

روان شناسی رشد

نوجوانی، بزرگسالی

(جوانی، میانسالی و پیری)

چاپ جدید، ۵۰۰۰ کپی

دکتر حسن احدی
دکتر فرهاد جمهری

Telegram @eat_book



بسم الله الرحمن الرحيم

روان شناسیِ رشد نوجوانی، بزرگسالی (جوانی)، میانسالی و پیری

دکتر حسن احدی و دکتر فرهاد جمهری

Telegram @eat_book

پیشگفتار

در سال‌های اخیر دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، مشاوره و راهنمایی، پرستاری، پزشکی و مددکاری اجتماعی علاقه‌ی فراوانی به روان‌شناسی رشد نشان داده‌اند. این علاقه همچنین در بین دست‌اندرکاران آموزشی و حتی عامه‌ی مردم بیشتر شده است. بعضی از والدین امیدوارند که با مطالعه‌ی کتاب‌ها و مقاله‌های رشد، گوش دادن به برنامه‌های رادیو، تماشای برنامه‌های آموزشی تلویزیون، حضور در سمینارها و سخنرانی‌ها بتوانند به نحو مطلوب‌تری بر مشکلات فرزندان خود فائق آیند، یا لااقل، برای آنان راهنمای بهتری باشند. در سطح تخصصی نیز محتوای رشد برای هر یک از دانشجویان رشته‌های یادشده معنا و کاربرد

ویژه‌ای پیدا کرده است. شاید به همین دلیل، بسیاری از دانشجویان به‌ویژه در رشته‌ی روان‌شناسی برای تکمیل رساله‌های خود به موضوع‌های رشد و تحول روی می‌آورند ولی غالباً با کمبود منابع معتبر فارسی مواجه می‌شوند. شرایط موجود تا حدودی زمینه را برای تدوین کتابی که هم‌اکنون پیش رو دارید فراهم ساخت، با این امید که مطالب آن بتواند گوشه‌ای از خلأ وسیعی را که در منابع روان‌شناسی رشد در کشور ما وجود دارد، پر کند. از طرف دیگر، مطالعه و تدریس پیگیر در این زمینه، در طیفی بسیار متنوع، نگارندگان را بر آن داشت که تجربه‌های چندین ساله‌ی خود را به صورت یک اثر تألیفی ارائه دهند.

از آن جا که فرآیند رشد^۱، تحول انسان را از لقاح تا مرگ در بر می‌گیرد، مطالب مربوط به آن را می‌توان در قالب ۲ یا ۳ جلد کتاب گنجانید. کتاب

حاضر صرفاً به فرآیند رشد در دوران نوجوانی و بزرگسالی اختصاص یافته است. در سال‌های اخیر کشور ما شاهد انتشار کتاب‌های متنوعی درباره‌ی رشد و تحول در دوارن کودکی بوده است.

خوانندگان می‌توانند به این منابع مراجعه و در صورت لزوم آنها را مرور کنند. نام برخی از کتاب‌ها در زیر آورده شده‌اند:

۱. احدی، حسن. *بیبی جمال*. شکوه‌السادات.

روان‌شناسی رشد: مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی کودک. (۱۳۷۵) تهران: چاپ و نشر بنیاد.

۲. احدی، حسن، محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۷۶)

روان‌شناسی رشد: مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی نوجوانی و جوانی. تهران: چاپ و نشر بنیاد.

۳. منصور، محمود. (۱۳۶۶). روان‌شناسی ژنتیک:

تحول روانی از کودکی تا پیری. چاپ چهارم.

تهران: انتشارات رز.

۴. کرین، ویلیام سی. (۱۹۸۸). پیشگامان روان‌شناسی رشد. ترجمه‌ی فرید فدایی. (۱۳۶۷). تهران: اطلاعات.
۵. ماسن، پاول هنری و همکاران. (۱۹۸۴). رشد و شخصیت کودک. ترجمه‌ی مهشید یاسایی. (۱۳۶۸). تهران: نشر مرکز.
۶. پارسا، محمد. (۱۳۶۸). روان‌شناسی رشد کودک و نوجوان. تهران: بعثت.
۷. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۰). روان‌شناسی رشد. تهران: اطلاعات.
۸. کرین ویلیام. نظریه‌های رشد (مفاهیم و کاربردها) ترجمه‌ی غلامرضا خویی‌نژاد علی‌رضا رجایی (۱۳۸۴) انتشارات رشد.
۹. لورا برگ. روان‌شناسی رشد (۲۰۰۷). ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی. جلد اول و دوم. کتاب حاضر در چهار بخش تحت عناوین نوجوانی ۲، جوانی ۳، میان‌سالی ۴ و پیری ۵ تنظیم شده

است که هر بخش به فصولی جداگانه تقسیم می‌شود. ضمناً برای هر فصل خلاصه‌ای منظور شده و در انتهای کتاب واژه‌نامه‌ی اصطلاح‌های انگلیسی فارسی و فهرست منابع به زبان فارسی و انگلیسی آورده شده است.

بخش اول این کتاب که به تغییر و تحول در دوره‌ی نوجوانی اختصاص دارد، شامل نظریه‌ها و مفاهیم، تغییرات جسمی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی است. این بخش، هفت فصل را در بر می‌گیرد. در فصل اول که حجم بیشتری دارد، نظریه‌های معروف رشد ارائه شده‌اند و فصل آخر این بخش به توصیف و علل اختلالات رفتاری نوجوانان اختصاص یافته است. بخش جوانی، میانسالی و پیری نیز هر یک به سه فصل رشد جسمانی، شناختی و اجتماعی تقسیم شده‌اند، که مباحث رشد عاطفی و اخلاقی را نیز در بر می‌گیرند. در آخرین بخش این کتاب، که به

تحول در پیری اختصاص یافته است، علاوه بر
مرور فرآیند پیری، مباحثی تحت عناوین مرگ ۴
و داغ‌دیدگی ۵ ارائه شده است. الگوی نگارش این
کتاب، الگوی متداول کتاب‌های درسی دانشگاهی
است، یعنی تحول در کل چرخه‌ی زندگی ۶،
الگویی که در روان‌شناسی رشد، عمدتاً از
روان‌شناس برجسته، اریک اریکسون به یادگار
مانده است.

در نگارش این کتاب مطالب به‌گونه‌ای ارائه
شده‌اند، که سهم هر یک از نظریه‌پردازان در حد
امکان محفوظ بماند. اعتقاد نگارندگان بر آن است
که ارائه‌ی مطالب، صرفاً از دیدگاه خاص یک
نظریه‌پرداز، هرچند هم که معتبر باشد، تصویر
کامل و منصفانه‌ای به خواننده ارائه نمی‌کند.
چنین عملی گاه به محدودیت فکری و
یک‌سونگری خواننده منجر می‌شود و او را از

توجه لازم به پیچیدگی و تنوع مطالب در کل حوزه‌ی رشد بازمی‌دارد.

در تدوین هر یک از فصول کتاب، نگارندگان بیشتر از منابع انگلیسی و فرانسه کمک گرفته‌اند. در مواردی که مطالب به‌طور مستقیم اقتباس شده‌اند، مشخصات منبع و صفحه‌ی مربوط به آن ذکر شده است. به اعتقاد نگارندگان، استفاده‌ی وسیع از منابع متنوع، صرفاً به اعتبار محتوایی یک کتاب درسی می‌افزاید و می‌توان آن را نکته‌ی مثبتی بشمار آورد.

بخش چشمگیری از محتوای این کتاب به ارائه‌ی نظریه‌های نوجوانی و تغییرات رشدی در این محدوده‌ی سنی اختصاص یافته است. از آن‌جا که قشر عظیمی از جمعیت ایران را کودکان و جوانان تشکیل می‌دهند، مربیان، معلمان و کسانی که به کارهای بالینی و مشاوره اشتغال دارند، غالباً با این محدوده‌ی سنی سروکار بیشتری پیدا می‌کنند.

ولی هم‌گام با سایر کتاب‌های درسی رشد، نیمی
از مباحث کتاب به تغییر و تحول انسان در دوران
جوانی، میانسالی و پیری اختصاص یافته است.

امید آن که مطالب این کتاب تا حدودی

پاسخگوی نیازهای موجود در جامعه‌ی کنونی

ایران باشد. در تدوین مطالب این کتاب مرحوم

دکتر سیامک نقش‌بندی، عضو هیئت علمی

دانشگاه آزاد اسلامی کمک بسیار مؤثری بوده‌اند.

ایشان، علاوه بر استخراج و تنظیم جداول و

نمودارهای کتاب، مطالب مفیدی را از منابع جدید

خارجی استخراج و در اختیار مؤلفان قرار داده‌اند.

علاوه بر آن، در حین بازخوانی مطالب،

پیشنهادهای مفیدی ارائه کرده‌اند.

فرهاد جمهری: استادیار دانشگاه علامه طباطبایی

حسن احدی: استاد دانشگاه علامه طباطبایی

بخش اول - نوجوانی

سیاوش که اکنون ۱۴ سال دارد، از تابستان گذشته تاکنون از لحاظ جسمانی، روانی، عاطفی و اجتماعی دستخوش تغییرات چشمگیری شده است. در طی ۶ ماه اخیر، تنها حدود ۵ سانتی‌متر به قد او افزوده شده است و سایر اندام‌های بدنش نیز رشد سریعی کرده‌اند. به طوری که او دیگر نمی‌تواند از لباس‌هایی که تا یک سال پیش به راحتی می‌پوشید، استفاده کند. تا چندی قبل سیاوش از حرکات جسمی نسبتاً متعادلی برخوردار بود. ولی در حال حاضر پاره‌ای از اعمال حرکتی او تا حدودی ناموزون به نظر می‌رسد، حتی گاهی در حین رفت و آمد با اشیاء و افراد مختلف برخورد می‌کند. افزایش ناگهانی در قد، شرکت او را در بعضی از ورزش‌های معمول در مدرسه، نظیر

فوتبال، مشکل کرده است. هم‌زمان با تغییرات جسمی، طنین صدای سیاوش نیز تغییر یافته است. گاهی صدایش مثل گذشته است و در مواردی بم و دو رگه می‌شود، گرچه غالباً صدای او بین این دو حالت در نوسان است. چهره‌ی سیاوش نیز در حال تغییر است. چند ماهی است که موهایی تیره‌رنگ در پشت لب‌هایش ظاهر شده و پوست صورت او به علت رویش مو به مراتب زبرتر از گذشته شده است و جوش‌های پراکنده‌ای روی آن مشاهده می‌شود. احتمالاً همین تغییرات جسمی است که سیاوش را به فردی خجول و مضطرب تبدیل کرده است، به‌گونه‌ای که به‌دور از چشم اعضای خانواده، صورت خود را اصلاح می‌کند. جالب است که سیاوش متوجه نیست که والدین و سایر اطرافیان او کم‌وبیش از تغییرات جسمی و روانی او آگاه هستند.

شخصیت سیاوش نیز دستخوش تغییرات جدیدی شده است. با وجود این که در گذشته فردی راحت و آرام به نظر می‌رسید و اطرافیان از حضور او در جمع لذت می‌بردند، اکنون اندکی دمدمی مزاج، خودمحور و ظاهراً «غیرمسئول» شده است. در مواردی نیز به آسانی از کوره در می‌رود و از انجام تکالیفی که اعضاء خانواده و مجریان مدرسه به او محول کرده‌اند سر باز می‌زند. گاهی نیز با والدین و سایر اعضاء خانواده خود وارد بحث و مشاجره‌ی لفظی می‌شود. موضوع بحث‌های او غالباً به وضع لباس، چگونگی آرایش مو و کاربرد برخی الفاظ ناپسند، یا حتی رکیک مربوط است. اخیراً او به بحث‌های اجتماعی، به‌ویژه مذهبی و سیاسی نیز علاقه‌ی فراوان نشان می‌دهد.

مریم، خواهر سیاوش نیز اکنون در سن ۱۲

سالگی است. در طی سال گذشته، او نیز

دستخوش تغییرات تازه‌ای شده است. نه تنها، بر

قد او ۷ / ۵ سانتی متر افزوده شده، بلکه بر وزن او نیز حدود ۶ کیلوگرم اضافه شده است. این تغییرات بدنی برای تمام اعضای خانواده مشهود است.

بدن او چربی بیشتری پیدا کرده و در مقایسه با یک سال پیش، از انحنای بیشتری برخوردار شده است. عادت ماهیانه‌ی او به شکلی نامنظم آغاز شده و در اندام‌های بدنش تغییرات دیگری نیز به وقوع پیوسته است. او مانند برادر خود نسبت به این تغییرات حساس و ناراحت است، به طوری که زمان زیادی را درباره‌ی این تغییرات فکر می‌کند و وقت زیادی را در مقابل آینه می‌گذراند. با وجود این که گاهی این تغییرات در وی احساس غرور به وجود می‌آورد، ولی به مجرد این که دیگران درباره‌ی او صحبت می‌کنند، رنگ چهره‌اش یک‌باره سرخ می‌شود و از شدت خجالت عرق می‌ریزد. مریم گه‌گاه احساس می‌کند که وزن او

از حد متعارف بیشتر شده است و از این بابت در
درون خود احساس ناراحتی عمیق می‌کند. به جز
احساس خجالت و تا حدودی کناره‌گیری از جمع،
سایر جنبه‌های شخصیت مریم تغییر چندانی
نکرده است. او با برادرش سیاوش کم‌تر درگیر
می‌شود و در محیط منزل احساس مسئولیت
بیشتری می‌کند.

اقتباس از: سایفرت، کلوین^۹. هافنونگ، روپرت

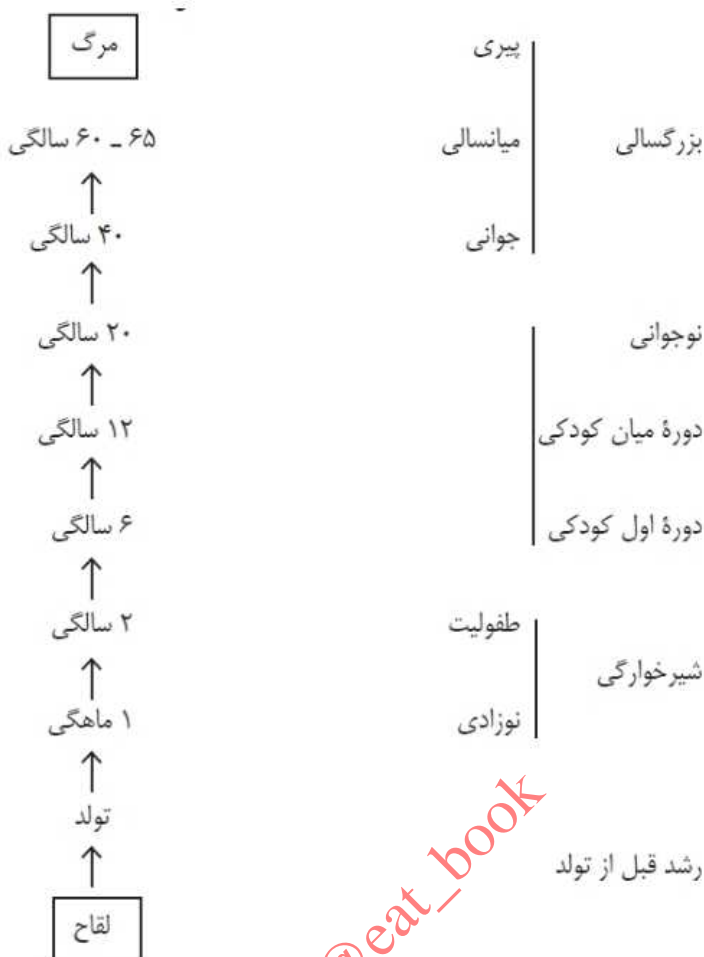
ل.ن^{۱۰}، ۱۹۹۲، ص ۵۰۶.

Telegram @eat_book

فصل اول - مفاهیم و نظریه‌های رشد

دو مورد فوق نشان‌دهنده‌ی نمونه‌هایی از تغییرات مربوط به سنین نوجوانی است که موضوع بحث این بخش و هفت فصل مربوط به آن را تشکیل می‌دهد. در این فصول ما به تغییرات عمده‌ی جسمانی ^{۱۱}، شناختی ^{۱۲}، اجتماعی ^{۱۳} و هیجانی ^{۱۴} نوجوانان می‌پردازیم. اما قبل از ورود به این مباحث، بهتر است مفهوم «نوجوانی» را همراه با دیدگاه‌های نظری آن مورد بررسی قرار دهیم و جایگاه سنی نوجوانی را در کل چرخه‌ی زندگی مشخص کنیم. جدول صفحه‌ی بعد یکی از متداول‌ترین الگوها یا تقسیم‌بندی‌های مراحل مختلف رشد را نشان می‌دهد.

جدول ۱-۱: مرزبندی مراحل رشد



جدول مرزبندی سنی برای کل چرخه زندگی

از آن جایی که مراحل رشد انسان تا حدودی

مبتنی بر دیدگاه‌های مختلف فرهنگی است،

طبیعی است که مرزهای سنی این مراحل

می‌تواند در جوامع مختلف متفاوت باشد.

نوجوانی به دوره‌ای از رشد یا تحول اطلاق می‌شود

که بین کودکی و بزرگسالی است. به همین دلیل

نوجوانی غالباً یک دوره انتقالی تلقی می‌شود. این

دوره همراه با تغییرات عمده‌ی جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی است که غالباً از حدود ۱۲ - ۱۱ سالگی شروع می‌شود و در بسیاری از کشورهای صنعتی جهان در سن ۲۰ سالگی یا حتی دیرتر خاتمه می‌یابد. گذر از این دوره در جوامع مختلف گاهی با مراسم و تشریفات خاص توأم است. در پاره‌ای از فرهنگ‌های ابتدایی، این مراسم که مناسک گذار [۱۵](#) نامیده می‌شود بیش از چند ساعت طول نمی‌کشد. ولی در مواردی نیز بسیار طولانی و حتی دشوار است و گاهی نیز با تجاربی دردناک همراه می‌شود. به‌عنوان مثال، در قبیله‌ی تی‌وی [۱۶](#) در شمال استرالیا، وقتی یک پسر نوجوان به ۱۳ یا ۱۴ سالگی می‌رسد و علائم فیزیولوژیکی بلوغ در وی ظاهر می‌گردد، تا مدتی در زندگی او تغییر عمده‌ای حاصل نمی‌شود. اما به زودی روز موعود فرامی‌رسد. در این روز، افراد قبیله پس از مراجعت از شکار و جمع‌آوری غذا،

آتشی برپا می کنند و گرد آن می نشینند. آن گاه به طور ناگهانی ۳ یا ۴ مرد غریبه‌ی مسلح در صحنه ظاهر می شوند. این عده، که لباس‌های جنگ به تن دارند، می کوشند تا پسر نوجوان را به زور از افراد قبیله جدا کنند و با خود به نقطه‌ی نامعلومی ببرند، که با این عمل، غوغایی برپا می شود. مادر این پسر جوان و بقیه‌ی زنان شکوه و فغان سر می دهند و پدر به سراغ نیزه‌ی خود می رود. پسر وحشت زده سعی می کند تا خود را از دید افراد مسلح پنهان کند، اما تلاش او بی نتیجه است. کودکان کوچک‌تر با دیدن این منظره به گریه می افتند، در حالی که سگ‌ها نیز پارس می کنند. در این صحنه‌ی آشوب و بلوا، همسایه‌ها با کنجکاوی ناظر هستند، ولی جالب است که هیچ گونه کمکی به پسر نوجوان نمی کنند. البته، این در حالی است که ظاهراً متجاوزان برای افراد قبیله حکم غریبه را دارند! اگر در شرایط طبیعی

چنین متجاوزانی به افراد قبیله حمله کنند قطعاً با آنها مقابله به مثل می‌شود. در حالی که دیگران به شیون و زاری مشغولند، در تاریکی شب مردان غریبه پسر نوجوان را با خود به مکانی نامعلوم می‌برند (اسپیندلر، جرج دیربورن. ۱۷ ۱۹۷۴. ص ۵۰ - ۳۴۹).

اگر با آداب و رسوم فرهنگ تی‌وی آشنا باشیم این صحنه‌ی به‌ظاهر وحشتناک، آن قدرها دور از انتظار و عجیب نیست. در درجه‌ی اول، پدر این نوجوان از قبل در جریان ماجرا قرار داشته و حتی در مورد روز این حادثه با غریبه‌ها به توافق رسیده است. تمام واکنش‌های او، از جمله رفتنش به سراغ نیزه در واقع نوعی صحنه‌سازی است. در میان جوامع ابتدایی گاهی ورود به دوران بزرگسالی با صحنه‌هایی دردناک‌تر نیز همراه است. چنانچه در قبیله‌ی کیوایی پاپوانز ۱۸ پسر نوجوان باید برای تکمیل این مراسم با گام

گذاشتن بر شکم مادرش، از روی بدن او بگذرد. مردم این قبیله معتقدند که از این تاریخ به بعد، نوجوان با محلی که بدان تعلق داشته است (یعنی رحم) وداع می‌کند. ممکن است وجود چنین صحنه‌هایی در قبایل ابتدایی امری عادی باشد، ولی انجام چنین مراسم خاصی صرفاً مختص جوامع ابتدایی نیست و در جوامع صنعتی نیز مشاهده می‌شود. در حال حاضر دوره‌ی نوجوانی در جوامع صنعتی، در مقایسه با جوامع غیرصنعتی، طولانی‌تر است. حتی گاهی گفته می‌شود که نوجوانی مفهوم نسبتاً تازه‌ای است، که عمدتاً در کشورهای صنعتی مطرح شده است و در واقع به منظور تسهیل انتقال از کودکی به بزرگسالی ابداع شده است. چنین به نظر می‌رسد که برای بسیاری از ساکنان نقاط دورافتاده‌ی دنیا این مفهوم معنای کاملاً مشابهی نداشته باشد. به‌عنوان مثال در

بسیاری از جوامع ابتدایی، با اتمام نوجوانی، دوران بزرگسالی یک‌باره و بی‌درنگ آغاز می‌شود. دانشمندان مختلف در مورد ماهیت دوران نوجوانی نظریه‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. برای سهولت می‌توان نظریه‌های موجود را در شش دیدگاه زیست‌شناختی^{۱۹}، روان‌پویایی^{۲۰}، شناختی، خبرپردازی^{۲۱}، یادگیری شناختی^{۲۲} و مردم‌شناسی فرهنگی^{۲۳} معرفی کرد. مراسم و جشن مربوط به آغاز دوره‌ی نوجوانی در بین دختران آپاچی سرخ‌پوست



اقتباس از: برک، لورا. ای.، ۱۹۹۶، ص ۵۱۰.

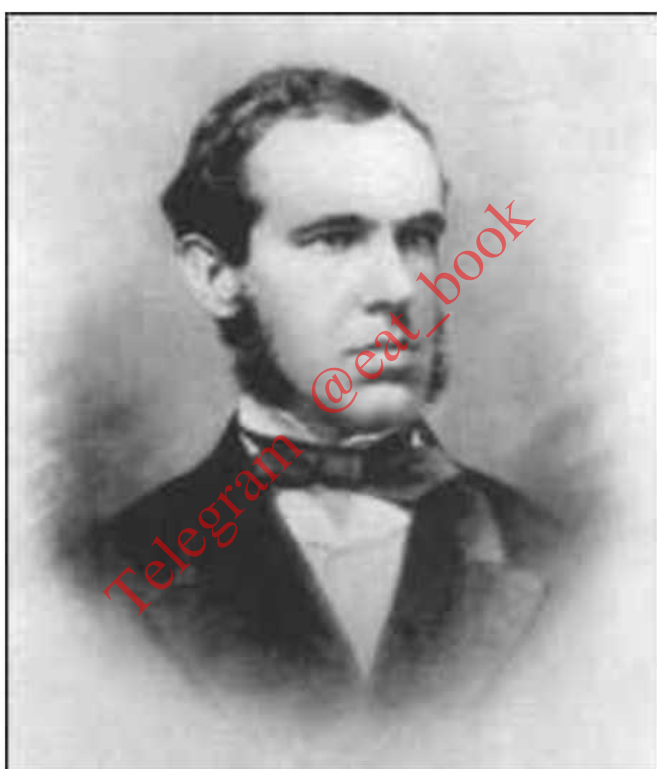
دیدگاه‌های مربوط به روان‌شناسی

نوجوانی

۱. دیدگاه زیست‌شناختی

الف) نظریه‌ی ج. استنلی هال (۲۴. ۱۹۲۴)

– (۱۸۴۶)



اقتباس از: برینگ من، ج. وُلَف کینگ و همکاران،

۱۹۹۷، ص ۳۰۳.

استنلی هال در سال ۱۸۴۶ میلادی در شهر

کوچکی در ایالت ماساچوست آمریکا متولد شد و

پس از اتمام دبیرستان در کالج ویلیامز ثبت‌نام

کرد. در هنگام تحصیل در همین مؤسسه با مکاتب تداعی‌گری و نظریه‌ی تکامل داروین آشنا شد. این آشنایی وی را برای ادامه‌ی تحصیل در رشته‌ی الهیات آماده کرد و به تحصیل در رشته‌ی علوم دینی مشغول شد. ولی سرانجام دریافت که برای این رشته دانشجوی «مناسبی» نیست. او در خاتمه‌ی دوران تحصیل، در یک صحنه‌ی تاریخی، به‌عنوان امتحان نهایی در حضور استادان و دانشجویان به ایراد سخنرانی پرداخت و پس از ارائه‌ی مطالب خود، جهت بازخورد نهایی به دفتر رئیس دانشکده مراجعه کرد. ولی رئیس دانشکده به جای تحسین و ستایش از سخنرانی وی، برای او دعا کرد تا به راه راست هدایت گردد.

در سال ۱۸۶۸ میلادی هال به آلمان مسافرت کرد و با نوشته‌های ویلهلم وونت آشنا شد. در مراجعت به آمریکا، وی کار خود را در دانشگاه هاروارد به‌عنوان مدرس آغاز کرد. هال در سال

۱۸۸۸ میلادی به ریاست دانشگاه کلارک
برگزیده شد و در زمان ریاست خود از زیگموند
فروید و کارل یونگ دعوت کرد تا جهت
سخنرانی درباره‌ی روانکاوی جدیدی که در وین
شکل گرفته بود، به آمریکا سفر کنند.
هال در سال ۱۹۰۴ دو جلد کتاب در زمینه‌ی
نوجوانی منتشر کرد. علی‌رغم این که در حال
حاضر، اندیشه‌های هال موضوع اختلاف نظرهای
فراوانی قرار گرفته است، ولی نوشته‌هایش در
گسترش روان‌شناسی تربیتی و رشد در دوران
کودکی و نوجوانی تأثیری چشمگیر داشته است.
ناگفته نماند، که هال اولین روان‌شناسی بود که با
استفاده از پرسشنامه، اطلاعات مفصلی را درباره‌ی
کودکان و نوجوانان گردآوری کرد.

اقتباس از: هرگنهان، ب. ر، ۱۹۹۲، ص ۴۵۷.

مطالعه‌ی علمی نوجوانی در سال ۱۹۰۴ با انتشار

دو جلد کتاب تحت عنوان «نوجوانی» به

وسیله‌ی استنلی هال آغاز شد. هال، که شدیداً تحت تأثیر چارلز داروین ^{۲۵} بود، اعتقاد داشت که دوران کودکی شبیه به تکرار مراحل تکامل بشری است. او این پدیده را «باززیستی یا بازپیدایی» ^{۲۶} نامید. منظور از باززیستی آن است که موجود زنده در طول حیات خود، مراحل مشابهی از تاریخ تحول انسانی را سپری می‌کند. به عبارت دیگر، هر انسان، مسیر تاریخی تکامل را همانند یک حیوان بدوی توأم با وحشیگری و بالاخره همراه با زندگی متمدن، که وجه امتیاز بلوغ انسانی است، سپری می‌کند. هال، با تأکید بر عوامل زیستی، بر این باور بود که تغییرات فیزیولوژیکی مسیر رشد تکامل و نحوه‌ی رفتار انسان را تعیین می‌کنند. از محتوای نظریه‌ی او چنین استنباط می‌شود که رشد آدمی طبق الگوی معین و از پیش برنامه‌ریزی شده‌ای به وقوع می‌پیوندد. به طوری که عوامل اجتماعی، فرهنگی و محیطی مسیر این

تحول را تغییر نمی‌دهند (صاحب‌الزمانی،
ناصرالدین و همکاران. ۱۳۵۷. ص ۱۰). حال
معتقد بود که پدیدآیی فردی ^{۲۷} بازتابی از پدیدآیی
نوعی ^{۲۸} است.

شاید در حوزه‌ی روان‌شناسی نوجوانی
برجسته‌ترین مفهوم نظریه‌ی هال، «توفان و فشار
» ^{۲۹} باشد. به اعتقاد او، افراد در این دوران
دستخوش دگرگونی‌های چشمگیری می‌شوند که
غالباً با نوسان‌های پرشور عاطفی همراه است.
دوران نوجوانی با احساس و هیجان، عواطف
متناقض، تحریکات فیزیولوژیکی و احساس‌های
پرتنش همراه می‌شود. این نوع نگرش نسبت به
ماهیت نوجوانی وجه تشابه قابل ملاحظه‌ای با
افکار مردم عادی درباره‌ی نوجوان و خلق و خوی
او دارد. چنین اعتقادی، حتی از زمان‌های قدیم در
نوشته‌های فلاسفه‌ی بزرگی چون ارسطو ^{۳۰} و
افلاطون ^{۳۱} نیز دیده شده است.

« سیصد سال پیش از تولد حضرت مسیح (ع)،
ارسطو چنین اظهار داشت که نوجوانان پرشور و
آتشی مزاج هستند و آماده‌اند که خود را به دست
غرایز بسپارند... افلاطون نیز اندرز می‌داد که
نوجوانان نباید مشروبات الکلی بنوشند، زیرا زود
تهییج می‌شوند. به گفته‌ی افلاطون، نباید آتش را
روی آتش ریخت.

(ماسن، پاول هنری و همکاران. ترجمه‌ی مهشید
یاسائی، ۱۳۶۸، ص ۵۳۱)

استنلی هال دوران نوجوانی را «تولد دوباره» ^{۲۲}

نیز نامیده است زیرا در این مرحله

تکامل یافته‌ترین خصوصیات انسانی و اولین

ویژگی‌های تمدن انسانی ظاهر می‌شود

(صاحب‌الزمانی، ناصرالدین و همکاران. ۱۳۵۷.

ص ۱۴). دوران نوجوانی دورانی حساس و بسیار

بحرانی است و از این رو نوع روش تربیتی که

درباره‌ی نوجوان به کار می‌رود، نقش بسیار مهمی در شکل دادن به شخصیت آینده‌ی او دارد. یادآور می‌شویم که بخشی از بررسی‌های سال‌های اخیر حاکی از این است که دوران نوجوانی الزاماً همراه با توفان و فشار روانی نیست. برخی از روان‌شناسان معتقدند که اگر مردم نوجوان را فردی عصیان‌گر، عصبی‌مزاج و تندخو می‌بینند، این تصویر می‌تواند معلول دو علت باشد: نخست این که بسیاری از والدین در اعطای استقلال به نوجوانان دچار تعارض هستند و شاید درک درستی از نیاز مبرم نوجوانان به استقلال ندارند. در نتیجه، غالباً فرزندان خود را عصیانگر و حتی متخلف می‌بینند. علت دیگر این است که در وسایل ارتباط جمعی، به‌ویژه در فیلم‌ها غالباً نوجوانان به منزله‌ی افرادی پرخاشگر، از خودبیگانه و حتی ضداجتماعی معرفی شده‌اند. مثلاً در بسیاری از فیلم‌های غربی، دختر نوجوان از منزل

فرار می‌کند یا پسر نوجوان به گروه بزه‌کاران می‌پیوندد، یا به مواد مخدر روی می‌آورد. به اعتقاد بسیاری از روان‌شناسان، چنین تصویری از نوجوانان منصفانه نیست. حتی عده‌ای معتقدند که چون بیشتر نوشته‌های نظری درباره‌ی نوجوانان محصول افکار و نگرش‌های افراد بزرگسال است، به همین دلیل، تصویر فوق عمدتاً ساخته و پرداخته‌ی اندیشه‌های بزرگسالان است. از این رو می‌توان سؤال کرد که اگر فرضاً از نوجوانان خواسته می‌شد تا درباره‌ی خودشان مطالبی بنویسند، آیا چنین تصویری از خود ارائه می‌دادند؟ با توجه به این واقعیت می‌توان گفت که بزرگسالان غالباً روان‌شناسی دوران نوجوانی را با توجه به چارچوب ذهنی خود، همراه با یک سلسله ارزش‌های قالبی و نگرش‌های خاص ارائه می‌کنند.

ب) نظریه‌ی آرنولد گزل (۳۳) (۱۸۸۰ -

۱۹۶۱)



اقتباس از: کول، مایکل و همکاران، ۲۰۰۵، ص

۳۳

آرنولد گزل در روان‌شناسی رشد جایگاه مهمی دارد. او به‌عنوان سرپرست کلینیک رشد کودکان،

برای نخستین بار در دانشگاه ییل، با استفاده از روش‌های مصاحبه، مشاهده، آزمون و سینماآنالیز

(تحلیل فیلم) بررسی‌های گسترده‌ای در زمینه‌ی

هنجارهایی‌های رشد روی کودکان و نوجوانان

انجام داد. تا قبل از شهرت بنیامین اسپاک (۳۴)،

پزشک متخصص اطفال، هنجارهای گزل در

ایالات متحده و برخی از کشورهای دیگر
معتبرترین منبع ارزیابی چگونگی روند رشد اطفال
بود.

علاوه بر ارائه‌ی هنجارهای جسمانی، گزل
ویژگی‌های بارز هر گروه سنی را نیز مشخص
کرده است. برای مثال، وی خلق و خوی یک
نوجوان ۱۶ ساله را با عبارتهای زیر توصیف
می‌کند:

« به‌طور کلی جهان را بهتر تحمل می‌کند. بودن
در کنار دوستان را به‌همنشینی با خانواده ترجیح
می‌دهد، روابط با خانواده در واقع بهبود یافته
است، از شدت بحث و جدل کاسته می‌شود،
احساس استقلال بیشتری می‌کند. »

گزل تحت تأثیر استاد خود استنلی هال قرار
داشت، ولی به نظر می‌رسد که با اندیشه‌ی هال
در مورد مفهوم توفان و فشار چندان موافق نبود.
یافته‌های گزل و هنجارهای گسترده‌ی او به دلیل

این که عمدتاً بر مطالعه‌ی اقشار متوسط و مرفه متمرکز بوده است، مورد انتقاد قرار گرفت. با این وصف در سال‌های اخیر تجدید نظرهای جدیدی در هنجارهای گزل به عمل آمده است.

اقتباس از: هافمن، لوئیز و همکاران. ۱۹۹۴. ص

۳۰

آرنولد گزل با کمک همکارانش صدها کودک را بررسی کرد و بر همین اساس کتاب‌هایی تحت عناوین مختلف از جمله پنج سال اول زندگی (۱۹۴۰)، کودک ۵ الی ۱۰ ساله (۱۹۴۶) و نوجوان، که به سنین ۱۰ الی ۱۶ سالگی اختصاص دارد، منتشر کرد. گزل به مقایسه‌ی رفتارهای معمول در سنین مختلف پرداخت و پس از سال‌ها بررسی، سرانجام هنجارهای رشدی را ارائه کرد. به‌عنوان مثال وی نتیجه گرفت که هر کودکی باید در ۱۵ ماهگی راه برود، در ۱۸ ماهگی قادر به

دویدن باشد و در ۲۱ ماهگی به راحتی بتواند با پای خود به یک توپ ضربه بزند.

طبق نظر گزل فرایند رشد آدمی تابع جدول زمان بندی منظمی است که کم تر تحت تأثیر عوامل محیطی قرار دارد. به اعتقاد او صرفاً با در دست داشتن سن یک کودک، نه تنها می توان قد و وزن او را تخمین زد، بلکه می توان حدود آگاهی ها و اعمالی را که طبیعتاً از عهده ی او ساخته است، پیش بینی کرد. بدین ترتیب، یکی از مفاهیم اصلی نظریه ی گزل، رسش ۳۵ یا پختگی است. رسش، یعنی تغییرات منظم و از پیش برنامه ریزی شده ی ژنتیکی، که به طور طبیعی در فرایند رشد ظاهر می شود و امکان یادگیری های مختلف را برای موجود زنده فراهم می کند. گزل اصرار داشت که چگونگی فرایند رشد مبتنی بر رسش زیستی است.

۲. دیدگاه روان پویایی

الف) نظریه‌ی زیگموند فروید ۳۴ (۱۹۳۹)

— (۱۸۵۶)



اقتباس از: کیل، رابرت و همکاران، ۲۰۰۰، ص

۱۶.

زیگموند فروید در سال ۱۸۵۶ میلادی در شهر

فرایبورگ واقع در موراویا (که بخشی از

چکسلواکی قدیم است) به دنیا آمد. پدر او یک

تاجر پشم‌فروش بود، که قبلاً دو بار ازدواج کرده و

صاحب ۱۰ فرزند بود. مادر زیگموند که آمالی

ناتانسون ۳۷ نام داشت، همسر سوم ژاکوب، یعنی

پدر فروید بود. زیگموند به‌عنوان فرزند ارشد این

خانواده مورد محبت شدید مادر قرار داشت، به طوری که بعدها ادعا کرد که موفقیت‌های او ناشی از همین رابطه‌ی مطلوب با شخص مادر بوده است.

از همان آغاز کودکی، فروید نبوغ سرشاری از خود نشان داد. او تنها عضو خانواده بود که یک اتاق اختصاصی و یک چراغ نفتی برای مطالعه داشت. اغلب اوقات برای آن که مطالعه‌هایش با وقفه‌ای همراه نشود غذایش را در اتاق اختصاصی خود صرف می‌کرد. حتی والدین او یکی از خواهران فروید را از نواختن پیانو محروم کردند، که مبادا صدای موسیقی باعث اختلال در مطالعه‌ی

زیگموند شود. زیگموند، هنگامی که ۸ سال داشت خواندن آثار شکسپیر را آغاز کرد. او همواره قدرت بیان و درک شکسپیر را می‌ستود. افزون بر این، او توانایی زیادی برای یادگیری زبان‌های خارجی داشت، به طوری که بدون آموزش رسمی، به

فراگیری لاتین، یونانی، فرانسه، اسپانیایی، ایتالیایی و انگلیسی اقدام کرد. او پس از خواندن یکی از مقاله‌های گوته درباره‌ی طبیعت و مطالعه‌ی نظریه‌ی تکامل داروین، به اصول علمی علاقه‌مند شد و سرانجام، رشته‌ی پزشکی را برگزید. مدتی بعد، او با ژوزف بروئر آشنا شد و با همکاری وی بررسی‌هایی را در زمینه‌ی بیماری هیستری به عمل آورد. فروید به واسطه‌ی این علاقه، پنجاه سال از عمر خود را صرف بررسی عمیقی در این حوزه نمود. او در سال ۱۹۳۹ در لندن دارفانی را وداع کرد.

اقتباس از: شولتز، دوآن. ۱۹۹۰. ص ۴۳.

زیگموند فروید، همانند استنلی هال، نوجوانی را پرتنش و توأم با شور و هیجان توصیف کرد. به اعتقاد فروید، رشد در برگیرنده‌ی مراحل روانی جنسی است، که به ترتیب شامل مرحله‌ی دهانی ۳۸ (سال اول)، مقعدی ۳۹ (سال دوم تا سوم) آلتی

۴۰ (سال سوم تا ششم)، نهفتگی ۴۱ (سال ششم تا دوازدهم) و تناسلی ۴۲ (از ۱۲ سالگی به بعد) است. طبق نظر فروید زمینه‌ی اصلی شخصیت فرد در ۶ سال اول زندگی شکل می‌گیرد، به نظر او، از ۶ تا ۱۲ سالگی کودک دوره‌ی نسبتاً آرامی را سپری می‌کند، که نهفتگی نامیده می‌شود. این دوره از لحاظ یادگیری ارزش‌های اجتماعی فرهنگی و روابط میان‌فردی اهمیت زیادی دارد. به اعتقاد او دوران نوجوانی، که به دنبال نهفتگی ظاهر می‌شود، دورانی پرتلاطم است، زیرا تغییرات ناشی از بلوغ امیال جنسی نوجوانان را تشدید می‌کند، امیالی که وی باید برای آنها هدف‌های تازه‌ای خارج از اعضاء خانواده جستجو کند. تا پیش از نوجوانی روابط عمده‌ی فرد بیشتر به حلقه‌ی خانواده و دوستان نزدیک محدود است، ولی از این سن به بعد، روابط اجتماعی او گسترش می‌یابد. از آن جا که هر گونه ارتباط جنسی با

محارم و نیز با افراد هم‌جنس بنا به دلایل مذهبی، اخلاقی و عرفی مجاز نیست، نوجوان باید تمایلات جنسی خود را متوجه دیگران و به خصوص، اعضاء جنس مخالف نماید.

هم‌زمان با این تغییر، نوجوان با مسئله‌ی کسب استقلال از والدین نیز مواجه است. ضرورت مواجه شدن با این وظیفه، به خصوص زمانی که تمایلات درونی نیز با آن همراه باشد، منجر به بروز حالتی از توفان و تنش می‌شود. فروید نیز همانند هال، وقوع چنین وضعیتی را اجتناب‌ناپذیر می‌داند و معتقد است که این تغییرات، طبق یک جدول زمان‌بندی شده‌ی زیستی، که از کنترل فرد خارج است، بروز می‌کند. البته این به معنای آن نیست که عوامل محیطی در ماهیت این بحران تأثیری نداشته باشند. نتیجه‌گیری فروید و هال تا اندازه‌ی زیادی به یکدیگر شباهت دارد. شاید بتوان گفت که وجه تشابه این دو نظریه‌پرداز تا حدودی ناشی

از تحصیل آنان در کشورهای اتریش، آلمان و مشاهده‌ی رفتار و حالات نوجوانان آلمانی باشد.
(دوسک، جروم ب. ۱۹۸۷. ص ۲۶۷).

ب) نظریه‌ی آنا فروید ۴۳ (۱۹۸۲) -

(۱۸۹۵)



اقتباس از: پاپالیا، دیان. ای و همکاران، ۱۹۹۲،

ص ۳۴۲.

آنا فروید، آخرین فرزند زیگموند فروید، در سال ۱۸۹۵ در وین متولد شد. بر اساس برخی شواهد او فرزندی ناخواسته بوده است و شاید به همین

دلیل است که در دوران کودکی و به خصوص نوجوانی، دختری گوشه‌گیر و خجالتی بود. آنا در اوایل ۲۰ سالگی تحت نظارت پدرش آموزش روانکاوی دید و این رابطه برای سال‌ها ادامه یافت. او بدون آموزش دانشگاهی یا تحصیل در رشته‌ی پزشکی، به روانکاوی با کودکان و نوجوانان مشغول شد و سرانجام از جانب پدرش مجوز عضویت در همایش‌های انجمن روانکاوی وین را دریافت کرد.

آنا در سال ۱۹۳۸، زمانی که حزب نازی اتریش را اشغال کرد دستگیر شد، ولی سرانجام به همراه پدرش به لندن گریخت و تا آخرین لحظه‌های عمر پدرش در کنار او باقی ماند. زیگموند فروید به سرطان فک دچار بود و به همین دلیل با پزشک خود توافق کرده بود هر زمان که دیگر امیدی به ادامه‌ی زندگی او نباشد، به عمر وی خاتمه داده شود. هنگامی که پزشک فروید

تصمیم گرفت به خواسته‌ی او جامه‌ی عمل
پوشاند فروید تقاضا کرد که این اقدام با موافقت
آنا انجام شود. اگر چه آنا به پدرش علاقه‌ی
زیادی داشت ولی سرانجام با این تصمیم موافقت
کرد و بدین سان، با تزریق سه آمپول مورفین
زندگی فروید خاتمه یافت.

اقتباس از: مونت، کریستوفر. ف ۴۴. ۱۹۹۱، ص ۸
- ۱۹۷.

فروید در دوران زندگی خود طرفداران بیشماری
داشت، ولی از آن جا که اکثریت آنها با همه
اندیشه‌های او موافق نبودند، به تدریج مکاتب
مستقلی را پایه‌ریزی کردند. از میان این مکاتب،
مکتب یا رویکردی موسوم به «روان‌شناسی خود
» ۴۵ از نفوذ بیشتری بهره‌مند شد.

از جمله معروف‌ترین روان‌شناسان این نهضت
می‌توان از آنا فروید و هاینز هارتمن ۴۶ نام برد. آنا
فروید بررسی‌های روانکاوی را به تحلیل رفتار

کودکان و نوجوانان گسترش داد. او به علت وفاداری و وابستگی شدید به پدرش، هیچ گاه در اساس روانکاوی کلاسیک تردید نکرد، بلکه ضمن تحکیم مفاهیم عمده‌ی روانکاوی، به توسعه‌ی آن پرداخت. به اعتقاد او رفتار نوجوان بیشتر به تشدید ناگهانی میل جنسی مربوط می‌شود، که ناشی از دگرگونی‌های زیست‌شناختی است. با افزایش میل جنسی، وضعیت روانی ناشی از عقده‌ی ادیپ ^{۴۷} و الکترا ^{۴۸}، احیا می‌شود، که باید به طریقی حل و فصل شود. به همین علت نوجوان در حالتی از تنش ^{۴۹} که بی‌شبهت به تعارض‌های ^{۵۰} گذشته‌ی مربوط به عقده‌های ادیپ و الکترا ^{۵۱} نیست، قرار می‌گیرد. این موقعیت به ایجاد اضطراب در نوجوان منجر می‌شود، به گونه‌ای که نوجوان برای حفظ تعادل روانی خود ناگزیر می‌شود از سازوکارهای دفاعی ^{۵۲} بیشتری استفاده کند. استفاده از سازوکارهای

دفاعی تا حدودی نوجوان را از اضطراب رهایی می‌بخشد و در عین حال، منجر به حفظ تعادل روانی بیشتری می‌شود. از نظر آنا فروید سازوکارهای دفاعی ابزارهایی سودمند و شیوه‌های سازکارانه‌ای برای مقابله با فشار روانی هستند. نمونه‌های عمده‌ی سازوکارهای دفاعی عبارتند از: واپس‌رانی^{۵۳}، انکار^{۵۴}، انزواگرایی^{۵۵}، واپس‌روی^{۵۶}، فلسفه‌بافی^{۵۷} و ریاضت‌طلبی^{۵۸}. در واپس‌رانی، فرد افکار، احساسات، خاطره‌ها و تکانه‌هایی را که به‌عنوان تهدید تلقی می‌کند، به دست فراموشی می‌سپارد. برای نمونه ممکن است یک دختر نوجوان نام فرد مورد علاقه‌ی خود را در هنگام معرفی او به دیگران به یاد نیاورد. در سازوکار انکار، فرد به علت تهدیدآمیز بودن تجربه‌های کسب‌شده، وجود برخی از خاطره‌ها یا افکار را به کلی نفی می‌کند. به‌عنوان مثال، زن جوانی همسرش را در جنگ از دست داده است.

هنگام چیدن سفره غذا ممکن است کماکان
بشقابی را نیز برای او در نظر بگیرد.

از میان این سازوکارها، آنا فروید بر دو سازوکار
دفاعی فلسفه‌بافی و ریاضت‌طلبی تأکید بیشتری
می‌کند. در ریاضت‌طلبی، نوجوان سعی می‌کند که
وجود سائقه‌هایی نظیر امیال جنسی و خواسته‌های
مادی خود را انکار کند، زیرا از این وا همه دارد که
مبادا عنان اختیار آنها را از دست بدهد. در این
تلاش ممکن است از خوردن، خوابیدن و حتی از
عمل دفع ادرار و مدفوع امتناع ورزد، یعنی به‌طور
کلی، منکر لذت‌های جسمی زندگی می‌شود. در
فلسفه‌بافی، نوجوان به شکلی انتزاعی و در

قالب‌های نظری و فلسفی، مسائل شخصی خود را

بیان می‌کند، گو این که به‌ظاهر، مسائل

مطرح‌شده به تعارض‌های شخصی او ربطی

ندارند. ولی در حقیقت این مسائل از عمق

تعارض‌های شخصی و درونی او سرچشمه

گرفته‌اند (ماسن، پاول هنری. ترجمه مهشید یاسایی. ۱۳۶۸. ص ۵۴۸). مثلاً بحث‌های افراطی نوجوان در زمینه‌هایی مانند کشمکش‌های قدرت و آزادی جنسی، که ظاهراً ماهیتی فلسفی دارند، ممکن است بازتابی از تعارض‌های او با والدین و همسالانی از جنس مخالف باشد. با توجه به این که نوجوانان از توانایی‌های شناختی قابل ملاحظه‌ای برخوردارند، احتمالاً سازوکار فلسفه‌بافی فرصتی است برای تمرین تفکر انتزاعی، که به گفته‌ی ژان پیاژه^{۵۹}، مختص دوره‌ی عملیات صوری^{۶۰} است. بدین ترتیب، می‌توان گفت که آنا فروید نیز نوجوانی را دورانی پرتنش و همراه با توفان و فشار قلمداد می‌کند. از نوشته‌های او چنین بر می‌آید که نوسان‌های خلقی جزئی از ویژگی‌های به‌هنگار نوجوانی است، تا جایی که فقدان آن را می‌توان نشانه‌ای از

ناهنجاری تلقی کرد (مونت، کریستوفر. ف.

۱۹۹۱، ص ۸ - ۱۹۷۷).

ج) نظریه‌ی اریک اریکسون (۱۹۹۴ -

۱۹۰۲)



اقتباس از: ترنر، جفر و همکاران، ۱۹۹۱، ص ۴۱.
اریک اریکسون از یک خانواده‌ی دانمارکی در
آلمان متولد شد. والدین او قبل از تولد وی از
یکدیگر جدا شدند و اریکسون دوران کودکی و
نوجوانی را با مادر و ناپدری خود که یک پزشک
بود، سپری کرد. هنگامی که او از این واقعیت

مطلع شد، مدتی به دنبال هویت خود سرگردان بود. اریکسون در جوانی از طریق آموزش خصوصی نقاشی به کودکان، امرار معاش می کرد. سپس در یکی از مدارس شهر وین، که اکثر شاگردان آن را فرزندان بیماران فروید تشکیل می دادند، به تدریس مشغول شد. شاید نقطه‌ی عطف زندگی اریکسون، زمانی بود که از او برای ترسیم چهره‌ی فرزند فروید به منزل وی دعوت شد. پس از این آشنایی، وی برای عضویت در انستیتوی روانکاوی وین، نامه‌ای از جانب فروید دریافت کرد. در همین مدرسه بود که با عده‌ای از روانکاوان، از جمله آنا فروید آشنا شد و نهایتاً به توصیه‌ی فروید زیر نظر آنا فروید آموزش روانکاوی دید. وی پس از اتمام این دوره، به روانکاوی خصوصی با کودکان و نوجوانان مشغول شد. اگرچه اریکسون تحصیلات رسمی دانشگاهی نداشت، ولی پس از آشنایی با فنون روانکاوی و

همکاری با افراد سرشناسی نظیر هنری مورای ^{۶۱}،
شهرت و محبوبیت فراوانی کسب کرد. او در سال
۱۹۳۹ تابعیت آمریکا را پذیرفت و در دانشگاه‌های
معتبری نظیر برکلی و هاروارد تدریس کرد. از آن
پس، اریکسون کتاب‌های معروفی نظیر جامعه و
کودکی ^{۶۲}، تاریخچه‌ای از زندگی و لحظه‌ی
تاریخی ^{۶۳}، بینش و مسئولیت ^{۶۴} و چندین کتاب
دیگر منتشر ساخت. او در معروف‌ترین اثر خود،
یعنی جامعه و کودکی، برای اولین بار الگوی رشد
را به شکل چرخه‌ی زندگی، یعنی از گهواره تا
گور، ارائه کرد. از آن جا که اریکسون به تاریخ نیز
علاقه‌مند بود، اثرهای متعددی درباره‌ی تحلیل
روانی برخی چهره‌های تاریخی نظیر مهاتما
گاندی ^{۶۵}، ماکسیم گورکی ^{۶۶} و مارتین لوتر
کینگ ^{۶۷} به رشته‌ی تحریر در آورد.
با این حال، غالباً نام اریکسون با اصطلاح
«بحران هویت» ^{۶۸} پیوند یافته است، زیرا وی

بخش عمده‌ای از نوشته‌های خود را به بحث درباره‌ی تلاش نوجوان برای کسب هویت و بحران ناشی از آن اختصاص داده است. در این زمینه گاهی به طنز گفته می‌شود که تا قبل از تأکید اریکسون بر این مفهوم، نوجوانان بحران چندان‌ی را تجربه نمی‌کردند!

اقتباس از: شیر، کارور. ۱۹۹۲. ص ۳۰۲.

یکی از چهره‌های سرشناس دیدگاه روان‌پویایی، اریک اریکسون است که در جوانی با فروید آشنا شد و تحت تأثیر عقاید او قرار گرفت. اریکسون پس از آموزش روانکاوی به آمریکا مهاجرت کرد و در آن‌جا کار بالینی خود را با کودکان، دانشجویان، سربازان از جنگ برگشته و سرخ‌پوستان آمریکایی آغاز کرد. شاید به همین دلیل است که نظریه‌ی اریکسون طیف وسیع و متنوعی از جنبه‌های اجتماعی فرهنگی را در بر می‌گیرد. او بعضی از مفاهیم عمده و اصلی فروید

را کمابیش پذیرفت. از جمله این که انسان دارای
غرایز اساسی است، رشد فرایندی مرحله‌ای است،
توالی مراحل رشد تحت تأثیر رَسِش
زیست‌شناختی است و بالاخره این که شخصیت
شامل سه بخش عمده‌ی نهاد ^{۶۹}، خود ^{۷۰} و
فراخود ^{۷۱} است. در سخنی کوتاه، اریکسون یک
نظریه‌پردازِ روانکاو است (سیگلمن، کارول. ک. ^{۷۲}
شیفر، دیوید. ر ^{۷۳}. ۱۹۹۱. ص ۴۱).

Telegram @eat-book

نظریه‌ی اریکسون سه تفاوت عمده با نظریه‌ی فروید دارد. نخست این که، اریکسون کم‌تر بر عوامل جنسی تأکید دارد و در مقابل، بیشتر بر عوامل اجتماعی تأکید می‌کند. در حالی که فروید عوامل تعیین‌کننده‌ی شخصیت را به حلقه‌ی خانواده محدود می‌ساخت، اریکسون بر نقش تعیین‌کننده‌ی همسالان، معلمان و نهادهایی چون کلیسا و مدرسه نیز تأکید می‌ورزد. به همین دلیل است که نظریه‌ی اریکسون غالباً با نام «رشد روانی اجتماعی» همراه می‌شود.

تفاوت دیگری که میان اندیشه‌های این دو نظریه‌پرداز دیده می‌شود، آن است که اریکسون، هم‌گام با بعضی روانکاوان جدید مانند آنا فروید، نقش فعال‌تری برای «خود» در نظر می‌گیرد و به تبع آن، انسان را موجودی آگاه‌تر و منطقی‌تر می‌بیند. از این رو، اریکسون به رشد و تحول

انسان خوش‌بین‌تر است و بر توانایی‌ها و قابلیت‌ها و اراده‌ی انسان نیز تأکید بیشتری می‌کند. تفاوت سوم میان این دو نظریه‌پرداز، توجه اریکسون به کل گستره‌ی زندگی است. از نظر او رشد، فرایندی است که از لحظه‌ی تولد تا مرگ ادامه دارد. نظریه‌ی اریکسون سال‌هاست که الگوی جالب توجهی برای سایر نظریه‌پردازان رشد بشمار می‌آید. ما نیز در کتاب حاضر با پیروی از این الگو رشد را به منزله‌ی تحولی مستمر از لحظه لقاح تا مرگ در نظر گرفته‌ایم.

اریک اریکسون در کتاب «کودکی و جامعه» (۱۹۵۸)، بر اساس اطلاعاتی که از تجارب بالینی با کودکان و نوجوانان جمع‌آوری کرده بود، مراحل رشد پیشنهادی خود را با نام هشت مرحله‌ی زندگی انسان ارائه کرد. چهار مرحله‌ی اول مختص دوران کودکی، مرحله‌ی پنجم مختص دوران نوجوانی و سه مرحله‌ی آخر مختص جوانی،

میان‌سالی و پیری است. از نظر اریکسون، در هر مرحله، فرد با یک بحران یا تعارض عمده روبه‌روست، که دارای یک قطب مثبت و یک قطب منفی است. حل موفقیت‌آمیز بحران در هر مرحله فرد را برای مقابله با بحران مرحله‌ی بعد آماده می‌کند. گذشته از این که تعارض فرد در یک مرحله چه سرانجامی داشته باشد، ریش‌زیست‌شناختی و انتظارات اجتماعی، او را به مرحله‌ی بعد سوق می‌دهد و ماهیت آن را تعیین می‌کند.

مرحله‌ی ۱. بحران مربوط به اعتماد در برابر عدم

اعتماد ۷۴ (تا پایان سال اول زندگی)

در نخستین مرحله‌ی زندگی، اطفال با بحران اعتماد در برابر عدم اعتماد مواجهند. در این مرحله، فعالیت‌های دهانی نوزاد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از نظر اریکسون، ایجاد حس اعتماد تنها مستلزم این نیست که نوزاد برای رفع

نیازهای خود به توجه و محبت مادر متکی باشد، بلکه در عین حال، باید با او رابطه‌ای عاطفی برقرار نماید. مثلاً نوزاد باید هر زمان که لبخند می‌زند، شاهد لبخندی متقابل از سوی اطرافیان و به خصوص شخص مادر باشد. چنانچه مادر یا جانشین وی به خواسته‌های نوزاد بی‌اعتنا باشد، نوزاد نسبت به مادر، اطرافیان و حتی به خویشان خود، بی‌اعتماد می‌شود. اریکسون در این زمینه دستیابی به نوعی اعتدال معتقد است. از نظر او هر گاه رشد فرد تنها جنبه‌ی مثبت پیدا کند، روند آن به بدرشدی ^{۷۵} می‌انجامد و در مواردی که رشد تنها جنبه‌ی منفی پیدا کند، روند آن به بدخیمی ^{۷۶} منجر می‌شود. رشد ناسازگار، زمینه‌ساز بیماری‌های روان‌نژندی ^{۷۷} و رشد بدخیم، زمینه‌ساز بیماری‌های روان‌پریشی ^{۷۸} است. برای مثال، همان طوری که اعتماد زیاد ممکن است رشد طبیعی و سالم را تهدید کند، بی‌اعتمادی زیاد

می‌تواند رشد آینده‌ی فرد را در معرض خطر قرار دهد. گرچه رشدِ مطلوب مستلزم گرایش فرد به قطب مثبت است. به همین دلیل، رشد سالم بر اثر تعادل میان این دو روند شکل می‌گیرد. تحکیم حس اعتماد در سال اول زندگی فرد را برای مقابله‌ی سالم با بحران مرحله‌ی بعد، یعنی خودمختاری در برابر شک و شرم، ^{۷۹} آماده و امیدوار می‌کند.

مرحله‌ی ۲. بحران مربوط به خودمختاری در برابر شک و شرم (از سال دوم تا سوم)

در این مرحله، کودکان علاوه بر اعتماد کردن، به دیگران می‌آموزند که می‌توانند به اراده‌ی خود نیز اتکا کنند. در این سن از نظر حرکتی، آنها ماهیچه‌ها و اندام‌های خود را به زیر فرمان درمی‌آورند. کودکان در دوران نوپایی، تمایل به استقلال رأی خود را با مخالفت کردن‌ها و «نه گفتن‌های» متعدد به اطرافیان نشان می‌دهند.

اگر قبلاً در شخصیت کودک شالوده‌ی بی‌اعتمادی شکل گرفته باشد، ممکن است در این مرحله دچار احساس شرم و تردید شود. بدین ترتیب می‌توان گفت که در سال اول مادر نقشی تعیین‌کننده دارد، درحالی‌که در سال دوم، این نقش به عهده‌ی هر دوی آنهاست.

مرحله‌ی ۳. بحران مربوط به ابتکار در برابر

احساس گناه^{۵۰} (از سال سوم تا ششم)

در این مرحله، کودکان فعالیت‌های جدیدتری را آغاز می‌کنند. آنها برای ارضای کنجکاوی‌های خود در محیط دست به اکتشاف می‌زنند، یعنی افکار تازه‌ی خود را در بوته‌ی آزمایش قرار می‌دهند. این کنجکاوی در زمینه‌هایی نظیر بازی‌های ابتکاری، تخیل‌ها و نیز به صورت شناخت بیشتر از ویژگی‌های اندام‌های جنسی ظاهر می‌شود. به اعتقاد اریکسون، اگر تخیل‌ها، کنجکاوی‌ها و فعالیت‌های کودکان با ارزش تلقی

شود و آنها بتوانند تا حدودی به افکار و آرزوهای خود جامه‌ی عمل بپوشانند، در آنها حس ابتکار شکل می‌گیرد، ولی اگر تمایل آنها به انجام فعالیت‌های تازه و نشان دادن ابتکارشان مورد بی‌اعتنایی، تحقیر یا تمسخر اطرافیان قرار گیرد، حس ابتکار جای خود را به احساس گناه خواهد داد و چنین احساسی مانع از انجام فعالیت‌های تازه‌ی آنها خواهد شد. بدین ترتیب، فقدان حس ابتکار به عدم اعتماد به نفس منجر می‌شود. در این صورت، کودکان از فراگیری مهارت‌های اجتماعی و آموزشی، که از جمله تکالیف مرحله‌ی بعدی رشد است، باز می‌مانند. در این مرحله، علاوه بر والدین، خواهران و برادران نیز در شکل دادن به شخصیت کودک نقش مهمی دارند.

مرحله‌ی ۴. بحران مربوط به کارایی در برابر احساس حقارت ^{۸۱} (از سال ششم تا دوازدهم)

در این مرحله کودکان در اکثر نقاط جهان، آموزش رسمی را آغاز می‌کنند و اندک‌اندک مهارت‌ها و تکالیف آموزشی و اجتماعی ویژه‌ای را، که نهایتاً لازمه‌ی عضویت آنها در جامعه‌ی بزرگسالان است، فرامی‌گیرند. برای بسیاری از کودکان فراگیری این آموزش‌ها، به‌خصوص هنگامی که با سایر همسالان خود مقایسه شوند، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. این در حالی است که آنها هم‌زمان با آموزش رسمی، فعالیت‌های سازنده‌ی دیگری را نظیر کاردستی، نقاشی، آشپزی، ابزارسازی و فعالیت‌های کامپیوتری در منزل آغاز می‌کنند. اگر عملکرد آموزشی و فعالیت‌های تولیدی کودکان سودمند و باارزش تلقی شود، در آنها احساس کارایی و لیاقت ظاهر می‌شود. در حالی که عدم موفقیت آنان در این راستا، به ایجاد احساس حقارت منجر خواهد شد. بدیهی است که در این جریان معلمان و گروه همسالان

نقش مهمی در چگونگی تحول کودک ایفا می‌کنند. با اتمام این چهار مرحله، دوران کودکی خاتمه می‌یابد و مرحله بحرانی نوجوانی، که از نظر اریکسون دارای اهمیت ویژه‌ای است، آغاز می‌شود.

مرحله ۵. بحران مربوط به هویت در برابر

سردرگمی نقش ۵۲ (از سال دوازدهم تا بیستم)

از نظر اریکسون، هنگامی که فرد در چهار مرحله‌ی اول زندگی از رشد سالمی برخوردار باشد، در خاتمه‌ی کودکی، به احساس استمرار و ثبات نسبی شخصیت دست می‌یابد. ولی با آغاز مرحله‌ی پنجم یا نوجوانی، تا حدودی بحران‌های چهارمرحله‌ی قبل احیا می‌شوند و در نتیجه هویت فرد ممکن است دستخوش دگرگونی تازه‌ای گردد. برای این که نوجوان بتواند هویتی سالم و انسجام‌یافته داشته باشد، لازم است که عناصر مربوط به هویت در چهار مرحله‌ی قبل را با

یکدیگر ترکیب کند. در اولین مرحله‌ی زندگی، هویت طفل بیشتر مبنای فیزیکی یا جسمانی دارد، در حالی که در سه مرحله‌ی بعدی، این هویت عمدتاً در نقش‌های اجتماعی تبلور می‌یابد. در مرحله‌ی پنجم، نوجوان برای دستیابی به هویتی تازه باید هویت‌های حاصل از مراحل پیشین را یکپارچه کند. آنها را در هم بیامیزد و مجدداً سازمان‌دهی کند. خطری که نوجوان را تهدید می‌کند بحران هویت یا سردرگمی و آشفتگی نقش است. در واقع خطر شکل‌گیری هویت منفی، زندگی نوجوانی را تهدید می‌کند.

اکثریت نوجوانان خود را با یک سؤال اساسی و مهم «من کیستم؟» مواجه می‌بینند و شاید به همین دلیل آنها با گروه همسالان خود پیوندی ناگسستنی پیدا می‌کنند. چرا که این گروه‌ها علاوه بر این که تکیه‌گاه تازه‌ای برای او به شمار می‌آیند نقش مهمی در شکل دادن به هویت او

بازی می‌کنند. در بحث مربوط به رشد فردی و اجتماعی نوجوانی مجدداً به این موضوع باز می‌گردیم و از دیدگاه روان‌شناسان معاصر این بحث را دنبال می‌کنیم.

مرحله‌ی ۶ بحران مربوط به صمیمیت در برابر کناره‌گیری ^{۸۳} (از سال بیستم تا چهارم)

با آغاز دوران بزرگسالی، فرد جوان می‌تواند هویت کسب‌شده‌ی خود را با دیگری، یا دیگران سهیم شود. در بعضی موارد، ممکن است ایجاد یک رابطه‌ی نزدیک با دیگری مستلزم فداکاری و گذشت دوجانبه باشد. با این حال، یک فرد سالم توانایی برقراری رابطه‌ی صمیمی و تشریک مساعی با دیگری را پیدا می‌کند. ایجاد پیوند عاطفی با یک فرد دیگر (همسر)، مستلزم آن است که فرد تا حدی استقلال کسب‌شده و هویت تازه‌ی خود را با دیگری درآمیخته و با او سهیم شود. بدیهی است که چنین تکلیفی برای جوانانی

که هنوز در ابهام هویت به سر می‌برند، به مراتب دشوارتر است. عدم موفقیت در ایجاد چنین

پیوندی، به کناره‌گیری و اجتناب در روابط صمیمی می‌انجامد. این انزوا حتی ممکن است به نوعی احساس خودشیفتگی^{۸۴} منجر شود. با این وصف، اکثریت افراد در این مرحله به ایجاد یک

پیوند زناشویی مبادرت می‌ورزند و پس از چند سال خود را با بحران مرحله‌ی بعد، یعنی زاینده‌گی در برابر درخودفرورفتگی^{۸۵}، که مشخصه‌ی بحران میانسالی است، مواجه می‌بینند.

مرحله‌ی ۷. بحران مربوط به زاینده‌گی در برابر

درخودفرورفتگی (از سال چهارم تا شصت و پنجم)
مرحله‌ی هفتم به دوران میانسالی اختصاص دارد. در این مرحله افراد نیاز به نوعی احساس زاینده‌گی دارند. زاینده‌گی به معنای نوعی تولید است، که اثر آن همواره باقی بماند. بسیاری از میانسالان از

یک سو با مشاهده‌ی رشد فرزندان خود، و از سوی

دیگر، با احساس مولد بودن در شغل خود، ممکن است به رضامندی برسند و بدین ترتیب، در آنها حس زاینده‌گی شکل گیرد. به اعتقاد اریکسون، حس زاینده‌گی ممکن است در مشاغلی نظیر معلمی، نگارش اثرهای علمی، ادبی، یا حتی نوآوری یا ارائه‌ی خدمت داوطلبانه به جامعه انعکاس یابد. ناموفق ماندن در حل بحران این مرحله، ممکن است به احساس درخودفرورفتگی شدید منجر شود.

مرحله‌ی ۸. بحران مربوط به تمامیت (انسجام خود) در برابر ناامیدی ^{۴۶} (از سال شصت و پنجم به بعد)

آخرین مرحله‌ی زندگی پیری است، که اریکسون بحران آن را تمامیت در برابر ناامیدی یا سرخوردگی نامیده است. در این مرحله فرد با واقعیت مرگ نیز مواجه می‌شود. سالمندان خاطره‌ها یا صحنه‌های گذشته‌ی زندگی خود را

همانند آلبومی ورق می‌زنند. اگر به این نتیجه برسند که در مجموع زندگی رضایت‌بخشی داشته‌اند، یعنی آن‌طور که باید زیسته‌اند، به احساس تمامیت یکپارچگی و عروج می‌رسند. در این حالت آن‌ها حتی از مردن نیز هراس چندانی به خود راه نمی‌دهند. در عوض، کسانی که از فرصت‌های زندگی به‌درستی استفاده نکرده و عملکردهای پیشین خود را به صورت منفی ارزیابی کنند، دچار احساس ناامیدی و سرخوردگی می‌شوند. بدین ترتیب، هشت مرحله‌ی زندگی انسان از نظر اریکسون به پایان می‌رسد. در فصول بعدی کتاب، بیشتر به نظریه‌ی رشد روانی اجتماعی اریکسون اشاره خواهیم کرد.

۳. دیدگاه شناختی و اخلاقی

الف) نظریه‌ی شناختی ژان پیاژه (۱۹۸۰)

— (۱۸۹۶)



اقتباس از: برگور، س. کاتلین و همکاران، ۲۰۰۰،
ص ۴۹.

ژان پیاژه در سال ۱۸۹۶ میلادی در سوئیس متولد شد. او از همان دوران کودکی استعداد سرشاری از خود نشان داد، به طوری که اولین مقاله‌ی خود را در سن ۱۰ سالگی منتشر کرد. پیاژه یک زیست‌شناس، فیلسوف و ریاضی‌دان بود. ولی از آن جا که به معرفت‌شناسی [۸۷](#) نیز علاقه‌ی زیادی داشت، به روان‌شناسی کودک روی آورد و به دنبال این سؤال که **چگونه انسان**

دانش کسب می کند، به یکی از متنفذترین

نظریه‌های رشدشناختی رسید. پس از گذشت
بیش از نیم قرن، شاید هنوز هم برای او رقیبی در
صحنه‌ی روان‌شناسی کودک وجود نداشته باشد.
پیاژه با استفاده از روش بالینی، که آمیزه‌ای از
مصاحبه و آزمایش یا انجام تکالیف است، ابتدا
بخش عمده‌ای از بررسی‌های خود را روی سه
فرزندش انجام داد. او سال‌های متمادی در
دانشگاه‌های سوئیس و فرانسه به تدریس اشتغال
داشت و کتاب‌های متعددی از جمله زبان و
اندیشه‌ی کودک ^{۸۸} (۱۹۲۶)، قضاوت و استدلال
در کودک ^{۸۹} (۱۹۲۸)، تصور کودک از جهان ^{۹۰}
(۱۹۲۹) و روان‌شناسی هوش ^{۹۱} (۱۹۵۰) را منتشر
کرد. وی در سال ۱۹۸۰ در سوئیس درگذشت.
نظریه‌ی شناختی ژان پیاژه در ۶۰ سال اخیر
بازتاب وسیعی در حوزه‌ی روان‌شناسی رشد و
به‌ویژه رشدشناختی داشته است. پیاژه با الهام از

بررسی‌های عمیق خود در دو رشته‌ی زیست‌شناسی و فلسفه و با تلفیق اطلاعاتی که از مشاهده‌ی مستقیم کودکان به دست آورد، یکی از جامع‌ترین نظریه‌های شناختی را ارائه کرد. او در سن ۱۰ سالگی اولین مقاله‌ی خود را درباره‌ی نوعی پرنده تدوین کرد. علاقه‌ی او به دنیای جانوران توجه وی را به سازگاری ^{۹۲}، یا انطباق موجود زنده با محیط خود جلب کرد (سیگلمن، کارول، ک. شیفر، دیوید. ر. ۱۹۹۱. ص ۴۶). از آن‌جا که پیاز به چگونگی پیدایش تفکر در انسان علاقه‌مند بود و پاسخ به این سؤال معرفت‌شناختی را در زیست‌شناسی یا حتی فلسفه به دست نیامد، به مطالعه‌ی چگونگی شناخت در کودکان روی آورد. او از این رهگذر اطلاعات بسیار غنی و گسترده‌ای به علم روان‌شناسی عرضه کرد. بدیهی است معرفی چنین نظریه‌ی جامعی در چند صفحه امکان‌پذیر نیست، زیرا پیاز به بررسی‌های مفصل

خود را در چندین جلد کتاب و مقاله منتشر کرده است. در این جا سعی می‌کنیم رئوس نظریه‌ی وی را معرفی کنیم، البته با این آگاهی که چنین معرفی مختصری نمی‌تواند حق مطلب را به خوبی ادا کند. از آن جا که در فصل سوم موضوع بحث ما رشد شناختی و فصل چهارم رشد اخلاقی نوجوانان است، شرح بیشتری از نظریه‌ی پیاژه و رشد اخلاقی لارنس کُلبِرگ خواهد آمد. بدین ترتیب، در فصل حاضر به معرفی اجمالی نظریه‌های این دو دانشمند می‌پردازیم.

پیاژه رشد انسان را معلول تعامل ^{۹۳} رَسِش و تجربه می‌داند. رَسِش نوعی آمادگی زیستی عصبی است که موجود زنده را برای بروز پاره‌ای از رفتارها آماده می‌کند. به بیان دقیق‌تر، رَسِش آن دسته از تغییرات رشدی است، که ناشی از یادگیری، آسیب، بیماری، یا سایر تجربه‌های

زندگی نیست، بلکه از لحاظ زیستی توسط ژن‌ها برنامه‌ریزی شده است.

پیاژه در نظریه‌ی شناختی خود رَسِش را عاملی بسیار تعیین‌کننده می‌داند، مشروط به این که این فرآیند با تجربه‌های مناسب توأم باشد. به عبارت ساده‌تر، وقتی با افزایش سن، دستگاه عصبی و زیستی کودک آمادگی لازم را پیدا می‌کند، تجربه‌هایی که از محیط زیست او ناشی می‌شود، منجر به تغییرات شناختی، یا رشدی می‌گردد. باور پیاژه این نیست که تجارب غنی‌تر، لزوماً رشد شناختی را به‌طور چشمگیری تسهیل کند. بلکه مادامی که رَسِش کافی وجود نداشته باشد، تجربه نقش چندان مؤثری نخواهد داشت و حتی در مواردی، ممکن است بی‌تأثیر باشد. از نظر پیاژه همان طوری که موجود زنده از لحاظ زیستی می‌کوشد که خود را با تجارب محیط منطبق کند، کودکان نیز برای سازگاری شناختی با محیط

پیرامون خود تلاش می‌کنند. پیازه، برخلاف برخی از نظریه‌پردازان و فلاسفه نظیر جان لاک، نوزاد انسان را موجودی فعال در نظر می‌گیرد، که بالفطره خواستار انطباق بیشتر با محیط است. پیامد اصلی این تلاش، کسب دانش تدریجی اوست. هنگامی که کودک بتواند رویدادهای محیطی را درک کند، از لحاظ شناختی به مرحله‌ای از تعادل می‌رسد. ولی از آن جا که همواره بسیاری از رویدادهای زندگی تازگی دارد و برای هر انسانی ممکن است سوال برانگیز باشد، این تعادل به دفعات نامحدود، کم‌وبیش به هم می‌ریزد و کودک یا فرد بزرگسال، برای کسب تعادل مجدد دوباره به تلاش ذهنی خود، که تمایل به تعادل جویی [۹۴](#) است، ادامه می‌دهد. این جریان در سراسر عمر ادامه پیدا می‌کند و عملاً به گسترش تدریجی شناخت منجر می‌شود.

اولین تماس نوزاد با محیط خود از طریق اعمال خودبه‌خودی یا بازتابی او حاصل می‌شود. اعمالی نظیر مکیدن، لمس کردن و چنگ زدن. این اعمال ابتدایی به شناخت‌هایی ساده منجر می‌شوند، که پیاژه آن را طرح‌واره ^{۹۵} نامیده است. مثلاً هنگامی که طفل خردسال برای نخستین بار شیء را از روی زمین برمی‌دارد، در ساختار شناختی وی طرح‌واره‌ای به وجود می‌آید که اشیاء از زمین برداشته می‌شوند. یا هنگامی که طفل شیء خاصی را در دهان خود می‌گذارد، از کم و کیف آن شناختی ابتدایی به دست می‌آورد. طرح‌واره‌ها در مورد افراد یا صحنه‌های زندگی نیز، شکل می‌گیرند. مثلاً تصویری که کودک از چهره‌ی والدین خود دارد، یا برداشت او از هر یک از وقایع محیطی، به طرح‌واره‌های جداگانه‌ای منجر می‌شوند. بدیهی است که در جریان رشد شناختی اعمال کودکان به تدریج پیچیده‌تر می‌شود. کسب

مهارت‌های پیچیده‌تر مستلزم هماهنگ ساختن طرح‌واره‌های اولیه است. مثلاً برای برداشتن یک شیء از فاصله‌ی معین طرح‌واره‌های دیدن، دراز کردن دست، گرفتن و کشیدن به سوی خود با یکدیگر هماهنگ می‌شوند. پیاژه هماهنگی میان طرح‌واره‌ها را سازمان ^{۹۶} نامیده است (سیگلمن، کارول. ک و همکاران. ۱۹۹۵. ص ۱۷۵)

فرایند رشد شناختی تابع دو فعالیت مادام‌العمر ذهنی است که پیاژه آنها را درون‌سازی ^{۹۷} و برون‌سازی ^{۹۸} می‌نامد. همان طوری که قبلاً توضیح داده شد، تماس‌های مکرر کودک با محیط به شکل‌گیری طرح‌واره‌های شناختی منجر می‌شود (مثلاً این طرح‌واره که می‌توان پستانکی را از روی زمین برداشت). هنگامی که کودک بتواند این طرح‌واره را در مورد اشیاء دیگر نیز به کار گیرد، درحقیقت دست به درون‌سازی زده است. یعنی تجارب تازه‌ی خود را در چارچوب

طرح‌واره‌ی پیشین گنج‌انیده است. اما به مجرد این که انتظارش برآورده نشود، یعنی با شیئی روبه‌رو شود که تصادفاً قابل برداشتن نیست (مثل یک توپ سنگین فولادی)، به‌ناچار طرح‌واره‌ی خود را تغییر می‌دهد تا این رویداد غیرمنتظره را برای خود تفهیم کند. پیازه تغییراتی را که در طرح‌واره‌های پیشین صورت می‌گیرد و هدف آنها انطباق با رویدادهای جدید و متفاوت است، برون‌سازی می‌نامد. این دو فرایند در عمل مکمل یکدیگرند و هدف آنها سازگاری و در نهایت رسیدن به تعادل شناختی است.

پیاژه برای جمع‌آوری اطلاعات اولیه‌ی خود، از روش مصاحبه‌ی بالینی استفاده کرد. مصاحبه‌ی بالینی ^{۹۹} روشی است که در آن آزمایشگر در حوزه‌ی به‌خصوصی به صورت انفرادی با کودکان مصاحبه می‌کند و در خلال آن به اقتضای پاسخ‌های کودک، سؤال‌های مناسبی را طرح

می‌کند. در مواردی که لازم باشد، این پرسش و پاسخ با انجام تکالیفی به شکل آزمایش نیز همراه می‌شود. در زیر نمونه‌ای از روش پیاژه ارائه شده است.

پیاژه - تو می‌دونی دروغ چیه؟

کودک - وقتی آدم چیزی بگه که درست نباشه.

پیاژه - $2+2=5$ ، آیا این یک دروغه؟

کودک - بله دروغه.

پیاژه - چرا؟

کودک - برای این که درست نیست.

پیاژه - آیا پسری که گفته $2+2=5$ ، می‌دونست که

این غلطه، یا فقط اشتباه کرده؟

کودک - او اشتباه کرده.

پیاژه - پس اگر او اشتباه کرده، دروغ گفته یا نه؟

کودک - بله دروغ گفته.

پیاژه - یک دروغ بد؟

کودک - نه خیلی بد.

پیاژه - تو این آقا را می بینی (پیاژه به یکی از
دستیاران دانشجوی خود با انگشت اشاره می کند).
کودک - بله.

پیاژه - فکر می کنی چند سالش باشه؟
کودک - ۳۰ سال.

پیاژه - من فکر می کنم ۲۸ سال داشته باشه
(دستیار پیاژه می گوید ۳۶ سال دارد).

پیاژه - آیا ما هر دو دروغ گفتیم؟
کودک - بله.

پیاژه - دروغ بد؟

کودک - نه خیلی بد.

پیاژه - کدام بدتره، مال تو یا مال من؟ یا این که
مال هر دومیون مثل همه؟

کودک - مال تو بدتره، برای این که تفاوتش
بیشتره.

پیاژه - آیا این هنوز یه دروغه یا نه؟
کودک - بله دروغه.

اقتباس از: کلارک استوارت، آلیس و همکاران،

۱۹۸۸، ص ۳۹، ۴۰.

پیاژه معتقد است که دوره‌های تحول وی، همه‌ی کودکان جهان را در بر می‌گیرد و به فرهنگ معینی اختصاص ندارد. ضمناً ترتیب و توالی این دوره‌ها تغییرناپذیر است. فرد در طی رشد شناختی و با گذشت زمان، از ساختارهای ساده‌ی ذهن به ساختارهای پیچیده و از اعمال حسی حرکتی به تفکر انتزاعی می‌رسد. تفاوت میان دوره‌های رشد شناختی پیاژه، عمدتاً یک تفاوت کیفی است. به عبارت دیگر، ساختار ذهنی کودک در دوره‌ی پیش‌عملیاتی با دوره‌های قبل و بعد از آن، تفاوت کیفی دارد. نظریه‌ی رشد شناختی پیاژه از چهار دوره به شرح زیر تشکیل شده است، که هر دوره نیز به مراحل فرعی دیگری تقسیم می‌شود.

۱. دوره‌ی حسی حرکتی ^{۰-۲} (از تولد تا ۲ سالگی)

طی این دوره اطفال با کمک اعمال بازتابی، مانند مکیدن، گرفتن و نگاه کردن، با محیط بیرون تماس حاصل می‌کنند و از کم و کیف و چگونگی آن آگاه می‌شوند. مثلاً طفل ۲ ماهه متوجه می‌شود که مکیدن شیر از بطری با شیر خوردن از سینه‌ی مادر تجربه‌های یکسانی نیستند و به دو عمل یا انطباق متفاوت نیاز دارند. افزون بر این، او در می‌یابد که مکیدن شست مستلزم تغییرات بیشتری در طرح‌واره‌های اولیه‌ای، مانند مکیدن پستانک است.

در ابتدا شناخت طفل متکی بر تجارب حسی اوست، که از طریق حرکتهای بازتابی شکل می‌گیرد. به همین علت این دوره از رشد شناختی، حسی حرکتی نامیده شده است. در خلال این دوره طرح‌واره‌های طفل گسترده‌تر و از هماهنگی بیشتری برخوردار می‌شوند و به تدریج تکرار اعمالی که بیشتر متوجه بدن خود اوست، برایش

لذت‌بخش می‌شود. پیازه نمونه‌ای از این پدیده را در مورد فرزند خود ذکر کرده است. وی اشاره می‌کند که فرزندش همواره پای خود را به طرف صورتش خم می‌کرد و انگشت پایش را در دهانش قرار می‌داد. اعمال تکراری به تدریج از توجه به بدن خود متوجه دنیای بیرونی می‌شود، یعنی اطفال برای نخستین بار متوجه تأثیر اعمال خود بر روی محیط می‌شوند. مثلاً ممکن است طفل جغجغه‌ای را چندین بار تکان دهد و با این عمل رویدادی را بارها و بارها تکرار نماید. این آگاهی برای او تجربه‌ای لذت‌بخش است. در طی همین دوره، اطفال تفاوت بین هدف و وسیله نیز آگاه می‌شوند.

در سال دوم زندگی، اطفال برای حل مسائل پیرامون خود عمدتاً از طریق آزمون و خطا عمل می‌کنند و سرانجام، در ماه‌های آخر این دوره،

راه‌حل‌های جدیدی را از طریق «بینش» ابداع می‌کنند، که کمتر به آزمون و خطا متکی است. یکی از ویژگی‌های مهم دوره‌ی حسی حرکتی، آگاهی تدریجی اطفال از پایداری اجسام [۱.۰۱](#) است. به‌طور معمول، تصور اطفال تا قبل از ۹ ماهگی این است که اگر شیئی در معرض دید آنان نباشد، آن شیء وجود خارجی ندارد. ولی از این سن به بعد، به تدریج از وجود دائمی اشیاء آگاه می‌شوند، به طوری که با اتمام دوره‌ی حسی حرکتی، اگر شیئی را حتی در خفا و دور از دید آنها جابه‌جا کنیم، آن را در جای مناسب جستجو خواهند کرد. با آگاهی از پایداری شیء، کودکان توانایی تقلید غیابی [۱.۰۲](#) را نیز پیدا می‌کنند، یعنی اگر عملی را امروز مشاهده کنند، می‌توانند روز بعد همان عمل را در غیاب الگو تقلید کنند. ضمناً این توانایی، با شناختی که اطفال از خویشتن فیزیکی خود دارند، مصادف می‌شود. مثلاً اگر بینی کودک ۱۵

ماه‌های را با ذغال سیاه کنیم و او را جلو آینه قرار دهیم، احتمالاً دست خود را برای پاک کردن این سیاهی روی بینش می‌کشد. این عمل نشان می‌دهد که کودک نه تنها به ثبات و پایداری اجسام پی برده است، بلکه از خویشتن فیزیکی خود نیز به‌عنوان جسمی پایدار آگاهی یافته است. اطفال کوچک‌تر، مثلاً ۱۰ ماهه، در شرایط مشابه غالباً چنین واکنشی نشان نمی‌دهند. اتمام دوره‌ی حسی حرکتی، به منزله‌ی شروع زمینه‌های اولیه‌ی تفکر و درک اعمال و مفاهیم نمادین است. چنین تحولی کودک را برای ورود به دوره‌ی بعدی، یعنی دوره‌ی پیش‌عملیاتی، آماده می‌کند.

۲. دوره‌ی پیش‌عملیاتی ۱.۳ (از ۲ تا ۶ الی ۷

سالگی)

در این دوره کودکان از لحاظ شناختی مهارت‌های تازه‌ای پیدا می‌کنند. مثلاً می‌توانند از واژه‌ها یا عباراتی برای توصیف اشیاء و رویدادها استفاده

کنند، یا اعمال نمادین [۱۰۴](#) انجام دهند. (مثلاً از تکه‌ای چوب به جای تفنگ، یا از قوطی کبریت به‌عنوان ماشین استفاده کنند). با این حال، آنها هنوز فاقد تفکر منطقی هستند. کودک ۵ - ۴ ساله می‌تواند از زبان استفاده کند، پیش از انجام دادن یک عمل چگونگی آن را تجسم کند و درباره‌ی رویدادهایی که در گذشته رخ داده است بیندیشد. گرچه هنوز توان انجام بسیاری از عملیات ذهنی را ندارد.

بررسی‌های پیازه حاکی از آن است که در این دوره، کودکان در تفکر و استدلال حالت

خودمرکزبینی، یا خودمیان‌بینی [۱۰۵](#) دارند. یعنی نمی‌توانند خود را در جای فرد دیگری قرار دهند و رویدادهای محیطی را از دید دیگران ببینند. البته از نظر پیازه ناتوانی در تمایز میان دیدگاه خود و دیگران به منزله‌ی خودخواهی کودک نیست. وی برای تأیید مفهوم خودمرکزبینی از آزمایش

معروف سه کوه استفاده کرده است، که در زیر به
توصیف مختصری از آن می‌پردازیم.

شکل ۱ - ۱: خودمرکزبینی یا خودمیان‌بینی،

ناتوانی از درک دیدگاه دیگران است. یکی از

آزمایش‌های کلاسیک پیاژه در این زمینه، تفکر

خودمرکزبینی را نشان می‌دهد. کودک روی یک

صندلی که روبه‌روی آن سه کوه مقوایی قرار دارد،

می‌نشیند. آزمایش‌گر عروسکی را روی صندلی

دیگر، که روبه‌روی کودک قرار گرفته می‌گذارد و

از کودک می‌خواهد که بگوید عروسک او چه

می‌بیند. کودکان خردسال نمی‌توانند به‌درستی به

این سؤال پاسخ دهند. آنها غالباً در پاسخ،

منظره‌ای را که خود می‌بینند، شرح می‌دهند. یعنی

معتقدند که دیگران نیز صحنه را همانند خود آنها

می‌بینند. پیاژه این یافته را به‌عنوان سندی در

تأیید این مفهوم به‌کار گرفته است.



اقتباس از: کرگ، گریس، ۱۹۸۹، ص ۲۴۸.

به ادعای پیاز، کودکان در این دوره بسیاری از اشیاء بی جان را جان دار فرض می کنند

(جان دارپنداری) [۱۰۶](#) و با گذشت زمان، این ویژگی

را بیشتر به اشیائی نسبت می دهند که متحرک

باشند. به موازات جان دارپنداری، کودکان به

ساخته پنداری [۱۰۷](#) نیز معتقد می شوند. یعنی این

باور که تمام اشیاء، چه جان دار و چه بی جان،

ساخته و پرداخته ی دست آدمی هستند. مثلاً

ممکن است کودک خردسالی تصور کند که

آسمان را با قلم مو نقاشی کرده اند و ستارگان را بر

روی آن چیده اند. در ضمن، کودکان در این دوره،

توان درکِ جزء و کل [۱۰۸](#)، یا درون‌گنجی [۱۰۹](#) را ندارند. به بیان دیگر، اگر دسته گلی را که شامل چهار میخک و دو گل مریم است به کودک ۵ ساله‌ای نشان دهیم و از او بپرسیم که تعداد گل‌های میخک بیشتر است یا تمام گل‌ها، پاسخ مورد انتظار پیاژه، گل‌های میخک خواهد بود. این پاسخ، عدم توانایی کودک در تشخیص رابطه‌ی کل و جزء را نشان می‌دهد.

از ویژگی‌های دیگر این قبیل کودکان عدم توانایی آنها در نگهداری ذهنی است. یعنی کودکان در قضاوت‌های خود درباره‌ی مفاهیمی نظیر ماده، طول، عدد، مایع، مساحت، وزن و حجم با مشکل مواجه هستند، چرا که در این قضاوت‌ها، به راحتی تحت تأثیر کیفیت یا شکل ظاهری اشیاء قرار می‌گیرند. برای مثال، وقتی در دو لیوان هم‌اندازه و هم‌شکل به مقدار مساوی نوشابه بریزیم، کودک به سهولت متوجه می‌شود

که مقدار نوشابه در دو لیوان برابر است. اما اگر یکی از آنها را در حضور وی در لیوانی باریک‌تر ولی در عین حال بلندتر خالی کنیم، احتمالاً پاسخ می‌دهد که مقدار مایع در لیوان بلندتر بیشتر است. شکل ۲ - ۱: آزمایش نگهداری ذهنی مایع



اقتباس از: کرگ، ج. گریس، ۱۹۸۹، ص ۳۵. پیازه با انجام آزمایش‌های ظریف خود نشان داد که در مورد سایر مفاهیم ذهنی نیز این مشکل وجود دارد. گرچه در دوره‌ی بعدی، یعنی عملیات عینی (۱۱۱)، کودکان به راحتی از عهده‌ی درک

چنین مفاهیمی بر می آیند (سیگل من، کارول. ک و همکاران. ۱۹۹۱. ص ۲۱۰).

شکل ۳ - ۱: انواع آزمایش های نگهداری ذهنی

پیاژه

سن معمول تسلط	تکالیف معمولی که برای اندازه گیری انواع نگه داری ها به کار می روند
۶ - ۷	نگهداری عدد  تعداد چهار سبب یک تعداد (۳ عدد) در هر ردیف با فاصله های یکسان را به کودک نشان می دهیم او می گوید که تعداد در هر دو ردیف برابر است.
	در ردیف بالا فاصله سببها را بیشتر می کنیم و مجدداً از کودک سؤال می کنیم که در کدام ردیف تعداد سببها بیشتر است. 
۷ - ۸	نگهداری ماده کودک قبول می کند که مقدار دو گلوله خیم برابر است. 
	آزمایشگر شکل یکی از گلوله ها را تغییر می دهد و سپس از کودک می پرسد که آیا اکنون نیز مقدار خیم دو گلوله یکی است؟ 
۷ - ۸	نگهداری طول کودک می پذیرد که دو قطعه چوب که در موازات هم قرار دارند از نظر طول برابرند. 
	پس از کشیدن یکی از دو قطعه چوب به سمت راست یا چپ (آزمایشگر از کودک سؤال می کند که آیا اکنون طول دو قطعه چوب برابرند؟) 
۸ - ۹	نگهداری مساحت مقوای بر روی دو صفحه بلوک های دو وسیله های کاملاً مشابه قرار می دهیم و کودک می گوید که مقدار باقیمانده در هر دو صفحه برابر است. 
	آزمایشگر مکعبها را بر روی یکی از صفحات پخش می کند و سپس از آزمودنی می پرسد که آیا مساحت باقیمانده در هر دو صفحه برابر است؟ 

اقتباس از: پاستورینو، الِن، ۲۰۰۶، ص ۴۰۹.

۳. دوره‌ی عملیات عینی (از ۷ تا ۱۲ سالگی)

در این دوره کودکان توان انجام دادن برخی فعالیت‌های ذهنی، یا به گفته‌ی پیاژه، «عمل»

[۱۱۲](#) را پیدا می‌کنند. به اعتقاد پیاژه عملیات،

مجموعه‌ای از فعالیت‌های ذهنی است که از دو

ویژگی برگشت‌پذیری [۱۱۳](#) (یعنی برای هر عملی

حالت عکس آن نیز وجود دارد) و انعطاف‌پذیری

[۱۱۴](#) برخوردار باشد. توان انجام دادن عملیات

باعث می‌شود که کودکان در آن واحد به دو بُعد

مسئله توجه کنند و صرفاً یک جنبه را در نظر

نگیرند. پیاژه این توانایی را میان‌واگرایی [۱۱۵](#)

نامیده است. در عین حال، آنها قابلیت‌های تازه‌ای

از خود نشان می‌دهند و به درک مفاهیم نگهداری

ذهنی می‌رسند. ویژگی‌هایی که عمدتاً از

محدودیت‌های شناختی آنها ناشی می‌شود (نظیر

خودمرکزبینی، جان‌دارپنداری، ساخته‌پنداری، عدم

توانایی درک روابط کل و جزء)، به مراتب
کم‌رنگ‌تر می‌شود. آنها در این دوره با احراز
قابلیت‌های تازه‌ی خود می‌توانند به قیاس منطقی
پپردازند. اگر چه در هنگام حل مسئله نیاز کم‌تری
به داده‌های عینی دارند، ولی هنوز نمی‌توانند به
صورت انتزاعی بیندیشند. این ویژگی، که
عالی‌ترین سطح رشد شناختی است، در دوره
بعدی، یعنی نوجوانی، ظاهر می‌شود.

۴. دوره‌ی عملیات صوری [@eat_book](https://t.me/eat_book) ۱۱۶ یا انتزاعی (از ۱۱
الی ۱۲ سالگی به بعد)

در این دوره، نوجوان با مهارت‌های تازه‌ی خود
فرضیه می‌سازد و با کمک آن رویدادهای محیط
را پیش‌بینی می‌کند. او درباره‌ی چگونگی آزمون
فرضیه و حدس‌های احتمالی خود برنامه‌ریزی
می‌کند و به پیامد آن می‌اندیشد. نوجوانان،
برخلاف کودکان، به راه‌حل‌های ممکن یک
تکلیف یا مسئله می‌اندیشند و برای آزمون

راه‌حل‌های احتمالی، با روشی منظم عمل می‌کنند. بر همین اساس است که آنها می‌توانند از مشاهده‌های خود اصول کلی‌تری استنتاج کنند. پیازه برای بررسی تحولات شناختی در نوجوانی آزمایش‌های چندی را انجام داده است، که در فصل رشد شناختی نوجوانی به دو مورد از آنها خواهیم پرداخت. برای روشن شدن بیشتر ماهیت نظریه‌های رشد، در جدول زیر نظریه‌های فروید، اریکسون و پیازه با یکدیگر مقایسه شده است.

جدول ۲ - ۱: مقایسه‌ی نظریه‌های مرحله‌ای فروید، اریکسون و پیازه		
نظریه‌ی رشد روانی جنسی فروید	نظریه‌ی رشد روانی اجتماعی اریکسون	نظریه‌ی رشد شناختی پیازه
مرحله / دامنه‌ی سنی توصیف	مرحله / دامنه‌ی سنی توصیف	دوره / دامنه‌ی سنی توصیف
مرحله‌ی دهانی (از تولد تا ۱ سالگی)	اعتماد در برابر عدم اعتماد (از تولد تا ۱ سالگی)	دوره‌ی حس‌حس‌گرایی (از تولد تا ۲ سالگی)
لیبیدو یا زیست‌مایه به‌عنوان منبع لذت در ناحیه‌ی دهان متمرکز است. به همین دلیل ارضای دهانی کودک از جانب مادر در رشد بعدی، عامل تعیین‌کننده‌ای است.	اطفال برای برآورده شدن نیازهای خود باید به مراقبان خود اعتماد کنند. در این مرحله مراقبت‌کننده‌ی اصلی در چگونگی رشد و شخصیت آنها اهمیت زیادی دارند.	اطفال از طرح‌واره‌های حس‌حس‌گرایی برای بیگردی و درک دنیای اطراف خود استفاده می‌کنند. آنها در آغاز تنها دارای بازتاب‌های فطری هستند. ولی بعدها حتی اعمال هوشمندانه‌تری را به‌کار می‌گیرند و سرانجام از نمادها استفاده می‌کنند.
مرحله‌ی مقعدی (از ۱ تا ۳ سالگی)	خودمختاری در برابر شک و شرم (از ۱ تا ۳ سالگی)	
لیبیدو در ناحیه‌ی مقعد متمرکز است و آداب مربوط به دفع موجب تعارض‌هایی بین تمایلات زیستی کودک و خواسته‌های اجتماعی می‌شود.	در این مرحله، کودکان باید به اراده‌ی خود اعتماد کنند و متکی باشند، در غیر این صورت به توانایی‌های خود شک می‌کنند.	

<p>مرحله‌ی آتی (از ۳ الی ۶ سالگی)</p> <p>لیبیدو در نواحی تناسلی متمرکز شده و کنجکاو‌های جنسی به کرات مشاهده می‌شود. حل عقده‌ی ادیپ یا الکترآ باعث همانندسازی با والد هم‌جنس می‌شود و فراخود رشد می‌کند.</p>	<p>ابتکار در برابر احساس گناه (از ۳ الی ۶ سالگی)</p> <p>کودکان پیش‌دستانی با طرح‌ریزی نقشه‌های ماجراجویانه و انجام دادن آنها، قوه‌ی ابتکار خود را رشد می‌دهند، ولی با این حال باید بیاموزند که به حقوق دیگران تجاوز نکنند.</p>	<p>دوره‌ی پیش‌عملیاتی (از ۲ الی ۷ سالگی)</p> <p>کودکان پیش‌دستانی می‌توانند برای درک دنیای اطراف خود، نمادها (تصاویر ذهنی و کلمه‌ها) را به کار گیرند. اما تفکر آنها هنوز منطقی نیست و حالت خودمركزی‌بینی دارد.</p>
---	--	--

<p>فریود</p> <p>مرحله‌ی نهفتگی (از ۶ الی ۱۲ سالگی)</p> <p>لیبیدو در حالتی از سکون است و انرژی روانی در فعالیت‌های مربوطه به مدرسه، از جمله بازی کردن با دوستان هم‌جنس، به کار می‌رود.</p>	<p>اریکسون</p> <p>کارایی در برابر حقارت (از ۶ الی ۱۲ سالگی)</p> <p>کودکان بر مهارت‌های تحصیلی و مهم اجتماعی تسلط پیدا می‌کنند و با همسالان کنار می‌آیند، در غیر این صورت دچار احساس حقارت می‌شوند.</p>	<p>پیاژه</p> <p>دوره‌ی عملیات عینی (از ۷ الی ۱۱ سالگی)</p> <p>کودکان دبستانی عملیات منطقی را به تدریج فرامی‌گیرند، عملیاتی که به آنها اجازه می‌دهد تا در حضور اشیاء عمل طبقه‌بندی را انجام دهند. این کودکان می‌توانند مسائل علمی و واقعی را از طریق آزمون و خطا حل کنند.</p>
<p>مرحله‌ی تناسلی (از ۱۲ سالگی به بعد)</p> <p>دوران بلوغ باعث احیای غرایز جنسی می‌شود و در نتیجه نوجوانان در جستجوی برقراری روابط جنسی و به تدریج تولید مثل هستند.</p>	<p>هویت در برابر سردرگمی نقش (از ۱۲ تا ۱۸ سالگی)</p> <p>نوجوانان از خود سؤال می‌کنند که کیستند؟ آنها باید هویت‌های اجتماعی و شغلی خویش را بی‌پوش کنند، در غیر این صورت، در انتخاب نقش‌های جنسی ویژه بزرگسالان دچار سردرگمی می‌شوند.</p>	<p>دوره‌ی عملیات صوری (از ۱۱ سالگی به بعد)</p> <p>نوجوانان می‌توانند درباره‌ی موضوع‌های انتزاعی و حتی احتمال‌های غیرممکن و پیامدهای طولانی‌مدت آن فکر کنند. آنها می‌توانند فرضیه‌ها را صورت‌بندی و آنها را به‌طور منظم و از طریق آزمون و خطا آزمون کنند.</p>

<p>صمیمیت در برابر کناره‌گیری (۲۰ الی ۳۰ سالگی)</p> <p>افراد در جستجوی بی‌ریزی یک هویت مشترک با افراد دیگری هستند، ولی در عین حال ممکن است از برقراری ارتباط نزدیک هراس داشته و در نتیجه، دستخوش تنهایی و انزوا شوند.</p>

بیازه	آرینکسون	فروید
	<p>زایندهی در برابر در خود فرورفتگی (از ۴۰ تا ۶۵ سالگی)</p> <p>میانسالان باید احساس کنند که چه به عنوان والدین و چه در مقام شاغل، عرضه‌ی تولیدی آنها ماندنی و دائمی است، در غیر این صورت، منزوی می‌شوند و در خود فرو می‌روند.</p> <p>تمامیت در برابر ناامیدی (از ۶۵ سالگی به بعد)</p> <p>سالمنان برای مواجهه با مرگ، باید بدون تگرانی و افسوس زندگی خود را با معنا بیندارند.</p>	

اقتباس از: سیگلن، کارول. ک. و همکاران،

۱۹۹۱، ص ۳ - ۴۲.

(ب) نظریه‌ی رشد اخلاقی لارنس کلبِرگ

۱۱۷ (۱۹۸۷ - ۱۹۲۷)



اقتباس از: دیس کاتلین، ۲۰۰۶، ص ۳۶۳.

لارنس کُلبِرگ در سال ۱۹۲۷ در آمریکا متولد شد. او از دوران دانشجویی به مسائل اخلاقی حساسیت زیادی نشان می‌داد و نهایتاً در ۱۹۵۸ از دانشگاه شیکاگو به اخذ درجه‌ی دکترای روان‌شناسی نائل شد. در ضمن تحصیل در دوره‌ی دکترای، هنگامی که در یک بیمارستان روانی به انجام یک تحقیق مشغول بود، نارضایتی و اعتراض خود را از نحوه‌ی شوک دادن به بیماران روانی اعلام کرد. یک بار دیگر نیز زمانی که در زندان زنان کار می‌کرد، از نحوه‌ی رفتار غیرانسانی زندانبان‌ها با زندانیان زن به شدت ابراز ناراحتی کرد.

با وجود این که کُلبِرگ زیر نظر استادانی با گرایش روانکاوی آموزش دیده بود، ولی نظریه‌ی شناختی پیازه و الگوی کار او را برای بررسی تحول اخلاقی مناسب‌تر می‌دید. برای این منظور او داستان‌های متعددی را با نکات اخلاقی بسیار

ظریف تنظیم کرد و در مناطقی نظیر کانادا، آمریکا، آفریقا، آسیا و خاورمیانه به کار برد. او با تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده به یکی از متنفذترین و شاید جالب‌ترین نظریه‌های رشد اخلاقی دست پیدا کرد. کُبرگ تا پیش از مرگ خود در سال ۱۹۸۷، استاد دانشگاه هاروارد بود.

اقتباس از: سیگلمن، کارول. ک و همکاران. ۱۹۹۱. ص ۴-۳۷۳ و اسپیریتال، نورمن. ا. و همکاران. ۱۹۸۴. ص ۱۸۴.

لارنس کُبرگ در مورد چگونگی رشد اخلاق نظریه‌ی جامعی ارائه کرده است. با وجود این که او نیز، همانند بسیاری از روان‌شناسان معاصر خود، بیشتر در مکتب روانکاوان آموزش دیده بود، ولی نهایتاً از الگوی پیازه بهره گرفت. کُبرگ معتقد است که میان تحول شناختی و رشد اخلاقی، رابطه‌ای تنگاتنگ وجود دارد و به همین علت، او از روشی مشابه مصاحبه‌ی بالینی پیازه استفاده

کرد و سرانجام، به نظریه‌ای رسید که بعضی از فرض‌های آن به فرض‌های نظریه‌ی پیاژه شباهت دارد.

کُلبِ رگ داستان‌هایی تنظیم کرد که در هر یک از آنها یک نکته‌ی ظریف اخلاقی گنجانیده شده بود، به ترتیبی که شنونده یا خواننده‌ی داستان، از نظر اخلاقی خود را با نوعی معمای اخلاقی دشوار مواجه می‌دید. به عنوان مثال، آیا دزدی کردن در بعضی از موارد از لحاظ اخلاقی درست است؟ آیا گاهی می‌توان خُلف وعده کرد؟ آیا پزشک حق دارد مرگ فردی را که از نوعی بیماری دردناک رنج می‌برد و در شُرُف موت است، تسریع کند؟ کُلبِ رگ این‌گونه داستان‌ها را با افراد سنین مختلف در کشورهای چون آمریکا، تایوان، کانادا، مناطق شمالی آفریقا و روستاهای ترکیه در میان گذاشت و اطلاعات مفصلی را جمع‌آوری کرد. نهایتاً این اطلاعات مبنای نظریه‌ی او قرار گرفت.

کُلبِ رگ در نظریه‌ی رشدِ اخلاقی خود، اخلاق را در سه سطح پیش‌عُرف ^{۱۱۸}، متعارف ^{۱۱۹} و پس‌عُرف ^{۱۲۰} مطرح کرد و سپس برای هر کدام از این سطوح، دو مرحله‌ی فرعی در نظر گرفت. بدین ترتیب نظریه‌ی او شش مرحله را در بر می‌گیرد که خلاصه‌ای از آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳ - ۱: سطوح مختلف رشد اخلاقی کُلبِ رگ

سطح اول: پیش‌عُرف

مرحله‌ی ۱. در این مرحله، قضاوت اخلاقی بیشتر مبتنی بر عواقب عمل و اجتناب از تنبیه است. هر عملی که پیامد آن همراه با مجازات باشد، از لحاظ اخلاقی درست نیست.

مرحله‌ی ۲. در این مرحله، قضاوت اخلاقی بیشتر بر منابع فردی و داد و ستدهای شخصی مبتنی است.

سطح دوم: متعارف

مرحله‌ی ۳. در این مرحله، عمدتاً تأکید بر حفظ وجهه‌ی اجتماعی و کسب تأیید دیگران است. با ورود به این مرحله، فرد می‌کوشد نظر مطلوب دیگران را به خود جلب کند. از این رو، هر عملی که مورد تأیید اطرافیان باشد، از لحاظ اخلاقی قابل دفاع است.

مرحله‌ی ۴. در این مرحله، بر اطاعت از قانون یا انجام وظیفه تأکید می‌شود. هر عملی که جنبه‌ی قانون‌شکنی داشته باشد، عملاً غیراخلاقی است. در این مرحله از نظر فرد قانون مطلق است و غالباً تغییرپذیر نیست.

سطح سوم: پس‌عرف

مرحله‌ی ۵. در این مرحله فرد قوانین را به‌عنوان آراءِ اکثریت در نظر می‌گیرد و به آنها احترام می‌گذارد. اما لزوماً قوانین را به صورت امور مطلق نمی‌بیند، بلکه آنها را انعکاسی از منافع اکثریت

تلقى می‌کند. یعنی قانون نسبی است و بر حسب شرایط قابل تغییر و تفسیر است.

مرحله‌ی ۶. در آخرین مرحله، ارزش‌های اخلاقی درونی می‌شوند و فرد در قبال آنها تعهد شدیدی احساس می‌کند. فرد در این مرحله دیگر نیازی به قانون یا مجازات نمی‌بیند، بلکه درست یا نادرست بودن اعمال را با استناد به معیارهای درونی‌شده‌ی خود ارزیابی می‌کند.

اقتباس از: زیمنباردو، فیلیپ. ج. ۱۹۹۲. ص ۱۹۸.

کُلبِرگ نیز همانند فروید، اریکسون و پیاژه، رشد را بیشتر یک تحول کیفی قلمداد کرده و برای آن مراحل خاصی قائل شده است. او مدعی است که این مراحل همگانی است و رسیدن به هر مرحله مستلزم گذاری موفقیت‌آمیز از مراحل قبلی است.

طبیعتاً عده‌ای هرگز به مراحل عالی قضاوت

اخلاقی نمی‌رسند. در ضمن کُلبِرگ کودک را

موجودی فعال می‌بیند که حتی از لحاظ اخلاقی

ابتکار عمل را به دست دارد. از نظر کُبرگ
زیربنای برخی از قضاوت‌های اخلاقی (مثلاً حس
عدالت‌جویی) جنبه‌ی فطری دارد. از آن‌جا که
کودک با استفاده از توانایی‌های وسیع شناختی
خود به قضاوت‌های اخلاقی می‌پردازد، کُبرگ
کودک را «فیلسوف اخلاق» [۱۲۱](#) نیز می‌نامد
(اسدورا، لستر [۱۲۲](#). ۱۹۹۰. ص ۲۷۰). نظریه‌ی
کُبرگ در فصل چهارم، که به رشد اخلاق
اختصاص یافته است، مورد بررسی بیشتر قرار
خواهد گرفت.

۴. دیدگاه خبرپردازی [۱۲۳](#).

علی‌رغم نفوذ گسترده‌ی نظریه‌ی پیاز، نظریه‌ی
وی طی سال‌های اخیر در معرض ایرادِ شماری از
محققان روان‌شناسی رشد قرار گرفته است.
عده‌ای معتقدند که آزمایش‌های وی بیشتر
عملکرد کودکان را می‌سنجد و نه توانایی واقعی
آنها را. به همین علت گاهی رویکردهای تازه‌ای

نظیر خبرپردازی و نظریه رشد ویگوتسکی [۱۲۴](#)

مکمل و حتی جایگزین نظریه‌ی پیازه شده‌اند. با

این وصف، برخی از روان‌شناسان معتقدند که

رویکردهای مذکور لزوماً اصول بنیادی نظریه‌ی

پیاژه را نقض نمی‌کنند، بلکه بیشتر مکمل

نظریه‌ی وی محسوب می‌شوند. الگوی اصلی

روان‌شناسان خبرپرداز از انقلاب رایانه تأثیر گرفته

و هم‌زمان با پیشرفت این تکنولوژی، رویکرد فوق

نیز شاهد پیشرفت‌های چشمگیری بوده است.

در اواسط دهه‌ی ۱۹۶۰، نظریه‌پردازانی نظیر آلن

نیوول [۱۲۵](#) و هربرت سیمون [۱۲۶](#) ذهن آدمی را با

ابتکاری حیرت‌انگیز، که «مغز الکتریکی» [۱۲۷](#)

نامیده می‌شد، مقایسه کردند (شیفر، دیوید، ر.

۱۹۸۹. ص ۳۲۹). سیمون و همکاران وی اعتقاد

داشتند که ذهن و رایانه، هر دو ابزارهایی هستند

که برای اندوزش، بازیابی و تحلیل اطلاعات

ظرفیتی محدود دارند.

به طور کلی می توان رایانه را متشکل از دو بخش

سخت افزار ^{۱۲۸} (دستگاه رایانه) و نرم افزار ^{۱۲۹}

(برنامه‌ی رایانه) دانست. در قیاس با رایانه،

روان‌شناسان خبرپرداز معتقدند که مغز، دستگاه

عصبی و گیرنده‌های حسی سخت‌افزار، و

مهارت‌هایی نظیر حافظه، دریافت و سازمان‌دهی

اطلاعات نرم‌افزار هستند.

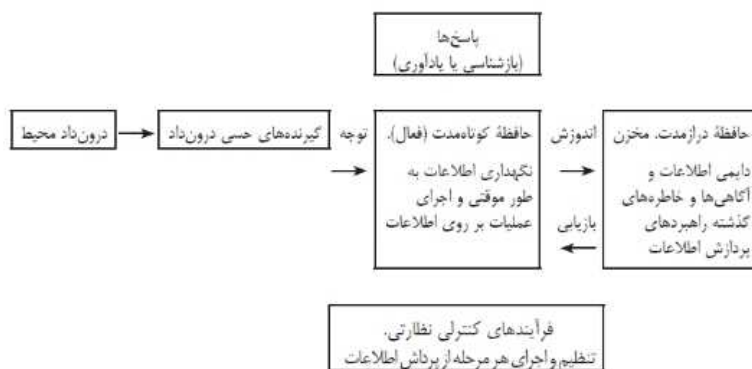
یکی از معروف‌ترین نمونه‌های دیدگاه خبرپردازی

الگوی عملکرد حافظه است، که در سال ۱۹۶۸

توسط اتکینسون ^{۱۳۰} و شیفیرین ^{۱۳۱} ارائه شده

است. نمودار این دیدگاه در زیر آورده شده است.

شکل ۴ - ۱: طرح کلی الگوی خبرپردازی



اقتباس از: سیگلن، کارول. ک. و همکاران،

۱۹۹۱، ص ۲۴۳.

همان طور که در شکل بالا می بینیم، این الگو

شامل سه بخش حافظه‌ی حسی [۱۳۲](#)، حافظه‌ی

کوتاه مدت [۱۳۳](#) و حافظه‌ی بلندمدت [۱۳۴](#) است، که

هر یک در ثبت اطلاعات و پردازش آن نقش

دارند. برای یادگیری و یادسپاری وقایع، نخستین

گام رمزگردانی [۱۳۵](#) اطلاعات است که با کمک آن

اطلاعات دریافتی از حافظه‌ی حسی به حافظه‌ی

کوتاه مدت، و سپس به حافظه‌ی بلندمدت منتقل

می شود. سپس این اطلاعات به شکل مناسبی

برای اندوزش سازمان دهی می شود. پس از فرآیند

اندوزش، فرد باید بتواند اطلاعات ثبت شده را

بازیابی [۱۳۶](#) کند. مثلاً در یک آزمون

چهارگزینه‌ای، پاسخ صحیح را انتخاب نماید. برای

چنین عملی فرآیند بازشناسی [۱۳۷](#) لازم است، ولی

اگر فرد برای به یاد آوردن رویدادی (برای مثال

سال تولد یک رئیس جمهور)، به حافظه‌ی خود
مراجعه کند، فرایند یادآوری [۱۳۸](#) مطرح است.

به‌طور کلی در رویکرد پردازش اطلاعات یا
خبرپردازی، رهیافت‌هایی نظیر ادراک، فراحافظه
[۱۳۹](#) (آگاهی از نحوه‌ی عملکرد حافظه)، استنتاج،

ارزشیابی و در نهایت کاربرد قواعد و فرایندهای
نظارتی [۱۴۰](#) مطرح می‌شوند. این راهبردها شبیه به

یک ارکستر موسیقی عملکردی هماهنگ و
یکپارچه دارند و می‌توان عملکردهای مختلف هر
یک را تفکیک کرد و جداگانه مورد بررسی قرار
داد. مثلاً اگر کودک یا نوجوانی نتواند از عهده‌ی

حل مسئله یا یک تکلیف خاص برآید، می‌توان
دلایل آن را در یک یا چند مورد از موارد زیر
جستجو کرد:

۱. مشکل او از عدم توجه لازم به جنبه‌های
مربوط به صورت مسئله ریشه گرفته است.

۲. او توان آن را ندارد که اطلاعات را در حافظه‌ی کوتاه‌مدت خود با صرف زمان مناسب نگهداری کند.

۳. مشکل او انتقال اطلاعات جدید از حافظه‌ی کوتاه‌مدت به بلندمدت، یا ناتوانیش در بازیابی اطلاعات است.

۴. مشکل او نداشتن اطلاعات کافی یا عدم درک درست از مسئله است.

۵. مشکل وی مربوط به عدم درک قواعد و

کاربرد آنهاست، یا این که شاید در مواجهه با مسئله‌ی مورد نظر، از فرایندهای نظارتی لازم برخوردار نیست. مثلاً از نحوه‌ی عملکرد

فرایندهای شناختی خود و کنترل آنها آگاهی لازم را ندارد.

۶. مشکل او فقدان دانش اولیه یا پایه [۱۴۱](#) در زمینه مسئله‌ی مورد نظر است.

بدین ترتیب در این رویکرد، فرض بر آن است که اگر کودک، نوجوان، یا سالمندی نتواند از عهده‌ی حل مسائل شناختی برآید، ممکن است بتوان مشکل آنها را با ارائه‌ی آموزش‌های لازم و مناسب برطرف کرد. با وجود این که این دیدگاه با روان‌شناسی پیازه و جوه اشتراک فراوانی دارد، اما طرفداران آن نوید می‌دهند که عدم توانایی‌های شناختی لزوماً ناشی از سطح ریش فرد نیست، بلکه ممکن است ناشی از ضعف او در استفاده‌ی درست و مناسب از راهبردهای لازم باشد (سیگلمن، کارول. ک و همکاران. ۱۹۹۱. ص ۳ - ۲۷۲). یادآور می‌شویم که در دو رویکرد پیازه و خبرپردازی کودک یا فرد، موجودی فعال و کنجکاو است و شخصاً به دنبال کسب دانش و معرفت تلاش می‌کند. با این تفاوت که پیازه رشد را فرآیندی ناپیوسته و کیفی می‌بیند، درحالی که

فرآیند رشد در رویکرد خبرپردازی جریانی پیوسته و کمی است.

۵. دیدگاه یادگیری شناختی ^{۱۴۲}

یکی از رویکردهای بانفوذ روان‌شناسی قرن

بیستم رفتارگرایی ^{۱۴۳} است، که زمینه‌های

تاریخی آن را می‌توان در اندیشه‌های

تداعی‌گرایان ^{۱۴۴}، افکار جان لاک ^{۱۴۵} (۱۷۰۴ -

۱۶۳۲) و تحقیق‌های ایوان پتروویچ پاولف ^{۱۴۶}

(۱۸۴۹ - ۱۹۳۶) جستجو کرد. با این وصف، آغاز

رسمی آن را به جان ب. واتسون ^{۱۴۷} (۱۹۵۸ -

۱۸۷۸) نسبت می‌دهند. واتسون، همانند جان

لاک، عقیده داشت که ذهن نوزاد مانند لوح

سفیدی ^{۱۴۸} است که تجارب محیطی به راحتی بر

آن نقش می‌بندند. وی، برخلاف نظریه‌پردازانی

نظیر فروید، اریکسون و پیاژه، به رشد مرحله‌ای

معتقد نبود و یادگیری و اثرات محیطی را تنها

عامل مؤثر در شکل‌گیری شخصیت می‌دانست.

مکتب رفتارگرایی طرفداران بسیاری داشت. بیش از نیم قرن بورهوس اسکینر ^{۱۴۹} (۱۹۹۰ - ۱۹۰۴)، پرچمدار این مکتب و معرف نوعی یادگیری موسوم به شرطی شدن کُنشگر ^{۱۵۰} بود. یافته‌های اسکینر عمدتاً از مطالعه‌ی رفتار حیوانات به دست آمده است. او همانند تورندایک ^{۱۵۱}، بر نقش پیامد عمل تأکید می‌ورزید. اسکینر بر این باور بود که رفتار آدمی همواره تحت تأثیر عوامل تقویتی (تقویت، مثبت، منفی و تنبیه) شکل می‌گیرد. به عبارت ساده‌تر، هنگامی که اعمال ما پیامدهای مثبت داشته باشد، آن را تکرار می‌کنیم و وقتی این پیامدها منفی باشند، از انجام دوباره‌ی آنها اجتناب می‌ورزیم. از آن جا که اسکینر با مطالعه‌ی فرایندهای ذهنی تحت هیچ شرایطی موافق نبود، بررسی مفاهیم ذهنی را موجه نمی‌دانست و بیشتر بر یک نوع یادگیری و آن هم شرطی شدن کُنشگر، تأکید می‌ورزید. به همین دلیل، نظریه‌ی

اسکینر، علی‌رغم ماهیت بسیار علمی آن، گاهی مورد ایراد و اعتراض روان‌شناسانی چون کارل راجرز ^{۱۵۲}، آبراهام مازلو ^{۱۵۳} و حتی آلبرت بندورا ^{۱۵۴} قرار گرفته است. پس از گذشت نیم قرن، خلأ مطالعه‌ی فرایندهای درونی، از جمله فعالیت‌های شناختی بین روان‌شناسان احساس شد و این احساس، زمینه را برای ظهور نظریه‌های جدیدتری، از جمله یادگیری اجتماعی یا شناختی فراهم ساخت.

نظریه‌ی آلبرت بندورا (... - ۱۹۲۵)



اقتباس از: سیگلن، کارول. ک. و همکاران،

۱۹۹۱، ص ۲۴۳.

آلبرت بندورا در سال ۱۹۲۵ در شهر کوچکی واقع در آلبرتای کانادا متولد شد. او دوران دبستان خود را در مدرسه‌ای کوچک که تنها دو معلم و بیست شاگرد داشت، به اتمام رساند. بعدها در دانشگاه بریتیش کلمبیا [۱۵۵](#) ثبت‌نام کرد و به علت داشتن اوقات بیکاری در دانشگاه به‌طور تصادفی در یک کلاس روان‌شناسی شرکت و ثبت‌نام کرد. از همان ابتدا او به این رشته علاقه‌مند شد و نهایتاً دکترای خود را در رشته‌ی روان‌شناسی بالینی از دانشگاه آیووا [۱۵۶](#) گرفت. وی بعد از سال‌ها تحقیق و کار بالینی، در دانشگاه استانفورد [۱۵۷](#) به تدریس مشغول شد و به مدت ۴۰ سال است که در این دانشگاه به کار تدریس و پژوهش اشتغال دارد.

بندورا نخستین کتاب‌های خود را در سال ۱۹۳۶ با همکاری اولین دانشجوی دوره‌ی دکترای خود به نام ریچارد والترز ^{۱۵۸} با عنوان یادگیری اجتماعی و رشد شخصیت ^{۱۵۹} منتشر کرد. در همین کتاب، رئیس کلی یادگیری اجتماعی معرفی شد. بندورا در سال ۱۹۷۳ به ریاست انجمن روان‌شناسان آمریکا انتخاب شد. طی سال‌های اخیر گرایش بندورا به ابعاد شناختی شخصیت به مراتب افزایش یافته است. در حال حاضر وی فرایندهای پیچیده‌ی شناختی را با روش‌های ظریف علمی و تجربی مورد بررسی قرار می‌دهد و در عین حال، بر نقش یادگیری مشاهده‌ای، یعنی یادگیری از طریق تماشای الگو تأکید می‌ورزد. ناگفته نماند که بندورا برای بسیاری از روان‌شناسان معاصر یک الگوی علمی قابل قبول بشمار می‌رود و در طی نیم قرن گذشته جوایز علمی فراوانی را دریافت کرده است.

اقتباس از: شیر، کارور. ۱۹۹۲. ص ۳۷۴.

آلبرت بندورا معرف دیدگاه جدیدی است موسوم به یادگیری اجتماعی. وی با تأکید قابل ملاحظه‌ای که بر نقش عوامل شناختی داشته، تا حدودی خلأ موجود در رفتارگرایی کلاسیک را جبران کرده است. بندورا، هم‌گام با اسکینر معتقد است که رفتار و شخصیت آدمی اکتسابی است، یعنی بر اثر یادگیری شکل می‌گیرد. اما در مورد فرایند یادگیری با رفتارگرایان کلاسیک اتفاق نظر ندارد. از دید وی فرایندهایی که حاکم بر یادگیری جانوران است، لزوماً در مورد انسان صدق نمی‌کند. به اعتقاد بندورا، انسان موجودی اجتماعی است و رفتار او صرفاً باید در پرتو روابط اجتماعی بررسی شود. انسان دارای ظرفیت‌های شناختی وسیعی است و می‌تواند درباره‌ی ارتباط میان رفتار و پیامدهای آن بیندیشد و آنها را پیش‌بینی و ارزیابی کند. از این رو، بررسی‌های

محرك - پاسخ ۱۶۰ به صورت فردی و در چارچوب آزمایشگاه، لزوماً و همیشه نمونه‌ی معتبری از تحقیق‌های روان‌شناسی یادگیری نیست. در دیدگاه بندورا، برخلاف دیدگاه رفتارگرایان کلاسیک، انسان صرفاً دریافت‌کننده‌ی رویدادهای محیط نیست، بلکه به‌گونه‌ای فعال، تجارب گذشته و زمان حال را تعبیر و تفسیر می‌کند و بر اساس آن، دست به پیش‌بینی می‌زند. در عین حال هر انسان دارای نظام خودنظم‌بخشی ۱۶۱ است که با استناد به آن، اعمال و رفتار خود را ارزیابی می‌کند. این ارزیابی بر عملکرد او، و به تبع آن بر محیط زندگی فرد، اثر می‌گذارد.

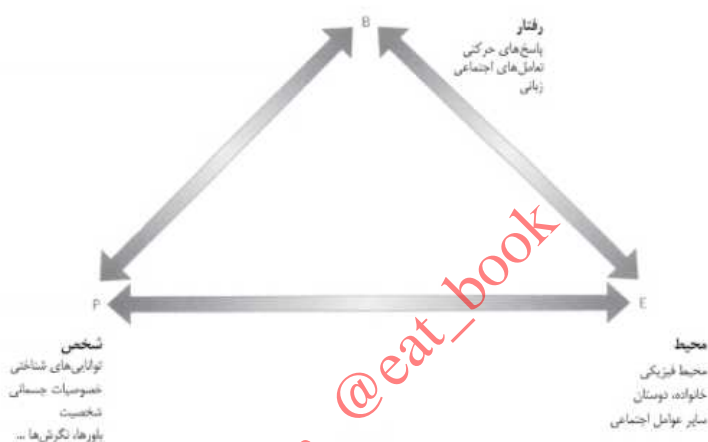
تأکید بندورا بر اهمیت عوامل شناختی، در مفهوم یادگیری مشاهده‌ای ۱۶۲ وی تشریح شده است. به اعتقاد او یادگیری صرفاً محدود به شرطی شدن رفتار، یا آزمون و خطا نیست. یادگیری‌های

پیچیده‌ی انسان غالباً از طریق مشاهده‌ی مستقیم رفتار دیگران، نظیر والدین، همسالان، معلمان و نیز صحنه‌های فیلم و حتی کارتون شکل می‌گیرد. در این نوع یادگیری، یادگیرنده شخصاً درگیر آزمون و خطا نیست. بندورا این سؤال را مطرح می‌کند که اگر یادگیری محدود به آزمون و خطا باشد، چگونه می‌توان اکتساب رفتارهایی چون رانندگی، شنه‌جراحی، روان‌درمانی و نیز بروز رفتارهای تازه را توجیه کرد؟ در بعضی موارد برای پیشگیری از خطرهای ناشی از آزمون و خطا این رفتارها از طریق مشاهده‌ی افراد سرمشق، مطالعه‌ی کتاب‌های داستان، یا حتی شنیدن دستورالعمل فراگرفته می‌شود. وی این نوع یادگیری را یادگیریِ جانشینی [۱۶۳](#) نامیده است، که در آن یادگیرنده به‌طور نمادین خود را به جای الگو قرار می‌دهد و هم‌زمان تجربه‌ی او را می‌آموزد.

به اعتقاد بندورا ما در خلال زندگی در معرض
الگوهای مختلف قرار می‌گیریم. مشاهده‌ی این
الگوها به ما فرصت می‌دهد که بدون آزمون و
خطای مستقیم و خطرپذیری‌های متعدد،
رفتارهای متنوعی را بیاموزیم. از آن‌جا که انسان
از توانایی‌های شناختی برخوردار است، او می‌تواند
از میان الگوهای موجود تنها به بعضی از آنها
توجه کند. یعنی انسان تا حدودی دارای حق
انتخاب است. بندورا عقیده ندارد که انسان به‌طور
منفعل به رویدادهای محیط پاسخ می‌دهد. علاوه
بر این، هر انسان با استفاده از قابلیت‌های شناختی
محیط خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آگاهی او
از تأثیری که می‌تواند روی محیط داشته باشد،
متقابلاً بر رفتار و انتظارات او اثر می‌گذارد. بندورا
تعامل چندجانبه‌ی میان فرد، محیط و رفتار را
جبرگرایی تقابلی [۱۶۴](#) نامیده است، که از میان این
سه عامل، فرد یا متغیرهای فردی از اهمیت

بیشتری برخوردار هستند. به عبارت دیگر، نهایتاً این فرد است که با استفاده از فرایند خودنظم‌بخشی، شخصاً معیارهایی را برای رفتارهای خود تعیین می‌کند.

شکل ۵ - ۱: مدل فرضی بندورا



اقتباس از: وستا، رز، ۲۰۰۴، ص ۳۲.

بندورا معتقد است که یادگیری مشاهده‌ای نوعی یادگیری شناختی است، که چهار فرایند را در بر

می‌گیرد: فرایند توجه [۱۶۵](#)، نگهداری [۱۶۶](#)، تولید [۱۶۷](#) و انگیزشی [۱۶۸](#).

در این نوع یادگیری، ویژگی‌های الگو اهمیت زیادی دارند. افراد غالباً به الگوهایی توجه می‌کنند که به آنها شباهت بیشتری داشته باشند (افراد

هم‌سن یا هم‌جنس). ضمناً مقام الگو، عنوان تخصصی او، یا موقعیت اجتماعی وی در این جریان مؤثر است. در فرایند توجه، که اولین گام در یادگیری مشاهده‌ای است، فرد باید به جنبه‌هایی از الگو توجه کند. اگر وی برای رفتار الگو اهمیت قائل باشد و توان انجام دادن اعمال او را در خود احساس کند، به رفتار الگو توجه خواهد کرد. صفات شخصیتی و تجارب مشاهده‌گر نیز در میزان توجه او بی‌تأثیر نیستند. مثلاً افرادی که در گذشته برای تقلید از الگوهای معینی در محیط خانواده، مدرسه یا جامعه تقویت شده باشند، گرایش بیشتری به الگوهای مشابه نشان می‌دهند. بعضی از تحقیق‌ها نشان داده‌اند که اگر عزت نفس یا اعتماد به نفس مشاهده‌گر ضعیف باشد، گرایش او به تقلید زیادتر است. ضمناً کودکان بیشتر از بزرگسالان گرایش به تقلید از سرمشق دارند.

فرایند دوم **نگهداری** است: مشاهده‌گر پس از

توجه به الگو، اعمال او را با رمزگردانی نمادی ۱۶۹

به یاد می‌سپارد. معمولاً این کار به دو صورت

انجام می‌شود: گاهی وی اعمال الگو را به صورت

تصویری مجسم می‌کند و در موارد دیگر،

رمزگردانی به صورت کلامی انجام می‌شود، یعنی

یادگیرنده در خلال مشاهده، اعمال الگو را به

شیوه‌ای کلامی مرور ۱۷۰ می‌کند و آنها را در ذهن

زنده نگاه می‌دارد (شولتز، دوآن. ۱۹۹۰. ص ۵۱ -

۴۵۰).

در فرایند سوم یعنی **تولید**، فرد در صورت داشتن

توان لازم، اعمال الگو را به مرحله‌ی اجرا در

می‌آورد. توجه قبلی او به اعمال الگو و یادسپاری

آن به منزله‌ی این نیست که وی بتواند اعمال

مشاهده‌شده را عیناً تقلید کند. برای این کار وی

علاوه بر داشتن توانایی‌های لازم، نیاز به تمرین و

بازخورد دارد. این امر در مورد رفتارهای پیچیده‌تر

مصدق بیشتری پیدا می‌کند، مثلاً اگر عمل رانندگی را در یک الگو مشاهده کرده و به خاطر سپرده باشیم، احتمالاً اجرای آن در دفعات اولیه با ناشیگری و دشواری توأم خواهد بود، به گونه‌ای که اصلاح و بهبود آن به تمرین و آگاهی بیشتری نیاز خواهد داشت.

فرایند چهارم **انگیزش** است. چرا که علی‌رغم توجه، یادسپاری و حتی داشتن توان لازم برای تقلید از الگو، وجود انگیزه ضروری است. بدون مشوق و انگیزه‌ی کافی، جریان یادگیری آن‌طور که باید تحقق نمی‌یابد. علاوه بر این، انتظاری که از تقویت و تنبیه وجود دارد، یعنی پیامد عمل، در ماهیت تقلید مؤثر است. در بسیاری از موارد، تقویت و تنبیه به صورت یک تجربه‌ی ذهنی، یا حتی یک تجربه‌ی جانشینی انجام می‌گیرد. یعنی فرد هم‌زمان تجارب الگو را در وجود خود تجربه می‌کند. ناگفته نماند که بندورا تقویت را به‌عنوان

یک عامل کاملاً ضروری در یادگیری تلقی
نمی‌کند. از نظر وی، عملکرد فرد به تقویت یا
پاداش وابسته است.

۶ دیدگاه مردم‌شناسی فرهنگی نظریه‌ی مارگارت مید (۱۹۷۸) - (۱۹۰۱)



اقتباس از: برگ، لورا. ای. ۱۹۹۶.
مارگارت مید، یکی از چهره‌های مردم‌شناس
فرهنگی است، که رساله‌ی دکترای خود را در
دانشگاه کلمبیا درباره‌ی مفهوم معروف «توفان و

فشار « به پایان رسانده و یافته‌های خود را در

کتاب معروفی به نام «بلوغ در ساموآ» ^{۱۷۲}

(۱۹۲۸) منتشر کرد. وی در سال ۱۹۶۰ به ریاست

انجمن مردم‌شناسی آمریکا انتخاب شد. با وجود

این که مید نقش عوامل زیست‌شناختی را در رشد

آدمی نفی نمی‌کرد، ولی بیشتر به جبرگرایی

فرهنگی ^{۱۷۳} عقیده داشت، یعنی این که عوامل

فرهنگی شخصیت انسان را شکل می‌دهد.

نوشته‌های مید بازتاب وسیعی در روان‌شناسی

قرن بیستم داشته است، گرچه صحت این

نوشته‌ها، به‌خصوص یافته‌های وی درباره‌ی

نوجوانان ساموآیی قابل بحث است. او طی دوران

کوتاهی که در ساموآ سپری کرد، احتمالاً به دلیل

زن بودن نتوانست با رؤسای قبایل ساموآ که منبع

موثق‌تری برای کسب اطلاعات بودند، ملاقات

کند. ظاهراً جنسیت خود او نیز در این زمینه نقش

عمده‌ای داشته است. احتمال می‌رود که وی از

ابتدا نسبت به نقش عوامل فرهنگی سوگیری
ذهنی داشته است!

تردید درباره‌ی صحت اطلاعات مید به این معنا
نیست که رشد آدمی متأثر از عوامل فرهنگی
نباشد، چرا که برخی از نظریه‌پردازان دیگر نیز
نوجوانی را به‌عنوان دوره‌ای آرام و بدون دغدغه
توصیف کرده‌اند. بدین ترتیب می‌توان استدلال
کرد که حتی اگر یافته‌های مید تا حدودی مبتنی
بر نقطه نظرهای شخصی باشد، ولی بازتاب
مفیدی در روان‌شناسی نوجوانی به‌جای گذاشته
است.

اقتباس از: اسپیرینتال، نورمن. ا. و همکاران،

۱۹۸۴، ص ۱۵.

၁. development
၂. adolescence
၃. early adulthood
၄. middle adulthood
၅. late adulthood
၆. death
၇. bereavement
၈. life-span
၉. Seifert, Kelvin
၁၀. Hoffnung, Robert L.
၁၁. physical
၁၂. cognitive
၁၃. social
၁၄. emotional
၁၅. rite of passage
၁၆. tiwi

۱۷. Spindler, George D.
۱۸. Kiwai Papuans
۱۹. biological viewpoints
۲۰. psychodynamics
۲۱. information processing
۲۲. cognitive learning
۲۳. cultural anthropology
۲۴. Hall, Stanley G.
۲۵. Darwin, Charles
۲۶. recapitulation
۲۷. ontogeny
۲۸. phylogeny
۲۹. storm and stress
۳۰. Aristotle
۳۱. Plato
۳۲. rebirth
۳۳. Gesell, Arnold

۳۴. Spock, Benjamin
۳۵. maturation
۳۶. Freud, Sigmund
۳۷. Nathanson, Amalie
۳۸. oral
۳۹. anal
۴۰. phallic
۴۱. latency
۴۲. genital
۴۳. Freud, Anna
۴۴. Monte, Christophe F.
۴۵. ego psychology
۴۶. Hartman, Heinz
۴۷. Oedipus complex
۴۸. Electra complex
۴۹. tension
۵۰. conflict

51. Electra
52. defense mechanisms
53. repression
54. denial
55. withdrawal
56. regression
57. intellectualization
58. asceticism
59. Piaget, Jean
60. formal operation
61. Murray, Henry
62. Childhood and Society
63. his Life History and the Historical Moment
64. Insight and Responsibility
65. Gandhi, Mahatma

٤٤. Gorky, Maxim
٤٧. king, Martin L.
٤٨. identity crisis
٤٩. id
٧٠. identity crisis
٧١. ego
٧٢. Sigelman, Carol K.
٧٣. Shaffer, David R.
٧٤. trust vs. mistrust
٧٥. maldevelopment
٧٦. malignancy
٧٧. neurosis
٧٨. psychosis
٧٩. autonomy vs. shame and
doubt
٨٠. initiative vs. guilt
٨١. industry vs. inferiority

82. identity vs. role diffusion
83. intimacy vs. isolation
84. narcissism
85. generatively vs.
stagnation
86. ego integrity vs. despair
87. epistemology
88. The Language and
Thought of the Child
89. Judgment and Reasoning
in the Child
90. The Child Conception of
the World
91. The Psychology of
Intelligence
92. adaptation
93. interaction

94. equilibration

95. schema

96. organization

97. assimilation

98. accommodation

99. clinical interview

100. sensory - motor stage

101. object permanency

102. deferred imitation

103. preoperational stage

104. symbolic action

105. egocentrism

106. animism

107. artificialism

108. whole - part relation

109. class inclusion

110. conservation

- 111. concrete operation
- 112. operation
- 113. reversibility
- 114. flexibility
- 115. decentration
- 116. formal operation
- 117. Kohlberg, Lawrence
- 118. preconventional
- 119. conventional
- 120. post - conventional
- 121. moral philosopher
- 122. Sdorow, Lester
- 123. information processing
- 124. Vygostsky, Lev S.
- 125. Newell, Allen
- 126. Simon, Herbert
- 127. electric brain

128. hardware

129. software

130. Atkinson, Richard

131. Schiffrin, Richard

132. sensory memory

133. short - term memory

134. long - term memory

135. encoding

136. retrieval

137. recognition

138. recall

139. metamemory

140. executive process

141. basic knowledge

142. cognitive learning

143. behaviorism

144. associationism

145. Locke, John
146. Pavlov, Ivan P.
147. Watson, John B.
148. tabula rasa
149. Skinner, Fredrick B.
150. operant
151. Thorndike, Edward L.
152. Rogers, Carl
153. Maslow, Abraham
154. Bandura, Albert
155. British Columbia
156. University of Iowa
157. Stanford University
158. Walters, Richard
159. Social Learning and
Personality Development
160. stimulus - response

- 161. self - regulation
- 162. observational learning
- 163. vicarious learning
- 164. reciprocal determinism
- 165. attention
- 166. retention
- 167. reproduction
- 168. motivational
- 169. symbolic encoding
- 170. rehearsal
- 171. Mead, Margaret
- 172. Coming of Age in Samoa
- 173. cultural determinism