

کلیات

تعریف روانشناسی رشد

روانشناسی رشد، علمی است که جریان تحولات و تغییرات جسمی، ذهنی، عاطفی و عملکرد اجتماعی فرد را در طول عمر - از لحظه انعقاد نطفه تا هنگام مرگ - مطالعه می‌کند.

حوزه تغییرات و تحولات مورد بررسی این رشته به موضوعاتی چون مهارتهای حرکتی، رفتار اجتماعی، ساختهای شناختی و شخصیت مربوط می‌شود. این رشته، دگرگون شدن متغیرهای روانی و تأثیرات محیط و تجربه را در مراحل رشد مشخص می‌سازد و چگونگی شکل‌گیری و از بین رفتن آنها را توضیح می‌دهد.

روانشناسی رشد به تمام مراحل زندگی انسان مربوط می‌شود؛ ولی بیشترین توجه آن به دوره کودکی و نوجوانی است. تغییر و تحول جسمی و روانی در مورد هر انسانی همیشه وجود دارد؛ تغییرات جسمی را به آسانی می‌توان مشاهده کرد؛ مثلاً نوزاد، بتدریج که بزرگ می‌شود و مراحل شیرخوارگی و کودکی تا بلوغ و جوانی و بزرگسالی را پشت سر می‌گذارد، همان تداومی را در رشد آشکار خود ظاهر می‌کند که ویژگی هر انسانی است. جنبه‌هایی از رشد نیز که کمتر بر ما آشکار است دارای تحول تداومی و قانونمندی است. مثلاً تواناییهای ابتدایی کودک برای حل مسائل یا برای ایجاد ارتباط اجتماعی با دیگران بتدریج و طی مراحل شکوفا می‌شود. کودک با فراگیری زبان و رشد تفکر و به دست آوردن تجربه‌های عاطفی و روانی، توانایی سازگاری با محیط را پیدا می‌کند و تعادل روانی می‌یابد و درعین حال قادر می‌شود تا برخوردهای اجتماعی لازم برای زندگی در خانواده و با دیگران را یاد بگیرد و شخصیت اختصاصی خویش را بسازد.

روانشناسی رشد به اعتباری در زمره علوم بنیادی^۱ و به اعتبار دیگر از جمله علوم کاربردی است. هدف عمده علوم بنیادی که سعی در کشف روابط میان پدیده‌ها می‌کنند رسیدن از نتایج کار خود به نظریه‌ای در مورد وضع موجود پدیده‌هاست، در حالی که هدف علوم کاربردی^۲ در تلاش برای کشف پاسخهای منطقی و اصولی نسبت به مسائل ضروری و اساسی است، بنابراین همواره به دنبال نتایج مفیدند. به عبارت دیگر، علوم کاربردی نظریه خاصی ارائه نمی‌کنند، بلکه بیشتر به آزمودن نظریه‌های مختلف می‌پردازند تا به طور عملی و متناسب با اوضاع و احوال اجتماعی یکی را برگزینند. بنابراین روانشناسی رشد از این نظر که کوشش می‌کند تا نظریه‌هایی را برای رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی کودک کشف کند یک علم بنیادی است و از آنجایی که سعی دارد این یافته‌های علمی را به طور عملی در زندگی کودک وارد کند، یک علم کاربردی است که همه مربیان و معلمان در دوره‌های مختلف زندگی به آن نیازمندند.

تاریخچه روانشناسی رشد

اگر امروزه هدف از مطالعه کودکان حمایت و فراهم آوردن امکانات برای رشد همه‌جانبه و شکوفا کردن تمام ظرفیتهای انسانی آنهاست، چنین دیدگاهی در گذشته کمتر وجود داشته است.

در دوران باستان بسیار اتفاق می‌افتاد که کودکان را به دلایل مختلف از بین می‌بردند. مثلاً در روم قدیم (تا سال ۳۷۴ میلادی) کشتن کودکان حق قانونی والدین بود. تاریخ گذشته پر است از رویدادهایی که در آن کودکان را قربانی خدایان و بتها می‌کردند. پلوتارک^۳ چگونگی قربانی کردن کودکان در مقابل بتها را در میان کارتاژها چنین توصیف می‌کند:

با شور و شوق و علاقه و با خیال آرام، کودکان خود را در مقابل بتها قربانی می‌کردند و آنان که از خود فرزندی نداشتند کودکان فقرا را می‌خریدند و در مقابل بتها سر از تشان جدا می‌کردند. تو گویی که این کودکان، گوسفند یا پرندگان کوچکی بودند که ذبح می‌شدند. در اثنای قربانی کردن، والدین کودکان نیز بدون ریختن قطره اشکی یا ابراز شکایتی شاهد ماجرا بودند. اگر برخی از والدین نیز سستی و یا شکایت می‌کردند باید توبه می‌کردند و از گناه خویش عذر می‌خواستند. اما در هر صورت کودکانشان قربانی می‌شدند. تمام محوطه معبد مملو از صدای طلبها و شیپورها می‌شد و اگر هم

کسی ناله‌ای می‌کرد هرگز به گوش دیگران نمی‌رسید.^۱

رومیان عقیده داشتند نوزادی که شکل و اندازه غیرعادی دارد یا بیش از اندازه می‌گرید نباید زنده بماند. آنان بیشتر، اولین فرزند را بویژه اگر پسر بود زنده نگه می‌داشتند و بقیه را نابود می‌کردند یا به دریاها و رودخانه‌ها می‌انداختند و یا طعمه حیوانات می‌کردند. کشتن کودکان، یک شیوه عادی برای کنترل جمعیت به حساب می‌آمد. بسیار اتفاق می‌افتاد که کودکان را در لای دیوارها مدفون می‌کردند. در کتیبه‌ای از ۱۰۰۰ میلادی در معبد دلفی می‌خوانیم که:

از میان ۶۰۰ خانواده فقط به شش خانواده اجازه داده بودند که بیش از یک دختر را بزرگ کنند. حتی خانواده‌های ثروتمند مجبور بودند دختران خود را از بین ببرند. کمتر اتفاق می‌افتاد که خانواده‌ای اجازه داشته باشد بیش از دو پسر بزرگ کند.

در گذشته، زندگی کودک در جوامع دیگر نیز تقریباً چنین بوده است. برای نمونه در بین چینیها رسم بود که پدران، دختران خود را می‌فروختند. در بین اعراب دوران جاهلیت که حوادث آن به دلیل نزدیک بودن با ظهور اسلام روشنتر بیان شده، وضعیت اسفباری حاکم بود. در آن زمان اعراب، فرزندان خود را به دلیل تعصبهای قومی و نیز گریز از پرداخت نفقه، زنده زنده مدفون می‌کردند.

در دوران گذشته آنچه بیش از همه مانع این جنایتها شد تعالیم ادیان الهی بود. اسلام به عنوان کاملترین و آخرین دین الهی با انقلابی در بینشها و در نتیجه، انقلابی در بینش نسبت به کودک ظهور کرد. در تعالیم اسلامی کودک آنچنان ارزش و جایگاهی یافته بود که تا وقتی کودکی بر دوش حضرت رسول (ص) نشسته بود، او از سجده بر نمی‌خاست یا نماز را - با آن همه ارزش و اهمیتی که دارد - به خاطر گریه کودک با عجله تمام می‌کرد.^۲ در صدر اسلام قوانینی برای کودک وضع شد که اینک بعد از چهارده قرن، بشر اندک اندک به آنها می‌رسد. بعضی از این اصول و قوانین عبارتند از:

۱. جلوگیری از قتل کودکان. قرآن کریم می‌فرماید: فرزندان خود را از ترس کمی روزی نکشید، ما به آنها و شما روزی می‌دهیم، زیرا کشتن آنها خطای بزرگی است.^۳
۲. مهرورزی و محبت به کودکان. پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: به کودکان خود احترام کنید و با آداب و روش پسندیده با آنها رفتار کنید.^۴

1. Mause, 1971.

2. Lindsay, 1968.

۴. اسراء، ۳۱.

۳. تنکابنی، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۶۵.

۵. مجلسی، ۱۳۶۲، ج ۲۳، ص ۱۱۴.

امام صادق (ع) می‌فرماید: فرزندان خود را فراوان ببوسید که برای شما در هر بوسیدن درجه‌ای است.^۱

۳. احترام به شخصیت کودکان. پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: هنگامی که به کودکان خود وعده‌ای دادید به آن وفا کنید زیرا آنها شما را روزی رسان خویش تصور می‌کنند.^۲

امام حسن مجتبی (ع) خطاب به فرزندان برادر خود می‌فرماید: شما کودکان امروز، امید می‌رود که بزرگان اجتماع فردا باشید، پس دانش بیاموزید و در کسب علم بکوشید.^۳

۴. رفتار متناسب با کودکان. پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: هر کس که نزد او کودکی است در برخورد با او باید کودکانه رفتار نماید.^۴

امام صادق (ع) می‌فرماید: پدر و مادر باید هر آنچه که در توانایی کودک است و انجام دادن آن برای او آسان است، از او قبول کنند و آنچه انجام دادن آن برای کودک سنگین و طاقت‌فرسا است از او نخواهند.^۵

۵. توجه به تربیت کودکان. امام علی (ع) می‌فرماید: بهترین ارثی که والدین می‌توانند برای فرزندان خود باقی بگذارند، تربیت صحیح است.^۶

امام سجاد (ع) می‌فرماید: از حقوق کودک توست که بدانی در سرپرستی او مسئولیت داری و وظیفه داری او را به آداب و اخلاق نیکو تربیت کنی.^۷

در بیشتر کشورهای مسیحی در قرون وسطی وضع به گونه‌ای دیگر بود، یعنی توجهی به کودکان نمی‌شد و به آنان ستم روا می‌داشتند؛ مثلاً «سزار فردریک دوم» در قرن سیزدهم میلادی به والدین و نیز مادران رضاعی دستور داد که کودکان تحت مراقبت خویش را فقط غذا بدهند و شستشو کنند، ولی حق هیچگونه مهر ورزیدن و صحبت و بازی کردن با آنان را ندارند. او می‌خواست کودکان، زبان یاد نگیرند تا وقتی که بزرگ شدند، هر دسته از آنان را با یک زبان (یونانی، لاتین، عربی و زبان مادری) آشنا کند. این کار موجب شد که این کودکان به دلیل عدم ارتباط اجتماعی و زبانی و در نتیجه عدم رشد روانی از بین رفتند؛ زیرا نیاز اساسی آنان به محبت مادری و روابط انسانی برآورده نشده بود.^۸

۱. حر عاملی، ۱۳۶۷، ج ۵، ص ۱۲۶.

۲. مجلسی، ۱۳۶۲، ج ۱، ص ۱۱۰.

۳. حر عاملی، ۱۳۶۷، ج ۵، ص ۱۲۶.

۴. همانجا.

۵. کلینی، ج ۶، ص ۵۰.

۶. مکارم الاخلاق، ص ۲۳۳.

۷. غرر الحکم و درر الکلم، ج ۱، ص ۳۹۳.

نابجای محیط است. بر این اساس او در کتاب *امیل* روش آزادی را در تعلیم و تربیت کودک مطرح کرد. وی معتقد بود که در مورد تربیت طفل نباید هیچگونه نفوذ و تحمیلی اعمال و تربیت باید به صورت طبیعی عملی شود؛ یعنی کودک باید به طبیعت خود واگذار شود تا تربیت صحیح صورت گیرد.

ملاحظات تیدمن^۱ آلمانی درباره رفتار جسمانی و روانی فرزندان خود در اواخر قرن هجدهم، نخستین گزارش تجربی و عملی درباره رشد کودک است.

قرن نوزدهم. فردریک فروبل^۲ (۱۷۸۳-۱۸۵۲) در اوایل این قرن کتاب *تربیت انسان* را منتشر کرد، او نخستین بنیانگذار کودکستان به شمار می‌رود. در نیمه دوم قرن نوزدهم جنب و جوش بیشتری در مطالعه کودک به وجود آمد و بیشتر این فعالیتها و حرکتها پیرامون نشر کتابهایی درباره شرح زندگی کودک بود. شاید بتوان این گونه پژوهشها را طلیعه روانشناسی رشد دانست. از مهمترین کتابها، کتاب *ذهن کودک اثر ویلهلم پریر*^۳ آلمانی (۱۸۸۲) را می‌توان نام برد. او در این کتاب به مقایسه رفتار کودک خود با رفتار حیوانات پرداخته و نتیجه گرفته است که بسیاری از جنبه‌های رشد در هر دوره، بخصوص در کنترل عضلات میان حیوان و انسان یکسان است. به همین دلیل پریر را از پیشگامان روانشناسی کودک به حساب می‌آورند. در نیمه دوم قرن نوزدهم گام مهم دیگری در تحقیق علمی در روانشناسی کودک به وسیله استانلی هال^۴ آمریکایی برداشته شد که او را نیز از پیشروان روانشناسی کودک به شمار می‌آورند. او که تحت تأثیر مطالعات و نظریه‌های چارلز داروین قرار داشت، با اجرای روش پرسشنامه، گروههای بزرگی از کودکان را در سنین مختلف، از نظر ویژگیها و تحول باور و تفکر و احساس، مورد مطالعه قرار داد. وی ضمن اجرای این روش، با والدین کودکان مصاحبه می‌کرد و از آموزگاران نیز می‌خواست که گزارشهایی در زمینه مشاهدات خود از شاگردانشان برای او بنویسند. او با روشهای مشاهده طبیعی، پرسشنامه و سایر فنون عینی و تجربی توانست اطلاعاتی جمع‌آوری کند.

قرن بیستم. بیشترین مطالعات و تحقیقات تجربی و علمی درباره رشد جسمانی و روانی کودک در این قرن انجام شده است. در اوایل این قرن یک روانشناس فرانسوی به نام آلفرد بینه^۵ به کمک همکارش سیمون^۶، اولین آزمون هوشی کودکان را ابداع و تدوین کرد. در همین سالها بود که زیگموند فروید نیز نظریه‌های خود را درباره تأثیر

1. Tiedemann

2. Friedrich Froeble

3. Wilhelm Preyer

4. Stanley Hall

5. Alfred Binet

6. Simon

عمیق تجربه‌های دوره کودکی بر روحیه و رفتار دوره بزرگسالی مطرح ساخت. عقاید جان دیوئی^۱ امریکایی نیز درباره نیاز کودک به آموزش از طریق عمل و تجربه، تأثیر زیادی در تعلیم و تربیت کودک، چه در آموزشگاه و چه در خانه، به جا گذاشت. او معتقد بود که آموزش و پرورش همیشه باید تغییر نیازهای اجتماعی را در نظر بگیرد و نیز میان فعالیتهای آموزشگاه و محیط زندگی واقعی همواره ارتباطی فعال و نزدیک برقرار باشد. آرنولد گزل^۲ (۱۸۸۰-۱۹۶۱) و همکارانش حدود ده سال در درمانگاه پرورش کودک دانشگاه ییل^۳ امریکا مطالعات وسیعی در مورد پرورش جسمانی کودک انجام دادند و تجربیات فراوانی به دست آوردند.

گزل نیز مانند استانلی هال معتقد است که رشد انسان هم از یک تحول و رشد نوعی (فیلوژنی) و هم از یک تحول و رشد فردی (آنتوژنی) پیروی می‌کند و تغییرات رفتاری انسان محصول این دو نوع رشد است. ژان پیاژه^۴ سوییسی نیز مطالعات فراوانی در زمینه رشد ذهنی، اجتماعی، اخلاقی و زبانی کودکان انجام داد. او در دهه ۱۹۴۰-۱۹۵۰ آثار مهمی درباره دوره سن آموزشگاهی منتشر کرد؛ آثاری که در آنها مسائل نگهداری ذهنی، تجسم فضایی، بازگشت پذیری ذهنی و عملیات ذهنی به کمک آزمایشهای مختلف بررسی شده است. نتیجه این تحقیقات و مطالعات تجربی پیاژه او را به ارائه نظریه‌های جامعی درباره کیفیت اعمال ذهنی، رشد هوش، تشکیل مفاهیم، فرایند تفکر، یادگیری و استدلال موفق گردانیده است.

جان بی. واتسن^۵ امریکایی (۱۸۷۸-۱۹۵۸) با آوردن مکتب تازه‌ای به نام رفتارگرایی در روانشناسی، تحولی جدید در نوع نگرش نسبت به کودک به وجود آورد. او معتقد بود که کودکان تنها با عواطف سه گانه ترس، خشم و محبت متولد می‌شوند. او بر این عقیده بود که ممکن است پاسخهای هیجانی ابتدایی از طریق شرطی شدن به انواع محرکهای محیطی وابسته شود. نظریه‌های واتسون توسط افراد دیگری نظیر کلازک هال^۶ و اسکینر^۷ دنبال شد.

اصول و قوانین رشد

هدف اصلی مطالعه رشد این است که الگوی طبیعی را برای زندگی کودک و نوجوان

1. John Dewey

2. Arnold Gesell

3. Yale University

4. John Piaget

5. John B. Watson

6. Clark Hull

7. Skinner

پیدا کنیم و همچنین از این طریق بدانیم زمانی که انحرافی در این الگوی طبیعی پیش آمد، چه وظایف و مسئولیتهایی به عهده ماست. الگوی طبیعی رشد کودکان و نوجوانان در مراحل سنی مختلف از اصول و قوانین مشخصی پیروی می‌کند. این اصول، علی‌رغم تفاوتی که افراد با هم دارند به‌طور مشترک در همه یافت می‌شود. شناخت این اصول برای مطالعه رشد و فهم الگوی طبیعی آن ضروری است. اینک درباره این اصول که همه صاحب‌نظران رشد نیز به آن توجه کرده‌اند، می‌پردازیم.

۱. رشد جریانی مرحله‌ای و پیوسته است

رشد فرد از تشکیل نطفه تا پایان عمر به مراحل معین و مشخصی تقسیم می‌شود که هر یک ویژگیها و خصوصیات دارند. مراحل رشد در جنبه‌های مختلف زندگی به‌صورت متوالی و پی‌درپی پدیدار می‌شود. چنانکه راه رفتن کودک از مراحل نشستن، خزیدن، چهار دست و پا رفتن، ایستادن و بالاخره راه رفتن تشکیل می‌شود، یا در مورد سخن گفتن (تکلم) نیز این توالی و جریان مرحله‌ای دیده می‌شود؛ بدین ترتیب که کودک ابتدا الفاظ نامفهومی را بیان می‌کند، بعد واژه‌ها را به‌طور ناقص ادا می‌کند، سپس کلمه را به کار می‌برد و آنگاه به جمله‌سازی می‌پردازد. موضوع مراحل رشد در طول دو قرن اخیر از نظر صاحب‌نظران روانشناسی رشد و تعلیم و تربیت به‌صورت علمی‌تر و مشخصتری مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته است.

روسو می‌گوید:

هر سن و هر حالت از حیات، کمال و بلوغ متناسب با خود دارد که مخصوص آن است. آموزش و پرورش باید این پیشرفت را آسان کند و به این کمال برسد.

موریس دبس استاد روانشناسی و تعلیم و تربیت در دانشگاه سوربن فرانسه در

ابتدای کتاب *مراحل تربیت* می‌نویسد:

رشد کودکان از روزی که به دنیا می‌آیند تا موقعی که به درجه کمال می‌رسند از مراحل متوالی و به هم پیوسته‌ای عبور می‌کند که می‌توان آنها را فصول مشخص یک تاریخ دانست. این رشد گرچه ظاهراً ترقی دائم و یکنواختی است ولی در واقع کند و تند می‌شود و گاه دوره‌هایی پرجوش و خروش و زمانی آرامتر دارد. این تغییرات، به ظاهر دائم و پیوسته است، اما در واقع، موجودی است که می‌بالد و مراحل معینی را طی می‌کند. هر یک از این مراحل، ساختمان روانی خاصی دارد که می‌توان آن را در رفتاری که مخصوص این مراحل است مشاهده کرد. پرورش حتی الامکان باید بر طبق

مراحل روانی رشد صورت گیرد و تنها در این صورت است که می‌تواند همه استعداد‌های شاگرد را به‌ظهور رساند.^۱

مفهوم مراحل رشد در روانشناسی جدید به گونه‌ای مشخص و به‌صورت جریانی از تغییرات و تحولات ناشی از ساخت نیروهای درونی شکوفاشونده و متأثر از محیط و یادگیری تعبیر می‌شود. در این صورت رشد، جریانی است که به‌صورت مراحل پیوسته ظاهر می‌شود. به‌نظر اریکسون، رشد جریان مداوم مرحله به مرحله تحولات زیستی، روانی و اجتماعی است.

انسان، در این دیدگاه، هرگز شخصیت کاملاً ثابت و بدون تغییر ندارد، بلکه همیشه در حال رشد است؛ هرچند که این رشد یک سلسله قوانین پایه‌ای دارد. نوزاد ویژگی‌های کلی و عمومی دارد که بتدریج در جریان رشد مرحله به مرحله خود به‌صورت‌های خاص تحول می‌یابد. او باید در هر یک از این مراحل با بحرانهایی که خاص هر مرحله است روبه‌رو شود و در مسیر این رویارویی، شخصیت خاص مرحله‌ای خود را پیدا کند. به‌نظر اریکسون عواملی که چگونگی رشد مرحله‌ای کودک را معین می‌کند، عبارتند از:

۱. قوانین ذاتی رشد که از طبیعت کودک ناشی می‌شوند و بازگشت‌ناپذیرند؛
۲. تأثیرات فرهنگی که بیشتر متناسب با ظرفیتهای درونی رشد کودک در جریان تاریخ زندگی انسان پدید آمده‌اند؛
۳. خصوصیات ویژه هر کودک که به اقتضای وضعیت اجتماعی وی، موجب واکنشهای معین او در برخورد با رویدادهای زندگی می‌شود.

پیاژه مراحل رشد را بیش از همه مورد تأکید قرار داده است. بنابه اعتقاد او نظام تغییر و تحول در موجودات زنده و غیرزنده از یک نظم معین برخوردار است. بنابراین تمام علوم نیز در یک ارتباط درونی با یکدیگر هستند؛ یعنی قوانین پایه‌ای هر علم با اصول و قوانین سایر علوم ارتباط دارد. جریان نظم طبیعی بر مبنای سازمان خودانگیخته و فعالیت‌های خودجوش قرار دارد. همین عملکرد خودانگیخته است که محرک اصلی رشد موجود زنده در جهت حرکت‌های بزرگتر، پیچیده‌تر، متنوع‌تر و افزایش وحدت اجزا و ایجاد تعادل‌های پیش‌رونده دائمی است. پیاژه جریان رشد آدمی را امری ذاتی، غیرقابل تغییر، تحول‌یابنده و تداومی می‌داند. به‌نظر وی هر مرحله از رشد کودک ساختمان اساسی معینی دارد که بر پایه مراحل قبلی و به‌صورت زمینه‌ساز مرحله بعدی

بنا می‌شود. تمام شدن هر مرحله به معنای گذشتن از یک تعادل و آغاز ناموزونیهای مرحله جدید است. توالی مراحل رشد امری اجتناب‌ناپذیر است. مفهوم مراحل رشد از نظر پیازه را می‌توان دارای خصوصیات زیر دانست:

۱. تمام جریانهای رشد پیوستگی مطلق دارند؛
۲. رشد فرد از طریق جریان مداوم درونسازی و برونسازی حاصل می‌شود؛
۳. تداوم رشد به صورت شکوفایی مداوم واقع می‌شود؛ یعنی هر سطح از رشد، ریشه در مرحله یا مراحل قبلی دارد و در مرحله بعد نیز ادامه می‌یابد؛
۴. هر مرحله به صورت طرح و سازمان متفاوتی از تکرار جریانهای مرحله قبل است. الگوهای قبلی را می‌توان مقدمه‌ای دانست که به عنوان جزئی از سطح رشد بعدی درمی‌آیند؛

۵. تفاوت‌های موجود در الگوی سازمان یافته رشد در هر فرد باعث ایجاد مراتبی از تجربه و عمل می‌شود؛

۶. این مراتب تجربه و عمل باعث می‌شود که افراد مختلف به سطوح متفاوتی از رشد برسند. هرچند در ظرفیتهای مغزی افراد، امکان رسیدن به رشد متناسب با هر مرحله وجود دارد، اما تمام این ظرفیتهای شکوفا نمی‌شوند.

البته برخلاف نظریه‌های اریکسون و پیازه درخصوص ذاتی بودن ساخت مرحله‌ای رشد، افکار دیگری مانند نظریه‌های رفتارگرایان وجود دارد که هرکدام درجات مختلفی از تأکید بر تجربه و یادگیری را اساس رشد آدمی می‌دانند. از معروفترین رفتارگرایان کنونی، که بعداً عقاید او را در فصل دوم کتاب بیان خواهیم کرد، رابرت سیرز امریکایی است. چهارچوب اصلی تحلیلهای رفتارگرایان و از جمله سیرز، ترادف محرک و پاسخ است. به اعتقاد آنان محرکهای محیطی بر فرد اثر می‌گذارد و چگونگی پاسخهای او را مشخص می‌سازد؛ به این جهت روانشناسی نیز باید صرفاً بر پژوهشهای کاملاً تجربی مبتنی باشد تا ارتباطهای محرک و پاسخ را که تعیین کننده رشد و شخصیت آدمی است، مشخص کند. به نظر سیرز، رشد زنجیری به هم پیوسته از وقایع افزایش یابنده است. رشد کودک نتیجه یک جریان تداومی است. هر لحظه از زندگی کودک که در برخورد با والدین و نزدیکان و اشیای پیرامون او می‌گذرد، تأثیراتی دربر دارد که هم در رفتار کنونی وی و هم در زمینه‌سازی رفتار آینده او نقش تعیین کننده‌ای دارد. بنابراین جریان رشد در نظر وی به معنای ترادف منظمی از موقعیتهاست که موجب عمل، انگیزه‌های تازه برای عمل و الگوهای بعدی رفتار می‌شود. از این رو موقعیتهای

اجتماعی، تعیین کننده سطوح رشد آدمی است. بدین ترتیب نظریه‌های رفتارگرایان هرچند بر تداوم رشد تأکید دارد، ولی ساختمان ذاتی و خودانگیخته مرحله‌ای رشد را نفی می‌کند. در اینجا باید اشاره کرد که مطالب این کتاب اساساً با بهره‌گیری از پژوهش‌های مبتنی بر رشد تداومی مرحله به مرحله، که تجلی ظرفیتها و ساخت روانی - شناختی درونی و درعین حال متأثر از یادگیری و محیط فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی است، تدوین شده است. رشد در هر مرحله دارای هدف، کیفیت، تظاهرات و نیازهای مربوط به خود است که آن را از سایر مراحل جدا می‌کند. وظیفه عوامل محیطی و تربیتی آن است که در هر مرحله، ظرفیتها و تواناییهای نهفته کودک را آشکار و امکان شکوفا شدن امکانات طبیعی کودک را فراهم کند. کاملاً بدیهی است که محیط و مجموعه عوامل تربیتی می‌تواند عامل مهمی در تسریع و تسهیل و یا تأخیر ویژگیهای رشد باشد. مراحل رشد، براساس نظریه‌هایی که بعداً بیان خواهد شد، به صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده که هر کدام با تأکیدی که بر جنبه‌ای از رشد دارد قابل توجه است؛ ولی در این کتاب بر مبنای زمینه‌های روانشناسی رشد کودکان و تحولات ساختمان روانی - شناختی - اجتماعی، مراحل رشد به صورت زیر تقسیم‌بندی شده است. در این تقسیم‌بندی که تا پیش از آغاز نوجوانی را دربرمی‌گیرد چهار مرحله مشخص شده است؛ هرچند که هریک از این مراحل دارای مرحله‌های کوچتری است:

۱. مرحله پیش از تولد یا دوره جنینی (از آغاز تشکیل نطفه تا هنگام تولد)؛
 ۲. مرحله شیرخوارگی یا دوره طفولیت (از ابتدای تولد تا پایان دو سالگی)؛
 ۳. مرحله کودکی اول یا دوره پیش دبستانی (از سه تا هفت سالگی)؛
 ۴. مرحله کودکی دوم یا دوره دبستانی (از هفت تا یازده سالگی).
- باید توجه داشت که ممکن است کودکان با تفاوت‌های فردی که دارند، رشد خود را دقیقاً مطابق با این دوره‌های سنی و خصوصیات آنها به انجام نرسانند، اما به هر حال در تقسیم‌بندی مذکور، رشد متوسط کودکان مورد نظر بوده است. بنابراین باید توجه داشت که هرگاه رشد تداومی و پیوسته کودک با تحولات تازه‌ای در ساخت روانی - شناختی - اجتماعی او همراه شود - که با ساخت قبلی او تفاوت کیفی دارد - و ما با وظایف جدیدی در چگونگی رشد و پرورش او روبه‌رو شویم، باید بگوییم که مرحله تازه‌ای از رشد آغاز شده است.

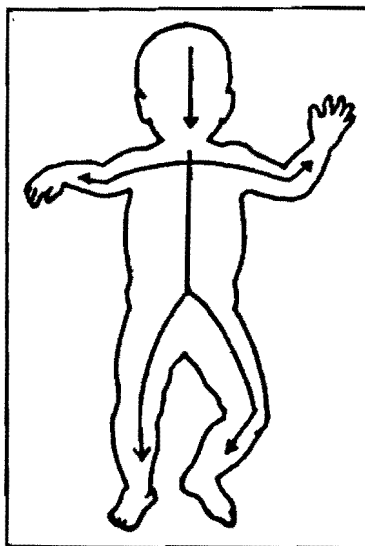
۲. رشد دارای الگوهای قابل پیش‌بینی است

جریان رشد انسان از الگو و طرح معینی پیروی می‌کند. در رشد قبل از تولد، توالی و

ترتیب زیستی معینی وجود دارد که در آن، صفات معینی در فواصل ثابتی ظاهر می‌شود. در رشد بعد از تولد نیز این الگوی منظم زیستی، همچنان آشکار و معلوم است؛ اگرچه ممکن است در مقایسه با رشد قبل از تولد در میزان رشد، تفاوت‌های فردی بیشتری به چشم بخورد. مطالعات ژنتیک از کودکان در طول سال‌های مختلف نشان داده است که رشد خصوصیات رفتاری نیز از الگوی منظم و معینی پیروی می‌کند و این الگو به میزان کمی تحت تأثیر محیط و تجربیات محیطی است. رشد جسمانی نمونه بسیار خوبی برای نشان دادن این الگو و طرح منظم و قابل پیش‌بینی است. رشد جسمانی، چه در دوران قبل از تولد و چه در دوران بعد از تولد، از دو قانون پیروی می‌کند: (۱) قانون سری-پایی^۱؛ (۲) قانون مرکزی-پیرامونی^۲.

براساس قانون اول، رشد از ناحیه سر شروع می‌شود و سپس به پاها می‌رسد؛ یعنی هرگونه پیشرفت و افزایشی در ساخت و واکنش بدن ابتدا در ناحیه سر، سپس در ناحیه تنه و در انتها در ناحیه پا صورت می‌گیرد.

اما براساس قانون دوم، جریانهای رشد جسمی از نزدیک به دور است، یعنی از



شکل ۱.۱. قوانین مربوط به جهات رشد (هارلوک، رشد کودک، ص ۳۵).

محور مرکزی بدن شروع می‌شود و به سمت حدود انتهایی بدن پیش می‌رود؛ مثلاً در دوره قبل از تولد در جنین، سر و تنه قبل از دست و پا رشد خود را با سرعت بیشتری آغاز می‌کنند. بعد از به وجود آمدن سر و تنه بتدریج بازوها دراز می‌شوند و سپس، دستها و بالاخره انگشتان رشد پیدا می‌کنند. بعد از تولد نیز کودک در استفاده از بدن، قبل از استفاده از دستهای خود، ابتدا از بازوان خود می‌تواند استفاده کند و قبل از آنکه بتواند انگشتان خود را به تنهایی حرکت دهد، دستهای خود را به کار می‌گیرد. شکل ۱-۱ این دو قانون را در رشد جسمی کودک نشان می‌دهد.

مطالعات طولی رشد هوش نیز نشان داده که رشد ذهنی از الگوی مشخصی پیروی می‌کند و بیشترین رشد هوش بین سنین ۱۶ تا ۱۸ سالگی اتفاق می‌افتد. پیاژه نشان می‌دهد که رشد ذهنی در سنین مختلف دارای قانونمندیهای خاصی است و تفکر در هر دوره از طرحها و الگوهای ذهنی مشخصی پیروی می‌کند. هوش کودک، ابتدا، در مرحله حسی-حرکتی است. در مرحله دوم، هوش کودک در سطح منطق عملیاتی رشد می‌کند و بالاخره در مرحله سوم، ساختمان هوش به کمال خود و به مرحله تفکر انتزاعی می‌رسد. این الگوی رشد ذهنی برای همه افراد یکسان است و یک الگوی طبیعی وجود دارد که همه از آن پیروی می‌کنند. هرچند که ممکن است افراد، چه از نظر تفاوت‌های فردی و چه از نظر تفاوت‌های فرهنگی و محیطی، این مراحل را تندتر یا کندتر طی کنند و همه در یک حدود سنی یکسانی به این مراحل نرسند. مطالعات دیگری نیز نشان داده است که الگوهای مشخص طبیعی و قابل پیش‌بینی در کنشهای مختلف هوشی مانند حافظه و استدلال وجود دارد. همچنین مطالعات نشان داده است که کودکان (خصوصاً در پنج سال اول زندگی) از الگوهای رفتاری عمومی یکسانی پیروی می‌کنند و در جنبه‌های مختلفی از رشد نظیر رشد حرکتی، رشد عاطفی، تکلم، رفتار اجتماعی، رشد مفاهیم، علایق و همانندسازی با دیگران، از الگوها و طرحهای طبیعی یکسانی برخوردارند؛ مثلاً کودک قبل از اینکه راه برود، می‌ایستد و قبل از اینکه بتواند مربع را نقاشی کند، شکل دایره را می‌کشد و قبل از اینکه جمله‌سازی کند، کلمه‌سازی می‌کند یا در سنین بالاتر قبل از آنکه صفات اولیه جنسی در او رشد یابد، صفات ثانویه جنسی رشد پیدا می‌کند. در هیچ نمونه‌ای این نظم طبیعی دگرگون نشده است، وانگهی باید توجه داشت که این الگوهای عمومی به واسطه تفاوت‌های فردی در سرعت رشد نیز تغییر پیدا نمی‌کنند؛ یعنی کودک باهوش و کودک کودن هر دو همان ترتیب رشد ذهنی را دنبال می‌کنند با این تفاوت که رشد ذهنی کودک باهوش بسیار سریع‌تر از رشد ذهنی کودک کودن است. یکی دیگر از الگوها و طرحهای عمومی، رشد از واکنشهای عمومی به واکنشهای اختصاصی است. هم در رشد حرکتی و هم در رشد ذهنی، همیشه فعالیتهای عمومی بر فعالیتهای اختصاصی مقدم است. جنین ابتدا تمام بدنش را حرکت می‌دهد و از نشان دادن فعالیت اختصاصی، عاجز است. نوزاد بازوی خودش را در حرکتهای کلی نشان می‌دهد، قبل از آنکه بتواند در گرفتن اشیا از خود واکنش اختصاصی نشان دهد. در تکلم نیز کودک ابتدا لغت را به‌طور عمومی به کار می‌گیرد، قبل از آنکه بتواند آنها را

به طور اختصاصی به کار برد؛ به عنوان مثال کودک کلمه «اسباب بازی» را به طور عمومی برای همه اسباب بازیها به کار می‌گیرد، قبل از آنکه بتواند هر اسباب بازی را به طور جداگانه نام ببرد. در رفتار عاطفی نیز نوزاد ابتدا به اشیای ناآشنا و عجیب از طریق ترس عمومی پاسخ می‌دهد؛ اما بعداً ترسهای او اختصاصی تر می‌شود و به انواع رفتارهای گوناگون تخصیص پیدا می‌کند، مانند گریه کردن، فرار کردن، پنهان شدن و یا ایستادن و وانمود کردن به اینکه اصلاً ترسیده است.

۳. تفاوت‌های فردی در رشد

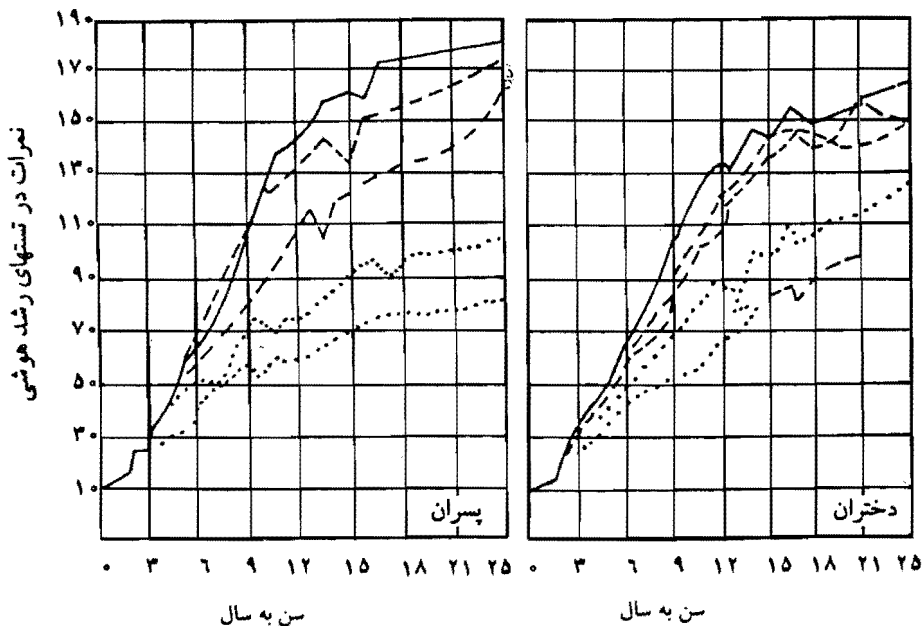
اگرچه الگوی رشد برای همه کودکان و نوجوانان یکسان است و می‌تواند یک الگوی عمومی برای آنها باشد، هر کودکی برای خود الگوی ویژه‌ای نیز دارد که با روش و سرعت خاص خویش رشد می‌کند. برخی از کودکان به شیوه گام به گام، تدریجی و یکنواخت رشد می‌کنند، در حالی که بعضی دیگر رشد ناگهانی و جهشی دارند. گروهی از آنان از جنبشها و حرکتهای کمی برخوردارند، در حالی که کودکان دیگر دارای جنبشها و حرکتهای گسترده‌ای هستند. بنابراین همه کودکان در یک سن مشابه به نقطه معینی از رشد نمی‌رسند. یکی از روانشناسان، دوره زندگی را به شاهراهی تشبیه کرده است که هرکس با خصوصیات ارثی و تربیتی و سرعت خاص خود به تنهایی از این گذرگاه عبور می‌کند. هر فرد، اندازه، شکل، توانایی و پایگاه رشدی را به دست خواهد آورد که به طور ویژه در هر مرحله‌ای از این شاهراه زندگی، تنها مخصوص خود اوست.

تفاوت‌های فردی در رشد بر اثر شرایط درونی و بیرونی به وجود می‌آید. به عنوان مثال، رشد جسمانی هم به خصوصیات بالقوه ارثی بستگی دارد و هم به عوامل محیطی مانند تغذیه، بهداشت، روشنایی آفتاب، هوای تازه، آب و هوا، هیجانها و فعالیتهای بدنی. رشد هوش نیز تحت تأثیر تواناییهای ارثی و وضعیت محیط است. عوامل ارثی یعنی اینکه آیا فرد به طور طبیعی و ذاتی دارای نیاز هوشی قوی است؟ و عوامل محیطی مانند اینکه آیا فرد در فعالیتهای ذهنی و هوشی تشویق می‌شود یا دارای فرصتهای کافی برای تجربه و یادگیری است؟ رشد شخصیت نیز تحت تأثیر نگرشها و روابط اجتماعی فرد در محیط خانه و بیرون از خانه است.

اگرچه میزان رشد در میان کودکان تفاوت می‌کند، هر کودک از یک الگوی معین و ثابت در طول رشد خود برخوردار است. این الگوی مشخص براساس ترکیب دو عامل

وراثت و محیط برای هر فرد به وجود می آید؛ به عنوان مثال مطالعات نشان می دهد کودکانی که در یک مرحله از رشد، بلندقد هستند، در مراحل دیگر نیز همچنان بلندقد خواهند بود، در حالی که آنهایی که کوتاه هستند، همچنان کوتاه خواهند ماند. در رشد ذهنی نیز مطالعات نشان می دهد که به طور متوسط کودکان باهوش و کودکان کودن از ثبات رشدی یکسانی در طول رشد برخوردار هستند. کودکانی که در رشد ذهنی خود سرعت بیشتری دارند در مراحل بعدی نیز همچنان سرعت خود را حفظ خواهند کرد و حتی این سرعت نیز بیشتر می شود؛ ولی کودکانی که نقص هوشی دارند و دچار نوعی عقب افتادگی هستند، همان طور که بزرگتر می شوند این عقب افتادگی در آنها باقی می ماند و حتی بیشتر نیز می شود.

نکته قابل ذکر این است که تفاوت های فردی در سال های اولیه کمتر قابل دقت و تشخیص است؛ ولی به مرور با افزایش سن، این تفاوتها بتدریج آشکارتر می شود. شکل ۱-۲ مطالعه ای را نشان می دهد که در آن پنج پسر و پنج دختر از یک ماهگی تا ۲۵ سالگی از نظر رشد هوشی مورد بررسی قرار گرفته اند.



شکل ۱-۲ تفاوت های فردی در رشد هوشی (Hurlock, *Child Development*, p. 39).

همان‌طور که مشاهده می‌شود، در این مطالعه، رشد هوشی کودکان در ابتدا یکسان است، اما در حدود شش سالگی تفاوت‌های فردی آنها بتدریج ظاهر می‌شود. البته این مشابهت و همانندی اولیه نمی‌تواند دلیلی بر یکسانی رشد باشد، زیرا در ابتدا تفاوت‌های فردی نمی‌تواند به صورت کاملاً واضحی ظاهر شود. قدرت تشخیص آزمونهایی هم که برای سالهای اولیه به کار گرفته می‌شود به اندازه آزمونهایی نیست که برای سطوح سنی بالاتر به کار می‌رود.

نکات کاربردی درباره تفاوت‌های فردی. دانستن این نکته که در میان کودکان و نوجوانان تفاوت‌های فردی وجود دارد، به معلمان و والدین کمک می‌کند تا در برخورد با خصوصیات رشد یا اختلالات رشد به‌طور عملی و عینی‌تری برخورد کنند. در همین زمینه به نکات زیر باید توجه داشت:

۱. نباید انتظار داشت تمام کودکان یک سن مشابه، شیوه رفتار معینی داشته باشند؛ مثلاً از یک کودک دارای هوش طبیعی و رفتاری بهنجار، که از یک محیط فرهنگی محروم می‌آید، نباید انتظار داشت که مانند کودکی که با همان توانایی هوشی دارای والدینی است که در سطوح بالایی از تعلیم و تربیت قرار دارند و فرزند خود را در آموزشهای مورد حمایت و تشویق قرار می‌دهند از تواناییهای تحصیلی یکسان یا از یک میزان یادگیری برخوردار باشند.

۲. تفاوت‌های فردی، اعتبار و مسئولیت ویژه‌ای برای هر فرد ایجاد می‌کند و به او وجود مستقل می‌بخشد. این ویژگیهای مستقل افراد است که مردم را به یکدیگر علاقه‌مند می‌سازد؛ به‌عنوان مثال کودکی که در تفکرات و رفتارش ابتکار و خلاقیت نشان می‌دهد، در مقایسه با کودکی که در او هیچ‌گونه ابتکار و خلاقیتی وجود ندارد و مانند همسالان خود فکر می‌کند، صحبت می‌کند یا عملی را انجام می‌دهد، به‌طور فعالتری در گروه همسال خود شرکت می‌کند.

۳. برای تربیت کودکان از روشهای مشابه نمی‌توان استفاده کرد. ممکن است روشی که برای یک کودک مناسب باشد و ما را با موفقیت روبه‌رو سازد، برای دیگری نامناسب بوده، ما را با شکست روبه‌رو کند. به‌طور مثال ممکن است کودکی به روش کنترل قدرتمندانه از طرف اولیا و مربیان پاسخ مساعدی بدهد، زیرا این روش به او احساس امنیت می‌دهد، ولی ممکن است همین روش در مورد کودک دیگر مخالفت، رنجش و خشم او را به همراه داشته باشد؛ یا یک کودک ممکن است در رقابت با سایر

کودکان واکنش مناسبی از خود نشان دهد، در حالی که کودک دیگری ممکن است در رقابت با دیگران دچار تنش شود و رفتار عصبی از خود نشان دهد.

۴. رشد دارای ابعاد مختلف و فرایندی پیچیده است

همان‌گونه که در تعریف رشد بیان شد، رشد مطالعهٔ مجموعه‌ای از تحولات و تغییرات جسمانی و روانی در فرد است؛ بنابراین در هر تحول و تغییری، باید به این مهم توجه داشت که این دو بعد اساسی رشد، یعنی رشد جسمانی و روانی هر دو با هم و به صورت تأثیر متقابل در فرد وجود دارد. همبستگی و پیوستگی بین رشد جسمانی و روانی به طور پیچیده و درهم قابل ملاحظه و توجه است. ترکیب بدنی که به نوبهٔ خود پیوستگی و ارتباط بین اعضای مختلف بدن را به همراه دارد با آمادگی و استعداد تربیتی و روانی، ارتباط و مشارکت دارد. بین بلوغ جنسی و رشد جسمی و الگوهای علایق و رفتار نیز، یک همراهی و مشارکت محسوس و قابل ملاحظه‌ای وجود دارد؛ به این معنی که هر رشد و پختگی در خود، نه تنها خصوصیات جسمانی بلکه خصوصیات روانی را نیز در فرد دگرگون خواهد ساخت. به عنوان مثال، در رشد راه رفتن همراه با تغییرات و رشد حرکتی و جسمی، تحولات و تغییرات روانی نیز واقع می‌شود؛ یعنی کودک در هریک از مراحل مختلف راه افتادن (نشستن، خزیدن، ایستادن و بالاخره راه افتادن) علاوه بر برخورداری از تغییرات مختلف جسمی دچار تحولات عاطفی، اجتماعی نیز می‌شود یا به هنگام بلوغ که نوجوان از نظر جنسی و جسمی با تحول و تغییر گسترده‌ای روبه‌رو می‌شود، در عین حال دچار تغییرات و تحولات وسیعی نیز در رشد روانی از جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی می‌شود.

بنابراین باید در نظر داشت که هرچند امروزه بنابه ضرورت و دقت علمی، هریک از جنبه‌های رشد به طور جداگانه مورد مطالعه و تحقیق محققان قرار می‌گیرد، ولی به طور کاربردی نمی‌توان این جنبه‌ها را از یکدیگر جدا کرد و آنها را بدون توجه به جنبه‌های دیگر در نظر گرفت. اینک به تبیین بیشتر ابعاد مختلف رشد می‌پردازیم:

رشد جسمی - حرکتی. رشد جسمی و حرکتی که حاصلی از عوامل ژنتیک و محرکهای محیطی است، در دوران کودکی و نوجوانی ادامه می‌یابد. هر کودک از پدر و مادر خود ساختمان بدنی خاصی را به ارث می‌برد که واجد شرایط مختلف رشد است. رشد جسمی کودک با برنامهٔ مشخص و از قبل تعیین شده، به طور طبیعی و موزون ادامه

می‌یابد. میزان و حدود رشد جسمی هر فرد، مخصوص خود اوست، البته در این میان، محیط و مجموعه شرایط محیطی می‌تواند به‌طور گسترده‌ای رشد جسمانی را تحت تأثیر قرار دهد و در سرعت و چگونگی آن نقش مهمی داشته باشد. در صورتی که شرایط محیطی به‌گونه‌ای مناسب با سطح استعداد افراد تطبیق داده شود، امکان رشد فراهم می‌آید و درضمن، شرایط لازم برای یادگیری آمادگیهای جدید نیز مهیا می‌شود. رشد حرکتی وقتی صورت می‌گیرد که همکاری و هماهنگی میان سلسله اعصاب و ماهیچه‌ها فراهم آید و این هماهنگی گسترده‌تر و تغییرات کیفی و ساختاری در آن حاصل شود. کودک یک آمادگی حرکتی را می‌آموزد؛ این پیش شرطی برای یادگیری آمادگیهای جدید می‌شود. مثلاً می‌دانیم که کودک ابتدا کنترل حرکات بازو و ساعد را نشان می‌دهد و سپس حرکات مچ و حرکات ظریف انگشتان ظاهر می‌شود.

در طول سالهای اول کودکی، مهارتهای حرکتی مربوط به استفاده از دستها و پاها با سرعت رشد می‌کند، اما مهارتهای حرکتی ظریف از قبیل توانایی انگشتان و حرکات هماهنگ چشم و دست هنوز رشد کافی نکرده است. به‌همین دلیل کودکان خردسال ترجیح می‌دهند به بازیهای مشغول شوند که مستلزم مهارتهای حرکتی بزرگ است، نه مهارتهای حرکتی کوچک و ظریف. در سالهای دوره دبستان الگوهای مهارتی حرکات بزرگ کاملاً در کودک جایگزین می‌شوند و کودک می‌تواند در ورزشهایی نظیر مسابقه دو، پرش و پرتاب شرکت کند. بسیاری از این مهارتها حاصل ترکیب حرکات چشم با دست و حرکات چشم با پا است. علاوه بر این، تمرین نوشتن، دوختن و کاردستی نیز که مستلزم مهارتهای حرکتی ظریف است، در این سالها امکانپذیر می‌شود.

پیچیدگی استعدادها و عملکردهای حرکتی، همراه با بالا رفتن سن افزایش یافته، به‌صورت دو جریان مختلف و مرتبط با یکدیگر ظاهر می‌شود؛ یعنی پیچیده شدن حرکات از یک طرف به‌معنای بالا رفتن استعداد «تشخیص» است و کودک بتدریج می‌آموزد که از حرکات اضافی و غیرلازم دوری کند و به‌جای آن حرکتهای حد و مرزدار و بانتيجه را فراگیرد. همچنین پیچیده شدن حرکات از سوی دیگر به‌معنای بالا رفتن استعداد «ترکیب» آنهاست؛ یعنی استعداد هماهنگ کردن اجزای سیستم حسی - حرکتی، به‌گونه‌ای که همکاری بین سلسله اعصاب و ماهیچه‌ها و حواس به‌حد اکثر برسد.

همچنین توانایی حرکتی با تواناییهای ادراکی رابطه جداناپذیری دارد. یک رفتار حرکتی، مثلاً بالا رفتن از پله‌ها یا گرفتن چیزی با دست، مجموعه‌ای از حرکات

ماهیه‌چهای است، اما مهارت در این حرکات که در سیستم عصبی مرکزی جایگزین می‌شود، مستلزم گرفتن اطلاعات کافی از محیط، توسط حواس و بخصوص حس بساواپی و دریافتهای ماهیه‌چهای است. از سوی دیگر ادراک ما نیز متأثر از چگونگی حرکات ما از قبیل جهت‌گیری حرکات جسم، تغییر فرد به هنگام شنیدن صدا و نحوه تماس با یک چیز است. شواهد بسیاری نشان می‌دهد رشد ادراکی به فعالیت‌های حرکتی که به صورت یک مجموعه به هم پیوسته‌اند مربوط است. به همین سبب بهتر است به جای اصطلاح «رفتار حرکتی» اصطلاحات دیگری نیز مانند «رفتار حسی - حرکتی» یا «حسی - حرکتی - ادراکی» را به کار ببریم.

رشد روانی. رشد روانی فرد از بدو تولد تا پایان عمر با تحولات و تغییرات گسترده‌ای روبه‌روست. در این جنبه از رشد نیز، انسان به سوی تعادل حرکت می‌کند و برای یافتن این تعادل روانی فعالیتها و کوششهایی انجام می‌دهد. رشد روانی دارای جنبه‌ها و ابعاد گوناگون دیگری مانند رشد ذهنی (شناختی)، رشد عاطفی، رشد اجتماعی و رشد اخلاقی است. رشد ذهنی (شناختی) شامل فرایند تفکر و ادراک انسان در برخورد با محیط خارجی است. در زمانهای اخیر مطالعات بیشتری درباره ماهیت رشد و تکامل فکر و ادراک کودک به عمل آمده، ولی اعمال ذهنی به قدری پیچیده است که تعیین ویژگیهای آن دشوار است. باید در نظر داشت که امروزه رشد ذهنی به مجموعه استعداد‌های ادراک حسی، حافظه، تخیل، تعقل و توانایی حل مسأله یا تفکر و زبان اطلاق می‌شود. کودک با دوازار مهم احساس و ادراک، محیط را تجربه می‌کند و از این راه به رشد و تکامل ذهنی می‌رسد.

مطالعات نشان داده‌اند که وراثت در استعداد‌های ذهنی فرد نقش تعیین‌کننده‌ای دارد و مجموعه عوامل و شرایط تربیتی و محیطی نیز در رشد ذهنی سهم مؤثری دارد. رشد عاطفی یکی از مهمترین ویژگیهای روانی انسان است. تمایلات عاطفی و هیجانی کم و بیش از هفته‌های اول زندگی کودک ظاهر می‌شود و تا پایان عمر پایدار و مستقر می‌ماند و بتدریج از پیچیدگی و گسترش بیشتری برخوردار می‌شود. همان‌گونه که کودکان از حیث قیافه و ساختمان بدن با هم متفاوتند یا از حیث ساختمان ذهنی و هوشی با یکدیگر فرق دارند، از حیث عواطف و هیجانات نیز با هم اختلاف دارند. برخی از کودکان از همان ابتدا واکنشهای هیجانی متفاوتی از خود نشان می‌دهند. البته هر اندازه کودک تجربه بیشتری کسب کند، امور و وقایع برای او معانی عاطفی خاصی

پیدا می‌کند و عواطف و هیجانات کودک در برخورد با شرایط محیطی بتدریج شکفته می‌شود. محبت، امید، شیفتگی، لذت، خشم، ترس و حسادت از مجموعه عواطفی هستند که در تشکیل نظام عاطفی کودک شرکت دارند.

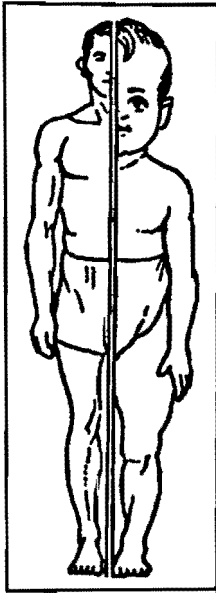
رشد اجتماعی انسان از همان روز اول در فرد آغاز می‌شود؛ زیرا از همان روز اول زندگی انسان در میان افراد دیگر شروع می‌شود و از همان ابتدا با دیگران ارتباط برقرار می‌کند؛ همین ارتباط تغییراتی در رفتار او به وجود می‌آورد و بدین ترتیب یادگیری اجتماعی آغاز می‌شود. کودک برای رفع نیازهای خود به کمک و توجه دیگران نیاز دارد. او در ابتدای تولد قادر به نشان دادن تظاهرات اجتماعی نیست و رفتار اجتماعی مشخصی نیز از وی ظاهر نمی‌شود، ولی بتدریج نشانه‌های رشد اجتماعی در او پیدا می‌شود که از روابط اجتماعی گسترده‌ای برخوردار است. رشد اجتماعی کودک با سایر جنبه‌های رشد او کاملاً هماهنگ و مربوط است. رشد اجتماعی بستگی زیادی به زبان که وسیله مهم ارتباط است دارد. از طرف دیگر بستگی میان عواطف و رشد اجتماعی نیز بسیار زیاد و گاه غیرقابل تفکیک است، زیرا عواطف در ارتباط با دیگران ظاهر می‌شوند و بروز می‌کنند.

رشد اخلاقی نیز یکی دیگر از جنبه‌های رشد روانی است. افعال اخلاقی به کارهایی گفته می‌شود که اولاً بُعد ارزشی داشته باشد، یعنی بد و خوب بر آنها مترتب باشد و ثانیاً با اراده و اختیار فرد انجام شود. در یک فعل اخلاقی حتماً باید تمایلات و گرایشهای متضادی در کار باشد تا اختیار معنا پیدا کند. از طرفی در یک فعل اخلاقی برای رسیدن به کمال، که همان برخورداری از ارزشها و دوری از ضد ارزشهاست، لزوماً باید عنصر شناخت نیز در کار باشد تا بد و خوب بدرستی از یکدیگر باز شناخته شود. هرچند میل به خوبی و اجتناب از بدی در فطرت انسان قرار دارد، ولی این امر کاملاً بدیهی است که محیط و مجموعه عوامل محیطی نقش مهمی در گرایشهای اخلاقی و شکل‌گیری ارزشهای کودک دارد.

۵. دوره‌های حساس رشد

حتی یک مطالعه سطحی و زودگذر درباره خصوصیات مانند قد، نشان می‌دهد که کودک در طول رشد با فراز و نشیبهای بسیاری روبه‌روست. هرچند تمام مراحل رشد به صورت پیوسته و پی‌درپی به وقوع می‌پیوندد، ولی این مراحل به جهات گوناگونی با

یکدیگر متفاوت بوده، از حساسیتهای گوناگونی برخوردار است که عبارتند از:
الف) سرعت رشد در همهٔ مراحل یکسان و یکنواخت نیست. برخی مراحل سریع و بعضی دیگر آرام و یکنواختند. به طور کلی در جریان رشد دو دوره وجود دارد که رشد سریعی دارد: یکی دورهٔ قبل از تولد به اضافهٔ شش ماه اول زندگی است که روی هم رفته حدود ۱۵ ماه طول می کشد که «رشد ناگهانی کودکی»^۱ نام دارد. البته سرعت رشد حتی تا سن سه سالگی نیز از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است؛ دیگری دورهٔ بلوغ است که سرعت رشد در آن از یک تا دو سال قبل از رسیدن



شکل ۱.۳ تفاوت در نسبتهای بدنی از نوزادی تا بزرگسالی (هارلوک، رشد کودک، ص ۳۷).

به بلوغ جنسی و شش ماه تا یک سال بعد از بلوغ جنسی ادامه دارد که روی هم رفته در حدود یک و نیم تا سه سال طول می کشد و «رشد ناگهانی دورهٔ نوجوانی»^۲ نامیده می شود. این دوره طولانی تر از رشد ناگهانی دورهٔ نوزادی است. علاوه بر این دو دوره که در آنها سرعت رشد به طور کلی و فراگیر زیاد است، مراحل و دوره‌هایی وجود دارد که در آنها سرعت رشد خاصی به چشم می خورد؛ مثلاً در ابتدای نوجوانی پا، دستها و بینی به بیشترین رشد خود می رسند، در حالی که قسمتهای پایینتر صورت و شانها آهسته تر رشد می کنند یا قسمت سر، که در ابتدا (دورهٔ جنینی و نوزادی) سرعت رشد آن زیاد بوده، در دوره‌های بعدی از سرعت رشد آن کاسته و بر سرعت رشد تنه و پاها افزوده می شود. به همین سبب است که تناسب اعضای بدن کودک با تناسب اعضای بدن بزرگسال تفاوت دارد. شکل ۱.۳ تفاوت در نسبتهای بدنی را از نوزادی تا بزرگسالی نشان می دهد.

رشد تواناییهای ذهنی نیز در سنین مختلف سرعتهای متفاوتی دارد؛ به عنوان مثال، تخیل در کودکی بسرعت رشد می کند و در نوجوانی به بالاترین درجه از رشد می رسد، در حالی که قوه استدلال کودکان با سرعت کمتر رشد پیدا می کند. همچنین حافظهٔ

1. baby growth spurt

2. adolescent growth spurt

طوطی وار و حافظهٔ مربوط به اشیای خارجی نسبت به حافظهٔ مربوط به امور ذهنی و نظری با سرعت بیشتری رشد می‌کند.

البته باید توجه داشت که به طور کلی هر وقت که رشد جسمی سریعتر می‌شود، رشد ذهنی و روانی نیز سرعت بیشتری می‌یابد و همان‌گونه که رشد جسمی اعضای مختلف دارای اندازه‌های رشد مختلف و در طول رشد از نسبت‌های بدنی متفاوت برخوردار است، رشد ذهنی نیز به لحاظ رشد حافظه، استدلال، تداعی یا سایر ویژگیهای ذهنی دیگر از اندازه‌های رشدی مختلف برخوردار است.

ب) به‌طور کلی در الگوی رشد، برخی از مراحل به‌عنوان مراحل تعادل یافته و بعضی نیز به‌عنوان مراحل عدم تعادل معرفی می‌شود. در مرحلهٔ تعادل یافته، کودک رشد ویژه و باثباتی یافته و از سازگاری و آرامش نسبی برخوردار است؛ ولی مرحلهٔ عدم تعادل هنگامی است که تحت تأثیر شرایط طبیعی یا محیطی تحول مشخصی از رشد آغاز شده، ولی هنوز به نقطهٔ پایانی و کمال خود نرسیده است و طی آن کودک با ناسازگاری روبه‌رو می‌شود به‌طوری که در خوردن و خوابیدن و سازگاری با دیگران به‌طور کلی دچار اشکال می‌شود.^۱

عدم تعادل	تعادل
۲ سالگی	۱/۵ سالگی
۳ سالگی	۲/۵ سالگی
۴ سالگی	۳/۵ سالگی
۵ سالگی	۴/۵ سالگی
	۵-۶ سالگی

در مجموع بین سنین شش سالگی تا ابتدای بلوغ، حالت تعادل حکمفرماست، ولی زمانی که دورهٔ کودکی تمام می‌شود و تغییرات بلوغ ظاهر می‌شود، یک دورهٔ عدم تعادل جدید به وجود می‌آید که این به‌منزلهٔ آغاز مرحلهٔ جدید و تازه‌ای از رشد است.

عوامل مؤثر در رشد

آن دسته از روانشناسان که بر رشد مرحله‌ای کودک تأکید دارند، معتقدند که اساساً تداوم

۱. هارلوک، رشد کودک، ص ۴۲.

رشد مرحله‌ای تحت تأثیر عوامل همگانی زیستی و ژنتیکی صورت می‌گیرد. گروه دیگری از روانشناسان که تنها به تداوم تدریجی رشد در تمام دوران زندگی فرد معتقدند، می‌گویند که اساساً عوامل اجتماعی و تجارب آدمی تعیین‌کننده تغییرات رشد در اوست و رشد، منحصرأ حاصل یادگیریهای کودک است و این یادگیریها به صورت کاملاً تدریجی و مداوم حاصل می‌شود و تفاوت کودکان سنین مختلف یا هم‌سن و سال با یکدیگر، بستگی به زمینه‌های متفاوت اقتصادی - اجتماعی و قومی و فرهنگی آنان دارد. همین گروه می‌گویند که حتی آن دسته از تغییرات ناگهانی هم که در جریان رشد کودک مشاهده می‌شود، اساساً به دلیل همان یادگیریها و تجارب محیطی کودک است، نه عوامل زیستی و درونی.

بدیهی است که هیچکدام از این عقاید را به‌تنهایی نمی‌توان قبول کرد، بلکه باید به تأثیر متقابل دو عامل وراثت و محیط برای به‌وجود آوردن فرایند رشد توجه نمود؛ بنابراین به‌جای سؤال در مورد نقش بیشتر هریک از این دو عامل باید این سؤال را مطرح کرد که چگونه و در چه شرایطی عوامل زیستی و محیطی بر هریک از جنبه‌های رشد و رفتار آدمی تأثیر می‌گذارند؟ میزان تأثیرگذاری هریک از این عوامل، بستگی به موضوع یا جنبه معین رشد نیز دارد. مثلاً نقشی که عوامل محیطی در رشد ارزشهای اخلاقی به‌عهده دارند مهمتر از تأثیر عوامل زیستی است، در حالی که هر دو دسته عوامل در رشد مهارت‌های حرکتی اهمیت دارد، اگرچه یک دسته از آنها ممکن است در زمان معینی اثربخشی بیشتری داشته باشد.

اینک به بحث دربارهٔ چگونگی اثرگذاری هریک از دو عامل وراثت و محیط در رشد می‌پردازیم.

توارث

کودکان از همان آغاز تولد با یکدیگر متفاوت هستند و این تفاوتها عمدتاً ناشی از تفاوت ژنتیکی آنهاست. تفاوت‌های وراثتی معلول ویژگیهای گوناگون ژنهای افراد است. ژنها مجموعه‌ای از ملکولهای بیوشیمیایی DNA یا اسید دی‌اکسی‌ریبونوکلیئیک^۱ هستند که در هستهٔ هریک از سلولهای بدن آدمی به تعداد بسیار زیاد (در حدود ۹۶۰ هزار ژن

1. deoxyribonucleic acid

در هسته هر سلول) وجود دارند. سلولهای همه موجودات زنده (اعم از گیاهان و حیوانات و انسان) دارای مجموعه‌هایی از ژن هستند که ساختمان کروموزومی آنها را تشکیل می‌دهند. تعداد کروموزومهای سلولهای موجودات زنده به نوع آنان بستگی دارد و افراد عادی از نظر تعداد کروموزومهای سلولی وضعیت یکسانی دارند. در سلولهای بدن انسان تعداد این کروموزومها ۲۳ جفت یا ۴۶ عدد است؛ اما همه جفتهای کروموزومی شبیه به هم نیستند، یعنی سلولهای بدن انسان دارای ۲۳ جفت کروموزوم متفاوت است. تنها سلولی که کروموزومهای آن جفت نیست، سلول جنسی است که ۲۳ عدد کروموزوم دارد؛ یعنی سلول تخمک زن و سلول اسپرم مرد هر یک فقط ۲۳ عدد کروموزوم دارد که به هنگام لقاح یا انعقاد نطفه به صورت یک تخم بارور شده (زیگوت)^۱ که دارای ۲۳ جفت کروموزوم است درمی‌آید. به قول هریس و لیبرت^۲ (۱۹۸۴) از آنجا که کروموزومهای ۲۳ عددی سلول تخمک یا اسپرم هر یک به طور تصادفی از جفتهای کروموزومی جدا می‌شوند به طور نظری ۲^{۲۳} یا ۸,۳۸۸,۶۰۸ احتمال ژنتیکی متفاوت برای شکل‌گیری تخمک و اسپرم وجود دارد. این سلولهای جنسی از نظر چگونگی وضعیت کروموزومی همگی دارای تفاوتهای جزئی با یکدیگرند. این بدان معناست که یک صفت سلول جنسی زن و مرد که با یکدیگر ترکیب می‌شوند به طور نظری احتمال ایجاد ۷,۳۶۸,۷۴۴,۱۷۷,۶۶۴ گونه، نطفه متفاوت ژنتیکی را دارد. به بیان دیگر احتمال اینکه شما به صورت کنونی خود از پدر و مادرتان متولد شده‌اید، کمتر از $\frac{1}{70 \text{ تریلیون}}$ بوده است.

در تخم بارور شده یا زیگوت که ۴۶ کروموزوم دارد عمل تقسیم یا میتوز^۳ صورت می‌گیرد. در این تقسیم و تقسیمهای مجدد آن، تعداد کروموزومهای هر سلول جدید نیز همان ۴۶ عدد خواهد بود، بنابراین وضعیت ژنتیکی تمام سلولهای بدن، یکسان است. زنجیره‌های ژن که حدود بیست هزار ژن در هر کروموزوم است، حاصل برنامه‌ها و رمزهایی هستند که تعیین کننده رشد و نمو انسان است. ژنها اطلاعات و برنامه‌هایی را در خود ثبت دارند که ویژگیهای زیستی و وراثتی فرد نظیر ساختمان بدن، جنس، استخوانبندی، ظرفیتهای مغزی، وضعیت هورمونی، رنگ پوست و مو و چشم و امثال آن را مشخص می‌کند. مشخصات هر کودک توسط دو نوع طرح ژنتیک تعیین

1. zygote

2. Harris & Liebert

3. mitosis

می‌شود که یکی را از پدر و دیگری را از مادر می‌گیرد. از آنجا که بیست هزار ژن در هر کروموزوم وجود دارد جمعاً حدود ۹۶۰ هزار ژن در ۴۶ کروموزوم یک سلول می‌باشد که مجموعه برنامه‌ها و رمزهای ژنتیک هر فرد است و چون رمزهای ژنتیکی پدر و مادر با یکدیگر متفاوت است، بنابراین هریک به تنهایی تأثیرات گوناگونی را به فرزند خویش منتقل می‌کنند.

رشد زیستی تخم بارور شده که حاصل تقسیم و تقسیمات مجدد سلولی است، همچنان ادامه می‌یابد، به طوری که وقتی کودک، آماده تولید شد به قول لندی^۱ دارای ده هزار میلیارد سلول است که همه آنها دارای اطلاعات و طرحهای یکسان است، یعنی درست همان طرحهایی را دارند که اولین سلول با خود داشت. وقتی که انسان بزرگ می‌شود، سلولهای بدن او به حدود سیصد هزار میلیارد می‌رسد. به طور مثال در طول سالهای رشد کودک میلیاردها سلول عصبی به وجود می‌آید. سرعت تولید این سلولهای عصبی در اوایل رشد به طور متوسط به دوپست و پنجاه هزار سلول در دقیقه می‌رسد. سایر سلولهای بدن نیز، سرعت رشد مشابهی دارند.

مطالعات اولیه علم ژنتیک

در گذشته انسان تصورات عجیبی از به دنیا آمدن کودک داشت که با تجربیات علمی و آزمایشگاهی امروز فرق دارد. از اواسط قرن هفدهم میلادی به بعد، بتدریج بررسی و تحقیقات علمی شروع شد. در سال ۱۶۷۷ دو دانشمند هلندی به نامهای رنه دوگراف^۲ و آنتون لوکون هوک^۳ در این زمینه دو کار برجسته انجام دادند. رنه دوگراف برای اولین بار موفق شد سلولهای رویانی را از لوله رحم یک خرگوش ماده بیرون آورد و لوکون هوک نیز به کمک ذره بینی که تازه اختراع شده بود، توانست اسپرماتوزوئید را مشاهده کند و بالاخره در اواسط قرن هجدهم کاسپر فردریک ولف^۴ آلمانی توانست به شکل علمی نشان دهد که هریک از والدین در به وجود آوردن یک کودک دارای سهم برابر هستند. پس کودک، در اصل از یک سلول نر و یک سلول ماده به وجود می‌آید.^۵

در سال ۱۸۶۰ تحول جالبی در علم ژنتیک توسط یک گیاهشناس اتریشی به نام گریگور مندل^۶ به وجود آمد که براساس آن ژنهای غالب و مغلوب بازشناسی شد. وی ابتدا

1. Landy

2. Regnier de Graff

3. Anton Lucuwhenck

4. Kasper Friedrich Wolf

5. Olds, 1982.

6. Gregor Mendel

نشای نخود زرد را با نشای نخود فرنگی پیوند زد، تمام حاصل این پیوند نخود زرد بود؛ بنابراین، مندل صفت مشخصه نخودهای زرد را غالب و ویژگی نخودهای فرنگی را صفت مغلوب نامید. اما وی در مرحله بعد دو نخود زرد از محصول اولیه را ترکیب کرد که حاصل این عمل ۷۵ درصد نخود زرد و ۲۵ درصد نخود فرنگی بود. این نسبت سه به یک نمونه‌ای از توارث ویژگی ژن غالب است. آزمایشهایی که مجدداً توسط مندل در مورد صاف بودن یا چروک داشتن پوست دانه‌های نخود به عمل آمد همان نتیجه را تأیید کرد.^۱

کروموزومها و ژنها

بدن انسان از دو نوع سلول ساخته شده است. نوع اول که ساختمان و اعضای مختلف بدن را تشکیل می‌دهد یعنی سلولهای سوماتیک^۲ و نوع دوم، سلولهای جنسی نر و ماده که مخصوص تولید مثل است و به نام گامت یا سلولهای ژرمینال^۳ نامیده می‌شود.

تمام سلولهای بدن، غیر از سلول نر و ماده، ۴۶ کروموزوم دارند. سلولهای نر و ماده هریک دارای ۲۳ کروموزومند که پس از بارور شدن به تخم لقاح یافته یا زیگوت تبدیل می‌شوند. زیگوت مانند سایر سلولهای بدن دارای ۴۶ کروموزوم است که ۲۳ عدد آن به پدر و ۲۳ عدد دیگر به مادر تعلق دارد. ۲۲ زوج از این کروموزومها به شکل نسبتاً مشابه از پدر و مادر گرفته می‌شود و زوج بیست و سوم که آنها را کروموزومهای جنسی می‌نامند، در مرد و زن متفاوت است و در واقع نوع جنس کودک از همین زوج بیست و سوم تعیین می‌گردد. کروموزومهای جفت بیست و سوم در مرد از یک کروموزوم X و یک کروموزوم Y تشکیل گردیده (XY) و کروموزومهای جنسی زن از ۲ کروموزوم X تشکیل شده است (XX). در امتداد طولی هریک از کروموزومها، ذرات مهره مانندی قرار دارد که آنها را ژن می‌نامند.

تمام ویژگیهای توارثی کودک در این ژنها نهفته است که در دوران رشد، عکس‌العملهای آنزیمی^۴ و پروتئینی^۵ مورد نیاز رشد و خصوصیات توارثی را تأمین می‌کند. همان‌طور که گفته شد، هر کودک دو نوع ژن در بدن دارد که یکی را از پدر و دیگری را از مادر می‌گیرد، اگر این دو ژن، همانند باشند آن را هموزیگوت^۶ و در غیر این صورت هتروزیگوت^۷ می‌نامند.

1. Olds, 1982.

2. somatic

3. gamete

4. enzyme

5. protein

6. homozygote

7. heterozygote

مثال زیر این موضوع را روشن تر خواهد کرد:^۱
 اگر کودکی ژن موی مجعد را از یکی از والدین و ژن موی صاف را از دیگری دریافت کند، هتروزیگوت است. حال اگر حرف A برای موی مجعد و حرف a برای موی صاف در نظر گرفته شود، سه ترکیب مختلف از A و a به دست می آید: "AA" و "Aa" و "aa". ترکیب "AA" نشان دهنده موی مجعد و ترکیب "aa" نمایانگر موی صاف است. ترکیب "Aa" توضیح بیشتری لازم دارد. اگر آثار متقابل این ترکیب، شبیه ترکیب "AA" باشد، A را ژن غالب و a را ژن مغلوب می نامند؛ ولی اگر آثار متقابل آنها شبیه "Aa" باشد، a را ژن غالب و A را ژن مغلوب می نامند. بعضی از ژنهای غالب و مغلوب به شرح جدول ۱-۱ است:

جدول ۱-۱ ژنهای غالب و مغلوب (Hetherington, 1979).

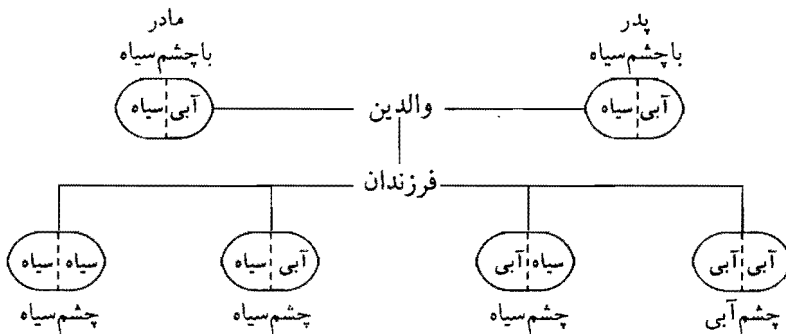
ژنهای مغلوب	ژنهای غالب
چشمان آبی، سبز، خاکستری و میشی	چشمهای قهوه‌ای
موهای صاف	موهای مجعد
طاسی سر	موهای معمولی
موی بور یا روشن	موی سیاه
موی قرمز	موی بور و زیتونی
بینی کشیده و لبهای باریک	بینی و لبهای پهن و کلفت
چانه بدون فرورفتگی	چانه با فرورفتگی
کوررنگی (سبز و قرمز)	دید طبیعی از رنگها
نزدیک بینی	دید چشم طبیعی
دید چشم طبیعی	دوربینی
حساسیت در برابر سموم گیاهان	مصونیت در برابر سموم گیاهان
ناشنوایی مادرزادی	قدرت شنوایی طبیعی

برای توضیح بهتر چگونگی انتقال ژنتیک، به مثال زیر - که واقعیتی را به طور ساده تشریح می کند - توجه کنید:
 رنگ چشم را در نظر بگیرید، ببینیم چگونه ممکن است پدر و مادری که هر دو دارای چشمانی سیاه هستند فرزندی با چشمهایی آبی به دنیا بیاورند، در حالی که این

پدر و مادر هر دو سیاه چشم هستند چون دارای ژن غالب سیاه هستند؛ همچنین، آنها دارای ژن ضعیفتر و تسلیم پذیری هستند که مربوط به چشم آبی است. وقتی که ژنهای پدر و مادر با هم همراه می‌شوند، ممکن است از نظر رنگ چشم چهار حالت ژنتیکی در فرزند پیدا شود:

سیاه و سیاه، سیاه و آبی، آبی و سیاه، آبی و آبی

از این چهار حالت، به دلیل تسلط ژن غالب سیاه چشمی، فقط در یک مورد ممکن است چشمان فرزند این والدین به رنگ آبی درآید. از آنجا که در سه حالت دیگر حداقل یک ژن غالب (رنگ سیاه چشم) وجود دارد، به همین جهت رنگ چشم فرزند هم در آن حالتها سیاه خواهد بود (شکل ۱-۴).



شکل ۱-۴ طرح ساده شده‌ای از چگونگی انتقال رنگ چشم از والدین به فرزندان

در این مثال، ژن چشم سیاه، غالب است و ژن چشم آبی، مغلوب. از آنجا که پدر و مادر هر دو نوع ژن غالب و مغلوب را دارند، چهار احتمال ژنتیکی وجود دارد که فقط در یک مورد از آنها، کودک با چشمان آبی متولد خواهد شد و در سه مورد دیگر، به این علت که پدر و مادر حداقل یک ژن غالب سیاه چشمی دارند، کودک با چشم سیاه به دنیا می‌آید. این عملکرد ژنهای غالب و مغلوب، هم باعث شباهت و هم موجب بی‌شباهتی برادران و خواهران می‌شود. مثلاً در نمودار فوق، فرض کنید که چهار حالت حاصل از ترکیب ژنهای پدر و مادر در واقع چهار فرزند آنها باشد، در این صورت سه فرزند از نظر رنگ چشم شبیه والدین خود، یعنی سیاه چشم هستند و این امر به دلیل تأثیر ژن غالب سیاه است. حال اگر می‌بینیم که یکی از فرزندان با چشم آبی متولد می‌شود،

به دلیل همراهی دو ژن مغلوب والدین است؛ یعنی هرچند والدین الگوهای ژنتیکی کاملاً پیچیده و متفاوتی دارند، اما عملکرد ژنهای غالب و مغلوب به نحوی است که فرزندان صاحب یک نظم ژنتیکی می‌شوند.

ژنوتیپ و فنوتیپ. موضوع ژنهای غالب و ژنهای مغلوب، زمینه بحث درباره دو مفهوم دیگر، یعنی ژنوتیپ^۱ و فنوتیپ^۲ را فراهم می‌کند. خصوصیات آشکار یا وضعیت ظاهر یک فرد را فنوتیپ و ویژگیهای ارثی شخص را ژنوتیپ یا وضعیت ژنتیکی می‌نامند. همان‌طور که در شکل ۱-۴ دیدیم، چهار وضعیت (یا احتمال) ژنتیکی مختلف در فرزندان مذکور وجود داشت (سیاه و سیاه، سیاه و آبی، آبی و سیاه، آبی و آبی)؛ درحالی که وضعیت ظاهری آنان فقط دو صورت است: چشمان سیاه و چشمان آبی. فنوتیپ ویژگی خاصی است که هنگام مشاهده کسی (مثلاً رنگ چشم یا مو و غیره) دیده می‌شود؛ اما وقتی از ژنوتیپ صحبت می‌شود منظور، تمام ویژگیهای ژنتیکی فرد از لحاظ خصوصیات معینی است که فقط بخشی از آن در وضعیت ظاهری فرد مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، آنچه دیده می‌شود معمولاً بخشی از حالت‌های مختلف ترکیب ژنهاست. بنابراین با دیدن وضع ظاهری افراد نمی‌توانیم ترکیب یا طرح توارثی آنها را بفهمیم.

توارث پرژنی. واقعیت این است که مثال نمودار قبل درباره رنگ چشم، موضوع انتقال و توارث ژنتیکی را ساده‌تر از آنچه در افراد هست، نشان می‌دهد. بسیاری از خصوصیاتی که در افراد می‌بینیم، حاصل همراهی ژنهای متعدد است، نه فقط حاصل ترکیب دو ژن و این موضوع از دلایل تنوع نامحدود ویژگیها و خصوصیات مختلف انسان است. ویژگیهای انسانی فقط از نوع دوگانه سیاه و سفید نیست؛ مثلاً انسانها فقط بلندقد یا کوتاه‌قد نیستند، بلکه قد آنان با یکدیگر متفاوت است. همچنین مردم را نمی‌توان باهوش محض یا کم‌هوش محض دانست، چون آنان در گستره‌ای از تنوع هوشی قرار دارند. به همین جهت است که در روانشناسی جدید، در بحث از تفاوت‌های فردی از اصطلاح توارث پرژنی^۳ استفاده می‌شود.

هر خصوصیتی که حاصل عملکرد ژنهای گوناگون، و نه فقط یک جفت ژن، باشد ویژگی پرژنی نامیده می‌شود. در توارث پرژنی، احتمال بروز ویژگیهای بسیار

گوناگون و متفاوتی وجود دارد. احتمال به وجود آمدن حالت‌های کرانه‌ای، مثلاً قد بسیار بلند یا بسیار کوتاه، خیلی کم است و بیشتر مردم در فاصله این دو قرار می‌گیرند. ویژگی دیگر توارث پرژنی این است که انعطاف‌پذیری خصوصیات آن بیشتر و عوامل محیطی نیز بر آنها مؤثرتر است. مثلاً رنگ پوست آدمی که حاصل تأثیر ژنهای گوناگون است، هرچند اساساً ارثی است، اما تا اندازه‌ای هم از آب و هوا و میزان تابش خورشید در یک محیط معین متأثر است؛ همچنین اندازه‌ی قد که یک ویژگی پرژنی است، هرچند به انتقال ژنتیکی از والدین بستگی دارد، اما تا اندازه‌ی زیادی از وضع بهداشت و تغذیه متأثر است. به همین دلیل است که در صد ساله اخیر قد مردم در بسیاری از کشورهای جهان افزایش چشمگیری یافته است. به نوشته‌ی روش^۱ کودکانی که اکنون در کشورهایمانند سوئد، سوئیس یا آمریکا به دنیا می‌آیند، به‌طور متوسط پنج تا هفت سانتی‌متر بلندتر از کودکانی هستند که صد سال پیش در این کشورها به دنیا می‌آمده‌اند. بدیهی است خصوصیات عالی‌تر و پیچیده‌تر انسان، چون هوش یا استعدادها در مقیاس وسیع‌تری به عوامل محیطی بستگی دارد. به این ترتیب، خصوصیات پرژنی هرچند که توارثی هستند، اما تا اندازه‌ای به محیط و عوامل آن وابسته‌اند و برحسب آنکه عوامل محیطی چگونه و چه مقدار باشند، این خصوصیات به رشد معینی می‌رسند. هرگاه عوامل محیطی به قدر کافی فراهم آید، حداکثر ظرفیت ژنتیکی نیز بروز می‌کند و به هر اندازه که این عوامل ناکافی باشد، ظرفیت ژنتیکی نیز کمتر تحقق خواهد یافت. تأثیر و تأثر متقابل عوامل ژنتیک و محیطی در درازمدت به تکامل ظرفیتهای انسانی منجر می‌شود. در این مورد نمی‌توان توارث را از تأثیرات تاریخی و محیطی جدا کرد.

ترکیب و ساختمان DNA و RNA^۲

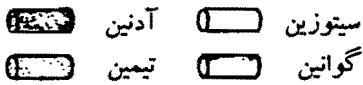
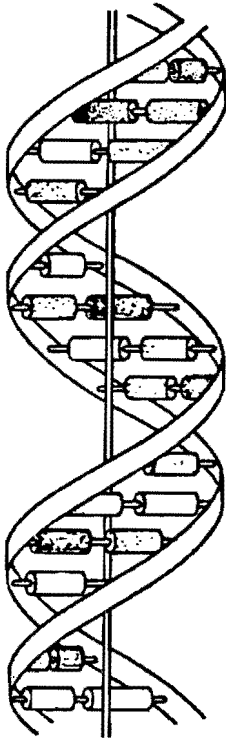
در سالهای اخیر پیشرفتهای فراوانی در شناسایی ترکیب و ساختمان ژن و انتقال ژنتیک به‌دست آمده است. مدت‌ها بود که متخصصان ژنتیک، ژنها را اساس انتقال توارث می‌دانستند، ولی چگونگی آن معلوم نبود تا اینکه در دهه ۱۹۴۰، اسوالد آوری^۳ پزشک و محقق، در انستیتو را کفلر^۴ شواهدی به‌دست آورد که نشان می‌داد DNA مولکول انتقال توارث است و نقش عمده‌ای در این انتقال به‌عهده دارد؛ ولی چگونگی این مسأله

1. Roche

2. ribonucleic acid

3. Oswald Avery

4. Rockefeller Institute



شکل ۱.۵ ساختمان مولکولی DNA
(Mussen, 1984; Whaley, 1974)

مشخص نبود تا اینکه هشت سال پس از این کشف، واتسون و کریک^۱ - برندگان جوایز نوبل در سال ۱۹۵۳ - موفق شدند ترکیبات و ساختمان DNA را کشف کنند. آنها گفتند DNA یک مولکول نیست، بلکه از دو مولکول ساخته شده و به صورت دو رشته به هم بافته به موازات یکدیگر قرار گرفته‌اند؛ این دو رشته، پله‌های نردبانی را تشکیل می‌دهد که به صورت مارپیچی به دور محور عمودی خود می‌چرخد. این نردبان مارپیچی و پله‌های آن، ساختمان کروموزومها را درست می‌کند. ترکیبات شیمیایی پلکان نردبان، به طور متناوب از مولکولهای قند و فسفات ساخته شده و به وسیله باندهای هیدروژنی به یکدیگر متصل شده‌اند به گونه‌ای که یک پله آن از آدنین^۲ و تیمین^۳ و پله دیگر از سیتوزین^۴ و گوانین^۵ ترکیب شده است.^۶

امروزه ثابت شده که اسیدهای

نوکلئیک^۷ نقش عمده‌ای در انتقال توارث دارند؛ مولکولهای این اسیدها درشت‌ترین مولکول و کار آنها بسیار پیچیده است. مسئولیت جمع‌آوری اطلاعات ژنتیکی یا انتقال آنها از والدین به فرزندان و همچنین از سلولی به سلول دیگر به عهده این اسیدهاست. اسیدهای نوکلئیک نوع انسان یا حیوان را تعیین می‌کنند؛ همچنین مشخص می‌کنند که یک سلول، عصبی یا عضلانی است. اسیدهای نوکلئیک به دو نوع دی‌اکسی

1. Watson & Cirk 2. adenine
3. thymine 4. cytosine
5. guanine
6. Borke, 1973; Mooro, 1982.

7. nucleic acids

ریبونوکلیتیک اسید و ریبونوکلیتیک اسید تقسیم شده‌اند.

مولکولهای DNA اطلاعات ژنتیکی را به صورت کد، ذخیره می‌کنند؛ در صورتی که مولکولهای RNA اطلاعات ژنتیکی را از صورت کد خارج کرده، اسیدهای آمینه را به پروتئینهای مخصوص تبدیل می‌کنند. واحدهای ساختمانی فرعی اسیدهای نوکلئیک به نام نوکلئوتید^۱ شناخته شده است که از سه قسمت تشکیل شده‌اند: فسفات، قند، یک حلقه کربن و اتمهای نیتروژن که آن را باز می‌نامند.

در ترکیب DNA چهار نوع نوکلئوتید وجود دارد که با چهار نوع باز ترکیب می‌شود. این بازها عبارتند از:

بازهای پورین^۲ شامل آدنین و گوانین که دارای دو حلقه نیتروژن و اتمهای کربن هستند. بازهای پیرامیدین^۳ شامل سیتوزین و تیمین که یک حلقه دارند. کیفیت قرار گرفتن باندهای هیدروژن در این چهار نوع باز به گونه‌ای است که آدنین فقط با تیمین و گوانین با سیتوزین ترکیب می‌شود.

در تولید DNA، ابتدا دو رشته اصلی از باند هیدروژن بازها جدا و به دو رشته جدا از هم تقسیم می‌شود. این عمل را می‌توان با بازشدن یک زیپ لباس مقایسه کرد. بدین ترتیب که بازهای جدا شده از هسته سلولی، خود را به باز دیگری که باید با یکدیگر ترکیب شوند، متصل می‌کند؛ به عبارت دیگر، باز آدنین با باز تیمین و باز گوانین با باز سیتوزین مجدداً پله‌های نردبان مارپیچی را تشکیل می‌دهند (شکل ۱-۶).^۴

در واقع، هر سلول هنگام تقسیم سلولی، در نتیجه تجدید سازمان یافتن و ساخت مجدد ژنها همان نمونه ژنی را دارد که در سلول اصلی وجود داشته است.

DNA موجود در ژنها دارای کد مخصوصی است که کار RNA را تنظیم می‌کند و جهات اصلی DNA را از هسته سلول به سایر قسمت‌های سلول (محل اجرای دستورات عملها) مشخص می‌سازد.^۵

1. nucleotide

2. purine

3. pyrimidine

4. Arthur, 1986.

5. Whaley, 1974.

ترکیب این ۲۳ زوج کروموزوم به این ترتیب است: ۲۳ زوج آن که به طور مساوی از پدر و مادر دریافت شده‌اند با یکدیگر، به طور برابر ترکیب می‌شوند؛ ولی زوج کروموزوم بیست و سومی که کروموزومهای جنسی است در پدر و مادر یکسان نیست. در یک زن طبیعی این کروموزوم از ۲ کروموزوم x (که اندازه آن بلندتر از سایر کروموزومهای جنسی است) تشکیل و کروموزوم مرد از یک کروموزوم x و یک کروموزوم y تشکیل شده است که کروموزوم y از کروموزوم x کوچکتر است (شکل ۱-۷).



شکل ۱-۷ بیست و سومین کروموزوم جنسی مرد که از x و y تشکیل شده است (Mussen, 1984).

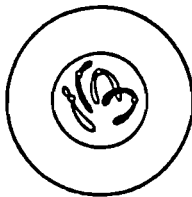
در نفوذ اسپرم به داخل تخم، چنانچه اسپرمی که کروموزوم x دارد با اوومی که کروموزوم x دارد ترکیب شود، نتیجه آن نوزادی دختر است و اگر کروموزوم y اسپرم با کروموزوم x اووم ترکیب شود، نوزادی پسر به دنیا خواهد آمد. بدین ترتیب چون نصف سلولهای اسپرم دارای کروموزوم x و نصف دیگر دارای کروموزوم y است، احتمال پسر یا دختر شدن مساوی است و در این مورد اسپرم مرد اثر تعیین کننده دارد. در تحقیقی از

سفیدپوستان امریکا معلوم شد که در مقابل ۱۰۰ نوزاد دختر، ۱۰۶ نوزاد پسر وجود داشته است و می‌توان چنین تصور کرد که تعداد اسپرمهای حامل Y کمی بیش از اسپرمهای حامل X بوده است.^۱

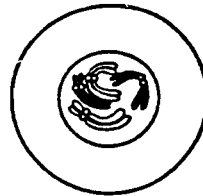
با این توضیح، معلوم شد که کودک پس از بارور شدن تخم، نصف ژنهای خود را از پدر و نیم دیگر را از مادر دریافت کرده است. بنابراین کودکان در یک خانواده ترکیبات مختلفی از ژن پدر و مادر خود را به ارث می‌برند و در این صورت، نه تنها احتمال اختلافهای فردی بین خواهران و برادران وجود دارد، بلکه این امر اجتناب‌ناپذیر است.

چگونگی تقسیمات سلولی

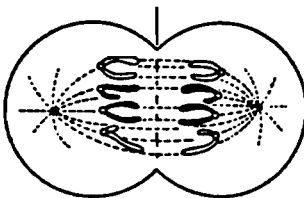
پس از اینکه تخم بارور شد، ابتدا به دو سلول جدید تقسیم می‌شود و فرایندی را به وجود می‌آورد که آن را میتوز می‌نامند. در این فرایند، ابتدا هریک از کروموزومهای ۴۶ گانه به دو کروموزوم تقسیم می‌شود؛ سپس هریک از قسمت طول به دو نیم تقسیم شده به طرف مخالف دیواره‌های سلول حرکت می‌کند و مانند سلولهای اصلی، هریک از آنها صاحب ۴۶ کروموزوم می‌شود.



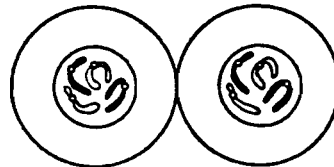
برای سادگی فقط یک سلول اصلی نشان داده شده است.



هر کروموزوم از قسمت طول شکاف برداشته و به دو نیم تقسیم می‌شود.



هر یک از کروموزومهای نیمه‌شده به طرف مقابل رفته، دیواره‌ای بین خود به وجود می‌آورد.

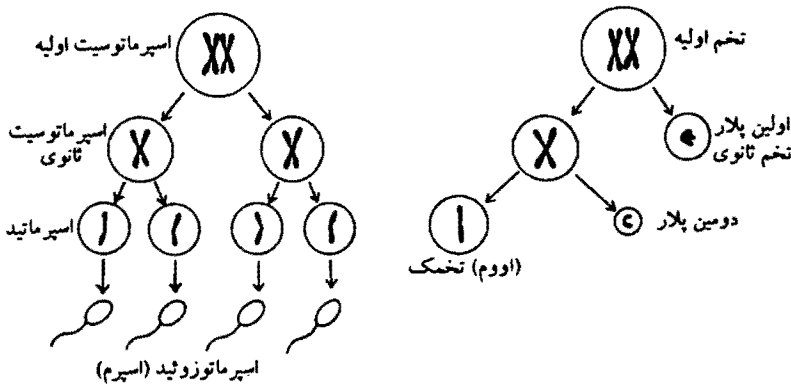


هریک از کروموزومهای نیمه‌شده رشد می‌کند و به سلول تبدیل می‌شود و دو سلول اصلی را به وجود می‌آورد.

شکل ۱۸ میتوز، چگونگی تقسیم تخم بارور

1. Falkner & Tanner, 1978.

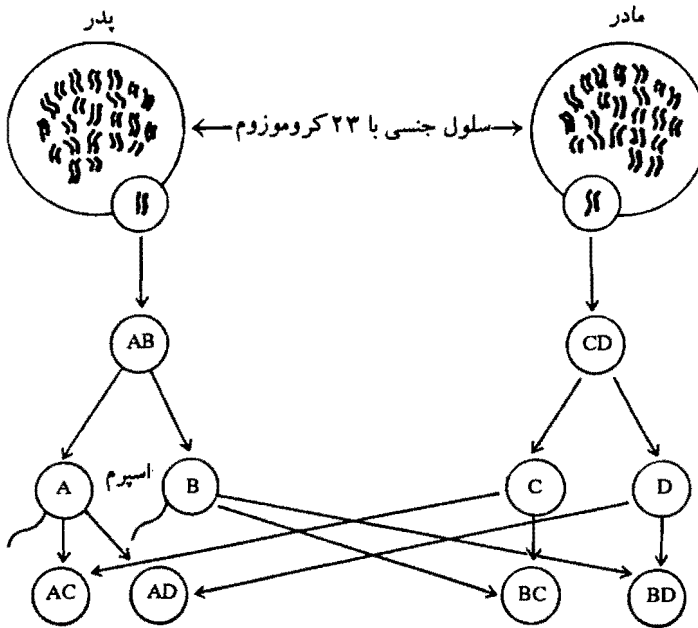
حال، جای این سؤال است که چنانچه هریک از سلولهای بدن دارای ۴۶ کروموزوم است، چرا اسپرم و تخمک، هریک ۲۳ کروموزوم دارند؟ همانگونه که قبلاً شرح داده شد، اسپرم و تخمک، هریک ۲۳ کروموزوم از پدر یا مادر دریافت می‌کند؛ از طرف دیگر تقسیمات سلولهای جنسی با تقسیمات سلولهای بدنی فرق دارد و در تقسیم سلول جنسی برعکس سایر سلولهای بدن فرایندی به وجود می‌آید که آن را میوز^۱ می‌نامند.



شکل ۱-۹ میوز، چگونگی تقسیم سلولهای جنسی (Mussen, 1984; Whaley, 1974).

چگونگی ترکیب کروموزومهای مادر (xx) با کروموزومهای پدر (xy)، بدین ترتیب است که چنانچه فرض شود $xy=A$ و B و $xx=C$ و D است، برابر شکل ۱-۹، امکان دارد این کروموزومها به صورت AC ، AD یا BC و BD با یکدیگر ترکیب شوند و به همین دلیل است که همهٔ کودکان یک پدر و مادر، با یکدیگر شباهت کامل ندارند. ترکیب احتمالی ژن کودک توسط ژنهای والدین در شکل ۱-۱۰ نشان داده شده است:

1. meiosis



شکل ۱.۱۰ ترکیب احتمالی ژن کودک توسط ژنهای والدین (Mussen, 1984).

محیط

عوامل محیطی را با اصطلاحاتی مانند عوامل اکتسابی، یادگیری شرایط زندگی و عوامل وراثتی را با اصطلاحاتی مانند عوامل طبیعی، عوامل ژنتیکی یا زیستی مشخص کرده‌اند. عوامل وراثتی ویژگیهایی دارد که از طریق ژنها منتقل می‌شود و عوامل محیطی مربوط به چگونگی رشد و پرورش کودک است. تمام چیزهایی را که فرد می‌بیند، می‌شنود، احساس می‌کند، می‌بوید، می‌چشد، می‌خورد، می‌نوشد، تجربه می‌کند و یاد می‌گیرد از جمله عوامل محیطی هستند. به عبارت دیگر، بجز ظرفیتهای ژنتیکی فرد، متغیرهای گوناگونی که از لحظه انعقاد نطفه تا پایان عمر او را احاطه کرده، بر او تأثیر می‌گذارند، باید از جمله عوامل محیطی به حساب آورده شود؛ حتی وقایع پیش از تولد کودک که به چگونگی تغذیه و بهداشت و مصرف داروها و فضا و آب و هوای محل زندگی مادر و همچنین شادمانی یا فشارهای روحی وی مربوط می‌شود نیز از جمله عوامل محیطی

مؤثر بر چگونگی رشد پیش از تولد است.

با تولد کودک، تأثیر محیط بر رشد او با شدت فوق‌العاده‌ای افزایش می‌یابد. در این میان، خانواده نقش بسیار مهمتری دارد. اینکه والدین چگونه افرادی هستند؟ تا چه اندازه سختگیر یا مهربانند؟ هوش و استعدادهاشان چقدر است؟ چه تحصیلاتی دارند؟ چقدر وقت صرف فرزندان خود می‌کنند؟ کارهای روزمره‌شان درخصوص کودک چگونه است؟ عواطف خویش را نسبت به فرزند چگونه نشان می‌دهند؟ در امور بهداشتی و نظافت و تغذیهٔ کودک چقدر سختگیری می‌کنند؟ کودک چند برادر و خواهر دارد؟ و در چه سن و سالی هستند؟ وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده چگونه است؟ استحکام انتقادی آنها تا چه پایه است؟ کدام ویژگیهای فرهنگی را دارند؟ از چه ملیت و از چه قاره‌ای هستند؟ و جز اینها، همه در چگونگی رشد کودک مؤثرند. از همهٔ اینها گذشته، محیط شامل عوامل بسیار متنوع دیگری نیز می‌شود. از حلقه‌های رنگی آویزان شده بر بالای گهوارهٔ کودک گرفته تا هوایی که او تنفس می‌کند، از خانه یا آپارتمانی که در آن رشد می‌کند تا همسایگان و کودکان و مدرسه و همسالان و معلمان کودک و... همه جزو عوامل محیطی هستند.

توجه فراوان روانشناسان به تأثیر محیط بر رشد، دلایل آشکاری دارد؛ از جمله اینکه شناخت عوامل محیطی از نظر تعلیم و تربیت اهمیت خاصی دارد. وقتی ما بدانیم یک عامل معین محیطی تأثیری مثبت یا منفی بر کودک دارد، طبیعی است که این دانش را در رشد مطلوب کودک به کار می‌گیریم و این‌گونه می‌توانیم بر تأثیر عامل مثبت بیفزاییم و اثر عامل منفی را کم کنیم. قبول این واقعیت بدان معناست که انسان در آغاز قابلیت تغییر ندارد، بلکه برحسب چگونگی محیط زندگی خود توانایی تغییر را پیدا می‌کند. این قابلیت تغییر، زمینهٔ لازم برای بهبود رشد او را فراهم می‌کند. ضرورت بحث دربارهٔ دو مبحث توارث و محیط و ارتباط آنها با یکدیگر نیز به این منظور صورت می‌گیرد تا با توجه به ظرفیتهای ژنتیک و سازماندهی صحیح محیط امکان رشد مطلوب را فراهم سازیم.

عوامل اساسی محیطی را که در رشد کودک مؤثرند می‌توان به سه دسته به شرح زیر تقسیم کرد:

(۱) تفاوت‌های فرهنگی؛ (۲) تفاوت‌های اقتصادی - اجتماعی؛ (۳) تفاوت‌های خانوادگی.

تفاوت‌های فرهنگی

اگر تاریخ تحول زندگی انسان در گذشته و نیز در کشورهای مختلف را تا زمان حاضر مورد دقت قرار دهیم، درمی‌یابیم که محیط زندگی کودکان تغییرات بسیاری کرده است. اکنون نیز مردم کشورهای مختلف به شیوه‌های گوناگون و با معیارها و هدفهای متفاوتی کودکان خود را تربیت می‌کنند. مردم یونان قدیم و ایرانیان امروز، اهالی سری‌لانکا و امریکاییها، کسانی که در بولیوی زندگی می‌کنند و آنانی که اهل سوئد هستند و... همگی در چگونگی رشد و پرورش فرزندان خود رفتار کاملاً متفاوتی دارند. زمینه‌های اصلی این تفاوتها به وضعیت فرهنگی این یا آن کشور، در این یا آن دوره تاریخی، ارتباط دارد. هر گروه از مردم که اعتقادات، سنتها، عادات، ارزشها، فعالیتها و زبان مشترکی دارند، دارای فرهنگ واحدی نیز هستند. رفتار مردم را نمی‌توان جدا از فرهنگی که به آن وابسته‌اند، در نظر گرفت. چگونگی پرورش کودک و تجربه‌هایی که خود او نیز در طول زندگی به دست می‌آورد تا اندازه زیادی وابسته به وضعیت فرهنگی اوست.

یک جامعه نیز، گروهی از مردم است که فرهنگ مشترک و خرده فرهنگهای مشخصی دارد. یکی از وظایف جامعه این است که کودکان خود را چنان پروراند که عضو پذیرفته شده‌ای در آن جامعه بشوند. برای این منظور، کودکان نه تنها باید دانشها و تجارب و مهارتهای معینی را کسب کنند، بلکه باید اعتقادات و ارزشهای جامعه خود را نیز بپذیرند. از آنجا که فرهنگها با یکدیگر تفاوت دارند، روشهای پرورش کودکان نیز گوناگون است، مثلاً روشی که در چگونگی رشد یک کودک امریکایی به کار می‌رود، هرگز نمی‌تواند مورد قبول بومیان جزایر فیجی در شمال استرالیا باشد؛ بدیهی است مردم هر جامعه‌ای، روشهای خود را بهتر از بقیه می‌دانند و بدان پایبندند و سعی می‌کنند کودکان خود را متناسب با نیازهای خویش تربیت کنند. مطالعات هانتینگتون^۱ در زمینه چگونگی پرورش کودکان در مستعمره‌های هاتریت^۲ کانادا و همچنین تحقیقات برون فن برنر (۱۹۷۰) در روسیه و امریکا مؤید این امر است. روش تربیتی هاتریتها این است که کودکان را مطابق با نظم سنتی خود، مطیع جامعه اشتراکی خویش بار می‌آورند و در روسیه هم به گونه دیگری همین هدف اجتماعی تعقیب می‌شود؛ درحالی که در امریکا بر روشهای آزاد تربیتی، تأکید بیشتر می‌شود و کودکان را مستقل، رقابت‌جو و پرخاشگر تربیت می‌کنند.

1. Huntington

2. Hutterites

تفاوت‌های اجتماعی - اقتصادی

اگرچه افراد هر جامعه، فرهنگ مشترکی دارند، اما در درون این فرهنگ مشترک، خرده‌فرهنگهایی نیز وجود دارد که تا اندازه‌ای به تفاوت‌های اجتماعی - اقتصادی مربوط می‌شود. روش‌های پرورش کودک در طبقات مختلف اجتماعی تفاوت دارد. طبقه اجتماعی یا سطح اجتماعی - اقتصادی را به وسیله میزان درآمد، نوع شغل، تحصیلات و موقعیت اجتماعی می‌سنجند. مثلاً وقتی که سرپرست خانواده‌ای پزشک، وکیل، وزیر، زمیندار، تاجر و کارخانه‌دار باشد، آن خانواده از طبقه بالا به حساب می‌آید؛ درحالی که اگر مزدبگیر، زارع، کارمند جزء، خرده کاسب، بیکار و امثال آن باشد، در طبقات پایین قرار می‌گیرد. فرزندان هریک از این گروه‌های اجتماعی با روش‌های خاص آن گروه تربیت می‌شوند و غالباً ویژگی‌های اجتماعی - اقتصادی والدین خود را پیدا می‌کنند.

خانواده‌های تهیدست معمولاً توانایی و امکان رسیدگی‌های لازم برای پیشرفت فرزندان خود را، که تعدادشان نیز در اکثر موارد زیاد است، ندارند و آنها را از نظر تغذیه و بهداشت و آموزش و پرورش فراموش می‌کنند؛ اما در خانواده‌های طبقات بالا و متوسط، کودکان، قبل و بعد از تولد، از تغذیه و بهداشت و امکانات رفاهی بهتری برخوردارند و به آنها توجه بیشتری می‌شود و نیز از نظر فضای زندگی و وسایل بازی و امکانات آموزشی در وضعیت بهتری قرار می‌گیرند و ارتباط عاطفی و کلامی والدین نیز با این کودکان بیشتر است. تحقیقات در زمینه واکنش والدین در گروه‌های مختلف اجتماعی - اقتصادی، حاکی از آن است که آنان دیدگاه‌های متفاوتی را در مورد زندگی، مسائل اقتصادی، آموزشگاه و غیره به فرزندان خود انتقال می‌دهند. طبیعی است وقتی برداشت کودکان نسبت به این مسائل متفاوت باشد، رفتار آنان و در نتیجه، چگونگی سازگاری اجتماعی و رشد آنان نیز متفاوت خواهد بود.

تفاوت‌های خانوادگی

فرهنگ و خرده‌فرهنگ‌های یک جامعه (مانند طبقه اجتماعی - اقتصادی) معمولاً تأثیر مستقیمی روی کودک ندارد، بلکه عموماً به وسیله خانواده بر رشد کودک اثر می‌گذارد. خانواده مسئولیت دارد کودک را برای زندگی در جامعه آماده کند، یعنی زبان جامعه را به کودک بیاموزد و مهارت‌های اساسی و چگونگی برخورد با جامعه را در کودک ایجاد کند؛ اما کار مهم خانواده تنها آموزش این موارد و حتی تأمین تغذیه و مسکن کودک نیست،

بلکه کار مهم خانواده اظهار محبت و علاقه به کودک و ایجاد ارتباط با اوست. قبلاً یک نمونه تاریخی نقل شد که چگونه دستور سزار فردریک دوم در قرن سیزدهم به والدین کودک خوانده‌ها - که بجز تغذیه و تأمین بهداشت کودکان، حق صحبت کردن و اظهار علاقه و ایجاد ارتباط با آنان را نداشتند - باعث شد که کودکان یکی پس از دیگری بمیرند. موارد بسیار دیگری را نیز می‌توان یافت که کودکان به دلیل بی‌پناهی و اندوه دائم، قادر به ادامه زندگی نبوده‌اند. بیشتر کودکان یتیمی که در گذشته در یتیم‌خانه‌ها با نبود عواطف انسانی رو به رو بودند از دنیا می‌رفتند. براساس پژوهشهای گاردنر^۱، چهل سال قبل در امریکا، بیش از یک سوم کودکانی که در یتیم‌خانه‌ها نگهداری می‌شدند، در همان سال اول زندگی می‌مردند. کودکانی هم که به سنین بالاتر می‌رسیدند، اگر از سرما و گرسنگی و بیماری جان سالم به در می‌بردند، به عقب‌ماندگیهای مختلف حرکتی، زبانی و ذهنی، و اختلالات عاطفی و اجتماعی، دچار می‌شدند و اغلب از نظر جثه، لاغرتر از معمول بودند. اکنون نیز کودکانی که در مراکز مختلف پرورشگاهی نگهداری می‌شوند، به دلیل فقدان محبت و ارتباط خانوادگی، دچار عقب‌ماندگیهای ذهنی و اختلالات عاطفی هستند؛ زیرا در این‌گونه محیطها کودکان نمی‌توانند آزادانه به کنکاش طبیعی خود بپردازند و محیط اطراف خویش را کشف کنند و با وسایل مورد علاقه خود بازی کنند و از همه مهمتر اینکه کسی نیست که مادرانه از آنان مراقبت کند. وقتی می‌گیرند، کسی نیست که واکنش مثبت و صمیمانه نشان دهد؛ کسی نیست که خنده آنان را با چهره خندان و محبت‌آمیزی پاسخ دهد و هنگامی که نیاز دارند در آغوش کشیده شوند، بازوان و سینه مهربانی نیست که آنان را در آغوش بگیرد.

برای کودکان خردسال، لازم است به بزرگسالان مهربان، احساس وابستگی کنند. طبعاً در شرایط پرورشگاهی که این یا آن مربی و مراقب کودک، امروز می‌آید و فردا می‌رود، کودک نمی‌تواند خود را به کسی وابسته بداند و به اختلالات عاطفی و شخصیتی دچار می‌شود. تحقیقات راتر^۲ نشان می‌دهد که این کودکان در بزرگسالی نیز نمی‌توانند به دیگران اظهار علاقه و محبت کنند. پژوهشهای هارلو (۱۹۷۱) درباره نیاز بچه شمپانزه‌ها به مراقبت مادرانه نیز تأییدی بر اهمیت شکل‌گیری احساس وابستگی عاطفی است. براساس چنین دیدگاهها و پژوهشهایی است که برخی دانشمندان تأکید کرده‌اند، وقتی مادری بیرون از خانه کار می‌کند، باید خود او با کمک پدر و سایر اعضای

1. Gardner, 1972, pp. 101-107.

2. Rutter, 1979, No. 50, pp. 283-305.

خانواده به نیاز عاطفی کودک پاسخ مساعد دهد. تحقیقات کلارک استوارت (۱۹۷۷) حاکی از آن است که حتی مادرانی که در خانه زیاد کار می‌کنند و کمتر به فرزندان خود می‌رسند، باعث ایجاد کمبودهای ذهنی و عاطفی و اجتماعی در آنان می‌شوند. اگرچه پدران در سراسر جهان عموماً در نگهداری کودکان فعالیت کمتری از خود نشان داده و می‌دهند، در عین حال، نقش پدر نیز در رشد کودک انکارناپذیر است. حتی در مورد شمشپانزه و بسیاری از حیوانات دیگر نیز چنین است. در عین حال، تحقیقات دانشمندان و از جمله پارک (۱۹۷۹) نشان می‌دهد که پدر نیز به اندازه مادر می‌تواند از فرزندان خود پرستاری کند و میزان علاقه‌مندی و احساس عاطفی او نسبت به فرزند کمتر از مادر نیست.

تأثیر مادر و پدر بر رشد فرزندان نشان انکارناپذیر و تفاوت‌های خانوادگی عامل بسیار مهمی در چگونگی رشد است، همچنین نقش سایر اعضای خانواده، برادر و خواهر را در این تأثیرگذاری باید به حساب آورد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فرزندان اول، تا اندازه‌ای از نظر هوش و تواناییهای زبانی و پیشرفت درسی برتری نشان می‌دهند؛ اما معمولاً سازگاری اجتماعی کمتری می‌یابند، وابستگی آنان بیشتر است و اعتماد به نفس کمتری دارند. اینها بدان دلیل است که رفتار خانواده در برخورد با اولین فرزند و سایر بچه‌هایشان متفاوت است؛ یعنی نسبت به آنان سختگیرتر هستند و انتظار بیشتری از آنان دارند و ثبات رفتاری کمتری نسبت به آنها نشان می‌دهند و تا زمانی که فرزند دوم به دنیا نیامده توجه زیادی به فرزند اول دارند. انعطاف بیشتر والدین نسبت به فرزندان بعدی و تجربه‌ای که در مراحل رشد اولین فرزند به دست آورده‌اند، عامل دیگری در رشد متفاوت فرزندان است. بچه‌های کم‌سن و سال خانواده از بچه‌های بزرگتر تقلید می‌کنند و از آنان تأثیر می‌پذیرند.

طبق تحقیقات زاژونک و مارکوس^۱ وقتی که فاصله سنی کودکان یکسان یا فاصله سنی آنها فقط یکی دو سال باشد، بهره هوشی آنان کمتر از مواردی است که فاصله سنی آنان چهار یا پنج سال است؛ زیرا وقتی فاصله سنی کودکان کم است، صرف وقت و توجه همانند والدین بین آنان تقسیم می‌شود؛ در حالی که وقتی فاصله سنی بیشتر است، نوع توجه والدین به کودکان تفاوت می‌کند و آنان وقت زیادتری برای فرزندان که بعداً به دنیا می‌آیند، صرف می‌کنند.

یکی از عوامل مهم در به‌وجود آمدن اختلالات عاطفی و رفتاری و اجتماعی

1. Zajenk & Markus, 1975, No. 82, pp. 74-88.

و ویژگیهای رفتاری کودکان در سنین مختلف و چگونگی برخورد صحیح با آنان است. پژوهشهای کمپه (۱۹۷۸) بیانگر آن است که اینگونه مشاوره‌ها و راهنماییها تا هشتاد درصد از مشکلات مزبور را برطرف می‌کند.

تغییر در وضیعت خانواده، بویژه جدایی والدین یا مرگ یکی یا هر دوی آنان، مشکلات بزرگی در چگونگی رشد فرزندان به وجود می‌آورد. در مورد پسران، ممکن است این مشکلات تاحد رفتارهای ضد اجتماعی از قبیل دزدی، مدرسه‌گریزی، گرفتاری به مواد مخدر، ضدیت با علم و فرهنگ و هنر و پرخاشگری نسبت به دیگران گسترش یابد؛ در مورد دختران نیز ممکن است این امر به فساد و کینه‌ورزیهای شدید و بدزنی و بدخواهی و ظلم بینجامد.

در خانواده‌هایی که در آنها کشمکش دائمی وجود دارد و پس از جدایی نیز این کشمکشها به صورت دیگری ادامه دارد، بیشترین زیانها نصیب فرزندان می‌شود. هرچه اختلافات والدین بیشتر باشد، به همان اندازه کمتر می‌توانند پدر و مادر خوبی باشند؛ زیرا آنها یا مشغول دعوا و مرافعه و پرخاشگری و بی‌توجهی نسبت به یکدیگرند و یا سعی می‌کنند فرزندان خود را در مقابل فرد دیگر قرار دهند. چنین خانواده‌ای، در مقایسه با خانواده آرامی که حتی یکی از والدین در آن حضور ندارد، ممکن است تأثیرات منفی بیشتری بر فرزندان بگذارد. هرچه سازگاری والدین با یکدیگر کمتر باشد، به همان اندازه احتمال بروز رفتارهای ضد اجتماعی و اختلالات شخصیتی فرزندان بیشتر است. به هنگام جدایی والدین یا در جریان این مشکلات، بیشترین غم دامنگیر کودکان می‌شود و آنان را به تزلزل و سرزنش خویش دچار می‌کند. جابجایی فرزندان از محل سکونت قبلی خویش به هنگام جدایی والدین نیز، تأثیرات سوئی بر آنان دارد که در نتیجه آن، کودکان نه تنها یکی از والدین، بلکه دوستان و همسایگان و محیط مانوس، زندگی خود را نیز از دست می‌دهند.

طلاق، بویژه برای مادران، دشواریهای بعدی به همراه دارد. معمولاً آنان پس از جدایی بتدریج تنها و افسرده می‌شوند و وضع مالیشان نیز بدتر می‌شود - بویژه وقتی که سرپرستی فرزندان را نیز عهده‌دار باشند. همین فرزندان، بخصوص اگر پسر باشند، دردسرهای تازه‌ای فراهم می‌کنند. پسران این مادران، منفی‌باف و لجباز و دخترانشان پرخاشگر و شاکمی می‌شوند. البته اگر پدر یا مادر، پس از جدایی، موفق به ازدواج تازه و موفقیت‌آمیزی شوند، مشکلات فرزندان کاهش خواهد یافت؛ هرچند سازگاری

کودکان با پدر یا مادر ناتنی معمولاً دشوار است و طول می‌کشد. بدترین حالت وقتی است که پدر یا مادر کودک بشدت سرگرم همسر تازه خود باشد که در نتیجه، این احساس به کودک دست می‌دهد که هم پدر و هم مادر خود را از دست داده و هر دو، او را فدای امیال خویش ساخته‌اند. اگر ازدواج مجدد در سنین نوجوانی فرزندان رخ دهد، این مشکلات بیشتر است.

در خانواده‌هایی که کودکان از سرپرستی پدر محروم می‌شوند، زندگی و رشد فرزندان دچار اختلال می‌شود؛ در چنین شرایطی، غمگینی فرزندان، شدید و طولانی و چاره‌آن نیز بسیار دشوار است. در این خانواده، مشکل است که انضباطی برقرار باشد. همچنین، آنطور که تحقیقات شین^۱ نشان می‌دهد، فرزندان این خانواده‌ها در آزمونهای هوش، بویژه آزمون مهارتهای ریاضی، نمره کمتری به دست می‌آورند. مشکلات عاطفی آنان نیز بیشتر است؛ اما در هر صورت، نوع مشکلات کودکان از یک سو به نبودن پدر و از سوی دیگر به کاردانی و سلامت عاطفی و اجتماعی مادر بستگی دارد. معمولاً اگر علت این غیبت طلاق باشد، به رفتار ضد اجتماعی فرزندان منجر می‌شود، ولی اگر علت آن مرگ باشد، به غم و افسردگی آنان می‌انجامد؛ البته پدر بزرگ، عمو، پدر ناتنی کودک یا افراد دیگری می‌توانند تا اندازه‌ای جای خالی پدر را پر کنند که این هم از یک سو به صلاحیت و کاردانی آنان و از سوی دیگر به وضعیت مادر و فرزندان بستگی دارد. در پایان این مبحث، باید تأکید شود که خانواده، مهمترین عاملی است که بر رشد کودک تأثیر مستقیم دارد و حل بسیاری از مشکلات رشد و تعلیم و تربیت کودکان نیز باید اساساً در کمک به رشد و آگاهی والدین انجام شود.

تأثیرات متقابل وراثت و محیط

نظریه‌های جدید درباره نقش وراثت و محیط در رشد کودک، در مقایسه با بیست یا سی سال قبل، بسیار تغییر کرده است. در گذشته تصور می‌شد که کودک با برخی ویژگیهای وراثتی (ژنتیکی) به دنیا می‌آید و محیط، فعالانه بر او تأثیر می‌گذارد. تصور دانشمندان این بود که کودک به صورتی منفعل، متأثر از محیط خویش است؛ همان‌طور که قطعه چوبی را می‌توان در نجاری به هر شکلی درآورد.

1. Shinn, 1978, No. 85, pp. 295-324.

امروزه آشکار شده که محیط و کودک بر یکدیگر تأثیر دارند، مثلاً برحسب آنکه خصوصیات کودک چگونه باشد، واکنش خانواده و مردم نسبت به او متفاوت خواهد بود. رفتار مردم با کودکی که شاد و سرزنده است، نسبت به کودکی که چنین ویژگیهایی را ندارد متفاوت است. همچنین برخورد مردم نسبت به دختر با پسر فرق دارد. کودک تندآموز موجب واکنشهای معینی در میان بزرگسالان و همسالان می شود که با واکنش آنان نسبت به کودک کندآموز فرق دارد. این بدان معناست که هر کودکی یک فرد مخصوص به خود است و نسبت به محیط خود واکنشهای خاص خودش را نشان می دهد. نکته اساسی این است که تأثیرات متقابل وراثت و محیط پیچیدگی فوق العاده ای

دارد. این طور نیست که تأثیرات محیط صرفاً بر عوامل وراثتی افزوده شود؛ پس لازم است در دیدگاههای گذشته در مورد تأثیر وراثت و محیط تجدید نظر کرد. مثلاً مطالعات کالدول و همکارانش (۱۹۷۵) درباره شکل گیری هوش در جریان تأثیر محیط نشان می دهد که باهوشترین کودکان معمولاً کسانی هستند که در خانواده های صمیمی و دلسوز رشد می کنند و از امکانات تربیتی و فرهنگی بیشتر برخوردارند، این گونه مطالعات را باید به طور عمیقتری بررسی کرد. دیگر نمی توان این تحقیقات را حاکی از آن دانست که رفتار صمیمانه مادر و پدر، علت هوش بیشتر کودکان است. واقعیت این است که ویژگیهای کودکان نیز در چگونگی رفتار بزرگسالان تأثیر می گذارد. کودکانی که هوش بیشتری دارند، خود را نزد والدین عزیزتر می کنند و طبعاً رفتار والدین با آنان نیز گرمتر و صمیمانه تر است و بیشتر با آنان بازی می کنند و امکان رشد هوش آنها را افزایش می دهند. تأثیر متقابل وراثت و محیط را در مطالعه چگونگی رشد دوقلوها یا چندقلوها نیز می توان دید. رشد کودکان همشکم یکسان - که حاصل تقسیم یک تخم بارور شده به دو نیمه همانند و دارای ساختمانی کروموزومی مشابه است و از نظر ساختمان بدنی و قیافه و نوع خون و پروتئینها کاملاً شبیه یکدیگرند - نمونه بسیار خوبی برای مطالعه است. تقریباً یک سوم دوقلوها، همشکم یکسان هستند و دو سوم بقیه، حاصل دو تخمکند که توسط دو اسپرم متفاوت بارور شده اند و شباهتهای ژنتیکی آنان مانند برادران و خواهران عادی است؛ یعنی همشکمان یکسان صد در صد و سایر فرزندان یک خانواده به طور متوسط، پنجاه درصد ژن مشترک دارند.

تعیین میزان همانندی وراثتی و محیطی دوقلوها به دو روش صورت می گیرد: روش همبستگی و روش تطابقی. در روش همبستگی، مثلاً آزمونهای هوشی را روی

عده زیادی از دوقلوها اجرا می‌کنند و درجه همبستگی هوش آنان را می‌سنجند. مطالعات بوچارد^۱ و پلومین^۲ نشان می‌دهد که همبستگی هوشی همشکمان یکسان حدود ۸۶ درصد و در سایر دوقلوها حدود ۶۰ درصد است.

موقعی که نتوان خصوصیتی را اندازه‌گیری کرد، از روش تطابقی برای توصیف مشابهت یا تفاوت دوقلوها استفاده می‌شود. به این منظور ویژگیهای دوقلوها را مشاهده و ثبت می‌کنند. در صورتی که این خصوصیات مشابه یکدیگر باشد، تطابق وجود دارد. پس از آنکه بسیاری از ویژگیها مشاهده و ثبت شد، درصد تطابقها را حساب می‌کنند؛ مثلاً استریک برگر (۱۹۶۸) مشاهده کرده است که تطابق رنگ چشم همشکمان یکسان ۹۹/۶ درصد است؛ یعنی اگر-به فرض-یکی از دوقلوهای همشکم یکسان، دارای چشم قهوه‌ای باشد به احتمال ۹۹/۶ درصد، چشم دیگری نیز قهوه‌ای خواهد بود. حتی در میان همشکمان یکسانی که در یک خانواده رشد کرده‌اند، کمتر می‌توان شاهد تطابق صددرصد بود. اندازه همبستگی نیز هرگز صددرصد نمی‌شود. می‌توان دو دلیل عمده را ذکر کرد که مانع همبستگی و تطابق کامل می‌شود:

۱. عملکرد ژنها تا اندازه معینی تصادفی و قابل تغییر است. مثلاً خطوط انگشتان و خالهای روی بدن دو همشکم یکسان هرگز شبیه یکدیگر نیستند. علاوه بر اینها، علی‌رغم آنکه ژن قهوه‌ای در رنگ چشم، نسبت به ژن آبی غالب است، گاهی پیش می‌آید که ژن آبی غالب می‌شود. چنین چیزهایی باعث می‌شود در ۴/۰ درصد، رنگ چشم همشکمان یکسان شبیه یکدیگر نشود.

۲. همشکمان یکسان هرگز محیط کاملاً همانندی ندارند. حتی پیش از تولد نیز محیط رشد آنان متفاوت است. مثلاً ممکن است یکی از دو جنین محل بهتری در رحم داشته باشد و بهتر رشد کند. پس از تولد هم، تجربه‌های دوقلوهای همشکم یکسان و حوادث و بیماریهایی که برایشان پیش می‌آید، همانند نیست. تفاوتهایی که در حالات و رفتار آنها وجود دارد، باعث می‌شود که از جانب والدین و سایر افراد به صورت مبالغه‌آمیزی با آنان برخورد شود و عملاً آنها را به رفتارهای باز هم متفاوت تر بکشاند. مثلاً بچه‌ای که مقداری سنگین‌وزن تر است یا کمتر گریه می‌کند، به عنوان بچه بهتر یا قوی‌تر یا سرزنده‌تر به حساب آید، که طبعاً موجب رفتار متفاوت دیگران نسبت به او

1. Bouchard & Mc Gue, 1981, No. 212, pp. 1055-1059.

2. Plomin & Defries, 1980, No. 4, pp. 15-24.

خواهد شد، که این نیز، بر گوناگونی ویژگیهای آنان می‌افزاید. چنین تأثیرگذاری از طرف والدین، بر سایر فرزندان خانواده نیز به عمل می‌آید. فاصله سنی کودکانی که دوقلو نیستند و در جریان رشد خود از شرایط متفاوت تری برخوردارند، باعث تفاوت‌های شدید فردی فرزندان می‌شود؛ البته نباید فراموش کرد که در هر حال همانندیهای وراثتی فرزندان یک خانواده نیز نقش خود را ایفا می‌کند.

پژوهشهای دیگری نیز در مورد چگونگی تأثیر وراثت و محیط بر رشد شخصیت انجام شده است. بیشتر این مطالعات در مورد دوقلوهاست. لوئین و نیکولز (۱۹۷۶) هشتصد و پنجاه جفت دوقلوی همشکم یکسان و دوقلوی عادی را - که همه نوجوان بودند - مورد آزمون شخصیت قرار دادند. نتیجه تحقیق این شد که همبستگی ویژگیهای مختلف شخصیتی همشکمان یکسان ۵۰ درصد است؛ درحالی که همبستگی شخصیتی سایر دوقلوها حدود ۳۲ درصد است. علاوه بر شخصیت، در مورد ویژگی اجتماعی شدن نیز مطالعات گوناگونی شده است. پاره‌ای از پژوهشها نشان می‌دهد برخی کودکان تمایل درونگرایانه و بعضی دیگر تمایل برونگرایانه دارند. گفته شده که معمولاً فرزند اول خانواده درونگراتر و فرزندان بعدی برونگراتر هستند.

مطالعات دیگری نشان می‌دهد که اگر خصوصیتی در ابتدای طفولیت در کودک ظاهر شود، حاکی از تأثیرات ژنتیکی است؛ اما مشکل اصلی تمام این تحقیقات آن است که نمی‌توان خصوصیات شخصیتی یا اجتماعی و خلق و خوی افراد را در ابتدای تولد اندازه‌گیری کرد. البته پژوهشهایی نیز در مورد درجه فعال بودن، واکنش نسبت به اشیای جدید، سرزندگی، آشفتگی، نظم‌پذیری خواب و خوراک، حساسیت در مقابل نور و صدا و شدت واکنشهای عاطفی نوزادان انجام شده که بیشتر نمایانگر وجود تفاوت‌های معنی‌دار در میان اطفال است؛ اما باز هم نمی‌توان به‌طور قطعی نتیجه گرفت که این تفاوتها کاملاً وراثتی است.

واقعیت این است که در تمام موارد فوق، تأثیر متقابل و پیچیده وراثت و محیط باعث تفاوت‌های فردی می‌شود. در عین حال، میزان تأثیرگذاری هر یک از این دو عامل بر جوانب گوناگون رشد فرد، یکسان نیست؛ مثلاً در شکل‌گیری خلق و خوی فرزندان، هم حالات کودک و هم تأثیرات والدین و اطرافیان اهمیت دارد. کودکان از آغاز تولد خود با یکدیگر متفاوتند، اما محیط زندگی آنان می‌تواند این تفاوتها را افزایش یا کاهش دهد. نوزادی که پرتحرکتر و خونگرمتر و باهوشتر است، طبعاً مورد توجه بیشتر اطرافیان نیز

قرار می‌گیرد و در چگونگی رفتار آنان نسبت به خود تأثیر می‌گذارد و در نتیجه، بهتر رشد می‌کند. اما کودکی که بی تفاوت و کم تحرک و کم هوش است، جاذبه‌ای ندارد و کمتر مورد توجه بزرگسالان قرار می‌گیرد و طبعاً ویژگی‌های وراثتی او بیشتر تثبیت می‌شود. واکنشهای منفی والدین و تنبیه و سرزنش کودکان نیز به عنوان یک عامل فشار و اضطراب، مشکلات کودکان را بیشتر می‌کند. در عین حال تأثیر رفتار والدین بر کودکان متفاوت است. برخلاف پیامها و رمزهای ژنتیکی، اطلاعات دریافت شده از محیط، باید به وسیله کودک تعبیر و تفسیر گردد و آنگاه پاسخ داده شود. اینکه واکنش کودک در مقابل تأثیرات محیط چگونه است، به عوامل مختلفی از قبیل تجربه‌های قبلی کودک، حالت و روحیه کودک به هنگام دریافت تأثیرات و بالاخره خصوصیات وراثتی و مادرزادی او بستگی دارد. چون کودک تحت تأثیر عوامل فراوان و متفاوتی قرار می‌گیرد و تأثیرات محیط را به صورتهای گوناگون دریافت، تعبیر و تفسیر می‌کند، بنابراین بسیار مشکل است که بتوان رفتار او را با دقت و قطعیت پیش‌بینی کرد. در هر حال، باید گفت که کودکان فقط گیرنده پیامهای محیط نیستند، بلکه فرستنده پیامهای خویش به والدین و اطرافیان نیز هستند. آنان، هم تحت تأثیر قرار می‌گیرند و هم تأثیر می‌گذارند.

روشهای مطالعه و تحقیق در روانشناسی رشد کودک

پرداختن به پژوهش درباره رشد کودکان، نسبتاً جدید (در صد ساله اخیر) است، در حالی که بشر مثلاً درباره سیارات و کرات آسمانی از همان روزگاران گذشته به جستجو و مطالعه پرداخته است. شاید بتوان استانی هال روانشناس امریکایی را از اولین دانشمندانی دانست که با روشهای جدید پژوهشی به تحقیق درباره رشد و تغییرات کودکان پرداخته است. کمی بعد، آلفرد بینه، روانشناس فرانسوی در مورد آزمونهای هوشی کودکان تحقیقاتی کرد. در همان زمان، زیگموند فروید، روانپزشک اتریشی، نظریات خود را درباره چگونگی شکل‌گیری شخصیت آدمی، که به اعتقاد وی اساساً در سالهای کودکی پایه‌گذاری می‌شود، طرح کرد.

برخی از دانشمندان تعلیم و تربیت، مانند خانم دکتر مونتسوری^۱، دکتر جان دیوئی، دکتر دکرولی و بسیاری دیگر نیز، در مورد مسائل رشد و چگونگی پرورش

کودک با روشهای علمی تحقیقات گسترده‌ای انجام دادند. متخصصان مردم‌شناسی، زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی و غیره نیز در این باره پژوهشهای گوناگونی به عمل آورده‌اند. اکنون، بیشترین کسانی که به این پژوهشها می‌پردازند، روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیتند. نتیجه این پژوهشها در گزارشهای تحقیقی، نشریه‌های علمی، رساله‌های دکتری و همچنین در کتابهای روانشناسی و تعلیم و تربیت کودکان منتشر می‌شود.

یکی از دیدگاههای اساسی ما، درباره رشد و تعلیم و تربیت کودکان آن است که این مسائل را باید با روشهای علمی مطالعه کرد. روشهایی که در این رشته به کار می‌رود، اساساً با روشهای سایر علوم یکسان است. هم در علوم تجربی و هم در علوم انسانی، و از جمله روانشناسی رشد و تعلیم و تربیت کودکان، هدف محقق مطالعه و کشف قوانین و ضوابط حاکم بر تغییر و تحول و ارتباط پدیده‌ها با یکدیگر است. چون تغییر و تحول و رشد موجود زنده، از جمله انسان، بر اساس اصول و قوانین معینی استوار است، اگر این تغییر و تحولات با روشهای علمی مطالعه شود، نتیجه آن علمی خواهد بود. اصولاً قدرت هر علم، به این بستگی دارد که تا چه اندازه می‌تواند روابط پدیده‌ها و تغییرات آنها را کشف و تبیین کند و در پیش‌بینی و کنترل متغیرهای آن موفق باشد. با این بیان، علم روانشناسی رشد، مانند علوم دیگر، مجموعه‌ای از دانشها (قوانین و نظریه‌ها) است که بتوان با روشهای تجربی درباره آن بررسی و اظهار نظر کرد. اگرچه این قوانین و نظریه‌ها مطلق نیست، لیکن به‌طور نسبی قابل اعتماد است و کاربرد نیز دارد.

باید توجه داشت که قوانین و دانشها و نظریه‌های روانشناسی رشد و تعلیم و تربیت کودکان، در مقایسه با دانشها و نظریه‌های علوم تجربی استحکام کمتری دارند؛ زیرا قوانین علوم انسانی اساساً برای تبیین روابط علیت و پیش‌بینی و کنترل متغیرهای موضوع مطالعه خود توانایی کمتری دارند. می‌توان یکی از مهمترین علتها را پیچیدگی و کم‌ثباتی و تحول متغیرهایی دانست که پژوهشهای این رشته از علم با آنها درگیر است. اما در هر صورت، روانشناسی رشد و تعلیم و تربیت کودکان، مانند سایر علوم، از قوانین علمی استفاده می‌کند و در این راه، هم از روشهای گوناگون علمی بهره می‌گیرد و هم در جستجوی قوانین و نظریه‌های علمی است.

برخی از دانشمندان در کاربرد روشهای علمی برای مطالعه مسائل رشد آدمی تردید دارند و معتقدند که ویژگیهای انسان پیچیده‌تر و متحولتر از آن است که بتوان آنها را با روشهای علمی بررسی کرد. بدون تردید، کاربرد روشهای علمی در مطالعه رشد و

سایر ویژگیهای آدمی کار ساده‌ای نیست؛ اما دشواری کار، نباید مانع از پژوهش به شیوه علمی شود. علاوه بر این، اگر روشهای علمی را برای شناخت آدمی و خصوصیات و تحولات او به کار نگیریم، ناچار باید از شیوه‌های دلخواه و ذهنی استفاده کنیم.

گروهی دیگر از دانشمندان اساساً ضرورت پژوهشهای روانشناسی رشد را انکار می‌کنند و می‌گویند که آیا نمی‌توان برای شناخت کودکان به مشاهده عادی آنان و استفاده از عقل سلیم اکتفا کرد؟ در پاسخ باید گفت که یقیناً رفتار کودکان را می‌توان مشاهده کرد و مشاهده علمی هم، یک روش بسیار مهم در پژوهشهای روانشناسی رشد است که در سایر علوم از جمله نجوم نیز کاربرد دارد؛ اما برای آنکه مشاهده ارزش علمی داشته باشد، باید به طور منظم (سیستماتیک) انجام شود، نتایج آن به دقت ثبت شود و تمهیداتی به کار رود که از خطاهای احتمالی در جریان مشاهده جلوگیری به عمل آید. در مورد استفاده از عقل سلیم هم باید گفت که نتایج پژوهشهای علمی مورد تأیید عقل سلیم هم هست.

باید گفت که اصولاً روش عقلی و استدلالی با روش علمی تعارض و تقابلی ندارد. روش علمی در مطالعات پدیده‌های گوناگون، یک روش عقلانی و منطقی است، بخصوص که ما در نتیجه‌گیریهای مختلف علمی از قوانین عقلی و استدلالی استفاده کامل می‌بریم. مطالعات تحقیقی درباره روانشناسی رشد را - اگرچه روشهای فراوانی دارد - می‌توان در سه دسته اصلی طبقه‌بندی کرد:

۱. مطالعات و پژوهشهای توصیفی،

۲. مطالعات همبستگی،

۳. مطالعات آزمایشگاهی.

در این سه مورد از شیوه مشاهده یا سایر روشهای دیگر مانند مصاحبه و آزمایش

نیز استفاده می‌شود.

مطالعات و پژوهشهای توصیفی

اولین پژوهشهای دامنه‌دار درباره رشد کودک که در حدود پنج شش دهه پیش به وسیله روانشناسان انجام شد، اغلب به صورت توصیفی بود. اگرچه والدین و مربیان به این اطلاعات توصیفی نیاز داشتند، اما این پژوهشها غالباً نمونه جامعی از جمعیت را مورد مطالعه قرار نمی‌داد و در نتیجه فراگیر نبود. برای آنکه نتیجه مطالعات توصیفی یک نمونه معین به جمعیت مربوط به آن گسترش یابد، باید علاوه بر جمعیت نمونه، اندازه‌های

به دست آمده نیز پراکندگی کافی و متناسب را با خصوصیت موضوع مطالعه داشته باشد تا بتوان هنجار یا اندازه متوسط متغیر را محاسبه کرد. برای رسیدن به این هدف، باید اطلاعات کافی جمع آوری شود تا بتوان فرضیات مربوط به منحی نرمال را برای تعبیر و تفسیر نتایج به کار گرفت؛ در ضمن باید توجه داشت که ویژگیهای متغیر معینی که به صورت توزیع نرمال نشان داده می شود، بیانگر این نیست که کدام ویژگی عادی و کدامیک غیر عادی است؛ اطلاعات توزیع نرمال، فقط نشان دهنده فاصله افراد از حد متوسط است، نه چیز دیگر. اینکه مقدار متوسط اندازه ها را می توان به جای مقدار بهنجار فرض کرد یا نه، امری اختیاری است.

مطالعات توصیفی. در این گونه مطالعات، اندازه متوسط یا یک خصوصیت را محاسبه می کنند؛ مثلاً می توان با مطالعه نمونه ای جامع از کودکان نوزاد، میانگین قد آنان را دریافت. اما اگر کسی بخواهد چگونگی افزایش قد کودکان را در سنین مختلف مطالعه کند، باید گونه های دیگری از مطالعات توصیفی را انجام دهد. یکی از روشها، مطالعه عرضی و دیگری مطالعه طولی است.

مطالعات توصیفی عرضی. می توان به عنوان مثال پانصد نوزاد، پانصد کودک یک ساله، پانصد کودک دو ساله و همین تعداد کودک را برای هر یک از سنین دیگر تا ۱۸ سالگی، به طور تصادفی انتخاب کرد و پس از مطالعه وضعیت آنان از نظر قد، جدول رشد قد کودکان نوزاد تا ۱۸ ساله را تهیه کرد.

مطالعات توصیفی طولی. اما در مطالعه توصیفی طولی مثلاً قد پانصد نوزاد را که به طور تصادفی انتخاب شده اند، اندازه گیری می کنند و تا وقتی که به سن هجده سالگی برسند، هر سال یک بار، قدشان را اندازه گیری می کنند؛ به این ترتیب می توان جدول رشد قد تک تک کودکان یا رشد متوسط قد آنان را فراهم کرد. در مطالعه عرضی، امکان مطالعه سریع هست، لیکن چون تحقیق در مورد افرادی است که در سالهای مختلفی به دنیا آمده اند، گاهی نتایج تحقیق دچار خطا می شود. مطالعه طولی وقت گیرتر است، ولی می توان تفاوت نتیجه ها را با اطمینان بیشتری به تفاوت های واقعی افراد نسبت داد. در عین حال، به دلیل گذشت زمان، شاید امکان انتساب نتایج حاصل از مطالعات طولی به وضعیت افرادی که در موقعیتهای دیگر زمانی رشد می کنند، وجود نداشته باشد.

گاه ممکن است، وضعیت یک کودک را در طول زمان و یا در مقاطع زمانی مشخصی به طور عمیق و همه جانبه مطالعه کرد. این نیز از موارد مطالعات توصیفی است

که آن را مطالعه موردی می‌نامند؛ مثلاً مطالعات پیاژه درباره رشد، هماهنگی حسی - حرکتی چشم و دست فرزندش ژاکلین را می‌توان نمونه‌ای از مطالعه موردی دانست که طولی هم به حساب می‌آید. پیاژه به این منظور در طول چهارماه به مطالعه رشد هماهنگ چشم و دست فرزند شیرخواره‌اش پرداخت.

معمولاً مطالعه موردی روی یک فرد انجام می‌شود، مثل مطالعات فروید روی بیماران خردسال و بزرگسال؛ از جمله در مورد کودک پنج ساله‌ای به نام «هانس کوچولو» که از اسب می‌ترسید.

مطالعه موردی، انعطاف‌پذیرترین شیوه تحقیقی است که برای شناخت رشد کودکان در اختیار ماست، زیرا محدودیت روشهای دیگر را ندارد و تقریباً می‌توان آن را در هر موردی به کار گرفت؛ ولی این مشکل بزرگ را دارد که نمی‌توان مطالعه عمیق روی یک یا چند نمونه را با قاطعیت به همه افراد جمعیت مورد نظر گسترش داد. در هر حال، این روش ویژگیهای کلی و اساسی رشد و نمونه‌های مختلفی از کودکان را به ما می‌شناساند که طبعاً می‌تواند زمینه‌ای برای مطالعات دیگر هم باشد و امکان تکمیل آن با روشهای دیگر هم هست. مطالعه موردی، بویژه موقعی که استفاده از سایر روشها ناممکن یا دشوار است، برای محقق روانشناسی رشد مناسب است؛ مثلاً وقتی محقق به نمونه‌هایی از کودکان برمی‌خورد که در شرایط بسیار استثنایی رشد کرده‌اند، این روش بهترین نتیجه را به بار می‌آورد؛ زیرا در شرایط عادی هرگز امکان نداشت که چنین مواردی را با روش تجربی پژوهش کرد. همچنین، به دلیل محدود بودن موردهای استثنایی، امکان استفاده از روش همبستگی وجود ندارد.

روش مطالعه موردی انواع مختلفی دارد که مهمترین آنها مطالعه موردی بالینی (کلینیکی) است. مطالعات پیاژه از این قبیل است. اولین پژوهشهای پیاژه در زمینه رشد شناختی کودکان با استفاده از همین روش و با مطالعه بالینی در مورد سه فرزند خودش، صورت گرفته است. او مشاهدات تحقیقی خود را درباره تحولات و چگونگی فکر کودک، بدقت ثبت می‌کرد و نتایج آن را در دو کتاب *اساس هوش و ساخت واقعیت* در ذهن کودک منتشر کرد؛ مثلاً در این مطالعات، قدم به قدم این نکته را بررسی کرد که چگونه دخترش، ژاکلین، در فاصله دو و نیم تا شش ماهگی توانایی هماهنگ کردن چشم با دست را از خود نشان داد.

مسئله اساسی در مطالعات پیاژه این بود که وی ذهن خود را بر واقعیتهای مربوط

به چگونگی رشد کودک، باز می‌گذاشت و هرگز پیشداوری‌های قبلی رشد را در این بررسیها دخالت نمی‌داد؛ این امر از اصول مهم مطالعهٔ موردی است. پیازه، همچنین با دخالت‌های خود در این مشاهدات، همان‌طور که از یک متخصص روش بالینی انتظار می‌رود، به کودک کمک می‌کرد تا رفتارهایی از خود نشان دهد که بتوان با مطالعهٔ آنها به ساخت و محتوای تفکرش پی برد. مثلاً موقعی که دختر دیگر او لوسیان که دو ساله بود، برای اولین بار موفق شد که یک قوطی کبریت نیمه‌باز را باز کند و زنجیر ساعتی را از آن بیرون آورد، پیازه برای اطمینان از توانایی فکری کودک در چگونگی باز کردن قوطی کبریت، آزمایش دیگری انجام داد. وی زنجیر را در قوطی کبریت به گونه‌ای جا داد که لوسیان مجبور بود برای باز کردن قوطی کبریت، به‌طور منظم فکر خود را به کار بیندازد. پیازه این‌گونه آزمایشها را با سایر کودکان نیز تکرار کرد.

در مورد کودکان بزرگتر که می‌توانند حرف بزنند، پیازه از روش مصاحبه هم در مطالعات موردی بالینی کمک می‌گرفت و سؤالاتی را از این قبیل با کودکان مطرح می‌کرد: چرا قایقها روی آب شناورند؟ خورشید از کجا می‌آید؟ چه چیزی باعث جزر و مد آب دریا می‌شود؟ آنقدر این سؤالات را تکرار می‌کرد تا نسبت به ساخت و محتوای فکر آنان مطمئن شود. با استفاده از همین روش بود که پیازه توانست یکی از مهمترین نظریه‌های رشد شناختی و بلکه مهمترین آنها را به جهان علم عرضه کند. علاوه بر آنچه گفته شد، می‌توان در مطالعات موردی از روش آزمایشگاهی هم استفاده کرد و تأثیر نظارت شدهٔ متغیرهای محیطی را در رفتار یک فرد معین مشاهده کرد. در این روش، جنبه‌هایی از رفتار فرد در مدت زمان معینی اندازه‌گیری می‌شود (که آن را به عنوان مقدار پایه یا اندازهٔ متغیر کنترل در نظر می‌گیرند) و سپس تغییرات معینی در متغیرهای محیطی داده می‌شود و تأثیرات آن مورد مطالعه قرار می‌گیرد. اگرچه این روش نیز برتری‌هایی دارد، باز هم مشکل قبلی، یعنی عدم توانایی گسترش نتایج این پژوهشها، همچنان وجود دارد.

مطالعات همبستگی

همبستگی، تعیین ارتباط میان دو یا چند دسته از اندازه‌هاست. وجود همبستگی را میان دو متغیر (یا دو دسته از اندازه‌های مربوط به هم) در بسیاری از مسائل رشد می‌توان دید؛ مانند چگونگی تغذیهٔ کودک شیرخواره و رشد جسمی یا ارتباط زبانی مادر و کودک با

رشد ذهنی فرزند. وقتی که بین دو متغیر همبستگی وجود دارد، باید ببینیم که آیا این ارتباط، به صورت تصادفی است یا خیر. ضریب همبستگی بین دو متغیر از +۱ (همبستگی مثبت و کاملاً قوی) تا -۱ (همبستگی منفی و کاملاً ضعیف) تغییر می‌کند. هرگاه هیچ ارتباطی بین دو متغیر نباشد، همبستگی معادل صفر است. باید در نظر داشت که مقدار ضریب همبستگی، فقط وجود رابطه را نشان می‌دهد که یک اندازه توصیفی از اطلاعات است. وجود همبستگی به خودی خود، بیانگر علیت یا وضعیت پدیده‌ها نسبت به هم نیست؛ چه بسا عوامل دیگری، غیر از دو متغیر مورد نظر، باعث بروز مقدار معینی از ضریب همبستگی شده باشد.

در مطالعات همبستگی، محقق بدون آنکه متغیرها را دستکاری کند، پس از اندازه‌گیری پدیده‌ها به همان صورتی که هستند، مقدار ارتباط آنها را با یکدیگر محاسبه می‌کند. وقتی جهت تغییر در یک متغیر با متغیر دیگر همسان باشد بین آن دو، رابطه مثبت وجود دارد، ولی اگر جهت تغییر متغیرها برخلاف یکدیگر باشد حاکی از رابطه منفی بین آنهاست. مقدار ضریب همبستگی را نباید با درصد رابطه، یکسان گرفت؛ مثلاً هرگز نباید فکر کرد که ضریب همبستگی $0/50$ دو برابر ضریب همبستگی $0/25$ است. قاعده ساده آماری این است که برای محاسبه درصد همبستگی دو متغیر، مقدار همبستگی آنها را مجذور کنیم. به این ترتیب، مقدار همبستگی $0/80$ تقریباً چهار برابر مقدار $0/40$ است زیرا: $(0/80)^2 = 0/64$ و $(0/40)^2 = 0/16$ و $0/64$ چهار برابر $0/16$ است. گاهی دیده می‌شود که برخی از محققان مطالعات همبستگی را به جای مطالعات تجربی قلمداد می‌کنند. به این مثال توجه کنید:

یک روانشناس در یک مدرسه متوجه می‌شود که مادران بسیاری از کودکانی که اختلالات رفتاری دارند، در مقایسه با مادران کودکان عادی، نسبت به فرزندان خود کم‌توجهند. او برای آزمون این فرضیه، تحقیق منظمی را آغاز می‌کند. به این ترتیب که از دوازده کودک دارای اختلال عاطفی و دوازده کودک عادی می‌خواهد که تکلیف معینی را به شیوه‌ای یکسان و با کمک مادران خویش انجام دهند. از دو ارزیاب متخصص نیز می‌خواهد که رفتار مادران را در جریان کمک به فرزندانشان برای انجام دادن تکلیفها، مشاهده کرده، میزان همکاری را در یک مقیاس هفت درجه‌ای ارزیابی کنند. نتیجه این تحقیق حاکی از اتفاق نظر کامل ارزیابان و همچنین اثبات فرضیه تحقیقی روانشناس مدرسه است.

موثر و فیلد سعی کردند با یک مطالعه تجربی و آزمایشگاهی در زایشگاه به این مسأله پاسخ گویند. به این منظور، شش نوزاد پسر و شش نوزاد دختر را که همگی از نظر جسمی سالم و دارای وزن و قد عادی بودند و نشان نیز کمتر از یک هفته بود، مورد مطالعه قرار دادند. مطالعات باید زمانی صورت می گرفت که بچه‌ها کاملاً سرحال و بیدار بودند. به همین علت، آزمایش در مورد سه کودکی که چنین حالتی نداشتند، انجام نشد و نه کودک دیگر مورد آزمایش قرار گرفتند.

هریک از نوزادان در آغوش یک آزمایشگر به حالت نسبتاً افقی و در حالی که صورتشان به طرف بالا بود قرار داشتند. آزمایشگر دیگر، دو شیشه دارویی تیره رنگ در دو دست گرفته بود که یکی خالی بود و صدایی نمی داد و شیشه دیگر تا نیمه، پر از دانه‌های خشک ذرت بود که صدا داشت. این آزمایشگر به حالتی می ایستاد که سه کودک در وسط دو دست او قرار می گرفت. آزمایشگر، دو بطری را به مدت بیست ثانیه یا تا اندازه‌ای که کودک حداقل به مدت پنج ثانیه سر خود را به طرف صدا برگرداند، تکان می داد چون دو بطری مشابه در دو طرف سر نوزاد قرار داشت، بنابراین می شد نتیجه گرفت که چرخاندن سر به طرف بطری صدا دار به دلیل توجه چشم نوزاد به سوی بطری نبوده، بلکه به دلیل صدای بطری بوده است. این آزمون در مورد هر کودک، برحسب آنکه چه مدتی سر خود را به سوی صدا چرخانده باشد، پنج تا هشت بار تکرار می شد. بطری صدا دار، با روش تصادفی، گاهی در دست چپ و گاهی در دست راست آزمایشگر بود. دو نفر که یکی آزمایشگر و دیگری دستیار او بود، نتایج را یادداشت می کردند. هرگاه کودک سر خود را به هر دو طرف چرخانده بود، جهتی را یادداشت می کردند که او با سرعت بیشتری از خود واکنش نشان داده بود. در تمام این یادداشتها موافقت کامل بین نظر دو مشاهده گر وجود داشت. نتیجه آزمایش این شد که از بین شصت آزمایش، در پنجاه و دو مورد سر نوزادان به سوی صدا چرخیده بود. این آزمایش حاکی از آن است که کودکان جهت صدا را احساس می کنند. محققان این آزمایش می نویسند:

نوزادان تلاش می کردند تا محل صدای بطری را پیدا کنند، آنان شانه‌های خود را بالا می انداختند و فعالانه سر خود را به طرف بالا و به سوی بطری صدا دار حرکت می دادند، گویی با چشم خود نیز منبع صدا را می جستند.^۱

اما نتیجه این آزمایش دقیق هم مورد تردید قرار گرفت؛ مثلاً برخی گفتند چون

آزمایشگران می‌دانسته‌اند که صدا از کدام طرف می‌آید، شاید به‌طور ناخودآگاه کاری کرده‌اند که توجه نوزاد نیز به آن سو جلب شده است. حتی بعضی گفتند که شاید ثبت‌کنندگان آزمایش، انتظار طبیعی خود را برای چرخیدن سر کودک به طرف صدا در یادداشتهای خود نیز ثبت کرده‌اند و...

برای پاسخ دادن به این ابهامات، محققان مذکور مطالعه تجربی دیگری را انجام دادند. این بار به‌جای بطریها، صدا از دو بلندگو پخش می‌شد که در دو طرف سر کودک بود؛ چون صدابه‌صورت تصادفی گاهی از چپ و گاهی از راست می‌آمد، هم‌آزمایشگری که کودک را در آغوش داشت و هم ثبت‌کنندگان واکنش کودک، نمی‌دانستند که هر بار صدا از کدام سو خواهد آمد. همچنین، علاوه بر ثبت فوری نتایج، یک دستگاه فیلمبرداری ویدئو که هیچ صدایی نداشت نیز از واکنش کودکان فیلمبرداری می‌کرد و این فیلم پس از پایان آزمایش، به وسیله افرادی مشاهده گردید و نتایج آن ثبت شد.

مقایسه نتایج نشان داد که یازده نوزاد از دوازده نوزاد سر خود را در بیشتر موارد به سوی منبع صدا چرخانده بودند؛ کودک دوازدهم نیز سه بار سر را به طرف صدا و سه بار به طرفی که صدایی نبود، چرخانده بود. روی هم رفته در ۸۲ درصد آزمایش، چرخش سر نوزادان به جانب صدا بود. می‌دانیم که احتمال چرخاندن سر به هر یک از دو سو، پنجاه درصد است و ۸۲ درصد با ۵۰ درصد تفاوت معنی‌داری دارد؛ بخصوص از آن جهت که صدای بلندگوها به‌طور تصادفی، پنجاه درصد از طرف راست و پنجاه درصد از طرف چپ بود؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت به‌دست آمده، معنی‌دار است. محاسبه آزمون معنای آماری نشان داد که احتمال تصادفی بودن این نتیجه، ۰/۰۰۶ است که یک احتمال بسیار ضعیف است.

آنچه بیان شد، نمونه‌ای از یک مطالعه آزمایشگاهی در مورد یک گروه است. چنین مطالعاتی را می‌توان روی دو گروه و بیشتر نیز انجام داد و نتایج را با یکدیگر مقایسه کرد که آیا تفاوت گروهها، معنی‌دار است یا تصادفی. روشهای مختلف دیگری نیز در پژوهشهای تجربی وجود دارد که می‌توان برای اطلاع از آنها به کتاب گیج (۱۹۷۱)، درباره تحقیقات آموزشی و کتاب کرلینجر (۱۹۷۳)، اصول پژوهشهای علوم رفتاری مراجعه کرد.

نامطلوب در کودک نیز می‌تواند زمینه را برای اختلال روابط متقابل و در نتیجه اختلال در رفتار کودک فراهم کند.

والدین باید ویژگیهای کودک را بشناسد و تمام تواناییهای او را درک کنند. کودک ضمن اینکه عزیزترین و نزدیکترین فرد به پدر و مادر است، موجودی مستقل نیز هست. به علاوه دنیای کودکان با دنیای بزرگسالان متفاوت است و هر کدام از کودکان ویژگیهای خاص خود را دارند. شناخت این ویژگیها به بزرگسالان کمک می‌کند تا به نحوی منطقی با کودک برخورد کنند و باعث پیچیده‌تر شدن مسائل نشوند. تغییراتی که در سنین مختلف برای کودک رخ می‌دهد، می‌تواند تا اندازه زیادی به حل این گونه مسائل کمک کند.

رشد از سه تا هفت سالگی

رشد جسمی

با اینکه رشد جسمی کودک در این دوره به سرعت دو سال اول نیست، ولی سرعت فراوانی دارد. یک پسر متوسط در سه سالگی حدود ۱۵ کیلو وزن و ۹۵ سانتیمتر قد دارد. دختران سه ساله در این سن، کمی سبکتر و کوتاهتر از پسران هستند.

رشد جمجمه در این دوره، از رشد سایر اعضای بدن کندتر است و به این ترتیب تناسب سر و تنه به نسبت‌های بزرگسالی نزدیک می‌شود؛ ولی در پایان این دوره حجم مغز تقریباً اندازهٔ حجم مغز افراد بالغ است؛ یعنی در پنج سالگی مغز کودک حدود ۷۵ درصد وزن بزرگسالی و در شش سالگی نزدیک به ۹۰ درصد آن است.

در این دوره، رشد استخوانها ادامه می‌یابد و حرکات بدنی برخلاف دو سال اول با مهارت انجام می‌شود. نسوج غضروفی بتدریج استخوانی می‌شود و در اندازه، تعداد و سختی استخوانها، تغییرات مهمی به وجود می‌آید و شکم برآمدگی نشان می‌دهد؛ ولی در حدود شش سالگی تناسب اندام به اندازه‌های دوران بزرگسالی شبیه‌تر می‌شود.

ماهیه‌های بزرگ کودکان در این سن از ماهیه‌های انگشتان و دستهای آنها رشد یافته‌تر است؛ بنابراین ممکن است کودکان در کارهایی مانند بستن دکمه لباس و بند کفش و فعالیت‌هایی از این قبیل، مهارت چندانی نداشته باشند. از این رو کودکان این گروه سنی را نباید به کارهای ظریف و دقیق واداشت. وسایلی مانند مدادهای رنگی، قلم مو برای آب‌رنگ زدن و سایر وسایلی که کودکان از آنها استفاده می‌کنند، باید در اندازه‌های بزرگ تهیه شود و کار کردن با اشیای کوچک را باید به حداقل ممکن کاهش داد؛ چون هماهنگی چشم و دست هنوز کامل نشده است.

رشد دستگاه عصبی - عضلانی کودک، زمینه را برای مهارت‌های بیشتر حرکتی

فراهم می‌کند. در حدود سه سالگی، حرکات عضلانی نامطمئن دو سال اول بتدریج از بین می‌رود و کودک به حرکاتی مطمئن دست می‌یابد؛ به طوری که با سهولت و سرعت می‌دود و بدون کمک دیگران از پله‌ها بالا می‌رود. در حدود سه سالگی می‌تواند مدتی سه‌چرخه سواری کند و چون از تواناییهای خود لذت می‌برد، در تمرین و تکرار هرچه بیشتر این مهارتها تلاش می‌کند.

در این دوره تنفس و ضربان قلب منظم می‌شود. نفسها عمیق و آرام است و فشار خون بمرور افزایش می‌یابد. با توجه به تمام این ویژگیها، کودک در سنین پیش از دبستان، امکان فعالیت و جنب و جوش بیشتری پیدا می‌کند.

رشد جسمی سریع، کودک را برای تجربه و یادگیری بیشتر آماده می‌کند و بتدریج که بزرگتر می‌شود به شبکه پیچیده‌تری از تجارب دست می‌یابد؛ از حواس خود هرچه بیشتر استفاده می‌کند و با کمک راه رفتن با محیطی گسترده و متنوع روبه‌رو می‌شود.

برخلاف دو سال اول زندگی، در این دوره رفتار کودک کمتر قابل پیش‌بینی است؛ زیرا از این پس، تجارب محیطی و تأثیری که این تجارب بر او می‌گذارد، مسیر رشد کودک را تعیین می‌کند.

رشد دندانها و اهمیت دندانهای شیری. دندانهای شیری میان دو تا سه سالگی تکمیل می‌شود و کودک را در استفاده از غذای بزرگسالان هرچه بیشتر یاری می‌دهد. اولین دندان دائمی که آن را «آسیای شش سالگی» می‌نامند در این دوره می‌روید و پس از آن دندانهای شیری بتدریج ریخته، جای خود را به دندانهای دائمی می‌دهد.

معمولاً چنین تصور می‌شود که ناهنجاریها و بیماریهای دندان پس از رویدن دندانها و خصوصاً پس از درآمدن دندانهای دائمی پیدا می‌شود، درحالی که کیفیت تغذیه مادر در دوران بارداری و تغییرات رحم در این امر کاملاً مؤثر است.

دندانهای شیری از مهمترین عوامل تغذیه و در نتیجه از مهمترین عوامل رشد و نمو کودک در حساسترین دوره زندگی اوست. کودکی که دندانهای پوسیده و ناسالم دارد، نمی‌تواند غذا را خوب بجود و در نتیجه دچار سوءهاضمه می‌شود. پوسیدگی و عفونت دندانهای شیری می‌تواند عفونت و مشکلات دیگری را نیز در گوش و گلوی کودک ایجاد کند.

میزان مقاومت و مصونیت کودکان نسبت به پوسیدگی و دیگر بیماریهای دندانی بستگی به نوع تغذیه، وضع بدنی و حتی ویژگیهای ارثی کودکان دارد؛ بنابراین لازم است

از سن دو سالگی هر شش ماه یک بار، کودک را تحت معاینه و کنترل بیماریهای دهان و دندان قرار داد.

بعضی بزرگسالان تصور می‌کنند دندانهای شیری موقتی است و نیازی به معالجه و پر کردن ندارد، در حالی که بی‌نظمی، پوسیدگی، لک شدن، عفونت یا افتادن زودتر یا دیرتر از موقع دندانهای شیری و عدم درمان آنها، باعث بی‌نظمی‌هایی در رویش و دوام دندانهای دائمی خواهد شد. گاهی جای دندان افتاده به وسیله دندانهای دیگر اشغال می‌شود و وسعت آنها کم شده، باعث کج شدن دندانهای اطراف می‌شود. پوسیدگی دندانها علاوه بر ایجاد اختلال در تغذیه و رشد کودک، می‌تواند باعث عدم تعادل و سازش روانی کودک شود.

آموزش بهداشت دهان و دندان. دوره‌های اولیه زندگی کودک نه تنها برای رشد او در ابعاد مختلف، حساسیت بخصوصی دارد، بلکه از نظر تشکیل عاداتهای صحیح در کودکان نیز اهمیت دارد. آموزش بهداشت دهان و دندان به کودکان و ایجاد عاداتهای قوی برای پاکیزگی و جلوگیری از آلودگی دهان و دندان، پایه گذار سلامت عمومی کودک است.

گاهی گفته می‌شود با بیرون آمدن اولین دندان آسیا باید آموزش مسواک زدن شروع شود؛ ولی بعضی پایان دو سالگی را برای این آموزش پیشنهاد می‌کنند؛ یعنی زمانی که کودک از نظر عضلانی توان تقلید از حرکات والدین را پیدا می‌کند و علاقه‌مند است که کارهای آنها را انجام دهد. کودک در این سن با مشاهده مسواک کردن پدر و مادر و دیگران، شروع به مسواک زدن می‌کند؛ البته در ابتدای امر، مهارت لازم را ندارد و باید به او کمک کرد، ولی بزودی تمام مسئولیت را شخصاً به عهده می‌گیرد. اگر کار به این ترتیب پیش رود مسواک کردن کودک تحمیلی و مشکل نخواهد بود.

نکته مهمی که باید در مورد کودکان بدانیم، این است که کودکان بیشتر تحت تأثیر رفتار بزرگترها قرار می‌گیرند تا نصایح آنان. بنابراین اگر بزرگسالان علاقه‌مندند که رفتار خاصی در کودکان شکل گیرد لازم است که خود آن را انجام دهند. اگر پدر و مادر علاقه دارند که کودکان آنها به بهداشت دندانهای خود توجه کنند، باید از مراجعه به دندانپزشک و مسواک کردن مرتب دندانها مضایقه نداشته باشند.

رشد حرکتی

حدود سه سالگی، قدرت به کار گرفتن مؤثر اشیا به وجود می‌آید. در این هنگام، قدرت

در نتیجه آن در سراسر این مرحله، تفکر، آمیخته به هوش و به صورت پیش از عملیات باقی می ماند.

از حوادثی که پیاژه آن را مانع تشکل اعمال هوشی به معنی واقعی کلمه می داند، این است که برای درونی کردن اعمال و بردن آنها به زمینه تفکر، وقت لازم است. به عقیده پیاژه، تصور جریان عمل و نتایج آن به صورت تفکر، بسیار دشوارتر از اجرای آن به صورت کاملاً مادی و عملی است. عمل ذهنی از نظر پیاژه، درونی شدن کنشی است که ساخت ذهنی را تغییر می دهد و مهمترین ویژگی آن برگشت پذیری است و این جریان نیازمند فرصت کافی برای سازماندهی و سازگاری است. پیاژه مفهوم عمل ذهنی را برای توضیح چگونگی اکتساب نگهداری ذهنی به کار می برد. از نظر پیاژه، وقتی کودک به نگهداری ذهنی می رسد، درک می کند که تغییر در شکل یا ظاهر یک چیز در ماهیت و مقدار آن تغییری به وجود نمی آورد.

معمولاً کودکان از یک فرآیند سه مرحله ای می گذرند تا به نگهداری ذهنی برسند. ابتدا مفاهیم را بسادگی درک نمی کنند؛ ولی پس از آن در مرحله انتقالی در بعضی موقعیتهای مفاهیم را درک می کنند، سرانجام مفاهیم را به طور کامل درک می کنند، به نحوی که می توانند به تمام موقعیتهایی که نوع خاصی از نگهداری ذهنی را ایجاب می کند، پاسخ دهند.

اولین مرحله آگاهی کودک از نگهداری ذهنی، مربوط به ماده است. اگر به کودک چهار ساله ای دو گلوله گیلی یک اندازه نشان دهید و قبول کند که آنها هم اندازه اند و سپس یکی از آنها را در حضور او پهن کنید، به احتمال زیاد خواهد گفت که مقدار گیل پهن شده بیشتر است. در پنج سالگی اغلب کودکان درمی یابند که مقدار چیزی با تغییر شکل آن کم و زیاد نمی شود؛ اما با تغییر مختصری در روش کار، درک کامل نشده خود را بروز خواهند داد. نگهداری ذهنی وزن، معمولاً در هفت یا ده سالگی و درک کامل حجم در ده تا دوازده سالگی ایجاد می شود.

مسئله دیگری که از نظر پیاژه مانع رسیدن کودک به عمل ذهنی است، خودمداری^۱ اوست؛ یعنی در این مرحله کودک هنوز نمی تواند بین ادراکات، افکار و احساسات خویش و دیگران به اندازه کافی تمییز قائل شود. به عبارت دیگر، او نمی تواند

1. ego centerism

به نظر دیگران توجه کند. زیرا نمی‌تواند درک کند که نظرهای متفاوتی هم وجود دارد. همان‌طور که گفته شد کودک در این سنین لغات را براساس تجارب خود تعبیر و تفسیر می‌کند و به کار می‌برد و هنوز به این امکان پی نبرده است که افرادی که تجارب متفاوتی دارند، می‌توانند تصورات متفاوتی داشته باشند. در حدود هفت هشت سالگی کودک این مسأله را حل می‌کند. کیفیت تفکر کودک در این مرحله بخوبی نشان می‌دهد که محتوای فکر کودک و بزرگسال کاملاً با هم متفاوت است.

سیلوپا اوپر و هربرت گینزبورگ^۱ نتایج نظریه پیاژه را در رشد ذهنی چنین خلاصه می‌کنند: مهمترین نکته‌ای که مریان می‌توانند از نظریه پیاژه دریافت کنند این است که کودکان، خصوصاً کودکان خردسال، از طریق فعالیتهای محسوس بهتر یاد می‌گیرند.

ابتدا باید کیفیت اندیشه کودکان را در سنین مختلف درک کرد، سپس برآن اساس به‌طور طبیعی، زمینه رشد، خلاقیت و ابتکار را برای آنان فراهم کرد و درمواقع لزوم به کمک کودک شتافت. اگر کودکی برای انجام دادن فعالیتی خارج از توان خویش تلاش می‌کند، می‌توان او را به فعالیت دیگری سرگرم کرد تا نسبت به تواناییهای خود شک و تردید نکند. از نظر اریکسون، استفاده از برنامه‌های از قبل تعیین شده، باعث می‌شود که استقلال و ابتکار کودکان رشد نکند.

با پیشرفت رشد ذهنی کودک، خلاقیت به اوج خود می‌رسد؛ بنابراین، علاوه بر فعالیتهای حسی و حرکتی، پرورش فعالیتهای تخیلی و ذهنی نیز باید مورد توجه قرار گیرد. والدین یا مریان می‌توانند از طریق بازی، قصه و نقاشی قوه تخیل کودک را پرورش دهند. بعضی کودکان چنان از قوه تخیل خود استفاده می‌کنند که بین دنیای تخیل و واقعیت فرقی نمی‌گذارند. برای این کودکان باید راه‌حلهای عاقلانه‌ای در نظر گرفت، به‌شکلی که باعث از بین رفتن قوه تخیل آنان نشود.

در این سنین، ضمن اینکه کودکان را به شنیدن قصه‌ها تشویق می‌کنیم و اینکه بتوانند خودشان تصاویر و نقاشیها را تعریف کنند و از تصاویر پیوسته و مرتبط، داستان بسازند، باید اوقاتی را در نظر گرفت که کودک موظف به شرح دقیق آن چیزی باشد که اتفاق افتاده است؛ و البته گرچه قصه‌گویی بسیار خوب است، ولی گاهی ضرورت دارد

1. Sylvia Oppen and Herbert Ginsburg

که واقعیتها نیز عیناً بیان شود. سالهای نخست زندگی کودک، حساسترین دوره رشد ذهنی است. پاسخگویی به نیازهای طبیعی کودک و فراهم کردن محیطی که بتواند در آن تجربه‌های مناسب و کافی کسب کند بر رشد کودک بسیار اثر می‌گذارد. کنجکاوی طبیعی کودک و علاقه زیاد او به فهمیدن، باعث می‌شود که کودک هرچه بیشتر در محیط خود به جستجو بپردازد.

رشد گویایی

رشد گویایی در دوره دوم کودکی بسیار سریع است. یک کودک سه ساله حدود ۸۰۰ تا ۱۰۰۰ کلمه، در چهار سالگی ۱۵۰۰ کلمه، در پنج سالگی حدود ۲۰۰۰ کلمه و در شش سالگی ۲۵۰۰ کلمه را می‌داند و می‌فهمد. اگر کودک به کودکان برود، خزانه لغات او از این هم غنی‌تر می‌شود. به‌طور کلی کودکانی که امکان صحبت کردن با کودکان بزرگتر از خود را داشته باشند یا بتوانند از رادیو و تلویزیون استفاده کنند یا امکان بیشتری برای گفتگو با بزرگسالان دارند، دامنه لغات وسیعتری پیدا می‌کنند.

الگوی رشد زبان در بیشتر کودکان یکسان و شامل مراحل زیر است:

الف) مرحله ابتدایی، تکلم در یک سال اول زندگی؛

ب) مرحله تکلم واقعی، از یک سالگی تا پنج سالگی؛ در این مرحله، کودک کلمات را به‌عنوان نشانه‌ها به کار می‌گیرد؛ ولی وسعت رشد زبان در کودکان مختلف فرق می‌کند. همین‌طور بین رشد زبان و رشد ذهنی، جسمی و اجتماعی کودک ارتباط نزدیک وجود دارد. در نظریه پیازه، خودمداری کودکان و در نتیجه آن، با خود سخن گفتن خردسالان یا حرف زدن گروهی آنان بدون آنکه حرفهای دیگران را بشنوند، از ویژگیهای بارز این مرحله از رشد است؛ یعنی کودکان سه تا شش ساله، علی‌رغم حضور در گروه، بدون توجه به حضور دیگران حرف می‌زنند و در واقع به حرفهای دیگران گوش نمی‌دهند. پیازه این ویژگی را ناشی از خودمداری کودک می‌داند.

به هر حال با توجه به اینکه کودکان، از الگوی رشد گویایی مشخصی پیروی می‌کنند، تفاوت‌های فردی بسیاری نیز در بین آنان وجود دارد. کیفیت رشد زبان و وسعت آن در کودکان مختلف فرق می‌کند و شرایط مختلف و متنوعی در این تفاوتها دخالت دارد؛ ولی این مسلم است که کودکانی که به آنها اجازه صحبت کردن داده می‌شود و می‌توانند براحتی عقاید خود را بیان کنند، در یادگیری زبان پیشرفت بیشتری خواهند داشت.

برخی عوامل مؤثر در رشد گویایی

عوامل گوناگونی در رشد گویایی کودک مؤثر است که از مهمترین آنها می‌توان گروه همسالان، رادیو و تلویزیون، کتاب و قصه‌های کودکان را نام برد؛ ولی قبل از ورود هر عامل دیگر در رشد تکلم کودک، مادر می‌تواند در رشد گویایی و گسترش آن تأثیر بسیار داشته باشد. مادر باید از تمام اوقاتی که با کودک است استفاده کند و با کودک حرف بزند؛ البته دلیلی ندارد که بزرگسالان با کودک به زبان کودکانه صحبت کنند.

فراهم کردن موقعیتهایی که کودک بتواند با کودکان دیگر بازی و ارتباط برقرار کند، در رشد گویایی او بسیار مؤثر است. در کودکان و مهد کودک این موقعیت بخوبی فراهم می‌شود. کودک در گروه احساس می‌کند که برای بازی کردن و ایجاد ارتباط با دیگران و برآوردن خواسته‌ها و نیازهایش به زبان احتیاج دارد. سؤالاتی برایش مطرح می‌شود که دوست دارد از کودکان دیگر بپرسد. همین احساس نیاز به صحبت کردن، او را تشویق می‌کند که از لغات جدید در مکالمات خود استفاده کند.

کودک در این سالها دلباخته داستان و قصه است. اگر قصه‌ای چندین بار برای او تکرار شود، باز هم با کمال علاقه به آن گوش می‌دهد و از آن لذت می‌برد. دلبستگی و توجه کودک به قصه چنان است که اگر هنگام بازگویی، کوچکترین تغییری در داستان داده شود، فوراً متوجه می‌شود و آن را تصحیح می‌کند. اطلاعاتی که در مورد رشد کودک داریم، باید ما را برای انتخاب داستانهای هماهنگ و مناسب با سن کودک یاری دهد. اگرچه کودکان از داستانهای ماجراجویانه و هیجان‌انگیز لذت می‌برند، این نکته را نباید از نظر دور داشت که ایجاد ترس در کودکان خطرناک است و بازگویی داستانهای ترسناک و وحشت‌آور مشکلاتی را برای کودکان به وجود می‌آورد. کودک برای درک دنیای خود به کمک بزرگترها نیاز دارد و این کمک باید طوری باشد که موجب گنجی و سردرگمی او نشود. در انتخاب کتاب برای کودکان، رعایت نکات زیر ضروری است:

۱. کتابها باید طوری انتخاب شود که متناسب با رشد کودک باشد؛
 ۲. تا زمانی که کودکان محیط را بخوبی نشناخته‌اند و شدنی را از ناشدنی تشخیص نداده‌اند، نباید عوامل ترسناک را وارد کتابها و قصه‌های آنها کرد؛
 ۳. کتابهای کودکان کودکان، باید هم در مورد موضوعات آشنا و روزمره باشد و هم بسیار ساده، صحیح، واضح و با رنگهای مشخص تهیه شود.
- بسیاری از کتابهایی که برای کودکان تهیه می‌شود، از آن‌رو مورد علاقه آنها

نیست که یا ظاهر جالب توجهی ندارد یا محتوای آن مورد علاقه آنها نیست. چنین کتابهایی نه تنها موجبات رشد گویایی کودکان را فراهم نمی‌آورد و علاقه‌ای به کتاب در آنها ایجاد نمی‌کند، بلکه موجب یزاری بعدی آنها از کتاب نیز می‌شود.

از آنجایی که در مورد انتخاب قصه‌های مناسب برای کودکان گفته شده، نباید نتیجه گرفت که در داستانهای کودکان هیچ‌گونه هیجانی لازم نیست و برای آنها نباید جای شکی باقی گذاشت؛ بلکه منظور این است که عوامل ترس‌آور که در سنین خاص ممکن است موجب اختلال در خواب کودکان شود یا از آنها موجوداتی ترسو - که از برخورد با هر وضعیت تازه و ناشناخته وحشت می‌کنند - بسازد، باید از داستانهای کودکان حذف شود.

با رشد قوه تخیل کودک، علاقه او به قصه‌های تخیلی و گاه جعلی افزایش پیدا می‌کند. کودکان در این مرحله به خلق داستانهای عجیب و غریب می‌پردازند و گاهی قسمت عمده وقت خود را صرف بیان ماجراهای خیالی می‌کنند. این قبیل داستانها در رشد قوه تخیل کودک تأثیر بسیار دارد و نباید در استفاده از آنها برای کودکان تردید داشت. آمادگی کودکان برای شنیدن قصه‌های تخیلی بستگی به رشد عاطفی آنها دارد، ولی بعضی از کودکان در این زمینه افراط می‌کنند. در این‌گونه موارد، آشنا کردن کودکان با داستانهای واقعی نیز لازم است.

نحوه ارائه کتاب و داستان برای کودکان نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. قصه و داستان باید بسیار آرام بیان شود تا کودکان در درک مطالب آن دچار اشکال نشوند. هنگام قصه‌خوانی برای کودکان باید توجه داشت که کودکان هنوز در اوایل یادگیری هستند و سرعت ادراک آنها از کلمات و جملات بمراتب ضعیفتر از بزرگسالان است و به علاوه خزانه لغات آنها نیز دامنه گسترده‌ای ندارد؛ بنابراین مطالب باید به نحوی ارائه شود که کودک قادر به درک آنها باشد.

زبان و تفکر

زبان، اساسی‌ترین، غنی‌ترین و باثبات‌ترین حلقه اتصال است که نسلهای گذشته، حال و آینده را به یک وجود پویا و عظیم پیوند می‌زند. زبان مهم‌ترین ضامن بقای رشد فکر انسان است. هر آنچه نسلهای گذشته، دیده، تجربه کرده، گذرانیده و اندیشیده‌اند از طریق زبان در اختیار کودک قرار می‌گیرد. کودک با تسلط بر زبان مادری، بر لغات و ترکیبات

و تغییر و تبدیلهای آنها دست می‌یابد و به مجموعهٔ بیشماری از مفاهیم و تصورات، افکار، احساسات، تصورات هنری، منطق و فلسفه پی می‌برد.

کودک با آگاهی بر یک زبان، پیشرفتهایی می‌کند که بالاتر از مرزهای تجربیات شخصی اوست. به بیان دیگر، زبان محدودیتهای توانایی و ادراک کودک را از بین می‌برد و آموادگیهای نهفتهٔ او را افزایش می‌دهد.

از نظر پیاژه، زبان کمک بسیار بزرگی به رشد ذهنی کودک می‌کند، ولی نمی‌تواند عامل به‌وجود آورندهٔ تفکر باشد و با همهٔ اهمیتی که در رشد ذهنی دارد، وابسته به تفکر است؛ در حالی که از نظر برونر، زبان عامل پیشرفت تفکر و اکتساب نگهداری ذهنی است.

بر این اساس، برونر و همکاران او به منابعی در رشد ذهنی اشاره می‌کنند که متأثر از زبان است از جمله کلمات که مفاهیم را شکل می‌دهد یا مکالمات بین والدین، معلمان و اطرافیان که می‌تواند در هدایت و توسعهٔ رشد فکری کودک مؤثر واقع شود. قبل از برونر، بنجامین ورف^۱ تأثیر زبان بر اندیشه را مطرح کرد و به اتفاق ادوارد سایبر فرضیهٔ بسیار مشهور نسبیت زبانی^۲ را ارائه کرد که طبق آن، هر زبان («جهان‌بینی») خاصی بر گویندگان خود تحمیل می‌کند. با توجه به این نظریه، انسانها جهان را مطابق خطوطی که به‌وسیله زبان مادری‌شان وضع شده توصیف می‌کنند؛ ولی این نظریه، مورد انتقاد بسیاری از روانشناسان قرار گرفته است.

آنچه مسلم است، پیشرفت زبان و یادگیری لغات و مفاهیم گوناگون از عوامل مؤثر در رشد شناختی است، ولی پیچیدگی فرایندهای زبان و تفکر و ارتباط بسیار نزدیک این دو به یکدیگر، باعث شده که برخی از روانشناسان نتوانند با صراحت این مطلب را عنوان کنند که آیا رشد شناختی پیشرفته، حاصل رشد و گسترش زبان است و تفکر، زبان درونی شده است به قسمی که با مجهز شدن کودک به ابزار زبان، نگهداری ذهنی نیز حاصل شود؟ یا به‌صورتی که پیاژه مطرح می‌کند، تفکر و زبان ضمن ارتباط نزدیک با یکدیگر، متعلق به دو نظام متفاوتند؟ از نظر پیاژه، نگهداری ذهنی، حاصل رشد منطق است و زبان قادر نیست آن را به‌وجود آورد. رسیدن به نگهداری ذهنی و در نتیجه، رسیدن به عملیات ذهنی برگشت‌پذیر، حاصل یک نظام از منطق درونی شده است، نه زبان درونی شده.

محتوای سخن‌گویی

سخن‌گویی کودک از نظر محتوا به دو صورت تکلم خودمدار و تکلم اجتماعی شده انجام می‌شود. در سخن‌گویی خودمدار، کودک از صحبت کردن درباره خود لذت می‌برد و از آن برای کسب لذت استفاده می‌کند و کمتر آن را وسیله‌ای برای ایجاد ارتباط با دیگران قرار می‌دهد؛ ولی به هر حال کودک از واکنش مناسب دیگران نسبت به صحبت کردن خود آگاه می‌شود و این آگاهی در رشد تکلم او تأثیر بسزایی دارد. تفکر و تکلم خودمدار کودکان در این مرحله، نه تنها ناشی از تعبیر و تفسیر شخصی آنها از کلمات است، بلکه ناشی از عدم توانایی آنها در تفکر به پیش از یک مورد در یک لحظه نیز هست. این کیفیت استدلال کودک در برداشت او از اشیا نیز اثر می‌گذارد. پیاره در آزمایشهای مختلفی که به منظور تعیین درجه ادراک کودک از اصول نگهداری ذهنی تنظیم شده، این نکته را بخوبی نشان داده است.

تکلم اجتماعی شده زمانی به وجود می‌آید که کودک می‌تواند برداشتهای ذهنی خود را بیان کند و علاوه بر آن، دیدگاههای دیگران را نیز به حساب آورد و به آن توجه کند. به این ترتیب، کودک به‌روزی می‌تواند به تبادل افکار با دیگران بپردازد. تغییر تکلم خودمدار به تکلم اجتماعی شده، با سن کودک ارتباط چندانی ندارد، بلکه در این زمینه شخصیت کودک نقش تعیین‌کننده دارد. کودکان خودمدار در هر سن از خود صحبت می‌کنند، ولی همین کودکان نیز هرچه بزرگتر می‌شوند و بیشتر با همسالان خود معاشرت می‌کنند، از میزان خودمداری آنها کاسته می‌شود. معمولاً هرچه گروه همسالان وسیعتر باشد، تکلم خودمدار کودک نیز کمتر می‌شود.

رشد اجتماعی

ارتباط با همسالان

در سال سوم زندگی، رابطه با همسالان تغییر عمده‌ای می‌کند. کودک از این به بعد از تنها بازی کردن یا تماشا بازی دیگران کمتر استقبال می‌کند و بیشتر دوست دارد که با کودکان دیگر ارتباط برقرار کند و در او تمایل به همکاری آشکار می‌شود. گروه همسالان نیز همچون خانواده می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت کودک مؤثر باشد. همیشه مواردی برای تقلید و همانندسازی در گروه وجود دارد، ولی از سن دبستان به بعد، کودک بیشتر از مصاحبت همسالان لذت می‌برد.

بیشتر کودکان کودکستانی یک یا دو دوست صمیمی دارند؛ ولی این دوستیها بسیار ناپایدار است و بسرعت تغییر می‌کند. اصولاً کودکان از نظر اجتماعی بسیار انعطاف‌پذیر به نظر می‌آیند و مایلند دوستهای زیادی داشته باشند. دوستان مورد توجه آنها معمولاً کودکانی همجنس آنها هستند؛ ولی دوستیهای زیادی نیز بین پسرها و دخترها ایجاد می‌شود. کودکانی نیز هستند که هنوز تنهایی یا تماشای بازی دیگران را بر شرکت در جمع و بازی با آنها ترجیح می‌دهند و اعتماد لازم را برای پیوستن به دیگران پیدا نکرده‌اند. ابراز همکاری و کمک به کودکان دیگر، در حدود پایان سن کودکستان بیشتر دیده می‌شود.

گروههای بازی کودکان معمولاً کوچک است و چندان سازمان یافته نیست و بسرعت تغییر می‌کند. کودکان این سن مرتب از فعالیتی به فعالیت دیگر می‌پردازند و این کار برای آنها بسیار عادی است. نزاع بین کودکان بسیار کوتاه است و بسرعت فراموش می‌شود. دعوی کودکان بر سر اسباب‌بازی هنوز غیرطبیعی نیست و گاهی اجتناب‌ناپذیر می‌شود. در این‌گونه موارد، بهتر است اجازه داده شود که کودکان، خود مسائلشان را حل کنند و اگر بزرگسالان ناچار از مداخله شوند، بهتر است توجه کودک را به چیز دیگری جلب کنند. برای کودکان این گروه سنی، می‌توان مسأله را با گفتگوی صمیمانه و آرام حل کرد.

کودک مجبور است برای برقراری ارتباط با گروه همسن، مرتب رفتار خود را مورد ارزیابی قرار دهد و رفتارهای مفید و مؤثر را در روابط با دیگران انتخاب کند و رفتارهای ناخوشایندی را که باعث طرد او و دوری دیگران می‌شود، تکرار نکند. تا زمانی که کودک رشد ذهنی لازم را پیدا نکرده و خودمدار است، نمی‌تواند خواسته‌های دیگران را در نظر بگیرد؛ ولی معاشرت با همسالان در قبول و پذیرش نظرات دیگران مؤثر است.

ارتباط با بزرگسالان

این رابطه به‌طور همزمان از چند بعد مورد توجه قرار می‌گیرد: خانواده، مهد کودک، کودکستان و جامعه به‌صورت کل به شکل‌های مختلف بر کودک اثر می‌گذارد. اگرچه بزرگسالان در سنین اولیه کودکی، مهمترین تأثیرات را بر رشد کودک دارند و از نظر روانشناسی امروز، خصوصیات ذهنی انسان، تواناییها و ناتواناییهای وی و ویژگیهای

شخصیتی او قبل از هر چیز به چگونگی کسب تجربیات کودکی بستگی دارد، ولی پس از آن که کودک با همسالان خود ارتباط برقرار می‌کند، والدین و گروه همسن با هم بر کودک اثر می‌گذارند.

کودکان از حدود شش سالگی به بعد، در بازی با گروه همسالان قوانین و دستورهایی را می‌پذیرند و به آن احترام می‌گذارند که اگر در موارد عادی همان دستورها از طرف بزرگسالان صادر شود، آن اثر را ندارد و گاه مورد پذیرش قرار نمی‌گیرد. در اغلب کودکان، تأثیرات همسالان و بزرگسالان با هم ترکیب می‌شود و بر رفتار آنان تأثیر می‌گذارد. پذیرش و همکاری گروهی کودک نه تنها به اطاعت از دیگران، از جمله بزرگسالان، منجر می‌شود، بلکه در واقع کودک اصول سلوک و رفتار با دیگران را می‌آموزد و در نتیجه این امر در روابط متقابل او با والدین نیز تأثیر می‌گذارد.

آگاهی کودک از نقش جنس خود که به صورت ایفای نقش پدر (در مورد پسرها) و نقش مادر (در مورد دخترها) که در بازیهای کودکان این گروه سنی ظاهر می‌شود، بستگی زیادی به ارتباط کودک با بزرگسالان دارد. هر چه محبت و صمیمیت پدر یا مادر نسبت به کودک بیشتر باشد، زمینه همانندسازی مناسب با والدین نیز بیشتر خواهد شد. البته از سوی بزرگسالان دیگر نیز اقتباس نقش جنسی مناسب مورد تأیید قرار خواهد گرفت و بروز خصوصیات جنسی نامناسب، مطرود شناخته می‌شود. به این ترتیب رفتار مطلوب کم‌کم شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود.

به هر حال، هر کودک به طرق گوناگون، آینه‌ای است که ویژگیهای والدینش را نشان می‌دهد. بیشتر شنیده می‌شود که می‌گویند این کودک به پدرش شبیه است یا شبیه مادرش است و تمام ویژگیهای شخصیتی او را دارد؛ مثل او حرف می‌زند، مثل او رفتار می‌کند و غیره. کودک در این موارد شخصیت پدر و مادر را منعکس می‌کند؛ البته رفتارهای انسان تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار می‌گیرد. گاه این عوامل یکدیگر را تقویت می‌کنند و زمانی باعث تضعیف یکدیگر می‌شوند. در مورد چگونگی رفتار کودکان مطالعات بیشتری لازم است، ولی مسلماً کودکان بشدت تحت تأثیر پدر و مادر هستند و از آنها تقلید می‌کنند.

کودک در کودکان

گفتیم که رشد طبیعی و محیط با هم تعیین کننده چگونگی رشد هر کودک است. ژنها،

محدوده رشد را تعیین می‌کنند و محیط، شرایط شکوفایی تواناییهای بالقوه را فراهم می‌کند. هر نوزاد با توانایی سخن گفتن به دنیا می‌آید، ولی وقتی صحبت کردن را یاد می‌گیرد که با دیگری صحبت کرده باشد. نوع زبانی که هر کودک یاد می‌گیرد و چگونگی استفاده از آن به محیطی بستگی دارد که در آن زندگی می‌کند. همین‌طور یک کودک طبیعی، بالقوه با عواطف و احساسات مختلف به دنیا می‌آید، ولی نوع احساسات او به تجارب محیطی‌اش بستگی دارد.

در کودکان می‌توان جهت و میزان گسترش رشد کودکانی را که در آن تربیت می‌شوند، تعیین کرد. البته کودکان جای خانواده را نمی‌گیرد، ولی می‌تواند مکمل آن باشد، مشروط بر آنکه بتواند نقش خود را به‌عنوان عامل مؤثر در رشد ذهنی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کودک ایفا کند وگرنه سپردن کودک به محلی به اسم مهدکودک یا کودکانستان و محبوس کردن بیست، سی کودک برای چند ساعت در یک اتاق، در رشد و پرورش کودک تأثیری ندارد و گاه خانواده را مجبور به جبران خسارات کودکانستان نیز می‌کند.

کودکستان باید اهدافی را دنبال کند که جوابگوی نیازهای کودکان باشد. لازمه پیدا شدن این اهداف، وجود مربیان تربیت شده است که از تخصص و تجربه کافی برخوردار باشند و علاوه بر دوست داشتن کودکان از مسئولیت خود، آگاه بوده، چگونگی برخورد با کودکان را بخوبی بدانند. آگاهی از مراحل رشد، شرط لازم برای هدایت کودکان در یک محیط مناسب و بر مبنای حفظ آزادیهای معقول آنان است تا از این طریق آموزش غیرمستقیم آنان را در خلال بازی فراهم کند.

تأثیر کودکانستان در رشد اجتماعی کودک

گفتیم که از حدود سه سالگی، نیاز کودک به بازی با کودکان و دوستان همسن خود اجتناب‌ناپذیر است. اگر کودکی تنها فرزند خانواده خود باشد و در محیطی زندگی کند که امکانات زیادی برای برخورد با کودکان دیگر نداشته باشد، کودکانستان می‌تواند بسیاری از این کمبودها را جبران کند.

یک کودکانستان که شرایط تربیتی مناسبی دارد، محیط اجتماعی جدیدی برای رشد کودک است و فرصتهای زیادی برای یادگیری فراهم می‌کند. کودکانستان بسیاری از رفتارهایی را که در خانواده یاد گرفته شده است، تقویت یا تعدیل می‌کند؛ حتی می‌توان

بسیاری از رفتارهای نادرست را که احتمالاً در خانواده شکل گرفته، در کودکستان اصلاح کرد یا از بین برد.

در کودکستان علاوه بر مربی، گروه همسالان نقش بسیار عمده‌ای در رشد کودک دارند. کودک از مربی و همسالان به‌عنوان الگو استفاده کرده از آنها تقلید می‌کند. مطالعات نشان می‌دهد، همان‌طور که در سنین اولیه، خانواده بیشترین نقش را در شکل‌گیری شخصیت کودک دارد، در این گروه سنی، گروه همسالان و مربیان بیشترین نقش را در ایجاد الگوهای شخصیتی کودکان داراست. مربی کودکستان بعد از پدر و مادر از مؤثرترین الگوها برای همانندسازی کودک است.

کودک بزودی درمی‌یابد که در کودکستان باید روش دیگری را در پیش گیرد که با خانواده متفاوت است. در کودکستان دنیای جدید و متفاوتی به روی کودک گشوده می‌شود؛ که در آن عوامل جدیدی برای اجتماعی شدن وجود دارد.

رشد استقلال و اعتماد به نفس در کودک

رشد استقلال و احساس اعتماد به نفس در سه چهار سالگی کودک از اهمیت بسیار برخوردار است. استقلال وقتی در کودک رشد می‌کند که او در انجام دادن آنچه در توان دارد، آزاد باشد. اگر بزرگسالان از کودک بخواهند بیش از توانایی خود بکوشد یا اجازه تجربه و فعالیت و آموختن طبیعی را به کودک ندهند، کودک هرگز اعتماد لازم را به دست نخواهد آورد و نسبت به تواناییهای خود شک خواهد کرد.

کودکان پنج شش ساله نیز در مرحله‌ای قرار دارند که به نظر اریکسون از ابداع و ابتکار لذت می‌برند. کودکان این سن انرژی بسیار دارند که به آنها اجازه می‌دهد شکست را بزودی فراموش کنند یا از آن عبرت گرفته، جهت‌گیری صحیحتری نسبت به آنچه خواهند انجام دادن آوند، داشته باشند.

علاوه بر اینها، کودکان در این سنین علاقه‌مند به طرح‌ریزی و مسئولیت‌پذیری و انجام دادن فعالیت‌های اجتماعی هستند. کودک در هیچ دوره‌ای این چنین آماده یادگیری سریع و پذیرفتن فعالانه مسئولیت نیست. کودک علاقه‌مند است و می‌تواند با همکاری کودکان دیگر و توجه بزرگسالان به ساختن چیزهایی بپردازد یا برای ساختن و طرح‌ریزی به کودکان دیگر بپیوندد؛ همین‌طور مایل است از بزرگسالان نیز به‌عنوان سرمشقی مطلوب استفاده کند.

رشد عاطفی

کودکان این گروه سنی، عواطف خود را به طور آشکار ابراز می‌کنند. بروز ناگهانی خشم و ترس در این گروه بسیار عادی است. بعضی روانشناسان اعتقاد دارند باید به کودکان اجازه دهیم احساسات خود را آزادانه ابراز کنند تا با ابراز عواطف خود بتوانند آنها را تشخیص دهند.

در این سنین، خشم زمانی بیشتر دیده می‌شود که کودک خسته یا گرسنه باشد یا با مداخله بیش از اندازه بزرگترها روبه‌رو شود. اگر این نکات مورد توجه واقع شود، می‌توان تا اندازه زیادی خشم آنان را تخفیف داد. به هر حال، کودک در طول چند سال اول زندگی و تا حدود سن ورود به مدرسه، روش غلبه بر خشم خود را پمور می‌آموزد و آن را در کنترل خود درمی‌آورد. کودک تا قبل از سن مدرسه، معمولاً ناراحتی و خشم خود را به صورت گریه ظاهر می‌کند، ولی بعد از ورود به مدرسه بتدریج یاد می‌گیرد که ناراحتی خود را به گونه‌های دیگر بیان کند.

در این مرحله، کودکان به علت روبه‌رو شدن با موقعیتهای بسیاری که بیشتر آنها نیز تازگی دارد و نیز به دلیل قوه تخیل فعال، ممکن است ترسهای زیادی داشته باشند. بسیاری از این ترسها غیرمنطقی است، ولی می‌تواند در زندگی آینده آنها مشکلاتی ایجاد کند؛ بنابراین قراردادن کودکان در موقعیتهای ترسناک، با این استدلال که دیگر بزرگ شده‌اند یا مسخره کردن آنها به علت وحشت از چیزهایی که برای بزرگسالان عادی است، کاملاً غیرعقلانه است. در صورتی که ترس کودک از موارد، خیالی و غیرواقعی باشد، می‌توان بتدریج کودک را در برطرف کردن آن یاری کرد؛ مثلاً وقتی او از حیوانات بی‌آزار می‌ترسد، می‌توان عملاً بی‌آزار بودن آنها را به او نشان داد و با نزدیک شدن و لمس کردن آنها می‌توان به کودک فهماند که ترس او بیجاست.

واضح است که کودکان در ابراز عواطف خود تا اندازه زیادی تحت تأثیر بزرگترها واقع می‌شوند. اینکه آیا کودک از چیزی می‌ترسد یا با آن به طور طبیعی روبه‌رو می‌شود، به مقدار زیادی به واکنشهای بزرگترها در موقعیتهای مختلف بستگی دارد. اگر بزرگسالان ترسهای خاصی دارند باید سعی کنند تا حد امکان در حضور کودکان بر خود مسلط باشند.

امنیت

احساس امنیت عاطفی از مهمترین عوامل رشد رضایتبخش کودک است و همان‌طور که

ریل، اریکسون و بسیاری از صاحب‌نظران دیگر بر آن تکیه کرده‌اند، مادر، پدر و سایر افراد خانواده باید طی یک دوره طولانی از مراقبت پایدار و واقعی، این نیاز را برآورده کنند.

احساس امنیت از طریق محبت کردن به کودک و تأیید او حاصل می‌شود. کودک باید احساس کند که صمیمانه دوستش دارند و او را به عنوان یک فرد تأیید می‌کنند. او در صورتی می‌تواند نگرشی مثبت و پایدار نسبت به زندگی داشته باشد که محبت و تأیید پایدار و یکپواختی از طرف افراد خانواده دریافت کند.

نیات در تنبیه و تشویق کودکان اهمیت اساسی دارد. تنبیه کودک نباید این احساس را در او ایجاد کند که هرگز دوستش نخواهند داشت یا او را طرد کرده‌اند؛ بلکه باید احساس کند که به علت عملی که انجام داده تنبیه می‌شود، نه به علت خستگی پدر و مادر یا عصبانیت آنها؛ زیرا در این صورت، کودک به معیاری برای اعمال و رفتار خود دست نخواهد یافت.

حسادت

حسادت کودکان در این سن بسیار طبیعی است. فراوان دیده شده است که تولد یک نوزاد جدید در خانواده و توجه والدین و سایر بستگان به او، حسادت کودک را برانگیخته است. کودکی که تا کنون تنها فرزند یا کوچکترین فرزند خانواده و مورد توجه والدین بوده است با تولد برادر یا خواهر تا مدتی دچار اشکالات رفتاری می‌شود و گاه این مشکلات به صورت واکنش‌های غیر معقول و حتی تهاجم به نوزاد جدید، خودنمایی می‌کند و گاه موجب شب‌اداری یا مشکلات عاطفی دیگر می‌شود. هوشیاری پدر و مادر و توجه طبیعی به کودک بزرگتر تا اندازه زیادی به حل مشکل کمک می‌کند و حسادت را به مرور از بین می‌برد. مخصوصاً پدر می‌تواند در ساعاتی که مادر مشغول مراقبت از کودک تازه وارد است، به کودک بزرگتر توجه بیشتری کند.

بزرگسالان و مربیان باید از مقایسه کودکان با یکدیگر و تبعیض بین آنها شدیداً پرهیز کنند و به کودکان توجه یکسانی داشته باشند و اگر قصد تشویق یکی از آنها را دارند، نباید موجبات رنجش دیگران را فراهم کنند. کودکان در سنین سه تا شش سالگی علاقه شدیدی به مربی خود دارند و سعی می‌کنند توجه او را به خود جلب کنند. از این رو مربی باید توجه داشته باشد که اگر کودکی بیش از اندازه مورد محبت او قرار گیرد،

حسادت سایر کودکان را برمی‌انگیزد.

معمولاً شدیدترین دوره حسادت کودک تا شش سالگی است؛ چون در این مدت کودک به والدین خود سخت وابسته است و علائق او در خارج از محیط خانواده بسیار کم است؛ ولی بمرور در میان دوستان و همسالان خود در مدرسه جایگاهی پیدا می‌کند؛ در این موقع، تحمل کودک در خانواده، زیاد مشکل نخواهد بود.

ترس

ترس از وسایل دفاعی موجود زنده در برابر خطر است؛ بنابراین مقدار متعادل و منطقی آن برای کودکان ضروری است. وقتی مادری کودک خردسالش را از خطر آتش آگاه می‌کند، بسیار طبیعی است که کودک از آتش بترسد و خود را از آن دور نگاهدارد. در کودکانی که عقب‌ماندگیهای ذهنی شدید دارند، احساس ترس و ارزیابی اعمال به مقدار کافی وجود ندارد؛ از این رو امکان به خطر افتادن این کودکان و وارد آوردن صدمه جسمی به دیگران بمراتب بیشتر از کودکان عادی است؛ زیرا این کودکان قدرت ارزیابی و درک نتیجه کار خود را ندارند.

در سنین سه چهار سالگی، انواع ترسهای کودکانه طبیعی است؛ ترس از تاریکی و رعد و برق، ترس از بعضی حیوانات و ترس از مرگ در بین کودکان شایع است و تا پنج شش سالگی غیرعادی نیست. قوه تخیل کودک در این مرحله به اندازه‌ای است که می‌تواند خود را به جای دیگران قرار دهد و خطرها و مشکلات احتمالی بعضی پیشامدها را تجسم کند.

ترسهای غیرمنطقی و مرضی، بیشتر در کودکان ناراحت، مضطرب و وابسته دیده می‌شود. دامنه تشویش و نگرانی در این نوع ترسها از ترسهای طبیعی و منطقی بسیار زیادتر است. معمولاً در این گونه کودکان علائم دیگر تشویش و ناامنی، مانند اختلال در خواب و خوراک، جویدن ناخن، شب‌اداری و غیره نیز دیده می‌شود. درمان این کودکان با تغییر وضع زندگی و روابط خانوادگی و از بین بردن ناراحتی و اضطراب امکانپذیر است.

قرار دادن این کودکان در موقعیتی که از آن وحشت دارند یا متوسل شدن به زور و مشاجره در مورد آنان، کمکی به حل مشکل نمی‌کند. ترس کودک باید پذیرفته شود و هرگز نباید مورد تمسخر دیگران قرار گیرد تا اینکه با رشد ذهنی بیشتر بر ترس خود غلبه کند.

از مهمترین اقداماتی که ترسهای کودکان را از بین می‌برد، پیدا کردن علت تشویش و نگرانی کودک است. از سختگیری بیش از اندازه در مورد کنترل ادرار و دفع کودکان باید کاسته شود و فشار زیادی در این مورد به کودک وارد نشود و اگر مشاجراتی با کودک در این زمینه وجود داشته است، تعدیل شود. بیان داستانهای ترسناک برای کودکان یا امر و نهی بیش از اندازه در مورد تغذیه کودک و آداب آن، می‌تواند عوامل نامساعدی در ایجاد اضطراب و نگرانی کودک باشد. در صورتی که کودک، مورد حمایت بیش از اندازه بزرگسالان قرار گیرد و خود فرصت رشد و پرورش و استقلال و ابداع را نداشته باشد، ایجاد شرایط طبیعی، موجبات رضایت و امنیت خاطر او را فراهم خواهد کرد. کودک باید اطمینان داشته باشد که والدین از او حمایت می‌کنند و فقط در پی آنند که علت ترس او را بیابند و هیچ‌گونه خطری در این راه او را تهدید نمی‌کند.

رفتار والدین در ایجاد ترس در کودکان و همچنین تخفیف ترسها بسیار مؤثر است. مادری که هنوز نتوانسته بر بسیاری از ترسهای خود فایق آید، آنها را خواه ناخواه به فرزند خویش منتقل می‌کند؛ زیرا کودک بیشتر تحت تأثیر رفتار والدین است تا نصایح آنان.

لکنت زبان

لکنت زبان در بین کودکان بسیار شایع است و بیشتر در بین پسرها و در سنین دو تا پنج سالگی دیده می‌شود. لکنت زبان به صورت اختلال در آهنگ کلمات یا مکث کردن در بیان کلمات، تکرار و کشیدن صداها یا تبدیل صداها به صداهای جانشین و ادای بریده کلمات مشخص می‌شود. بیشتر کودکان در حضور جمع و بخصوص در مدرسه یا در حضور افراد غریبه وضع دشوارتری دارند و به عکس، در تنهایی یا هنگام سرود خواندن و همنوایی با دیگران اشکالی در تکلم ندارند.

در بسیاری از موارد، بین لکنت زبان کودک و حالات عاطفی او، ارتباط زیادی وجود دارد؛ یعنی لکنت زبان بر اثر اضطراب و ناراحتی کودک به وجود می‌آید. گاهی لکنت زبان به علت اختلالی است که در رشد مغز پیش می‌آید. علت لکنت زبان هرچه باشد، خواه حالات روانی طفل یا اختلال در رشد مغز، به علت طرز برخورد نادرست والدین و آثاری که بر کودک می‌گذارد، بمرور با ناراحتیهای عاطفی دیگر همراه می‌شود و مسأله را برای کودک پیچیده‌تر می‌کند.

برای درمان لکنت زبان، مخصوصاً لکنت زبانی که به علت اضطراب و ناراحتیهای کودک به وجود آمده باشد، باید به کودک توجه زیادی کرد و سعی شود تا کشمکشها و ناراحتیهای کودک تا آنجا که ممکن است از بین برود. این ناراحتیها معمولاً با رفع اضطراب و ناراحتی کودک رفع شدنی است؛ ولی نباید انتظار داشت که لکنت زبان به طور ناگهانی بهبود یابد و کاملاً از بین برود. بهبود لکنت زبان بمرور صورت می‌گیرد و در طول مدت بهبود نیز مواردی از برگشت دیده می‌شود.

تأثیر کودکستان در سازگاری عاطفی کودک

هدف کودکستان قبل از هرچیز، ایجاد سازگاری در کودک است. محیط کودکستان به کودک می‌آموزد که باید با کودکان دیگر بسازد و ضمن اینکه با آزادی عضو گروه می‌شود، باید رعایت حال دیگران را بکند. او محیط کودکستان را برای انجام اموری که در خانه مجاز است مناسب نمی‌بیند. مربی کودکستان از او انتظار دارد که بسیاری از مسائل خود را شخصاً حل کند و بیشتر به خود متکی باشد.

اگر در خانه، استقلال فردی کودک به اندازه کافی رشد نکرده باشد، کودکستان می‌تواند در ایجاد این امر مؤثر باشد. مربی کودکستان، مانند مادر، حساسیت زیادی به بعضی رفتارهای کودک نشان نمی‌دهد؛ مثلاً مربی، پاسخ مثبتی به داد و فریادهای کودک نمی‌دهد و در نتیجه او را مجبور می‌کند که در رفتار خود تغییر قابل توجهی به وجود بیاورد. کودک نه تنها رفتار خود را با مربی سازگار می‌کند، بلکه سازگاریهای بسیاری نسبت به همسالان خود نشان می‌دهد.

در صورتی که کودک نسبت به همسالان خود خشمگین شود و به آنها صدمه بزند، مورد توجه مربی قرار نمی‌گیرد؛ بنابراین او تلاش می‌کند هرچه زودتر خود را با شرایط جدید سازگار کند و از این طریق، تجارب جدید و ارزنده‌ای کسب کند. استفاده از وسایل بازی، کتابها و سایر چیزهای کودکستان که متعلق به همه است به کودک کم‌کم یاد می‌دهد که در منزل نیز بچه‌های دیگر را در بازیهای خود شریک کند و از همبازی شدن با آنها لذت ببرد.

کودک برای بقای خود در کودکستان، برخی الگوهای رفتاری خود را تعدیل می‌کند و در این زمینه تغییرات عمده‌ای در رفتار خود به وجود می‌آورد. او باید با همسالان خود سازگار شود و روشهای جدیدی را در چگونگی ابراز عواطف و سازگار شدن با محیط به کار برد. گاه باید خشم خود را شدیداً ابراز کند و گاه باید بکوشد

که بابعضی از کودکان دوست شود و روابط صمیمانه‌ای با آنها برقرار کند و خشم خود را مهار کند.

رشد اخلاقی

رشد اخلاق در طول قرن‌ها از مهمترین مسائل اجتماعی مورد توجه بوده است. نظریه پردازان بزرگ اوایل قرن بیستم، اخلاق را وسیله‌ای برای رشد اجتماعی به حساب آورده‌اند. مطابق نظر مک دوگال (۱۹۲۸) رشد اخلاقی از مسائل عمده روانشناسی اجتماعی است. از نظر فروید (۱۹۳۰) احساس گناه مهمترین مسأله اجتماعی است.^۱ اولین تحقیقات روانشناسی در رشد اخلاق در سالهای ۱۹۲۸-۱۹۳۰ به وسیله دو روانشناس به نامهای هارتشورن و می^۲ انجام گرفت و پس از آن تحقیقات پیاژه در رشد اخلاق در سال ۱۹۳۲ در کتابی به نام *دوریه‌های اخلاقی کودکان* منتشر شد؛ سپس روانشناس دیگری به نام لورنس کلبِرگ از حدود سال ۱۹۴۸ تا کنون در این زمینه مطالعات گسترده‌ای انجام داده است.

در نتیجه تحقیقات چندین ساله هارتشورن و می در زمینه رشد اخلاق در دبیرستانها، پیچیدگی رشد اخلاقی در کودکان و نوجوانان مشخص شد و اهمیت مسأله هرچه بیشتر آشکار گردید.

نظریه‌ای که به طور مستقیم تحقیقات اخیر رشد اخلاق را تقویت می‌کند، مربوط به پیاژه است که از نظریه عمومی او در مورد رشد شناخت نشأت می‌گیرد. تحقیقات پیاژه در زمینه رشد اخلاق نتیجه بیش از پنجاه سال مطالعه و تحقیق است.

نظریه پیاژه و کلبِرگ

اخلاق از نظر پیاژه، مانند هوش در قالب مراحل نظامدار و پی‌درپی رشد می‌کند که به رشد شناختی کودک وابسته است و هر مرحله جدید در رشد شناختی، سطح بالاتری از آگاهی اخلاقی را به دنبال خواهد داشت.

پیاژه حاصل مشاهدات خود را از قضاوت‌های اخلاقی کودکان در کتاب *دوریه‌های اخلاقی کودکان* جمع‌آوری کرده است. این کتاب شامل چهار بخش است:

1. Kohlberg, 1964. 2. Hartshorne and May

۱. اولین بخش این گزارشها مربوط به نگرش کودکان به قوانین بازی هنگام بازی کردن با مهره‌ها (تبله بازی) است؛

۲. دومین و سومین قسمت گزارشها مربوط به تحلیل نگرش کودکان نسبت به قوانین است؛ منتهی از طریق داستانهایی که برای آنها شرح داده شده است؛

۳. در آخرین فصل کتاب، پیاژه یافته‌های خود را خلاصه می‌کند. به‌طور کلی، این کتاب یک نظریه رشد است که دو مرحله پی‌درپی اخلاقی؛ اخلاق واقع‌گرا و اخلاق نسبی‌گرا را شامل می‌شود. پیاژه در کتاب *دوریه‌های اخلاقی کودکان*، نگرش کودکان را در مورد قوانین از طریق مشاهده رفتار و باورهای آنان در مورد قوانین بازی، مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و بسیاری از جنبه‌های رشد اخلاقی آنان را بررسی کرده است.

از نظر پیاژه، کودکان تا حدود دو سالگی فقط با مهره‌ها بازی می‌کنند و هیچ‌گونه قانونی بر فعالیت‌های آنها حکمفرما نیست. این بازیها ممکن است به نوعی تقلید و تکرار از الگو یا نوعی رفتار حرکتی باشد، ولی هیچ‌گونه آگاهی نسبت به قوانینی که در بازی حاکم است، وجود ندارد.

کودک بین دو تا شش سالگی بزرگترها را نگاه می‌کند که با مهره‌ها بازی می‌کنند و شروع به تقلید آداب بازی از آنها می‌کند. به کار بستن قوانین در این مقطع بسیار خودمدارانه است. کودک فقط آنچه را که دیده است تقلید می‌کند، کشیدن دایره، گذاشتن مهره‌ها، هدف‌گیری و زدن آنها، حتی آگاهی نسبت به اینکه از بازی کنار گذاشته شده است، نیز به‌عنوان یک فعالیت اجتماعی وجود ندارد. به اعتقاد پیاژه، کودکان حتی در یک بازی جمعی مثل تبله‌بازی نیز هر یک، قواعد بازی را به‌شیوه خود رعایت می‌کنند و در پایان، تمام اعضای گروه برنده می‌شوند. پیاژه دو مرحله گسترده از رشد اخلاقی را بین سنین شش تا دوازده سالگی مشخص کرده است.

واقع‌گرایی در برابر نسبی‌گرایی. پیاژه معتقد است، محدودیتهای شناختی کودک تا حدود هفت هشت سالگی باعث می‌شود که او وجودی بیرونی برای قوانین قائل شود و آن را غیرقابل تغییر بداند. کودک در این سن تفاوتی بین قوانین اخلاقی و فیزیکی نمی‌شناسد و نمی‌تواند قوانین اخلاقی را وسیله‌ای برای پیشبرد اهداف و ارزشهای انسانی به‌شمار آورد. به نظر پیاژه، در این مرحله کودک قوانین را اضطراری و جبری و

اطاعت از آنها را واجب و مقدس می‌داند.^۱ کودک علاوه بر دریافت قوانین به عنوان حقیقتی مطلق و بیرونی، در مراحل اولیه رشد اخلاقی تصور می‌کند که والدین و بزرگسالان، مقدس، همه‌چیزدان و کاملند. این نگرش در مورد بزرگسالان، همراه با واقعگرایی اخلاقی کودک، باعث می‌شود که قوانین را غیرقابل تغییر و مقدس بداند. از این مرحله به بعد، قضاوت کودک براساس نتیجه اعمال نخواهد بود، بلکه انگیزه انجام دادن عمل در قضاوت اخلاقی مداخله می‌کند. از این به بعد، کودکی که یک فنجان را شکسته، برحسب انگیزه عملش ممکن است از کودکی که ده فنجان را شکسته است، گناهکارتر باشد.

لورنس کلبِرگ نظریه‌ای در رشد اخلاق مطرح می‌کند که شکل تکامل یافته‌ای از نظر پیاژه در مورد تفاوت بین واقعگرایی و نسبی‌گرایی اخلاقی است. کلبِرگ نیز مجموعه‌ای از موقعیتهای مختلف را طراحی کرد که بیانگر معماهای اخلاقی^۲ است. این معماها به کودکان داده می‌شود و پاسخ آنها با مراجعه به طبقه‌بندی سه‌گانه اخلاق پیش قراردادی، اخلاق قراردادی و اخلاق مافوق قراردادی درجه‌بندی می‌شود. کلبِرگ مانند پیاژه معتقد است که تواناییهای ذهنی و شناختی افراد، مراحل رشد اخلاقی آنان را تعیین می‌کند و رشد اخلاقی افراد، حاصل تأثیر متقابل رشد شناختی آنها با محیط اجتماعی است.

پیاژه براساس نظریه شناختی خود به مریمان توصیه می‌کند که در برنامه‌ریزیهای آموزشی خود رشد اخلاقی کودکان را در نظر داشته باشند. کلبِرگ نیز معتقد است که برای تشخیص و ارزیابی واکنشهای کودک در موقعیتهای اخلاقی و در برنامه‌ریزی پرورش شخصیت کودک، باید از سطح رشد اخلاقی آنان مطلع باشیم. مراحل پیشنهادی کلبِرگ با سطح سنی خاصی ارتباط ندارد. باوجود این، او معتقد است که انتقال از مرحله اخلاق پیش قراردادی به اخلاق قراردادی در سنین پایان دبستان اتفاق می‌افتد. در نتیجه، کودکان پیش از دبستان به هیچ‌وجه قادر به تعبیر و تفسیر موقعیتهای اخلاقی، به‌روشی غیر از اجتناب از تنبیه و فرار از دردسر و گرفتن پاداش نخواهند بود. کودک در این سطح از رشد اخلاقی، تسلیم منابع قدرت است و جز به نتایج مادی اعمال خود نمی‌اندیشد؛ یعنی از عمل بد دوری می‌کند و کار خوب را از آن

1. Piaget, 1935, p. 104.

2. moral dilemmas

نظر انجام می‌دهد که پدر یا مادر گفته‌اند و در نتیجه انجام دادن آن تشویق خواهد شد. از نظر پیاژه و کلبرگ کودک شش تا هفت ساله هیچگاه در قضاوت‌های اخلاقی خود نیت افراد را در نظر نمی‌گیرد، بلکه براساس نتیجه ظاهری هر عمل قضاوت می‌کند. مثلاً اگر کودکی ضمن برداشتن شیرینی - که مادرش خوردن آن را منع کرده و برای سلامت او مضر است - یک بشقاب را بشکند، ولی خواهرش به هنگام شستن بشقابها و کمک به مادر، چندین بشقاب را شکسته باشد، خواهرش را بیشتر مقصر می‌داند؛ زیرا آنچه مورد قضاوت قرار گرفته، حجم خسارت وارد شده است، نه نیت عملی که منجر به خسارت شده است.

براساس نظریات پیاژه و کلبرگ، در تربیت اخلاقی کودکان، استفاده از تنبیه و سرزنش جایز نیست؛ چون ممکن است کودک برای فرار از تنبیه یا جلب رضایت بزرگترها، کار نیکي را انجام دهد یا از کاری بد دوری جوید؛ ولی لزوماً یک ارزش اخلاقی در او درونی نشده باشد. بنابراین به جای امر و نهی دائم و احیاناً تنبیه کودکان برای رعایت موازین اخلاقی و یا قانونی، باید توضیحاتی درخور فهم و مطابق رشد ذهنی کودکان به آنها داده شود. لازم به یادآوری است که این توضیحات زمانی مؤثر است که بزرگترها نیز خود را به انجام دادن آنچه توصیه می‌کنند، ملزم بدانند. تحقیقات کلبرگ در رشد اخلاق، مؤید این نکته است که رشد اخلاق هم از رشد ذهنی پیروی می‌کند و هم تحت تأثیر محیط و آموزش قرار می‌گیرد.

نگرش اسلام به رشد اخلاقی

همان‌گونه که بیان شد، 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، نشاندهنده 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 جامعه عمل نخواهد پوشید و با شکست مواجه می‌شود.

قبل از شروع بحث، روایتی منسوب به حضرت رسول (ص) را از کتاب اصول کافی نقل می‌کنیم که درحقیقت دربرگیرنده دستورهای فراوانی در زمینه رشد

اخلاق است. آن حضرت فرمود: «خدای رحمت کند کسی را که در پرورش رفتار نیک، به فرزند خویش یاری کند؛» سؤال 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.^۱

در بحثهای مربوط به رشد اخلاق از دیدگاه روانشناسان نیز به تأثیر تجارب محیطی و آثاری که خانواده در این زمینه دارد، اشاره کردیم. کودک ارزشهای اخلاقی خود را از محیط کسب می‌کند و بزرگترها باید کودک را در این امر یاری کنند و نباید رفتاری را که شایسته نمی‌دانند و نمی‌خواهند فرزندانشان به آن مبادرت ورزند، انجام دهند. درواقع از مهمترین نکات تربیت اخلاقی کودک این است که پدر و مادر مواظب رفتار خود باشند وگرنه 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 می‌کنند؛ همچنان که علی علیه‌السلام 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.»^۲ بنابراین، آنچه در رشد اخلاق اهمیت دارد، امر و نهی یا تنبیه کودکان برای انجام دادن کارهای نادرست نیست، بلکه اجتناب والدین از رفتار ناصحیح و غیرمعقول و نیز 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.

با توجه به آنچه گذشت، مریان 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.

۱. الحدیث (روایات تربیتی)؛ ج ۲۰، ص ۳۵۱.

۲. غررالحکم و درر الکلم؛ ج ۱، ص ۲۳۲.

نقش بازی در رشد کودک

در اینکه از چه زمانی نظر متفکران به اهمیت بازی در رشد کودک جلب شده است، تاریخ مشخصی وجود ندارد؛ ولی شاید فلاسفه یونان از جمله افلاطون، از اولین کسانی باشند که به ضرورت و نقش بازی در رشد کودکان توجه کرده‌اند. در میان مریبان، شاید برجسته‌ترین فردی که مطالعه‌ای منظم در زمینه بازی و اهمیت آن در تربیت کودک انجام داده است، فروبل باشد. از اواخر قرن نوزدهم به بعد، تحقیقات بسیار وسیعی در این زمینه انجام شده و نظریات متعددی از سوی روانشناسان مختلف ارائه شده است که مجال شرح تمامی آنها در این فصل نیست؛ لذا فقط به بعضی از مهمترین این نظریه‌ها اشاره خواهد شد.

از نظریات بسیار قدیمی در مورد بازی، نظریهٔ «صرف انرژی زاید» است. در این نظریه، بازی کوششی است که برای رفع خستگی یا صرف نیروی زاید بدن انجام می‌گیرد. از نظر پیازنه چنین برخوردی نسبت به بازی، برخوردی سطحی و ساده‌لوحانه است؛ زیرا به هیچ وجه اهمیتی را که بازی برای رشد روانی کودک دارد، مشخص نمی‌کند. در اواخر قرن نوزدهم، کارل گروس^۱ از طریق مطالعهٔ بازیهای جانوران، نظریه جدیدی را در بازی مطرح کرد. به نظر او بازی تمرینی است که انسان را برای زندگی آماده می‌کند و در رشد جسمانی و یادگیری او تأثیر بسیار دارد. گروس، بازیها را به دو دسته تقسیم می‌کند:

۱. بازیهایی که در آنها کنش عمومی مطرح می‌شود؛

۲. بازیهایی که کنشهای اختصاصی را مشخص می‌کند.

همان‌طور که جانوران، ضمن بازی کردن به تمرین غریزه‌های خاصی چون شکار و پیکار می‌پردازند، کودک نیز با بازی کردن، تواناییهای خود را به آزمایش می‌گذارد و غرایز اجتماعی خود را تقویت می‌کند. از نظر گروس، وقتی کودک در گهواره دست‌وپا می‌زند یا تلاش می‌کند تویی را پرت کند، خود را برای فعالیتهای آینده آماده می‌کند؛ یا اگر کودکان یکدیگر را به مبارزه می‌طلبند، غریزهٔ جنگجویی در آنان شکل می‌گیرد که به صورت یک عمل سازش یافته در آینده مورد استفاده قرار خواهد گرفت. علاوه بر اینکه بازی موجب رشد جسمی کودک می‌شود، در رشد زبان او نیز مؤثر

است و معیارهای اخلاقی و اجتماعی را در او شکل می‌دهد. پیازه ضمن تأیید نظریه گروس، معتقد است که این نظریه فقط به بعد کنشی بازی توجه کرده است و نمی‌تواند بازیهای نمادی (سمبولیک) را تفسیر کند؛ زیرا خیالپردازی کودک از تمرین مقدماتی غریزه او برتر است. بازیهای نمادی از نظر پیازه یعنی جذب واقعیت در تفکر.

پیاژه بازیهای کودکان را به سه دسته تقسیم می‌کند:

۱. بازیهای تمرینی. بیشتر فعالیتهای حسی و حرکتی کودک شبیه بازیهای تمرینی است؛

۲. بازیهای رمزی. این بازیها معمولاً زمانی آغاز می‌شود که ساختمان ذهنی کودک به اندازه‌ای از رشد رسیده که می‌تواند در غیاب اشیا آنها را مجسم کند؛ انجام دادن این بازیها تا حدود نیمه سال دوم زندگی امکانپذیر نیست؛

۳. بازیهای قاعده‌دار. بازیهای تمرینی و رمزی در نهایت به بازیهای قاعده‌دار و اجتماعی تبدیل می‌شوند. در این نوع بازی، جنبه‌های تمرینی و رمزی نیز دیده می‌شود. از نظر پیازه این بازیها در حدود هفت تا یازده سالگی انجام می‌شود. در واقع این بازیها متعلق به مرحله عملیات عینی است؛ البته ممکن است کودکان قبل از مدرسه نیز بازیهای قاعده‌دار ساده را انجام دهند.

به نظر پیازه، بازی کودک در سنین سه تا هفت سالگی، موازی مرحله خودمرکزگرایی رشد زیان است. کودک در حدود سه چهار سالگی، بمرور از رفتار کاملاً انفرادی در بازی، به بازیهای اجتماعی متمایل می‌شود. کودک از بودن در گروه و همکاری با گروه لذت می‌برد و زمانی که کودکان دیگری نیز تماشاگر بازی باشند، برای او لذتبخش‌تر است. کودک در این مرحله، از بازیهای بزرگترها تقلید می‌کند و گاهی نیز از خود قوانینی می‌سازد. با توجه به اینکه کودک از قوانین آگاهی دارد، قوانین کاملاً انفرادی است و خود او قوانینی را ابداع می‌کند؛ یعنی ضمن اینکه کودکان دوست دارند باهم باشند و بیشتر اوقات در گروههای دو سه نفری جمع شوند، هر کودکی برای خود و در ضمن درک رفتار کودکان دیگر یا بدون درک آن فعالیت می‌کند.

در سال سوم زندگی، با توجه به مهارتهای بیشتری که کودک به دست می‌آورد، باید اسباب‌بازیهای متناسب با تواناییهای او در اختیارش قرار گیرد؛ مانند قطار، اتومبیل، قایق و مکعبهایی برای ساختن و غیره و نیز عروسکهایی که کودک بتواند لباسهای آنها را

عوض کند و به آنها غذا بدهد.

بازی از مهمترین عوامل رشد جسمانی، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و عقلانی تلقی می‌شود. مهارتها و تجارب کودک از طریق بازی رشد می‌کند و پشتوانه آن نیز وسایل، مواد گوناگون، بزرگسالان و مربیان با تجربه‌ای هستند که بازی را بهترین طریق یادگیری و رشد کودک به حساب می‌آورند.

بازی تواناییهای کودک را به کار می‌اندازد و خلاقیت را به همراه می‌آورد. کودکان ضمن لذت از بازی، همچون بزرگسالان به آن نگاه نمی‌کنند. بازی جزئی از زندگی کودک و از ضروریات مسلم رشد اوست که با تولد آغاز می‌شود.

بازی برای کودک یک فعالیت طبیعی و منطبق بر فطرت اوست و سبب رشد همه‌جانبه او می‌شود. کودک از بازی لذت می‌برد و انرژی بی‌پایانی برای انجام دادن آن دارد. از طریق بازی کودک نحوه زندگی در جامعه را می‌آموزد و برای بزرگسالی آماده می‌شود. اگر کودکی را در موقع بازی کردن مشاهده کنیم، خواهیم دید که چگونه امکان استفاده از وسایل گوناگون را آزمایش می‌کند و از ترکیب آنها، موارد استفاده جدیدی را پیدا می‌کند. کودکی که قطعات مکعب شکل را سرهم می‌کند، خانه می‌سازد و خراب می‌کند، قطار درست می‌کند یا با قطعه چوبی اسب سواری می‌کند، سخت مشغول شناختن محیط و کسب اطلاعاتی در مورد آن است.

کودک چه در خانه و چه در مهدکودک و کودکستان به فضای کافی برای بازی احتیاج دارد. کودک با بازی زندگی می‌کند، از بازی لذت می‌برد و ضمن آن مهارتهای جدیدی کسب می‌کند. او از طریق بازی، علاوه بر رشد، اتکای به نفس و آشنایی با محیط، حدود تواناییهای خود را می‌شناسد و سعی در رفع کمبودهای خویش می‌کند. او چیزهای گوناگون را با هم مقایسه کرده، اختلافات و تشابهات آنها را درمی‌یابد و سعی می‌کند موارد استفاده آنها را نیز بیابد.

در بازیهای کودکان کنجکاویهای طبیعی آنها برانگیخته می‌شود. با فراهم کردن موقعیتهایی که با خصوصیات سنی کودکان هماهنگ است، می‌توان شرایط طبیعی را برای بازی آنها فراهم کرد. بزرگسالان و مخصوصاً مربیان کودکستانها، بازیهای را برای کودکان سازمان می‌دهند؛ ولی بهتر است که بیشترین فعالیتها و بازیها به وسیله خود کودکان انتخاب شود. البته مقید و محدود کردن کودکان و بازیهای که به وسیله مربیان تنظیم می‌شود، کار آسانی است؛ اما برای اینکه بازی در رشد کودک مؤثر واقع شود، بهتر است فعالیتهای طبیعی کودکان مورد توجه قرار گیرد.

آنها و پیش دکتر رفتن به تمرین نقش خود در بزرگسالی مشغول است. عدم دخالت در بازیهای کودکان و تحمیل نکردن روش بازی به آنها از نکاتی است که باید مورد توجه قرار گیرد تا آنکه بازی بتواند تأثیر خود را در رشد همه‌جانبه کودک به جا بگذارد. کودک باید آزاد باشد تا به روش خود بازی کند. اگر سؤالاتی را مطرح می‌کند یا تقاضای کمکی دارد، بزرگسالان می‌توانند به وی کمک کنند. اگر اسباب‌بازی جدیدی دارد که برای استفاده از آن نیاز به کمک بزرگسالان ضروری است، می‌توان به او کمک کرد؛ ولی به جای کودک بازی کردن یا مداخله بی‌مورد و القا کردن روش صحیح بازی به او لزومی ندارد. کودک باید به روش خود بازی کند و بمرور روش بازی و قواعد و مقررات آن را تجربه کند.

رشد از هفت تا یازده سالگی

دوره کودکی دوم از شش هفت سالگی شروع می‌شود و تا قبل از مرحله بلوغ جسمی فرد (یازده تا دوازده سالگی) ادامه دارد. ابتدا و انتهای این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودک و سازگاریهای اجتماعی او اثر می‌گذارد. ابتدای این دوره برای بیشتر کودکان با ورود به مدرسه آغاز می‌شود. معمولاً این تغییر در ابتدا، اکثر کودکان را دچار نوعی عدم تعادل می‌کند و سازگاری آنها را با نیازها و انتظارات جدید با دشواری همراه می‌سازد و آنها را از لحاظ عاطفی با آشفتگی روبه‌رو می‌کند. ورود به مدرسه و کلاس، کودک را آماده می‌سازد تا بسرعت تغییراتی در نگرشها، ارزشها و رفتار خود ایجاد کند.

کودک در انتهای این دوره نیز بتدریج با تغییرات جسمانی و روانی مهمی روبه‌رو می‌شود. این تغییرات نگرشها، ارزشها و رفتار کودک را به نحوی تغییر می‌دهد که برای او نوعی عدم تعادل و ناسازگاری را به همراه می‌آورد؛ البته این تغییرات برای همه کودکان در یک سن واحد اتفاق نمی‌افتد و ممکن است کودکان از این جهت تفاوت‌های زیادی با یکدیگر داشته باشند.

این دوره از دیدگاه والدین، معلمان، مربیان و روانشناسان از ویژگیهای خاصی برخوردار است.

والدین

شاید برای بسیاری از والدین، کودکان در این دوره، بسیار پردردسر و پرزحمت جلوه کنند؛ زیرا کودکان چندان دقت و مسئولیتی (خصوصاً پسران) در حفظ و نگهداری لباسها یا سایر اشیایی که به آنها تعلق دارد، از خود نشان نمی‌دهند و علاوه بر آن نسبت به

ظاهرشان بی قید و بی توجه می شوند و نوعی به هم ریختگی و شلوغی را در وسایل و امور مربوط به آنها، در محیط منزل بخوبی می توان مشاهده کرد. در این دوره، ممکن است بین خواهران و برادران در محیط خانه دعوا و ستیز بیشتری صورت بگیرد و معمولاً این دعوها و ستیزها بین خواهران و برادران اتفاق می افتد.

معلمان و مربیان

معلمان و مربیان، این دوره را دوره آموزش مقدماتی و یادگیری اصول و مبادی علم و دانش نامگذاری می کنند. همچنین از دیدگاه آنان در این دوره کودک باید مهارت‌های ضروری مشخصی را که هم در متن برنامه‌های آموزش و پرورش است و هم به صورت فعالیت‌های فوق برنامه پیش‌بینی شده است، فرا بگیرد. همچنین از دیدگاه معلمان و مربیان، این دوره یک مرحله مهم و حساس برای میل به فعالیت و پیشرفت در فرد است؛ یعنی در این دوره عادت به کم‌کاری یا پرکاری و یا کار متناسب با ظرفیت در فرد به وجود می آید و در طول زندگی آینده و بزرگسالی نیز پا برجا می ماند. مطالعات نشان داده است که این عادت می تواند در تمام عمر، نه تنها در فعالیت‌های تحصیلی، بلکه در کلیه جنبه‌های زندگی باقی و پایدار بماند.

روانشناسان

این دوره از نظر روانشناسان، سنین گرایش به دسته و گروه است؛ یعنی دوره‌ای که کودکان به پذیرفته شدن در گروه و تأیید از جانب اعضای دسته و گروه توجه زیادی می کنند و بسیار تلاش می کنند تا خود را از نظر ظاهر، گفتگو و رفتار با دسته و گروه همسالان خود تطبیق دهند. به همین علت روانشناسان، این دوره را سن همانندسازی نامگذاری کرده‌اند.

مطالعات جدید دربارهٔ خلاقیت نشان داده است که اگر کودکان در این دوره با موانع محیطی یا استهزای بزرگسالان و همسالان رو به رو نشوند، می توانند انرژی خود را در جهت فعالیت‌های خلاق سوق دهند. از این رو، روانشناسان این دوره را سن خلاقیت نیز نامگذاری کرده‌اند، یعنی دوره‌ای که در آن معلوم خواهد شد، کودک در آینده خلاق و مبتکر می شود یا دنباله‌رو و پیرو خواهد بود. البته پایه و شالودهٔ روحیهٔ خلاق در دورهٔ کودکی اول ریخته می شود، اما به طور کلی توانایی استفاده از آن در فعالیت‌های ابتکاری، در دورهٔ کودکی دوم به وجود می آید.

همچنین این دوره از دیدگاه روانشناسان، سن بازی نیز نامگذاری شده است؛ نه به این علت که این دوره در مقایسه با مقاطع سنی دیگر (خصوصاً کودکی اول) بیشتر به بازی اختصاص پیدا می‌کند - زیرا زمانی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، میزان بازی آنها در مقایسه با دوره قبل کمتر می‌شود - بلکه به آن دلیل که فعالیتهای بازی در این دوره بسیار متنوع است و گسترش زیادی پیدا می‌کند. بازیهای این دوره خصوصیات دوره اول و ویژگیهای دوره نوجوانی را توأمان دارد.

بنابراین می‌توان گفت که این دوره از رشد مانند هر مقطع دیگری حایز اهمیت بسیار است؛ زیرا خصوصیات رشد در این دوره در مقایسه با مقاطع دیگر، نمودی مثبت و سازنده دارد و این پیشرفت و سازندگی برای والدین و معلمان و مربیان کودک آشکار است. رشد در این دوره، مانند هر دوره دیگر، مراحل مشخصی دارد که اگر کودک از عهده تکالیف و وظایف موجود در هر مرحله برآید، به پختگی لازم در رشد دست خواهد یافت و در غیر این صورت رفتار ناپخته و رشد نکرده‌ای را از خود نشان خواهد داد. مهمترین مراحل رشد در این دوره عبارتند از:

۱. یادگیری مهارتهای جسمانی لازم برای بازیهای معمولی؛
۲. ایجاد یک نگرش سالم و مفید در کودک به عنوان یک انسان زنده و در حال رشد؛
۳. یادگیری رفتار با همسالان؛
۴. شروع رشد نقشهای مناسب جنسی و اجتماعی مردانه و زنانه؛
۵. یادگیری مهارتهای اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن؛
۶. رشد مفاهیم لازم برای زندگی عادی و روزمره؛
۷. رشد وجدان، اخلاق و معیارهای ارزشی؛
۸. رشد نگرشها نسبت به گروهها و نهادهای اجتماعی؛
۹. نیل به استقلال شخصی.^۱

در این دوره، مانند دوره کودکی اول، تکالیف و وظایف مربوط به رشد، فقط به عهده والدین نیست، بلکه معلمان و تا حدودی نیز همسالان سهم مهمی در این زمینه بر عهده دارند. به عنوان مثال، رشد مهارتهای اصلی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن و رشد نگرشهای مربوط به گروهها و نهادهای اجتماعی در کودکان تا حدود زیادی به عهده معلمان است که در واقع به جای والدین عمل می‌کنند؛ هر چند والدین می‌توانند

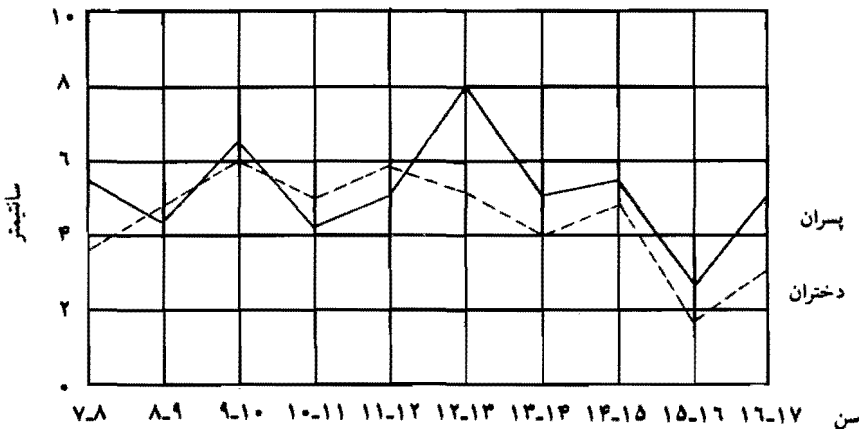
زمینه‌های لازم را برای یادگیریهای اولیه کودک برای رفتار با همسالان و ورود او به عنوان یک عضو در گروه همسالان به وجود آورند.

چون پسران دیرتر از دختران به بلوغ جنسی می‌رسند، در مقایسه با دختران از دوره کودکی طولانی‌تری برخوردارند؛ بنابراین شاید چنین به نظر برسد که پسران در دوره کودکی دوم از پختگی و تسلط بیشتری در رشد برخوردارند، اما این مسأله شواهد کمی دارد و بیشتر شواهد گواه آن است که دختران در این دوره نیز از پختگی بیشتری بهره‌مندند.

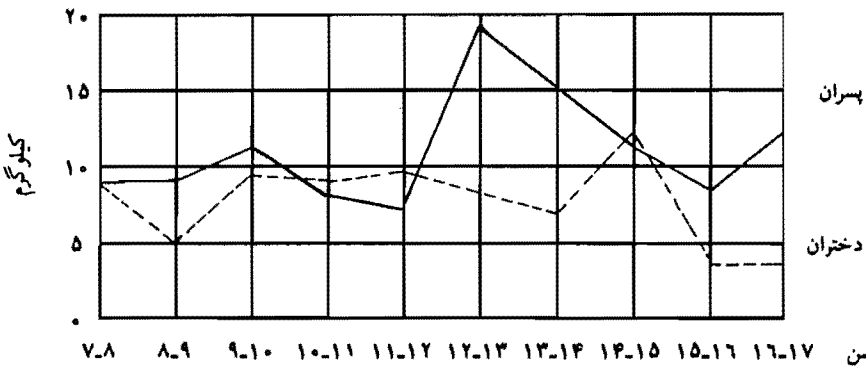
رشد جسمی

این دوره از نظر رشد جسمی، آرام و نسبتاً یکنواخت است. این آرامش و یکنواختی تا زمانی که تغییرات بلوغ شروع شود، یعنی تقریباً دو سال قبل از آنکه کودک به بلوغ جنسی برسد، ادامه دارد. اما در این زمان رشد جسمانی به‌طور معتنابهی سرعت پیدا می‌کند. مهمترین تغییرات جسمانی در دوره کودکی دوم و قبل از آنکه سرعت رشد ناگهانی دوره بلوغ شروع شود، به شرح زیر است:

قد. افزایش متوسط قد در این دوره بین پنج تا هشت سانتیمتر است. بلندی قد یک دختر متوسط یازده ساله، ۱۴۷ سانتیمتر و بلندی قد یک پسر متوسط در همین سن نیز تقریباً همین اندازه - تا حدودی کمتر - است (نمودار ۶-۱).



وزن. در این دوره، وزن در مقایسه با قد بیشتر افزایش پیدا می‌کند. میزان افزایش سالانه وزن به‌طور متوسط بین یک و نیم تا دو و نیم کیلوگرم است. وزن یک دختر یازده ساله به‌طور متوسط ۴۰ کیلوگرم و وزن یک پسر یازده ساله به‌طور متوسط حدود ۳۹ کیلوگرم است (نمودار ۶-۲).



نمودار ۶-۲ منحنی رشد وزن در دوره کودکی دوم و دوره نوجوانی (Krogman, 1970).

تناسب بدن. در این دوره، اگرچه سر هنوز نسبت به سایر اعضای بدن بزرگتر است، بسیاری از بی‌تناسبی‌هایی که در دوره قبل در چهره وجود داشت، از بین می‌رود؛ زیرا دهان و آرواره بزرگتر، پیشانی پهنتر و لبها بزرگتر می‌شود و بینی هم در اندازه و هم در ترکیب، وضع بهتری پیدا می‌کند. تنه در این دوره درازتر و باریکتر، گردن قوی‌تر، سینه و شکم پهنتر، بازوها و ساقها درازتر و دستها و پاها به آرامی و به مقدار کمی بزرگتر می‌شود.

اندازه چربی و عضله. در دوره کودکی دوم، بافت چربی سریعتر از بافت ماهیچه‌ای رشد می‌کند؛ در حالی که در ابتدای بلوغ، بافت ماهیچه‌ای از جهش رشد فراوانی برخوردار می‌شود. روشن است در کودکانی که ساختمان بدنی آندومورفیک دارند، رشد چربی، بیش از رشد ماهیچه است در حالی که در کودکان دارای ساختمان بدنی مزومورفیک، عکس این قضیه صادق است؛ یعنی رشد ماهیچه بیش از رشد چربی است. در کودکانی که ساختمان بدنی اکتومورفی دارند، رشد چربی و ماهیچه بر یکدیگر برتری ندارد و به همین دلیل این کودکان استخوانی و لاغر به نظر می‌آیند.

دندانها. یک کودک در شروع دوره بلوغ به‌طور طبیعی ۲۸ دندان از ۳۲ دندان

دائمی خود را دارد. چهار دندان باقیمانده، دندانهای عقل هستند که در دوره نوجوانی بیرون می آیند. به طور کلی هرچند رشد بدنی در این دوره مانند هر دوره دیگر از یک الگوی قابل پیش بینی پیروی می کند، ولی در این مورد، تفاوت های زیادی نیز در بین کودکان دیده می شود.

عوامل زیر، عمده ترین دلایل تفاوت های کودکان در رشد جسمانی است:

۱. **ساختمان بدنی.** ساختمان بدنی کودکان در این دوره، بر رشد وزن و قد آنها اثر می گذارد. کودکان دارای ساختمان بدنی اکتومورف - که بدنی باریک و دراز دارند - از کودکان دارای ساختمان بدنی مزومورف کم وزن ترند. به طور کلی، کودکانی که ساختمان بدنی مزومورف دارند در مقایسه با کودکان دارای ساختمان بدنی اکتومورف یا آندومورف، از سرعت رشد بیشتری برخوردارند و زودتر به سن بلوغ می رسند.^۱

۲. **تغذیه و بهداشت.** بهداشت و تغذیه مناسب، از جمله عوامل مهم رشد جسمانی و روانی کودک به شمار می آید. کودکانی که تغذیه و بهداشت بهتری دارند در مقایسه با کودکانی که از تغذیه و بهداشت ضعیفتری برخوردارند، سال به سال رشد بیشتری می یابند. کودکانی که در طول سالهای اولیه زندگی از بیماریهای مختلف، مصون و محفوظ مانده اند، نسبت به کودکانی که در این سالها دچار انواع بیماریهای دوره کودکی شده اند، رشد بیشتری خواهند داشت.^۲

۳. **فشارهای عاطفی.** تنشهای هیجانی نیز تأثیر نامطلوبی بر رشد جسمانی دارد. کودکان آرام که تنشهای هیجانی و عاطفی ندارند در مقایسه با کودکانی که دارای آشفتگی و تنشهای هیجانی هستند، از رشد بیشتری برخوردارند. تنشهای هیجانی بر رشد وزن بیش از رشد قد تأثیر می گذارد.^۳

۴. **هوش.** کودکان باهوش در مقایسه با کودکانی که به لحاظ هوشی در حد متوسط یا پایینتر از متوسط هستند، آمادگی بیشتری برای بلندقدتر شدن و سنگین وزنتر شدن از خود نشان می دهند؛ اگرچه نمی توان تأثیر عوامل محیطی و تربیتی را نیز نادیده گرفت.^۴

۵. **تفاوت های جنسی.** تفاوت های جنسی که در رشد جسمانی سالهای اولیه کودکی کمتر مطرح بود، در این دوره دخالت بیشتری می کند. چون پسران در مقایسه با دختران، رشد ناگهانی دوره بلوغ خود را معمولاً (یک یا دو سال) دیرتر شروع می کنند، تا زمانی

1. Tanner, 1978.

2. Whiting, Landauer & Jones, 1968, pp. 39, 59-67.

3. Tanner, 1978.

4. Laycock & Caylor, 19764, pp. 35, 63-74.

که به بلوغ جنسی برسند تا حدودی هم از نظر قد و هم از نظر وزن از رشد کمتری برخوردارند. دندانهای دائمی در دختران تا حدودی زودتر از پسران درمی آید، در حالی که سر و صورت پسران در مقایسه با دختران بیشتر رشد می کند.^۱

مهارتهای حرکتی

کودک، با تجربه زیادی که از مهارتهای دوره قبل کسب کرده، به این دوره پا می گذارد؛ اما در این دوره نیز مهارتهای متنوع و جدید را یاد می گیرد.

عوامل زیر در کسب مهارتهای این دوره دخالت دارند:

- محیط اجتماعی که کودک در آن زندگی می کند؛
- فرصتها و امکاناتی که برای یادگیری به کودک داده می شود؛
- ساختمان بدنی کودک؛
- مهارتهایی که در بین همسالان متداول و معمول است؛
- دختر یا پسر بودن کودک.

تفاوت جنسی بین دختر و پسر نه تنها در انواع مهارتهایی که کودکان در بازیها به دست می آورند، تأثیر می گذارد، بلکه در سطح پیشرفت این مهارتها نیز تأثیر فراوان دارد. به طور کلی، دختران در مهارتهایی که نیاز به ماهیچه های ظریفتر دارد، مانند نقاشی، خیاطی و بافندگی بر پسران برتری دارند، در حالی که پسران در مهارتهای نیازمند به ماهیچه های بزرگتر، مانند پرتاب و شوت کردن توپ و پرش، بر دختران برتری دارند.^۲

انواع مهارتها در دوره کودکی دوم

مهارتهای متداول در این دوره چهار دسته است:

۱. مهارتهای فردی^۳. منظور مهارتهایی است که هدف از آنها کمک به خود فرد است تا بتواند به صورت خودکفا عمل کند.

کودکان در این دوره باید بتوانند بتنهایی غذا بخورند، لباس بپوشند، حمام بروند و از خود مواظبت کنند. این گونه فعالیتها و مهارتها تقریباً باید با همان سرعت و مهارت دوره بزرگسالی انجام شود و نباید مانند دوره قبل نیازی به آگاهی و توجه دادن بزرگسالان داشته باشد.

1. Hurlock, 1981, p. 159.

2. Eckert, 1974, pp. 45, 487-489.

3. self-help skills

۲. مهارت‌های اجتماعی^۱. منظور فعالیت‌هایی است که هدف از آنها کمک به دیگران است. نمونه این مهارت‌ها در خانه، آماده کردن رختخواب، گردگیری و جارو کردن و کمک به خرید منزل است. نمونه این مهارت‌ها در مدرسه شامل تمیز کردن محیط کلاس و مدرسه، پاک کردن تخته سیاه و کمک به مسئولان و معلمان مدرسه در برگزاری برنامه‌های ویژه است. همچنین در بازی‌های گروهی کمک به فراهم کردن مقدمات بازی در زمره این مهارت‌هاست.

۳. مهارت‌های آموزشی^۲. منظور مهارت‌هایی است که یادگیری آنها در آینده شغلی و تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارد و کودکان در این دوره باید آنها را عمدتاً در محیط مدرسه آموزش ببینند. نمونه این مهارت‌ها خواندن، نوشتن، رسم کردن، نقاشی، طراحی، خیاطی و نجاری است.

۴. مهارت‌های بازی^۳. کودکان در این دوره باید در بازی‌هایی مانند انداختن و گرفتن توپ، دوچرخه سواری و شنا مهارت کافی داشته باشند.

باید متذکر شد که همه این مهارت‌های چهارگانه در طول سال‌های کودکی دوم اهمیت یکسانی ندارند؛ برای مثال، مهارت‌های بازی در ابتدای دوره نسبت به زمانی که کودکان به سن بلوغ نزدیک می‌شوند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. با افزایش سال‌های کودکی دوم، علاقه به بازی جای خود را به علاقه به سرگرمی‌ها و تفریحات می‌دهد.^۴

مهارت راست دستی و چپ دستی^۵

بیشتر کودکانی که به این دوره وارد می‌شوند، به‌طور مشخص راست دست یا چپ دست هستند و تغییر این راست دستی یا چپ دستی در این دوره معمولاً به دشواری صورت می‌گیرد.

گرایش به راست دستی یا چپ دستی در سنین بین سه تا شش سالگی به‌وجود می‌آید. این گرایش را با سهولت بیشتری در این سنین می‌توان تغییر داد؛ ولی هرچه سن کودک افزایش پیدا کند، این تغییر با دشواری بیشتری صورت می‌گیرد. برخی شواهد نشان می‌دهد، در کودکانی که دوره‌های آموزش قبل از دبستان را دیده‌اند، گرایش به چپ دستی کمتر دیده شده است.^۶

1. social-help skills

2. school-skills

3. play-skills

4. *Loc.cit.*

5. handedness

6. Hurlock, 1981, pp. 118, 119.

ممکن است بسیاری از کودکان چپ دست، در این دوره در فعالیتهای مختلف از هر دو دست خود استفاده کنند و به عبارتی صاحب دو دست راست شوند؛ زیرا این کودکان در یادگیری مهارتهای جدید در محیط مدرسه یا فعالیتهای گروهی و بازی، بیشتر ترجیح می دهند که مانند کودکان دیگر از دست راست خود استفاده کنند، در حالی که در به کارگیری مهارتهای قدیم خود همچنان از دست چپ استفاده می کنند و در تغییر این گونه فعالیتهای تمایل کمتری از خود نشان می دهند. بنابراین معلمان مدارس ابتدایی نباید اصرار داشته باشند مهارتهایی که کودکان با دست چپ خود قبلاً آموخته اند، به مهارتهای با دست راست تبدیل شود؛ بلکه باید تلاش کنند کودکان در یادگیری مهارتهای جدید بیشتر دست راست خود را به کار گیرند.

رشد گویایی و تکلم

همزمان با افزایش سن، کودکان درمی یابند که تکلم وسیله ای ضروری برای کسب پذیرش گروه همسالان و همچنین وسیله ای ضروری برای ارتباط با بزرگسالان است. کودکان بزودی درمی یابند که شیوه های ساده تر ارتباط، مانند گریه کردن یا استفاده از اشارات و حرکات از نظر اجتماعی قابل قبول نیست و از این طریق نمی توانند مورد قبول گروه همسالان قرار گیرند و یا بخوبی با بزرگسالان ارتباط برقرار کنند؛ بنابراین سعی می کنند در این دوره تکلم خود را با سرعت پیشرفت دهند.^۱

عوامل مؤثر در پیشرفت تکلم

پیشرفت تکلم در این دوره به چهار عامل بستگی دارد:

۱. والدین. در خانواده هایی که بیشتر به کودک توجه می شود، تکلم، خصوصاً در این دوره جلدی تر مورد توجه قرار می گیرد. این قبیل والدین، کودکان خود را تشویق و ترغیب می کنند تا بهتر صحبت کنند، تلفظهای ناصحیح و غلطهای دستوری آنها را اصلاح می کنند و آنها را در مکالمات عمومی خانوادگی شرکت می دهند.
۲. رادیو و تلویزیون. به طور کلی رادیو و تلویزیون در هر مقطع سنی الگوی مؤثری در تکلم است. رادیو و تلویزیون در این دوره این امکان را فراهم می آورد تا

1. Asher, 1970, pp. 132-139; Kessel, 1976, p. 135; Welkowitz, 1976, pp. 269-272.

کودکان نحوه تکلم صحیح و پیشرفته همسالان خویش را الگو قرار دهند و از این طریق تکلم خود را رشد دهند.

۳. توانایی خواندن. توانایی خواندن، این امکان را به کودکان می‌دهد تا هم با شکل صحیح جمله‌ها و کلمات، بیشتر آشنا شوند و هم از این طریق خزانه لغات خود را افزایش دهند.

۴. معلمان، معمولاً با ورود کودکان به مدرسه تلفظ نادرست کلمات و معانی ناصحیح لغات بسرعت توسط معلمان اصلاح می‌گردد.

جنبه‌های مختلف در پیشرفت تکلم

تکلم کودکان در این دوره، در جنبه‌های مختلف زیر پیشرفت می‌کند:

۱. خزانه لغات. در این دوره خزانه لغات عمومی کودکان به‌طور روزانه افزایش پیدا می‌کند. خزانه لغات کودکان از طریق مدرسه، مطالعه، مکالمه با دیگران و استفاده از رادیو و تلویزیون افزایش پیدا می‌کند. یک دانش‌آموز کلاس اول، به‌طور متوسط، بین ۲۰ تا ۲۴ هزار کلمه می‌داند که این مقدار پنج یا شش درصد کلماتی است که در یک لغتنامه رسمی وجود دارد. این کودک زمانی که به کلاس اول راهنمایی برسد، تقریباً حدود ۵۰ هزار لغت را می‌داند.^۱

کودکان در این دوره نه تنها کلمات تازه و جدید را یاد می‌گیرند، بلکه برای کلمات قدیم خود نیز معانی جدید پیدا می‌کنند و در نتیجه خزانه لغات آنها رشد بیشتری می‌کند. کودکان در این دوره دارای خزانه لغات عمومی و خزانه لغات اختصاصی هستند. خزانه لغات عمومی آن دسته از لغات است که به‌طور عمومی از آنها استفاده می‌شود و منظور از خزانه لغات اختصاصی کلماتی است که معانی ویژه و موارد استفاده محدود دارند.

نمونه‌ای از خزانه لغات اختصاصی کودکان در دوره کودکی دوم عبارتند از: لغات مربوط به آداب و معاشرت. در پایان کلاس اول، کودکانی که به آنها کلمات رایج در تعارفات روزمره و محیط اجتماعی بزرگسالان، مانند خواهش می‌کنم و متشکرم آموزش داده شده است، بیشتر از سایر کودکان این کلمات را به کار می‌برند.

لغات مربوط به رنگها، کودکان بعد از آنکه وارد مدرسه می‌شوند و آموزش هنر را

به‌طور رسمی شروع می‌کنند، اسامی کلیه رنگهای عمومی و حتی بسیاری از رنگهایی را که کمتر متداول است، یاد می‌گیرند.

لغات مربوط به پول. کودکان هم در محیط مدرسه و هم در خانه نام سکه‌ها و اسکناسهای متداول و میزان ارزش هریک از آنها را یاد می‌گیرند.

لغات مربوط به زمان. لغات مربوط به زمان در این دوره به اندازه دوره بزرگسالی است. ولی دریافت و فهم کودکان از زمان، گاهی ناصحیح است.

لغات عامیانه و توهین‌آمیز. کودکان این‌گونه لغات را از خواهران و برادران بزرگتر خود و از کودکان همسایه یاد می‌گیرند. متأسفانه کودکان استفاده از این لغات را نشانه نوعی رشد و پختگی محسوب می‌کنند.

لغات سری و رمزی. کودکان این‌گونه لغات را نسبت به دوستان صمیمی خود به کار می‌برند. این لغات به صورت رمزها و نشانه‌ها میان کودکان به کار می‌رود. این لغات گاهی به صورت حرفها یا کلماتی با معنای تغییر یافته یا با اشارات و حرکات و انگشتان بین کودکان ردوبدل می‌شود. کودکان بعد از ورود به کلاس سوم از این نوع لغات بیشتر استفاده می‌کنند و استفاده از این لغات قبل از بلوغ به اوج خود می‌رسد.

به‌طور کلی می‌توان گفت که دختران در مقایسه با پسران، خزانه لغات خود را بیشتر گسترش می‌دهند،^۱ و این گسترش در لغات مربوط به رنگها، افزایش بیشتری دارد؛ زیرا معمولاً آنها به لباسها و یا فعالیت‌هایی که مستلزم استفاده از رنگهاست (مانند عروسک‌بازی و تزئین و آرایش دادن عروسک) علاقه بیشتری دارند؛ در حالی که خزانه لغات پسران در زمینه لغات عامیانه و فحش از دختران افزایش بیشتری دارد.

۲. تلفظ. اشتباهات تلفظی در این دوره نسبت به دوره قبل (کودکی اول) کمتر است.

کودک در این دوره به محض آنکه یک یا دو بار تلفظ صحیح یک کلمه را بشنود آن را بخوبی تلفظ می‌کند. در خانواده‌هایی که تلفظ ناصحیح کلمات را بیشتر به کار می‌برند یا در خانواده‌های دوزبانه ممکن است از این نظر، مشکلات بیشتری در کودکان دیده شود.^۲

۳. جمله‌سازی. یک کودک شش ساله تقریباً باید بر هر نوع جمله‌سازی تسلط داشته باشد. از شش تا نه یا ده سالگی جمله‌های طولانی افزایش پیدا می‌کند. به‌طور کلی در این دوره، جمله‌های طولانی به صورت نامربوط و ناشیانه‌ای به هم وصل می‌شوند.

1. Prawat & Jones, 1977, pp. 23, 116-120.

2. Hurlock, 1981, pp. 162-163.

کودک بعد از نه سالگی بتدریج استفاده از جملات کوتاهتر و خلاصه تر را شروع می‌کند. ۴. درک و فهم زبان. همان‌طور که علاقهٔ کودک به تعلق و پیوستگی به گروه همسالان افزایش پیدا می‌کند، به ارتباط با اعضای گروه نیز علاقهٔ بیشتری پیدا می‌کند. کودکان بزودی درمی‌یابند که زبان وسیلهٔ مهمی برای ارتباط هرچه بیشتر و معنادارتر با اعضای گروه است و بنابراین برای پیشرفت در فهم و درک زبان، تمایل بیشتری نشان می‌دهند. برای آنکه کودک در درک زبان پیشرفت کند، یکی از شیوه‌های مهم آموزش، تمرکز حواس است. کودکان در این دوره بزودی درمی‌یابند که برای موفقیت در تحصیل و ارتباط با همسالان و بزرگسالان باید توجه کافی به آنچه در پیرامون آنها می‌گذرد، داشته باشند و از حواس خود بخوبی استفاده کنند. تمرکز حواس کودک در این دوره مانند دورهٔ قبل می‌تواند به وسیلهٔ گوش دادن به رادیو و تماشا کردن تلویزیون افزایش یابد. راه دیگر اینکه، کودک از زبان درک بیشتری داشته باشد، پاسخ به پرسشهای کودک است. کودکان در این دوره در پرسیدن سؤالات خود دربارهٔ یک لغت، یک عبارت یا یک جملهٔ بی‌معنی، تردید و تأملی به خود راه نمی‌دهند و از این طریق درک خود را از زبان گسترش می‌دهند.

روش دیگر رشد درک زبان، پیدا شدن «تکلم اجتماعی» به جای «تکلم خودمرکزی» است. تکلم کودک در دورهٔ قبل بر محور «خود» او دور می‌زد. او تنها دربارهٔ خودش صحبت و فکر می‌کرد؛ اما در این دوره، کودک به جای سعی در تکلم و صحبت، بیشتر به گفتار دیگران گوش می‌دهد و به عبارت دیگر، گفتار آنها بیشتر اجتماعی می‌شود و همین دلیل مهمی برای رشد درک زبان کودک در این دوره است.^۱

۵. محتوای تکلم. تنها تغییری که در تکلم کودک در این دوره از نظر رشد پیدا می‌شود، تبدیل تکلم خودمدار به تکلم اجتماعی است؛ ولی بعد از آن، تفاوت میان تکلم کودکان ناشی از تفاوت‌های موجود در محیط و اجتماعی است که کودک در آن زندگی می‌کند، به شرط آنکه کودکان از نظر شرایط زیستی و وراثتی یکسان باشند. گروه‌های اجتماعی بزرگتر، ارتباطات معاشرتی بیشتر و محیط‌های خانوادگی صمیمی‌تر از جمله عواملی هستند که در اجتماعی شدن هرچه بیشتر تکلم سهم عمده‌ای را ایفا می‌کنند. کودکان هنگامی که با بزرگسالان هستند، بیشتر از تکلم خودمرکزی استفاده می‌کنند؛ اما

زمانی که با گروه همسالان خود به سر می‌برند، بیشتر از تکلم اجتماعی استفاده می‌کنند؛ زیرا بسیاری از بزرگسالان تکلم خودمرکزی را در کودکان ترغیب و تشویق می‌کنند، در حالی که کودکان همسال، این نوع تکلم را در یکدیگر مورد نکوهش قرار می‌دهند و به کسانی که اصرار به صحبت درباره خود دارند، بی‌اعتنایی و بی‌توجهی می‌کنند.^۱

اگرچه ممکن است محتوای صحبت کودکان تقریباً درباره هر چیزی باشد، آنها هنگامی که با همسالان خود به سر می‌برند، بیشتر پیرامون موضوعاتی از این قبیل تجربیات شخصی، خانه و خانواده، بازیها، ورزشها، فیلمهای سینمایی، برنامه‌های تلویزیون، فعالیتهای گروهی و دسته‌ای، مبارزه و دعوا با همسالان صحبت می‌کنند. زمانی که کودکان در این دوره درباره خودشان صحبت می‌کنند، معمولاً تعریف از خود را به صورت گزاره‌گویی مطرح می‌کنند. البته گزاره‌گویی کودکان در این دوره بیش از آنکه در مورد اشیا و اموال آنها باشد (مانند دوره قبل) به مهارتها و موفقیت‌های آنها مربوط می‌شود. گزاره‌گویی کودکان در سنین نه تا دوازده سالگی خصوصاً در بین پسران به اوج خود می‌رسد.

۶. میزان صحبت. پرگویی و زیاد حرف زدن که از خصوصیات تکلم در دوره کودکی اول است، در این دوره بتدریج جای خود را به کنترل و انتخاب بیشتر در تکلم می‌دهد. کودکان در دوره قبل ممکن بود تنها برای صحبت کردن، صحبت کنند - حتی اگر دیگران به آنچه آنها می‌گویند، توجه نکنند - اما در این دوره، تکلم کودکان به عنوان شکلی از ارتباط به کار می‌رود. تکلم کودکان در این دوره همراه با افزایش سن، به طور تصاعدی کم و کمتر می‌شود. آنها در ابتدای ورود به مدرسه اغلب پرگویی و زیاد حرف زدن را مانند دوره قبل ادامه می‌دهند، ولی بتدریج درمی‌یابند که خصوصاً در محیط کلاس به آنها اجازه داده نمی‌شود هر زمان که خواستند صحبت کنند. کودکان این دوره در بین کودکان همسال خود نیز درمی‌یابند که صحبت زیاد، همسالان را آزرده‌خاطر می‌سازد و این باعث سلب پذیرش اجتماعی از آنها خواهد شد.

در طول این دوره، دختران در مقایسه با پسران به طور فزاینده‌ای بیشتر صحبت می‌کنند و معمولاً خزانه لغات غنی‌تری دارند؛ شاید علت کم صحبت کردن پسران این باشد که آنها درمی‌یابند زیاد صحبت کردن با نقش جنسی آنها همخوانی ندارد.^۲

1. Attoy, 1975, pp. 1, 392.

2. Schachten et al. 1977, pp. 305-321.

رشد شناختی

کودک در این دوره وارد مرحله شناختی جدیدی می‌شود که پیازه نام آن را «دوره عملیات عینی» یا «منطق عملیاتی» گذاشته است. از دیدگاه پیازه، این مرحله شناختی هم در ابتدا و هم در انتها با نوعی بحران شناختی و عقلی رو به رو است؛ این بحران در سنین هفت تا هشت سالگی توأم با کاهش خودمرکزگرایی، اولین پیدایش تمایل به تحقیق یا توجیه منطقی و همچنین گرایش به سوی تکلم اجتماعی است که در سنین یازده تا دوازده سالگی - هنگامی که تفکر صوری برای اولین بار نضج می‌گیرد^۱ - کودک را با نوعی بحران شناختی رو به رو می‌سازد. به اعتقاد پیازه، کودکان در این دوره از نظر احساسات و عواطف بیشتر به بزرگسالان شباهت دارند، ولی در تفکراتشان با آنها خیلی متفاوت هستند. به عبارت دیگر، کودکان در این دوره از نظر شناختی برای بزرگسالان ناشناخته‌اند.^۲ بسیاری از روابطی که در نزد بزرگسالان کاملاً آشکار و واضح به نظر می‌رسد، ممکن است در نزد کودکان در این دوره آشکار و واضح نباشد. به عنوان مثال در مطالعات پیازه، کودکان هشت ساله ژنوی در حالی که خود را اهل ژنو می‌دانستند، سوییسی بودن خود را انکار می‌کردند هرچند که آنها به درستی این مسأله را می‌دانستند که شهر ژنو در کشور سویس قرار دارد. در مثال دیگری که به وسیله پیازه مطرح شده است، کودکان چنین فکر می‌کنند که قایقهای کوچک و سبک روی آب می‌ایستند، ولی قایقهای بزرگ، چون بزرگ هستند، خود را روی آب نگاه می‌دارند؛ حتی کودکان قادر نیستند این تناقض‌گویی خود را نیز دریابند.^۳ مهمترین ویژگیهای شناختی کودکان در این دوره به شرح زیر است:

الف) مفهوم نگهداری ذهنی

در این دوره، زمینه روانی و شناختی فرد ظرفیت جدیدی پیدا می‌کند که تثبیت کمیت یا نگهداری ذهنی است. اگر تا قبل از این دوره خصوصیات و مشخصات اشیا (اعم از فیزیکی و هندسی) برای او وضع ثابتی نداشتند، در این دوره کودک براساس عملیات منطقی عینی، به دنیای خارج ثبات و دوام بخشیده، ملاکهای ثابتی در ساخت فکری او به وجود می‌آید. بنابراین، منظور از نگهداری ذهنی این است که اگر ظاهر اشیای خارجی (از جهات مختلف) تغییر کند، وضع آنها در ذهن کودک ثابت می‌ماند و او چنین تشخیص

1. Piaget, 1925, p. 257.

2. Elkind, 1974, p. 108.

3. Piaget, 1925.

می‌دهد که این اشیای به ظاهر تغییر کرده، همان اشیای سابق هستند و فرقی نکرده‌اند. نگهداری و تثبیت ذهنی، تابع مسأله مهم بازگشت پذیری است. بازگشت پذیری به این معنی است که در هر عملی امکان بازگشت به نقطه شروع وجود دارد. مثلاً زمانی که خمیر پهنی را به شکل خمیر گرد درمی‌آوریم، کودک با استفاده از مفهوم بازگشت پذیری این توانایی را دارد که آن را به شکل اول خود تصور کند و دریابد که آنها از لحاظ مقدار یکی هستند و فرقی نکرده‌اند. یا مثلاً وقتی می‌گوییم $1-1=2$ می‌توانیم بگوییم $1+1=2$. نتیجه این توانایی ذهنی، اصلاح ادراکات حسی و شهودی دوره اول کودکی است که طی آن کودک ادراک خود را فقط بر آنچه می‌دید و حس می‌کرد متمرکز می‌ساخت. استدلالهایی که کودک در زمینه نگهداری ذهنی به کار می‌بندد، سه قسمند:

۱. استدلال به صورت این‌همانی. یعنی یک چیز همان است که بود. بدین معنی که مثلاً اگر گلوله خمیری را که طفل دارد، به شکل سوسیس لوله کنیم، برخلاف دوره اول که کودک آن را بزرگتر از گلوله می‌دانست، در این دوره آن را با حالت قبلی گلوله‌ای بودنش برابر می‌داند و می‌گوید این همان گلوله خمیر است که به شکل سوسیس لوله شده است؛ یعنی نه چیزی به آن افزوده شده و نه چیزی از آن کم شده است.

۲. استدلال به صورت عمل عکس. بدین معنی که کودک فوراً می‌تواند خمیر سوسیس مانند را گلوله کرده، آن را به حالت اولش برگرداند؛ یعنی عکس عمل لوله کردن را انجام دهد و با این عمل ثابت کند که سوسیس کنونی همان گلوله خمیر قبلی است و تغییری نکرده است.

۳. استدلال به صورت جبران. مثلاً کودک این دو خط ———— را برابر تشخیص می‌دهد و می‌گوید که بلندی یک طرف خط، کوتاهی طرف دیگر آن را جبران می‌کند و اگر خوب دقت کنیم، هر سه نوع استدلال متضمن مسأله بازگشت پذیری است و این وضعیت در واقع نگهداری ذهنی نسبت به واقعیات محیط را در کودک به وجود می‌آورد.

جنبه‌های مختلف نگهداری ذهنی

مفاهیم نگهداری ذهنی، جنبه‌های مختلفی از اشیا را دربرمی‌گیرد. این مفاهیم به ترتیب عبارتند از: مفاهیم نگهداری ذهنی ماده، وزن و حجم. براساس مطالعات پیاژه، کودک در حدود هفت هشت سالگی فقط بقای کمیت ماده اشیا را قبول دارد، اما هنوز فکر می‌کند که صفات دیگر آن تغییر کرده‌اند. در حدود نه سالگی به بقای وزن نیز معتقد می‌شود، ولی هنوز بقای حجم را قبول ندارد و در حدود یازده دوازده سالگی به این

مسأله نیز اعتقاد پیدا می‌کند. همچنین بعد از حدود هفت سالگی به ترتیب خیلی از اصول دیگر مربوط به نگهداری کمیته‌ها به وجود می‌آیند مانند عدد، نگهداری طول و نگهداری سطح که نشانه رشد تفکر کودک در این دوره است. نمونه‌ای از آزمایشهای پیاژه درباره جنبه‌های مختلف نگهداری ذهنی به صورت زیر است:

۱. نگهداری ذهنی ماده، وزن و حجم. دو لیوان مشابه با ابعاد یکسان را که هر یک تا سه چهارم از آب پر شده‌اند، به کودک نشان می‌دهند. دو حبه قند را در یکی از لیوانها می‌اندازند و قبلاً از او می‌پرسند آیا سطح آب بالاتر خواهد آمد یا نه. بعد از اینکه قندها در آب فرو رفتند سطح جدید آب در لیوان را ملاحظه کرده، دو لیوان را وزن می‌کنند به طوری که کودک ببیند لیوانی که در آن قند ریخته‌اند از لیوان دیگر سنگینتر شده است. سپس موقعی که قند در حال حل شدن است به ترتیب این سؤالات را مطرح می‌کنند:

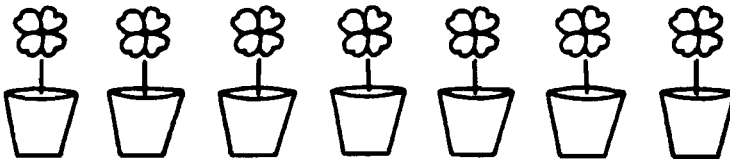
- آیا وقتی قند آب شد، چیزی از آن در آب (ماده آن) باقی خواهد ماند؟
- آیا وزن لیوان حاوی قند همان‌طور سنگینتر باقی خواهد ماند یا بعد از آنکه قند در آن حل شد، دوباره مساوی با وزن لیوانی خواهد شد که آب خالص و بدون قند دارد؟
- آیا سطح آب دوباره پایین می‌آید - به طوری که مساوی با دیگری شود - یا همان اندازه که الان هست (حجم آن) باقی خواهد ماند؟

در اینجا علاوه بر نگهداری ماده، از نگهداری وزن و حجم نیز سؤال شده است. زمانی که کودک پاسخهایی می‌دهد، از او می‌خواهند که برای اثبات تأییدات و گفته‌های خود، دلیل مطرح کند. واکنشهای کودکان نسبت به سؤالات و آزمایش فوق در مقاطع سنی مختلف متفاوت است.

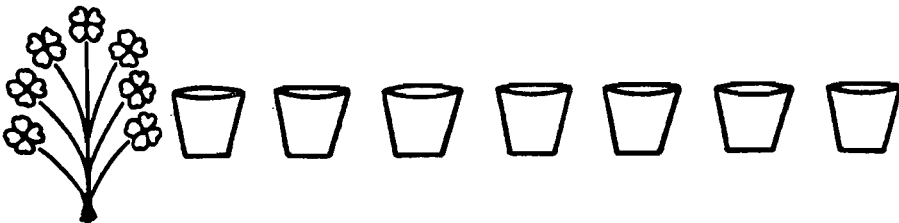
کودکان کمتر از هفت سال منکر هر نوع بقای قند محلول هستند و طبعاً بقای وزن و حجم آن را نیز قبول ندارند. از نظر آنان حل شدن در آب، مستلزم نابودی کامل و محو شدن قند است. طعم شیرین آب البته باقی می‌ماند ولی از نظر این کودکان، این طعم شیرین نیز بعد از چند ساعت یا چند روز از بین می‌رود. در حدود هفت سالگی کودک برخلاف قبل، فکر می‌کند که قند محلول هنوز در آب باقی مانده است؛ یعنی اینکه ماده حفظ می‌شود. در این مرحله حل شدن قند به صورت تبدیل آن به آب شیرین یا دانه‌های ریز و مخلوط شدن با آب و یا به صورت‌های حبابهای نامرئی در آمدن، توجیه می‌شود؛ یعنی کودک در این مرحله تغییر شکل ماده را می‌پذیرد. ولی وقتی در این مرحله از وزن و حجم آب سؤال می‌کنیم، مسأله به گونه‌ای دیگر است. از نظر کودک، قند محلول نه وزن دارد و نه حجم.

کودک منتظر است بعد از حل شدن قند در آب، وزن آن از بین رفته، سطحش نیز به صورت اول پایین بیاید. در مرحله بعدی که معمولاً در حدود نه سالگی ظاهر می شود، کودک در مورد ماده همان استدلال را به کار می برد، اما به یک پیشرفت اساسی دیگر هم رسیده است. به عقیده او هر یک از دانه های ریز قند یا جابهای نامرئی دارای وزن هستند و وقتی همه وزنهای این دانه ها یا جابهای کوچک به یکدیگر اضافه شوند، دوباره همان وزن جبه قندهایی که در آب حل شده اند به دست می آید؛ ولی در این مرحله کودکان هنوز مفهوم بقای حجم را نمی دانند و منتظرند بعد از حل شدن قند، سطح آب در لیوان به صورت اول پایین بیاید. در حدود یازده تا دوازده سالگی کودک بالاخره الگوی توجهی خود را به حجم نیز گسترش می دهد و اعلام می دارد که هر کدام از جابهای کوچک یا دانه های ریز، جای کوچکی را اشغال می کند و مجموع این جاهای کوچک مساوی با جای قندی است که در آب حل شده است؛ به نحوی که دیگر آب در لیوان پایین نخواهد آمد.

۲. نگهداری ذهنی عدد. برای بررسی نگهداری ذهنی عدد، ابتدا هفت گلدان یا ظرف مشابه را در یک ردیف قرار داده، یک دسته گل در نزدیکی آنها قرار می دهیم. سپس از کودک می خواهیم که در هر گلدان یک گل بگذارد (بنابراین در اینجا یک مقابله یک به یک برقرار می شود).



سپس گلها را از گلدانها برداشته در یک دسته قرار می دهیم و از کودک سؤال می کنیم آیا هنوز گلها و گلدانها همان تعداد است؟ آیا تعداد گلها بیشتر شده یا برعکس تعداد گلدانها بیشتر شده است؟

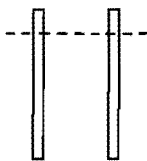


کودکان چهار تا پنج ساله اغلب نمی‌توانند بین گلها و گلدانها مقابلهٔ یک به یک برقرار کنند. آنها گلها را در پایین ردیف گلدانها طوری قرار می‌دهند که آخرین گل در برابر آخرین گلدان قرار می‌گیرد. پساژه این مرحله را مرحلهٔ تخمین کلی^۱ می‌نامند.

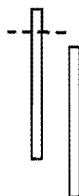
کودکان پنج تا هفت ساله می‌توانند مقابله یک به یک را انجام دهند؛ به طوری که ردیف گلدانها از نظر تعداد با ردیف گلها برابر است؛ ولی اگر گلها به صورت یک دسته درآید، کودک معمولاً خواهد گفت که تعداد گلدانها بیشتر است.

کودکان از هفت سالگی به بعد معمولاً بسرعت و بدرستی جوابهای مسأله را به دست می‌آورند. آنها درک می‌کنند که اگر اشیا پخش یا جمع باشند تعداد آنها تغییری نمی‌کند. در این مرحله عوامل ادراک حسی مانند طول ردیف اشیا، مبنای تصمیم‌گیری آنها در مورد عدد آن مجموعه نیست.

۳. نگهداری ذهنی طول. به کودک دو قطعه چوب یا دو مداد کاملاً یکسان را که به صورت زیر قرار داده شده، نشان می‌دهیم.



ابتدا از کودک سؤال می‌شود که آیا چوبها هم‌طول هستند یا یکی از آنها درازتر است. زمانی که او اطمینان حاصل کرد که آنها یک اندازه هستند، یکی از چوبها به نسبت بالا یا پایین برده می‌شود.



در اینجا از کودک سؤال می‌شود، آیا هنوز چوبها هم‌طول و یک اندازه هستند یا

یکی درازتر است، کدامیک؟ چرا؟

قبل از هفت سالگی، کودک اغلب چنین فکر می‌کند که طول یک چیز نسبت به چیز دیگر هنگامی که حرکت می‌کند، تغییر می‌کند. بنابراین می‌گوید قطعه چوبی که بالاتر رفته است، بلندتر است. ولی او در مرحله بعد از هفت سالگی به سهولت درمی‌یابد که قطعه‌های چوب، یک اندازه باقی می‌مانند. کودکان با استفاده از استدلال این‌همانی و جبران (بازگشت پذیری) اندازه دو چوب را، با وجود تغییر ظاهری، یکسان می‌بینند.

۴. نگهداری ذهنی سطح. با نشان دادن دو مستطیل مقوایی مطابق شکل زیر از کودک سؤال می‌شود که آیا آنها هم‌اندازه هستند یا یکی بزرگتر است.



هنگامی که او قبول کرد که آنها هم‌اندازه هستند، مستطیلی که از دو مثلث تشکیل شده است به شکل یک مثلث (به شکل دیگر) تغییر داده می‌شود و سؤال بالا تکرار می‌گردد.^۱



ب) طبقه‌بندی

کودک در این دوره از نظر شناختی دارای توانایی دیگری می‌شود که به آن توانایی طبقه‌بندی^۲ می‌گویند. منظور از طبقه‌بندی، منطبق جزء و کل است که در این دوره به سهولت در کودک یافت می‌شود. این توانایی به کودک امکان می‌دهد که اجزا را در کل داخل سازد یا برعکس اجزا را از کل جدا کند. شکل ساده منطبق جزء و کل را می‌توان

۱. منظور از هم‌اندازه بودن در اینجا سطح دو شکل است که مثلاً می‌توان این دو شکل را به دو مزرعه پر از علف تشبیه کرد که اگر گاو از علفهای آن دو مزرعه بخورد از کدامیک کمتر و از کدامیک بیشتر خورده است.

به صورت دواير متفاوت هم مرکز که غالباً برای طبقه‌بندی جانوران و گیاهان به کار می‌رود، نشان داد. در دورهٔ کودکی اول این نوع طبقه‌بندی وجود ندارد، زیرا به کار بردن منطق جزء و کل ممکن نیست. مثلاً اگر اشیایی به شکلهای و رنگهای گوناگون داشته باشیم، کودک قادر به طبقه‌بندی آنها نیست و فقط آنها را به شکل توده‌هایی طبقه‌بندی می‌کند؛ یعنی او تابع شکل فضایی مجموعه‌ای است که با این اشیا تشکیل داده است. هنوز نمی‌توان منطقی در آن مشاهده کرد. اما در دورهٔ دوم کودکی، کودک اشیای مختلف را برحسب شکل یا رنگ براحتی طبقه‌بندی می‌کند و از نوعی منطق که به آن منطق عملیاتی می‌گویند استفاده می‌کند.

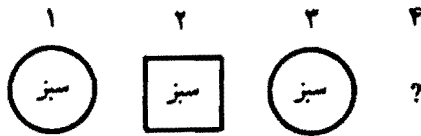
یک آزمایش ساده بخوبی می‌تواند منطق جزء و کل کودک را در این دوره نشان دهد. جعبه‌ای را به کودک نشان می‌دهند. در جعبه باز است و در آن حدود بیست مهره چوبی تیره و سه تا چهار مهرهٔ چوبی سفید وجود دارد. از کودک می‌خواهند که با دست مهره‌ها را لمس کند تا چوبی بودن همهٔ آنها برای او ثابت شود؛ سپس از او می‌پرسند آیا مهره‌های تیره رنگ بیشتر است یا مهره‌های چوبی (همه مهره‌ها). اکثر کودکان زیر هفت سال می‌گویند: مهره‌های تیره رنگ بیشترند؛ زیرا این کودکان که کل (مهره‌های چوبی) را به دو جزء تقسیم می‌کنند (مهره‌های تیره - مهره‌های سفید)، دیگر نمی‌توانند یکی از دو جزء را با کل که بدین‌گونه در ذهن گذاشته شده است مقایسه کنند و فقط یک جزء را می‌سنجند. به عبارت دیگر، در این مرحله کودک قادر نیست که در یک زمان هم به جزء فکر کند و هم به کل. اما این عملیات منطقی اندک‌اندک بین هفت تا نه سالگی به صورت مجزا به وجود می‌آیند و کودک به کمک این ابزارهای فکری به عملیات خود نظم می‌بخشد؛ اما این عملیات هماهنگ نیستند و هنوز به حد ساخت کلی نرسیده‌اند. بین نه، یازده و دوازده سالگی این اعمال باهم هماهنگ می‌شوند و به شکل یک ساختمان یکپارچه که یک نوع بازگشت‌پذیری در آن وجود دارد درمی‌آیند. اما در هر حال این کشفهای منطقی، محدود هستند و منحصرأ جنبهٔ عملی دارند. در این عملیات شکل و محتوا از یکدیگر تفکیک‌ناپذیر است؛ یعنی شناخت کودک هنوز به مرحلهٔ درک مجرد و انتزاعی نرسیده است، با این حال در این مرحله زمینه و مقدمات لازم برای این تغییر شناختی جدید به وجود می‌آید.

انواع طبقه‌بندی

کودک در این دوره می‌تواند اشیا را به شیوه‌های مختلف طبقه‌بندی کند. شکل، رنگ و

اندازه، از عمومی ترین راههای طبقه بندی کودکان است. البته کودکان قادرند مجموعه ای از این سه را نیز به کار برند و براساس کاربرد، جنس و... به طبقه بندی اشیا پردازند. بدیهی است که هرچه سن کودکان افزایش پیدا کند شیوه های طبقه بندی آنها متنوعتر می شود. اشکال زیر انواع طبقه بندی را نشان می دهد:

- طبقه بندی براساس شکل:



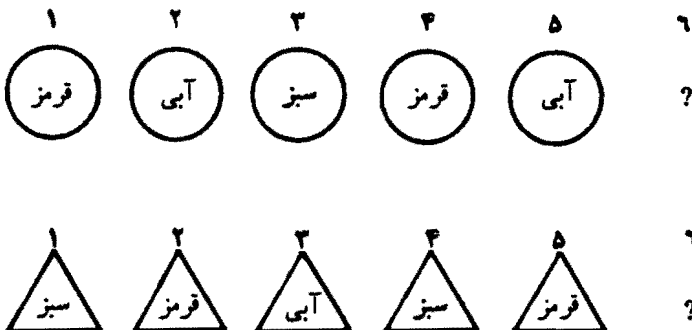
انتخاب کودک برای علامت سؤال فوق می تواند از بین گزینه های زیر باشد:



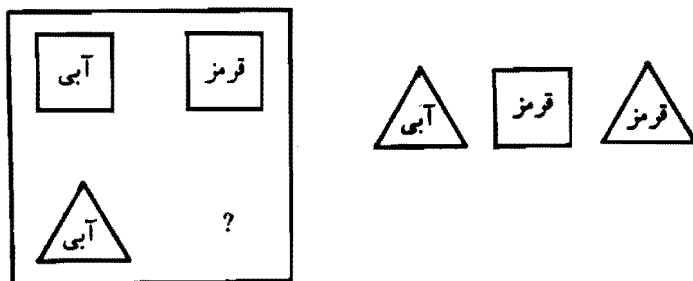
- طبقه بندی براساس اندازه:



- طبقه بندی براساس رنگ:



- طبقه‌بندی‌های چندگانه:



ج) ترتیب یا ردیف کردن

کودک در این دوره با تغییر شناختی دیگری به نام ترتیب یا ردیف کردن روبه‌رو می‌شود. هنگامی که عمل ترتیب یا ردیف کردن را بیان می‌کنیم، از منطق روابط در کودک صحبت می‌کنیم. پایه و ریشه ردیف کردن یا ترتیب در دوره حسی - حرکتی قرار دارد؛ بدین معنی که اگر به کودکی قبل از دو سالگی تعدادی مکعبهای چوبی بدهیم که آنها را گروه‌بندی کند و او با این مکعبها برجهایی درست کند که از نظر ادراکی تفاوتی بین آنها باشد، یعنی تشخیص دهد که برجی بزرگتر از برج دیگر است، مقدمه‌ای از عمل ردیف کردن را انجام داده است؛ یعنی طفل شروع کرده است به دانستن اینکه A بزرگتر از B است یا B بزرگتر از A است و این خود آغاز عمل ردیف کردن است. ولی به‌طور کلی می‌توان گفت که این توانایی شناختی که مبتنی بر همان استدلال بازگشت‌پذیری است، قبل از سنین هفت سالگی در کودکان وجود ندارد و تنها بعد از مرحله هفت سالگی است که کودک از منطق روابط برخوردار می‌شود. مثلاً اگر مجموعه‌اشیایی را که از بزرگ تا کوچک و در اندازه‌های مختلف است به کودک بدهیم تا آنها را به ترتیب از کوچک تا بزرگ ردیف کند، کودکان قبل از هفت سال کمتر در این کار موفق می‌شوند، ولی از آغاز هفت سالگی با سهولت بیشتری این کار را انجام می‌دهند؛ یعنی کودک قادر می‌شود که این اشیا را به ترتیب از کوچک به بزرگ (ه > د > ج > ب > الف) ردیف کند و این پیشرفت نیز به علت بروز بازگشت‌پذیری است. بنابراین اگر کودک قادر است که مداد یا خط کش یا چیزهای دیگری را ردیف کند به علت آن است که اعمال وی هماهنگ و مبتنی بر منطق است. این منطق، عینی است، یعنی شکل و محتوا از هم جدا

شده‌اند و به کار بستن این منطق، فقط در شرایط عینی امکانپذیر است.

مثال دیگری در این مورد، مقایسه خط‌کشهایی با اندازه‌های متفاوت است. در این آزمایش نخست به کودک نشان می‌دهند که خط‌کش «الف» از خط‌کش «ب» کوتاهتر است و سپس خط‌کش «الف» را در زیر میز پنهان می‌کنند و باز نشان می‌دهند که خط‌کش «ب» از خط‌کش «ج» کوتاهتر است و آنگاه از او می‌پرسند آیا خط‌کش «الف» که قبلاً با «ب» مقایسه شده بود و اکنون در معرض دید او قرار ندارد، از «ج» بلندتر است یا کوتاهتر. در دوره اول کودکی، کودک از مقایسه سرپیچی می‌کند و مشروط بر اینکه اختلاف بین خط‌کشها خیلی زیاد نباشد و تقاضا می‌کند که آنها را با هم مقایسه کند تا به پاسخ پی ببرد؛ زیرا او در این مرحله نمی‌تواند رابطه بین «ج» و «الف» را از رابطه‌های بین «ب» با «الف» و رابطه‌های بین «ج» و «ب» استنتاج کند؛ ولی کودک بعد از هفت سالگی قادر است که این استنتاج را انجام دهد و می‌تواند این تعداد خط‌کش را با توجه به تفاوت‌های طولی آنها در روی میز ردیف کند. او درعین آنکه می‌تواند طول هر دو خط‌کش را با یکدیگر مورد مقایسه قرار دهد، قادر است از ارتباط بین هر دو خط‌کش نیز رابطه‌هایی را دریابد و نتیجه‌گیری کند. این توانایی شناختی از یک طرف به منطق جزء و کل کودک ارتباط پیدا می‌کند؛ یعنی او درعین تشخیص روابط بین اجزا (خط‌کشها)، در کل نیز رابطه‌های آنها را کشف می‌کند و از طرف دیگر چنین ساختمان ذهنی (ردیف کردن) مستلزم عمل بازگشت‌پذیری است؛ یعنی هر جزء (خط‌کش) درعین حال هم کوچکتر از اجزای بعدی و هم بزرگتر از اجزای قبلی است. پیازه بین ردیف کردن و طبقه‌بندی در تفکر منطقی فرق می‌گذارد؛ درعین آنکه این دو عمل بسیار به هم نزدیکند و تقریباً در یک زمان برای کودک به وجود می‌آیند. ردیف کردن منطق روابط و آمادگی کودک را برای کار با عدد نیز شامل می‌شود؛ زیرا اعداد نیز باید به ترتیب قرار داده شده، یا ردیف شوند. در درک اعداد نیز، مسأله بازگشت‌پذیری و منطق جزء و کل دخالت دارد. کودک زیر هفت سال نیز اعداد را به کار می‌برد، ولی هنوز روابط بین اعداد و قانون ترتیبی آن را به‌طور منطقی دریافته است. همان‌طور که وقتی از کودک خواسته می‌شود که مثلاً اعداد را از ده به یک بشمارد نمی‌تواند یا قادر نیست که جمع و تفریق را که لازمه‌اش همین توانایی ترتیب و ردیف کردن است انجام دهد؛ ولی کودک در این دوره به چنین تواناییهای شناختی دست پیدا می‌کند.

د) مفهوم زمان و مکان

مفهوم مکان یا فضا در کودکان بسیار زود ظاهر می‌شود. کودکان بسیار زود از جای اشیا و وسعت و فاصله آنها تصویری به دست می‌آورند. دست زدن به اشیا و راه رفتن و تمرین حواس به یاری اصطلاحات خاص مانند چپ و راست و بالا و پایین و مانند آن، وضع اشیا را در فضا روشنتر می‌سازد. در دوره کودکی اول، فضا و مکان کودک در محدوده ادراک حسی قرار دارد؛ یعنی او فضا و مکان را به صورت عینی (بصری، لمسی و حرکتی) درک می‌کند و هنوز قادر نیست از آن درک ذهنی داشته باشد. اما در دوره دوم کودکی، کودک بتدریج آماده می‌شود که مفهوم مکان را بسیار گسترده‌تر از دوره قبل و فراتر از صورت محسوس آن درک کند. مثال ذیل تفاوت درک کودک را از مکان، قبل و بعد از هفت سالگی نشان می‌دهد:

دو عروسک هم‌اندازه به فاصله ۶۰ تا ۷۰ سانتیمتر روی یک میز قرار می‌گیرد. از کودک پرسیده می‌شود آیا به نظر تو عروسکها به هم نزدیکند یا از هم دور هستند؟ سپس پرده‌ای مقوایی به‌طور عمودی بین دو عروسک قرار می‌گیرد تا بررسی شود آیا او فکر می‌کند که با قرار گرفتن پرده فاصله تغییر پیدا کرده است یا خیر، پس از آن، شیء دیگری مانند آجر یا چیزی مانند آن، جانشین پرده شده، سؤال تکرار می‌شود.

در یک آزمایش دیگر می‌توان از دو عروسک با اندازه‌های متفاوت (یکی بزرگ و دیگری کوچک) استفاده کرد. در اینجا از کودک سؤال می‌شود، آیا فاصله عروسک «الف» تا «ب» با فاصله عروسک «ب» تا «الف» یکی است؟ معمولاً کودکان در مرحله قبل از هفت سالگی در پاسخ به آزمایش اول می‌گویند که فاصله کمتر شده است (یعنی فاصله هر عروسک را تا پرده مورد نظر قرار می‌دهند) و در آزمایش دوم، فاصله‌ها را یکسان نمی‌دانند؛ ولی در مرحله بعد از هفت سالگی به هر دو آزمایش پاسخ درست می‌دهند.

اگرچه در این دوره درک کودک از مکان نزدیک و محسوس فراتر می‌رود، درک او از مکان هنوز عینی است و او برای درک مکانهای دور نیازمند به تصاویر عینی است. مفهوم زمان به مفهوم مکان وابسته است؛ اما تحول این مفهوم در ذهن کودک کندتر صورت می‌گیرد. سؤالات و پاسخهای زیر نمونه‌ای از درک زمان در کودک، قبل از هفت سالگی است. در این مورد فرض کنیم که کودک مورد سؤال پنج ساله است و یک برادر کوچکتر به نام حسین دارد:

- حسین چند ساله است؟
 - نمی‌دانم.
 - کدام بزرگتر هستید، تو یا حسین؟
 - من.
 - چرا؟
 - زیرا من درشت‌تر هستم.
 - کدام اول متولد شدید؟
 - نمی‌دانم.
 - تو چند ساله بودی که متولد شدی؟
 - دو ماهه.
 - وقتی حسین به مدرسه برود، کدام بزرگتر خواهید بود؟
 - نمی‌دانم.
 - وقتی بزرگ شدید، کدام بزرگتر خواهید بود؟
 - نمی‌دانم.
 - آیا مادر تو از تو بزرگتر است؟
 - بله.
 - آیا مادربزرگ از مادر تو بزرگتر است؟
 - نه.
 - آیا آنها همسن هستند؟
 - بله.
 - آیا مادربزرگ هر سال بزرگتر می‌شود؟
 - نه او در همان سن که هست می‌ماند.
 - کدام اول متولد شدید، تو یا مادرت؟
 - من.
 - مادربزرگ چند ساله بود که متولد شد؟
 - او فوراً پیر شد.
- کودک در این مرحله مفهوم زمان را به صورت یک جریان مستمر تلقی نمی‌کند. او فکر می‌کند که آدمهای مسن در یک سن باقی می‌مانند؛ بنابراین، مادر و مادربزرگ

همسنگ هستند. ممکن است چنین درکی از زمان تا سالهای هشت نه سالگی نیز در کودک وجود داشته باشد؛ اما کودک بعد از هشت نه سالگی مفهوم توالی وقایع را در زمان درک می‌کند؛ یعنی درک می‌کند که چون زودتر متولد شده، پس بزرگتر است یا برعکس، چون بزرگتر است، زودتر متولد شده است. همچنین او مفهوم استمرار یا بقای تفاوت‌های سنی را درک می‌کند؛ یعنی اینکه اگر من پنج سال بزرگتر هستم، پس همیشه پنج سال بزرگتر خواهم بود. همچنین کودک از نه تا ده سالگی به بعد می‌تواند مفهوم زمان را مستقل از فاصله و مکان دریابد. به‌عنوان مثال، اگر دو عروسک را که در یک زمان شروع به راه انداختن آنها کرده‌ایم، در یک زمان از حرکت بازداریم، با این تفاوت که مثلاً یکی از عروسکها را فاصله بیشتری راه برده باشیم (به شرط آنکه در ابتدا هر دو از یک نقطه شروع به حرکت کرده باشند) کودک در مرحله بعد از نه تا ده سالگی متوجه می‌شود که هر دو عروسک یک زمان مساوی راه رفته‌اند، ولی یکی از عروسکها فاصله بیشتری را طی کرده است. بنابراین فقط از نظر فاصله‌ای که پیموده‌اند با هم متفاوتند، نه از نظر زمانی که صرف کرده‌اند.

رشد اخلاقی (نگرشها و رفتار اخلاقی)

بعد از دوران اول کودکی، مفاهیم اخلاقی نزد کودک بسیار گسترده‌تر و وسیع‌تر مطرح می‌شود؛ در حالی که در آن دوران، مفاهیم اخلاقی معانی محدود و معینی داشتند و از قابلیت گسترش و تعمیم برخوردار نبودند.

پیاژه، سالهای بین پنج تا نه و یازده سالگی را مرحله واقع‌گرایانه^۱ در رشد اخلاقی می‌داند. او معتقد است که کودک در این مرحله به قوانین اخلاقی توجه زیادی دارد. این قوانین در این مرحله بدین صورت تعبیر و تفسیر می‌شوند که از قدرت خارجی (معمولاً والدین) صادر شده‌اند و غیرقابل تغییرند. اخلاق در این دوره بر مبنای مطلق‌بینی متداول و شایع است. کودک در این مرحله جملاتی مانند «مامان من می‌گوید» یا «معلم من می‌گوید» یا «پدر من می‌گوید» را زیاد به کار می‌برد. به عقیده او هرگونه انحراف از قوانینی که پدر، مادر، معلم و مربیان صادر کرده‌اند، نوعی تنبیه حتمی به همراه دارد. مثلاً اگر کودکی در این مرحله به مادر خود دروغ گفته باشد و هنگام بازی با دوچرخه به

1. stage of moral realism

زمین بیفتند، ممکن است این افتادن از دوچرخه را در ارتباط با دروغگویی به مادرش فرض کند. به عقیده پیاژه، کودک در این مرحله بیشتر به رفتار و عمل توجه می‌کند و هنوز به نیتها و انگیزه‌ها و مقاصد درونی شخص عمل‌کننده توجهی ندارد و خوبی و بدی اعمال را از کیفیت ظاهری آنها تشخیص می‌دهد.^۱

اما از سالهای نه تا یازده سالگی به بعد، کودک قوانین اخلاقی را به صورت اختیاری و قابل تغییر مورد نظر قرار می‌دهد و به عبارتی، قوانین خارجی را به طور مطلق نمی‌پذیرد و نوعی کنش و واکنش متقابل بین او و محیط به وجود می‌آید (مرحله اخلاق کنش و واکنش متقابل).^۲ اخلاق در این مرحله برای کودک درونی می‌شود و او دیگر پیامدهای اعمال خود را تنها در بیرون جستجو نمی‌کند، بلکه می‌تواند اعمال خوب و بد خود را با قوانین و اصول اخلاقی درونی خود مورد ارزیابی قرار دهد.

کودک در این مرحله در قضاوت اخلاقی خود فقط به اعمال و پیامدهای ظاهری رفتار توجه نمی‌کند، بلکه انگیزه‌ها، نیتها، احساسات و دیدگاههای دیگران را نیز در رفتاری که از آنها صادر شده، مورد نظر و اهمیت قرار می‌دهد.

پیاژه این تغییرات و تحولات اخلاقی کودکان را در دو مرحله اخلاق واقعگرایانه و اخلاق کنش و واکنش متقابل در کتاب قضاوت اخلاقی کودک^۳ مطرح ساخته است. او در این کتاب پاسخهای کودکان را به داستانهای اخلاقی خود در سنین مختلف ارائه داده است که بخوبی می‌توان تحول اخلاقی کودک را طی دو مرحله مشاهده کرد. نمونه‌ای از داستانهای اخلاقی پیاژه و پاسخهای کودکان که در کتاب مزبور مطرح شده، به شرح زیر است:

داستان اول. کودکی به نام جان در اتاق خویش است. والدین کودک او را برای شام صدا می‌زنند. جان به طرف اتاق غذاخوری می‌رود. پشت در اتاق غذاخوری یک صندوق قرار دارد که بر روی آن یک سینی با ۱۵ فنجان گذاشته شده است. جان از این موضوع هیچ اطلاعی ندارد؛ بنابراین هنگامی که وارد اتاق می‌شود، در به سینی می‌خورد و سینی روی زمین می‌افتد و تمام فنجانها می‌شکند.

1. Hetherington & Parke, 1979, pp. 606-607.

2. stage of moral reciprocity

3. *The Moral Judgement of the Child* (1932).

داستان دوم.^۱ یک روز کودکی به نام هنری، هنگامی که مادرش از خانه بیرون می‌رود، سعی زیادی می‌کند تا به مقداری مربا که در داخل قفسه‌های بالای آشپزخانه قرار دارد، دست پیدا کند. او از یک صندلی بالا می‌رود و با دراز کردن دست خود، تلاش می‌کند تا آن مربا را بردارد؛ اما شیشهٔ مربا بقدری بالاست که دست هنری به آن نمی‌رسد. در تلاش برای دست یافتن به مربا، دستهای او به یک فنجان در داخل قفسه می‌خورد و آن فنجان به زمین می‌افتد و می‌شکند.

در اینجا از کودک سؤال می‌شود که کدام کودک خطا کارتر است، چرا؟
پیاژه معتقد است کودکی که در مرحلهٔ اول رشد اخلاقی قرار دارد (اخلاق واقعگرایانه) براساس رفتار ظاهری و اعمال بیرونی این دو کودک به قضاوت می‌پردازد. مثلاً در دو داستان فوق که ارائه شد، کودکی را که ۱۵ فنجان را شکسته بیشتر مقصر می‌داند؛ زیرا در ظاهر عمل اخلاقی بدتری را انجام داده است و به عبارتی، پیامد ظاهری عمل او بیشتر خطا بوده است. این قضاوت به این علت است که در این مرحله کودک نمی‌تواند نقش نیت و قصد و انگیزهٔ دو کودک را در قضاوت اخلاقی خود دخالت دهد. در حالی که در مرحله دوم رشد اخلاقی (اخلاق کنش و واکنش متقابل) او تنها اعمال ظاهری و بیرونی دو کودک را مورد توجه قرار نمی‌دهد و نقش قصد و نیت را نیز مورد نظر قرار می‌دهد. بنابراین کودکان در این مرحله، کودک دوم را خطا کارتر می‌دانند؛ هر چند که در ظاهر، رفتار او کمتر خطا داشته است (زیرا فنجان کمتری شکسته است)؛ ولی چون کودک دوم با قصد و آگاهی بیشتری به این عمل دست زده، پس بیشتر خطا کار است. نمونهٔ زیر، پاسخهای یک کودک شش ساله را در مرحلهٔ اول رشد اخلاقی پیاژه نشان می‌دهد:^۲

- آیا داستانها را فهمیدی؟

- بله.

- کودک اول چه کاری انجام داد؟

- او ۱۵ فنجان را شکست.

- و دومی؟

۱. همان‌طور که قبلاً بیان شده بود پیاژه در روش کار خود برای بررسی رشد اخلاقی کودکان به هر کودک دو داستان را ارائه می‌کرد که در هر کدام کار خطایی از کودکی سرزده بود و بعد از ارائه این دو داستان از کودک خواسته می‌شد که بگوید، کدامیک از دو کودک خطا کارترند و چرا؟

2. Cf.: Piaget, 1932, p. 129.

- او با بی‌دقتی یک فنجان را شکست.
 - کدامیک از دو کودک خطا کارترند؟
 - اولی، زیرا او ۱۵ فنجان را شکسته است.
 - اگر تو جای پدر این کودک بودی، کدام را بیشتر تنبیه می‌کردی؟
 - اولی را که ۱۵ فنجان شکسته است.
 - کودک اول چرا فنجانها را شکست؟
 - در بشدت باز شد و به فنجانها خورد و فنجانها را شکست. او این عمل را از روی قصد انجام نداد.
 - کودک دوم چرا آن فنجان را شکست؟
 - او می‌خواست مربا را بردارد، اما مربا بسیار دور بود و تا آمد مربا را بردارد، فنجان افتاد و شکست.
 - او چرا می‌خواست مربا را بردارد؟
 - تنها بود و مادرش در خانه نبود.
- اما برعکس، راس که یک کودک ده ساله است، کودک دوم را خطا کارتر می‌داند و این‌گونه استدلال می‌کند که کودک دوم چون قصد و آگاهی بیشتری در این کار داشته، خطا کارتر است. وقتی که از راس سؤال می‌شود چرا کودکی را که ۱۵ فنجان شکسته خطا کارتر نمی‌داند با آنکه ۱۵ فنجان خیلی بیشتر از یک فنجان است؟ جواب می‌دهد که درست است او ۱۵ فنجان را شکسته، ولی این عمل را از روی قصد انجام ن داده است.^۱ کلبِگ، سالهای بین هفت تا دوازده سالگی را مرحلهٔ اخلاق («پسر خوب بودن») یا «دختر خوب بودن» برای کودکان توصیف می‌کند. او معتقد است رفتار خوب برای کودکان آن است که باعث کمک به دیگران و خوشحالی آنها شود و مورد تحسین آنها قرار گیرد. کودک در این مرحله، قراردادهای اجتماعی را از این نظر که رضایت و محبت دیگران را جلب کند، مورد نظر و اهمیت قرار می‌دهد. در این مرحله نسبت به رفتار مطلوب در گروه، حداکثر جزمیت و سازش وجود دارد. قضاوت اخلاقی کودک براساس نیت شخص عمل‌کننده انجام می‌گیرد و برای اولین بار، «نیت او خوب بود» معنی پیدا می‌کند و این نشان می‌دهد که او بین نیت و عمل خود و نتایج آن تفاوت

می‌گذارد و عمل فرد را تنها براساس نتایج آن ارزیابی نمی‌کند، بلکه عامل نیت را نیز در ارزیابی خود دخالت می‌دهد. کودک در این مرحله با خوب بودن نسبت به دیگران مورد پذیرش قرار می‌گیرد و لذت می‌برد. بنابراین نباید پنداشت که خودخواهی دوره اول کودکی در این مرحله از بین می‌رود، بلکه فقط نوع ارضای آن، از لذت مادی و جسمی به لذت روانی یا لذت از خوشایندی دیگران تغییر یافته است. کودک در این مرحله از نظر دیگران اطلاع دارد و معیار رفتار اخلاقی را در برآوردن انتظارات آنها می‌داند و وابستگی به گروه برای او بسیار اهمیت دارد. او کم‌کم درک بهتری نسبت به اجتماع، مقررات آن و نقشهای مختلف در آن پیدا می‌کند؛ ولی با مشکلاتی نیز روبه‌رو می‌شود که از جمله آنها تضاد بین وظایف فرد در نقشهای مختلف و تضاد بین خواسته‌های گروه‌های مختلف است. او در انتهای این مرحله، در جستجوی راه‌حلی است که به نحوی تقاضاهای گروه‌های مختلف را با یکدیگر هماهنگ سازد و رفتار آنها را نسبت به همدیگر تنظیم کند.^۱

البته باید یادآوری کرد که نخست کلبرگ، اخلاق کودکان را در مرحله سنی بین هفت تا دوازده سالگی فقط محدود به ویژگیهای مرحله سوم رشد اخلاقی خود نمی‌داند و همان‌طور که قبلاً بیان شد، در نظریه او هر کودک، در هر مرحله‌ای از رشد اخلاقی که قرار گیرد تا حدودی ویژگیهای اخلاقی مراحل قبل و بعد را نیز داراست؛ دوم آنکه کلبرگ مانند پیاز، تأکید زیادی بر حدود سنی ندارد و این حدود سنی را براساس تفاوت‌های فردی و فرهنگی، بسیار قابل انعطاف می‌داند. پس باید توجه داشت که افراد مختلف براساس تفاوت‌های فردی موجود در خود و براساس تفاوت‌های فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند، در حدود هفت تا دوازده سالگی می‌توانند در مراحل قبل یا بعد از مرحله سوم رشد اخلاقی (اخلاق پسر خوب یا دختر خوب بودن) نیز قرار داشته باشند. پیشوایان اسلام نیز در احادیث^۲ مختلفی ویژگیهای اخلاقی و تربیتی مشخصی را برای کودکان در هفت تا چهارده سالگی تعیین فرموده‌اند:

۱. سن اطاعت و فرمانبری. رسول اکرم (ص) در حدیثی، ویژگی کودک را در این دوره «عبد» دانسته که به معنای اطاعت است. در حدیث دیگری حضرت علی (ع) خصوصیت کودک را در این دوره «خادم» عنوان کرده‌اند. بنابراین می‌توان چنین گفت

۱. در فصل دوم (نظریه‌های رشد) نمونه‌ای از داستانهای کلبرگ و پاسخهای واقعی افراد در مراحل مختلف رشد اخلاقی کلبرگ ارائه شد.

۲. ر.ک.: فصل دوم، نظریه‌های رشد از دیدگاه اسلام.

که پیشوایان اسلام، کودک را در این دوره سنی مطیع و فرمانبر معرفی می‌کنند و این خصوصیت برخلاف خصوصیت هفت سال اول (سیادت) است که کودک دارای ویژگی خودمرکزی و سیادت است و پدر و مادر باید بیشتر مطابق خواسته‌های کودک رفتار کنند. همچنین با خصوصیت نوجوان در هفت سال سوم (وزارت) فرق دارد که باید نوعی مشارکت و تعامل بین خواسته‌های فرزندان و پدران و مادران به وجود آید. به عبارت دیگر، کودک در این دوره بیش از هر زمان دیگر آمادگی دارد تا آنچه را پدر و مادر یا سایر بزرگسالان از او توقع و انتظار دارند، انجام دهد و آمادگی فراوانی برای ارضای خواسته‌های پدر، مادر و سایر بزرگسالان از خود نشان می‌دهد و خود را بیشتر در اختیار آنها قرار می‌دهد؛ زیرا در این دوره خاصیت نقش‌پذیری دارد و در جستجوی نقشی است که باید در میان بزرگسالان ایفا کند.

۲. سن تعلیم و تربیت. رسول اکرم (ص) در حدیثی، این دوره را سالهای تأدیب و تربیت نامگذاری فرموده‌اند. امام صادق (ع) نیز در حدیثی این دوره را دوره تعلیم نامیده‌اند. دو خصوصیت روانی و تربیتی کودک در این دوره، یعنی «تربیت‌پذیری» و «تعلیم‌پذیری»، گویای این است که کودک آمادگی دارد تا به‌طور مستقیم، اولاً ارزشها و ضدارزشها به او آموزش داده شود و این مفاهیم برای او بتدریج تبیین گردد. آموزش مستقیم این مفاهیم در دوره قبل چندان کارساز نبود و لازم بود کودک بیشتر غیرمستقیم و تقلیدی تحت این آموزشها قرار گیرد؛ ولی در این دوره با افزایش رشد سنی، کودک به این مرحله از شناخت رسیده است که بتوان به او مفاهیم اخلاقی و تربیتی را مستقیم آموزش داد. اینکه حدیث می‌فرماید دوره مزبور، دوره تأدیب است، احتمالاً گواه بر همین است و گرنه از دیدگاه پیشوایان اسلام، همه سنین، سالهای تأدیب و تربیت به معنای عام آن است؛ ثانیاً تعلیم کودک به‌طور رسمی از این سالها می‌تواند شروع شود؛ زیرا از این سنین به بعد، کودک هم از نظر جسمی و هم از لحاظ روانی آمادگی دارد تا مفاهیم علمی و آموزشی را به‌طور مستقیم فرا بگیرد یا به تعبیری «تعلیم‌کتاب» را بیاموزد. ویژگی تعلیم و تربیت‌پذیری کودک در این دوره با توجه به خصوصیت «عبد بودن» و «خادم بودن» کودک معنای بیشتری پیدا می‌کند؛ یعنی همان‌طور که کودک مطیع و فرمانبر است و خود را بیشتر در اختیار پدر و مادر یا سایر بزرگسالان قرار می‌دهد، آمادگی زیادی نشان می‌دهد که تحت تعلیم و تربیت آنها قرار بگیرد و آنچه را که از طرف آنها مطرح می‌شود بپذیرد و در این مورد علاقه بسیاری نیز از خود نشان می‌دهد. یعنی کودک در این دوره تشنه تعلیم و تربیت است و آنچه را از طرف پدر و

مادر و سایر بزرگسالان ارائه می‌شود، به جان می‌پذیرد. بنابراین اگر اصول اخلاقی به شیوه‌ای ملموس و عینی برای کودکان این دوره ارائه شود، آنها قادرند این اصول را همانند بزرگسالان درک کنند و در دوره‌های بعد نیز آنها را همچنان برای خود حفظ کنند.

کژیهای اخلاقی کودک در این دوره

کژیهای اخلاقی کودکان در این دوره علت‌های گوناگون دارد. بسیاری از کژیهای اخلاقی کودکان ناشی از نبود یا بی‌ثباتی قوانین اخلاقی معین در زندگی روزمره است. این بدان معناست که امکان دارد در محیط خانه یا مدرسه اصول اخلاقی معینی حکمفرما نباشد یا این اصول اخلاقی به شیوه‌ای درست و منطقی برای کودکان تبیین نشود و یا آنکه این اصول ثابت و پایدار نباشد؛ یعنی آنچه امروز درست است فردا یا روزهای بعد نادرست باشد و آنچه امروز غلط است، در فردا و فرداهای بعد به گونه‌ای درست تعبیر شود یا این رفتار درست یا غلط نزد افراد مختلف به صورت کاملاً متفاوت یافت شود. مثلاً اگر مادر دروغ بگوید اشکالی ندارد، ولی دروغ کودک، خطا و گناه محسوب می‌شود. بنابراین خلاء قوانین و اصول اخلاقی منظم و باثبات، باعث خواهد شد که کودک خصوصاً در این دوره سنی نتواند به اصول اخلاقی معینی پایبند گردد و این امر دلیل مهمی برای کژرفتاریهای او خواهد بود.

از دیگر دلایل مهم نابسامانی اخلاقی کودکان در این دوره، تأثیر رفتار گروه همسالان است؛ زیرا کودک در این دوره، بشدت به دنبال این است که رفتار خود را با رفتار اعضای گروه همسالان منطبق و هماهنگ کند و در نتیجه، گاهی خود را با رفتارهای غلط دسته و گروه نیز هماهنگ می‌سازد. مهمترین الگوی رفتار کودک، بعد از الگو قرار دادن رفتار بزرگسالان (پدر، مادر، معلم و...) الگوی رفتار گروه همسالان است که می‌تواند بر رفتار کودک تأثیر مطلوب یا نامطلوب بگذارد. البته گاهی ممکن است عکس این قضیه اتفاق بیفتد؛ یعنی کودک به دلیل پذیرفته نشدن در گروه همسالان، از خود عکس‌العمل رفتاری غیراخلاقی نشان بدهد. آنچه در رفتار اخلاقی و اصلاح نابسامانیهای اخلاقی کودک تأثیر اساسی دارد، احساس خطاست؛ که وجود آن تاحدی که اضطراب‌آور نباشد یا کودک را دچار حقارت نکند، لازم است. با این احساس، کودک متوجه می‌شود که رفتارش با یک ارزش اخلاقی معین اختلاف دارد و

در نتیجه، ممکن است بدون تذکر و راهنماییهای دیگران، در اصلاح رفتار غلط خود بکوشد. هرچند احساس ارتکاب خطا، برای اصلاح رفتار اخلاقی کودک یا فرد بزرگسال ضروری است، ولی ممکن است احساس شرم^۱، یک واکنش عاطفی و رفتاری چندان خوشایند و مطلوب نباشد؛ زیرا در احساس شرم، فرد ممکن است چنین احساس کند که دیگران درباره او قضاوت منفی و بدی دارند و در نتیجه در رویارویی با دیگران با حقارت نفس روبه روشود.

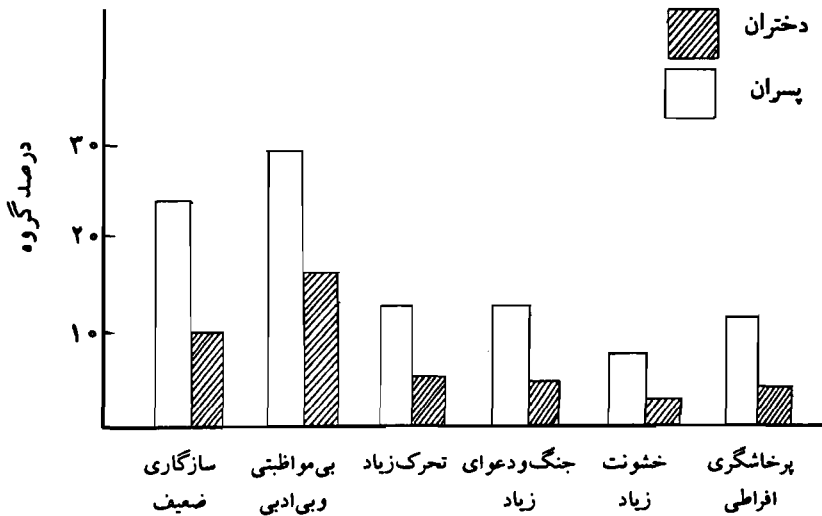
با پایان یافتن دوران کودکی، خلافاکاریها و کژیهای اخلاقی در کودکانی که رشد طبیعی دارند، کمتر می شود؛ شاید به این علت که از طرفی کودکان به پختگی و بلوغ بیشتری می رسند و از طرف دیگر در انتهای دوره کودکی - که ابتدای دوره بلوغ است و سرعت ناگهانی رشد آغاز می شود - کودک مانند قبل انرژی زیادی برای فعالیت و شیطنت ندارد.^۱

البته باید یادآور شد که پسران در محیط خانه و مدرسه بیش از دختران از قوانین اخلاقی سرپیچی می کنند؛ شاید بدان دلیل که به پسران آزادی عمل بیشتری نسبت به دختران داده می شود و کمتر از دختران بازخواست می شوند. از طرف دیگر ممکن است پسران به غلط چنین تصور کنند که سرپیچی از قوانین، نقش مردانه بیشتر آنها را به اثبات می رساند (نمودار ۳-۶).

کژیهای اخلاقی در خانه	کژیهای اخلاقی در مدرسه
- جنگ و دعوا با خواهران و برادران؛	- دزدی کردن؛
- شکستن و از بین بردن اموال	- تقلب کردن؛
اعضای خانواده؛	- دروغگو بودن؛
- خشونت و بی تربیتی نسبت به	- استفاده از کلمات زشت و رکیک؛
بزرگسالان خانواده؛	- صدمه و آسیب رساندن به اموال
- نافرمانی و نادیده گرفتن مسئولیتها	مدرسه؛
و تکالیف خانه؛	- فرار از مدرسه؛
- دروغگو بودن؛	- اذیت و آزار رساندن به کودکان دیگر؛
- آب زیر گاه و موذی بودن؛	- شلوغ کردن و بی ادبی کردن در محیط
- دست درازی به چیزهایی که متعلق به	کلاس؛
سایر اعضای خانواده است؛	- جنگ و ستیز با همکلاسیها؛
- پرت کردن اشیا از روی عمد.	

1. shame

2. Dinkmeyer & Dinkmeyer, 1976, pp. 664-666.



نمودار ۶.۳ درصد کژیهای اخلاقی کودکان در سالهای شش تا یازده سالگی بین دختران و پسران

رشد عاطفی

کودک در هر دوره رشد، ویژگیهای معینی از لحاظ عاطفی پیدا می‌کند که او را بادوره‌های قبل یا بعد متفاوت می‌سازد. از تفاوت‌های مهم این دوره با دوره اول کودکی این است که کودک یاد می‌گیرد چگونه واکنشهای عاطفی و هیجانی خود را کنترل کند. کودکان در این دوره بزودی درمی‌یابند که ابراز واکنشهای عاطفی مانند ترس یا حسادت‌های بچه‌گانه آنها را نزد گروه همسالان به‌عنوان یک کودک ضعیف و کوچک نشان می‌دهد و از نظر آنها، این‌گونه واکنشها قابل قبول و پسندیده نیست؛ بنابراین سعی بسیار می‌کنند که بتدریج این قبیل واکنشهای عاطفی کودکان را کنترل کنند و از نظر دیگران (خصوصاً گروه همسال) مخفی سازند. البته این کودکان در محیط خانه نیاز کمتری به کنترل عواطف و هیجانات خود دارند؛ درحالی که در محیط بیرون از خانه این کنترل بیشتر می‌شود.

به‌طور کلی بیشتر واکنشهای عاطفی در این دوره، از واکنشهای عاطفی خوشایند و مطلوب است. خنده‌های کودکان در این دوره زیاد می‌شود که گاه علت مشخصی نیز ندارد. کودکان در این دوره، مرتب در حال جنب و جوش و تکان خوردن هستند و

لحظه‌ای آرام و قرار ندارند. این قبیل واکنشهای عاطفی هرچند ممکن است نزد بزرگسالان به‌عنوان واکنشهای رشد نیافته و ناپخته به‌نظر آید، نشانه آن است که کودکان شادند و از سازگاری خوبی برخوردارند. البته همه واکنشهای عاطفی کودکان در این دوره از نوع واکنشهای عاطفی خوشایند و مطلوب نیست. گاه نیز اتفاق می‌افتد که همین کودکان همیشه خوشحال و شاد، دچار اضطراب و ناکامی شوند، خصوصاً هنگامی که محیط پیرامون آنها چه از طرف بزرگسالان و چه از طرف گروه همسالان تهدیدکننده باشد.

انواع واکنشهای عاطفی کودک در این دوره مانند دوره اول کودکی است. خشم، ترس، حسادت، کنجکاوی، لذت و خوشی، غم و محبت از انواع واکنشهای عاطفی است که در این دوره تقریباً با همان تظاهرات دوره اول ظاهر می‌شود.

خشم. دلایل عمده خشم کودکان در این دوره مانند دوره قبل، نزاع بر سر اسباب‌بازی، نادیده گرفتن خواسته‌های دیگران و مورد حمله واقع شدن از سوی سایر کودکان است.

کودکان خشم خود را به‌صورت شلوغ کردن، گریه کردن، فریادزدن، پا به زمین کوبیدن، لگدزدن، بالا و پایین پریدن یا اعتصاب کردن نشان می‌دهند.

ترس. حوادث ناخوشایندی که برای کودکان اتفاق می‌افتد و برای آنها به‌صورت شرطی شده یا نگهداری شده در حافظه تکرار می‌شود، دلایل مهمی برای ترس کودکان به‌شمار می‌رود. داستانها، تصاویر، برنامه‌های رادیو و تلویزیون و سینما که به‌صورت وحشتناک و ترسناک برای کودکان ارائه می‌شود نیز سبب ترسیدن آنها می‌شود. ترس کودکان به‌صورت فرار کردن، پنهان شدن، گریه کردن یا احتراز از موقعیتهای ترسناک بروز می‌کند.

حسادت. حسادت کودک در این دوره، بیشتر زمانی ظاهر می‌شود که توانایی یا دارایی یک کودک دیگر برای او به شکل تقویت شده‌ای مطرح شود. حسادت کودکان ممکن است به شکلهای گوناگونی ظاهر شود. متداولترین شیوه، گله و شکایت از نداشتن آن توانایی یا دارایی وسیعی و تلاش در به‌دست آوردن آن است.

کنجکاوی. کودکان درباره هرچیز جدیدی که می‌بینند، کنجکاو هستند. از موضوعات مهمی که کودک در این دوره می‌خواهد بداند، بدن و کارکرد آن است. کودکان این ویژگی خود را به‌صورت پرسیدنهای مکرر درباره هرچیز نشان می‌دهند.

لذت (خوشی). کودکان از موقعیتهای تحریک آمیز و ناجور، شلوغیهای ناگهانی یا غیرمنتظره، شوخی و فریب دادن دیگران و انجام دادن آنچه که به نظر آنها دشوار به نظر می رسد، احساس لذت و خوشی می کنند. آنها لذت و خوشی خود را به صورت لبخند زدن، خندیدن، دست زدن، بالا و پایین پریدن و در آغوش گرفتن شیء یا فردی که موجب شادی آنها شده نشان می دهند.

غم. کودکان ممکن است به خاطر از دست دادن آنچه دوست دارند یا برای آنها اهمیت دارد، غمگین و افسرده شوند. از دست دادن یک فرد موردعلاقه وحتی یک شیء موردعلاقه، می تواند کودک را بشدت دچار غم و اندوه سازد. کودکان غم خود را به صورت گریه کردن یا عدم رغبت به فعالیتهای عادی زندگی از قبیل غذا خوردن نشان می دهند.

محبت. کودکان به هر چیزی که باعث شادی و لذت آنها گردد، محبت می ورزند. آنها هرچه بزرگتر می شوند، محبتهای خود را به صورت زبانی و کلامی نشان می دهند؛ درحالی که در سنین پایین تر محبتهای آنها به صورت عملی مانند بوسیدن، در آغوش گرفتن و نوازش کردن نشان داده می شود.

هرچند واکنشهای عاطفی کودکان در دوره اول و دوم کودکی شباهت زیادی به یکدیگر دارد، ولی در دوره دوم این واکنشها از دونظر با واکنشهای عاطفی دوره اول تفاوت دارد: یکی از نظر علت ایجادکننده واکنشهای عاطفی و دیگری شکل بروز آنها؛ یعنی کودکان هرچه بزرگتر می شوند و بر اثر تجربه به پختگی می رسند، یاد می گیرند که واکنشهای عاطفی خود را از این جهت رشد یافته تر و پخته تر کنند تا نزد گروه همسالان و همچنین بزرگسالان رشد بیشتری نشان دهند. در این دوره واکنشهای عاطفی کودکان بیشتر جنبه های انسانی و روانی دارد؛ درحالی که در دوره قبل، بیشتر بر محور اشیا و وسایل مادی دور می زد. همچنین در این دوره واکنشهای عاطفی کودکان بیشتر جنبه اختصاصی پیدا می کند و کودک درصدد آن است که بیشتر به موقعیتهای معین و مشخص پاسخ عاطفی دهد؛ درحالی که در دوره قبل این واکنشها بیشتر عمومی بود و کمتر اختصاص به موقعیتهای ویژه داشت. مثلاً در دوره قبل هرچیز تازه ای ممکن بود نظر کودک را جلب و کنجکاوی او را تحریک کند، اما در این دوره، هرچیز تازه ای نظر او را جلب نمی کند، بلکه باید از ویژگیهای معینی برخوردار باشد تا موجب این امر گردد. در بروز واکنشهای عاطفی کودکان در این دوره تفاوتهای عمده ای با کودکان

دوره قبل دیده می‌شود. واکنشهای عاطفی کودک در دوره قبل بیشتر عملی و حرکتی بود، درحالی که در این دوره بیشتر زبانی و کلامی است. به‌طور کلی واکنشهای عاطفی کودک در دوره قبل بیشتر مستقیم و آشکار بود و در این دوره بیشتر رمزی و غیرمستقیم می‌شود. در این دوره اگر کودک خشمگین شود، ممکن است واکنش عاطفی خود را بیشتر به‌صورت کج خلقی یا قهر نشان دهد و حتی ممکن است رفتاری کاملاً عادی از خود نشان دهد؛ ولی در دوره قبل کودک واکنشهای عاطفی مستقیم‌تر و آشکارتری مانند گریه کردن از خود نشان می‌داد. البته تفاوت‌های فردی نیز در شکل بروز این واکنشهای عاطفی تأثیر می‌گذارد. کودکانی که بیشتر معاشرتی هستند، کمتر واکنش اضطراب یا حسادت از خود نشان می‌دهند. واکنشهای عاطفی در پسران و دختران نیز با هم متفاوت است. پسران در هر مقطع سنی که باشند، سعی دارند بیش از دختران واکنشهای عاطفی متناسب با جنسیت خویش را نشان دهند. در پسران، واکنشهای عاطفی خشم و کنجکاو، بیش از دختران دیده می‌شود، در حالی که در دختران حساس محبت، بیشتر از پسران مشاهده می‌شود.

واکنشهای شدید عاطفی کودکان در این دوره

به‌طور کلی، این دوره نسبتاً آرام و عاطفی است و این ویژگی تا زمانی که رشد ناگهانی دوره بلوغ شروع شود در کودک وجود دارد. آرامش عاطفی در این دوره دلایل متعددی دارد؛ اول اینکه نقشهای کودکان در این دوره بخوبی تعریف شده است؛ یعنی کودکان بخوبی می‌دانند که دیگران چه وظایفی را از آنها انتظار دارند و چه کارهایی باید انجام دهند و چگونه این نقشها را ایفا کنند؛ دوم اینکه بازیها و ورزشها در این دوره وسیله بسیار خوبی برای تخلیه هیجانات پنهان شده کودکان است؛ یعنی کودکان انرژی عاطفی خود را به مقدار زیادی در بازی و ورزش صرف می‌کنند؛ سوم اینکه کودکان در این دوره پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در مهارتهای مختلف از خود نشان می‌دهند و در مقایسه با کودکان دوره قبل در انجام دادن وظایف و کارها کمتر با شکست و ناکامی روبه‌رو می‌شوند؛ اما در این دوره اوقاتی وجود دارد که کودکان، هیجانات عمیق و دائمی را تجربه می‌کنند. این هیجانات شدید که بیشتر از نوع هیجانات ناخوشایند و نامطلوب است، کودکان را دچار بی‌تعادلی و عدم تمرکز می‌سازد. ممکن است هیجان‌پذیری شدید در کودکان، ناشی از شرایط محیطی، جسمی یا هر دوی آنها باشد. زمانی که

کودکان بیمار یا دچار خستگی می‌شوند، احتمال اینکه هیجانی، بدخلق و به‌طور کلی ناسازگار شوند، بیشتر است. قبل از اینکه دوره‌ی کودکی به پایان برسد، زمانی که اندامهای جنسی شروع به فعالیت می‌کنند، هیجان‌پذیری شدید کودکان به اوج خود می‌رسد. عوامل محیطی نیز در بروز واکنشهای عاطفی شدید، سهم عمده‌ای دارد. در ابتدای این دوره، رفتن به مدرسه اغلب عامل مهمی برای واکنشهای عاطفی شدید کودکان- بویژه کودکانی که تعادل عاطفی مناسب ندارند- محسوب می‌شود. همچنین برخورد خشونت‌بار اولیای مدرسه با کودکان، باعث بروز دشواریهای عاطفی در آنها می‌شود. کودکان متعلق به گروههای پایین‌تر اجتماع نیز ممکن است در مدرسه به احساس حقارت گرفتار شوند. مدرسه در ابتدای این دوره به‌منزله‌ی موقعیت و شرایط جدیدی است که کودک باید خود را با آن سازگار کند.

کودکانی که نتوانند خود را با شرایط تازه سازگار کنند، در دوره‌های دیگر نیز اغلب دچار مشکلات عاطفی و رفتاری خواهند بود. براساس بسیاری از مطالعات، کودکانی که در ابتدای ورود به مدرسه با مشکلات عاطفی و هیجانی زیاد روبه‌رو بودند، در سالهای بعدی تحصیل نیز ناهنجاریهای رفتاری بسیار داشتند.^۱

برای ورود به مدرسه، لازم است که کودک از نظر جسمی، عاطفی، هوشی و ذهنی به رشد کافی رسیده باشد. اغلب والدین تصور می‌کنند همین که کودکان آنها از نظر هوشی و ذهنی آمادگی نسبی داشته باشند، برای رفتن به مدرسه کاملاً آماده‌اند و در این امر بسیار تعجیل می‌کنند؛ درحالی‌که علاوه‌بر آمادگی هوشی و ذهنی، کودک باید از لحاظ جسمانی و مهمتر از آن از نظر عاطفی نیز آمادگی کافی داشته باشد؛ زیرا فضای مدرسه از نظر عاطفی با محیط خانواده بسیار متفاوت است. کودکی که هنوز به جو عاطفی خانواده نیاز دارد، ولی از آن جدا شده، به مدرسه فرستاده می‌شود، ممکن است دچار ناسازگاری رفتاری شود و گاه اولیای مدارس نیز با ابراز خشمونتهای بی‌مورد، دشواریهای عاطفی کودکان را بیشتر کنند.

غیر از مدرسه، هر تغییر قابل ملاحظه‌ی دیگر در زندگی کودک، او را دچار آشفتگی هیجانی و هیجان‌پذیری زیاد می‌کند. جدایی یا مرگ والدین، مهاجرت و تغییر محل سکونت یا تغییر محل مدرسه از جمله عوامل دیگری هستند که ممکن است در

1. Prys Wansky, Brantley & Valletta, 1972.

واکنشهای عاطفی شدید کودکان در این دوره تأثیر بگذارد.
پاسخ مثبت به سؤالات زیر، آمادگی عاطفی کودک را در محیط مدرسه نشان می‌دهد:

- آیا کودک می‌تواند اوقات خود را با همسالان بگذراند و مدت زمان طولانی با آنها بازی کند؟

- آیا کودک، بزرگسالان جدید را دوست دارد و می‌تواند بسرعت با آنها سازگاری پیدا کند؟

- آیا کودک هر وظیفه ساده‌ای را که به عهده گرفته، بدون کمک می‌تواند انجام دهد؟

- آیا کودک به نیازهای توالی رفتن خود اشاره می‌کند و بدون کمک به توالی می‌رود؟

- آیا کودک لباسهای خود (کلاه، کفش، کت و جز اینها) را می‌شناسد و آنها را بدون کمک می‌پوشد؟

چگونه کودک هیجانات خود را تخلیه می‌کند؟

همان‌طور که گفته شد، کنترل عواطف درونی از ویژگیهای عاطفی کودکان در این دوره است. کودک در دوره قبل براحتی عواطف و هیجانات خود را ظاهر می‌ساخت، ولی در این دوره - بنابه عوامل مختلفی که ذکر شد - از ظهور عواطف و هیجانات خود جلوگیری می‌کند و این دلیل مهمی برای نیاز کودک به تخلیه هیجانی در این دوره است. کودکان در این دوره ممکن است هیجانات خود را به شیوه‌های مختلفی تخلیه کنند. بزودی بیشتر کودکان در می‌یابند که بازی و ورزش وسیله بسیار خوبی برای تخلیه هیجانی آنهاست؛ به علاوه خنده و حتی گریه نیز از جمله وسایل مهم تخلیه هیجانات کودک در این دوره محسوب می‌شود. البته کودک به‌طور ارادی و اختیاری از این وسایل استفاده نمی‌کند، بلکه زمانی بیشتر از این شیوه‌ها استفاده می‌کند که به‌طور تجربی و عملی برای او ثابت شود که با استفاده از این شیوه‌ها بهتر می‌تواند آشفتگیها و ناراحتیهای عاطفی خود را تخلیه کند. کودکان هرچه بزرگتر می‌شوند در می‌یابند که برخی شیوه‌ها از مقبولیت و پذیرش اجتماعی بیشتری برخوردار است؛ بنابراین سعی می‌کنند از آنها بیشتر استفاده کنند و در مقابل از شیوه‌های دیگر که کمتر مورد پسند گروه همسالان یا محیط

بزرگسالان است به طور محدود استفاده خواهند کرد. به عنوان مثال، گریه کردن شیوه‌ای است که کودک هرچه رشد می‌کند و بزرگتر می‌شود، کمتر از آن استفاده می‌کند؛ زیرا این عمل او را نزد دیگران، خصوصاً گروه همسالان، کوچک و ضعیف جلوه می‌دهد. ولی بازیهای پرجنب و جوش و خندیدن از وسایلی هستند که با عدم پذیرش اجتماعی رو به رو نیستند و کودک از آنها بیشتر می‌تواند استفاده کند. در انتهای این دوره، برخی از کودکان که دوستان صمیمی و نزدیک دارند، بتدریج درمی‌یابند که گفتگو و صحبت با این دوستان دربارهٔ حوادث و واقعیتهایی که باعث بروز حالات عاطفی ناخوشایند در آنها شده (مانند ناکامیها، ترسها، حسادت، غم و غصه‌ها) به مقدار زیادی به آنها آرامش عاطفی می‌دهد. کودک بدین طریق به یک چشم‌انداز جدید برای تخلیه هیجانی خویش دست می‌یابد؛ زیرا پیش از این کودک بیشتر به صورت بدنی و حرکتی سعی در تخلیه هیجانات خویش داشت، ولی از این به بعد یاد می‌گیرد که با همدلی و همدردی دیگران (خصوصاً گروه همسال) بخوبی می‌تواند هیجانات خود را تخلیه کند.

رشد اجتماعی

از ویژگیهای رشد در این دوره، اجتماعی شدن کودک است. در این بخش رفتار اجتماعی را در این دوره از حیث گروههای همسال و ارتباط با خانواده مورد بررسی قرار می‌دهیم.

الف) گروههای همسالان

در این دوره میل به گروه همسالان بشدت افزایش می‌یابد و کودکان از اینکه بتنهایی یا تنها با خواهران و برادران خود در خانه بازی کنند، قانع نمی‌گردند. آنها زمانی که از همسالان خود دورند، احساس دلتنگی و غم می‌کنند و برعکس زمانی که با آنها هستند، به شور و شغف می‌آیند. در این دوره برای کودکان یک یا دو دوست نیز کافی نیست، بلکه آنها می‌خواهند به صورت دسته‌ای و گروهی با همسالان خود به سر برند. بازی کودکان تنها زمانی به اوج لذت خود می‌رسد که کودکان بسیاری در آن شرکت داشته باشند. در سرتاسر دورهٔ دوم کودکی، میل به ارتباط با گروه همسالان به طور فزاینده‌ای وجود دارد و این نیاز به طور یکسان در دختران و پسران دیده می‌شود.

ویژگیهای گروههای کودکان

شاید وقتی از گروه صحبت می‌شود در ذهن بیشتر مردم گروهها و دستجات ناجور و ناخوشایند تداعی شود، درحالی که از دیدگاه روانشناسی رشد و روانشناسی اجتماعی، گروه نقش مهمی در رشد اجتماعی کودک و نوجوانان بازی می‌کند. البته ویژگیهای گروههای دوره کودکی و گروههای دوره نوجوانی یکسان نیستند. گروههای دوره کودکی از ویژگیها و خصوصیات زیر برخوردارند:

۱. هدف عمده گروههای کودکان، تفریح و بازی است؛ یعنی کودکان بیشتر به قصد بازی و تفریح با همسالان خود جمع می‌شوند و به صورت دسته و گروه درمی‌آیند، درحالی که در دوره نوجوانی، این رفتار برای ارضای نیازها و با هدفهای گوناگون انجام می‌شود.

۲. در دوره کودکی، گروهها بیشتر از کودکانی تشکیل می‌شود که نزد همسالان یا بزرگسالان از مقبولیت و پذیرش اجتماعی برخوردارند، در حالی که در دوره نوجوانی شاید شکست یا ناکامی در روابط اجتماعی، از دلایل مهم تشکیل گروههای نوجوانی باشد.

۳. در دوره کودکی، انتخاب اعضای گروه همسال معمولاً تصادفی و غیرگزینشی است؛ یعنی کودکان برای پیدا کردن همبازی و دوست، زیاد درصدد انتخاب و گزینش نیستند؛ اما در دوره نوجوانی این عمل گزینشی و حساب شده می‌شود.

۴. گروههای دوره کودکی، بیشتر از کودکانی تشکیل می‌شود که معمولاً در یک حدود سنی و وضع رشد مشابه به سر می‌برند، ولی افراد گروههای نوجوانان ممکن است از سطح سنی یکسان برخوردار نباشند؛ زیرا در دوره نوجوانی، ویژگیهای ظاهری، تشابه در خصوصیات روانشناختی و همسانی در اهداف و آرزوها و نیازهای روانی بیشتر اهمیت پیدا می‌کند.

۵. در گروههای دوره کودکی، کودکان لزوماً همجنس هستند و کودکان هر دو جنس در این مسأله اصرار و تعصب زیادی نیز نشان می‌دهند (خصوصاً پسران)؛ ولی در گروههای دوره نوجوانی تمایل به ارتباط با جنس مخالف پیدا می‌شود.

مهمترین ویژگیهای گروههای کودکان را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

۱. گروههای کودکان، گروههای بازی است؛

۲. اعضای گروه از یک جنس هستند؛

۳. در ابتدای دوره، تعداد اعضای گروه سه یا چهار نفر است، ولی بعداً به طور

فزاینده‌ای زیاد می‌شود؛

۴. فعالیتهای گروهی کودکان بیشتر از نوع فعالیتهایی است که نزد جامعه و بزرگسالان مطلوب و خوشایند است، مانند بازیها و ورزشها؛
۵. گروههای پسران در مقایسه با گروههای دختران بیشتر رفتار غیرقابل قبول اجتماعی از خود نشان می دهند؛
۶. بیشتر گروهها، علائم و نشانه های رمزی دارند که حاکی از پیوستگی و تعلق اعضا به گروه است؛
۷. معمولاً هر گروه یک نفر را به عنوان رهبر شناسایی می کند. رهبر گروه، نمونه کامل و برتر برای سایر اعضای گروه است و افراد گروه به او بیش از همه احترام می گذارند.

تأثیرات گروه بر کودکان

گروه همسالان در کودکان تأثیرات مثبت زیر را به جا می گذارد:

۱. زمینه های استقلال کودک را از بزرگسالان (خصوصاً والدین) فراهم می کند؛
۲. همکاری و تعاون با دیگران را به کودکان آموزش می دهد؛
۳. به کودکان یاد می دهد که چگونه رفتار اجتماعی قابل قبول داشته باشند؛
۴. به کودکان رقابت با دیگران را یاد می دهد؛
۵. پذیرش مسئولیت و انجام دادن آن را به کودکان یاد می دهد؛
۶. به کودکان می آموزد که چگونه در رفتار بد دیگران دخالت کرده، آنها را اصلاح کنند؛
۷. صداقت و وفاداری نسبت به دیگران را به کودکان یاد می دهد.

در این دوره، کودکان این تأثیرات را از طریق همانندسازی با گروه همسالان می پذیرند. کودکان در این دوره به طور افراطی سعی می کنند که مانند گروه همسالان خود رفتار کنند. می خواهند مانند آنها لباس بپوشند، حرف بزنند و راه بروند و به طور کلی رفتار و عقایدی مانند آنها داشته باشند. تمایل به همانندسازی با اعضای گروه معمولاً بین ده و یازده سالگی به اوج خود می رسد.^۱

وابستگی و تعلق به گروه، غیر از تأثیرات مثبت، آثار منفی نیز دارد، از جمله اینکه کودک از پذیرش ارزشها و اصول والدین سرپیچی کند و بین کودکان و والدین از

این نظر برخورد به وجود آید. ممکن است کودکان وقت زیادی را با همسالان و اعضای گروه و دسته خود صرف کنند، در حالی که خانواده نیز از آنها انتظارات بیشتری در مقایسه با دوره قبل دارد. ممکن است کودکان در برآوردن این خواسته‌ها با شکست و ناکامی روبه‌رو شوند. همین مسأله باعث برخورد بین کودک و والدین می‌شود و ارتباطات عاطفی آنها را سست‌تر کند.

اثر منفی دیگر گروه این است که با گرایش بیشتر کودک به گروه همسالان، تعصبات او به بافت اجتماعی، فرهنگی گروه نیز بیشتر می‌شود و در نتیجه اگر ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی نامناسبی در گروه وجود داشته باشد بتدریج در کودک به صورت یک امر قطعی و غیرقابل تغییر درمی‌آید و ارتباط او را با سایر گروه‌های دارای بافت اجتماعی و فرهنگی مناسب دشوار می‌سازد.

همچنین ممکن است گروه باعث محدود شدن روابط اجتماعی کودک شود و رفتار او را با سایر همسالان غیرعضو در گروه نامناسب سازد. بتدریج که سن کودکان افزایش پیدا می‌کند، ممکن است آنها دیگر عضو جدیدی در گروه خود نپذیرند یا او را بسختی بپذیرند. این ویژگی در حدود یازده، دوازده سالگی به اوج خود می‌رسد. کودکانی که به یک مدرسه یا محله جدید می‌روند و نام «تازه وارد» به آنها می‌گذارند، ممکن است با دشواری بیشتری روبه‌رو شوند. معمولاً در سالهای آخر دوره کودکی، زمانی که گروهها انسجام بیشتری دارند تازه واردان باید تلاش کنند تا با اعضای گروه تماس و ارتباط برقرار کنند، با آنها صحبت کنند یا با مشاهده بازی آنها در بازی شریک شوند.

دوستی در دوران دوم کودکی

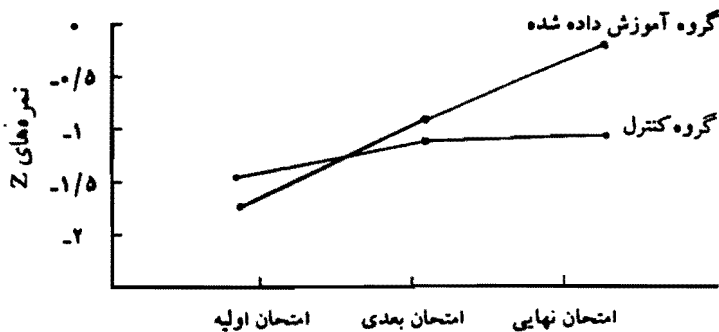
دوستیهای کودکان در این دوره به شکل‌های زیر است:

۱. همبازی بودن. از مهمترین انگیزه‌های دوستی کودکان در این دوره، همبازی بودن آنان با یکدیگر است. همبازی در این دوران کسی است که در فعالیتها و کارهای خوشایند و مطلوب با کودک شریک شود. همبازی بیشتر از جنس و سن او برای کودک مهم است؛ البته کودکان (بویژه پسران) ترجیح می‌دهند که همبازیهای آنان از جنس خودشان باشد.

۲. رفیق بودن. در این دوره معنای رفیق از معنای همبازی عمیقتر و گسترده‌تر است. کودک علاوه بر همبازی بودن، انتظارات دیگری نیز از رفیق دارد؛ با او تبادل نظر

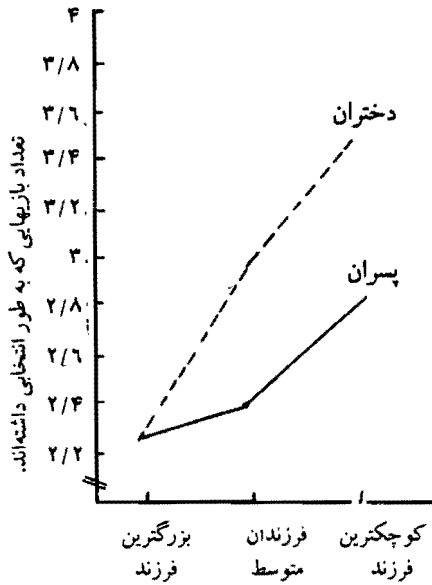
می‌کند، به رازگویی می‌پردازد و ارتباط بیشتری برقرار می‌کند. کودکان در این دوره با یکی دو نفر از اعضای گروه رابطه بیشتری به عنوان رفیق پیدا می‌کنند. پسران بیش از دختران به داشتن رفیق تمایل نشان می‌دهند؛ اگرچه آنان تمایل زیادی نیز به ارتباط گسترده با همه اعضای گروه نشان می‌دهند. به طور کلی دایره دوستی دختران چه با همبازی و چه با رفیق، محدودتر از پسران است.

عوامل متعددی در انتخاب رفیق و همبازی در این دوره اثر می‌گذارد: نخست اینکه به طور کلی، کودکان در این دوره همبازیها و رفقای خود را از بین کسانی انتخاب می‌کنند که با آنها همجنسند و از یک سطح رشد برخوردارند و علایق و ارزشهای مشابه دارند؛ دوم اینکه محیط مدرسه و محله بهترین مکانها برای انتخاب همبازی و رفیق است، زیرا کودک برای ارتباط با گروه همسالان با این دو مکان بیشتر ارتباط دارد؛ سوم اینکه در این دوره، ویژگیهای شخصیتی کودکان نیز در انتخاب همبازی و رفیق اثر می‌گذارد، خصوصیات شخصیتی، خوشرویی، همکاری، مهربانی، صداقت، سخاوت، اعتدال و میانه‌روی و تمایلات ورزشکارانه از مهمترین ویژگیهایی هستند که کودک در این دوره برای انتخاب همبازی و رفیق به آنها اهمیت می‌دهد؛ چهارم اینکه خانواده‌های معاشرتی، روابط دوستانه بیشتری را در بین کودکان خود شایع می‌سازند، زیرا الگوی آموزشی خوبی برای کودکان خود به‌شمار می‌روند. در یک مطالعه زمانی، کودکانی که به آنها برقراری روابط دوستانه با سایر کودکان آموزش داده شده بود، در مقایسه با کودکان دیگر از پیشرفت عمده‌ای در ایجاد این‌گونه روابط برخوردار بودند^۱ (نمودار ۶-۴).



نمودار ۶-۴. مقایسه پیشرفت در روابط دوستی بین کودکان

1. Oden & Asher, 1977, pp. 495-506.



نمودار ۶.۵ مقایسه میزان آمادگی فرزندان یک خانواده در سنین مختلف برای ایجاد روابط دوستانه

ترتیب تولد نیز بر ایجاد روابط دوستی بین کودکان اثر مشخصی به جای می‌گذارد. مطالعات نشان داده است که کودکان پس از فرزند اول، آمادگی بیشتری برای ایجاد روابط دوستانه دارند^۱ (نمودار ۶.۵).

در این دوره، با اینکه بین همبازیها و رفقا، صمیمیت و گرمی روابط وجود دارد، هرچند گاه نیز بین آنها ستیز و نزاع درمی‌گیرد. معمولاً این جنگ و ستیزها بعد از مدت کوتاهی به دوستی و رفاقت تبدیل می‌شود؛ اما همین ویژگی نوسانی در روابط دوستانه کودکان، دوستی آنها را بی‌ثبات و ناپایدار می‌سازد و روابط دوستانه آنها را

بسرعت به روابط غیردوستانه تبدیل می‌کند. البته روابط دوستانه بین کودکان با افزایش سن محکمتر و پایدارتر می‌گردد. دختران در سرتاسر این دوره بیش از پسران دارای روابط دوستانه محکم و پایدار هستند.

رهبری در دوره دوم کودکی

چون کودکان در این دوره بیشتر وقت خود را در بازی و ورزش با همسالان صرف می‌کنند، کودکانی که قوی‌تر و برتر از سایر کودکان عضو گروه باشند، شانس بیشتری برای انتخاب شدن به‌عنوان رهبر گروه را دارند. البته کودکان رهبر علاوه بر مهارت در بازی و ورزش، باید از صفات شخصیتی ویژه‌ای مانند جوانمردی، همکاری، بخشندگی و صداقت نیز برخوردار باشند. برخلاف دوره قبل، کودکانی که در این دوره در رهبری خود از موضع سلطه‌طلبی و اقتدار با کودکان دیگر برخورد کنند بزودی نقش خود را از دست می‌دهند؛ زیرا در این دوره، کودکان از ریاست‌طلبی و قدرت‌طلبی همسالانشان بشدت می‌رنجند

1. Miller & Maruyama, 1976, pp. 33, 123-131.

و این ویژگی را در همسالانشان تأیید نمی‌کنند. اگر رهبر گروه، نقش خود را به گونه‌ای ایفا کند که نیازهای کودکان دیگر ارضا شود، یک رهبری همیشگی و باثبات به وجود خواهد آمد. این ثبات در رهبری، کودکان رهبر را قادر می‌سازد تا در مورد تواناییهای خویش احساس اعتماد به نفس زیادی داشته باشند. هنگامی که رهبر گروه، نیازهای اعضای گروه را برآورده نسازد بزودی جای خود را به یک رهبر دیگر خواهد داد.

ب) روابط خانوادگی

در این دوره، در روابط کودک با والدین و سایر اعضای خانواده، تفاوتهای قابل ملاحظه‌ای به وجود می‌آید. کودکان هرچه بزرگتر می‌شوند، روابط خانوادگی آنها دچار تحول و تغییر بیشتری می‌شود. ممکن است بسیاری از والدین چنین احساس کنند که بتدریج رابطه آنها با فرزندشان ضعیفتر و سست‌تر می‌شود. در تغییر روابط خانوادگی در این دوره، عوامل متعددی را می‌توان مؤثر دانست. مهمترین این عوامل به‌قرار زیر است:

۱. بالا رفتن انتظارات والدین. زمانی که کودک وارد مدرسه می‌شود، بسیاری از والدین انتظارات زیادی از فرزند خود در امور تحصیلی و آموزشی و همچنین محیط خانه دارند. زمانی که کودکان نتوانند این انتظارات و توقعات والدین را برآورده کنند، بیشتر مورد انتقاد و تنبیه والدین قرار می‌گیرند.

۲. تغییر نگرشهای کودکان نسبت به والدین. کودک در دورهٔ قبل، والدین خود را یگانه‌الگویی مورد پذیرش قرار داده بود، ولی در این دوره با مطالعهٔ کتاب و تماشای فیلمهای مختلف تلویزیون و سینما و ارتباط گسترده با همسالان و والدین آنها، مفاهیم مطلوبی از پدر و مادر در ذهن خود می‌سازد. اگر والدین از این الگوها پابین‌تر باشند، ویژگی الگویی خود را بتدریج از دست می‌دهند و با انتقاد کودکان خود روبه‌رو می‌شوند.
۳. برخورد‌های میان خواهران و برادران. خواهران و برادران بزرگتر - خصوصاً در این دوره - از ظاهر و رفتار کودکان غالباً انتقاد می‌کنند. این قبیل کودکان نیز ممکن است خواهران و برادران کوچکتر خود را مورد اذیت و آزار قرار دهند بویژه اگر در این مورد والدین جانبداری مشخصی از یکی از فرزندان بکنند، موجبات رنجش بیشتری را در کودکان این دوره فراهم می‌آورند.

البته تحول در روابط بین کودک و خانواده را در این دوره، فقط نمی‌توان در جنبهٔ منفی آنها مطرح کرد، بلکه در جنبهٔ مثبت نیز تحولات گسترده‌ای رخ می‌دهد. کودکان

۷. روابط خانوادگی تأثیر مهمی در رشد شخصیت کودکان می‌گذارد. آنچه کودکان دربارهٔ خودشان فکر می‌کنند، بازتاب مستقیمی است از آنچه اعضای خانواده دربارهٔ آنان فکر می‌کنند.

بازی

بازی در این دوره، مانند سالهای کودکی اول، همچنان از اهمیت خاصی برخوردار است و عامل مهمی در رشد جسمی و روانی کودک به‌شمار می‌رود. چون قد و وزن کودک در این دوره به آرامی افزایش پیدا می‌کند، کودک در عملیات حسی - حرکتی خود، قدرت و توازن لازم را به‌دست می‌آورد. ماهیچه‌های بزرگ بسیار خوب کنترل می‌شود و کنترل ماهیچه‌های کوچک نسبتاً پیشرفت می‌کند. کودک در این دوره از انرژی زیادی برخوردار است و بنابراین تقریباً دائماً در حال حرکت است. بازیهای مانند دویدن، توپ بازی کردن، دوچرخه سواری، طناب بازی و شنا می‌تواند آنچنان کودک را در این دوره به‌خود مجذوب سازد که تا حد خستگی زیاد (از حال رفتن) به این بازیها ادامه دهد، به‌طوری که بزرگسالان باید آنها را از این‌گونه فعالیتها بازدارند.

به‌طور کلی فعالیتهای بازی در این دوره نسبت به دورهٔ قبل، به لحاظ زمانی کوتاهتر می‌شود؛ زیرا از طرفی کودکان با ورود به مدرسه با تکالیف آموزشی گسترده روبه‌رو می‌شوند و از طرفی در محیط خانه نیز مانند دورهٔ قبل آزادی زیادی ندارند، بلکه والدین از آنها وظایفی را نسبت به امور خانه توقع دارند. به‌علاوه، بازیهای این دوره از حیث موضوع بسیار متنوعتر و منظمتر برگزار می‌شوند و در کودکان تفاوت‌های فردی بیشتری نسبت به دورهٔ قبل دیده می‌شود.

هم پسران و هم دختران تلاش بسیاری می‌کنند که به بازیهای متناسب با جنس خود مشغول شوند و از فعالیتهای مربوط به جنس مخالف پرهیز کنند. کودکان باهوش هرچه بزرگتر شوند، در بازیهایشان بیشتر تنها می‌شوند و کمتر از همسالان خود به بازیهای بدنی پرجنب و جوش می‌پردازند. کودکانی که بیشتر معاشرتی و اجتماعی هستند و با گروه همسالان خود روابط دوستانهٔ زیادی دارند، بیشتر به بازیهای اجتماعی می‌پردازند و کودکانی که غیر معاشرتی‌اند و از روابط دوستانهٔ محدودی با همسالان خود برخوردارند، بیشتر به بازیها و فعالیتهای انفرادی می‌پردازند و بیشتر علاقه‌مندند تا وقت خود را با وسایل بازی بگذرانند یا خودشان را با تماشای تلویزیون یا گوش کردن به

رادیو و یا پرداختن به مطالعه سرگرم کنند.

البته صرف نظر از تفاوت‌های فردی در کودکان، در این دوره فعالیت‌هایی مانند استفاده از رادیو، تلویزیون، سینما و مطالعه جذابیت و محبوبیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا محدودیت‌هایی که در خانه و مدرسه به وجود می‌آید، امکان بیشتری را برای پرداختن به این‌گونه فعالیتها ایجاد می‌کند.

انواع بازیها در این دوره

۱. بازیهای ساختنی. بیشتر کودکان در این دوره از بازیهای ساختنی، بسیار لذت می‌برند. کودکان در این نوع بازی از طرحها و ابزارهای ساده، چیزهای گوناگونی درست می‌کنند، به نحوی که این ساخته‌ها، موجبات تفریح و شادی آنها را فراهم می‌آورد. کودکان از وسایلی مانند چکش، چاقو، قیچی، آجر، جعبه، مهره، چوب، کاغذ و هر وسیله دیگری که بر سر راه آنها قرار گیرد، چیزهایی می‌سازند که نزد خود آنها بسیار جالب و هیجان‌انگیز است. پسران در بازیهای ساختنی بیش از دختران از چوب و ابزارآلات استفاده می‌کنند، در حالی که دختران انواع کارهای پرزرق و برق مانند دوختن، نقاشی کردن، طراحی کردن را بیشتر ترجیح می‌دهند. به طور کلی، هم پسران و هم دختران از نقاشی و طراحی لذت می‌برند و این دو از بهترین بازیهای ساختنی نزد کودکان این دوره به شمار می‌رود و به کودک کمک می‌کند تا دنیای درونی خود را آشکار کند. همان‌طور که کودک بزرگتر می‌شود نقاشی و طراحی او از شکل، رنگ و دقت معینی برخوردار می‌شود. فعالیت‌های طراحی و نقاشی، بتدریج که کودک بزرگتر می‌شود، کمتر می‌شوند. البته این بدان معنا نیست که علاقه به فعالیتها کمتر می‌شود، بلکه بیشتر به این علت است که این‌گونه فعالیتها نزد بزرگسالان یا همسالان از اهمیت خاصی برخوردار نیستند و کودک از اینکه مبادا مورد استهزا و تمسخر دیگران قرار گیرد، این فعالیتها را در خود محدود می‌سازد.

۲. بازیهای اکتشافی. کودکان در این دوره، مانند دوره قبل درباره هر چیز جدید و تازه، کنجکاوی بسیاری از خود نشان می‌دهند و تمایل بسیار دارند که آن را کشف کنند. کنجکاوی کودکان در این دوره برخلاف دوره قبل، فقط با اسباب بازیها و اشیای پیرامون آنها (بویژه در محیط خانه) ارضا نمی‌شود، بلکه آنها به چیزهای بیرون از خانه علاقه مند می‌شوند و می‌خواهند به مناطق دورتر از خانه بروند و جاهای جدید را کشف کنند؛ مثلاً

در این دوره، یک خانهٔ مخروطی خالی یا یک خانهٔ جدید در حال ساختمان ممکن است توجه کودکان را به خود جلب کند.

چون جستجو و کشف چیزهای تازه با کمک دیگران بهتر انجام می‌شود، بازیهای اکتشافی در این دوره به صورت یک فعالیت گروهی و دسته‌ای درمی‌آید. کودکان بتنهایی کمتر به این گونه بازیها رغبت نشان می‌دهند؛ البته فعالیت گروهی و دسته‌ای در بازیهای اکتشافی پسران، بیش از دختران است.

۳. جمع‌آوری اشیاء. همان‌طور که کودکان بزرگتر می‌شوند، در آنها تمایل به جمع‌آوری اشیاء به وجود می‌آید. جمع‌آوری اشیاء از طرفی موجب لذت و شادی کودکان می‌شود و از طرفی، باعث نفوذ و برتری کودک در بین سایر همسالان می‌گردد. ممکن است در ابتدای این دوره هر چیزی توجه کودک را جلب کند و او به جمع‌آوری آن اقدام کند. ممکن است کودک چیزهایی مانند کاغذهای آب‌نبات، دربطری، سنگ و مهره و صدفهای دریایی را جمع‌آوری کند. اما بتدریج که بزرگتر می‌شود، به نوعی گزینش و انتخاب در جمع‌آوری دست می‌زند و این جمع‌آوری روی چیزهایی متمرکز می‌شود که هم به نوعی زیبا و قشنگ باشند و هم با آنچه که توسط سایر همسالان او جمع‌آوری می‌شود، متفاوت باشند. در این دوره، کودک بسیار تلاش می‌کند چیزهایی پیدا کند که برای سایر همسالان خود تازگی داشته باشد تا بدین وسیله بتواند در آنها نفوذ کند و تأیید همسالان را به دست آورد. همچنین کودکان در این دوره، برخلاف دورهٔ قبل در جمع‌آوری اشیاء به شیوه‌ای منظم و طبقه‌بندی شده عمل می‌کنند. کودک در دورهٔ قبل از هرچه که لذت می‌برد و آن را دوست داشت، به شیوه‌ای نامنظم و نامرتب نگهداری می‌کرد، ولی در این دوره در نگهداری و جمع‌آوری چیزهای مورد علاقهٔ خود به طبقه‌بندی می‌پردازد و به صورت منظمی آنها را نگه می‌دارد.

۴. بازیهای ورزشی. کودکان این دوره با بازیهای سادهٔ دورهٔ اول کودکی ارضانمی‌شوند. آنها در این دوره به بازیهایی مانند بسکتبال، فوتبال و انواع بازیهای محلی دیگر (که معمولاً گروهی و دسته‌جمعی است) علاقه‌مند می‌شوند و آمادگی دارند ساعت‌های طولانی به این بازیها مشغول شوند. زمانی که کودکان به حدود ده سالگی می‌رسند، بازیها بیشتر رنگ رقابت به خود می‌گیرد و مهارت و برتری در بازی، بیش از هر چیز دیگر مهم جلوه می‌کند، در حالی که تا قبل از آن، بیشتر تفریح و شادی در بازی مطرح بوده است.

کودکان در این دوره، اهمیت زیادی به بازیهای ورزشی متناسب با جنس خود می‌دهند. لور در مورد بازیهای ورزشی پسران و دختران در این دوره تفاوت‌های جنسی زیر را مطرح کرده است.^۱

۱. پسران بیش از دختران به بازیهای ورزشی بیرون از خانه می‌پردازند؛
۲. پسران نسبت به دختران در گروههای بزرگتری به بازی می‌پردازند؛
۳. پسران بیش از دختران در گروههای سنی متفاوت و غیریکسان بازی می‌کنند؛
۴. تمایل دختران به بازیهای پسرانه، بیش از تمایل پسران به بازیهای دخترانه است؛

۵. پسران در بازی بیش از دختران به رقابت می‌پردازند؛
۶. بازیهای پسران، طولانی‌تر از بازیهای دختران است.

۵. بازیهای سرگرم‌کننده. منظور از بازیهای سرگرم‌کننده، بیشتر بازیهایی است که کودکان هنگام تنهایی به آنها مشغول می‌شوند. شایعترین سرگرمیهای کودکان در این دوره عبارتند از:

مطالعه. کودکان در این دوره، مطالعه کتابها و مجلاتی را ترجیح می‌دهند که در آنها مطالب ماجراجویانه است یا از قهرمانان شکست‌ناپذیر صحبت می‌کند. آنان بیشتر مطالب و داستانهایی را دوست دارند که جنبه خوشایند و مثبت داشته باشد و در آنها از روابط انسانی و اجتماعی گسترده و خوب استفاده شده و پایانی خوش دارد.

معماهای مصور و شکل‌های مصور خنده‌دار. صرف نظر از تفاوت‌های هوشی در کودکان، تقریباً همه کودکان از معماهای تصویری و شکل‌های مصور خنده‌دار لذت می‌برند. علت علاقه بیش از اندازه کودکان به این چیزها از یک طرف سادگی مطالعه آنهاست و از طرف دیگر اینکه تخیل کودک را بخوبی برمی‌انگیزاند.

رادیو و تلویزیون. در این دوره، در میان کودکان استفاده از رادیو کمتر از تلویزیون شایع است؛ اگرچه شنیدن برخی از برنامه‌های رادیو نیز مورد علاقه کودکان است. تلویزیون در این دوره علاوه بر نقش تفریحی و سرگرم‌کننده، الگوی مهمی در تربیت اجتماعی کودکان به‌شمار می‌آید. کودکان در این دوره نه تنها به برنامه‌های مخصوص خود در تلویزیون، بلکه به برنامه‌های بزرگسالان نیز علاقه‌مندند. در این دوره

1. Lever, 1978, pp. 471-483.

رفتن به سینما نیز از سرگرمیهای مورد توجه کودکان است. آنها از فیلمهای سینمایی کارتونی، ماجراجویانه و فیلمهای مربوط به حیوانات لذت فراوان می‌برند.

رؤیاهای روزانه یا خیالبافی. کودکانی که در محیط خانه تنها هستند یا همبازی و رفقای کمی دارند، اغلب خودشان را با رؤیاهای روزانه و خیالبافی سرگرم می‌کنند. مثلاً آنها در رؤیا، خودشان را به صورت قهرمانان پیروز تصور می‌کنند و از این طریق، اوقات تنهایی خود را تا اندازه‌ای پر می‌کنند.

در گرایش کودکان به سرگرمیهای گوناگون، تفاوت‌های سنی و فردی قابل تشخیصی وجود دارد؛ به این نحو که کودکان هرچه بزرگتر می‌شوند، تمایل بیشتری به مطالعات جدی‌تر نشان می‌دهند و از علاقه آنها به کتابهای مصور خنده‌دار کاسته می‌شود. کودکان طبقات متوسط و پایین بیشتر به سرگرمیهایی مانند رادیو و تلویزیون علاقه‌مندند، در حالی که کودکان طبقات بالا و مرفه از سرگرمیهای متنوع‌تری برخوردار هستند. کودکان هرچه بزرگتر می‌شوند از رؤیاهای روزانه یا خیالبافی به‌عنوان یک وسیله سرگرم کننده بیشتر استفاده می‌کنند؛ زیرا با گسترده شدن وظایف آنها در خانه و مدرسه، رؤیاهای روزانه و خیالبافی ساده‌ترین سرگرمی است که می‌توانند براحتی به آن دسترسی داشته باشند؛ از طرفی، با نزدیک شدن دوره بلوغ، انرژی آنها تا اندازه زیادی صرف تغییرات مهم دوره بلوغ می‌شود و رؤیاهای روزانه و خیالبافی که انرژی کمی را از کودک طلب می‌کند، بهترین وسیله سرگرمی کودک می‌شود. هرچه کودک بزرگتر می‌شود، برنامه‌های تلویزیون برای او جذابیت کمتری پیدا می‌کند؛ زیرا اولاً اینکه برنامه‌های کودک تلویزیون بیشتر مربوط به کودکان قبل از دبستان است و برنامه‌های متناسب با این دوره سنی کمتر در آن یافت می‌شود؛ دوم اینکه در این دوره، تکالیف بیشتری به‌عهده کودک است که باید در محیط خانه و مدرسه انجام دهد؛ به‌علاوه، تمایل بیش از اندازه به فعالیتهای گروهی با همسالان که با افزایش سن به آن افزوده می‌شود، کمتر فرصت تماشای تلویزیون را به آنها می‌دهد. در عوض، برنامه‌های رادیو که از گستردگی و تنوع بیشتری برخوردار است، با افزایش سن کودکان بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

رشد نقش جنسی و تفاوت‌های جنسی

تفاوت‌های رفتار جنسی و نقش جنسی از هنگام تولد شروع می‌شود. هرچه کودک بیشتر رشد می‌کند بر این تفاوت‌ها نیز افزوده می‌شود، تا آنکه در زمان بلوغ به بیشترین حد خود

می‌رسد و دو جنس دختر و پسر را کاملاً از یکدیگر متمایز می‌سازد. منظور از «نقش جنسی»، ویژگیها و وظایفی است که فرهنگ، جامعه، بزرگسالان و طبیعت زیستی، از هر یک از دو جنس مرد یا زن انتظار دارد. به‌عنوان مثال از مطالعات مختلف چنین به‌دست آمده که نزد کودکان و بزرگسالان، محبت و رفتار انفعالی، عاطفی و حمایت‌کننده، بیشتر از ویژگیهای زنانه است و پرخاشگری، استقلال، رقابت و سلطه و حاکمیت، بیشتر خصوصیات مردانه محسوب می‌شود.^۱

در دوره اول کودکی، کودک از حدود سه سالگی خود را به‌عنوان یک پسر یا دختر بازمی‌شناسد و به عبارت دیگر، نقش جنسی خود را بتدریج جستجو می‌کند. آگاهی کودک در مورد نقش جنسی و تلاش او برای دستیابی به اطلاعات مربوط به نقش جنسی، بسیار آرام و تدریجی افزایش پیدا می‌کند؛ ولی در دوره دوم کودکی، کودک تلاش گسترده و وسیعی را در این باره آغاز می‌کند. پسر در محیط خانه، بیشتر به رفتار پدر و دختر بیشتر به رفتار مادر توجه می‌کند. در محیط بیرون از خانه و مدرسه، کودکان به همبازیها و همسالان موافق با جنس خود تمایل پیدا می‌کنند و پسران و دختران اصرار دارند که هر یک در گروههای اجتماعی همجنس خود شرکت کنند (جدول ۱-۶). البته باید در نظر داشت که در دوره اول کودکی و دوم، دختران کمتر از پسران در رفتار متناسب با جنس خود، اصرار دارند؛ زیرا رفتار غالب و حاکم در بین کودکان تا قبل از بلوغ، رفتار پسرانه است و والدین و سایر بزرگسالان نیز موانع جدی برای این‌گونه رفتار در دختران به‌وجود نمی‌آورند. اغلب پسران نسبت به ایفای نقش جنسی خود در دوره قبل از بلوغ، بیش از دختران با تنبیه بدنی رو به رو می‌شوند. در مورد نقش جنسی، پسران و دختران باید یاد بگیرند که چگونه جنس مخالف خود نباشند؛ مثلاً یک پسر باید یاد بگیرد که چگونه یک دختر نباشد و به‌عکس و در این زمینه، استفاده از روش ایجابی و اثباتی آموزش باید کمتر مورد استفاده قرار گیرد.

در دوره دوم کودکی ممکن است هم دختران و هم پسران با مشکلات ویژه‌ای در زمینه یادگیری نقش جنسی رو به رو باشند. پسران در ابتدای کودکی دوم یا اواخر کودکی اول از این نظر دارای مشکلاتند؛ زیرا باید وابستگی و همانندسازی اولیه خود را، که در بیشتر سالهای دوره اول کودکی به مادر داشته‌اند، تغییر دهند و به همانندسازی با پدر بپردازند،

1. Harthey, 1960; Broverman et al., 1969; Hetherington, 1974; Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1972.

۱. رشد جسمانی

چه در تولد، چه در راه افتادن و چه در هنگام بلوغ، دختران جلوتر از پسران هستند. پسران از رشد ماهیچه‌ای کاملتری برخوردارند و ششها و قلب بزرگتری دارند. پسران با افزایش سن، در فعالیتهایی که نیاز به مهارتهای حرکتی زیاد دارد برتری می‌یابند. پسران در دوره نوزادی و کودکی بیشتر در مقابل بیماریها، آسیب‌پذیر هستند و در مقابل دردهای جسمانی تحمل کمتری دارند.

۲. رشد شناختی

دختران در تواناییهای کلامی مانند خزانه لغات، خواندن و دریافت و خلاقیت کلامی از رشد بیشتری برخوردار هستند و این برتری حتی از دوره نوزادی نیز محسوس است. البته این برتری در سالهای بعد به‌طور عمده‌ای افزوده می‌شود. پسران از حدود ده سالگی در توانایی بصری - فضایی برتری فراوانی پیدا می‌کنند. این تواناییها شامل شناخت بهتر اشیا در فضاهای دو یا سه بعدی، خواندن نقشه‌ها و جز اینهاست. پسران از ابتدای ۱۲ سالگی در ریاضیات برتری پیدا می‌کنند و در این زمینه از استعدادهای ویژه‌ای برخوردار می‌شوند. همچنین مدارکی وجود دارد که پسران بیش از دختران، کنجکاو و جستجوگرند و در کارهای مخاطره‌آمیز شرکت می‌کنند.

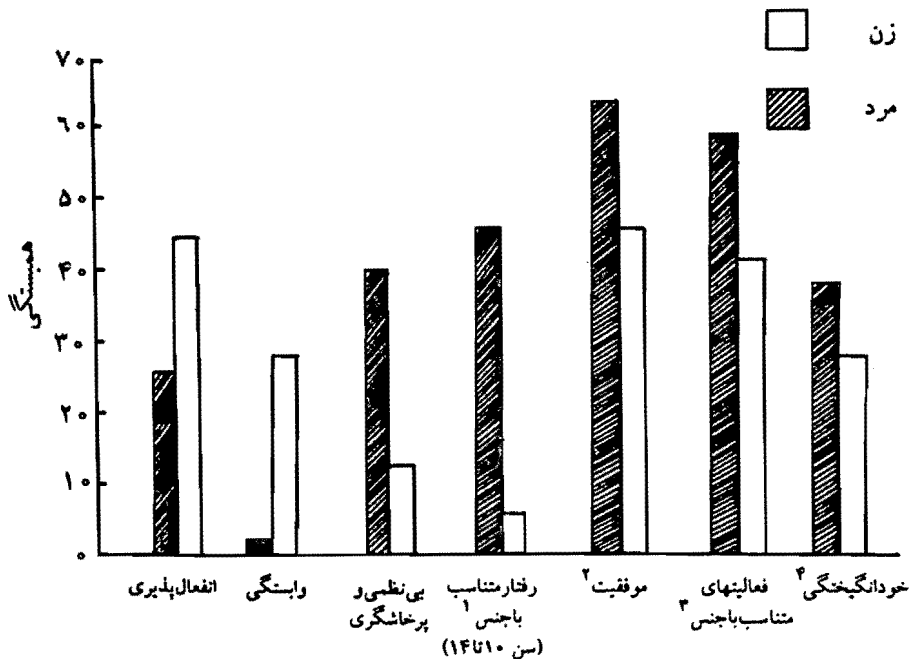
۳. رشد عاطفی و اجتماعی

پسران اغلب پرخاشگر و تجاوزکارند؛ بویژه در پرخاشگریهای بدنی از دختران جلوتر هستند. دختران در مقابل خواسته‌های والدین و سایر بزرگسالان، بیشتر فروتنی نشان می‌دهند و این مسأله حتی از سنین کودکی اول نیز کاملاً محسوس است. دختران در گروههای همسال، بیشتر همکاری و همراهی نشان می‌دهند؛ در حالی که پسران این ویژگی را بویژه در روابط با دختران، کمتر بروز می‌دهند.

مدارکی وجود دارد که نشان می‌دهد دختران در مقابل ناسازگارهای خانوادگی و فشارهای عاطفی بیش از پسران تحمل دارند. همچنین پسران بیش از دختران، دارای مشکلات عاطفی و یادگیری مانند ناتوانی در نوشتن و خواندن و تقایص تکلمی در محیط مدرسه‌اند.

در حالی که دختران نیازی به این تغییر الگو ندارند؛ بنابراین کمتر از پسران با فشار و تنش روبه‌رو می‌شوند. اما دختران در اواخر دوره دوم کودکی و ابتدای مرحله بلوغ شاید دچار مشکل ویژه‌ای در مورد نقش جنسی شوند؛ زیرا رفتار جنسی کودکان تا قبل از بلوغ، بیشتر پسرانه است. تا قبل از بلوغ معمولاً به دختران اجازه داده می‌شده که مانند پسران رفتار کنند، ولی بعد از بلوغ باید تغییر مهمی در رفتار خود بدهند و بر ایفای نقش متناسب به جنس خویش اصرار ورزند. در یک مطالعه، دختران بین چهار تا ده ساله، بیشتر

اسباب بازیهای پسرانه را ترجیح می‌داده‌اند. ولی از این سنین به بعد یک تغییر و تحول سریع و گسترده‌ای در انتخابهای دختران به سوی انتخابهای دخترانه دیده شد.^۱ بنابراین رشد نقش جنسی در دوران کودکی و خصوصاً دوره دوم کودکی از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیرات قابل ملاحظه‌ای در رشد شخصیت فرد به جای می‌گذارد. از یک مطالعه طولی^۲ که روی یک گروه از کودکان از تولد تا بزرگسالی صورت گرفت، مشخص شد که با توجه به رشد نقش جنسی دوره دوم کودکی می‌توان رفتار جنسی دوره بزرگسالی فرد را پیش‌بینی کرد. در این مطالعه، پسرانی که در دوره دوم کودکی، به بازیهای رقابتی، مهارتهای حرکتی زیاد و فعالیتهایی مانند مکانیکی می‌پرداختند و دخترانی که به آشپزی، خیاطی، مطالعه و بازیهای بدون رقابت علاقه‌مند بودند، در دوره بزرگسالی دارای فعالیتهای متناسب با نقش جنسی خود بودند (نمودار ۶-۶).



نمودار ۶-۶ همبستگی بین رفتار جنسی افراد مورد مطالعه در دوره کودکی دوم و دوره بزرگسالی (Kagan & Moss, 1962).

1. Brown, 1957; Ward, 1973.
2. Kagan & Moss, 1962.
3. heterosexuality
4. achievement
5. sex-typed activity
6. spontaneity

عوامل مؤثر در تفاوت‌های جنسی و رشد نقش جنسی

در شکل‌گیری نقش جنسی و تفاوت‌های موجود در رفتار جنسی، سه دسته عوامل زیستی، شناختی و اجتماعی دخالت دارند

۱. عوامل زیستی

این عوامل از سه جهت در تفاوت‌های جنسی مؤثرند؛ یکی هورمون‌های جنسی، دیگری یک جانی و یک طرفه شدن فعالیت‌های مغز و دیگر ساختمان بدن. هورمون‌های جنسی متفاوتی در دختر و پسر وجود دارد (آندروژن در پسرها و استروژن در دخترها) که با شروع بلوغ به‌طور فعالتری به کار خود ادامه می‌دهند و رفتار جنسی متفاوتی را در دختران و پسران باعث می‌شوند؛ این تفاوت‌ها از زمان بلوغ به‌طور گسترده و وسیع قابل ملاحظه‌اند. امروزه روشن شده است که هورمون‌های آندروژن و تستوسترون (هورمون‌های جنسی مردانه) نقش مشخصی در رفتار پرخاشگری و سایر رفتارهای جنسی مذکر دارد. در یک مطالعه دیده شد که علاقه به بازیهای پسرانه در ۲۵ دختر نوزاد که تحت تأثیر هورمون آندروژن قرار گرفته بودند، همزمان با رشد آنها بیشتر می‌شد؛ آنها بیشتر لباسهای پسرانه را ترجیح می‌دادند و توجه کمتری به آرایش و زیبایی خود داشتند.^۱ به‌جز هورمون‌های جنسی، هریک از دو نیمکره مغز نیز در رفتارهای جنسی تأثیر ویژه‌ای دارد. به‌طور کلی نیمکره راست اطلاعات فضایی^۲ و نیمکره چپ، اطلاعات کلامی^۳ را دربرمی‌گیرد. فعالیت‌های دو نیمکره مغز با افزایش سن اختصاصی‌تر می‌شود و این ویژگی در پسران بیش از دختران است. در یک مطالعه^۴ بین کودکان شش تا سیزده سال، برای اینکه ادراک فضایی بهتر کودکان را (خصوصاً در پسران) در استفاده از نیمکره سمت راست مغز نشان دهند، در برابر دست‌های کودکان دو شیء متفاوت را به‌طور همزمان قرار دادند. این کودکان در حالی که چشمانشان بسته بود، تنها اجازه داشتند که این اشیاء را به مدت ده ثانیه با انگشتان سبابه و وسط هریک از دو دست خود لمس کنند. حتی‌الامکان سعی شده بود که این اشیاء به‌نحوی انتخاب شوند که برای کودکان، ناآشنا و نامفهوم باشند تا توانایی فضایی آنها بیشتر مورد ارزیابی قرار گیرد. بعداً از کودکان خواسته شد که آن دو شیء را در بین شش چیز که شکل‌های مشابهی

1. Hetherington & Parke, p. 576.

2. Spatial

3. verbal

4. Witelson, 1978.

داشتند، به صورت بصری و مشاهده‌ای پیدا کنند. هدف این مطالعه اثبات این امر بود که کودکان در پیدا کردن اشیایی که با دست راست خود لمس کرده بودند بیشتر موفقند یا در اشیایی که با دست چپ خود لمس کرده‌اند. مطالعه نشان داد که فقط پسران اشیایی را که با دست چپ خود لمس کرده بودند پیدا کرده‌اند. چون اطلاعات مربوط به نیمکره راست مخ به طرف چپ بدن منتقل می‌شود و برعکس، می‌توان نتیجه گرفت که پسران می‌توانند در اطلاعات فضایی اختصاصی‌تر از دختران عمل کنند و آنها را تشخیص دهند و در نتیجه در ریاضیات، بویژه جنبه‌هایی از آن که به تجسم فضایی (مانند هندسه) بیشتر نیاز داشته باشد، موفقتر باشند. البته غیر از تفاوت‌های زیستی، عوامل فرهنگی و تربیتی نیز می‌توانند تحول و تغییر قابل ملاحظه‌ای در تواناییهای فضایی بین پسران و دختران به وجود آورند و این توانایی را، چه در دختران و چه در پسران، با قوت و ضعف بسیار رو به رو سازند.

ساختمان بدنی دختران و پسران نیز عامل بسیار مهمی در رشد نقش جنسی و تفاوت‌های جنسی است. در ابتدا ساختمان بدنی کودکان دختر و پسر شباهتهای بیشتری به هم دارد و از تفاوت‌های کمتری برخوردار است، ولی با افزایش رشد و نزدیکی به سنین بلوغ، این تفاوتها به بیشترین حد خود می‌رسد و با افزایش خود وظایف ویژه و خصوصیات متفاوتی را برای هر یک از پسران یا دختران باعث می‌شود.

۲. عوامل شناختی

کلبرگ، درباره رشد نقش جنسی، نظریه شناختی مهمی ارائه داده است. برخلاف طرفداران نظریه یادگیری اجتماعی که نقش جنسی را ناشی از تقویت و تقلید می‌دانند، کلبرگ معتقد است زمانی که کودکان پسر و دختر، براساس تفاوت‌های زیستی و طبیعی خود رفتارهای متفاوتی از خود بروز می‌دهند (مانند تفاوت‌های موجود در لباس پوشیدن و آرایش مو) خود را به عنوان یک پسر و دختر باز می‌شناسند. بعد از این شناخت رفتار آنها به شیوه مردانه یا زنانه تقویت می‌شود و رفتار جنسی مشابه خود را مورد تقلید قرار می‌دهند؛ او بدین وسیله تشویق می‌شود که در یک شیوه رفتار جنسی متناسب عمل کند. مثلاً یک دختر می‌گوید: «من یک دختر هستم؛ زیرا بیشتر شبیه مادرم و دختران دیگر هستم تا به پسران. بنابراین می‌خواهم مانند یک دختر لباس بپوشم، بازی کنم، احساس کنم و فکر کنم».

نقش جنسی، آثار سوئی برجای می‌ماند؛ در حالی که شاید برای دختران آثار سوء کمتری وجود داشته باشد. تحقیقات نشان داده آن دسته از پسران که روحیهٔ مردانهٔ قوی دارند، کسانی هستند که پدرانشان در تصمیم‌گیریهای خانوادگی و تنظیم محدودیتها و نظم (چه در تشویقها و چه در تنبیهها) شخصیت غالب و مسلطی دارند.^۱ اینگونه پدران نه تنها در رشد نقش جنسی پسران که در رشد نقش جنسی دختران نیز تأثیر مستقیمی می‌گذارند؛ زیرا زمانی که آنها نقش مردانهٔ مشخصی را در محیط خانواده ایفا می‌کنند و نقش مادر را نیز به‌عنوان یک الگو تأیید می‌کنند، دختران را در فعالیتهای زنانه مورد تشویق و حمایت قرار می‌دهند. تحقیقات نشان داده است که دختران آن گروه از مادران که نقش زنانهٔ بسیار قوی دارند، دارای نقش زنانهٔ بیشتر نیستند.^۲ بنابراین، جدایی از پدر و عدم حضور فعال پدر در محیط خانواده ممکن است در رشد نقش جنسی دختران و پسران آثار سوئی برجای گذارد، بویژه پسران از این نظر ممکن است آسیب‌پذیرتر شوند.^۳ وجود خواهران و برادران نیز می‌تواند تأثیر مهمی در رشد نقش جنسی کودکان به‌جای بگذارد. به‌طور کلی می‌توان گفت در خانواده‌هایی که کودکان خواهران و برادران همجنس دارند، مشکلات موجود در رشد نقش جنسی کمتر است.

دوستان و همسالان. همان‌طور که بیان شد، در این دوره گروه همسال تأثیر زیادی بر رفتار و نگرشهای کودک می‌گذارد و از جمله الگوی بسیار خوبی از رشد نقش جنسی برای کودک است. کودک از گروه یاد می‌گیرد که چگونه رفتار متناسب جنسی داشته باشد و با جنس مخالف چگونه رابطه برقرار کند. با ورود کودک به مدرسه و ارتباط گسترده با سایر همسالان، نقش جنسی و رفتار متناسب با جنس مخالف اهمیت زیادی می‌یابد. شاید تا قبل از این دوره، کودک در محیط خانه چنین نیاز گسترده‌ای را برای رفتار متناسب با جنس مخالف در خود نمی‌دیده است.

کودکان (خصوصاً پسران) می‌کوشند تا در لباس پوشیدن، صحبت کردن و سایر رفتارها الگوهای همجنس و همسال خود را موردنظر قرار دهند. بازی از وسایل مهمی است که کودک از طریق آن و از طریق ارتباط با سایر همسالان، نقش جنسی متناسب

1. Mussen & Distler, 1959; Biller, 1968; Hetherington, 1965; Mouton et al., 1966.

2. Hetherington, 1967.

۳. آندره میشل (جامعه‌شناس) و سیریز (روانشناس)، عدم حضور پدر را در محیط خانه، یکی از دلایل مهم رفتار وابسته و انزواطلبانه در پسران می‌شناسند.

خود را پیدا می‌کند. انواع بازیها در این دوره متناسب با جنس انتخاب می‌شوند. پسران معمولاً فعالیتهای مردانه‌تر و رقابتی (مانند فوتبال، دوچرخه‌سواری، کارهای مکانیکی و استفاده از ابزارآلات) را ترجیح می‌دهند؛ در حالی که فعالیتهای دختران اغلب روی لباسها، صنایع دستی، کارهای هنری، کارهای خانه یا سایر فعالیتهای آرام و همراه با نشستن دور می‌زند. این مسأله کاملاً طبیعی است که کودک در این سنین بیشتر با همسالان همجنس خود ارتباط دارد، زیرا او می‌خواهد همانندسازی با جنس خود را یاد بگیرد.

مدارس و معلمان. معمولاً در دوره دبستان، مدارس بیشتر فضای دخترانه دارند تا پسرانه و در آنجا بیشتر آرام بودن، اطاعت و رفتار انفعالی را در دانش‌آموزان پسر و دختر رواج می‌دهند که با دختران سازگارتر از پسران است؛ در حالی که پسران در این دوره فعالیتهای پر سر و صدا، جسورانه، رقابت‌آمیز و رفتار مستقلانه‌ای را طلب می‌کنند. بنابراین تعجب‌آور نیست که در دوره ابتدایی، دختران بیشتر از پسران مدرسه را دوست دارند و در کارهای تحصیلی از پسران موفقترند؛ در حالی که پسران مشکلات رفتاری و یادگیری بیشتری در محیط مدرسه دارند.

از دیگر مسائلی که ممکن است رشد نقش جنسی کودکان را در محیط مدرسه با مشکل روبه‌رو سازد، وجود معلمان زن برای پسران است. به‌طور کلی در این دوره برای پسران، معلمان مرد بیشتر از معلمان زن مورد قبول و پسند هستند؛ زیرا معلمان مرد بیش از معلمان زن خود را درگیر فعالیتهای ورزشی و مردانه با دانش‌آموزان پسر می‌کنند و بخوبی می‌توانند نقش رهبری را برای کودکان این دوره ایفا کنند و همین مسأله، جذابیت معلمان مرد را برای پسران بیشتر می‌کند.^۱

علاوه بر جو عمومی مدرسه و تأثیر معلمان، کتابهای درسی نیز می‌توانند تأثیر مهمی در نقش جنسی کودکان داشته باشند. اگر کتابهای درسی، مبتنی بر نیازهای رشدی هر دو جنس تألیف گردد، تأثیر زیادی در شکل‌گیری نقش جنسی دختر و پسر می‌گذارد؛ البته با افزایش سن کودک باید به این تفاوتها بیشتر توجه شود.

علاوه بر عواملی که ذکر شد، رادیو و تلویزیون، مطبوعات و کتابها نیز امروزه تأثیر مهمی در رشد نقش جنسی کودکان ایفا می‌کنند. اینکه فیلمها، کارتونها و داستانها، هر یک بر اساس چه صفات مشخص و معینی از مرد و زن تکیه می‌کنند و کدام نقش جنسی را برای آنها در نظر می‌گیرند، الگوی بسیار خوبی برای کودکان، بویژه در این دوره سنی است.

1. Loe & Wolinsky, 1973.