگیریم که بر مبنای آزمون هوش، سن عقلی آنها ۸ سالگی است. یعنی هنگامی که بطور مستقل کار کنند، نمره‌ای در این سطح بدست می‌آورند. اما پس از آنکه آزمونگر مسائل جدیدی ارائه دهد که حل آنها برای پرسبچه مشکل است و به آنها مقداری کمک می‌کند یا حل اولین مرحله مساله را به آنها می‌گوید، یکی در سطح سنی کودک ۹ ساله و دیگری در سطح سنی ۱۲ ساله نمره می‌آورند. و این مشخص می‌کند که توانایی بالقوه دو پرسبچه برای یادگیری یکسان نیست. ویگوتسکی فاصله‌ای را که کودکان می‌توانند در فراسوی سطح فعلی خود عمل کنند، **حوزه تقریبی رشد** نامید. حوزه تقریبی رشد عبارت از فاصله بین سطح رشد فعلی است که بوسیله حل مساله بطور مستقل تبیین می‌شود و سطح رشد بالقوه، که از طریق حل مساله با راهنمایی بزرگسالان یا افراد تواناتر، حاضر می‌شود ویگوتسکی معتقد بود با معرفی این مفهوم، شاخص بهتری برای شناخت ظرفیت‌های بالقوه واقعی کودک فراهم آورد. حوزه تقریبی رشد، به استعدادهای شکل گرفته کودک اشاره نمی‌کند، بلکه بر استعدادهایی انگشت می‌گذارد که کودک، امروز با کمک دیگری و فردا، به تنهایی قادر به انجام آن است.

چگونه می‌توانیم بفهمیم که حوزه تقریبی رشد، ریشه‌های رشد درونی را مشخص می‌سازد؟ هنگامی که اندکی یاری باعث می‌شود کودک بلافاصله در انجام کاری موفق شود، مطمئن می‌شویم نوعی ظرفیت رشدکننده خودبخودی در او وجود دارد. موفقیت سریع

ابتدا یک آزمایشگر بزرگسال، گفتار خودراهنمایی کننده را به کودک سرمشق می‌دهد سپس نمونه ای از گفته های آزمایشگر با صدای بلند برای کودک گفته می‌شود. سپس هنگامی که کودک تکلیفی را انجام می‌دهد، آزمایشگر دستورات مشابهی را ارائه می‌کند. مرحله بعد کنترل کردن به کودک منتقل می‌شود و از او خواسته می‌شود تا دستورات را با صدای بلند برای خود تکرار کند و تکلیف را انجام دهد. در نهایت از کودک خواسته می‌شود دستورات کلامی خود را کم کم آهسته به زبان بیاورد؛ کودک درحالی‌که با خود نجوا می‌کند تکلیف را انجام می‌دهد و سپس بدون صدا و تنها با حرکات لب‌ها این کار را انجام می‌دهد. بنابراین آنها کودکان تکانشی را آموزش دادند تا قدم به قدم بر رفتارشان کنترل کلامی داشته باشند و این کنترل را بطور روزافزونی تمرین کنند. اینها با پژوهش الیس در نظریه درمان عقلی-عاطفی همسان است که الیس سعی می‌کند محتوای غیرمنطقی گفتارهای خاموش مراجع خود را به حداقل برساند.

ارزشیابی

کودکان به ابزارهای ذهنی که بوسیله فرهنگ‌ها فراهم می‌آید، مانند زبان، کمک‌های حافظه، سیستم‌های شمارش و .. نیاز دارند.

ویگوتسکی معتقد بود که کودکان ابتدا این ابزارها را از طریق تعاملات اجتماعی با دیگران یاد می‌گیرند و سپس آنها را برای تفکر فردی و درونی به کار می‌گیرند. یعنی کودکان ابتدا برای ارتباط با دیگران به گفتگو می‌پردازند و سپس آن گفتار را درونی می‌کنند.

کودک نشانگر این است که بزرگسال به بروز ظرفیتی که قبلاً در درون کودک نمایان شده، کمک کرده است. اگر کودک با شور و حرارت، کنجکاو و فعال درگیر یادگیری باشد، پس رشد درونی او برانگیخته شده است. بزرگسالانی که بطور موثر در محدوده حوزه تقریبی رشد آموزش می‌دهند، بطور دایم به علائمی که نشان‌دهنده علایق خودبخودی کودک است، توجه می‌کنند.

کاربردهای عملی

آموزش و پرورش

ویگوتسکی حوزه تقریبی رشد را برای ارزیابی ظرفیت‌های بالقوه کودک برای یادگیری معرفی کرد. و گفت برای آنکه بفهمیم کودک آماده یادگیری هست یا خیر باید پیشرفتی را که با کمک دیگران به دست می‌آورد اندازه بگیریم.

ویگوتسکی اولین نظریه پرداز است که به اهمیت فراشناخت یعنی آگاهی فرد از تفکر خودش اشاره کرده است. او سعی کرد نشان دهد که هشیاری و کنترل آگاهانه، کمک‌های اساسی سال‌های مدرسه هستند.

کاربردهای بالینی

عقاید ویگوتسکی در مورد خودنظم‌دهی در کاربرد های بالینی مفید بوده است. پژوهش‌های مایکن بام و گودمن نشان داد که شخص چگونه می‌تواند یک دانش‌آموز دومی بیش‌فعال را با استفاده از گفتار خود هدایت کننده کمک کند تا خودکنترلی بدست آورد.

ویگوتسکی به عنوان یک نظریه پرداز دیالکتیکی، با مورد توجه قرار دادن تعاملات بین نیروهای رشد و فرهنگی، نظریه رشد را در مسیر جالبی قرار داد. انتقادی که توسط ورش به ویگوتسکی شده این است که او روش‌هایی را که گفتار، کمک حافظه‌ها، نوشتار و مفاهیم علمی بر اساس آنها موجب تغییر و تحول ذهن کودک می‌شود بررسی کرده اما شیوه‌هایی را که در آنها رشد درونی و خودبخودی می‌تواند بر نیروهای فرهنگی اثر بگذارد، بررسی نکرده است.

ویگوتسکی معتقد بوده که آموزش مانع رشد نیست و مسیرهای جدیدی را در برابر رشد می‌گشاید. آموزش ظرفیت‌هایی را در کودک بر می‌انگیزد که موجب حرکت رو به جلوی او می‌شود.

در فلسفه تربیتی ویگوتسکی، هنگامی که کودکان را کمک یا هدایت می‌کنیم تا در مورد اطلاعات خود و نحوه اندیشیدن خویش به دیگران وابسته باشند، موجب تضعیف توانایی تفکر خودبخودی در آنها می‌شویم. البته هنگامی که روی مفهوم زیرا تحقیق می‌کرد، بیان کرد که با پرسیدن یک سوال راهنمایی‌کننده یا در اختیار گذاشتن اولین مرحله پاسخ، می‌توانیم استقلال کودک را تهدید نکنیم.

آموزش زمانی به موثرترین وجه انجام می‌شود که با علایق و تمایلات کودک هماهنگ باشد. معلم باید فعالیت‌هایی را برای کودک فراهم آورد که کودک را برانگیزد و او را وادار کند تا خودش مسائل خود را حل کند.

یکدیگر می شوند. وجود مراحل براساس ویژگی های هرسن و قراردادی نبودن مراحل، دال بر ناپیوستگی تحول روانی است. تغییر از ضرب آهنگ مشخص و یکسانی برخوردار نیست.

۲. اصل وحدت شخص.

اصل وحدت شخص مقدمبر تغییرات و تفاوتهایی است که در فرد به وجود می آیند. این اصل می گوید که علیرغم تغییر و تحول مستمر در فرایندهای روانی، یک چیزی در انسان ثابت احساس می شود. به عبارت دیگر، هر شخصی علیرغم تغییرات مستمر، خود را دارای وحدت و هویت واحد احساس می کند. آنچه در مراحل تحولی همواره به عنوان یک واحد تام و تمام پابرجا می می ماند شخص است و گسستگی یا قوت وضعف، مولفه های این وحدت را متزلزل نمی سازد.

بکاربردن واژه هایی چون: من، مال من، خودم و اسناد دادن فعل به خود، نشانه هایی از احساس وحدت شخص محسوب می شود.

۳. اصل پویایی تحول.

تغییرات روان شناختی بر روی هم انباشته نمی شوند بلکه در یکدیگر تنیده می شوند و توحید می یابند. پویایی در تحول اقتضا می کند که سازمان روانی و ذهنی قبلی با تغییرات جدید آمیخته شود و ساخت جدیدی را بوجود بیاورند.

۴. اصل جهت رشد.

براساس نظر والن، جهت رشد، از کل نامتفاوت به تفاوت یافتگی است. هرچقدر سن جلوتر می رود، آدمی به لحاظ هیجانی، عاطفی، شناختی و روانی

نظام تحولی هانری والن

پایه نظریه والن بر اصل دیالکتیک نهاده شده است. این اصل برگرفته از فضای سوسیالیستی است که وی در آن بسر می برده است. براساس این اصل، ما همواره شاهد تضادها و تعارضهایی (تضاد تز و آنتی تز) هستیم که برون رفت از آن (سنتز) تحول روانی را ایجاد می کند.^۱

اصول تحول روانی

والن در تبیین نظریه خود، اصولی را به عنوان اصول تحول روانی مطرح می کند که ناظر به همه انسانهاست. به عبارت دیگر، رشد همه انسانها براساس اصول مذکور اتفاق می افتد. این اصول عبارتند از:

۱. اصل عدم پیوستگی.

براساس این اصل، دستگاه روانی انسان دارای تحول پیوسته نیست، بلکه سیستم های روانی مختلف جانشین

^۱ اصول دیالکتیک قابل نقض هستند. به عنوان مثال وقتی گفته می شود: همه چیز در حال تغییر است؛ این اصل خودش، خودش را نقض می کند. اگر قرار باشد همه چیز در حال تغییر باشد، پس این اصل هم باید قابل تغییر باشد. نکته دیگر آن است که لزوماً محصول جدید، نتیجه تضاد دو محصول قبلی نیست، بلکه اغلب تالیف و همگرایی دو محصول، نتیجه سومی را ایجاد می کند. از سوی دیگر، اگر جامعه سوسیالیستی سنتز و نهایت روند دیالکتیکی تاریخی و اجتماعی است، پس باید براساس همان اصل، جامعه سوسیالیستی هم به عنوان یک تز دچا رتضاد شده و سنتز آن چیزی جز جامعه سوسیالیستی باشد. به همین دلیل ابتدا والن بر اصولی که قابلیت نقض دارند، دیدگاه وی را دچا رتضاد کرده است.

مرحله درنظام والن با پایان یافتن مرحله قبلی آغاز نمی شود بلکه ریشه آن درمرحله قبلی و استتاله آن هنوز درمرحله بعدی مشهود است.

مراحل تحول روانی

درنظر والن، تحول کودک به صورتی ناپیوسته ومملو از تعارضات بوجود می آید. وهله های تحولی ناشی از تناوب مصرف انرژی - لحظات ترمیم، رکود نسبی - فعالیت زیاد و رشد داخلی - تمرین کنشی بوجود می آیند. حل وگشایش تعارضها، موجد تحول بشمار می آیند.

دراین نظریه، مراحل قراردادی نیستند وبه صورت واضح ومرزهای معین درپی درپی هم نمی آیند بلکه تداخلها ودرهم آمیختگی هایی مشاهده می شود که بیانگر توحید یافتگی ویزگیهای فعلی در سازمان قبلی است. هرمرحله، از مرحله گذشته ریشه می گیرد. این دوره های ومراحل عبارتنداز:

۱. دوره درون رحمی.

دراین دوره، جنین دارای کنش فیزیولوژیک است و به دلیل وابستگی کامل به مادر از طریق ناف، دارای زندگی انگلی است. مرحله درون رحمی را خواب کامل فرامی گیرد. دراین زندگی، تمام نیازها به صورت خودکار به جنین می رسد وجنین محرومیتی را احساس نمی کند.

۲. دوره تولد تا دو سالگی.

این دوره دارای سه مرحله است که عبارتند از:

حرکتی، متمایز ترواختصاصی تر می شود. تمایز و افتراق یافتگی بیانگر رشد روانی است.

۵. اصل نقش رشد عصبی ومحیط.

رشد داخلی زمینه سازی رشد عصبی است و تمرین وتجربه، آن را به ظهور بهتری می رساند. رشد عصبی، فرد را به صلاحیت زیستی می رساند تا بتواند با محیط تعامل برقرار کند. تفاوتهای فردی ومهارتها، بیشتر ناظر به کسب توانایی از تعاملهای محیطی براساس صلاحیت های زیستی فرد است.

نشو ونمای عصبی، فرد را مرتبا درجهت تکامل سوق می دهد، اما محیط است که باید موقعیت تجربه کردن را برای این نشو ونما فراهم آورد. پس نمو یافتگی دستگاه عصبی بدون مشارکت محیط، امکان پذیر نیست.

روش مطالعه والن

والن، روش مشاهده مستقیم.مقایسه کودکان بهنجار ونابهنجار را مورد استفاده قرارداده است. والن دربررسی های خود روش مشاهده ساده رامدنظر داشته است. اما فعالیتهای مستمر بالینی وتمرکز در تک بررسیها، روش او را به واری بالینی نزدیک کرده است.

مفهوم مرحله

برای والن، مرحله یک لحظه یا وهله ای ازگستره روانی وبه معنای قرارداد نیست. بلکه مرحله دارای مفهومی دیالکتیکی است. مرحله، یک فرایند تعارض وگشایش است، تمایزها سرانجام به توحید می گرایند ودرچارچوب آنها تسلط یا غلبه یک کنش، معنا ومفهوم مرحله را مشخص می کند.

مرحله یک. برانگیختگی حرکتی.

ظرافت و تنوع برخورداری می‌شوند و به صورت هیجانهای تمایز یافته درمی‌آیند.

این مرحله، مرحله توجه به جهان درون یوگسترش آن است.

مرحله سه. حسی حرکتی.

این مرحله از شش ماهگی تا سه سالگی را شامل می‌شود. در این مرحله، تمایل کودک به دنیای بیرون است. مشخصه این مرحله، دست کاری کودک روی ابزارها و جستجوگری حسی حرکتی و کشف فضاهایی است که بتواند در آن جستجوگری کند. کودک در این وهله، با جستجوگری خود اشیای جدید را کشف می‌کند و طبیعتاً با واری آنها به شناخت جدیدتری نائل می‌شود. اما این دستکاری‌ها محدود و در حد مبادله فضای نزدیک، در حد طول دست اوست.

در موضوع شناخت، نظر والن به نظر پیازه نزدیک است. براساس این نظر، شناخت در اثر واری و دست‌ورزی ابزارها و جستجوگری کودک اتفاق می‌افتد. به لحاظ تربیتی، هرچقدر دست‌ورزی کودکان بیشتر باشد، شناخت ذهنی آنها بیشتر تسهیل می‌شود.

۳. دوره تشخیص طلبی یا شخصیت‌گرایی.

این دوره از سه سالگی شروع می‌شود و تا ۱۱-۱۲ سالگی ادامه دارد. این دوره تقریباً منطبق بر دوره پیش‌عملیاتی - عملیات منطقی عینی پیازه است. این دوره بیانگر کمک بیشتر به کودک برای توحید یافتگی شخصیتی است. مساله اصلی این دوره، ساختن من است. من از غنا و استقلال بیشتری برخوردار می‌شود. دوره تشخیص طلبی دارای سه مرحله است:

این مرحله، تولد تا سه ماهگی را پوشش می‌دهد. در این مرحله ارضای کامل نیازهای غذایی و سایر، به محیط و مادر وابسته است و خودکار نیست. به همین دلیل، میزانی در ارضای نیازها، تاخیر بوجود می‌آید که طبیعی است. جلوه بیرونی این محرومیت که برای نوزاد رنج‌آور است به صورت تشنج و انقباض‌های عضلانی و واکنشهای حرکتی بروز می‌کند. البته این برانگیختگی، هشیارانه نیست، اما این حد از محرومیت برای تحول نوزاد است.

واکنشهای کودک به تدریج از سطح فیزیولوژیک به سطح روان‌شناختی گام برمی‌دارند. حرکات این مرحله متوجه به جهان بیرون است.

مرحله دو. هیجان‌پذیری.

این مرحله از سه ماهگی تا ۶ ماهگی را پوشش می‌دهد. در این مرحله، حالات هیجانی غلبه پیدا می‌کند و بین کودک و مادر همزیستی عاطفی هیجانی که لازمه تحول روانی است، بوجود می‌آید.

وقتی برانگیختگی حرکتی تحت تاثیر محیط انسانی قرار می‌گیرد، به بیان تبدیل شده و هیجان‌پذیری آغاز می‌شود. به عبارت دیگر، در این مرحله، تعامل هیجانی بین کودک و مادر، تحول روانی کودک را تسهیل می‌کند. بدیهی است به همین قیاس، هرگونه فقر هیجانی در ارتباط موضوعی مادر و کودک منجر به تاخیر رشد خواهد شد.

در نظر والن، این مرحله، وهله همزیستی عاطفی با محیط است. برون‌ریزی‌های صوتی و واکنشهای حرکتی ترجمان نیازهای کودک اند که بیش از پیش از

به خوبی تقلید کند. تقلید الگو، نقش اساسی در درک جهان بیرونی دارد. تقلید الگو به شکل تکرار تقلید نقش جلوه گر می‌شود و به تحول شخصیت وابسته است.

تقلید نمادین نیز در این مرحله مشاهده می‌شود که ذاتا توانایی خوبی است و بیانگر تخیل خوب در کودک است.

۴. دوره سن مدرسه.

در سن مدرسه، کودک از جنبه انفعالی (عاطفی هیجانی) به جنبه عقلانی و مقوله ای گرایش پیدا می‌کند. این مرحله با دوره نهفتگی فروید و دوره عملیات منطقی عینی پیازه مطابقت دارد. در این مرحله، **سازمان منطقی** کودک در دستگاه روانی وی تشکیل می‌شود.

فکر مقوله ای که عبارت از ظرفیت تغییر طبقه بندی ها بر پایه کیفیات و خواص مختلف اشیاء است که در سازمان روانی استقرار می‌یابد. در این دوره، شاهد غلبه فعالیت‌های اکتشافی و شناخت دنیای برونی هستیم. **انضباط پذیری**، یکی دیگر از ویژگی‌های کودک در این سن است. به همین دلیل، ورود کودک به مدرسه با ویژگی‌های انضباطی خاص خود، در این وهله صورت می‌پذیرد.

۵. دوره بلوغ.

در دوره بلوغ، **دومین بحران** شخصیت کودک اتفاق می‌افتد. این بحران بدلیل بروز ویژگی‌های خلقی بلوغ و دستورالعمل‌های بزرگسالان و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی صورت می‌پذیرد. به همین دلیل، نوجوان در این سن، به شدت تحت تاثیر گروه همسالان است.

مرحله یک. مرحله تضاد و وقفه

در این مرحله که تا ۵ سالگی ادامه دارد، اولین **بحران** شخصیتی کودک بدلیل تضاد بین **خود ارزنده سازی** کودک و دستورات بزرگسالان اتفاق می‌افتد. گفتن پی در پی واژه هایی چون **مال من** مبین خودارزنده سازی کودک است که با دستورالعمل های انضباطی والدین و معلمان در تضاد قرار می‌گیرد. حالت **نفی** یا **امتناع**، باز خورد طبیعی کودک است. بروز رفتاری این تضاد به شکل **لججازی** در کودکان است.

اگر این تضاد تداوم یابد و والدین نتوانند آن را حل کنند، به صورت وقفه درمی‌آید که می‌تواند منشا یک اختلال باشد.

مرحله دو. مرحله سن لطف.

مرحله لطف در حدود ۵-۶ سالگی و همزمان با پایان دوره پیش دبستانی است. در این مرحله، کودک **جذب** دیگران می‌شود و دستورالعمل های بزرگسالان را بهتر اجرا می‌کند. به همین دلیل، والن این مرحله را سن لطف نامیده است. ممکن است کودک در اثر بروز بیش از حد فرمانبرداری از دیگران و فرصت نیافتن برای خودارزنده سازی، دچار مشکلاتی شود که باید این موضوع توسط والدین و مربیان، تنظیم گردد.

سوء استفاده بزرگترها از **انقیاد** زیادی کودکان در این وهله، ممکن است موجب شکل گیری احساس کهنتری در کودک شود. اضطراب و گاه تعارض و نومیدی با این دل بستگی طبیعی همراه است.

مرحله سه. تقلید نقش

در این مرحله، کودک به تقلید متفاوت می‌رسد و می‌تواند رگه های رفتاری و حتی کلامی فرد غایب را

این گرایش، ثبات کمی دارد و می‌تواند به واگرایی و یاهمگرایی شخصیت از نظام ارزشی فرد منجر شود. درنوجوانی، به جای غلبه اعمال به سوی دنیای بیرونی، نیازهای من ظهور بیشتری پیدا می‌کنند. در بلوغ، نوجوان بیشتر خلق عاطفی هیجانی دارد تا خلق شناختی. همچنین نوجوان واجد شخصیت چندظرفیتی و چند رغبتی می‌شود. این خصیصه، نوعی عدم پایداری خلق را در نوجوان نشان می‌دهد که در اثر تعامل سازنده با محیط و گذر زمان بحران بلوغ، بتدریج فرد نسبت به خود هشیاری بیشتری پیدا می‌کند. این هشیاری منجر به مرور خود شده و برای ورود به دنیای بزرگسالی (جوانی) آماده می‌شود. بازگشت به خود در اواسط بلوغ، زمینه را برای هشیاری، توحید یافتگی و انسجام شخصیتی فراهم می‌سازد.

رشد از دیدگاه اسلام

نکته:

درباره رشد از دیدگاه اسلامی، مباحث متنوعی مطرح شده است. آنچه که مسلم است این است که نگاه قرآن و متون دینی به انسان، یک نگاه تحولی است. توجه به مرحله ای بودن آفرینش انسان، مرحله ای بودن شکل گیری جنین تا تولد، و تولد تا آخر عمر؛ و نیز توجه به **وسع وجودی** در اعمال و تکالیف الهی بیانگر توجه تعالیم دینی به تحول روانی انسان است.

از میان نوشته های مختلف، دو نوشته را برگزیده ام. اول، مقاله ای با "عنوان مراحل تحول انسان و ویژگی ها و الزامات آن از منظر قرآن و منابع اسلامی" نوشته خانم دکتر فخرالسادات قریشی راد^۱ را عینا نقل کرده، سپس خلاصه ای از کتاب ارزشمند "نگاهی دوباره به تربیت اسلامی"، تالیف دکتر خسرو باقری، استاد دانشگاه تهران را با عنوان رشد از دیدگاه اسلام ارائه می دهیم.

نوشته اول : مقاله

مقدمه

انسان برترین موجود آفرینش، و پر رمز و رازترین خلقت هستی است. اما همین انسان از همان ابتدا توان و شایستگی آن را به صورت مطلق نداشته است؛ بلکه

زمینه های رشد و تحول به او به صورت فطرتی پاک اعطاء گردیده و در طول تحول، این ظرفیت ها شکوفا می شود.

از آنجا که هدف روان شناسی اسلامی رسیدن به کمال مطلق و کسب قابلیت جانشینی خدا بر روی زمین و احراز شایستگی داشتن نفخه الهی است، هر عامل بازدارنده از نیل به این هدف از موانع رشد و آنچه که رسیدن به کمال واقعی انسانی را فراهم کند، عامل تحول روانی محسوب می شود. لازمه موفقیت در چنین امری، آشنا بودن بر نکات ظریف روان شناختی، بخصوص روان شناسی رشد و تحول است؛ چرا که روان شناسی رشد به عنوان زیر بنای علم روان شناسی، پایه شناخت زمینه های دیگر روان شناسی محسوب می شود.

روان شناسی رشد و تحول از منظر قرآن و روایات کلیه تحولات و دگرگونی های از ابتدای زندگی (تشکیل نطفه) تا دوران پیری را در قالب دوره های رشد بررسی می کند و شامل همه ویژگی های تحول می شود. البته در این بررسی ها کانون توجه بالاخص دوره کودکی و نوجوانی است که از حساسیت بیشتری برخوردار است.

رشد به عنوان هدف اساسی در خلقت انسان است که در قرآن کریم در نوزده مورد ذکر گردیده است و این خود بیانگر اهمیت رشد و تحول از این دیدگاه است.

از طرفی، آیات فراوانی مبدا و مقصود آدمی را خداوند متعال معرفی می کند؛ برای نمونه: «إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» ما از آن خدا هستیم، و به سوی او باز می گردیم. (بقره / ۱۵۶)؛ «نَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ جُبَلٍ»

^۱ استاد دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان
fari_rad@yahoo.fr

تعاملی و برآیند این خصوصیت‌ها تاکید می‌کند. هدف، ساختن و پرداختن انسانی است که به کمال نهایی خود در جهان مادی و معنوی نایل گردد. در این جهان بینی هدف تربیت، نیل به زندگی بهتر در سایه ایمان و رضای پروردگار است که با مفهوم "عبادت"، هدف نهایی زندگی ذکر شده است^۲ (سوره ذاریات، آیه ۵۶). عبادت خالق هستی، حرکت، پیوستن و تقرب انسان فقیر، فانی و زبون به جاودانگی و توحید است که اساس مکتب انسان‌ساز است. به دیگر سخن عبادت آمادگی و تربیت، تحول و "شدن" انسان، تقرب و بازگشت وی به خالق است که سزاوار مقام انسانی اوست. هدف غایی از تربیت انسان، از دیدگاه قرآن رسیدن به رستگاری (سوره مومنون، آیه ۱)^۳ بیان شده است. عبادت عبارت است از به ثمر رساندن جوهر حیات در ابعاد گوناگون. آنگاه که انسان درک کند که جزئی از آن آهنگ کلی هستی است که برای حرکت در مشیت الهی نواخته می‌شود، به عبادت مشغول شده است (استاد جعفری، به نقل از باهنر و همکاران ۱۳۶۰ و سوره انعام، آیه ۱۹۶)^۴.

با توجه به اصل وراثت و استناد به انتقال آن از والدین به فرزندان و نسل‌های آینده، و برای جلوگیری از پیدایش فرزندان معیوب و نسل فاسد، اسلام تا آنجا که ممکن است تعالیم لازم را به پیروان خود داده است. در مورد به ارث رسیدن جنون از والدین مخصوصاً مادر تاکید شده است: نهی از آمیزش با زن دیوانه (امام باقر (ع)، فسخ عقد ازدواج با آگاهی از دیوانه بودن هر

الْوَرِيدِ» ما از شاهرگ [او] به او نزدیک‌تریم. (ق/ ۱۶)؛ و آیه دیگری که آدمی را موجودی می‌داند که با تلاش و کوشش به سوی کمال و به سوی پروردگار خویش در حرکت است: «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ» ای انسان، حَقًّا که تو به سوی پروردگار خود به سختی در تلاشی، و او را ملاقات خواهی کرد (انشقاق/ ۶). انسان تنها موجودی است که در ابتدای خلقت در مسیر معینی برای تحول قرار گرفته است: «رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَىٰ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَىٰ» پروردگار ما کسی است که هر چیزی را خلقتی که درخور اوست داده، سپس آن را هدایت فرموده است (طه/ ۵۰).

در جهان بینی اسلامی انسان مخلوقی است که در قرآن از او به عنوان اشرف مخلوقات، تکامل یافته ترین، زیباترین و پیچیده ترین مخلوق و نیز کسی که توانائی جانشینی خدا بر روی زمین را دارد، یاد شده است. مخلوقی است که هنگام زاده شدن بالقوه کمالاتی دارد که در طول تحول می‌تواند آن‌ها را به فعلیت برساند.

طبیعت یا تربیت

انسان به عنوان نمونه زیبایی خلقت و هستی است، اما در بدو تولد موجودی است که طبق آیات قرآن هیچ نمی‌داند و خداوند به او گوش، چشم و قلب عطا فرموده است (نحل، ۷۸)^۱. کودک انسان با داشتن ابزارهای دقیق ادراک و زمینه های ارثی توانمندی‌های انسانی (فطرت)، باید تحت تعلیم و تربیت قرار گیرد. به عبارتی می‌توان گفت دیدگاه اسلامی به اثرات

^۲ - «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ»

^۳ - «قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ»

^۴ - «إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ»

^۱ «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»

ها بر این باور بودند که در هنگام لقاح یک انسان کوچک و کاملاً شکل گرفته یا یک آدمک شکل می‌گیرد.

آغاز زندگی به استناد آیات قرآن کریم در سوره دهر، آیه ۲۲ داده شده است: ما انسان را از نطفه‌ای اندرآمیخته آفریدیم. در جای دیگری قرآن می‌فرماید: سپس [تداوم] نسل او را از چکیده آبی پست مقرر فرمود (سجده ۸/۳). پانزده قرن پیش ازین اسلام منشاء پیدایش انسان را موجود کوچک و ناچیزی می‌شمارد که در هر نطفه مرد میلیون‌ها از آن موجود است که این امر از تصور انسان در آن زمان خارج بوده است. در سوره سجده در ادامه (آیه ۷-۹) خصوصیت‌های تیپ‌های پدیداری و ویژگی‌های وابسته به تیپ ارثی، طرح و برنامه زمان بندی شده رشد را در خود دارد و سبب می‌شود که کودک در وقت مقرر می‌غلطد، خود را به اشیاء می‌رساند، راه می‌رود، حرف می‌زند، دوست پیدا می‌کند، می‌آموزد، می‌آفریند و...

مراحل رشد قبل از تولد در سوره زمر آیه ۸ « خَلَقْنَا مِنْ بَعْدِ خَلْقِ فِي ظُلُمَاتٍ ثَلَاثٍ... » ناظر بر این واقعیت است که رشد قبل از تولد کودک در محیط‌ها و لایه

یک از طرفین (قریشی راد، ۱۳۷۶)، بر حذر داشتن پیروان اسلام از ازدواج با فرد عقب مانده ذهنی (به نقل از فلسفی، ۱۳۴۴)، تاکید بر سلامتی مادر و جنین (اعراف آیه ۵۸: پاک [و آماده]، گیاهش به اذن پروردگارش برمی‌آید و آن [زمینی] که ناپاک [و نامناسب] است [گیاهش] جز اندک و بی‌فایده بر نمی‌آید) و سایر عوامل محیطی مخرب و نابهنجارساز از جمله تغذیه مادر باردار، منع زن باردار از رویارویی با مناظر بد و ناراحت کننده و مواد مخدر و مکیف (وسایل الشیعه، جلد ۵، ص ۹) و... رامی توان نام برد (قریشی راد، ۱۳۹۱).

مراحل رشد انسان از دیدگاه اسلام

دیدگاهی که معتقد است کودکان شیوه‌های تفکر، احساس و رفتاری متفاوت از بزرگسالان دارند و باید آن‌ها را در شرایط خودشان درک کرد. علی‌علیه السلام می‌فرماید: کسی که کودکی دارد در تربیت او باید خود را تا سر حد بچگی پایین آورد (وسایل الشیعه، جلد ۵). پس رشد فرایندی ناپیوسته است که در هر مقطع زمانی خاص ویژگی‌های جدید نمایان می‌شود. دیدگاه اسلام به مرحله‌ای که تا پایان عمر را در بر می‌گیرد، معتقد است. این مراحل برای سهولت مطالعه جدا از هم در نظر گرفته می‌شود، اما تحول در این مراحل به کیفیت مراحل قبلی وابسته است و شامل مرحله‌ای می‌شود که از لحظه انعقاد نطفه شروع شده و تا پایان عمر ادامه می‌یابد. این در حالی است که انسان طی قرن‌ها کودکان را به شکل مدلی کوچک شده از فرد بزرگسال نگریسته است. بسیاری از دانشمندان قرن

۱- «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرِجُ نَبَاتَهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا»

۲- «إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا»

۳- «ثُمَّ جَعَلْنَا نَسْلَهُ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ» ۳ «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلْ لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»

۳- «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ»

۳- «قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ»

۳- «إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ»

۴- «الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَا نَسْلَهُ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِ رَبِّهِ وَجَعَلْ لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ...»

کرد که روی زمین خلیفه ای برای خودش خلق کند و انسان را و نماینده عزیز خودش را از گل یا لجن خشک شده آفرید و سپس از روح خود در این لجن خشک دمید و انسان خلق شد (شریعتی، بی تا). پس انسان یک موجود دو بعدی است؛ یک بعدش میل به لجن و پستی دارد، سرشت و خمیره اش تمایل به رسوب شدن و ماندن و توقف کردن دارد. اما بعد دیگرش یعنی روح خداوند (به تعبیر قرآن)، بر خلاف جهت اولی میل به صعود و میل به بالا رفتن تا آخرین قله قابل تصور را دارد. عظمت انسان و اهمیت او به این است که موجودی است دو بعدی و فاصله بین دو بعد، از گل تا روح خدا است.

در سوره غافر (آیه ۶۷)، مراحل زندگی بعد از تولد انسان را به سه دوره مشخص: کودکی، جوانی و پیری تقسیم بندی نموده گرفته است.^۴ «و بعد شما را [به صورت] کودکی برمی آورد، تا به کمال قوت خود برسید و تا سالمند شوید». با استناد به این آیه و فرموده حضرت علی (ع)، بر خلاف دیدگاه برخی از نظریه پردازان، تحول شخصیت محدود به دوره کودکی و نوجوانی نیست و تمامی پهنه زندگی را شامل می شود. از این تقسیم بندی کلی که بگذریم، در احادیث متعدد به تقسیمات دیگری برمی خوریم که در مطالعه تکوین و تحول روانی جایگاه مهمی دارد. این تقسیم بندی ها مراحل رشد را تا سن بیست و یک سالگی، در سه مرحله تبیین کرده اند. پیامبر (ص) فرموده اند: کودک در هفت سال اول سید و آقای خانواده است. در هفت

هایی است که علم رویان شناسی و جنین شناسی این سه لایه را به نام های کوریون و آمیون و حفره شکمی مادر می شناسد (عظیمی، ۱۳۷۳). این لایه ها جنین را احاطه می کنند و او را در برابر ضربه های احتمالی ناشی از حرکات مادر و محیط بیرون محافظت می نمایند. کدامین حیطة علمی بدون ابزارهای مشاهده و آزمایش جسارت ارائه چنین واقعیتی را دارا است، آن هم واقعیتی بدون خدشه؟ قرآن می فرماید: «و به یقین، انسان را از عصاره ای از گل آفریدیم. سپس او را [به صورت] نطفه ای در جایگاهی استوار قرار دادیم. آن گاه نطفه را به صورت علقه در آوردیم. پس آن علقه را [به صورت] مضغه گردانیدیم، و آن گاه مضغه را استخوان هایی ساختیم، بعد استخوان ها را با گوشتی پوشانیدیم، آن گاه [جنین را در] آفرینشی دیگر پدید آوردیم. آفرین باد بر خدا که بهترین آفرینندگان است.» (مومنون، ۱۲-۱۵).^۱ این مراحل به صورت دیگر در سوره حجر آمده است (حجر، ۲۸-۲۹)^۲ و این است انسانی که پس از طی مراحل شایسته پذیرش روح خدایی، خلیفه الهی (بقره، ۳۰)^۳ و مسجود ملائک شدن می شود و پروردگار عالم به این آفرینش تبریک می گوید. از بررسی کیفیت داستان خلقت آدم در قرآن، که سمبل انسان است، می توان فهمید که انسان در پیشگاه خداوند، چگونه موجودی است. خداوند اراده

^۱ - «وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سَلَالَةٍ مِنْ طِينٍ * ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ * ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا

الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ»

^۲ - «إِنِّي خَالِقُ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْتُونٍ * فَإِذَا سَوَّيْتَهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ»

^۳ - «وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً»

^۴ - «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا * ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ * ثُمَّ لِيَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يَتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَ لِيَبْلُغُوا أَجْلًا مُّسَمًّى وَ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ»

شخصیت، از الگوهای والدین تبعیت می‌کند. مشخصه این دوره را مفاهیمی چون اطاعت، عبد، ادب کردن و تعلیم و تربیت می‌تواند توجیه نماید و از ۷ تا ۱۴ سالگی رادر بر می‌گیرد.

۳. مرحله سوم، مرحله وزارت، مشورت که در حدیث‌های فوق‌الذکر کاملاً خصوصياتی را که هم اکنون برای یک نوجوان شناخته شده است، در نظر می‌گیرد. چه در این دوره نوجوان به علت رشد عقلانی صلاحیت دارد طرف مشورت قرار گیرد. ضمناً برای سازگاری هر چه بیشتر نوجوان با مقررات اجتماعی و نیز رشد وجدان، اخلاق، ارزش‌ها و تشخیص کامل خوب از بد، باید حلال و حرام را که مفهومی جز قوانین و مقررات فردی و جمعی نمی‌تواند باشد، یاد بگیرد. کیفیت برخورد او با والدین نیز نتیجه نحوه تربیت و تجربه‌های فردی است و به رشد او بستگی دارد. و مآلاً می‌تواند آئینه‌ای تمام‌نما از عملکرد والدین باشد، یعنی دوستی خیرخواه و یا دشمنی بدخواه. ویژگی‌های این دوره با مفاهیمی چون وزیر، مشاور، تعلیم حلال و حرام، دوستی و دشمنی بیان گردیده است، و شامل سنین (۱۴-۲۱) سالگی می‌شود.

از علل طولانی شدن دوره کودکی پیچیدگی دستگاه عصبی انسان است که به دوره ای طولانی‌تر برای رشد نیاز دارد. اما باید گفت که کودک به ابزارهای بالقوه بسیار دقیق و حساس ادراک در دوره قبل از تولد مجهز می‌شود؛ ولی امکان کاربرد آنها فقط از طریق محرک‌های محیطی فراهم می‌شود. به همین دلیل در دیدگاه پیازه اولین دوره رشد، شناختی حسی- حرکتی نامیده شده است. علیرغم این که انسان به عنوان نمونه زیبای خلقت و هستی است، در بدو تولد

سال دوم روحیه اطاعت دارد و در هفت سال سوم وزیر و مشاور است (وسائل، جلد ۱۵، ص ۱۲۴). امام صادق (ع) فرمودند: کودک هفت سال اول را بازی کند، هفت سال دوم را خواندن و نوشتن بیاموزد و هفت سال سوم را حلال و حرام بیاموزد (کافی، جلد ۶، ص ۲۶). علی (ع) می‌فرماید: فرزند برای شما در هفت سال اول زندگی برگ خوشبوی ریحان است. در هفت سال دیگر خدمتگزار، مطیع، فرمانبردار و در هفت سال سوم ممکن است دشمن بدخواه شما یا دوست وفادار و خیرخواه شما باشد (شرح ابن ابی‌الحدید، جلد ۲۰، ص ۳۴۳، به نقل از قریشی راد، ۱۳۹۱).

۱. در مرحله اول یعنی هفت سال اول و دوره سیادت که به علت ناتوانی کودک و نیاز او به شکل‌گیری دلبستگی ایمن، مراقبت و اتکاء به والدین و اهمیت این مراقبت‌ها، رشد حسی- حرکتی، یادگیری‌های اجتماعی، عاطفی، عقلانی و... در خانواده و تحت محبت والدین باید به صورت عادی رشد کند. کودک در این سن هر چه بخواهد و یا اراده کند والدین برای اعزاز و تکریم شخصیت کودک و توجه به رشد نایافتگی او، با اغماض در اختیارش قرار می‌دهند. در این مرحله کودک از لحاظ عقلانی و رسیدگی بدنی و عاطفی به مرحله‌ای نرسیده که آموزش رسمی را شروع نماید. مشخصه این دوران، بازی، سید و ریحان بودن است که از تولد تا هفت سالگی را شامل می‌شود.

۲. در مرحله دوم، دوره اطاعت که کودک با رشد همه جانبه اش طبق یافته‌های علمی (پیاژه) از ناپیروی و عدم اطاعت به دیگر پیروی و اطاعت و فرمانبرداری از پدر و مادر و الگوهای والدین می‌رسد. در اثر رشد عقلانی، عاطفی، اجتماعی، وجدان اخلاقی و تکوین

خداوند در قرآن کریم مدتی را که مادر باید فرزندش را شیر بدهد مشخص نموده. مدت بارداری و شیرخوردن سی ماه است (احقاف، ۱۴). نیز می‌فرماید: اگر مایل باشند شیر دادن را کامل کنند آنها را دو سال شیر بدهند (بقره، ۲۳۳)^۲. رشد بدنی به عنوان بعدی از شخصیت، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نوزاد در آغوش مادر حقیقی احساس آرامش خاطر می‌نماید. اولین احساس رضایت خاطر در نتیجه مکیدن حاصل می‌گردد. شیر دادن مادر پیوندی عمیق بین کودک و مادر به وجود می‌آورد و موجب رضایت خاطر مادر و احساس امنیت، رضایت و به عبارتی منجر به دل‌بستگی ایمن در کودک می‌شود و در رسیدن به اعتماد اساسی که مورد نظر «اریکسون» روان‌شناس معروف است، به کودک کمک می‌کند. مطابق تحقیقات «ولف» و «اشپیتز» در صورتی که کودک به طور مستمر عشق و علاقه مادر را دریافت نکند، حتی واکنش‌های بسیار طبیعی عاطفی نیز به موقع بروز نمی‌کند. برای مثال در فاصله سنی سه تا شش ماهگی واکنش طبیعی خنده در کودک دیده می‌شود اما اگر فعالیت‌های مادرانه ناکافی باشد، این واکنش طبیعی نیز بروز نمی‌کند. خوردن شیر به مدت کمتر از بیست و یک ماه باعث ایجاد محرومیت‌هایی می‌گردد و کودکان را دچار کمبودها و ناکامی‌های عاطفی می‌کند. کودکان پرورشگاهی که خیلی کم بغل یا جابجا می‌شوند و فرصت‌های ناچیزی برای حرکت در دوربرشان دارند خیلی دیرتر از کودکان عادی می‌نشینند، می‌ایستند یا راه می‌روند (عظیمی، ۱۳۷۳).

موجودی است که طبق آیات قرآنی هیچ نمی‌داند و خداوند به او گوش و چشم و قلب عطا فرموده است (آیه ۷۸ سوره نحل)^۱. یافته‌های علمی جدید نیز موید آن است که نوزاد در بدو تولد با وجود داشتن توانایی‌های بالقوه، فقط در صورت دریافت محرک‌های محیطی مناسب توسط اعضای حسی، احساس، ادراک، تعقل و تفکر بدست خواهد آورد.

از نیازهای اولیه نوزاد، نیازهای فیزیولوژیکی مثل تغذیه، اکسیژن، خواب و اعمال دفعی و نیازهای عاطفی مانند محبت، احساس امنیت و داد و ستد عاطفی را باید نام برد.

برای رشد جسمانی کودک، تغذیه جزء نیازهای اولیه فیزیولوژیکی است که ممکن است به انحاء مختلف صورت گیرد و رشد سایر جنبه‌های شخصیت طفل مستقیماً تحت تاثیر رشد بدنی قرار می‌گیرد؛ پس تغذیه مناسب طفل ضروری است و بهترین، غنی‌ترین و سالم‌ترین غذا برای تامین نیازهای جسمانی وی شیر مادر تشخیص داده شده است. شیر مادر علاوه بر اینکه طبق یافته‌های علمی سلامت جسمانی و روانی کودک را تضمین می‌کند، او را از ابتلا به بیماری‌های مختلف محفوظ می‌دارد. پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌فرماید: هیچ شیری برای کودک بهتر از شیر مادر نیست. آن حضرت همچنین برای تشویق بیشتر مادران شیر دادن کودک را با آزاد نمودن بنده در راه خدا و آمرزیده شدن گناهانشان برابر دانسته است^۲.

^۱ - « وَاللّٰهُ اَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُوْنِ اُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُوْنَ شَيْئًا وَ جَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْاَبْصَارَ وَ الْاَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُوْنَ »

^۲ - وسائل الشیعه، جلد ۱۵

^۳ - « وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ اَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ اَرَادَ اَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ »

مساوات رعایت شود (به نقل از فلسفی، ۱۳۴۴). محیط عاری از محبت برای کودک غیر قابل تحمل بوده و چه بسا باعث مرگ آن‌ها شود. در خلال جنگ جهانی سزار روس دستور داده بود که پرورشکاران در مهد های کودک به جز برآوردن نیازهای جسمانی به آن‌ها توجهی نکنند. این مسئله سبب شد که در پایان سال بسیاری از آن‌ها تلف شوند (به نقل از سیف و همکاران، ۱۳۸۳). مغز یک نوزاد هنوز به خوبی شکل نگرفته و برای رشد و تحول خود به تحریک نیاز دارد، نه تنها به تحریکات محسوس و شناختی در اشکال گوناگون مثل بازی‌ها، رنگ‌ها و تحریکات محیطی بر روی گیرنده‌های حسی، بلکه به برخوردها و رفتارهای محبت‌آمیزی نیز محتاج است. لبخند، تماس چشم‌ها و وجود یک غم خوار و پرستار سبب آرامش و آسودگی خاطر شده و همزمان موجب ترشح هورمون‌هایی در آن بخش از مغز که در همان سال‌های اول شکل می‌گیرد و در پختگی رشد و تحول رفتار اجتماعی سرنوشت ساز است می‌گردد.

بازی به عنوان عاملی برای رشد جسمانی و روانی کودک لازم و ضروری است. کودک ضمن تقویت عضلات خود از طریق بازی، از لحاظ عاطفی، اجتماعی، عقلانی و شخصیتی به رشد بهتری دست خواهد یافت. اسلام این ویژگی را در بچه‌ها درک کرده و توصیه‌های تربیتی خود را در قالب جملاتی به پیروانش بیان داشته است، پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌فرماید: آن‌کس که کودکی نزد اوست باید در پرورش او رفتاری مناسب کودکان در پیش گیرد (موجه البیضاء، جلد ۲). در سنت نبوی آمده است که آن حضرت وقتی سر به سجده داشته اند، امام حسن و

نخستین تماس اجتماعی کودک با فردی است که اوایل شیرخوارگی مراقبت از کودک را بر عهده می‌گیرد که این فرد معمولاً مادر است. مادر حقیقی نوزاد، یک کودک معمولی در دو ماهگی با دیدن مادرش لبخند می‌زند. همین توانایی لبخند زدن در چنین سن و سالی می‌تواند نقش مهمی در تحکیم پیوند مادر و فرزند القا نماید.

تحقیقات روشن کرده است که کودکانی که بلافاصله بعد از به دنیا آمدن در آغوش مادرانشان قرار می‌گیرند بهتر از آن‌هایی که چنین رفتاری با آن‌ها نمی‌شود به محرک‌های محیطی پاسخ می‌دهند (برک، ۲۰۰۱). آیا این کیفیت در شیر خوردن از پستان مادر به بهترین وجهی فراهم نمی‌شود؟ شاید در صورت نبودن شیر مادر بتوان غذائی جانشین شیر مادر نمود ولی هیچ غذائی جانشین غذای روانی و تبادل عاطفی مادر و طفل که در آغوش گرم مادر صورت می‌گیرد، نخواهد شد. کودک ضمن بر طرف نمودن نیاز جسمانی با بهره‌مندی از شیر مادر نیاز روانی خود را به محبت و نوازش از این راه رفع می‌کند. اگر ریشه بسیاری از بیماری‌های روانی را بنا بر فرضیات روانی فروید در کودکی جستجو کنیم، محرومیت از مهر مادری و تغذیه را نباید فراموش کنیم. اعتماد اساسی نیز در این روش در برابر بی‌اعتمادی شکل می‌گیرد (اریکسون، ۱۹۷۹).

جهت جلوگیری از اضطراب حاصل از کم توجهی واحساس ترس در کودکی، پیامبر اسلام رعایت مساوات را درباره کودکان توصیه می‌نماید: میان فرزندان عدالت و مساوات را رعایت کنید، همچنان که دوست دارید که در احسان و محبت در بین شما

حسین (ع) به قصد بازی بر پشت ایشان سواری شدند و ایشان آن قدر سجده خود را طولانی می‌کردند تا آن دو بزرگوار به میل خود پایین آیند (قریشی راد، ۱۳۷۶). بازی مادر و پدر با فرزند مایه مسرت و شادمانی کودک است. در اسلام شاد نمودن کودک از عبادات محسوب می‌شود. پیامبر اسلام (ص) فرموده اند: کسی که دختر بچه‌های خود را شادمان کند مانند کسی است که بنده‌ای را آزاد کرده باشد، و کسی که پسر بچه خود را شادمان کند مانند کسی است که دیده اش از خوف خداوند گریسته باشد.

بازی به عنوان وسیله‌ای جهت آشکار کردن فرایند رشد شخصیت است که کودک یاد می‌گیرد و تغییرات گوناگون را از طریق کشف، دست کاری کردن و استفاده از اشیاء حیوانات، مردم و وقایع به عنوان فرصت‌هایی جهت خلق زندگی شخصی خود به طور مکرر تمرین می‌کند و در ضمن این کار ظرفیت فزاینده‌ای را برای زندگی در دنیای مورد توافق همگان پیدا می‌کند (قریشی راد، ۱۳۸۶).

رشد اخلاقی کودک با سایر جنبه‌های رشد و بخصوص رشد ذهنی او ارتباط دارد و تا کودک قدرت فهم و درک لازم را پیدا نکند، امر و نهی بزرگ‌ترها باعث رشد اخلاقی او نمی‌شود. دستورهای اخلاقی ما به کودکان، نشان دهنده توقعات ما از آنان است؛ اگر این توقعات در حد توانایی آنان نباشد، بدون شک برآورده نخواهد شد. همین‌طور اگر کودک در حدی نباشد که اندرز ما را درک کند، نصیحت‌ها جامه عمل نپوشیده و با شکست مواجه می‌شود.

حضرت رسول (ص) فرمود: «خدای رحمت کند کسی را که در پرورش رفتار نیک، به فرزند خویش یاری کند؛» سوال شد که چگونه فرزندان خود را در نیکی یاری کنیم؟ حضرت فرمود به چهار طریق: بیش از توانمندی وی از او وظیفه نخواهید، آنچه کودک انجام داده است قبول کنید (با اعمال خود او را تشویق کنید)؛ او را به گناه و سرکشی وادار نکنید، به او دروغ نگوئید و در برابر وی اعمال نادرست انجام ندهید (قریشی راد، ۱۳۷۶). با توجه به آنچه گذشت، مرییان باید توجه داشته باشند که کیفیت طرح مسائل اخلاقی برای کودکان، باید با رشد ذهنی آنان مطابقت داشته باشد و تا کودک به مرحله درک مسائل اخلاقی و ارزشی نرسیده است، نباید با توضیحات پیچیده و فلسفی موجب گیجی و سردرگمی کودک شد. از طرفی نظر براینکه قوانین اخلاقی انتزاعی هستند شروع تربیت اخلاقی را به دلیل عدم دستیابی به تفکر سطح بالا نباید به تعویق انداخت، بلکه از والدینی که علاقمند به تربیت اخلاقی فرزندشان هستند انتظار می‌رود که در عمل بتوانند نمونه رفتاری را برای همانندسازی بهینه فراهم سازند. آنچنانکه کودک در عمل از آن‌ها تقلید نموده و رفتارهای پسندیده را در خود شکل می‌دهد و در موقع رسیدن به سطح اخلاقی مورد نظر آگاهانه عمل می‌کند. در واقع از مهم‌ترین نکات تربیت اخلاقی کودک این است که پدر و مادر مواظب رفتار خود باشند و گر نه دادن دستورات اخلاقی بدون آنکه والدین به آن‌ها، پایبند باشند، سودی ندارد. اگر پدر و مادر، صادق، درستکار، وقت‌شناس و ملزم به رعایت رفتارهای پسندیده اخلاقی باشند، کودکان به آسانی چنین رفتار و صفاتی را می‌پذیرند و به آن‌ها عمل

رشد دوره بلوغ

تا اوایل قرن بیستم تاکید چندانی به سنین نوجوانی به عنوان مرحله ای مجزا از کودکی و با ویژگی‌هایی متفاوت از خصوصیات جوانی و کمال نمی‌گردید. سومین مرحله از رشد را به عنوان مرحله "وزیر و مشاور" نامیدن در پانزده قرن پیش زمانی که این دوره هنوز در ادبیات روانشناختی به رسمیت شناخته نمی‌شد، بسیار تعجب آور است و دید وسیع اسلام را در مورد روانشناسی انسان و تحول او روشن می‌کند. در منابع اسلامی به موارد متعددی برمی‌خوریم که با صراحت کامل، ضمن تشریح ویژگی‌های نوجوانان، توصیه‌ها، شیوه‌های برخورد با آنان و استفاده صحیح از توانایی‌های بی‌پایان آن‌ها را توصیه می‌کند. آسیب‌پذیری روانی نوجوان، برخوردی صحیح و منطقی را می‌طلبد که دست اندرکاران، مربیان و والدین باید کیفیت آن را در ارتباطشان با نوجوان مد نظر قرار دهند. پیشوایان اسلام جوانی را یکی از نعمت‌های پراج الهی و از سرمایه‌های بزرگ سعادت در زندگی بشر شناخته‌اند و این موضوع را با عباراتی که نمونه‌های آن در زیر ذکر می‌شود به پیروان خود خاطر نشان نموده‌اند. علی علیه السلام فرموده: دو چیز است که قدر و قیمتشان را نمی‌شناسند مگر کسی که آن دو را از دست داده باشد، یکی جوانی و دیگری تندرستی و عافیت (قریشی راد، ۱۳۷۶). بدین وسیله علی علیه السلام ارزش این دوره را با سلامتی و صحت در یک سطح ذکر کرده که ارزش آن بر کسی پوشیده نیست. لازم به یادآوری است که واژه به کار گرفته شده "جوانی" است، اما خصوصیت‌های ذکر شده به طور دقیق مطابق با نوجوانی است.

می‌کنند. همچنان که علی (علیه السلام) می‌فرماید: «پندی که زبان گفتار از آن خاموش و زبان کردار بدان گویا باشد، هیچ گوشی بیرون نمی‌افکند و هیچ نفعی با آن برابری نخواهد کرد». بنابراین، آنچه در رشد اخلاق اهمیت دارد، امر و نهی یا تنبیه کودکان برای انجام دادن کارهای نادرست نیست، بلکه اجتناب والدین از رفتار نا صحیح و غیر معقول است. دروغ نگفتن به کودک، او را در معرض یادگیری اعمال صحیح قرار می‌دهد. لازم است یادآوری شود که تربیت اخلاقی کودک به معنای منع کردن کودک از انجام دادن هر کاری نیست، بلکه بهتر است تا جایی که به ضرر کودک تمام نمی‌شود، آزادی‌های او سلب نشود.

در اسلام، خانواده به عنوان کانون مهر و محبت و سرچشمه ارزش‌ها و محل تربیت انسان‌ها و میدان فضیلت‌ها و نیکی‌هاست. خانواده محلی است که کلیه اعضای آن به سکون و آرامش روانی می‌رسند. هر فردی از افراد خانواده ضمن تامین نیازهای جسمانی و روانی خود متقابلاً در رفع نیازهای دیگران نیز می‌کوشد. نقش خانواده در رشد شخصیت، تنها به انتقال توارث محدود نمی‌شود، بلکه کلیه جنبه‌های اخلاقی، دینی، اجتماعی، عاطفی، عقلانی و... را تحت تاثیر قرار می‌دهد. سعادت یا بدبختی هر فرد بیش از همه در گرو عوامل سازنده شخصیت در محیط خانواده است. صفات مورد پذیرش جامعه چون شجاعت، اعتماد به نفس، خود اتکایی، عزت و احترام به خود، سخاوت و شخصیت، از خانواده سرچشمه می‌گیرد. بنابراین اسلام ضمن احترام به این کانون محبت و مودت، مسلمانان را به تشکیل خانواده دعوت کرده و در استواری آن، قوانین و مقررات خاصی وضع نموده است.

نوجوانی است که جهش رشد بلوغ سبب فعال شدن و آمادگی کامل آن برای بروز می شود.

میل جنسی در دوره کودکی اول و کودکی دوم به صورت نهفته است و آنچه در توصیه های اسلامی به آن اشاره گردیده، تاکید بر نهفته ماندن آن است. چرا که اگر این اصل مراعات نشود و فعالیت آن در دوره قبل از بلوغ (دوره کودکی) بروز کند، موجب انحرافات در نوجوان و بزرگسال آینده خواهد شد. به همین دلیل، اسلام عواملی را که باعث بیداری نابهنگام این غریزه شود کنترل و به پنهان ماندن آن در دوره کودکی سفارش می کند. اسلام والدین را مکلف کرده است که کودکان را پس از شش سالگی از رویارویی با صحنه های محرک و مهیج و از اقدام به هر عمل تحریک آمیز بازدارند. علاوه بر آن خود والدین در رفتار و گفتارشان و در لباس پوشیدنشان باید حدود عفت را رعایت کنند. چرا که کنجکاوی کودک او را بر آن خواهد داشت که اتفاقات را در ذهن خود نگاه دارد. همچنین از بوسیدن، در آغوش گرفتن، به عضو جنسی کودک دست زدن و آمیزش پیش آن‌ها بر حذر داشته شده است. قرآن در این زمینه توصیه می نماید که کودکان نابالغ شما سه موقع در شبانه روز باید اجازه بگیرند تا وارد اطاق شوند. قبل از نماز صبح، نیمه روز و پس از نماز عشاء که برای خواب مهیا شده اید. این سه وقت برای شما به منزله سر و عورت است و اطفال نباید سرزده وارد شوند (سوره نور، آیه ۵۸) ^۲. برنامه صحیح

رسول اکرم می فرماید: در قیامت هیچ بنده ای قدم از قدم بر نمی دارد تا به این پرسش ها پاسخ دهد: اول، عمرش را در چه کار فانی کرده و دوم، جوانیش را چگونه تمام کرده است؟ (مجلسی، ۱۳۶۵)

اگر بخواهیم در قرآن به زندگی انسان از لحاظ توانمندی و ضعف توجه کنیم می توانیم تقسیم بندی آن را در سه مرحله کودکی (ضعف)، جوانی (قدرت) و پیری (ضعف مجدد) مورد توجه قرار داده است (سوره روم: ۵۴)^۱. دوران کودکی و ناتوانی سپری می شود و آنگاه انسان به محیط مسئولیت شخصی قدم می گذارد و به انجام وظایف عمومی مکلف می شود.

در این دوره لزوم مطرح شدن یکی از نیرومندترین غرایز انسان یعنی رشد جنسی را روشن می سازد. موضوع ارضاء غریزه جنسی و کیفیت ارضای تمایلات مربوط به آن یکی از مسائل مهم علمی و دینی است. در عقاید برخی از ادیان این غریزه را محکوم می شمارند. اما اسلام دیدگاه دیگری دارد، بدین صورت که ارضای آن را نه تنها مضر نمی داند بلکه در حد مجاز و قانونی لازم دانسته و حتی در حدیثی ازدواج را حفظ نیمی از دین معرفی می نماید. با این حال در جایی که امکان ارضای آن از راه قانونی و حد اعتدال امکان پذیر نباشد، پیروان خود را به مهار و غلبه بر این غریزه دعوت نموده و تعدیل غرایز را توصیه می نماید. باید توجه داشت که میل جنسی تمایلی نیست که دفعتا و در دوره بلوغ ظاهر شود، بلکه زمینه های آن از دوران کودکی در نهاد کودک وجود دارد ولی در دوره

^۲ - « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنَكُمْ الْكَافِرُ الْمَلَائِكَةُ وَالَّذِينَ كَفَرُوا لِيَسْتَأْذِنُوا
الْحَلْمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُمْ مِنَ
الظَّهِيرَةِ وَ مِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ

^۱ - «اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ
بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَ شَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَ هُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ»

احساسات نیز به شکفتگی می‌رسند. رشد احساسات هم مثل رشد سریع بدنی در این دوره به حالت جهشی صورت می‌گیرد و عواطف نوجوان خیلی زود شکفته می‌شود. ناموزونی رشد عقلی (که به آرامی و بتدریج صورت می‌گیرد) و احساسات، بزرگ‌ترین مشکل روانی نوجوانان و چه بسا منشاء انحراف اخلاقی آنان است. طغیان‌های نسل جوان اکثراً از احساسات تند و بی‌تجربگی آنان ناشی می‌شود. احساسات تند گاهی با امکانات موجود زندگی مطابقت نمی‌کند و ارضای آن‌ها با موانع عقلی، اجتماعی و فرهنگی مصادف می‌شود، جوان آزرده خاطر ممکن است به آغوش تخیلات پناه ببرد. پدران و مادران و مربیان باید همواره طبع زود رنج و حساس نوجوان را در نظر داشته باشند. با آنان با تکریم و احترام رفتار کنند. باید متوجه باشند که بی‌احترامی به آنان و تحقیر شخصیت آن‌ها یکی از عوامل تجاوز و طغیان و سرکشی این نسل است.

خانواده از آغاز زندگی فرد نقش مهمی در رشد همه جانبه او ایفا می‌کند و این اجتماع کوچک به عنوان بنیانی که استوارترین تاثیرات را بر رشد روانی انسان می‌گذارد، در دوره نوجوانی نیز منشاء اثر است. تحقیقات جدید نیز بر اهمیت خانواده پی برده و نتیجه گرفته است که فرزندان والدینی که در کودکی با صمیمیت و احترام با فرزندان خود رفتار می‌کنند، به شخصیت آنان به‌عنوان فرد احترام قائلند و این صمیمیت را در رفتار و گفتار بین خود نیز نشان می‌دهند، فرزندان آن‌ها در دوران نوجوانی به ندرت با مشکلات خاص آن که نتیجه رشد روانی کودکی است، مواجه خواهند شد. رسول اکرم (ص) خطاب به

تربیت کودک در اسلام برنامه‌ای است که بر فطرت او مبتنی بوده و عملاً پنهان ماندن غریزه جنسی کودک نابالغ را در محیط زندگی فراهم می‌کند. چنانکه می‌دانیم بلوغ زودرس که در نتیجه اختلال در ترشح غدد و یا محرک‌های محیطی فعال کننده به وجود می‌آید ممکن است از لحاظ رشد سایر جنبه‌های شخصیتی مشکلاتی برای نوجوان فراهم کند. بلوغ، مستلزم تربیت جنسی است. این نوع تربیت جزء وظایف اولیاء و مربیان است و از لحاظ اهمیت در ردیف سایر فعالیت‌های انسانی قرار دارد و نباید آن را امری شمرد که گفتگو از آن گناه است. در این صورت بسیاری از این مشکلاتی که امروز وجود دارد از میان خواهد رفت.

معیارهای اخلاق جنسی در میان پیروان مکاتب و مذاهب مختلف جهان تفاوت‌هایی دارد. به نظر می‌رسد هنجار متعادل و اخلاق سالم جنسی آن است که اساساً در راستای ایجاد استحکام و شادابی خانواده، بهره‌گیری از مواهب زیستی- روانی ارتباط زناشویی، بقا و دوام نسل، حفظ عفت و شرف انسانی، بهداشت روانی و تعادل شخصیتی و به ویژه رعایت مصالح انسانی و موازین الهی باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

جهش احساسات

وقتی بلوغ در ابعاد وسیعش در جهات معنوی و روانی انسان صورت می‌گیرد منظور این است که این ابعاد نیز از مظاهر بلوغ بی‌بهره نمی‌مانند، بلکه همزمان با رشد بدنی و تحت تاثیر هورمون‌های درون ریز عقل و

جَنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَافُونَ عَلَيْكُمْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ
الآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ

حضرت علی (ع) می‌فرماید: "از رحمت خدا دور باد پدر و مادری که با رفتار نادرستشان موجبات بدکاری فرزندان خود و نارضائی خویشان را از وی فراهم می‌آورند" (وسائل ۵، ص ۱۱۵).

رشد عقلانی و ویژگی‌های تفکر نوجوانی تا دوره بلوغ به تدریج با پوشیده شدن سلول‌ها از میلین، کامل می‌شود و در افراد مختلف بسته به موقعیت‌ها متفاوت است. بیشتر نظریه‌های سنتی و عامه مردم بر این باورند که با ورود به دوره نوجوانی تحول کیفی در تفکر پیدا می‌شود. تغییر رفتار، نحوه گفتار، استدلال‌ها و اظهار نظرهای انتقادی نوجوان نیز این باور را استحکام بخشیده است. اگر از چنین دیدگاه به نوجوان نگریسته شود، تفکر این دوره از یک سو مهمترین ابزار روانی نوجوان برای فایق آمدن بر وظایف زندگی بزرگسالی و از سوی دیگر نتیجه مبارزه او با الزامات اجتماعی است. لازمه این فرایند سازگاری، برخورداری از سطح معینی از تفکر سازمان یافته است که فراتر از ظرفیت کودکان خردسال‌تر است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). علی علیه السلام می‌فرماید: عقل آدمی در ۲۸ سالگی کامل می‌شود. و نیز فرموده است: آخرین مرحله نهائی تکامل طبیعی عقل در ۳۵ سالگی است و از آن پس ترقی و کمالی که نصیب عقل می‌شود تجربی است نه طبیعی. در اینجا هم حتی علم روانشناسی قرن بیستم، تحول را تا نوجوانی بیشتر نمی‌دانست. اما اشاره به رشد عقل در گستره زندگی که در نوشته‌های جدید به چشم می‌خورد، نظریه‌های پردازش اطلاعات (سیگلر^۱)، ۱۹۹۸) و نظریه زمینه فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی

۲ نظریه‌های متفاوتی را در رشد تفکر به کار گرفته‌اند (به نقل از لنگفورد، ۲۰۰۵ و هولزمن^۳، ۲۰۱۱). در اسلام از همه جهات به تفاوت‌های فردی افراد تاکید شده که تفاوت در جنبه عقلانی نیز از آن جمله است. همچنین از آنجا که بین بلوغ جنسی با بلوغ عقلی، دوگانگی و تمایز در نظر گرفته شده است، مقررات خاصی از لحاظ استقلال اقتصادی و آزادی‌های مالی و حتی ازدواج وضع گردیده است. در قرآن آمده است: و یتیمان را بیازماید تا وقتی به [سن] زناشویی برسند پس اگر در ایشان رشد [فکری] یافتید، اموالشان را به آنان رد کنید (سوره نساء، آیه ۶)^۴. و نیز می‌فرماید: نظرات قطعی یا حدس و گمان یا شک و تردید مردم در موضوعات مختلف وسیله سنجش عقل و میزان تشخیص درک آنان است. مسئله ارزش و اهمیت عقل در آئین مقدس اسلام، یکی از بدیهی‌ترین مسائل است تا آنجا که در قرآن شریف و احادیث آن قدر که از عقل و تعقل و تفکر بحث شده درباره هیچ موضوعی مطرح نگردیده است. چنانکه پیامبر گرامی می‌فرماید: "هیچ عبادتی چون تفکر و هیچ پشتیبان مطمئن‌تر از مشورت نیست".

اختلافات طبیعی در بین افراد که از علل آن قبلا بحث شده است، در زمینه عقلی نیز صادق است. یعنی قوه عقل و نیروی درک افراد با یکدیگر تفاوت دارد و هر انسانی با برخورداری از بهره عقلانی معینی و با

^۲ . Vygotsky,

^۳ . in Langford & Holzman

^۴ - «وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ»

^۱ . Siegler

های کودکی و نوجوانی است. چرا که جوانان و افراد میانسال از نظر چگونگی زبان و درک مسائل پیچیده و حل دشواری‌ها با کودکان و نوجوانان تفاوت دارند. علت آن هم تجارب و یادگیری‌هایی است که نوجوانان برخوردار از آن نیستند.

علی‌علیه السلام فرموده: عقل بر دو قسم است: اول عقلی که بطور طبیعی و بر اساس سنت آفرینش نصیب انسان می‌شود و دیگری عقلی است که از راه شنیدن سخنان دیگران و فراگرفتن معلومات این و آن عاید انسان می‌شود. ولی کسی که عقل طبیعی و سالم ندارد، شنیدن مقالات علمی به حال او سود بخش نیست. مانند کسی که چشمش نابینا است نمی‌تواند از پرتو نور استفاده نماید. رشد اکتسابی عقل با ایجاد شرایط مساعد تعلیم و تربیت می‌تواند از دوران کودکی آغاز و سالیان دراز پس از طی آخرین مراحل رشد طبیعی ادامه داشته باشد. ولی رشد عقل طبیعی مانند رشد بدن دارای محدودیتی است که از آن تجاوز نخواهد کرد. چنانکه علی‌علیه السلام می‌فرماید:

امام صادق (ع) در کیفیت مطالعه به جای کمیت و درک و فهم آن می‌فرماید: اگر کسی یک حدیث از معارف اسلامی را به خوبی بفهمد و عمق علمی آن را به درستی درک کند بهتر از آن است که هزار حدیث را در حافظه خود بسپارد. پیروان مکتب اهل بیت به مقام فقاہت نائل نمی‌شوند مگر آنکه نظرات ائمه را درک و به جهات مختلف احادیث متوجه باشند (بحار ۱، ص ۱۱۸).

شایسته است که مرد عاقل نظر صائب خردمندان را بر اندیشه خود بیفزاید و دانش خویش را به علم دانشمندان پیوند دهد (غررالحکم، ص ۵۴۶).

استفاده از امکانات محیطی رشد می‌یابد. چنانکه در سوره نوح، آیه ۱۴^۱ نظر بر همین تفاوت‌ها است.

حضرت مسیح علیه السلام فرمودند: برای علاج مردم عقب مانده ذهنی کوشش کردم ولی نتوانستم آنان را درمان کنم (سفینه، ص ۳۴۱).

روایات زیر موید این نظر است که اسلام چارچوب عقل را مادرزادی و توارثی می‌داند ولی شکوفائی آن در محیط صورت می‌گیرد.

حضرت رضا علیه السلام فرمود: عقل عطیه الهی است و ادب و تربیت نتیجه تلاش، آن کس که در راه فرا گرفتن ادب به مشقت و زحمت تن در دهد پیروز می‌شود و آن کس که در راه ازدیاد عقل خداداد که جزء سرشت هر فرد است سعی نماید جز بر نادانی خود نیفزوده است (کافی، ص ۲۴). این چنین امام بر ظرفیت ارثی و استفاده از امکانات محیطی و تلاش برای یادگیری اشاره می‌نماید. به این ترتیب نظر اسلام از طریق یافته‌های قرن اخیر توسط مهم‌ترین نظریه پرداز نابغه شناختی، ژان پیاژه که توانمندی‌های شناختی و عقلی انسان را علیرغم داشتن زمینه طبیعی، به دستکاری محرک‌های محیطی و تجربه‌های زندگی منوط می‌نماید، تا پس از طی چندین دوره و مرحله از حسی- حرکتی به تفکر صوری برسد، تایید می‌گردد. علاوه بر این که پیاژه تا آنجا پیش نرفت که زوایای رشد دوره پس از نوجوانی را بکاود، ولی اسلام پیش از او تلاش‌های محققان بعد از وی را نیز توضیح داده است. به این معنی که نظر عموم مردم این است که تفکر دوره جوانی و میانسالی متفاوت از تفکر سال

^۱ - «وَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ أَطْوَارًا»

یکی از برترین ارزش‌هایی که اسلام برای انسان‌ها قایل می‌باشد اندیشه‌ورزی و دست‌یابی به دانش و شناخت است. توجه و اهتمام ویژه‌ی اسلام به تفکر و دانش آموزی، در جای جای آیات آسمانی و نورانی قرآن و سخنان راه‌گشای پیامبر اکرم (ص) و امامان معصوم (علیهم‌السلام) به چشم می‌خورد.

امام صادق (ع) می‌فرماید: کسی که از خود، برای خویش و اعطای قرار نداده باشد (خود و اعطای خویش نباشد) موعظه‌های دیگران برای او فایده‌ای نخواهد داشت.^۲ در اینجا دو نکته قابل ذکر است؛ اول آنکه از دیدگاه اسلام امکان بروز خود‌کنترلی و مسئولیت‌پذیری به طور مستقیم، از دوران بلوغ و سن تکلیف به وجود می‌آید. بدیهی است تا قبل از این مرحله عوامل محیطی و تربیتی نقش حساس‌تری بر عهده دارند، ولی باید اساس و محور تربیت محیط نیز همین اصل باشد و محیط باید مقدمات این ویژگی‌پسندیده را در انسان فراهم آورد. دوم آنکه مسئولیت‌پذیری و بر عهده گرفتن مسئولیت امر نامحدود و نامعینی نیست، بلکه هر کس به اندازه توانایی و استعدادی که دارد، عهده‌دار تکلیف و مسئولیت است (طلاق، آیه ۷).^۳ از دیدگاه اسلام نفس و وجدان انسان، نقش و اهمیت خود را در کارهای اخلاقی حفظ می‌کند. مهمتر از آن، انسانی که به رشد اخلاقی دست پیدا کرده باشد، در تمام کارها و حتی نیت‌ها و مقاصد، خدا را حاضر و ناظر می‌داند و خود را در محضر خدا می‌بیند. قرآن می‌فرماید: هر کجا باشید او با شماست، و خدا به هر چه می‌کنید

در مورد نوجوانان و علم‌اندوزی آن‌ها حضرت علی (ع) می‌فرماید: دل نوجوان مانند زمین آماده‌ای است که از هر سبزه و گیاه خالی باشد. هر بذری که در آن افشاندن شود می‌پذیرد و در آغوش خود می‌پرورد (نهج البلاغه فیض، ص ۹۰۳).

با توجه به احادیث و آیات قرآنی که برای عالمان و دانایان منزلتی برتر از جاهلان و نادانان ذکر می‌کند و نیز با عنایت به تمایل طبیعی و فطری نوجوانان به آگاهی بیشتر و علاقمندی آن‌ها به کشف واقعیات و نقش‌بازدارنده دانش از انحراف‌ها و ناکامی‌ها، باید در تربیت نوجوانان به آماده ساختن محیطی مناسب برای رشد عقلانی آن‌ها اهمیت داد. عنایت خاص و حساسیتی را که اسلام نسبت به نوجوانان مبذول داشته حاکی از اهمیتی است که این دوره دارد و در روانشناسی علمی امروزی نیز به آن برمی‌خوریم. امام صادق فرموده: دوست ندارم نوجوانی را از شما مسلمانان ببینم مگر آنکه روز او به یکی از دو حالت آغاز شود، یا تحصیل کرده و عالم باشد و یا متعلم و دانشجو، اگر هیچ‌یک از این دو نباشد و با نادانی به سر برد در ادای وظیفه کوتاهی کرده است (بحار ۲، ص ۵۵).

یا امام علی (ع) می‌فرماید: هیچ ثروتی چون عقل، هیچ فقری چون جهل، هیچ میراثی چوت ادب و هیچ پشتیبانی چون مشورت نخواهد بود (تحف العقول).
قرآن کریم در سوره انفال (آیات ۲۱-۲۲)^۱ ابزارهای رشد تعقل را خاطر نشان می‌سازد.

^۲ - « من لم يجعل له من نفسه واعظا فان مواظب الناس لن تغني عنه شيئا»

^۳ - « لا يكلف الله نفسا إلا ما آتاها»

^۱ - « وَ لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَ هُمْ لَا يَسْمَعُونَ * إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصَّمُّ الَّذِينَ لَا يَحْقِلُونَ »

(نهج‌البلاغه). بنابراین در رشد و تربیت اخلاقی، باید عزت و احترام گذاشتن به نفس را سرلوحه کار خود قرار داد، زیرا از کسانی می‌توان رفتار اخلاقی انتظار داشت که از این عزت و احترام به نفس برخوردار باشند و در مقابل از کسانی که به حقارت و فرومایگی نفس دچار شده‌اند، انتظار هر گونه رفتار پستی و ناروا می‌رود. علی (ع) می‌فرماید: کسی که نفس خود را بزرگ و با کرامت بداند، زشتی‌ها در مقابل او کوچک و حقیر است (همان).

کسی که خود را خفیف و خوار می‌داند و در باطن احساس پستی و حقارت می‌کند از شر او ایمن مباش^۳ (غورالحکم).

حضرت پیامبر (ص) می‌فرماید: اکرما اولادکم واحسنوا آدابکم. به فرزندان خود احترام بگذارید و با آداب و روش پسندیده با آن‌ها معاشرت کنید (بحار، جلد ۲، ص ۱۱۴).

تمایلات مذهبی جوان

نوجوانان از هر ملت و نژادی به طور فطری خواهان معرفت الهی و سجایای اخلاقی هستند. این تمایل عمیق و طبیعی سبب شده است که روانشناسان دوران بلوغ را سنین ماوراءالطبیعه بنامند. با در نظر گرفتن تحولات عظیمی که در دوره بلوغ رخ می‌دهد و بحران و تزلزل که از استقلال طلبی و جدائی از خانواده حاصل می‌شود، تمایل مذهبی و دینی می‌تواند بهترین راه برای غلبه به این مشکلات باشد. برای نوجوانی متزلزل که در جستجوی پناهگاهی قوی برای گریز از

بیناست (حدید، آیه ۴)^۱. بنابراین از دیدگاه اسلام، یک فرد مسلمان در اعمال و رفتار اخلاقی خود، فقط به اجتماع و افراد انسانی نظر ندارد، یعنی به این دلیل که دیگران شاهد و ناظر رفتار خوب و بد او هستند یا برای آن پاداش و یا تنبیه در نظر گرفته‌اند، به رفتار اخلاقی دست نمی‌زند. بلکه از آن رو که خداوند در همه حال، شاهد کارها و مقاصد و نیت‌های انسان است و اوست که پاداش و تنبیه واقعی را به وی می‌دهد (خواه دیگران شاهد و ناظر این اعمال و رفتار باشند یا نباشند)، به رفتار اخلاقی دست می‌زند.

اسلام برای آنکه میل به کارهای خوب را در انسان تقویت کند و او را از انجام دادن کارهای بد پرهیز دهد و موجبات رشد اخلاقی او را فراهم سازد، تأکید دارد که اصولاً نفس انسانی ارزش و فضیلت و کرامت خاصی دارد. قرآن در این باره می‌فرماید: و به راستی ما فرزندان آدم را گرامی داشتیم، و آنان را در خشکی و دریا [بر مرکب‌ها] برنشانیدیم، و از چیزهای پاکیزه به ایشان روزی دادیم، و آن‌ها را بر بسیاری از آفریده‌های خود برتری آشکار دادیم (اسراء، ۷۰)^۲. بنابراین، انسانی که چنین کرامت، فضیلت و ارزشی دارد، نباید روح و نفس خود را به کارها و اعمال پست آلوده کند. او باید خود را بالاتر و برتر از آن بداند که به چنین پستی، آلوده شود. علی (ع) در وصیت خود به امام حسن (ع) می‌فرماید: خود را از هر کار پستی برتر و گرامی‌تر بدار، هر چند تو را به خواسته‌ها سوق دهد، زیرا به هیچ بهایی همتای نفس خویش دریافت نخواهی کرد

^۱ - «هُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ»

^۲ - «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوُجُوهِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا»

^۳ - «من هانت عليه نفسه فلا تامن شره»

آن‌ها و رویارو کردن آن‌ها با مسئولیت‌های برآمده از انتخاب‌شان، به شکل‌گیری تعهد در آنان کمک کنیم. اسلام از روش‌های مختلف برای تربیت انسان بهره‌جسته است و در این میان بیش از هر روشی، پایه و اساس تربیتی خود را بر روش الگویی استوار کرده است و از این روش آگاهانه و هم‌ناھشیارانه استفاده می‌کند. قرآن کریم از شیوه اسوه‌نمایی بسیار بهره‌جسته و گاهی اسوه‌ها را مستقیماً به جامعه معرفی می‌کند، مثل پیامبر اسلام (ص) در آیه ۲۱ سوره مبارکه احزاب و حضرت ابراهیم (ع) و یارانش در آیه ۴ تا ۶ سوره مبارکه ممتحنه، و گاهی با بیان احوال و سرگذشت پیامبران و اقوام آن‌ها اسوه‌هایی را به جامعه اسلامی معرفی کرده است. در میان اسوه‌های قرآنی گروهی از پیامبران هستند که قرآن بیش از دیگران به بیان احوال آن‌ها پرداخته است. قرآن از این گروه به عنوان پیامبران اولوالعزم یاد می‌کند.

روانشناسی کمال

میان‌سالی در نگرش اسلام به عنوان دوره کمال و باروری در نظر گرفته شده است. افراد بیشترین دستاورد‌های زندگی خود را کسب می‌کنند. چنانکه حدیثی از علی (ع) است که عقل مرد در ۴۰ سالگی کامل می‌شود. در آغاز میان‌سالی به نظر می‌رسد که برای شروع مجدد فعالیت و نجات سال‌های باقیمانده هنوز وقت باقی است که موجب تلاش افراد در سرمایه‌گذاری‌های شغلی و موفقیت در آن می‌شود و در آن دوره می‌تواند به تجاربتش تکیه کند. علیرغم آن مقابله کردن با مجموعه تغییرات این مرحله از زندگی به تاب و توان زیادی نیاز دارد. دیدگاه‌های این دوره نسبت به

دشواری‌هایی است که همراه بلوغ در برابرش آشکار می‌گردد، چه پناهگاهی امن‌تر و مطمئن‌تر از ایمان به خدائی که دانا، توانا و بینا است و از رگ گردن به او نزدیکتر است (سوره ق/ ۱۶)^۱، و می‌تواند او را در برابر مشکلات یاری دهد. ایمان به خدائی که همیشه و در هر کجا با اوست (سوره حدید آیه ۴)^۲، او را به کارهای نیک تشویق و از امور ناشایست برحذر می‌دارد. آیا برای مقابله با مشکلات، ایجاد جایگاهی امن در اجتماع، برای کسب اعتماد به نفس در مقابل تزلزل، نیرویی بهتر از احساس دینی می‌تواند یاری‌رسان برای نوجوان باشد؟

رشد هویت در دوره نوجوانی

هویت بخشی از ویژگی‌های شخصی فرد است که در ارتباط با برداشت‌های فرد از خود و از محیط‌های پیرامون خود و چگونگی برخورد والدین و اطرافیان به تدریج شکل می‌گیرد. این بخش از شخصیت در چگونگی تعبیر رویدادها و نحوه برخورد و کیفیت زندگی مشخص می‌شود. تربیت اسلامی ناظر بر شکوفا شدن همه ظرفیت‌های فرد است. از بهترین روش‌های کمک به تحول هویت، برنامه‌ریزی برای جستجوگری و شکل‌گیری تعهد به عنوان دو عنصر ضروری در هویت‌یابی است. در این باره، لازم است تا با نگرش به دوران نوجوانی به عنوان دوره‌ای برای تجربه و خطا، و نادیده گرفتن خطای نوجوانان به تعبیر علی (ع) و اریکسون (۱۹۷۹)، تجاربتی غنی برای انتخاب‌های درست آنان فراهم کرد و با محترم شمردن حق انتخاب

^۱ - « وَ نَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرْدِ »

^۲ - « وَ هُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ »

دوره‌های دیگر بسیار محدود است. معروف‌ترین آن‌ها دیدگاه اریکسون است که بحران آن را زاینده‌گی در برابر بی‌حاصلی نامیده است. نظریه‌های وایلنت (۱۹۷۷) و لوینسون (۱۹۷۸) دو نظریه دیگری است که به دنبال علاقه روزافزون به رشد بزرگسالی که تجربیات شخصی افراد در مورد تغییر، برانگیزنده آن بوده، از آن جمله اند (برک، ۲۰۰۱). در جوامع سرتا سر گیتی، افراد مسن محافظ سنت‌ها، مقررات، و ارزش‌های فرهنگی هستند. این نیروی ثبات بخش، تغییرات سریعی را که توسط چالش‌های نوجوانان و جوانان برانگیخته می‌شوند، تحت کنترل قرار می‌دهد. زمانی که افراد به سمت اواخر میانسالی پیش می‌روند، روی اهداف دراز مدت و اجتماعی تمرکز می‌کنند، نظیر اینکه، کیفیت روابط انسانی در جامعه خود را مورد توجه قرار می‌دهند. میانسالی برای آن‌ها احساس اعتماد به نفس و موفقیت و نگرش خردمندانه‌تری درباره مشکلات به ارمغان آورد.

پیری به عنوان آخرین منزل تحول

قرآن می‌فرماید: "او همان کسی است که شما را از خاکی آفرید، سپس از نطفه‌ای، آن‌گاه از علقه‌ای، و بعد شما را [به صورت] کودکی برمی‌آورد، تا به کمال قوت خود برسید و تا سالمند شوید" (مومنون، ۶۷).^۱ در مقابل کودکی و نوجوانی پیری است و در برابر افزایش یا رشد، کاهش یا افول است. تحول و تنزل با یک دوره پایداری از هم جدا می‌شوند و این جنبه قرینه‌ی زندگی انسان است. سالخورده‌گی به عنوان دوره‌ای

اجتناب ناپذیر حیات انسان است که در باره آن اظهارنظرهای ضد و نقیضی شده‌است. در جامعه سنتی آن را دوره پختگی تجربه و کمال عقل می‌شمارند. برخی از تحقیقات، روشن کرده است که بعضی از افراد مسن، از نابودی تعدادی بافت‌های مغزی رنج می‌برند، اما قدرتشان را بر تفکر منطقی و صحیح از دست نمی‌دهند. نتیجه این تحقیقات، عده‌ای از روانشناسان را به این موضوع معتقد کرده که ظاهراً "پیری بر توانایی فرد در قبول فقدان لیاقت عقلانی و مهارتش در سازش و انطباق با مواقع سخت زندگی متکی است. بنابراین، شخصی که عوارض پیری را قبول می‌کند در سازش با تغییرات حاصله در این سن و مقابله با آنها نیرومندتر خواهد بود و اصولاً کسی که ضعف لیاقت عقلانی و عدم توانایی در یادآوری مطالب، او را خشمگین کند، فردی متزلزل و نامتعادل است.

در قرآن پس از آن که مراحل رشد قبل از تولد، از نطفه تا علقه و تا مضمغه را ذکر می‌کند، به ذکر مراحل رشد پس از تولد، از کودکی تا دوران رشد کامل و رسیدن به کمال و اوج رشد و سپس رسیدن به پیری که قوای جسمانی و عقلانی انسان رو به ضعف می‌رود، می‌پردازد.^۲ در این آیه، قرآن به اضمحلال توانایی‌های عقلانی و بروز عواض اختلالات پیری که در دوران کهولت به گروهی دست می‌دهد، اشاره کرده است. قرآن، علاوه بر آیه فوق، در موارد دیگری هم به این حالت اضطراب رفتاری و عقلانی عده‌ای از کهنسالان، اشاره فرموده است.

^۱ - «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تَرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِيَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِيَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يَتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِيَبْلُغُوا أَجْلاً مُّسَمًّى وَكُلُّكُمْ لَعِنٌ تَعْلُونَ»

^۲ - «ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِيَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِيَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يَتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَ لِيَبْلُغُوا أَجْلاً مُّسَمًّى وَكُلُّكُمْ لَعِنٌ تَعْلُونَ»

کند. اما اگر اقدام به خود کشی نماید دچار رنج و عذابی بالاتر از آنچه بتواند در این دنیا تحمل نماید می‌گردد. اسلام با ارایه نگرشی مثبت به این پدیده، پیروان خود را مقاوم تربیت می‌کند. در این دیدگاه مرگ پایان زندگی نیست و مرحله‌ای از تحول و گذر است. اسلام دنیا و آخرت را پیوند زده و یکی را مقدمه دیگری می‌خواند. حیات این جهان، یک دوران محدود و مقدماتی برای خود سازی و به فعلیت رساندن استعدادهاست که نتیجه موقت آن در این دنیا و پی آمد ابدی آن، در عالم آخرت، ظاهر می‌گردد. اگر مرگ با نیستی کامل برابر تلقی شود، انسان تلاش‌های خود را ابر می‌یابد و دلیلی بر حرکت چرخشی بی‌حاصل نمی‌بیند.

نوشته دوم: خلاصه کتاب

در کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، وقتی از رشد و تحول انسان صحبت می‌شود، موارد زیر مطرح می‌شوند:

- مبنای نظریه اسلام درباره رشد، مبنای انسان شناختی دارد. نگاه ما به انسان، الهی به عنوان موجودی واجد فطرت الهی و خلیفه الله است.
- همه انسانها در **گوهر وجودی**، مساوی و هم ریشه هستند اما در وسعتها و امکانات درونی و بیرونی مساوی نیستند. به زبان قرآن، هراسانی دارای **وسع معینی** است. این وسع، در مراحل مختلف تحول، بسط می‌یابد و به لحاظ شکل گیری انسان، خلقت مرحله به مرحله را مطرح می‌سازد.^۴

نیز می‌فرماید: و خدا شما را آفرید، سپس [جان] شما را می‌گیرد، و بعضی از شما تا خوارترین [دوره] سالهای زندگی [فرتوتی] بازگردانده می‌شود، به طوری که بعد از [آن همه] دانستن، [دیگر] چیزی نمی‌دانند. قطعاً خدا دانای تواناست^۱. لازم به یادآوری است که اعتقادات، نگرش‌ها و عملکردهای دینی عامل مهمی در سازگاری با پیامدهای سالخودگی و تأمین بهداشت روانی سالمند است. مذهب در سطوح شناختی و رفتاری منبع با اهمیتی در هدفمند دانستن هستی و احساس حمایت و غلبه بر یأس و افسردگی است. از طرفی اسلام به این دوره نگرشی مثبت دارد. رسول اکرم می‌فرماید: پیر سالخورده در بین قوم و کسان خود مانند پیغمبر الهی بین امت خود می‌باشد^۲. علاوه بر این تأکید آیات و احادیثی که نیکی به والدین سالخورده را توصیه نموده، کم نیست (سوره اسراء، آیه ۲۴)^۳.

آماده سازی روانی برای سازگاری با منزل آخر

مرگ نیز قسمتی از دوران زندگی و تکامل انسان است. نتیجه اجتناب ناپذیری است که داستان زندگی را پایان می‌بخشد. بشر از ابتدای کودکی از مرگ نهایی خود با خبر بوده، نحوه رشد و تحول و طرز زندگی وی عمیقاً تحت تاثیر این آگاهی قرار دارد. در دین مسیح و اسلام اطمینان داده می‌شود که زندگی در بهشت پس از مرگ وجود دارد به شرط آنکه فرد طبق موازین دینی زندگی

^۱ - «وَاللّٰهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّاكُمْ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ اِلَى اَرْضٍ لِّاَلْعَمْرِ لِكِي لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْئًا اِنَّ اللّٰهَ عَلِيْمٌ قَدِيْرٌ نَحْل.»

^۲ - محجت البیضاء ۱ ص ۱۷۰

^۳ - «وَ اَخْفِضْ لَّهُمَا جَنَاحَ الدُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمُهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِیْ»

صَغِيْرًا»

^۴ لقد خلقكم اطوارا. (سوره نوح آیه ۱۴). ماشمارا طور طور آفریدیم

- **تطور انسان در دو دوره اصلی و در مراحل مختلف** صورت می پذیرد. یکی دوره رحمی و دیگری دوره پس از تولد.
- **آیه ی " الله الذی خلقکم من ضعف، ثم جعل من بعد ضعف قوه، ثم جعل من بعد قوه ضعفا وشیبه (سوره روم، آیه ۵۴)"** تطور انسان را درون رحم و پس از آن مشخص می کند. براساس آیه مذکور، مراحل زیر را می توان استنباط نمود:
 ۱. **مرحله ضعف نخستین** (طفولیت، فصال، فطام، فعالیت، حصول قابلیت تعلیم و تادیب)
 ۲. **مرحله قوت** (بلوغ، اوج بلوغ، اعتدال یا استواء^۱، اعتلا و توازن یا زمان یکه عقل مجال پیدا می کند).
 ۳. **مرحله ضعف نهایی** (سالخوردگی و زمان فرارسیدن عقل ناب و زبده، کهنسالی یا وهله ارذل العمر، فرسودگی کامل یا وهله شیخ کبیر)

^۱ ولما بلغ اشدّه واستوی آتیناه حکما وعلما