



کاربرد نظریه رشدی-شناختی پیازه در آموزش و پرورش

نگین صمدی فروشانی

کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

چکیده: به نظر پیازه رشد عبارت است از تغییر مستمر و سازماندهی مجدد بر خورد انسان‌ها با محیط (پیاژه ۱۹۷۰). رشد با چهار عامل اصلی تعریف می‌شود: رشد، تجربه، انتقال اجتماعی^۱ و تعادل جویی. رشد یا شکوفایی یعنی اجرای تدریجی برنامه زنتیکی. تجربه عبارت است از تعامل فعال کودک با محیط. اما انتقال اجتماعی یعنی انتقال اطلاعات و آداب و رسوم از والدین و مردم به کودک. و بالاخره می‌رسیم به تعادل جویی^۲. دانش از نظر پیازه عبارتست از: «کنش عمل» وی می‌گوید دانستن یک چیز یعنی عمل کردن بر اساس آن اعم از عمل فیزیکی و روانی مثلا دانش یک کودک ۸ ساله در مورد کریستال محصول تعامل او با این شیء است. بنابراین کودکان سعی می‌کنند بین دانش و تجربه، تعادلی ایجاد کنند. آنها وقتی با اطلاعات مواجه می‌شوند که به تحلیل یا فعالیت جدیدی نیاز دارند وارد حالت عدم تعادل می‌شوند. سپس شیوه برخورد خویش با آن واقعه با تجربه را تغییر می‌دهند تا به یک تعادل جدید و با ثبات‌تر دست یابند. بنابراین ظرفیت کودکان برای برخورد با تجارب جدید بتدریج پخته‌تر و پیچیده‌تر می‌شود. از نظر پیازه کودکان گیرندگان منفعل محرکها نیستند. آنها فعالانه با محیط اطراف تعامل دارند و تجارب فعال‌شان، زمینه‌ساز ارتقای کارکردها و کنش‌های شناختی آنان می‌شوند. بنابراین رشد شناختی کودک علاوه بر اطلاعاتی که به طور مستقیم و رسمی از والدین و معلمان دریافت می‌نماید. به تجارب خودش نیز بستگی دارد. (فیروزبخت، ۱۳۸۱) در این تحقیق سعی شده با استفاده از منابع و متون علمی در روانشناسی مهمترین مفاهیم نظریه رشدی - شناختی پیازه به همراه ارزش و کاربرد علمی این نظریه در آموزش و پرورش بیان شود.

¹ . Socila tran smission

² . equilibration



۱- مقدمه

آیا آنانکه می‌دانند با آنانکه نمی‌دانند برابرند. (قرآن کریم)

در روانشناسی رشد، تغییر و تحولات انسان از هنگام لقاح تا لحظه مرگ مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در این مسیر پر پیچ و خم، رمز و رازهای بی شماری نهفته است. هدف روانشناسی رشد این است که چگونگی تحولات دوران مختلف زندگی را توصیف و تبیین کند تا از این طریق، بتوان رفتار آدمی را پیش‌بینی و کنترل کرد. نظریه‌های رشد همچون آیینی‌نشان می‌دهد که این تحولات در زندگی آدمی چرا و چگونه رخ می‌دهند. (خوی نژاد، رجایی، ۱۳۸۴). روانشناسان رشدگرا^۱ به تلاش‌های ما برای آموزش، کمتر بها می‌دهند. آنها در مقابل، به نحوه رشد کودکان و یادگیری خود به خود آنان توجه دارند. کودکان در مرحله معینی رغبت و علاقه‌ای درونی به ایستادن و قدم زدن پیدا می‌کنند.

رشد گرایان، یعنی نظریه پردازانی نظیر روسو^۲، مونتسوری^۳، گزل^۴، ورنر^۵ و پیاژه^۶ در همه زمینه‌ها با یکدیگر اشتراک ندارند و هر یک جنبه‌های متفاوتی از رشد را مطالعه کرده‌اند. با این همه، آنها در یک جهت‌گیری بنیادین با هم مشترکند و آن علاقه به رشد درونی و یادگیری خود انگیخته است.

رشدگرایان، همه به جنبه‌های نظری و هم به جنبه‌های عملی رشد توجه دارند. مثلاً مونتسوری از روشهای تعلیم و تربیت متداول که در آن معلمان تلاش می‌کنند تا یادگیری کودکان از طریق پاداش دادن به پاسخ‌های صحیح و انتقاد از اشتباهات آنها هدایت کنند، ناراضی بود. از نظر او در چنین مواردی، استقلال کودکان مورد کم توجهی قرار می‌گیرد و باعث می‌شود کودک برای ارزیابی عمل صحیح یا غلط خود به یک نیروی بیرونی (معلم) متکی باشد.

در مقابل، او سعی کرد تا نشان دهد که اگر ما علایق خودانگیز کودکان را مشاهده کنیم، می‌توانیم به آنها در فراهم آوردن تکالیف کمک کنیم تا آنکه آنها به صورت مستقل با تمرکز بیشتر و بدون جهت‌دهی یا انگیزش بیرونی کار کنند. زیرا، به نظر او نیرویی درونی وجود دارد که کودکان را وا می‌دارد تا در هر مرحله از رشد قابلیت‌های خود را به کمال برسانند. (نظریه‌های رشد/ خوی نژاد، رجایی، ۱۳۸۴)

1. development lists

2. Rousseau

3. montessori

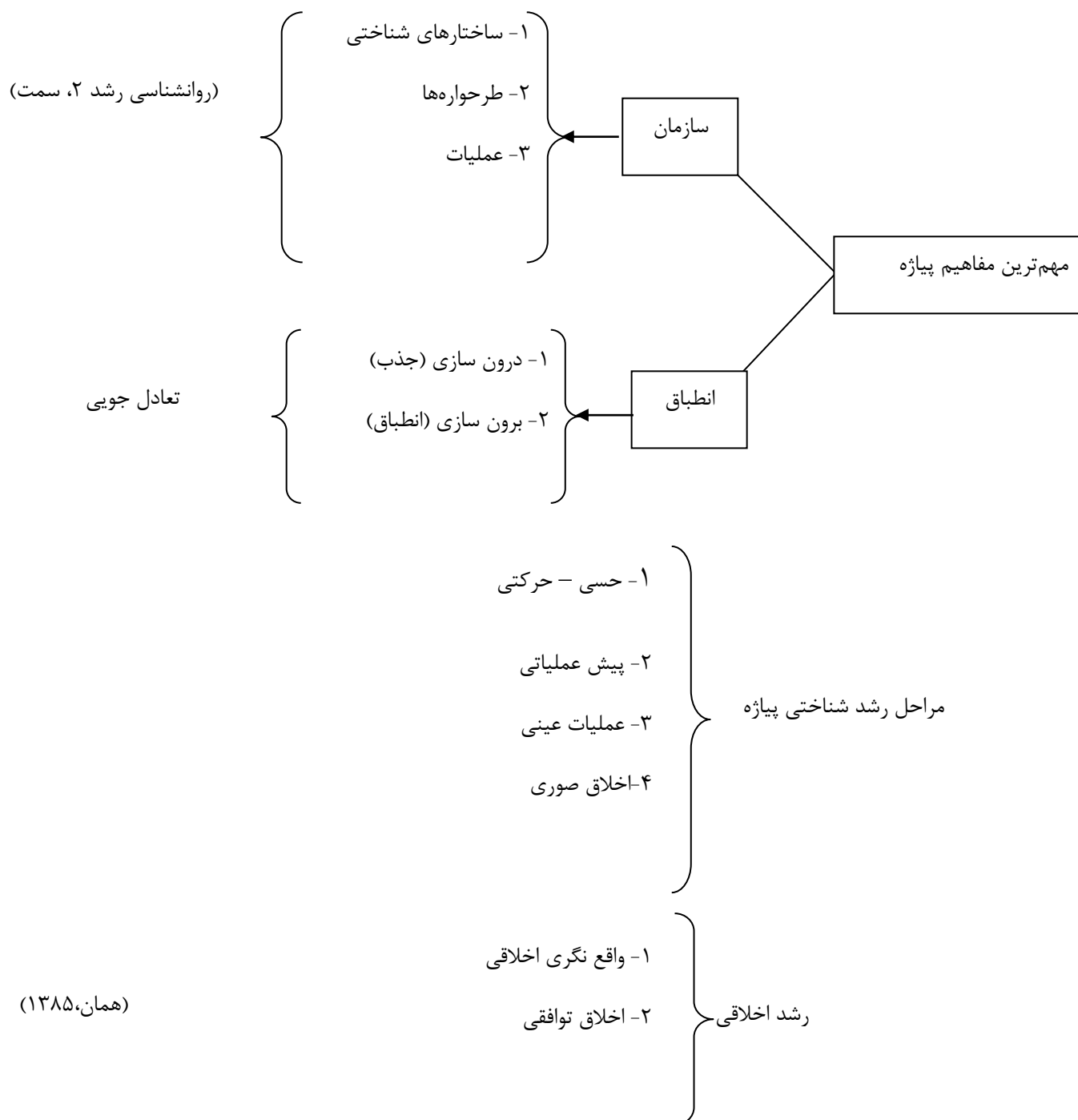
4. Gesell

5. Werner

6. Piaget



Iran Academy of
Science and Technology





قضیه های اصلی نظریه رشدی - شناختی پیازه

- ۱- در نظریه رشد شناختی پیازه هم طبیعت (وراثت) مهم است و هم تربیت. رشد زمانی روی می دهد که مغز جا افتاده باشد و کودکان سابق های فطری خود را برای پی بردن به واقعیت در محیط به کار گرفته باشند. (سید محمودی، ۱۳۸۶)
- ۲- در این نظریه به مرحله بندی رشد (ناپیوسته بودن) تاکید می شود. (همان)
- ۳- رشد به صورت یک دوره وجود دارد و جهانشمول و همگانی است یعنی در همه فرهنگ ها و نژادها این مراحل روی می دهد. (همان)
- ۴- کودکان مثل بزرگسالان به مسایل نمی اندیشند و مسایل را مثل بزرگسالان حل نمی کنند. (فیروز بخت، ۱۳۸۱)
- ۵- این نظریه بر اهمیت فعال در رشد کودک تاکید دارد. در این نظریه کودکان مثل دانشمندان کوچکی هستند که اطلاعات را بررسی می کنند و با دنیا کنار می آیند. (همان)
- ۶- ظاهرا رشد و تجربه در مقایسه با یادگیری صوری، نقش مهمتری در رشد شناختی دارد. (همان)
- ۷- رشد شناختی چهار مرحله دارد و در هر مرحله جهش کیفی به سوی جلو در توانایی کودکان جهت حل مسئله و استدلال منطقی روی می دهد. (همان)

شرح حال مقدماتی

در دنیای روانشناسی مشکل بتوان کسی را به اهمیت ژان پیازه^۱ (۱۹۸۰-۱۸۹۶) یافت. او جامع ترین و مجاب کننده ترین نظریه رشد ذهنی را ارائه داده است. وی بیش از چهل کتاب و بیشتر از دویست مقاله به چاپ رسانده پیازه در نوزده شهر^۲ کوچکی و دانشگاهی در سرئیس به دنیا آمد. پدرش استاد تاریخ قرون وسطی در دانشگاه بود. پیازه (۱۹۵۲) از پدرش به عنوان متفکری دقیق و نظام مند یاد کرده است. مادرش، برخلاف پدر، بسیاری عاطفی بود و رفتارش موجب تنش در خانواده می شد پیازه در ۱۰ سالگی مقاله ای در مورد پرندگی نوشت و در ۱۵ سالگی دریافت که اعتقادات مذهبی و فلسفی او فاقد بنیادهای علمی است و باعث بحرانی عقلی در او شد و به همین دلیل تلاش کرد راهی برای پیوند فلسفه با علم بیابد. در ۲۱ سالگی مدرک دکترای خویش را در علوم طبیعی بدست آورد. پیازه در سال ۱۹۲۱ و طی کار در آزمایشگاه بینه در پاریس تصمیم گرفت رشد کودک را مورد مطالعه قرار دهد. وظیفه ای او تدوین یک آزمون هوشی برای کودکان بود. او علاقه ای چندانی به نمره گذاری پاسخ های درست و غلط کودکان در آزمون هوش نداشت. اما به زودی به پاسخ های کودکان کم سن و سال به ویژه پاسخ های اشتباه آنان علاقه مند شد. او دریافت که اشتباهات آنان از الگوی مشابهی پیروی می کند و این امر نشان می دهد که احتمالاً تفکر آنان همگی دارای ویژگی های معینی است. پیازه اندیشید که خردسالان الزاماً کم هوش تر از کودکان بزرگتر و بزرگسالان نیستند، بلکه نوع تفکر آنان ممکن است کاملاً متفاوت باشد.

در سال ۱۹۲۵ نخستین کودک پیازه به نام ژاکلین^۳ متولد شد و همین امر موجب شد مطالعات مهمی در مورد رفتار شناختی نوزادان انجام دهد. پیازه و همسرش والتاین چاتی^۱، مشاهدات دقیقی را در مورد رفتار ژاکلین و دو کودک هولوشیان اوسین^۲ و لورن^۳ انجام دادند. (نظریه های رشد/ ویلیام کرین، مترجم: خوی نژاد، رجایی. تهران: رشد ۱۳۸۴).

1. Jean piaget

2. Neuchatel

3. Jacqueline



مفاهیم مهم پیازه

سازمان: انسان مفید ساختن دانش خود به آن سازمان می‌دهد: (۱) ساختارهای شناختی^۴ (۲) طرحواره‌ها^۵ (۳) عملیات^۶

۱- **شماهای شناختی (روان‌بند) یا ساخت‌های شناختی:** همان فعالیت‌های ذهنی و روش‌های سازمان دهی و چگونگی پاسخ دادن به اشیاء و رویدادهاست که در سنین مختلف کودکان متفاوت است و مراحل مختلف رشد تکامل شناختی را روشن می‌سازد. شماها حقایق فیزیکی مقرر نیستند. بلکه مجموعه‌ای مرتبط و سازمان یافته از محفوظات، افکار اعمال هستند که کودکان برای درک از آن استفاده می‌کند. این شماها با افزایش سن تغییر می‌کند. شماها در اوایل تولد چیزی جز بازتاب‌های ارثی نیستند. مثل مکیدن، این شماهای اولیه به سرعت و همگام با تاثیرپذیری کودکان خردسال از محیط تغییر می‌یابد مثل (چنگ زدن، لگد زدن) (روانشناسی رشد^۲، انتشارات سمت، ۱۳۸۵)

۲- **طرحواره:** طرح یا نقشه ساختارهای عملی نوزادان است. یک طرحواره می‌تواند هر الگوی عملی برای برخورد با محیط نظیر نگاه کردن، ضربه زدن یا لگد زدن باشد. طرحواره هاداساسا بازتاب‌های مادرزادی‌اند. (همان، ۱۳۸۵) طرحواره‌های اطفال بنیادی هستند و شامل رفتارهای آشکاری چون مکیدن و برداشتن می‌شوند مثلاً کودکان ۸ سال می‌توانند کنارهم قراردادن دو مکعب و جدا کردن آنها را تجسم کنند بدون اینکه عملاً آن را انجام دهند. (فیروز بخت، ۱۳۸۱)

۳- **عملیات:** همان طرحواره‌های نمادین و ذهنی است. همراه با افزایش سن و تجربه، فعالیت ذهنی که قبلاً بر پایه‌ی رفتارهای ظاهری قرار داشتند عمیق تر شده. عملیات شامل شیوه‌های حل مسئله و طبقه‌بندی اشیاست.

۴ **انطباق^۷:** ساختن طرحواره‌ها از طریق تعامل مستقیم با محیط است که از دو فعالیت تکمیلی تشکیل می‌شود. (فیروز بخت، ۱۳۸۲). ۱- **درون سازی^۸ (جذب)**، ۲- **برون سازی^۹ (انطباق)** هنگام درون سازی از طرحواره‌های موجودمان برای تعبیر کردن دنیای بیرونی استفاده می‌کنیم. (سید محمدی، ۱۳۸۶) مثلاً وقتی کودکی دوساله مفهوم صندلی را به عنوان چهارپایه پشتی‌دار که بر روی آن می‌نشیند در ذهن خود دارد، هرشی مشابهی را نیز در این ساخت وارد می‌سازد و آن را صندلی می‌نامد و اگر صندلی به گونه‌ای دیگر و مثلاً بدون پشتی باشد کودک نام صندلی را بر آن نمی‌گذارد. برون سازی همزمان با درون سازی صورت می‌گیرد. برون سازی هماهنگ کردن ساخت شناختی با واقعیت است که کودک با آن برخورد کرده است به این ترتیب فرد ساخت ذهنی خود را تغییر داده و به درک جدیدی از واقعیت خارجی می‌رسد و دانش قبل خود را با اطلاعات جدید هماهنگ می‌سازد (روانشناسی رشد^۲، انتشارات سمت، ۱۳۸۱) تعادل جویی: کودکان سعی می‌کنند بین دانش قبلی و تجربه جدید تعادل ایجاد کنند. وقتی که به اطلاعاتی مواجه می‌شوند که به تحلیل یا فعالیت جدیدی نیاز دارد وارد حالت عدم تعادل می‌شوند؛ سپس شیوه برخورد خویش را با آن واقعه یا تجربه تغییر می‌دهند تا به یک تعادل جدید و اثبات تر دست یابند، بنابراین کودکان برای برخورد با تجربه جدید به تدریج پخته ترمی شوند. (فیروز بخت ۱۳۸۱). پیازه کوکان را

1. Valentine chateny

2. Lucienne

3. Laurent

4. Cognitive Structure

6..Schema

7.Operation

8.Adaptation

9.Assimilation

10.Accmodation



کاوشگران پر کار و با انگیزه ای می دانست که با عمل کردن مستقیم روی محیط، تفکر خود را پرورش می دهند. طبق نظر پیاژه، کودکان بین نوباوگی و نوجوانی، چهار مرحله رشد را پشت سر می گذارند.

۱- مرحله حسی - حرکتی (تولد تا دو سالگی): اطفال با حواس (شنوایی، بینایی و لامسه) و فعالیت حرکتی خود (دست دراز کردن، چنگ زدن و لگد زدن) دنیای اطراف خود را کشف می کنند. بخش زیادی از اطلاعات و دانش بزرگسالان در مورد محیط اطرافشان نمادین است، بر کلمات و زبان است و مستلزم بازنمایی یا خلق تصویر ذهنی می باشد. اما اطفال نمی توانند بازنمایی ذهنی داشته باشند و بفهمند که اشیایی هم که در محدوده ادراک آنها نیست وجود دارند موضوعی که به آن پایداری شی می گویند. محققان پایداری اشیاء را با پنهان کردن اشیاء به طرق مختلف و نحوی جستوی کودک بررسی می کنند. (فیروزبخت، ۱۳۸۱)

۲- مرحله پیش عملیاتی (دو تا هفت سالگی) یا پیش دبستانی

مهمترین ویژگی این دوره رشد سیستم نمادی یا نمایشی یا بازنمایی ذهنی است (یعنی می توانند چیزی را معرف چیز دیگر بدانند برای مثال آدمک اسباب بازی را پستیچی فرض کنند) همچنین تا حدودی زبان باز کرده اند. کلمات معرف مفاهیم و اشیاء است (فیروزبخت، ۱۳۸۱). زبان با جدا کردن فکر از عمل، به شناخت امکان می دهد که بسیار بیشتر از مرحله حسی- حرکتی کارآمد شود. پیاژه معتقد است که تفکر رمزی و نمادین پیش از تفکر است. (یعنی تفکر بر زبان مقدم است) (روانشناسی رشد، ۲، سمت، ۱۳۸۵).

پیاژه کودکان پیش عملیاتی (پیش دبستانی) را بر حسب اینکه چه چیزی را نمی توانند درک کنند توصیف کرد نه بر حسب اینکه، چه چیزی را می توانند درک کنند. همانطوری که از اصطلاح پیش عملیاتی بر می آید او این کودکان را با کودکان بزرگتر و ماهرتر در مرحله عملیات عینی مقایسه کرد. به عقیده پیاژه، کودکان کوچک نمی توانند عملیات را انجام دهند. (اعمال ذهنی که از قواعد منطقی پیروی می کنند). در عوض، تفکر آنها خشک و انعطاف پذیر بوده و در هر لحظه به یک جنبه از موقعیت محدود می شود. (سید محمدی، ۱۳۸۶).

نقص های تفکر پیش عملیاتی

خودمحوری^۱ از نظر پیاژه، مهمترین نقص تفکر پیش عملیاتی، خود محوری است. او معتقد بود که وقتی کودکان بوسیله بازنمایی ذهنی دنیا را آغاز می کنند، غیر از دیدگاه خودشان از دیدگاه دیگران بی خبرند و فکر می کنند هر کس هم مثل خود آنها فکر می کنند و احساس می کند. (پاپالیا، ۱۹۹۱). مثلاً اگر پدر یا مادر ناراحت هستند کودک فکر می کند اگر با اسباب بازی، بازی کنند خوشحال می شوند چون خودش از بازی کردن با اسباب بازی شاد می شود یا مادر و پدر به این دلیل وجود دارند که از آنها مراقبت کنند. (سید محمدی، ۱۳۸۶). همین طور پیاژه خود محوری را مسبب تفکر جاندار پنداری^۲ پیش عملیاتی کودکان می دانست، یعنی اعتقاد به اینکه اشیایی بی جان، درست مثل آنها، ویژگی های جاندار، مانند افکار، امیال و احساس دارند؛ کودک سه سله ای می گوید خورشید از دست ابرها عصبانی است. (همان، ۱۳۸۶).

^۱ Egocentrism

^۲ Animistil thinking



ناتوانی در نگهداری: منظور از نگهداری^۱ این است که برخی از ویژگی های مادی اشیا، حتی زمانی که جلوه بیرونی آنها تغییر کرده ثابت باشد، مثال، به کودک دو لیوان بلند آب نشان داده که شبیه هم هستند واز او می پرسند آیا مقدار آب آنها برابر است. بعد از اینکه کودک جواب مثبت داد، آب یکی از لیوان ها را در یک ظرف کوتاه وپهن می ریزند که ظاهر آب، اما نه مقدار آن تغییر می کند. بعد از آن از کودک می پرسند که آیا مقدار آب هنوز برابر است یا تغییر کرده است؛ کودکان پیش عملیاتی فکر می کنند که مقدار اب دیگر برابر نیست. (سید محمدی، ۱۳۸۶). یکی دیگر از ویژگی های غیر منطقی تفکر پیش عملیاتی، برگشت ناپذیری^۲ است؛ کودک هنوز نمی تواند درک کند که هر گونه عملیات منطقی می تواند برگشت پذیر باشد. به عنوان مثال، کودک نمی تواند درک کند که اگر ما گلی را به شکلی در آوریم باز هم می توان آن را به شکل اول باز گردانیم. (روانشناسی رشد ۲، انتشارات رشد ۲، سمت، ۱۳۸۵).

ناتوانی در طبقه بندی اشیا:^۳ کودکان پیش عملیاتی هنوز نمی توانند اشیا را بر اساس شباهتها و تفاوتها، طبقه بندی کنند؛ برای مثال کودک نمی تواند یک دسته چوب را در یک ردیف از کوتاه به بلند، مرتب کند. (همان، ۱۳۸۵).

۳- مرحله عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی)

تجربه کردن مدرسه آن قدر مهم است که اواسط کودکی را سالهای مدرسه و دبستان گفته می شود گذر از مرحله پیش عملیاتی به عملیات عینی تدریجی است. یعنی این طور نیست که کودک خود محور که درک کاملی از طبقه بندی و نگهداری ندارد؛ شب بخوابد و فردا در این زمینه ها درک کاملی پیدا کرده و توانمند شود؛ این مهارتها بتدریج و ظرف چند سال پدید می آید. در طول دوره تفکر منطقی تر، انعطاف پذیر تر و سازمان یافته تر از اوایل کودکی است؛ کودکان در مرحله عملیات عینی با اشیا و امور عینی اشتغال دارند و انتزاعیات را درک نمی کنند. وقتی در این مرحله مسئله ای برای کودک مطرح می شود که در آن فرضیه هایی وجود داشته باشد، کودک از حل آن باز می ماند ولی اگر همان مسئله را بر آنان با کلمات و تعابیر عینی و واقعی تشریح کنیم، آن را حل می کنند. ویژگی های این دوره:

کاهش خود خود محوری: خود محوری بچه ها کمتر دیده می شود. آنها متوجه می شوند که دیگران دنیا را طور دیگر می بینند. ردیف کردن و طبقه بندی کردن: دبستانی های می توانند اشیا را ردیف و طبقه بندی کنند. آنها به راحتی می توانند چوبها را بر اساس طول، و عرض و بالاخره حجم ردیف کنند.

بازگشت پذیری (معکوس کردن عملیات): دانش آموزان می توانند فرایندی را از ابتدا تا انتها واز انتها تا ابتدا پیگیری کنند. اگر معلم یک گلوله گلی را لوله کند و مثلاً به شکل کرم در آورد کودک دوباره می تواند آن را به شکل گلوله در آورد.

محدودیت های تفکر عملیات عینی:

فرآیند فکری دبستانی ها پیشرفت زیادی می کند منطقی تر شده آنها می دانند که مسئله دارای راه حل های کمی و دقیقی است؛ اما نمی توانند به امور انتزاعی مثل ایده ها بپردازند و اظهاراتی را ما به ازای مشهود و قابل دیدن نداشته باشند نمی فهمند مثلاً

¹. conservation

². Irreversibility

³. classification



معنی ضرب المثل را نمی فهمد و فقط به معنای تحت اللفظی پی می برد. معلمانی که به این نکته توجه دارند سعی می کنند مفاهیم پیچیده ای همچون دموکراسی را بطور ملموس تشریح کنند مثلاً با برگزاری رای گیری در کلاس. (فیروز بخت، ۱۳۸۱).
تأثیر فرهنگ و تحصیلات: در جوامع روستایی و قبیله ای که کودکان به ندرت به مدرسه می روند نگهداری و سایر مفاهیم پیژدهای به تأخیر می افتد. برخی از پژوهشگران بر اساس یافته هایی نتیجه گرفته اند، نوع منطقی که تکالیف پیازه به آن نیاز دارند، به طور خود انگیزه در کودکان ایجاد نمی شود، بلکه به صورت اجتماعی ایجاد می شود یعنی در نتیجه فعالیت های عملی در فرهنگ های خاص (سید محمدی، ۱۳۸۶)

۴- مرحله عملیات صوری یا انتزاعی (۱۱سالگی تا بزرگسالی): نوجوان در این دوره با مفاهیم انتزاعی و صوری آشنای کامل پیدا می کند. این آشنای در ابعاد مختلف اندیشه تأثیر می گذارد و باعث پیچیدگی و عمق بیشتر اندیشه می شود. اوقلاً در صورتی می توانست موفق به استنتاج و حل مسئله شود که اصل مساله، مفروضاتی از امور واقعی باشد، یعنی گر چه توانایی تصور ذهنی در دوره عملیات عینی نیز امکان پذیر بود، اما لازم بود قضیه مورد نظر مربوط به واقعیت موجود باشد. برای مثال، این مساله را در نظر بگیرید: «اگر همه مردم آبی پوست در خانه های قرمز زندگی کنند، آیا همه مردم که در خانه های قرمز زندگی می کنند آبی پوست هستند؟» کودک می گوید که در دوره عملیات عینی قرار دارد فقط تا درک این واقعیت پیش می رود که مردمی که با رنگ پوست آبی وجود ندارند دیگر توانایی فکر در ورای این واقعیت را ندارند. اما نوجوان در مرحله صوری می تواند در مورد راه حل های منطقی مسئله بدون توجه به محتوای غیر واقعی آن بیندیشد. در این سطح نوجوان ابعاد مختلف یک مسئله را در نظر می گیرد؛ در حالی که در دوره قبل تعداد محدودی از ابعاد را در نظر می گرفته؛ همچنین می تواند در مورد افکار خود یا دیگران به تفکر بپردازد و به این دلیل رفتارش به سوی خود آگاهانه تر شدن میل می کند. از نظر عاطفی نوجوان خود را در سطح بزرگترها قرار می دهد و در همان حال دنیای خود را متفاوت با آنها می بیند. از جمله توانایی درک طنز، تشبیهات، کنایات را پیدا می کند که با معنای ظاهری لفظ متفاوت است. (روانشناسی رشد ۲، سمت، ۱۳۸۵).

تعریف رشد اخلاقی

رشد اخلاقی در برگیرنده آن دسته از قوانین و مقررات اجتماعی است که تعیین می کند انسانها در رابطه با دیگر مردم چگونه باید رفتار کنند. این قوانین مشتمل بر سه جنبه اساسی شناختی، عاطفی و رفتاری است. در واقع مطالعه رشد اخلاقی از دید پیازه و کولبرگ^۱، روشی است برای مطالعه رشد عقلانی کودکان از آن جهت که به موضوع معینی از شناخت اخلاقی مربوط می شود. از نظر پیازه رشد مفاهیم اخلاقی در کودکان دارای توالی ثابت و بدن تغییر است که از یک مرحله اولیه (واقع نگری اخلاق) آغاز می شود و پس از چند سال به یک مرحله کاملتر بنام «اخلاق توافقی» یا «اخلاق خود گردان»^۲ منتقل می شود و هیچ کس قادر نیست بدون طی مرحله واقع نگری اخلاقی به مرحله کاملتری پس از آن راه یابد. شیوع مرحله اول اندیشه اخلاقی در کودکانی است که در سنین بین ۴ تا ۷ سال قرار دارند؛ اما مرحله بعدی بیشتر در کودکان ۹ تا ۱۰ ساله به بالا آغاز می شود. کودکان ۷ تا ۱۰ ساله در یک مرحله انتقالی بین این دو مرحله قرار دارند و اشکالی از تفکر در هر دو مرحله از خود بروز می دهند. (سمت، ۱۳۸۵).

¹.Kohlberg

².Autonomous moraloty



ویژگی های شناختی در مرحله تفکر اخلاقی واقع نگر:

به اعتقاد پیازه کودکان پیش دبستانی توجه کمی نسبت به قوانین دارند، بنابراین بازیهایشان منظم و به هدف برنده شدن نیست. اگر دو کودک سه ساله را در حالی که تپله بازی می کنند مشاهده کنیم می بینیم هر یک قوانین مخصوص به خود را دارند. برای آنها هدف از بازی شادبودن است. اما در حدود ۵ سالگی کودک نسبت به قوانین از خود توجه نشان می دهد. در نظر او قوانین دستاورد قدرتهای بیرونی نظیر والدین است و از این رو، پابرجاست و بدون تغییر است؛ اندیشه حاکم در این زمان «مطلق گرایی»^۱ اخلاقی است و کوچکترین سرپیچی باعث مجازات می شود. مثلا کودکی به مادرش دروغ گفته است، ممکن است بعدها که از دو چرخه اش می افتد بگوید این سزای دروغ است. در این مرحله ارزیابی کودک نسبت به زشتی یک عمل تنها بر مبنای «نتایج عینی»^۲ آن است؛ و نیت و خیر و شر فاعل را در آن دخالت نمی دهد. مثلا زمانی که کودک خردسالی می شود اگر کودکی در هنگام کمک به مادرش ۵ استکان را شکسته و کودک دیگر هنگامی که مادرش در خانه نبوده می خواسته کلوچه بردارد فنجانی از کنار دستش لغزیده و شکسته است خواهد گفت اولی کار بدتری انجام داده، چون ۵ فنجان شکسته است. در نظر او مقدار خسارت وارده و نتایج کار ملاک ارزیابی کارها است. از نظر پیازه این موضوع مربوط به خودمداری کودک است. به این معنی که او قادر نیست اوضاع بیرونی را همانند دیگران درک کند. گرایش مسلط «اطاعت اخلاقی از دیگران»^۳ است. (سمت، ۱۳۸۵).

ویژگی شناختی مرحله اخلاق توافقی:

واقع نگر اخلاقی تا اوایل نوجوانی و سنین ۹ تا ۱۱ سالگی بر اندیشه کودک مسلط است، اما از این سنین به بعد درست زمانی که وی به مرحله «اعمال صوری» وارد می شود، به موزات رشد و تحول عقلی این دوره، رشد اخلاقی تداوم می یابد که اخلاق توافقی (تقابلی) نامیده می شود ویژگی های آن به قرار زیر است:

قضاوت های اخلاقی این دوره در مورد قوانین بیشتر «نسبی گرا» است، به این معنی که قوانین مقررات در نظر نوجوان عبارت است از یک سلسله موافقت های قراردادی و دلخواهی که می تواند تغییر کنند و اطاعت از افرادی مانند والدین که دارای قدرت هستند، نه ضروری است و نه همیشه مطلوب، سرپیچی و تخلف از قوانین نیز همیشه مطلوب خطا نیست و قطعا هم به تنبیه منتهی نمی شود. در قضاوت نسبت به رفتار دیگران، علاوه بر توجه به پیامدهای عینی آن، احساسات و دیدگاه های افراد باید به حساب آید و تنبیه باید مناسب بانیات فاعل و انگیزه او باشد و سر انجام باید عدالت برای همه برقرار شود (رشد، ۲، سمت، ۱۳۸۵).

آیا همه مردم به بالاترین مرحله (عملیات صوری) می رسند؟

یکی از یافته های بسیار شگفت انگیز این است که اکثر بزرگسالان معمولاً دستیابی به عملیات صوری را در تکالیف استاندارد پیازه از خود نشان نمی دهند.

اکثر بزرگسالان طبقه متوسط، عملیات صوری را تنها برخی اوقات مورد استفاده قرار می دهند. در بسیاری از روستاهای کوچک و اجتماعات قبیله ای، بسیاری از بزرگسالان اصول عملیات صوری را به کار نمی گیرند؛ این یافته ها الزاما با نظریه ی پیازه مغایر نیستند. هیچ دلیل نظری وجود ندارد که همه افراد به بالاترین مرحله برسند. شاید تفکر آنها در حد کافی مورد چالش قرار

¹. Absolutism

². Objective

³. Moral heteronomy



نگرفته است تا به این مرحله برسند. به هر حال یافته‌ها مبهم می‌باشند. پیازه بیان کرد که این احتمال وجود دارد که اکثر مردم به درجاتی از تفکر عملیات صوری دست یابند؛ اما آنها عملیات صوری را اصولاً در زمینه‌های مورد علاقه خود یا اصولاً متناسب با توانی‌های خویش مورد استفاده قرار می‌دهند. مثلاً یک مکانیک اتومبیل نمی‌تواند در مورد فلسفه یا فیزیک، در بعد نظری یا صوری فکر کند. اما هنگام بررسی نقایص یک اتومبیل عملیات صوری را به کار می‌گیرد. (خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۸۴)

آیا کودکان واقعا خودشان یاد می‌گیرند؟

شاید بحث انگیزترین ادعای پیازه این باشد که رشد شناختی، فرایندی خودانگیخته است. او می‌گوید کودکان ساختارهای شناختی خود را بدون تدریس بزرگسالان، در درون خود می‌پروراندند. در واقع چنین به نظر می‌رسد که وقتی ما به کودکان آموزش می‌دهیم غالباً کنجکاو طبیعی آنها را سرکوب می‌کنیم. (همان، ۱۳۸۴)

کاربردهای ضمنی در تعلیم و تربیت

اصولاً فلسفه تربیتی پیازه، روسو و مونتسوری تأکید بر یادگیری اکتشافی است. در یک کلاس، کودکان ترغیب می‌شوند از تعامل خود انگیخته با محیط، خودشان اکتشاف کنند. کلاس دارای انواع مواد و مکان‌های بازی است که برای ترغیب کاوش و اکتشاف طراحی شده‌اند، نقاشی، معماها، مکعب سازی، نجاری و غیره.

پذیرفتن تفاوت های فردی: نظریه پیازه فرض می‌کند که تمام کودکان توالی یکسان رشد را طی می‌کنند ولی سرعت آن‌ها متفاوت است. معلم به جای این که برای کل کلاس فعالیت‌هایی را برنامه ریزی کند، برای تک تک کودکان و گروه‌های کوچک، فعالیت‌هایی را در نظر می‌گیرد. علاوه بر این، برای ارزیابی پیشرفت آموزشی، هر کودک را با رشد قبلی خود مقایسه می‌کند. (سید محمدی، ۱۳۸۶)

برای پیازه یادگیری چیزی نیست که به وسیله معلم حاصل شود، بلکه از خود کودک برمی‌خیزد. یادگیری فرآیندی از اکتشاف و ابداع خود انگیخته است. این موضوع به ویژه در مورد نوزادان صادق است که از طریق کشف و دستکاری محیط به وسیله خودشان، پیشرفت هوشی شگفت‌آوری به دست می‌آورند. این امر، البته در مورد کودکان بزرگتر صادق است، بر این اساس معلم نباید تلاش کند که دانش را به کودک تحمیل نماید، بلکه خود کودک باید آن گروه درسی را که به آن علاقه دارد و حس کنجکاو او را تحریک می‌کند، انتخاب نماید. آنگاه باید به کودک اجازه داد تا خودش مسایل را حل کند. پیازه نظیر روسو و مونتسوری به اهمیت تناسب آموزش با سطح رشد کودک تأکید داشت و اگر بیش از سطح رشد فرد باشد، یادگیری صورت نمی‌گیرد. مربی باید علائق کودک را مورد توجه قرار دهد همچنین در زمان‌های مختلف، سبک‌های یادگیری کودکان متفاوت است. مثلاً فرض کنید پسر بچه‌ای وارد مرحله عملیات عینی شده و شروع به تفکر منطقی می‌کند ولی تفکر او هنوز تا حدی به اشیا و فعالیت‌های ملموس وابسته است. بر این اساس در درس باید فرصت تماس و کار با اشیای واقعی را برای او فراهم آورد. مثلاً اگر می‌خواهیم در مورد کسرها به او آموزش دهیم، نباید نمودار رسم کنیم یا به ایراد سخنرانی بپردازیم و با او به بحث کلامی بنشینیم، بلکه باید به او فرصت دهیم تا اشیای ملموس را به بخش‌های مختلف تقسیم کند. اگر فقط به روش کلامی بسنده کنیم درس‌ها به ذهن او رسوخ نکرده و برای او غیرطبیعی به نظر می‌آید. تعامل اجتماعی نیز، باید مورد تشویق قرار بگیرد و مفیدترین تعامل‌ها آن‌هایی هستند که در آن‌ها، کودکان مساوی بودن با دیگران را احساس خواهند کرد، درست نظیر آن‌چه که در کنار همسالان خود احساس می‌کنند، تا هنگامی که کودکان احساس کنند تحت تسلط بزرگسالانی قرار دارند که



پاسخ صحیح را می‌داند، در ارزش نهادن به دیدگاه های مختلف، دچار مشکل خواهند شد. در مقابل آن در بحث های گروهی با سایر کودکان، فرصت های بهتری برای برخورد با دیدگاه های مختلف، به عنوان محرک چالش های فکری خودشان، اختیار خواهند داشت (نظریه های رشد/خوی نژاد، رجایی، ۱۳۸۴).

آیا پژوهش های انجام شده کارهای پیازه را تایید میکند؟

به رغم خدمات برجسته پیازه نظریه او در سال های اخیر به چالش کشیده شده است. او برخی از استنتاج هایش را بر مبنای مشاهده رفتار سه فرزندش قرار داده و این امر نمونه معرف نمی باشد. همچنین مهارت های نوباوگان و کودکان پیش دبستانی را دست کم گرفته است. زمانی که به کودکان کوچک تکلیف هایی داده می شود که از لحاظ دشواری دسته بندی شده اند، به نظر می رسد که درک آنها بیش از آن چه پیازه باور داشت به کودکان بزرگتر و بزرگسالان نزدیک است، علاوه بر این، تحقیقات متعددی نشان می دهد که عملکرد کودکان در مسایل پیازه ای می تواند با آموزش دادن به آنها بهبود یابد. این یافته سوال هایی را در مورد فرض او، یادگیری اکتشافی و نه آموزش بزرگسالان بهترین راه برای پرورش رشد است، مطرح می سازد و بالاخره برخی پژوهشگران عمر با نتیجه گیری پیازه که تغییرات شناختی مهمی بعد از نوجوانی روی نمی دهد، مخالف هستند. چند پژوهشگر دیدگاه هایی را در مورد تفکر پس صوری مطرح کرده اند که بر تغییرات مهم در بزرگسالی تاکید ورزیده اند. (سید محمدی، ۱۳۸۶).

۲- نتیجه گیری

اگر چه در حال حاضر، همه محققان، اندیشه های خویش را در مقابل افکار پیازه قرار می دهند، ولی چنین وضعیتی به خودی خود، نوعی ادعان به ارج و اهمیت نظریه پیازه است. جالب است که وقتی همه گرد و خاک ها فرونشست، باز هم این نظریه پیازه است که هنوز پابرجاست. این نظریه به رغم همه ضعف ها، جنبه های اساسی رشد شناختی را مطرح کرده است (نظریه های رشد/ویلیام کرین: مترجمان خوی نژاد، رجایی-تهران: رشد، ۱۳۸۴).

۳- قدردانی

لازم می دانیم از جناب آقای دکتر سواری که ما را از نظرات خود بهره مند نموده اند سپاسگذاری کنیم.

۴- منابع

- ۱- اتیکنسون، ریتا ال، زمینه ی روان شناسی، ترجمه دکتر محمد تقی براهنی، انتشارات رشد، تهران: ۱۳۸۴
- ۲- برک، لورای: روان شناسی رشد (از لقاح تا کودکی) جلد اول، ترجمه یحیی سید محمدی، نشر ارسباران، تهران: ۱۳۸۶
- ۳- برک، لورای، روان شناسی رشد (نوجوانی)، جلد دوم، ترجمه یحیی سید محمدی، نشر ارسباران، تهران: ۱۳۸۶



- ۴- بی ریا، ناصر (و دیگران)، روان شناسی رشد ۲، سمت، تهران ۱۳۸۵
- ۵- پاپالیا، دایان ای- سالی وند کاس الدرز-روت داسکین فلدمن، روان شناسی رشد و تحول انسان ، ترجمه داوود عرب قهستانی، انتشارات رشد، تهران ۱۳۹۱
- ۶- کاپلان، پاول اس، روان شناسی رشد (سفر پرماجرایی کودک)، ترجمه مهرداد فیروزبخت، موسسه خدمات فرهنگی رسا، تهران ۱۳۸۱
- ۷- کرین، ویلیام، نظریه های رشد (مفاهیم . کاربرد ها)، مترجمان: دکتر غلام رضا خوی نژاد، دکتر علی رضا رجایی، انتشارات رشد، تهران: ۱۳۸۴