

به نام خدا

او که به انسان روح بخشید، و دانای حکیمی که به انسان سخن گفتن آموخت.

"روانشناسی در تدریس"

نویسنده: دکتر رحیم دولتی

ترجمه: گیتی کیاشمشکی

بهنوش حسینی ضابط

مؤسسه فرهنگی راه شایستگان

دوره تربیت معلم (۱)

- امید است این کتاب که برای گروه زبان راه‌شایستگان نوشته شده، برای دیگر افرادی که سعی در ارتقاء توانایی تدریس خود دارند نیز مفید باشد.

این کتاب در درجه اول برای کسانی که انگلیسی زبان دوم آنهاست در نظر گرفته شده، اگرچه انگلیسی زبان‌ها هم آن را در آموزش، تشویق و فعال‌سازی دانش‌آموزان خود، برای یادگیری بیشتر و آسان‌تر مفید خواهند یافت. در کتاب سعی شده از لغات، عبارات و ساختارهای ساده و غیرپیچیده استفاده شود.

هدف من از تألیف این کتاب تلاش برای ارائه حقایق اساسی روانشناسی تربیتی به گونه‌ای است که به متعلم در دوره "تربیت معلم" کمک شود تا به موارد زیر پی ببرد:

الف) ضرورت استفاده از حس مشترک در بکارگیری روانشناسی در تدریس و

ب) اهمیت رفتار کردن با هر کودک به عنوان یک فرد مستقل.

به عنوان حقیرترین خدمتگزار خداوند متعال، من نقاط ضعف خود را پنهان نمی‌کنم. چرا که انسان ممکن الخطاست. با این حال شکرگزار خداوند خود به خاطر حس خوبی که در وجودم نهاده تا سپاسگزار و قدردان لطف بی‌نهایتش در هدایت من برای یافتن راه زندگی و کار کردن در مسیر اسلام باشم.

اگر به خاطر لطف او نبود به سختی می‌توانستم از عهده انجام این کار، هرچند کوچک و مختصر، برآیم.

دکتر رحیم دولتی

به نام خداوند بزرگی که با ارزش‌ترین چیز را در این دنیا و آخرت

به من عطا کرده و آن چگونه خواندن و نوشتن است!

کلامی چند با همکاران بسیار عزیزم:

به اعتقاد من هیچ شیوه‌ای به عنوان بهترین روش برای تدریس زبان‌های خارجی وجود ندارد. ما نه می‌توانیم یکی از روش‌های متعدد شناخته شده را که به ما معرفی می‌گردند، برگزینیم و نه با در نظر گرفتن نقاط ضعف قطعی هریک از آنها می‌توانیم به گزینه رضایت‌بخش‌تری دست‌یابیم. برای یادگیری زبان الزاماً نباید همان اهداف و موقعیت‌هایی را در پیش گرفت که در یادگیری موضوعات دیگر بکار می‌روند. به اعتقاد من، آمادگی برخی از روش‌شناسان برای محکوم کردن انواع خاصی از آموزش زبان و تبلیغ دیگر روش‌ها، و تمایل آنها برای تحمیل راه‌حل‌های منحصر به فرد بدون در نظر گرفتن اهداف یادگیری و شرایطی که تحت آن یادگیری اتفاق می‌افتد، نتیجه برداشت بسیار ضعیف آنها از اصولی است که حاکم بر یادگیری زبان می‌باشد. آموزش زبان یک حرفه عملی است. از این رو باید آن را قضاوت کنیم. روشی که خوب عمل می‌کند، خوب بوده و آنچه که خوب عمل نمی‌کند، بد است. متأسفانه تشخیص این مطلب که کدامیک خوب و کدامیک بد عمل می‌کند اصلاً آسان نیست، اما حداقل می‌بایست موضع خود را در مقابل یک سری از اصول از پیش آماده شده حفظ کنیم چراکه هر بخش از آموزش زبان در هر موقعیت آموزش قابل قضاوت است. می‌دانیم که در بعضی از موارد با دانش‌آموزان و معلمان خاص، روش‌هایی که معمولاً مورد انتقاد ماست می‌تواند موفق عمل کند و برعکس روش‌هایی که در مجموع خوب به نظر می‌رسند با شکست مواجه می‌شوند. دلیل این امر این است که اصول حاکم بر یادگیری زبان آن قدر کلی هستند که بتوان به واسطه آنها به همان اهداف رسید. نیل به این اهداف با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌هایی است که به‌طور قابل ملاحظه‌ای در جزئیات باهم متفاوت بوده و مستلزم روش‌های گوناگون برای رسیدن به اهداف گوناگون می‌باشند.

هدف از این کتاب تلاش برای نشان دادن این اصول کلی است که از دو طریق امکان‌پذیر است.

اولاً: توجه به طبیعت موضوع مورد بحث که همان زبان است. دوماً: آنچه که درباره یادگیری زبان شناخته شده و نهایتاً نحوه تأثیرگذاری عوامل خارجی بر یادگیری.

یادگیری و آموزش زبان دوم

از مطالب گفته شده نتیجه‌گیری می‌کنیم که شرایط لازم و کافی برای یادگیری زبان چه چیزهایی است و مشخصه‌های اساسی آموزش موفق زبان را ارائه می‌کنیم. همان‌طور که قبلاً گفتیم، معتقدم که اصول آموزش زبان دوم کلی است. بنابراین درباره هیچ تکنیک خاصی در تدریس بحث نمی‌کنم. تکنیک‌های مختلف را می‌توان در اصولی که ارائه خواهیم کرد به کار برد.

اگرچه ارتباط هر تکنیکی با یادگیری زبان می‌بایست با دانشی که در مجموع از آن زبان داریم، زبان خاصی که تدریس می‌شود و حقایق یادگیری ارزیابی شود، هیچ تکنیکی در واقع به عنوان یک اصل در نظر گرفته نمی‌شود.

منظورمان از تدریس هم زبان دوم و هم زبان خارجه است، به جز مواردی که آنها را به دلیل کاربرد تکنیکی تفکیک نموده باشیم. (که البته امیدوارم چنین مواردی بدیهی باشند) ترجیح می‌دهم این دو به عنوان دو مفهوم مترادف به کار روند. در پی نبودن واژه‌ای که هر دو نوع یادگیری را پوشش دهد، در عنوان از "یادگیری زبان دوم" استفاده کردم اما این عبارت شامل "یادگیری زبان خارجه" نیز می‌گردد.

روی سخنم با همه کسانی است که به آموزش زبان علاقه‌مند هستند اما مد نظرم بیشتر معلمان زبان تحت تعلیم می‌باشند. فرض می‌کنیم هیچ دانش قبلی در زمینه زبان‌شناسی یا روان‌شناسی وجود نداشته باشد با این حال کتاب برای کسانی که با پیشرفت‌های اخیر در آموزش زبان آشنایی دارند، بسیار قابل درک خواهد بود. اصولی که پیشنهاد می‌نمایم کلی هستند اما امیدوارم مبهم نباشند. این اصول قطعاً مفاهیم بسیار کاربردی دارند که امیدوارم واضح و مشخص باشند.

« فصل اول »

روانشناسی یا حس متعارف؟

" درس دادن " به منزله " تدریس " نیست. ما وقتی درس می‌دهیم، یک سری فعالیت‌ها را اجرا می‌کنیم. ما صحبت می‌کنیم، روی تخته سیاه می‌نویسیم، نمودار رسم می‌کنیم. گاهی ایفای نقش می‌کنیم، سؤال پرسیده و تمرین حل می‌کنیم. وقتی درس می‌دهیم، نه تنها این فعالیت‌ها را خودمان اجرا می‌کنیم، بلکه کاری مهم‌تر انجام می‌دهیم: شاگردان خود را نیز به انجام این فعالیت‌ها ترغیب می‌کنیم.

" تدریس " شامل ایجاد انگیزه در دیگران برای شرکت کردن، مشاهده، همکاری، به خاطر سپردن و استدلال کردن است. درس دادن در مقایسه با تدریس به تلاش کمتری نیاز دارد. صحبت کردن با مردم از علاقمند کردن آنها به آنچه که در مورد آن صحبت می‌کنیم راحت‌تر است.

نشان دادن یک مهارت به مراتب ساده‌تر از کمک کردن به دیگران برای پیشرفت در آن مهارت است. ارائه تمرین و سؤال کم زحمت‌تر از کمک به مردم برای فهم آنچه که قرار است یاد بگیرند است.

اگر می‌خواهیم درسی را به دانش‌آموز یاد بدهیم، پس باید قادر به درک شاگردان خود باشیم و دانش کافی از انواع مواردی که بر رفتار آنها تأثیر می‌گذارد داشته باشیم.

و اکنون چگونه می‌توان این دانش را کسب کرد؟

دو پاسخ احتمالی وجود دارد:

الف) از طریق تجربه و استفاده از حس متعارف.

ب) از طریق مطالعه‌ی روانشناسی.

لازم به ذکر است که هیچکدام از این پاسخ‌ها به تنهایی صحیح نیست. اگر قرار است معلمان خوبی شویم، باید خود را مجبور به استفاده از اطلاعاتی کنیم که از طریق روانشناسی بدست آمده و همچنین باید از حس مشترک خود استفاده نماییم. ما نباید دچار این اشتباه شویم که روانشناسی و حس متعارف در نقطه‌ی مقابل یکدیگر قرار دارند. معهذاً، تشخیص تفاوت بین این دو

بسیار مهم است. قبل از اینکه بتوانیم این کار را انجام دهیم می‌بایست معنی کلمات «روانشناسی» و «حس متعارف» برایمان مشخص شود.

روانشناسی مطالعه‌ی علمی رفتار است. وقتی که «روانشناسی» مطالعه می‌کنیم حقایق مربوط به رفتار انسان و حیوان را که توسط روانشناسان کشف شده یاد می‌گیریم. هم‌چنان نتایج بدست آمده مربوط به علل تفاوت انواع رفتار را یاد می‌گیریم. **حس متعارف** توانایی استدلال منطقی در موضوعات عملی است.

ما از طریق مشاهده افراد و با استفاده از حس متعارف خود، قادر به کشف مطالب بسیاری در مورد رفتار انسان خواهیم بود. در این میان ممکن است به این امر پی ببریم که بسیاری از حقایق بدست آمده از طریق روانشناسی همان‌هایی است که از قبل می‌دانستیم، اما در عین حال در می‌یابیم که مطالعه روانشناسی امکان دستیابی به اطلاعاتی را فراهم می‌کند که حس متعارف به تنهایی قادر به تأمین آن نیست.

این موضوع از آنجایی ناشی می‌شود که مشاهدات ما تنها محدود به تجربه‌های خود ما می‌باشد: در دنیا چیزهای زیادی وجود دارد که آنها را ندیده‌ایم، خیلی وقت‌ها به درستی مشاهده نکرده و در بسیاری از مواقع استدلال ما ناقص بوده و عقایدمان عجولانه شکل گرفته‌اند. با مطالعه روانشناسی از دانش افرادی بهره می‌بریم که برای مطالعه علمی رفتار انسان تربیت شده‌اند. این به آن معناست که آنها با مشاهده منظم و سیستماتیک یک سری اطلاعات را جمع‌آوری و ثبت نموده‌اند، سپس با انجام آزمایش و تحلیل آماری به جمع‌بندی مطالب می‌پردازند.

بدین ترتیب اطلاعاتی را که آنها به ما می‌دهند، احتمالاً کامل‌تر و صحیح‌تر از آن چیزی است که خود به تنهایی کسب کرده‌ایم. بنابراین، اگر بخواهیم بفهمیم که چرا افراد در شرایط گوناگون به روش‌های خاص رفتار می‌کنند، می‌بایست استفاده از حس متعارف را همراه با مطالعه روانشناسی به کار بگیریم.

اولین چیزی که از مطالعه روانشناسی یاد می‌گیریم این است که هیچ توضیح از پیش تعیین‌شده‌ای برای این نوع رفتار افراد وجود ندارد. دانش روانشناسی هیچ پاسخ آماده‌ای به این مطلب که چرا بعضی از افراد دزدی می‌کنند و یا این که چرا بعضی دیگر دروغ می‌گویند نمی‌دهد. اما به واسطه آن یاد می‌گیریم که برای فهم علل رفتارهای خاص می‌بایست روی تجربه، خلق و خو و درجه‌ی هوش و استعداد فرد حساب کنیم که البته آنها خود بسته به سن، وضعیت سلامت و شرایط او در همان لحظه متغیر است. بنابراین در می‌یابیم که رفتار هر شخص تنها به خود او بستگی نداشته بلکه شرایط و موارد ذکرشده در بالا در چگونگی آن مؤثر است.

این سؤال که: چرا فرد به یک روش معین رفتار می‌کند؟ درست شبیه به این سؤال است که بپرسیم چرا چراغ می‌سوزد؟ سه دلیل برای روشن ماندن چراغ وجود دارد:

۱. چراغ پر از روغن است،

۲. فیتیله بالا بوده است.

۳. چراغ توسط کسی روشن شده است.

وجود روغن و موقعیت فیتیله زمینه را برای سوختن چراغ مهیا می‌کند. بدین معنی که، عوامل موجود باعث می‌شود که چراغ آماده‌ی سوختن شود. از این جهت به آنها علل مستعدسازی شرایط گفته می‌شود. در حقیقت با روشن کردن کبریت، مراحل شعله‌ور شدن اتفاق می‌افتد، از این رو به آن علت فوری می‌گویند. هر چه مقدار روغن موجود در چراغ بیشتر بوده و فیتیله بالاتر باشد، میزان اشتعال هم بیشتر خواهد بود. معهذاً، اگر چراغ خالی بوده یا فیتیله پایین باشد، کبریت روشن هیچ فایده‌ای نخواهد داشت.

همین اصول در مورد انسان نیز به کار می‌رود. تجارب گذشته یک فرد، خلق و خو و استعدادش، سن و وضعیت سلامت فعلی او، زمینه‌ی رفتارهای خاص او را فراهم می‌آورد.

علت فوری این رفتار به شرایط موجود در همان لحظه بستگی دارد. هر چه شرایط برای عملکرد شخص بیشتر مهیا باشد، نیاز به انگیزه برای خلق این نوع رفتار کمتر خواهد بود. به عنوان مثال، اگر شاد باشد، به راحتی می‌توان او را به خنده وادار کرد. هر چه شرایط برای عملکرد فرد کمتر مهیا باشد، انگیزه‌ی بیشتری نیاز است تا بتوان نوعی از رفتار را تولید کرد. برای مثال، اگر او غمگین باشد، مشکل می‌توان او را وادار به خنده کرد. این چیزی است که ما می‌دانیم اما اغلب فراموش می‌کنیم.

برای نمونه، وقتی می‌بینیم شخصی کنترل خود را به خاطر موضوع کم اهمیتی از دست می‌دهد، می‌گوییم نامعقول و غیرمنطقی است چرا که دلیل خشم و غضب او را نمی‌فهمیم.

با این حال، همیشه دلیلی برای این رفتار نامعقول وجود دارد که شرایط ایجاد شده آن را باعث شده است. برای فهم این رفتار نامعقول باید از خودمان بپرسیم که: آیا شخص موردنظر از مریضی خاصی رنج نمی‌برد؟ و چه نوع تجاربی را در گذشته داشته است؟ هیچ کتاب روانشناسی نمی‌تواند به این سؤالات ما پاسخ دهد و تنها خود شخص یا بستگانش می‌توانند پاسخ‌گو باشند. به همین دلیل هیچ توضیح از پیش تعیین‌شده‌ای جوابگوی رفتار شخص نخواهد بود.

اکنون، به عنوان یک معلم درس انگلیسی، راه حل شما چیست؟ آیا مطالعات روانشناسی قادر است به ما بگوید چه چیزهایی بر رفتار شخص تأثیرگذار است؟ به عنوان یک معلم، مایلید به سؤال‌هایی مانند نمونه‌های زیر پاسخ دهید:

۱) آیا اضطراب درباره‌ی کار، تأثیر بدی بر روی پیشرفت بچه‌ها نخواهد گذاشت؟

۲) آیا تأثیر تشویق و تمجید بر روی بچه‌ها بیشتر از سرزنش کردن نخواهد بود؟

۳) آیا بعضی از عملکردها باعث نمی‌شود که شاگرد احساس ضعف کند؟

به تمام این سؤالات در زیر پاسخ داده شده است:

ما قطعاً نمی‌توانیم بگوییم «بله» یا «خیر»، مقدار کمی اضطراب بیشتر بچه‌ها را ترغیب می‌کند تا سخت‌تر کار کنند، اما مقدار بسیار زیاد آن قدرت تمرکز آنها را کاهش می‌دهد. بعضی از بچه‌ها نسبت به دیگران مقاوم‌ترند و مقدار اضطراب لازم برای ایجاد انگیزه به منظور سخت‌کوشی یک فرد ممکن است فرد دیگر را از پیشرفت باز دارد.

باید به خاطر داشته باشیم که تقریباً چیزی که در یک بچه ایجاد اضطراب می‌کند ممکن است در دیگری نتیجه‌ی عکس داشته باشد.

هیچ قانون مشخصی وجود ندارد. در شرایط معین، بچه‌ها ابتدا پیشرفت کرده سپس تشویق می‌شوند؛ در شرایط دیگری، پس از سرزنش پیشرفت می‌کنند. این که تشویق به نسبت سرزنش تأثیر بهتری را به دنبال داشته باشد، به خود دانش‌آموز، به تشویق‌کننده یا سرزنش‌کننده، و آن چیزی که به خاطر آن تشویق و سرزنش صورت گرفته، بستگی دارد.

این مسئله گاهی اوقات نتیجه‌بخش و در بعضی اوقات بی‌نتیجه خواهد بود. ضرری که بر اثر احساس ضعف متوجه دانش‌آموز می‌شود به این بستگی دارد که او تا چه اندازه از احساسات قوی برخوردار بوده، به چه خاطر احساس ضعف کرده، و این که آیا شانس غلبه بر علت ضعف خود را دارد یا نه. در بعضی موارد، احساس ضعف باعث می‌شود دانش‌آموز باعث ناراحتی خود یا دیگران شود. در موارد دیگر تمایل به غلبه بر این ضعف ممکن است به عنوان انگیزه‌ای عمل کند که او را به سمت موفقیت در کارش هدایت می‌کند.

اگر چه این پاسخ‌ها ممکن است به دلیل اینکه هیچ دانش خاصی را برای ما فراهم نمی‌کنند ناخوشایند به نظر برسند، با این وجود واقعیت دارند. آنها نشان‌دهنده‌ی این حقیقت مهم هستند که چیزهای اندکی درباره‌ی رفتارهای بشر به گونه‌ای که بتوان آنها را با اطمینان مطلق بیان کرد وجود دارد. موارد بسیار کمی هستند که بتوانیم بگوییم «همه‌ی بچه‌ها همین‌طور رفتار می‌کنند.»

آنچه از روانشناسی می‌آموزیم این است که رفتارهای احتمالی بچه‌ها اغلب چگونه خواهد بود.

با این وجود تنها یک حقیقت وجود دارد که می‌توان با اطمینان کامل بیان کرد: هر شخص به نوعی متفاوت با دیگران است. این قانون در مورد دوقلوهای یکسان که از یک سلول به وجود می‌آیند مستثنی است و هیچ دو بچه‌ی دیگری خصوصیات دقیقاً یکسانی را از والدین خود به ارث نمی‌برند. همان‌طور که کودک رشد می‌کند تجاربی را به دست می‌آورد که تا حدودی متفاوت از تجارب دیگران است. از آنجایی که افراد به گونه متفاوتی رفتار می‌کنند، درمی‌یابیم که وقتی در شرایط یکسان قرار می‌گیرند همه آنها دقیقاً به‌طور یکسان عمل نمی‌کنند.

این حقیقت وجود دارد که همه انسان‌ها در برخی از قابلیت‌ها یکسان هستند، اما مهم است که از تفاوت‌های آنها آگاه باشیم چرا که در غیر اینصورت ممکن است در تعمیم دادن بعضی از امور دچار اشتباه شویم.

منظور از تعمیم دادن بیان نظریه در مورد همه افراد یک کلاس است. مثلاً «همه سگ‌ها به غذا نیاز دارند.» تعمیم درستی در مورد سگ‌هاست اما «همه سگ‌ها مهربان هستند» تعمیم غلط در مورد همه سگ‌هاست. شخصی که می‌گوید همه سگ‌ها مهربان هستند بدون شواهد کافی در تعمیم‌سازی دچار اشتباه شده است.

مردم اغلب وقتی در مورد بچه‌ها صحبت می‌کنند مرتکب همین اشتباه می‌شوند. آنها می‌بینند که تعدادی از بچه‌ها رفتار خاصی را بروز می‌دهند و این رفتار را به همه‌ی بچه‌ها تعمیم می‌دهند. تعمیم‌سازی در مورد این‌که بچه‌ها چگونه هستند منجر به تعمیم‌سازی در مورد این‌که چطور باید با بچه‌ها رفتار نمود می‌گردد و این نوع تعمیم‌سازی عجولانه نه تنها اشتباه است بلکه گاهی مضر نیز می‌باشد. به طور مثال، این واقعیت که «ممکن است تنبیه در مورد بعضی از بچه‌ها که دروغ می‌گویند کارساز باشد» بدین معنی نیست که «همه بچه‌هایی که دروغ می‌گویند به‌واسطه تنبیه اصلاح خواهند شد.» معهداً، این نتیجه تعمیم‌سازی مردم در مورد رفتار بچه‌هاست. در پی این اظهارنظر که: «بچه‌ها دروغ‌گو با تنبیه اصلاح می‌شوند،» می‌توان این قانون را وضع کرد که، «همه بچه‌هایی که دروغ می‌گویند باید تنبیه شوند.»

علی‌رغم این حقیقت که تنبیه ممکن است در برخی موارد موجب اصلاح شود اما بچه‌هایی نیز هستند که تنبیه تأثیر سوء بر آنها گذاشته و اگر این قانون به‌کار گرفته شود نه تنها نتایج رضایت‌بخشی حاصل نمی‌شود که ممکن است عواقب بدتری در پی داشته باشد.

مثال فوق نشان می‌دهد که به‌کارگیری یک قانون در مورد همه افراد همیشه عاقلانه نخواهد بود. چنانچه لیست کاملی از قوانین با تمام جزئیات درباره چگونگی رفتار با بچه‌ها تهیه کنیم، بدین معنی نیست که معلمان خوبی هستیم. حالا ممکن

است به این امر که می‌بایست با یک بچه متفاوت از دیگران رفتار نمود اعتراض نموده و آن را غیرعادلانه بدانید. پاسخ به این اعتراض به شرح ذیل است: اگر بخواهیم منصفانه رفتار کنیم می‌بایست آنچه را که افراد مستحق آن هستند به آنها بدهیم و اگر بخواهیم مهربان باشیم باید آنچه را که افراد به آن نیاز دارند برایشان تأمین کنیم. کودکی که برای حل مسئله بسیار تلاش کرده به نسبت کسی که به راحتی محاسبه را انجام می‌دهد مستحق تشویق بیشتری است. کودکی که هیچ اعتماد به نفسی ندارد به مراتب بیشتر از کسی که حس رضایت شخصی دارد نیازمند تشویق است.

زمانی که روانشناسی می‌آموزیم صرفاً قوانین دقیقی را که چگونه باید با بچه‌ها رفتار نمود، را نمی‌آموزیم. آنچه فرا می‌گیریم این است که برای مواجه شدن موفقیت‌آمیز با بچه‌ها باید روی تفاوت‌های فردی آنها حساب کنیم.

اکنون پی برده‌ایم که روانشناسی بسیاری از چیزهایی که باید بدانیم در اختیار ما قرار نخواهد داد. این امر مایوس‌کننده بوده و ممکن است به این فکر بیفتیم که آیا اصولاً مطالعه روانشناسی برای ما مفید است یا خیر؟ پاسخ بستگی به این دارد که چگونه آنچه را آموخته‌ایم بکار ببریم.

دانش بی‌فایده است اگر به غلط از آن استفاده شود.

برای مثال، ضمن مطالعه روانشناسی می‌آموزیم که ذهن بر بدن اثر می‌گذارد و این که بیماری‌هایی مثل سردرد، تب، و حتی معلولیت گاهی کاملاً مرتبط با ترس و اضطراب هستند. ضرر این دانش بیش از منفعت آن است اگر منجر به این باور گردد که هر کسی که سردرد دارد پس حتماً دچار ترس یا اضطراب است. حس متعارف به ما می‌گوید که، «ممکن است به عینک نیاز داشته باشیم.» و پیش از آن که به دنبال دلایل عمیق‌تر روانشناسانه باشیم می‌بایست ابتدا در پی صحت و سقم این حس متعارف باشیم.

مطالعه روانشناسی نشان می‌دهد که همواره نمی‌توان تنها به حس متعارف تکیه کرد. اما می‌بایست از این مطالعه بهره برد و هنگام بکارگیری آنچه که آموخته‌ایم از حس متعارف خود نیز استفاده کنیم. اگر چه هیچ پاسخ از پیش تعیین‌شده‌ای برای رفتار انسان وجود ندارد، روانشناسی به ما کمک می‌کند تا بتوانیم با استفاده از آموخته‌های خود توضیح درستی از رفتار داشته باشیم.

در حالی که روانشناسی ما را قادر به پیش‌بینی این مطلب که چگونه همه بچه‌ها به موقعیت‌های خاصی پاسخ خواهند داد، نمی‌کند، با این وجود این نقطه‌نظر را که اغلب بچه‌ها احتمالاً تحت این شرایط خاص چگونه عمل می‌کنند را در ما ایجاد می‌کند.

اگر چه روانشناسی هیچ لیست دقیق و مشخصی را که بتوان آن را برای تمام بچه‌هایی که درس می‌دهیم به کار ببریم، در اختیار ما قرار نمی‌دهد اما، دو اصل مهم را که در مواجهه با دیگران می‌توان استفاده کرد به ما می‌آموزد.

برای مثال: تعمیم یک مطلب به همه انسان‌ها عاقلانه نبوده و اظهارنظر عجولانه درباره آنها کار احمقانه‌ای است. اکنون، ببینید که در این فصل درباره‌ی روانشناسی چه آموخته‌اید:

۱. لطفاً از فرصت استفاده کرده و نمونه‌هایی از آن چه را که در حین تدریس در کلاس به کار می‌برید ارائه نمایید.

۲. در چه شرایطی برای یک معلم غیرمنصفانه است این‌که:

الف) با هر دانش‌آموزی به‌طور متفاوت رفتار کند؟

ب) با همه‌ی دانش‌آموزان دقیقاً به‌طور یکسان رفتار کند.

« فصل دوم »

بدانیم که چه چیزی را درس می‌دهیم

راه‌های گوناگونی برای توهین یا بی‌احترامی به افراد وجود دارد. برای مثال، اگر از معلمی بپرسیم: آیا می‌دانی چه مبحثی را درس می‌دهی؟! احتمالاً احساس می‌کند که به او توهین شده و ممکن است در پاسخ بگوید: سال‌هاست که موضوع موردنظر را درس می‌دهد، در این رشته مدرک دارد و حتی کتابی هم راجع به آن نوشته است. در این مورد، او سؤال ما را با ارائه شواهدی که تا چه میزان به موضوع تسلط دارد پاسخ می‌دهد. با این وجود، او به نوعی سؤال ما را پاسخ نداده است. ما از او نپرسیدیم که چه قدر به موضوع آگاهی دارد؛ از او پرسیدیم که آیا می‌داند چه چیزی را درس می‌دهد. تدریس زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان چیزی را یاد گرفته باشند، برای دانستن این که چه چیزی را درس می‌دهیم، باید بدانیم که دانش‌آموزان چه چیزی را از ما می‌آموزند. همه‌ی معلمین می‌دانند چه می‌خواهند درس دهند، و بسیاری دانش خوبی از موضوعات درسی هم دارند، اما بعضی نمی‌دانند که شاگردانشان قرار است چه چیزی را یاد بگیرند. موارد فوق را می‌توانید در مثال‌هایی که در ذیل آمده ببینید:

یک معلم تازه‌کار قصد دارد معادله درجه دوم را درس دهد. او آن قدر به موضوع مسلط است که مشکلات احتمالی که ممکن است برای بچه‌ها پیش بیاید را، فراموش می‌کند. همه چیز برای او آن قدر مأنوس و آشناست که به سرعت به تدریس موضوع موردنظر می‌پردازد، یک سری ارقام و حروف را به‌طور حیرت‌آوری یکی پس از دیگری بر روی تخته می‌نویسد و بچه‌ها هم نمی‌فهمند که او چه می‌کند. سپس یک سری تمرین داده و از کلاس می‌خواهد که آنها را حل کنند. اما از آنجایی که شاگردان قادر به حل تمرین‌ها نیستند عصبانی شده و آنها را تا عصر در مدرسه نگه می‌دارد تا تنبیه شوند.

این معلم چه درس داده؟ او « جبر » درس نمی‌داده چرا که بچه‌ها چیز زیادی به نسبت زمان شروع کلاس یاد نگرفته‌اند. در برابر همه‌ی اینها، بچه‌ها چیزهای بسیار دیگری از این درس یاد گرفته‌اند، آنها یاد گرفته‌اند که بترسند و نسبت به همه‌ی معلم‌هایی که مثل معلم خودشان هستند بی‌اعتماد شوند. آنها یاد گرفته‌اند که موضوع درسی را دوست نداشته باشند، و اگر معلم به این روش خود ادامه دهد، بسیاری از آنها یاد خواهند گرفت که به توانایی خود در تسلط بر روی موضوع درسی شک کنند.

مثال بالا دو حقیقت مهم دیگر را نشان می‌دهد.

۱) دوست داشتن یا دوست نداشتن دیگران و یا چیزهای دیگر ذاتی نیست بلکه ناشی از تجربه ماست.

هر زمان که احساس شدید عصبانیت یا شادی بر اثر واقعه‌ای در ما ایجاد شود، آن واقعه و احساس به هم ربط پیدا کرده و توأمأ در ذهن ما نقش می‌بندد. اگر یادگیری یک موضوع درسی برایمان مسرت‌بخش باشد، ما درس موردنظر و احساس شادی را به هم ربط داده و به دنبال آن درس را دوست خواهیم داشت. اگر رفتار شخصی با ما نامهربان باشد، او را مسبب احساس ناراحتی در درون خود می‌دانیم و دیگر او را دوست نخواهیم داشت.

۲) بیشتر یادگیری ما به صورت غیرارادی صورت می‌گیرد. در نتیجه تجربه‌های خوشایند یا ناخوشایند خاصی که به دست می‌آوریم اغلب درمی‌یابیم چیزهایی را که قصد نداشتیم یاد بگیریم، یاد گرفته‌ایم. به عنوان مثال بچه‌ها قصد نداشتند تنفر از معلم خود را یاد بگیرند، اما به خاطر ارتباط موضوع با احساسی که در حین درس در درون آنها شکل گرفته به طور غیرارادی یاد گرفتند که معلم خود را دوست نداشته باشند.

این رابطه‌ها در یک دانش‌آموز شکل می‌گیرد، نه تنها بر احساسات او نسبت به افراد و چیزهای اطرافش، که بر رفتار او هم تأثیر می‌گذارد. این مطلب در مثال پایین نشان داده شده است.

الف) کودکی پای خود را روی یک عقرب می‌گذارد. عقرب او را نیش زده که متعاقباً کودک فریادی از روی درد می‌کشد. کودک درد را به عقرب ربط می‌دهد. دفعه‌ی بعد که او عقرب را می‌بیند فریاد می‌کشد.

ب) بچه‌ای مقداری فلفل روی میز می‌بیند. کمی از آن برداشته و شروع به خوردن می‌کند. فلفل دهانش را می‌سوزاند. او خوردن فلفل و سوختن دهانش را به هم ربط می‌دهد. از آن پس هر وقت فلفل می‌بیند از خوردن آن امتناع می‌کند.

ج) مراقبت کودکی به مادر بزرگش محول می‌شود. کودک نیازمند توجه است و مادر بزرگ خود را صدا می‌کند. او کمی ناشنواست و صدای کودک را نمی‌شنود. کودک بلندتر صدا می‌کند اما هیچ‌کس به سراغش نمی‌آید. شروع به گریه می‌کند. هم‌چنان مادر بزرگ نمی‌شنود. سپس کودک شروع به فریادزدن می‌کند. این بار مادر بزرگ می‌شنود و فوراً به سمت او می‌آید. وقتی این اتفاق چندین بار تکرار شود کودک فریادزدن با صدای بلند را با دریافت توجه دیگران ربط داده و بنابراین از این به بعد هر وقت نیاز به توجه داشته باشد به شدت فریاد می‌زند. این نوع رفتار را « شرطی شدن » می‌نامند. برای دانستن مفهوم این نوع رفتار « شرطی شدن » اجازه دهید مثال‌های بالا را دقیق‌تر بررسی کنیم و ببینیم در هر مرحله چه اتفاقی افتاده است. در مثال « الف » پیش از گزیده شدن کودک با دیدن عقرب فریاد نمی‌کشید. در نتیجه تداعی معانی او یاد گرفته همان‌گونه که به درد واکنش نشان می‌دهد به عقرب نیز واکنش نشان دهد. او برای فریادزدن هنگام دیدن عقرب

شرطی شده است. در مثال « ب » پیش از چشیده شدن لفل، کودک عادت داشته که هر چیزی را بچشد. در نتیجه تداعی معانی او یاد گرفته که دیگر این تجربه را تکرار نکند. او در مورد اجتناب از خوردن لفل شرطی شده است. در مثال « ج » کودک به منظور جلب توجه ابتدا راه‌های مختلفی را امتحان کرد. در نتیجه‌ی تداعی معانی او فریادزدن با صدای بلند را انتخاب کرده و تکرار نمود. او شرطی می‌شود که هرگاه نیاز به توجه دارد با صدای بلند فریاد بکشد.

« شرطی شدن » بر اساس شکل‌گیری یک عادت است. و اگر می‌خواهیم در کودکان عادات خوب شکل بگیرد می‌بایست اصول رفتاری زیر را مطالعه کنیم.

۱) عادات بر اساس نیازها شکل می‌گیرند.

یک فرد در سراسر زندگی خود با نیازهای متفاوتی روبه‌رو می‌شود. بعضی از این نیازها مانند: نیاز به غذا، آب، هوا، ورزش، استراحت و دست‌شویی‌رفتن فیزیکی هستند. مصاحبت، عاطفه و علاقه، تأیید، موفقیت و استقلال نیازهای روحی هستند. افراد می‌بایست به منظور تأمین نیازها اقدامات خاصی را انجام دهند. مثلاً برای تأمین نیاز گرسنگی باید چیزی بخورند. با این وجود اگر هنگام خوردن، غذا را به یک‌باره با دو دست خود قاپیده و در دهان بگذارد احتمالاً عدم تأیید اطرافیان را در پی خواهد داشت. به منظور تأمین هر دو نیاز خود، تأیید اجتماعی و نیاز به غذا، او می‌بایست عادات غذاخوردن جامعه‌ای که به آن تعلق دارد را رعایت کند. مثلاً می‌بایست عادت استفاده از میله‌های چوبی یا کارد و چنگال و یا استفاده از دست در غذاخوردن را بیاموزد.

۲) عادات از طریق تکرار شکل می‌گیرند.

در نتیجه یک تجربه‌ی نامطلوب، مثل سوختن دهان با لفل، احتمالاً کودک شرطی شده و از تکرار رفتار خاصی اجتناب می‌ورزد.

با این وجود، برای عادت کردن به یک رفتار صحیح (که رفتار مناسب در موقعیت‌های خاص می‌باشد) می‌بایست کودک را در مواقع مناسب نسبت به تکرار این رفتار تشویق نمود.

۳) تکرار به تقویت بستگی دارد.

اصطلاح تقویت به پیامدهایی که بلافاصله در پی یک رفتار بروز می‌کنند، اشاره دارد. وقتی رفتاری توأم با نتیجه رضایت‌بخش باشد، تمایل به تکرار آن رفتار تقویت می‌گردد. بدین ترتیب، نتیجه رضایت‌بخش تقویت مثبت نامیده می‌شود. به‌عنوان

مثال، با ابراز توجه به کودک به محض این که با صدای بلند فریاد می‌زند، ما تمایل او را به فریادزدن با صدای بلند تقویت می‌کنیم که این امر برای کودک نتیجه مطلوبی به همراه دارد. اما وقتی دهان او به خاطر خوردن لفل می‌سوزد، فریاد ناشی از درد برایش نامطلوب است لذا تمایلش به تکرار این رفتار تضعیف می‌شود. هنگام کمک به کودکان برای شکل‌گیری عادات خوب، اولین هدفمان می‌بایست کمک به آنها برای ارتباط دادن رفتار خوب با نتایج رضایت‌بخش باشد.

برای مثال، اگر بخواهیم بچه‌ای عادت « لطفاً » گفتن را هنگام درخواست چیزی بیاموزد می‌بایست در صورت امکان با پاسخ فوری به نیاز او هنگام استفاده از این لغت به تقویت رفتار مزبور بپردازیم.

۴) عدم تقویت رفتارهای متناوب سرعت شکل‌گیری عادات را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در تقویت می‌بایست ثبات رفتاری داشت. به این معنی که فقط هنگام انجام دادن کار درست از طرف کودک بروز داده شود. اگر کودکی بفهمد که گاهی بدون گفتن « لطفاً » هم می‌تواند چیزی را به دست آورد به مرور در کسب این عادت ضعیف می‌شود. اگر بخواهیم که این عادت به سرعت در او شکل گیرد می‌بایست به طور مستمر از تأمین نیاز او سرباز زنیم مگر این که این لغت را بکار برد.

۵) قوت یک عادت به شیوه تقویت آن بستگی دارد.

برای ایجاد یک عادت می‌بایست در مراحل اولیه تقویت مکرراً انجام شود. وقتی که عادت شکل گرفت دیگر نیازی به تقویت به‌طور منظم ندارد. در حقیقت، عاداتی که با وقفه‌های نامنظم تقویت می‌شوند به نسبت آنهایی که به‌طور منظم تقویت می‌گردند، ماندگارترند. بنابراین هنگامی که یک کودک را به منظور شکل‌گیری یک عادت در او تربیت می‌کنیم می‌بینیم که اولین تلاش‌های او اغلب با تأیید یا تشویق تقویت می‌شوند. در مراحل بعدی دیگر نیازی به تأیید یا تشویق مستمر نداریم. مادامی که تلاش‌های کودک هر از گاهی تقویت می‌شوند، عادت باقی خواهد ماند.

چنانچه تقویت عادت ایجاد شده پس از مدتی قطع شود، سرانجام آن عادت از بین خواهد رفت.

این شیوه از بین بردن عادت از طریق عدم تقویت تحت عنوان « انقراض » شناخته می‌شود. چنانچه کودک عادت نامطلوب فریادزدن در کلاس به هنگام نیاز به توجه داشته باشد، ما می‌توانیم با عدم توجه به او در هنگام فریادزدن این عادت بد او را اصلاح کنیم. با این وجود با شیوه‌ی انقراض، از بین بردن عادت به کندی پیش می‌رود. اگر عادت کاملاً در فرد تثبیت شده باشد برای اصلاح آن به زمان بیشتری نیاز داریم و حتی هنگامی که به نظر می‌رسد کودک کاملاً ترک عادت نموده ممکن است گاه‌گاهی این عادت در او بروز کند.

سریع‌ترین راه واداشتن یک کودک به ترک یک عادت، کمک به او در کسب عادت جدیدی که به جای آن است. این امر از طریق شرطی‌سازی مجدد اتفاق می‌افتد: شرطی‌سازی مجدد به این معنی است که یک رفتار شرطی جدید را جایگزین رفتار شرطی قدیمی کنیم. در مثال ارائه شده کودک بین فریادزدن و جلب توجه ارتباطی را یافته است. سریع‌ترین راه برای کمک کردن به او به منظور از بین بردن ارتباط فوق این است که به او یاد دهیم برای تأمین نیازش در جلب توجه بهتر است رفتار دیگری مانند بالا بردن دست را پیش گیرد. برای رسیدن به این هدف می‌بایست به این طریق رفتار کنیم که هرگاه فریاد می‌زند او را نادیده گرفته و هرگاه دستش را بلند می‌کند به او توجه کنیم.

گاهی اوقات ترس‌ها از طریق شرطی‌سازی مجدد درمان می‌شود. اگر ترس به همراه دوست داشتن باشد ممکن است به مرور ترس اصلی از بین برود. به این مثال توجه کنید: از کودکی خواسته شده به اجبار در جلوی جمع آواز بخواند. او کلمات خود را فراموش می‌کند و همه به او می‌خندند. پس از آن، او از آواز خواندن در جلوی جمع واهمه دارد. با این حال، بار دیگر او ترغیب به خواندن در جلوی جمع می‌شود. اما این دفعه او کار خود را به خوبی انجام داده و تشویق می‌شود. از این به بعد هر وقت که این اتفاق می‌افتد و او در جمع می‌خواند به مرور ارتباط بین « خواندن در جمع » و « مورد تمسخر قرار گرفتن » جای خود را به « خواندن در جمع و تشویق شدن » می‌دهد. بدین ترتیب او به جای ترس از آواز خواندن در جمع تدریجاً از کار خود لذت می‌برد.

در مثال‌هایی که تا به حال گفته شد، دیده‌ایم که شرطی‌شدن نتیجه یک تجربه‌ی مستقیم است. مانند مثالی که کودک در خودداری از خوردن لفل شرطی شد و این امر به خاطر تجربه ناخوشایندی بود که به هنگام خوردن لفل به دست آورده بود. اما بعضی از رفتارها و عادات که در ما شکل می‌گیرد نتیجه تجربه مستقیم نیست. برای مثال، ممکن است کودکی از شخصی تنفر پیدا کند که هیچ ضرری به او نرساند یا ممکن است عادت دوری جستن از یک شیء که کاملاً بی‌ضرر است در او شکل گیرد. علت این نوع رفتار در پاراگراف‌های بعدی توضیح داده خواهد شد، کودکی که شرطی شده و نسبت به یک شخص، شیء یا شرایط خاص، رفتار خاصی بروز می‌دهد، احتمالاً به فرد، شیء و یا موقعیت مشابه، همان پاسخ را ارائه می‌دهد. به عنوان مثال، اگر کودکی به این خاطر که سگی او را گاز گرفته شرطی شده و از سگ بترسد، احتمالاً رفتار او نسبت به بقیه سگ‌های مشابه همان‌طور بوده و از آنها هم می‌ترسد. اگر او در برابر فردی که با او بدرفتاری کرده شرطی شده و از او تنفر داشته باشد به احتمال زیاد نسبت به تمام افراد مشابه هم همان رفتار را خواهد داشت. بدین ترتیب، ممکن است کودک در برابر فرد غریبه‌ای که صدا یا صورتی مشابه با فردی داشته که قبلاً با او بدرفتاری کرده واکنش سریعی از خود نشان داده و از او تنفر پیدا کند. این فرایند انتقال رفتار شرطی به هر چیزی، که شبیه همان رفتاری است که در ابتدا انجام می‌دادیم،

به عنوان تعمیم‌سازی محرک شناخته شده است. تعمیم‌سازی محرک به خاطر این حقیقت اتفاق می‌افتد که ما گاهی احساس تنفر یا دوست داشتن را نسبت به افرادی که شناختی نسبت به آنها نداریم سریع نشان می‌دهیم.

ما یک‌بار شرطی شده و در حالتی خاص نسبت به فردی، شیء یا موقعیتی رفتاری خاص انجام داده‌ایم، احتمالاً پس از آن همان رفتار را نسبت به هر چیزی که ارتباط نزدیکی با شخص، شیء یا موقعیت داشته باشد انجام می‌دهیم. در اینجا مثالی می‌آوریم. کودکی که یک سری تزریق‌ات دردآور از طرف یک دکتر دریافت کرده، دکتر را به تجربیات دردآور خود ربط داده و این عادت در او شکل می‌گیرد که هرگاه دکتری را ببیند خود را از او مخفی می‌کند. این دکتر همیشه با یک ماشین آبی کوچک به محل کار خود می‌آید. کودک به‌زودی ماشین آبی کوچک را به دکتر ربط می‌دهد، سپس این عادت را هم در خود شکل می‌دهد که به محض دیدن یک ماشین آبی کوچک خود را پنهان کند. چرا که ماشین به دکتر ربط داده شده، و کودک همان رفتاری را که به هنگام دیدن دکتر از خود نشان می‌دهد، نسبت به ماشین هم انجام می‌دهد. این مرحله به عنوان درجه بالاتری از شرطی‌سازی شناخته شده است. شرطی‌سازی در مراحل بالاتر در واقع بیان‌گر این مطلب است که ما اغلب به راحتی چیزهایی را دوست داشته یا نداریم که این احساس به علت ارتباط آنها با چیز دیگری است که آن را دوست داشته یا نداریم.

این حقایق در مورد شرایط تدریس از اهمیت تربیتی برخوردارند. پیشرفت کودک در مدرسه تحت تأثیر طرز برخورد او با موضوعاتی است که انتظار می‌رود یاد بگیرد. طرز برخورد او نسبت به این موضوعات به نوع تجربیاتی که به هم ربط دارند بستگی دارد. اگر یادگیری یک موضوع به موفقیت ربط داشته باشد، دانش‌آموز برخورد رضایت‌بخشی نسبت به موضوع دارد. این امر بدین معنی است که او از یادگیری آن درس لذت برده و خود را برای کار سخت در آن موضوع درسی آماده می‌کند. و اگر یادگیری نتیجه مطلوبی برایش نداشته باشد، رفتار رضایت‌بخشی هم نخواهد داشت و به دنبال آن تنفر او نسبت به موضوع درسی آغاز شده و خود را برای کار سخت آماده نمی‌کند.

اگر بخواهیم بچه‌ها رفتارهای رضایت‌بخش خود را نسبت به موضوعی که درس می‌دهیم توسعه بخشند، می‌بایست دقت کنیم که در مراحل اولیه، کار آسان به نظر برسد به این ترتیب اولین تجارب آنها در یادگیری این موضوعات با موفقیت توأم خواهد بود.

- وقتی شاگردان به موضوعی علاقه‌مند شوند، سپس می‌توان کار را به مرور دشوارتر کرد. مادامی که بتوانند موفقیت را هرگاه‌گاهی تجربه کنند احتمالاً طرز برخورد آنها نسبت به موضوع بدون تغییر باقی خواهد ماند. آیا می‌توان برای شاگردی که ترس از دوست نداشتن درسی مثل ریاضی دارد کاری انجام داد؟

چنانچه بتوانیم علت این تنفر را کشف نموده و آن را از بین ببریم این امر رخ خواهد داد. ممکن است علت تنفر او از ریاضی به این خاطر باشد که او هرگز نتوانسته بر یکی از قوانین اصلی ریاضی تسلط یافته و لذا محاسباتش را درست انجام دهد. در این حالت با دادن تمرین خاص در رابطه با همان قانون خاص ریاضی، شاید بتوان به او در یادگیری آن کمک کرد. وقتی برای یکبار بتواند مسئله‌ی ریاضی را حل کند ممکن است نفرت او نسبت به درس موردنظر از بین برود با این وجود، طرز برخورد افراد نسبت به موضوع سخت‌تر از عادات آن‌ها تغییر می‌کند. شاگردی که نفرت زیادی نسبت به موضوعی دارد تمایلی به کار بر روی آن مبحث ندارد. برای واداشتن او به کار بر روی موضوع می‌بایست تا حد زیادی او را تشویق نمود.

برای کسب نتیجه‌ی مطلوب بهتر است ابتدا تکالیف راحت‌تری برای شاگرد در نظر گرفت تا او بتواند

موفقیت را تجربه کند و هر نوع پیشرفت او در کار می‌بایست بلافاصله تحسین و تأیید گردد.

طرز برخورد دانش‌آموز نسبت به موضوع درسی تحت تأثیر دوست‌داشتن یا نداشتن کسی که آن را درس می‌دهد نیز می‌باشد؛ بدین معنی که نفرت شاگرد از ریاضی ممکن است مرتبط با این حقیقت باشد که او احتمالاً معلم خود را دوست ندارد.

این امر که یک معلم جدید تا چه حد می‌تواند طرز برخورد دانش‌آموز را نسبت به موضوع درسی تغییر دهد، منوط به این مهم است که دانش‌آموز تا چه حد معلم جدید خود را دوست دارد. وقتی شاگرد تحت تعلیم معلمی قرار گیرد که او را دوست دارد احتمالاً به موضوعی که قبلاً از آن متنفر بوده علاقه‌مند شده و از آن لذت می‌برد. مثال مربوط به شرطی‌شدن در مراحل بالاتر به ما یاد می‌دهد که تا چه حد داشتن یک رابطه‌ی خوب با معلم مهم است.

تعمیم‌سازی محرک برای برخی از موفقیت‌های شاگردان ممکن است باعث بروز اشتباه شود. بچه‌ای که یاد گرفته واژگان «doow»، «hood»، «stood»، که به «ood» ختم می‌شوند، ممکن است بتواند واژه «good» را به درستی هجی کند اما ممکن است در مورد هجی «could» دچار اشتباه شده و آن را «cood» هجی نماید. مثال دیگری از تعمیم‌سازی محرک ممکن است در طرز برخورد دانش‌آموز نسبت به اولیای مدرسه دیده شود. اگر کودک در سال‌های اولیه تحصیل خود به‌گونه‌ای شرطی شده باشد که از اولیای مدرسه ترسیده و نسبت به آنها بی‌اعتماد باشد، احتمالاً این طرز برخورد بعداً نسبت به هر کسی که در موقعیت بالاتر اوست بروز می‌کند. اگر معلم نسبت به دانش‌آموز رفتار بسیار ناخوشایندی داشته باشد در آن صورت رفتار دانش‌آموز نسبت به اولیای مدرسه به مراتب ناخوشایندتر خواهد بود. اما چنانچه معلم، مهربان و صبور باشد ممکن است دانش‌آموز رفتار خود را نسبت به اولیای مدرسه تغییر دهد.

دانش‌مان نسبت به شرطی‌سازی هنگامی که موضوع تنبیه را در نظر می‌گیریم نیز حائز اهمیت است. (باید توجه داشت که «تنبیه» به هر چیزی که باعث ناراحتی یا ناامیدی دانش‌آموز شود اتلاق می‌گردد مانند: کتک‌زدن، علامت ضربدر کشیدن،

مردود شدن، احمق به نظر رسیدن، یا حتی نگه داشتن اجباری در مدرسه به منظور انجام تکالیف بیشتر، و غیره) هدف از تنبیه کودک ایجاد تقویت منفی است. بدین معنی که با ارتباط دادن رفتار نامطلوب او با پیامدهای ناخوشایند، او را از تکرار آن رفتار بازداریم. اگر چه این کار به نظر راحت می‌رسد اما می‌بایست در نظر داشت که تحت شرایط خاص تنبیه ممکن است نتایجی را که مد نظر ماست در پی نداشته باشد.

بچه‌های مقطع پیش‌دبستان از حافظه کوتاهی برخوردارند. در صورت انجام کار اشتباهی باید همان موقع تنبیه شوند. در غیر این صورت ممکن است فراموش کنند که آنچه انجام داده‌اند، مستحق تنبیه بوده است. تنبیه در صورتی تأثیرگذار خواهد بود که مرتبط با رفتار ناخوشایند شاگرد باشد. بنابراین باید تنبیه بلافاصله بعد از ارتکاب به عمل نامطلوب انجام شود.

در بعضی مواقع تنبیه به جای این که باعث از بین رفتن یک عادت بد شود، آن را وخیم‌تر و پایدارتر می‌کند. این موضوع به خصوص در مواردی رخ می‌دهد که بچه‌ها به خاطر برخی عادات عصبی مثل خیس کردن رختخواب خود تنبیه می‌شوند. عادات عصبی از این نوع با اضطراب مرتبط هستند؛ هر چه کودک به خاطر چنین عاداتی بیشتر تنبیه شود، عصبی‌تر شده و در نتیجه عادت فوق در او ماندگارتر خواهد شد.

اگر چه تنبیه گاهی ممکن است نتایج موردنظر ما را تأمین نماید، در عین حال ممکن است به نتایج دیگری که ناخوشایند هستند نیز منجر شود. ممکن است دانش‌آموزی با پرسیدن یک سؤال احمقانه مورد تمسخر قرار گیرد. تنبیه رفتار تمسخرآمیز سایرین نیز ممکن است چنان باعث شرمندگی او شود که نه تنها او را از پرسش سؤالات احمقانه باز دارد بلکه از طرح هر سؤالی خودداری کند. نتیجه‌ی فوق حاصل میزان تأثیر تنبیه است، بدین ترتیب که وقتی تنبیه با واکنشی خاص همراه می‌شود می‌تواند به موارد مشابه نیز تعمیم داده شود. (به همین ترتیب، اگر تحسین یا موفقیت با واکنش خاصی همراه شود، به موارد مشابه تعمیم داده می‌شود.)

مواقعی وجود دارد که بچه‌ها از تنبیه شدن به رضایت‌مندی می‌رسند. بعضی از بچه‌ها به منظور جلب توجه به شیوه‌های نامطلوبی رفتار می‌کنند. در این حالت احتمالاً تنبیه بی‌فایده خواهد بود، چون از طریق تنبیه شدن کودک به آنچه که می‌خواسته، یعنی جلب توجه، دست می‌یابد.

درست است که کودک تنبیه شدن را دوست ندارد اما اگر رضایت‌مندی که او از جلب توجه به دست می‌آورد بیش از نفرت او از تنبیه باشد (که گاهی چنین است) پس تنبیه مانع او از تکرار همان رفتار نخواهد شد. حتی تنبیه خیلی شدید هم گاهی جنبه‌ی پاداش دارد. البته در صورتی که از طریق آن کودک در نزد هم‌کلاسی‌هایش به یک قهرمان تبدیل شود. اگر

این اتفاق بیفتد تحسینی که او از جانب دوستانش دریافت می‌کند، ممکن است باعث شود، به آنچه انجام داده افتخار کند. قبل از تنبیه کودک برای انجام یک کار اشتباه همواره باید سعی کنیم بفهمیم که چرا کودک بدین‌گونه رفتار می‌کند و به دقت توجه کنیم که آیا تنبیه علاج کار خواهد بود یا خیر. زمانی که رفتار بد ناشی از غفلت، خستگی، ترس یا ناراحتی است، احتمالاً نمی‌بایست آن را با تنبیه درمان کرد.

این بدان معنی نیست که تنبیه همیشه بی‌فایده است: در بسیاری از مواقع انجام کار اشتباه بسیار راحت‌تر و لذت‌بخش‌تر از کار درست است. گاهی شاگرد آن‌چنان از انجام کار ممنوع شده لذت می‌برد که اصلاً به مشکلات به‌وجود آمده در نتیجه انجام آن کار اهمیت نمی‌دهد. در چنین مواردی تنبیه جزء ابزار ضروری تدریس محسوب می‌شود. با این حال، برای درمان رفتار بد نباید تنها به ترساندن شاگرد از انجام کار اشتباه بسنده کرد و کمک به او در احساس رضایت از انجام کار درست نیز بسیار ضروری است. بنابراین، می‌بایست نهایت سعی و تلاش خود را انجام دهیم تا تقویت مثبت صورت گیرد. برای مثال؛ اگر بچه‌ای که به خاطر به موقع حاضر نشدن در سر کلاس تنبیه شده، سعی کند وقت‌شناس بوده و به موقع در کلاس حضور یابد، راه عاقلانه این است که از او تمجید شود. بدین ترتیب ممکن است بتوانیم به او کمک کنیم تا به خاطر پیشرفتی که داشته احساس افتخار کند. اگر این امر یک‌بار اتفاق بیفتد، احتمالاً پیشرفت دائمی را در پی خواهد داشت.

« فصل سوم »

توانایی و تلاش

کارگری که بد کار می‌کند تقصیر را گردن ابزار خود می‌اندازد، و معلم بد شاگردان را مقصر می‌داند.

بارها دیده‌ام که معلمان می‌گویند:

هیچکس نمی‌تواند به شاگردانی که از توانایی کمی برخوردار بوده و یا تمایلی به یادگیری ندارند چیزی بیاموزد. این بهانه‌ای بیش نیست. تمامی بچه‌هایی که به مدرسه می‌آیند توانایی یادگیری دارند، اما بعضی از آنها در یادگیری کندتر از دیگران هستند. یک معلم حساس درس خود را طوری طراحی می‌کند که مناسب با توانایی همه‌ی شاگردانش باشد. بعضی از بچه‌ها تمایلی به یادگیری موضوعات درسی خاص، ندارند، اما یک معلم ماهر قادر خواهد بود در شاگردان خود انگیزه یادگیری موضوعی را که می‌خواهد تدریس کند ایجاد کند.

اگر قرار است چیزی را با موفقیت به شاگردان خود یاد دهیم، می‌بایست از خود بپرسیم که آیا موضوعی را که قصد داریم یاد دهیم مناسب با توانایی دانش‌آموزان خواهد بود یا نه. پاسخ به این سؤال به دو نکته بستگی دارد:

(۱) مقطع تحصیلی دانش‌آموزان،

و

(۲) آموخته‌های قبلی آنها

چیزهایی که یک دانش‌آموز قادر به یادگیری آنهاست به سطح بلوغ او بستگی دارد. کلمه‌ی بلوغ به رشد فکری و جسمی اشاره دارد که طبیعتاً با رشد دانش‌آموز اتفاق می‌افتد. (این نوع از رشد متفاوت از رشدی است که به خاطر ورزش حاصل شده است.)

همه‌ی ما می‌دانیم که یک کودک شش ساله طبق قانون قادر به درک مثلثات نیست. این امر بدین دلیل است که کودک به « اندازه‌ی کافی » رشد نکرده تا بتواند مثلثات را یاد بگیرد، اما صحیح‌تر آن است که بگوییم این به آن خاطر است که او به اندازه‌ی کافی برای یادگیری این موضوع بالغ نشده است. بلوغ و سن تقویمی مانند هم نیستند. این حقیقت وجود دارد که هر چه سن فرد افزایش می‌یابد بالغ‌تر می‌شود. اما افراد با سرعت متفاوت و شیوه‌های مختلف بالغ می‌شوند.

بعضی از بچه‌ها از نظر فیزیکی و برخی دیگر از نظر فکری نسبت به هم‌سن‌های خود بالغ‌تر هستند. مثلاً در سن شش سالگی اغلب بچه‌ها به مرحله‌ای از بلوغ رسیده‌اند که قادر به شروع یادگیری خواندن هستند. اما بعضی که سریع‌تر به این بلوغ می‌رسند در پنج سالگی وارد این مرحله می‌شوند و برخی دیگر ممکن است تا هفت یا هشت سالگی به این مرحله نرسند.

تشخیص این مطلب که بچه‌های هم‌سن ممکن است در سطوح مختلف بلوغ قرار داشته باشند حائز اهمیت است اگر مانع پیشرفت بچه‌هایی که زودتر به بلوغ رسیده‌اند شویم تا دیگران نیز به آنها برسند، احتمالاً علاقه‌ی خود را به درس از دست داده و در درس‌ساز خواهند شد. از طرف دیگر، اگر سعی کنیم به شاگردی که در یادگیری موضوع یا مهارت مورد نظر به بلوغ کافی نرسیده مطلبی را بیاموزیم، نتیجه کار زیان‌آور خواهد بود. در این حالت بچه پیشرفت کمی داشته و کم‌کم نسبت به موضوع درسی تنفر پیدا می‌کند. این امر ممکن است مانع یادگیری او برای همیشه شود.

توانایی بچه در یادگیری آن‌چه که قرار است به او یاد دهیم به آموخته‌های قبلی او نیز بستگی دارد. ما انتظار نداریم بچه‌ای لگاریتم را یاد بگیرد مگر آنکه قبلاً یاد گرفته باشد که چگونه چهار عمل اصلی جمع، منهای، ضرب و تقسیم را انجام دهد. این امر واضح است، اما آن‌چه که همیشه برای معلمان بی‌تجربه واضح نیست این است که آنها از میزان نادانی شاگردان خود بی‌اطلاع هستند.

ما باید به خاطر بسپاریم بچه‌هایی هستند که در شهر زندگی می‌کنند و هرگز جنگل را ندیده و اصلاً نمی‌دانند که دریا به چه شکلی است.

به علاوه، بچه‌هایی هستند که در روستا زندگی می‌کنند و هرگز داخل یک بانک یا کتابخانه را ندیده‌اند. بیشتر دانش‌آموزان به این قانون آشنا هستند که ما همیشه باید در تدریس به‌واسطه دانسته‌های خود به آن‌چه که نمی‌دانیم برسیم. به منظور انجام این امر می‌بایست ابتدا بفهمیم که شاگردان ما چه قدر می‌دانند. فرض این مطلب که بچه‌ها هم مثل ما به آنچه که می‌خواهیم درس دهیم آشنا هستند، اشتباه بوده و باید از آن دوری جست.

توانایی بدون سعی و تلاش هیچ نتیجه‌ای نخواهد داشت. تلاش به وجود انگیزه بستگی دارد. انگیزه تمایل شدید برای نیل به یک هدف خاص می‌باشد. هر چه این میل قوی‌تر باشد سعی و تلاش ما بیشتر خواهد بود.

اگر می‌خواهیم شاگردانمان به صورت مفید از توانایی خود استفاده کنند، می‌بایست میزان میل و اشتیاق به یادگیری را در آن‌ها برانگیزیم.

به منظور انجام این مهم دو راه وجود دارد:

(۱) آنها را به طور مستقیم به موضوعی که می‌خواهیم درس دهیم علاقه‌مند کنیم.

(۲) آنها را به طور غیرمستقیم علاقه‌مند به یادگیری موضوع درسی کنیم.

علاقه‌مندی مستقیم به موضوع به این معنی است که تنها به خاطر خود موضوع میل به یادگیری درس داشته باشیم. علاقه غیرمستقیم به موضوع یعنی اشتیاق به یادگیری آن موضوع، نه به خاطر خود آن موضوع بلکه به این خاطر که بتوانیم به چیز دیگری دست یابیم. این دو نوع علاقه با مثال‌های زیر روشن‌تر خواهد شد.

دو دختر در حال یادگیری آشپزی هستند. اولی این کار را انجام می‌دهد چون از آن لذت می‌برد. این تنها دلیل او برای یادگیری آشپزی است، و ما می‌گوییم که او مستیماً به آن علاقه‌مند است.

دختر دوم هیچ لذتی از آشپزی نمی‌برد. او قرار است ازدواج کند و می‌خواهد یک خانم خانه‌دار خوب شود. انگیزه او برای یادگیری، میل و اشتیاق او در جلب نظر همسر آینده خود می‌باشد. به همین خاطر علاقه‌ی او به موضوع غیرمستقیم است.

یکی از مؤثرترین انگیزه‌های یادگیری از علاقه مستقیم به خود موضوع نشأت گرفته می‌شود. راه‌های بسیاری وجود دارد که می‌توانیم به وسیله آنها این نوع از علاقه را در دانش‌آموزان خود برانگیزیم. در اینجا پیشنهادهایی را ارائه می‌کنیم:

(۱) درس را با یک جمله یا سوال قابل پیش‌بینی شروع کنیم.

(۲) یک تمرین به شاگردان داده و از آنها بخواهیم که آن را حل کنند.

(۳) اشیاء جدیدی را به کلاس آورده و اجازه دهیم تا بچه‌ها آن‌ها را بررسی کنند.

(۴) در کلاس یک آزمایش انجام دهیم.

علاقه مسری است و هرچه بیشتر نشان دهیم که چه قدر خودمان به موضوعی که درس می‌دهیم علاقه‌مندیم، احتمالاً علاقه دانش‌آموزان خود را به آن موضوع بیشتر کرده‌ایم. پس از ایجاد علاقه وظیفه دشوارتر حفظ آن به عهده ما می‌باشد. اگر می‌خواهیم در انجام این امر موفق باشیم، می‌بایست طوری عمل کنیم تا هر یک از شاگردان ما بفهمند که حقیقتاً به پیشرفت آنها علاقه‌مند هستیم.

یک شاگرد احتمالاً سخت کوش نخواهد بود مگر آنکه احساس کند معلمش به او علاقه دارد.

اگر به بچه نشان دهیم که به پیشرفت او اهمیت می‌دهیم، به او کمک کرده‌ایم تا بفهمد که کارش مهم است. با این وجود، این به تنهایی کافی نیست. تلاشی که دانش آموزان می‌کنند نه تنها به طرز برخورد معلم، بلکه به روشی که کار خود را انجام داده‌اند بستگی دارد.

بچه‌ها نیاز دارند بدانند که دقیقاً چه توقعی از آنها داریم.

دستورالعمل‌هایی که به آنها می‌دهیم باید همیشه تا حد امکان مشخص باشد. برای مثال، اگر به کلاس می‌گوییم: فقط ۱۵ دقیقه وقت دارید تا تمرین‌های صفحه‌ی ۲۱ را تمام کنید، احتمالاً نتیجه بهتری از آنها خواهیم گرفت تا این که بگوییم "تمرین‌های صفحه‌ی ۲۱ را انجام دهید." ما با دادن یک محدوده‌ی زمانی مشخصی به بچه‌ها انگیزه می‌دهیم.

تشویق هدفی است که فرد برای رسیدن به آن مشتاق تلاش می‌شود و این اصطلاح برای هر امری که علاقه غیر مستقیم در فرد را برمی‌انگیزد به کار می‌رود به عنوان مثال، اگر ما به شاگردی که پیشرفت قابل توجهی در کار خود داشته جایزه‌ای بدهیم، به طور غیر مستقیم به شاگردان خود نشان داده‌ایم که به کارشان علاقه‌مندیم.

هر چه بیشتر خواهان جایزه باشند برای پیشرفت تلاش بیشتری می‌کنند. اگر چه ممکن است این انگیزه کارآمد باشد اما می‌بایست با احتیاط پیش رفت.

در حقیقت، پدر و مادر یا معلمی که دائماً به بچه جایزه می‌دهند، به او برای انجام کار رشوه می‌دهند.

در این مورد این خطر وجود دارد که ممکن است بچه‌ها عادت کنند تنها برای جایزه کار انجام دهند و در صورتی که هیچ جایزه‌ای در کار نباشد، سست می‌شوند. به همین دلیل توصیه می‌شود که بر انواع دیگر انگیزه نیز تکیه نماییم.

در برخی از موارد، ما می‌توانیم به بچه کمک کنیم تشخیص دهد تا چه اندازه موضوعی که قرار است یاد بگیرد مفید بوده و بدین ترتیب انگیزه انجام کار را به طور جدی‌تری در او ایجاد نماییم. معه‌ذا این احتمال وجود دارد که تنها با صحبت کردن در مورد آن موفق نشویم. برای این که یک شاگرد بتواند به مفید بودن موضوع درسی پی ببرد، می‌بایست تجاربی را در اختیارش قرار دهیم تا خودش به واسطه آنها اهمیت موضوع را کشف نماید.

برای مثال، پسری که از خواندن بدش می‌آید اما به ماشین‌ها خیلی علاقه دارد، اگر کتابی درباره ماشین‌ها به او بدهیم ممکن است بخواهد آن را بخواند. مشابه همین مثال، دختری که علاقه‌ای به خیاطی ندارد ممکن است با درک این مسئله که اگر لباس‌هایش را خودش بدوزد می‌تواند مقدار قابل توجهی پول پس انداز کند، تصمیم می‌گیرد که سخت‌تر کار کند.

بنابراین ، با ارتباط دادن موضوعی که قرار است یاد بدهیم به نیازها و علایق موجود افراد می‌توان آنها را به کار کردن بر روی موضوع تشویق نمود .

تمجید و تشویق اغلب برای ایجاد انگیزه صورت می‌گیرد .

بچه‌ها و بزرگسالان هر دو ، چنان‌چه حس کنند که تلاش آنها مورد تشویق قرار می‌گیرد احتمالاً بیشتر کار می‌کنند. با این حال اگر بخواهیم تمجید و تشویق کارآمد باشد، می‌بایست طبیعت یادگیرنده و میزان سعی و تلاش او را با هم در نظر بگیریم . بچه‌های کوچک و آنهایی که نسبت به موضوعی دلسرد شده‌اند به تشویق بیشتری برای تلاش نیاز دارند . اما در مورد بچه‌های بزرگ‌تر و باهوش‌تر تشویق باید هرازگاهی انجام شود .

اگر تشویق به راحتی و بیش از اندازه صورت‌گیرد ، ارزش خود را از دست خواهد داد . اگر برای کاری که هیچ تلاشی برای آن انجام نشده تشویق صورت‌گیرد ، نقش انگیزشی نخواهد داشت .

« عیب یابی » نیز می‌تواند نقش انگیزشی داشته‌باشد . از طریق پیدا کردن نقص کار کودک ممکن است انگیزه برای کار بیشتر را در وی ایجادکنیم ، چراکه بدین ترتیب از این‌که مورد سرزنش قرار گیرد اجتناب می‌ورزد .

اما احتمالاً عیب‌یابی مؤثر نخواهد بود مگر آن‌که توصیه‌های لازم را برای چگونگی اصلاح آن نقص به او ارائه کنیم.

در هر حال عیب‌یابی نباید به طور مکرر صورت‌گیرد ، در غیر این‌صورت منجر به دلسردی شده و مانع تلاش می‌شود .

ممکن است بتوانیم بچه را با ارائه کار به عنوان یک مبارزه به تلاش بیشتر برانگیزیم ، می‌توانیم به دانش آموز بگوییم : این کار راحت نیست، اما می‌خواهیم ببینیم که آیا قادر به انجام آن هستی یا نه؟ بدین ترتیب از او می‌خواهیم که توانایی خود را برای انجام این وظیفه خاص اثبات نماید . این نوع مبارزه تنها زمانی به عنوان یک انگیزه عمل خواهد نمود که شخص خود را درگیر کاری که به او داده‌ایم کند .

« شخص » همان « خود » است . « درگیر چیزی بودن » یعنی به شدت با آن « ارتباط داشتن ». زمانی می‌گوییم شخص عمیقاً در کار خود درگیر شده که به نتیجه کارش اهمیت دهد و حس کند غرورش به انجام درست آن کار بستگی دارد . این‌که آیا درگیر کاری که مشغول انجام آن هستیم، می‌باشیم یا نه؟ به طبیعت کار و نوع باور ما از خودمان؛ بستگی دارد .

ما همان طور که بزرگ می‌شویم ، تصویرهای خاصی از خودمان می‌سازیم . ما فکر می‌کنیم در بعضی چیزها خوب هستیم و در بعضی دیگر نه ، دوست داریم این‌گونه فکر کنیم که از ویژگی‌های خاصی مانند قوه خودداری و استقامت برخورداریم ، ما تصمیم می‌گیریم که خصوصیتی مانند خساست یا تنبلی را نداشته باشیم . هرگاه انجام یک وظیفه مستلزم یک ویژگی یا توانایی خاصی باشد که یا به داشتن آن افتخار می‌کنیم ، یا این که دوست داریم آن خصوصیت را داشته باشیم ، خود را درگیر آن کار کرده‌ایم .

اجازه بدهید مثالی از دو پسر برایتان بیاورم ، پیتر و پاول :

پیتر به خود افتخار می‌کند که درس ریاضی را به خوبی می‌داند ، او تصویری از یک ریاضیدان از خود دارد . بدین معنی که درگیر درس ریاضی است ، بنابراین ، وقتی که آماده مبارزه در ریاضی می‌شود ، مایل است زمان و انرژی زیادی گذاشته و نهایت سعی خود را در حل مسئله انجام دهد .

پاول اهمیتی به ریاضی نمی‌دهد ، او می‌داند که در این موضوع خوب نیست و نگران هم نیست . او خود را درگیر ریاضی نمی‌کند . بنابراین وقتی مجبور به مبارزه می‌شود، طرز برخورد او چنین خواهد بود : من از خود توقع ندارم که بتوانم این کار را انجام دهم . به هر حال خیلی مهم نیست . پس خودم را اذیت نمی‌کنم .

« خوددرگیری » می‌تواند انگیزه قوی و محکمی در یادگیری باشد . ما گاهی اوقات می‌توانیم باعث شویم که یک شخص درگیر کاری شود، اگر بتوانیم او را به این باور برسانیم که مخصوص این کار انتخاب شده ، یا این که از توانایی خاصی برای این نوع کار برخوردار است .

گاهی اوقات اگر شخصی را بتوان به این باور رساند که کار واگذار شده به او نیازمند ویژگی است که او خود آن را تحسین می‌کند، درگیر شدن در کار اتفاق خواهد افتاد . بدین معنی که اگر به شخص گفته شود که این یک آزمایش استقامت است ممکن است ساعت‌ها او را درگیر کار خسته کننده‌ای کنیم .

اگر بخواهیم بچه‌ای درگیر کاری شود که به او داده‌ایم ، می‌بایست برایش روشن کنیم که ما باور داریم که او توانایی انجام درست آن کار را دارد. اکثر بچه‌ها پیشنهاد پذیرند . به این معنی که احتمالاً آنچه را دیگران به آنها می‌گویند باور دارند . تصویر یک بچه از خودش به مقدار قابل توجهی تحت تأثیر باور او از آنچه دیگران درباره‌اش فکر می‌کنند قرار دارد. وقتی معلمی بچه‌ای را تشویق می‌کند و به او می‌گوید که توانایی انجام کاری را به خوبی دارد ، تصویر بچه از خودش بهتر می‌شود.

وقتی فردی باور دارد که از توانایی‌های خاص یا ویژگی‌های خوبی برخوردار است، سعی می‌کند تا بر این عقیده و نظر بوده و کار خود را حتی المقدور به خوبی انجام دهد.

اگر این طور به بچه‌ها نشان دهیم که به آنها شک داریم، رفتار خوبی نخواهند داشت، برعکس اگر نشان دهیم که به آنها اعتماد داریم تمایل پیدا می‌کنند تا رفتار خوبی داشته باشند.

اغلب وقتی به بچه‌های ددرساز مسئولیتی دهیم پیشرفت می‌کنند، چرا که با دادن مسئولیت، معلم به آنها نشان می‌دهد که ارزش اعتماد کردن را دارند.

هر چه بیشتر از افراد انتظار داشته باشیم احتمالاً بهره بیشتری از آنها می‌گیریم و هر چه کمتر از افراد انتظار داشته باشیم احتمالاً بهره کمتری خواهیم برد. اما انتظار بیش از حد از فرد همان اندازه بد خواهد بود که از او انتظار خیلی کمی داشته باشیم. وقتی انتظاری که از بچه داریم فراتر از توانایی او باشد او را محکوم به شکست کرده‌ایم و اگر او به شکست خوردن ادامه دهد اعتماد به نفس خود را از دست خواهد داد.

بنابراین، می‌بینیم که تلاش دانش آموزان تحت تأثیر معیارهایی است که معلم برای آنها تعیین می‌کند. معیاری که سخت باشد تأثیر دلسردکننده‌ای به همراه خواهد داشت. اگر دانش آموزان احساس کنند که هیچ شانس برای موفقیت ندارند، احتمالاً تلاش زیادی نخواهند کرد. معیار و الگویی که بسیار راحت باشد هیچ سعی و تلاشی را به همراه نخواهد داشت. در این صورت ممکن است در کاری که به طرز بدی هم انجام داده‌اند با مشکل کمی روبه‌رو شوند. اگر بخواهیم معیارهایی را مقرر کنیم تا به عنوان مبارزه عمل کنند، می‌بایست کاری که به هر بچه می‌دهیم آن قدر مشکل باشد که او را به تلاش وادارد و درعین حال آن را در حد توان خود بیابد.

این موضوع که کار در حد توان دانش آموز تعریف شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معیاری که برای بچه‌ها در نظر می‌گیریم، ممکن است در حقیقت همانی باشد که با توانایی یادگیرنده مطابقت دارد. اما اگر او باور نداشته باشد که چنین است احتمالاً برای رسیدن به هدف هیچ تلاشی نمی‌کند. معیار کاری که معلم از دانش‌آموز می‌خواهد تا در آن موفق شود، می‌بایست به روشی ارائه شود تا دانش‌آموز باور کند که اگر سعی می‌تواند از عهده آن برآید.

برای ایجاد این باور در دانش آموز، می‌بایست اهداف کوتاه مدت برای بچه‌ها در نظر بگیریم، بدین معنی که بتوان در زمان کوتاهی به آن نائل آمد.

ما می‌توانیم بچه‌ای که در حال یادگیری موضوع درسی است با یک فرد بزرگسال که در حال بالا رفتن از پلکان بلندی است مقایسه کنیم. اگر بالارونده را مجبور کنیم تا به بالای پلکان نگاه کند ممکن است پشیمان شده و از ادامه دادن صرف‌نظر کند. برای این که او را به حرکت واداریم باید توجه او را به پله‌ی بالاتر جلب کنیم. در تدریس هم همین‌گونه عمل می‌کنیم. بدین معنی که می‌بایست با دقت کار را درجه بندی کنیم تا یادگیرنده احساس کند که می‌تواند قدم بعدی را بردارد. در این رابطه اهمیتی ندارد که احتمالاً بالارونده هر چه به بالای پلکان نزدیک شود، خسته‌تر هم می‌شود. نکته مهم در کمک‌کردن به او این است که بگوییم: به عقب نگاه کن و ببین چند پله بالا آمده‌ای! بدترین قسمت بالا آمدن را پشت سر گذاشته‌ای. وقتی به دیگران یادآوری می‌کنیم که موفقیت آنها تا چه اندازه‌ای بوده اغلب برای ادامه کار خود انرژی دوباره می‌گیرند.

دو انگیزه‌ی دیگر که اغلب در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد، **رقابت و امتحانات** هستند. رقابت برای فهمیدن این که چه کسی می‌تواند شاگرد زرنگ کلاس باشد احتمالاً ممکن است تأثیر محرکی بر روی کلاس داشته و بچه‌ها ببینند در چه رتبه‌ای قرار دارند، بالاترند، پایین‌ترند یا برابر. با این وجود، در همان لحظه ممکن است حسادت و تقلب هم زیاد شود. در کلاسی که بچه‌ها تفاوت زیادی در توانایی دارند، این نوع از رقابت احتمالاً تأثیر دلسردکننده‌ای بر روی افراد کندتر داشته و آنها را در همان سطح پایین نگه می‌دارد. با تشویق دانش‌آموز به رقابت با خود می‌توان از این شرایط نامساعد دوری جست. بدین معنی که هرچه به جای این که سعی کند کار را بهتر از دیگران انجام دهد این گونه تشویق شود که ببیند آیا توانسته کار را نسبت به آخرین بار بهتر انجام دهد. در این مورد، به جای کسب مقام بالا در کلاس بیشتر به مقدار پیشرفتی که صورت گرفته تأکید می‌شود.

امتحانات تا آن جایی که هدف مشخصی را که برای آن کار می‌کنیم فراهم می‌آورند، می‌توانند انگیزه‌های مفیدی باشند.

با این حال اگر به طور مداوم نیاز به گذراندن امتحان را به بچه‌ها یادآوری کنیم، خطر ایجاد اضطراب در بعضی از آنها نیز وجود خواهد داشت.

تأثیر اضطراب در یادگیری در فصل اول گفته شده است. مقدار کمی اضطراب به عنوان محرکی برای سعی و تلاش عمل می‌کند، اما مقدار زیاد اضطراب قدرت تمرکز و حافظه یادگیرنده را تحت الشعاع قرار می‌دهد. اگر اضطراب یادگیرنده بیش از حد نیاز باشد، احتمالاً قادر به انجام کار خوب نخواهد بود.

او ممکن است از موضوعی که در حال یادگیری آن است، تنفر پیدا کند . به همین دلیل ، ترساندن و تهدید برای ایجاد انگیزه توصیه نمی‌شود . هر چیزی که با ترس دوران بچگی ارتباط دارد احتمالاً در دوران بعدی زندگی نیز میل به اجتناب از آن وجود خواهد داشت. این نوع رفتار هدف تدریس را به مخاطره می‌اندازد .

هدف از تدریس صرفاً این نیست که دانش آموزان را به کار در درس‌هایشان مجبور کنیم . بلکه باید به آنها کمک کنیم تا در حین انجام کار از آن بهره برده و لذت ببرند .

ای تویی که پیشرو نسل آینده‌ای :

در زندگی هرگز تسلیم نشو، حتی اگر در رکورد هستی

به این بیندیش که می‌توانی

بر مشکل خود غلبه کنی، چون همیشه مشکلات برای افرادی مثل تو به وجود می‌آید

و از آنجایی که تو انتخاب شده‌ای که معلم موفقی باشی

حتی یک دقیقه از لحظات عمرت را از دست نده

بلکه مطالعه کن، کتاب بخوان و کتاب بخوان و کتاب بخوان

به خصوص کتاب‌هایی که در رابطه با تدریس و آموزش جوانان است.

فصل چهارم

« چشم پوشی »

این کتاب موهبتی است برای خواننده که دیدگاه او را تغییر می‌دهد. امید است که او از حواس گوناگونی چون شنوایی، چشایی، لامسه و بویایی برخوردار باشد، آن چنان که صدای حرکت ماهیچه‌ها و اعضا و جوارح خود را حس کند.

این نعمت‌ها که اغلب ما از آن برخورداریم به ما فرصت شناخت جهان پیرامونمان را می‌دهد اما میزان دانشی که کسب می‌کنیم به استفاده‌ای که از این فرصت می‌نمائیم بستگی دارد. ما اغلب فرصت‌هایمان را با بستن چشم و گوش خود نسبت به جهان خارج از دست می‌دهیم. بیشتر ما گاهی چنان غرق در افکار خود می‌شویم که نه آن چه در اطرافمان رخ می‌دهد را می‌بینیم و نه آن چه را که به ما گفته می‌شود، می‌شنویم. اگر چه در چشم و گوش ما مشکلی وجود ندارد از آنجایی که نسبت به محیط اطراف خود توجه نداریم قادر به درک آن چه که رخ می‌دهد نیستیم.

درک و فهم یعنی آگاهی نسبت به هر آن چه که در معرض حواس ما قرار می‌گیرد. میزان درک و فهم ما از محیط اطرافمان به میزان توجه و دقت ما بستگی دارد. هر چه بیشتر به موضوعی توجه کنیم درک بیشتری هم از آن خواهیم داشت.

توجه کامل به دو موضوع در یک لحظه غیر ممکن است. هر چه که به یکی بیشتر توجه می‌کنیم درک ما از موضوع دیگر کمتر می‌شود. بنابراین اگر همه‌ی توجه خود را معطوف به یک چیز کنیم درکی از چیزهای دیگر محیط اطرافمان نخواهیم داشت.

از آنجایی که درک به توجه بستگی دارد، درمی‌یابیم که در نظر گرفتن شرایطی که میزان توجه ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد مفید است. میزان توجه فرد به آن چه که در مقابل او است به موارد زیر بستگی دارد:

الف) ماهیت آن چه که به او ارائه می‌شود.

ب) هر چیز دیگری که هم‌زمان با آن در حال جریان است، و

ج) این که آیا او دلیلی برای توجه دارد یا خیر

اشیاء و موقعیت‌ها ویژگی‌های خاصی دارند که باعث می‌شوند به آنها توجه کنیم، برای مثال:

۱- اندازه و شدت:

بزرگی، میزان روشنایی و بلند بودن صدا همگی ویژگی‌هایی هستند که توجه را جلب می‌کنند.

۲- تحرک یا تغییر:

هر چیزی که در محیط اطراف ما حرکت یا تغییر می‌کند احتمالاً توجه ما را به خود جلب می‌کند.

۳- تکرار:

اگر چیزی به مقدار معین و خاصی تکرار شود، توجه ما را جلب می‌کند اما در صورت تکرار بیش از حد توجهی به آن نخواهیم داشت.

۴- تضاد:

هنگامی که چیزی کاملاً متفاوت بوده یا برعکس چیزهایی باشد که در اطرافش هستند، توجه ما را به خود جلب خواهد کرد. اگر صفی از سربازان بلند قد درپیش روی ما قرار داشته باشد که فقط یک سرباز خیلی کوتاه در بین آنها باشد، همان یک نفر توجه ما را جلب می‌کند. و بالعکس اگر در یک ردیف سربازان کوتاه‌قد یک سرباز بلندقد قرار داشته باشد، همین اتفاق خواهد افتاد.

۵- چیزهای بدیع:

توجه ما احتمالاً به هر چیز جدید و غیر معمول در محیط اطرافمان جلب می‌شود. برای مثال: ما قاعدتاً به افرادی که در خیابان از کنارمان می‌گذرند توجهی نمی‌کنیم اما چنان‌چه یکی از آنها بر روی دست خود راه برود ما بلافاصله به او توجه می‌کنیم.

میزان توجه ما به هر چیزی به دلیل توجه ما به آن چیز بستگی دارد. هر چه بیشتر به چیزی علاقه‌مند باشیم توجه ما هم به آن بیشتر خواهد بود. اگر به چیز خاصی علاقه‌مند نباشیم توجهی هم به آن نداریم مگر آنکه دلیلی داشته باشیم. زمان‌هایی وجود دارد که به بچه‌ها «بی توجه» گفته می‌شود، فقط به این دلیل که به آن‌چه که از نظر معلم مهم است توجه نمی‌کنند.

اجازه بدهید مثالی درباره کودکی بزنیم که در حال تماشای فعالیت نجاری است که معلم در حال اره کردن یک تکه چوب است. در پایان برنامه معلم می‌پرسد: «من هنگام اره کردن چوب چه‌گونه ایستاده بودم؟» اگرچه کودک به او نگاه می‌کرده

اما نمی‌تواند به این سؤال پاسخ دهد زیرا او فقط به کاری که معلم با چوب انجام می‌داده علاقه‌مند بوده‌است و به طرز ایستادن معلم توجهی نداشته‌است. نمی‌توان کودک را بی‌توجه نامید. او در حین برنامه به چیزهای زیادی توجه داشته‌است اما چون نمی‌دانسته که به چه نکته‌ی خاصی باید توجه کند، به آن چه که معلم از او انتظار داشت بی‌توجه بوده‌است، اگر به او گفته شده بود: "به طرز ایستادن من نگاه کن". او دلیلی برای توجه به این مطلب خاص داشت و آن را انجام می‌داد.

هنگامی که به چیزی توجه می‌کنیم به این دلیل که مستقیماً به آن علاقه‌مندیم توجه ما ناآگاهانه به طرف آن چیز معطوف می‌شود یعنی مستلزم هیچ تلاشی نیست. هنگامی که به چیزی صرفاً به این دلیل که برای ما ضروری است توجه می‌کنیم توجه ما آگاهانه نامیده می‌شود، یعنی مستلزم تلاش است .

تفاوت این دو شیوه توجه در مثال مربوط به دو دانش‌آموزی که هر یک کتابی را می‌خوانند دیده می‌شود. اولی که به کتاب علاقه‌مند است به طور ناخودآگاه به آن چه می‌خواند توجه می‌کند. بدین ترتیب او می‌تواند ساعت‌ها بدون احساس خستگی به این توجه ادامه دهد و چون علاقه زیادی به آن چه می‌خواند دارد به چیزهایی که اطرافش رخ می‌دهند توجهی نمی‌کند . دانش‌آموز دوم که علاقه‌ای به کتاب خود ندارد و فقط به خاطر امتحانات آن را می‌خواند توجه آگاهانه به آن چه می‌خواند دارد .

از آنجایی که او باید برای این نوع توجه تلاش کند به زودی احساس خستگی می‌کند . او درمی‌یابد که هر نوع شرایط نامناسبی مثل سروصدا توجه او را از کتاب دور خواهد کرد و حتی اگر چه ممکن است چشم به کتاب داشته‌باشد درک آن چه که نوشته شده دشوار خواهد بود .

به منظور درک و فهم بیشتر ، می‌بایست نه تنها به آن چه در اطرافمان می‌گذرد، بلکه به محرک‌هایی که توجه ما را جلب می‌کند نیز اهمیت دهیم .

ابتدا ممکن است عجیب به نظر برسد زیرا عادت داریم، بگوییم وقتی به اطراف نگاه می‌کنیم آن چه را در پیرامون خود داریم درک می‌کنیم و وقتی به کسی که با ما صحبت می‌کند گوش می‌دهیم ، آن چه را می‌گویید می‌فهمیم ، با این وجود این مهم است که تشخیص دهیم نمی‌توانیم چیزی را درک کنیم مگر این که برایمان مفهومی داشته باشد . مثلاً وقتی کسی می‌گوید صدای اتومبیلی را می‌شنوم به صوتی که به گوشش می‌رسد، معنا می‌دهد .

او می‌تواند این کار را انجام دهد چون در گذشته تجربه شنیدن این صدا را هم‌زمان با چیزی که این صدا را تولید می‌کند، یعنی اتومبیل، داشته‌است. این تجارب سمعی و بصری در ذهن او با هم ترکیب شده‌اند. بنابراین اکنون که این صدا را

می‌شنود، فکر « اتومبیل » فوراً به ذهنش خطور می‌کند. کسی که هرگز چنین تجربه‌ای نداشته نمی‌تواند اتومبیل را به این صدا ربط بدهد .

توانایی ما برای درک ماهیت آن‌چه در پیرامون ما وجود دارد تا حد بسیاری به تجارب ما بستگی دارد .

گاهی نسبت به چیزهای خاصی « کور » یا « کر » هستیم، صرفاً به این دلیل که دانش و تجربه کافی برای درک آنها را نداریم . برای مثال، یک اروپایی که برای اولین بار در یک جنگل قدم می‌زند ممکن است متوجه علائم خاصی بر روی زمین شود ، ولی از آنجایی که تجربه کافی از زندگی در جنگل ندارد قادر به درک مفهوم این علائم نیست. با این وجود، وقتی که یک شکارچی با تجربه با این علائم مواجه می‌شود فوراً در می‌یابد که آنها ردپای جانوری خاص هستند.

تا آنجا که به تدریس مربوط است ، این نکته حائز اهمیت است که به خاطر داشته باشیم بچه‌هایی که به آنها درس می‌دهیم همیشه بعضی از چیزهایی را که ما درک می‌کنیم نمی‌فهمند. برای نمونه، توانایی درک مفهوم یک تصویر امری است که به بلوغ و یادگیری بستگی دارد. در مورد بچه‌های اروپایی مشخص شده که از سن حدود سه سالگی به بعد اغلب آنها قادر به تشخیص اشیاء آشنا در تصاویر هستند، اما بسیاری تا سن حدود ۷ یا ۸ سالگی قادر به درک موضوع تصویر نیستند، مواقعی وجود دارد که « کوری » مرتبط با این حقیقت است که ما نمی‌دانیم به دنبال چه چیزهایی باید بگردیم. مثلاً وقتی از شخصی پرسیده می‌شود که در یک تصویر چه می‌بینید احتمالاً پاسخ می‌دهد، فقط یک چهره.

توقع؛ سرعت درک و فهم را تحت تأثیر قرار می‌دهد .

اما اگر از او خواسته شود که دوباره به تصویر نگاه کرده و اعداد پنهان شده در تصویر را پیدا کند بعد از چند دقیقه به وجود اعداد صفر تا نه پی می‌برد . دلیل این امر آن است که اکنون می‌داند باید به دنبال چه باشد و انتظار دارد که آن را ببیند . هر چه بیشتر درباره چیزی که به دنبال آن هستیم بدانیم مثلاً: اندازه ، شکل و رنگ ، برای یافتن آن آماده‌تر خواهیم بود ، اگر یک‌بار به ما گفته شود که قرار است چیز خاصی را ببینیم یا بشنویم، از آن پس توجه ما به سمت ظاهر آن معطوف می‌شود. از آنجایی که به آن توجه داریم یا به آن گوش می‌دهیم سریع‌تر از زمانی که انتظار دیدن و شنیدن آن نداشته‌ایم آن را می‌فهمیم. با این وجود، چون انتظار داریم فقط آن چیز خاص را ببینیم در درک هر چیز غیره منتظره دیگری که اتفاق بیفتد کندتر خواهیم بود .

تأثیر توقع بر درک و فهم در مثال زیر نشان داده می‌شود. افرادی که برای شرکت در مسابقه‌ای آمده‌اند. منتظر علامت شروع هستند، کسی که قرار است علامت بدهد در مقابل آنها می‌ایستد. او پرچمی در دست و سوتی در دهان دارد. به یکی از

شرکت کنندگان گفته شده مسابقه زمانی شروع می‌شود که آن مرد پرچمش را پایین بیاورد و به دیگری گفته می‌شود به محض این که او سوت بزند مسابقه شروع می‌شود. مرد دقیقاً هم‌زمان با پایین آوردن پرچم سوت نیز می‌زند، با این حال اولین شرکت کننده که منتظر پایین آوردن پرچم بود انتظار شنیدن صدای سوت را ندارد و پیش از آن که صدای سوت را بشنود پایین آوردن پرچم را می‌بیند. دومین شرکت کننده که انتظار شنیدن صدای سوت را دارد و انتظار پایین آوردن پرچم را ندارد، قبل از این که پایین آوردن پرچم را ببیند صدای سوت را می‌شنود. تأثیر انتظار بر روی درک به عنوان پیش دریافت شناخته می‌شود. بنابراین می‌بینیم که پیش دریافت سرعت درک آن چه را که انتظار می‌رود افزایش داده و سرعت درک آن چه را انتظار نمی‌رود، کاهش می‌دهد.

پیش دریافت :

اگرچه تجربه و انتظار داشتن اغلب به ما کمک می‌کند به سرعت و به طور صحیح بفهمیم اما گاهی نیز هر دوی این‌ها منجر به اشتباه ما در درک موضوعی می‌شود. اجازه بدهید تصور کنیم که دو قطار در جهت مخالف هم در یک ایستگاه راه آهن کنار هم می‌ایستند .

ما در کوپه « Z » واگن ۲۰ قطار که نقطه مقابل کوپه « C » واگن ۱ است می‌نشینیم، سوت به صدا درمی‌آید و وقتی به بیرون پنجره نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که « C » ناپدید شده و حالا ما روبه‌روی « E » هستیم، در نتیجه درمی‌یابیم قطاری که در آن نشسته‌ایم حرکت کرده است. اما وقتی به طرف دیگر کوپه نگاه می‌کنیم می‌فهمیم اشتباه کرده‌ایم ، چون قطار ما هنوز در ایستگاه است. تجربه به ما آموخته وقتی جهت مخالف حرکت کنیم جای چیزها به ترتیب خاصی تغییر می‌کند.

بنابراین وقتی می‌بینیم این تغییرات اتفاق می‌افتد و از آنجایی که صدای سوت باعث شده که فکر کنیم قطار ما در حال حرکت است، در دریافت مطلب دچار اشتباه می‌شویم. دریافت اشتباه این چینی **وهم** نامیده می‌شود .

در بسیاری موارد، **اوهام** ناشی از تأثیر عواطف بر انتظارات ماست. مثلاً شخصی که متهم به جرمی است، احساس گناه کرده و از دستگیر شدن می‌ترسد، این احساس گناه و ترس باعث می‌شود که انتظار داشته باشد دیگران نسبت به او سوء ظن داشته باشند، بنابراین وقتی که می‌بیند افرادی به او نگاه می‌کنند در چهره آنها سوءظن می‌بیند، حتی اگر در واقع هیچ سوءظنی به او نداشته باشند. در چنین مواردی ترس و انتظار دستگیر شدن باعث شده تا برداشت غلطی از حالت چهره آن افراد داشته باشد.

توانایی ما برای درک سریع و صریح چیزها، به نحوه‌ی قرار گرفتن آنها در مقابل ما بستگی دارد. وقتی یک شیء به‌وضوح در پیش‌زمینه خود به چشم می‌آید، درک آن به سرعت اتفاق می‌افتد. اما وقتی به گونه‌ای قرار می‌گیرد که بخشی از چیز دیگر می‌شود، درک آن دیرتر اتفاق افتاده و حتی ممکن است اصلاً قادر به فهم آن نباشیم. به‌طور مثال؛ وقتی مار سیاهی روی سنگ سفیدی می‌خوابد احتمالاً بلافاصله به‌وسیله کسی که به آن نگاه می‌کند دیده می‌شود. با این وجود اگر مار سیاه بر روی دسته‌ای از چوب‌های سیاه قرار گیرد بالطبع کسی که به آن نگاه می‌کند در درجه‌ی اول فقط یک دسته چوب می‌بیند. مشابه این مثال، گل زردی که بر روی بستری از گل‌ها به تنهایی رشد می‌کند فوراً به چشم می‌آید. اگر همین گل قسمتی از یک حلقه گل زرد را تشکیل دهد، کسی که به این بستر گل نگاه می‌کند، این گل زرد خاص را نمی‌بیند بلکه حلقه‌ای از گل‌های زرد را می‌بیند.

ما معمولاً «کل» را قبل از «جزء» درک می‌کنیم.

وقتی اشیا‌یی که به هم شبیه هستند نزدیک یک‌دیگر قرار داده می‌شوند، یا در یک خط ممتد یا مدور مرتب می‌شوند، ما یلیم آنها را گروه‌بندی کنیم تا درک ما از آنها به عنوان یک شیء باشد. اگر چه آن را تشخیص نمی‌دهیم، اما در بیشتر موارد اشیاء را به همین روش دسته‌بندی می‌کنیم. هر شیء و هر الگویی از تعداد قسمت‌های گوناگونی تشکیل شده است. اما وقتی برای بار اول به شیء یا الگویی نگاه می‌کنیم، به قسمت‌های آن به‌طور مجزا توجه نمی‌کنیم، الگو را به عنوان یک «کل» فهمیده و سپس قسمت‌های آن را درمی‌یابیم. برای نمونه، صورت انسان از قسمت‌های بسیاری تشکیل شده است. اما وقتی به صورت شخصی نگاه می‌کنیم این طور نیست که ابتدا یک چشم، سپس چشم دیگر، بعد بینی و پس از آن دهان را ببینیم؛ آن‌چه در اولین نگاه درک می‌کنیم در «کل» یک صورت است. به منظور فهم جزئیات صورت باید زمان بیشتری گذاشته و دوباره نگاه کنیم.

بسیار حائز اهمیت است که در زمان تدریس این حقایق را درباره «درک» به‌خاطر داشته‌باشیم. اگر می‌خواهیم مطمئن باشیم که شاگردان ما چیزهای مهم را درک کرده‌اند، می‌بایست نکات زیر را به‌خاطر بسپاریم:

(۱) درک به توجه بستگی دارد.

با دانستن این نکته که تغییر و تضاد بر توجه تأثیر می‌گذارد، باید در تغییر تُن صدایمان در فواصل زمانی دقت کنیم. اگر متوجه شویم که بعضی از دانش‌آموزانمان درگیر مکالمات خصوصی خود شده‌اند، خواهیم دید که قطع کردن ناگهانی صحبت

ما در میان درس مؤثر خواهد بود. در این مورد، تضادی را که با سکوت ناگهانی خود ایجاد کرده‌ایم احتمالاً باعث می‌شود تا توجه شاگردان به سمت ما معطوف شود. اگر بخواهیم بچه‌ها به بعضی از حقایق خاص توجه کنند، باید تکرار را یک اصل قرار دهیم. اما از آنجایی که مردم به آن چه که بیش از حد تکرار شود توجهی نمی‌کنند، باید سعی کنیم تکرار با چیز تازه‌ای همراه باشد و برای ارائه‌ی این حقیقت به فکر روش‌های جدیدی باشیم.

ما قبلاً دیده‌ایم که مردم با دقت به چیزها توجه نمی‌کنند مگر آن که دلیلی برای انجام آن داشته باشند. اگر می‌خواهیم شاگردانمان توجه کامل به چیزی داشته باشند، باید قصد و نیت خود را از این توجه به آنها بگوییم. یک روش این است که به آنها بگوییم باید موضوع را بعد از ما دوباره بازگو کنند. برای مثال، اگر بخواهیم که آنها به نمودار روی تخته توجه دقیق داشته باشند، باید از آنها بخواهیم که از روی آن کپی کنند. اگر بخواهیم آنها توجه دقیق به آزمایشی داشته باشند که در حال انجام آن هستیم، باید قبل از شروع آزمایش به آنها بگوییم که باید آن را توصیف یا تکرار کنند. اگر می‌خواهیم آنها توجه کامل به گفت‌وگویی داشته باشند، باید اخطار دهیم که بعد از درس درباره‌ی آن سؤال می‌شود.

البته مهم است به خاطر داشته باشیم که افراد قادر نیستند توجه کامل به دو چیز به‌طور هم‌زمان داشته باشند. برای آن که کمک کنیم تا شاگردانمان به درس‌هایشان توجه کنند، باید مطمئن شویم که هیچ چیز دیگری که حواس آنها را پرت کند وجود ندارد. این سؤال که آیا یک بچه قادر است توجه کامل به درس داشته باشد، نه تنها به آن بستگی دارد که در همان زمان در کلاس درس چه می‌گذرد. بلکه به این مسئله نیز بستگی دارد که در همان زمان درون فرد چه می‌گذرد. مشخص است که نمی‌توان از بچه‌ای که از دندان درد بدی رنج می‌برد، انتظار داشت مطلبی را که معلم بازگو می‌کند متوجه شود، چرا که دندان او تمام توجه او را به خود منعطف می‌کند.

مثال مشابه آن بچه‌ای است که در مورد مسئله‌ای بسیار نگران است و قادر نیست توجه خود را به معلم بدهد. بنابراین اگر به بچه‌ای گفته شود که مسئول پایه می‌خواهد او را در پایان درس ببیند، ممکن است به سختی بتواند به درس توجه کند.

اخبار مهیج و اضطراب‌آور نباید تا اتمام درس به کلاس گفته شود. هم‌چنان باید توجه کرد که کارهای تمام نشده حواس بچه‌ها را پرت می‌کند. بچه‌ای که درگیر انجام کاری است که علاقه‌ی او را به خود جلب کرده، به سختی می‌تواند کار را نیمه تمام رها کند و کار جدیدی را شروع کند چرا که کار تمام نشده همچنان توجه او را به خود منعطف می‌کند. بنابراین اگر بخواهیم شاگردانمان توجه کامل خود را به ما بدهند، باید سعی کنیم به آنها اجازه دهیم تا آن چه را که مشغول انجام آن هستند قبل از شروع فعالیت جدید تمام کنند.

الف) تجربه و دانش بر روی درک تأثیر می‌گذارد.

هر چه بچه‌ها در مورد شیئی که در حال مشاهده آن هستند بیشتر آگاهی داشته باشند، واضح است که آن را بیشتر می‌فهمند. بنابراین وقتی بچه‌ها را به سفرهای تفریحی برای دیدن مناظر می‌بریم، نباید تنها به آنها بگوییم که قرار است دنبال چه چیزی بگردند، بلکه هم‌چنین باید تا حد امکان برایشان بگوییم که چه چیزی را قرار است ببینند.

ب) «توقع» درک آن‌چه که انتظار می‌رود را سرعت می‌بخشد.

اگر در حال نمایش دادن فیلمی به شاگردان هستیم یا چیزی را به آنها نشان می‌دهیم که به سرعت صحنه‌ها جایگزین قبلی می‌شوند، برای اطمینان از عدم چشم‌پوشی از آنها، باید به شاگردان بگوییم چه چیزی را قرار است ببینند، و هم‌چنین اخطار دهیم که چه زمانی قرار است آن را ببینند.

ج) ما «کل» را قبل از «جزء» درک می‌کنیم.

اگر می‌خواهیم بچه‌ها جزئیات هر شیئی را که به آنها نشان می‌دهیم درک کنند، می‌بایست توجه آنها را به این جزئیات جلب کنیم و زمان کافی بدهیم تا آن را نگاه کنند. هر چه طولانی‌تر نگاه کنند، بیشتر می‌فهمند. اگر می‌خواهیم آنها جزئیات یک فعالیت را بفهمند، می‌بایست آن کار را بیش از یک‌بار در جلوی آنها انجام دهیم.

با به‌کارگیری این قانون‌ها، می‌توانیم به شاگردان خود کمک کنیم تا قدر درک خود را بهبود بخشند. با این وجود، اگر قرار است آنها از پیشرفت در درک بهره‌ای ببرند، باید مطمئن شویم موضوعی را که به آنها می‌دهیم ارزش نگاه کردن و گوش کردن را دارد.

«فصل پنجم»

تجربه‌ی «آهان»

تجربه‌ی «آهان»، تجربه‌ی «دیدن» راه‌حل یک مسئله به‌طور ناگهانی است. کلمه‌ی دیدن، بین کاماهای وارونه قرار گرفته چرا که حل یک مسئله به این روش نه به بینایی که به بینش بستگی دارد.

کلمه بینش به توانایی ما در تشخیص این مطلب که چه گونه قسمت‌های گوناگون یک مسئله به آن یکی مربوط می‌شود اشاره دارد. برای مثال فرض می‌کنیم مسئله‌ای به ما داده شده و می‌بایست معنی یک پیام سری که به صورت اعداد ۱۹ ۳۳ ۱ ۵ ۲۳ ۸ ، نوشته شده را بفهمیم، به منظور حل این مسئله باید روشی را که در آن اعداد به حروف الفبا مرتبط می‌شوند کشف کنیم. ما وقتی می‌بینیم که اعداد مرتبط با حروف الفبا هستند به بینش دست یافته‌ایم.

محدودیت‌های آزمون و خطا

اولاً، مثال‌های بالا به ما نشان می‌دهد که یادگیری از طریق بینش از فواید خاصی برخوردار است. اگر سعی کنیم مسئله‌ای را با متد آزمون و خطا حل کنیم (مبتنی بر چند راه حل احتمالی که یکی پس از دیگری امتحان می‌شود)، احتمالاً مدت زمان طولانی را به خود اختصاص می‌دهد. ما ممکن است در انتها راه حل صحیح را پیدا کنیم، مگر این که بینش فهم علت انتخاب این راه حل را کسب کرده باشیم. پس همه آن چه را که یاد گرفته‌ایم این است که چه گونه آن مسئله را حل کنیم. از طرف دیگر، اگر یک بار به بینش قاعده حل یک مسئله دست یابیم، بعد از آن می‌توان از همان قاعده برای حل مسائل مشابه استفاده کرد. بدین معنی که با کشف قاعده نهفته ترتیب اعداد "۸ ۱۵ ۲۳" و غیره، ما قادر به درک هر پیام دیگری که به این شیوه نوشته می‌شود خواهیم بود.

بینش به حافظه کمک می‌کند.

ثانیاً، بینش به ما کمک می‌کند تا آن چه را می‌آموزیم به خاطر آوریم برای مثال، احتمالاً برای حفظ لیست ارقام زیر به زمان زیادی نیاز داریم.

۱۳۱۱۱۶۱۴۱۹۱۷۲۲۲۰۲۵۲۳۲۸۲۶۳۱۲۹۳۴۳۳۷۳۵۴۰۳۸۴۳۴۱۴۶۴۴۴۹۴۷۵۲ .

اما اگر به بینش قاعده‌ی نهفته در ترتیب این ارقام دست یافته باشیم، حفظ این لیست به مراتب ساده‌تر و سریع‌تر بوده و ماندگاری آن در حافظه‌ی ما طولانی‌مدت‌تر خواهد بود. در این حالت به جای تلاش برای یادگیری لیستی از ارقام غیرمرتبط آن چه که باید انجام دهیم به خاطر سپردن این نکته است که لیست فوق با عدد « ۱۳ » شروع می‌شود و برای دستیابی به عدد بعدی « ۲ » را کم کرده و دوباره « ۵ » را اضافه می‌کنیم تا این که به ۳۲ می‌رسیم. به این ترتیب:

$$\text{غیره } 19 (+5) = 14 (-2) = 16 (+5) = 11 (-2) = 13$$

بینش ما را قادر می‌سازد که به طور مؤثرتری عمل کنیم.

ثالثاً بینش ما را به انجام مؤثرتر عمل نسبت به مواردی که بدان دست نیافته بودیم قادر می‌سازد. اجازه بدهید خود را جای معلمی فرض کنیم که در کلاس خود یک کودک بی‌توجه دارد. معلم او را تنبیه می‌کند تا وادار به بذل توجه در کلاس شود اما تنبیه منجر به هیچ تغییری در رفتار وی نمی‌شود. چنانچه معلم بخواهد به بهبودی در رفتار وی دست یابد، ابتدا می‌بایست به این بینش دست یابد که چرا کودک بی‌توجه است. وقتی علت را یافت، ممکن است بتواند رفتار صحیح را به کار گیرد.

رابعاً همان‌طور که قبلاً گفته شد کسب بینش نسبت به مسأله‌ای باعث ایجاد احساس رضایت در ما می‌شود. این حس رضایت اعتماد به نفس ما را افزایش داده و مشوق تلاش‌های بعدی ما خواهد بود.

راه‌های کمک به دانش‌آموزان برای کسب بینش

پرسشی که به همه ما به عنوان معلم مربوط می‌شود این است که چه‌گونه می‌توانیم به دانش‌آموزان خود برای کسب بینش در مورد آن چه که قرار است یاد بگیرند کمک کنیم؟

یکی از راه‌های استفاده از مثال‌ها و نمودارهاست.

مثلاً برای یادگیری کسر، چنانچه بچه‌ها مجبور به تبعیت از قانونی هم‌چون تقسیم یک کسر به وسیله یک کسر، معکوس کردن کسر دوم و ضرب کردن شوند، احتمالاً به هیچ بینشی در مورد آن چه می‌آموزند، دست نخواهند یافت. اما اگر معلم از هر دانش‌آموز بخواهد نموداری مانند آن چه در زیر نشان داده می‌شود رسم نماید،

۱							
$\frac{1}{2}$				$\frac{1}{2}$			
$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$	
$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$

در آن صورت وقتی می‌بیند که کسرهای نمودار چه‌گونه با یک‌دیگر ارتباط دارند قادر به درک آن‌چه که هنگام تقسیم یک کسر به‌وسیله کسر دیگر انجام می‌دهند، خواهند بود.

از طریق پرسش‌ها

روش دیگر برای کمک به بچه‌ها در کسب بینش استفاده از روش سقراطی پرسیدن می‌باشد. این روش که به‌وسیله معلم یونانی سقراط به‌کار گرفته می‌شد، شامل پرسیدن از دانش‌آموز به‌گونه‌ای بود که به او کمک می‌کرد به اشتباه خود پی ببرد و خودش پاسخ صحیح را کشف نماید. به عنوان مثال فرض کنید مسأله زیر به کودک داده می‌شود:

« پسری در سن یازده سالگی ۱۰۰ پوند وزن دارد. تا وقتی ۱۲ ساله شود وزن او ۱۰ درصد افزایش یافته و تا زمان ۱۳ سالگی ۱۰ درصد سنگین‌تر از زمان ۱۲ سالگی می‌باشد، هنگام ۱۳ سالگی وزن او چه‌قدر بوده است؟ » کودک به پاسخ ۱۲۰ پوند می‌رسد.

اگر از او بپرسیم که « چه محاسبه‌ای را اشتباه انجام داده‌ای؟ » به او در کشف اشتباهش کمکی نکرده‌ایم. به منظور کمک به او می‌بایست به ترتیب زیر از او بپرسیم:

سؤال: « ۱۰٪ چند است؟ »

جواب: « ۱۰ »

سؤال: « وزن ۱۲ سالگی او را چه‌گونه محاسبه کردی؟ »

جواب: « با اضافه کردن ۱۰ پوند به ۱۰۰ پوند.

راه سوم برای کمک به دانش‌آموز این است که به او فرصت دهیم خودش از طریق آزمون و خطا نتایجی را کشف کند.

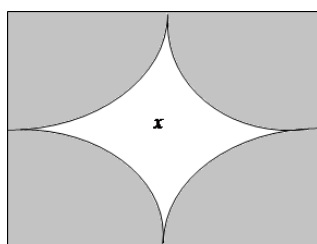
گاهی اوقات چنین اتفاق می‌افتد که با داشتن راه‌حل مسئله از طریق آزمون و خطا، مجدداً به آن‌چه انجام داده‌ایم و طی آن به قاعده‌ای که با استفاده از آن مسئله را حل کرده بودیم، فکر می‌کنیم.

زمانی این موضوع قابل اعتماد و کاربردی است که به بچه‌ها اجازه داده شود خودشان آزمایش انجام داده و یاد بگیرند که چه‌گونه چیزی را انجام داده یا بسازند. اما اگر قرار است این آزمایش‌ها سودمند باشند، می‌بایست به بچه‌ها کمک کرد تا

نتایج به دست آمده را تحلیل نموده و تشویق شوند که چنانچه پیشرفتی نکرده‌اند روش‌های تازه‌تری را امتحان کنند. از طریق پرسش‌های زیر می‌توان به نتیجه فوق دست یافت:

« وقتی این کار را انجام دادی چه اتفاقی افتاد؟ » یا « وقتی کار را انجام دادی متوجه چه تفاوتی شدی؟ » و یا « چرا این دفعه روش دیگری را امتحان نمی‌کنی؟ »

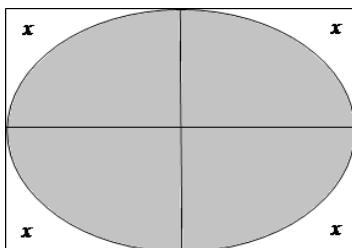
راه چهارم ارائه نشانه است. انجام این کار به دو طریق امکان‌پذیر است: یا این‌که توجه دانش‌آموز را به مشخصه مرتبطی در موقعیت جلب نماییم و یا، به او مسئله ساده‌تر از نوع مشابه بدهیم. در اینجا مثالی وجود دارد: به دانش‌آموزی که می‌داند مساحت مربع و دایره را محاسبه کند شکل زیر را نشان داده و از او خواسته می‌شود مساحت بخشی را که با X مشخص شده



حساب کند.

اگر او قادر به حل این مسئله نباشد، ممکن است به او یک سرنخ داده و از او بخواهیم بخش‌های هاشورخورده را به گونه‌ای که یک شکل هندسی تشکیل شود، کنار هم قرار دهد. اگر این سرنخ به بینش منتهی نشود، می‌توان مسئله را به شکل ساده‌تر

زیر نشان داد.

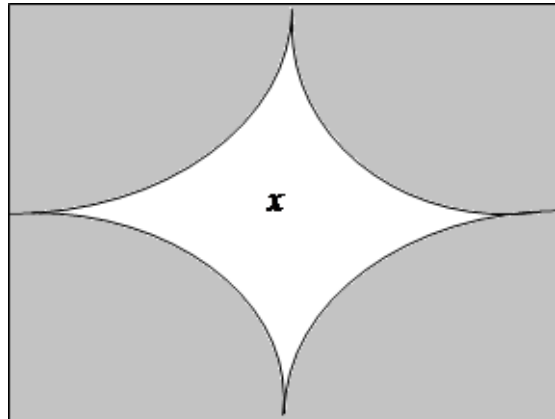


از دانش‌آموزان خواسته می‌شود مساحت کل بخش‌هایی را که با X مشخص شده پیدا کنند. وقتی یک‌بار این مسئله را حل نمود از او می‌خواهیم این شکل را با شکل قبلی مقایسه کند. در نتیجه او به بینش حل مسئله اول دست می‌یابد.

ممکن است این بحث پیش بیاید که همه روش‌های تدریس‌گند هستند. قطعاً نشان دادن راه‌حل به بچه‌ها بسیار سریع‌تر از آن است که به آنها اجازه دهیم خودشان از طریق آزمون و خطا به راه‌حل برسند. و قطعاً توضیح دادن مسائل و تصحیح اشتباهات از طریق خودمان آسان‌تر از آن است که بخواهیم دانش‌آموزان به جواب مسئله برسند. تصحیح، توضیح و آموزش روش‌های مفید تدریس هستند اما ما نباید خیلی به آنها متکی باشیم. اگر چه ممکن است قانونی را به زبان ساده توضیح دهیم همواره نمی‌توانیم مطمئن باشیم که توضیحات ما در دانش‌آموزان بینشی را ایجاد کرده باشد. ممکن است اشتباهات

آنها را تصحیح کنیم اما نمی‌توانیم مطمئن باشیم که این تصحیح آنها را به درک این که چرا اشتباه کرده بودند سوق دهد. اگر به‌طور مداوم به بچه‌ها بگوییم که چه‌گونه کاری را انجام دهند، آنها را از لذت یافتن راه‌حل محروم کرده‌ایم.

باید درک کنیم آنچه را که افراد خودشان بدان پی‌می‌برند در مقایسه با آنچه که توسط دیگران به آنها گفته می‌شود به مدت طولانی‌تر در ذهنشان باقی می‌ماند.



از طریق اجرا و نمایش

البته مواقعی وجود دارد که نمی‌توان از بچه‌ها انتظار داشت مهارت تازه‌ای را بیاموزند مگر این که اجرای آن را دیده باشند. اما اگر اجرا به بینش منجر گردد، تقلید محض از آنچه معلم انجام می‌دهد کافی نیست بلکه باید به آنها کمک نمود تا فعالیت‌های معلم را تحلیل نمایند. در اینجا مثالی می‌آوریم: معلمی روش هم زدن خمیر شیرینی‌پزی را نشان می‌دهد. او به دانش‌آموزان می‌گوید که مهم است که هوا وارد مخلوط شود. او هم‌چنان که روغن را به آرد اضافه می‌کند دستان خود را بالای کاسه مخلوط نگه می‌دارد و می‌پرسد: « چرا من دستانم را این‌طور بالا می‌برم؟ » اگر بچه‌ها نتوانند پاسخ صحیحی بدهند، او به پرسش خود ادامه می‌دهد تا این که آنها به بینش دلیل این کار او برسند.

وقتی برای یک‌بار بچه‌ای به این بینش رسیده که چه‌گونه یک فعالیت خاص را انجام دهد، از آن پس مهارت خود را از طریق تمرین بهبود می‌بخشد. اگر قرار است که تمرین به پیشرفت منجر شود، می‌بایست از قوانین خاص تبعیت نمود:

(۱) هر نوع راهنمایی می‌بایست در مراحل اولیه داده شود.

اگر چه دانش‌آموز به این بینش رسیده که چه‌گونه کاری را انجام دهد، هم‌چنان ممکن است بدون آن که خود بداند دچار مشکل شود. این امر می‌بایست در ابتدا چک شود و گرنه ممکن است عادت به انجام نادرست آن در شاگرد شکل بگیرد. در صورت بروز این اتفاق، یادگیری شیوه صحیح بسیار دشوارتر خواهد بود.

۲) آگاهی از نتیجه ضروری است.

دانش‌آموز باید به نوعی بداند که آیا در حال پیشرفت هست یا خیر؟ علم به این که پیشرفت نموده‌است او را به تلاش بیشتر ترغیب خواهد کرد. و علم به این که پیشرفتی نمی‌کند، ممکن است او را وادار کند تا به آن چه در حال انجام آن است بیشتر توجه کند. به همین دلیل کاری که به معلم تحویل داده می‌شود، مانند محاسبات ریاضی یا تمرینات نوشتنی، می‌بایست در اسرع وقت تصحیح و به دانش‌آموز برگردانده شود.

۳) نظم و قاعده در تمرین.

وقت تمرین تلف خواهد شد، مگر این که به‌طور یکنواخت زمان‌بندی شده باشد. دانش‌آموز از بیست تمرین به نسبت ده تمرین بهره بیشتری خواهد برد اگر آن بیست تمرین در فواصل منظم زمانی به او داده شود. اما از ده تمرینی که به‌طور منظم در طول یک دوره پنج هفته‌ای به او داده می‌شود در مقایسه با بیست تمرینی که در سه روز برنامه‌ریزی شده‌اند، نتایج بهتری به‌دست خواهد آورد.

۴) طول دوره تمرین.

هر بار که فعالیتی را شروع می‌کنیم مدت کوتاهی طول می‌کشد تا با شرایط سازگار شده و حقیقتاً به آنچه انجام می‌دهیم علاقه‌مند شویم. این دوره تحت عنوان « دوره آماده‌سازی » شناخته می‌شود. وقتی آماده شده باشیم، سرعت و کارایی ما برای مدتی افزایش می‌یابد. اما اگر بیش از حد معین به آن کار ادامه دهیم خسته شده، لذا سرعتمان کم می‌شود. بنابراین دوره تمرین باید تا حدی باشد که دانش‌آموز به سطحی برسد که با علاقه و سرعت کافی کار کند. اگر او را مجبور کنیم که بیش از این مقدار ادامه دهد، دچار اشتباهاتی شده و حتی ممکن است از آن فعالیت تنفر پیدا کند. غیرممکن است که بتوان زمان مشخصی را برای طول دوره تمرین تعیین نمود. زیرا این امر به سن دانش‌آموز و ماهیت کاری که قرار است انجام دهد بستگی دارد. هر چه کودک کوچک‌تر و کار دشوارتر باشد، دوره تمرین را باید کوتاه‌تر نمود. مثلاً در محاسبات ذهنی ریاضی، دوره تمرین ده دقیقه‌ای برای کودکان مقطع ابتدایی کفایت اما برای فعالیت‌های ساده‌تر مثل خواندن یا نقاشی دوره‌های طولانی‌تر مناسب است. هنگام به‌کارگیری این قوانین می‌بایست تشخیص دهیم که دشواری یک کار فقط به ماهیت آنچه که می‌بایست آموخته شود بستگی ندارد بلکه به مقدار دانش قبلی دانش‌آموز نیز بستگی دارد، هر چه از قبل درباره موضوعی بیشتر بدانیم، راحت‌تر می‌توانیم چیزهای تازه درباره آن بیاموزیم. و هر چه کمتر در مورد چیزی بدانیم یادگیری چیزهای تازه در مورد آن دشوارتر خواهد بود. برای نمونه، برای فرد مبتدی یادگیری این که چه‌طور تصویر یک حیوان وحشی را بکشد، سخت‌تر خواهد بود نسبت به کودکی که سال‌هاست در جنگل زندگی می‌کند. کودکی با دو سال

تجربه در مقایسه با فرد مبتدی که با جنگل بیگانه است تصویر کامل‌تری ترسیم می‌کند. به عبارت دیگر کار دشوارتر برای کودکی که تجربه دارد در مقایسه با کار ساده‌تر برای فرد مبتدی آسان‌تر خواهد بود. بنابراین دوره تمرین ارائه شده به کودک با تجربه می‌بایست کوتاه‌تر از زمانی باشد که برای فرد مبتدی در نظر گرفته می‌شود. در زمان شروع یادگیری باید دوره‌های تمرین کوتاه‌تری در نظر گرفت. هر چه با موضوع آشنا تر شوند می‌توان به طول دوره تمرین اضافه نمود.

۵) فعالیت باید به عنوان یک « کل » تمرین شود.

فعالیت‌های بسیاری مثل بازی تنیس وجود دارند که از تعدادی مهارت‌های جداگانه تشکیل می‌شوند. مانند: سرویس زدن، ضربه با روی راکت، ضربه با پشت راکت، پاس دادن، حرکت پا و غیره. اگر دانش‌آموزی در یکی از این مهارت‌ها ضعیف باشد برای تمرین آن مهارت به تمرین کوتاهی نیاز دارد. اما در صورت تمرین این مهارت به‌طور جداگانه قادر نیست این بازی را یاد بگیرد. بنابراین وادار کردن دانش‌آموز به صرف وقت زیاد برای « تمرین یک مهارت » بیهوده خواهد بود چرا که از انجام یک بازی در کل بیشتر لذت برده و بالطبع بیشتر یاد می‌گیرد.

۶) تمرین چه‌گونه زیستن

هنگام به‌کارگیری این قانون باید از حس مشترک استفاده نمود. بعضی از فعالیت‌ها را نمی‌توان مستقیماً در شرایط مشابه زندگی حقیقی تمرین نمود. مثلاً کسی که تازه شروع به یادگیری رانندگی می‌نماید نباید در وسط یک شهر شلوغ به تمرین بپردازد. تمرینات اولیه او باید در یک جاده خلوت انجام شود. در عین حال تا وقتی که در یک جاده شلوغ به تمرین نپردازد راننده خوبی نخواهد شد. به هنگام تدریس هر موضوع یا فعالیتی به محض این‌که دانش‌آموزان ما به مرحله اول مهارتی تسلط یافتند، باید آن را در محیطی که قرار است آن مهارت را به‌کار ببرند تمرین کنند. به عنوان مثال، بچه‌هایی که لغات جدید یک زبان خارجی را یاد می‌گیرند چنان‌چه از آن لغات در جملات استفاده کنند نسبت به زمانی که آنها را به عنوان یک لیستی از کلمات حفظ می‌کنند، بهره بیشتری خواهند برد. به‌طور مشابه، در ریاضی نیز بچه‌ها می‌بایست قوانینی را که یاد گرفته‌اند برای حل مسئله‌های حقیقی به‌کار ببرند و این فقط از طریق تمرین کردن در موقعیت‌های مشابه زندگی امکان‌پذیر است تا دانش‌آموز اعتماد لازم به توانایی خویش را در مواجهه با این موقعیت‌ها کسب کند. اگر شخصی را وادار کنیم در شرایط مصنوعی یا غیرحقیقی تمرین کند نه تنها او را از شانس کسب اعتماد به نفس محروم کرده‌ایم بلکه ممکن است علاقه‌ی او را به آن چه که می‌آموزد نیز نابود کنیم. حتی زمانی که تمام شرایط را مهیا کرده‌ایم باز هم باید آماده مواجهه با بی‌نظمی در پیشرفت دانش‌آموزان باشیم. در صورتی که بینش حاصل شده و راهنمایی و برنامه‌ریزی مناسب باشد می‌توان انتظار پیشرفت پایدار در مراحل اولیه داشت. اما بعد از مدتی ممکن است دانش‌آموز به مرحله‌ای برسد که در آن مقطع

یادگیری دچار وقفه شود. بدین ترتیب می‌فهمیم که یادگیری یک موفقیت موقتی است. با ایجاد شرایط مناسب برای یادگیرنده، او در این مرحله تسلیم نشده و پس از مدتی به پیشرفت خود ادامه خواهد داد.

دلایل گوناگونی وجود دارد که چرا یادگیری به‌طور متناوب دچار وقفه می‌شود؛ برخی از متداول‌ترین این دلایل در زیر ارائه می‌شود:

- شخصی که به مرحله‌ای از یادگیری می‌رسد گاهی ممکن است به نظر برسد که علاقه‌اش را به موضوع از دست داده باشد. در این صورت ممکن است که از دست دادن علاقه باعث بروز این مرحله شود. (اما این امکان نیز وجود دارد که این مرحله باعث از دست دادن علاقه شده باشد. یعنی شخصی که به مرحله‌ی خاصی رسیده ممکن است به علت عدم پیشرفت دلسرد شده و علاقه‌اش را به کار از دست بدهد.) بنابراین قبل از اتخاذ تصمیم در این مورد که از دست دادن علاقه باعث بروز این مرحله است می‌بایست به دنبال دلایل احتمالی دیگر نیز باشیم.

(۱) ناکامی در فهم برخی از اصول تازه‌ای که پیشرفت‌های بعدی به آنها بستگی دارد.

(۲) این حقیقت که دانش‌آموز هنوز برای تسلط بر مراحل تازه مهارت به بلوغ کافی نرسیده است.

(۳) پیشرفت عادت بدی که اگر چه در مراحل اولیه یادگیری دخالتی ندارد اما پیشرفت‌های بعدی را به مخاطره خواهد انداخت.

مانند کودک خردسالی که عادت کرده با انگشتان دست خود بشمارد. اگر چه این کار دخالتی در توانایی او برای انجام محاسبات ساده ندارد، اما هنگامی که شروع به انجام فعالیت‌های پیشرفته می‌کند این امر مانع پیشرفت او می‌شود.

(۴) فرایند پیوستگی رخ می‌دهد. بدین معنی که مهارت‌های گوناگون به یک‌دیگر مربوط شده و تا هنگامی که این ارتباط کامل نشود نمی‌توان انتظار پیشرفت بیشتری داشت.

(۵) محدودیت جسمانی

گاهی اوقات عدم پیشرفت ناشی از این حقیقت است که دانش‌آموز به خاطر رسیدن به محدودیت جسمانی قادر به ادامه کار نیست. بدین معنی که او به مرحله‌ای می‌رسد که میزان توانایی‌اش محدود بوده و امکان پیشرفت بیشتر وجود ندارد. این امر خیلی به ندرت اتفاق می‌افتد. غیرعقلانی است که فکر کنیم دانش‌آموزی به محدودیت جسمانی رسیده تا این که ابتدا سعی کنیم دلایل دیگر عدم پیشرفت او را کشف کنیم.

« فصل ششم »

چرا دانش آموزان فراموش می کنند؟

توانایی بچه‌ها در به خاطر آوردن حقایقی که یاد گرفته‌اند متفاوت است. هر چه یک بچه باهوش‌تر باشد حفظ موضوعاتی که یاد گرفته برایش راحت‌تر است. اما هوش تنها عاملی نیست که بر توانایی شاگرد برای به خاطر آوردن درس‌هایش تأثیر داشته باشد بلکه این امر بیشتر به روشی که به او درس داده شده بستگی دارد. بنابراین اگر دریابیم که شاگردانمان خیلی زود آن چه را به آنها یاد دادیم فراموش می کنند، می‌بایست روش‌های تدریس خود را بررسی کرده و سؤال‌های زیر را از خودمان بپرسیم:

(۱) درس خود را چه‌گونه ارائه دادم؟

(۲) چه مراحل را برای کمک به شاگردانم در حفظ نکات اصلی درس به کار گرفتم؟

(۳) چه‌گونه زمان بازنگری درس‌هایشان را برنامه‌ریزی کردم؟

اگر بخواهیم بچه‌ها آن چه را به آنها یاد می‌دهیم به خاطر بسپارند، باید سعی کنیم موضوع درسی را به گونه‌ای ارائه دهیم که آنها قادر باشند تصاویر واضحی از چیزهایی که قرار است یاد بگیرند را در ذهن خود شکل دهند.

یک تصویر تولید دوباره‌ای از تجربه گذشته در ذهن است.

شکل‌گیری تصاویر در ذهن به عنوان **تصویرسازی** شناخته شده است. هر کدام از حس‌های ما به نوعی به تصویرسازی مربوط می‌شود، وقتی تصویری از یک شیء را که در گذشته دیده‌ایم به ذهن خود می‌آوریم یک تصویر بصری را تجربه می‌کنیم، وقتی صدایی را که در گذشته شنیده‌ایم به یاد می‌آوریم تصویر شنیداری را تجربه می‌کنیم، وقتی احساس شیئی را که در گذشته لمس کرده‌ایم به یاد می‌آوریم تصویری از لامسه را تجربه می‌کنیم، زمانی که بوئیدن چیزی را که در گذشته بوئیده‌ایم به یاد می‌آوریم، تصویر بویایی را تجربه می‌کنیم، زمانی که مزه‌ی غذای خاصی را که قبلاً خورده‌ایم به ذهن می‌آوریم تصویر چشایی را تجربه می‌کنیم، وقتی احساس عضلانی درگیر اجرای نوع خاصی از حرکت می‌شود، تصویر حس جنبش ماهیچه‌ای را تجربه می‌کنیم.

بچه‌ها در قدرت تصویرسازی متفاوت از یکدیگرند. بعضی برای مثال ممکن است به راحتی مزه و بوئیدن یک پیاز را به یاد آورند در حالی که ممکن است دیگران قادر به انجام این امر نباشند. در بیشتر بچه‌ها تصویرسازی بصری قوی‌تر از تصویرسازی

شنیداری است. تقریباً همه بچه‌ها تصویر چیزهایی که خودشان انجام داده‌اند را به نسبت چیزهایی که به آنها گفته شده یا توسط افراد دیگر انجام شده و آنها دیده‌اند آسان‌تر شکل می‌دهند.

لذا قانونی که برای تدریس باید از آن تبعیت نمود این است که به بچه‌ها اجازه دهیم تا در حد امکان از حس‌های خود استفاده کنند. برای نمونه اگر می‌خواهیم درسی مربوط به میوه‌های گرمسیری بدهیم باید سعی کنیم به دانش‌آموزان شانس دیدن، احساس کردن، چشیدن، لمس کردن و بوئیدن چیزهایی را که در مورد آنها صحبت می‌کنیم بدهیم. تصویرسازی بصری، شنیداری و عضلانی هم‌چنین در یادگیری کلمات و هجی کردن آنها نقش مهمی را ایفا می‌کند. بعضی از بچه‌ها در یادگیری کلمه‌ی جدیدی با مشکل روبه‌رو می‌شوند مگر این‌که نوشته‌ی آن را دیده باشند، دیگران ممکن است در یادگیری با مشکل روبه‌رو شوند مگر آن که به هنگام صحبت آن واژه را شنیده باشند، و بیشتر بچه‌ها در صورتی که شانس دیدن، شنیدن، گفتن و نوشتن کلمه توسط خودشان به آنها داده شود به بهترین نحو آن را به خاطر می‌سپارند.

اگر قرار است از تصویرسازی استفاده کنیم، تصویرهای شکل‌گرفته باید با نوع درستی از ارتباط همراه باشد. برای مثال بچه‌ای ممکن است تصویر واضحی از یک گلی که دیده، داشته باشد، اما این به تنهایی استفاده‌ی کمی برای او دارد مگر آن که بتواند تصویری را که در ذهن دارد با اسم گل ارتباط دهد. به این ترتیب، او ممکن است تصویر بصری و شنیداری واضحی از یک کلمه که دیده یا شنیده داشته باشد، اما این به تنهایی قابل استفاده نیست مگر این‌که بتواند کلمه را با درک صحیح آن ارتباط دهد.

حافظه به ارتباط بستگی دارد. توانایی ما در یادآوری حقایقی که به موضوع خاصی مربوطند به قدرت روابطی که در زمان یادگیری شکل گرفته بستگی دارد. هر چه ارتباط شدیدتر باشد، حقایق سریع‌تر و راحت‌تر یادآوری خواهند شد.

یک روش کمک کردن به بچه‌ها در شکل‌گیری ارتباط بین حقایق خاص این است که این حقایق را با هم ارائه دهیم. برای مثال، اگر از آنها می‌خواهیم که تاریخ‌های جنگ جهانی اول را به خاطر بسپارند تاریخ‌ها را به آنها گفته و روی تخته می‌نویسیم.

جنگ جهانی اول ۱۹۱۸ تا ۱۹۱۴

در نتیجه شنیدن و دیدن این کلمات و تاریخ‌هایی که با هم ارائه شده است، بچه‌ها بین این حقایق ارتباط برقرار می‌کنند. این امر به عنوان ارتباط از طریق **وابستگی** شناخته شده است. وابستگی یعنی: « نزدیکی با هم ». هر وقت اشیایی که نزدیک به هم در فضا هستند را درک می‌کنیم، مایلیم آنها را به هم ربط دهیم. مشابه آن؛ هر زمان وقایعی را که نزدیک به

هم و در یک زمان اتفاق می‌افتند تجربه می‌کنیم، این وقایع در ذهن ما به هم مربوط می‌شوند. اما اگر قرار است ارتباط در ذهن ما تثبیت شود، تجربه‌ی فوق‌العاده باید تکرار شود. به منظور شکل‌گیری یک ارتباط قوی بین یک رویداد خاص و یک تاریخ ویژه هر دو می‌بایست بارها بوسیله‌ی معلم و شاگردان تکرار شود. تعداد تکرار لازم به قدرت تأثیری که آن تکرار بر دانش‌آموز می‌گذارد بستگی دارد. وقایع تاریخی چنین تأثیری را بر روی بچه‌ها نمی‌گذارد مگر آن که آنها در طول آن واقعه‌ی تاریخی خاص زندگی کرده باشند. برای نمونه، بچه‌های مالزیایی که در جشن‌های مالزی شرکت کرده‌اند تاریخ بنیان‌گذاری مالزی را برای تمام عمر به خاطر می‌آورند.

روش دیگر برای شکل‌گیری ارتباط تشابه است. یک کودک مالزیایی که انگلیسی می‌آموزد واژه‌ی « pencil » را به خاطر شباهت آن به واژه‌ی مالزیایی « pensil » راحت‌تر به خاطر می‌آورد. هر چه بیشتر شباهت موضوعات جدید را به آن چه که قبلاً فرا گرفته شده مشخص کنیم کودکان سریع‌تر آن را یاد گرفته و مطالب جدید را حفظ می‌کنند.

روش سوم برای شکل‌گیری ارتباط از طریق تضاد است. زمانی گفته می‌شود دو چیز متضاد هستند که اگر چه شباهت‌هایی هم دارند اما تفاوت بارزی بین آنها وجود دارد. ما از طریق بیان تضاد آن چه که آموزش می‌دهیم با آن چه که دانش‌آموز از قبل می‌دانسته به او کمک می‌کنیم تا حقایق جدید را به خاطر بسپارد. مثلاً اگر می‌خواهیم او حقایق خاصی را درباره شیوه زندگی اسکیموها به خاطر بسپارد می‌توانیم این کار را از طریق بیان تضادهای شرایط زندگی اسکیموها با آن چه که در کشور خود او وجود دارد انجام دهیم.

آسان نمودن یادگیری و به خاطر سپردن آن چه که به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم تا حد زیادی به شیوه‌هایی که این موضوعات به هم ارتباط داده می‌شوند بستگی دارند.

ارتباط از طریق وابستگی و تکرار شیوه‌ی کندی برای یادگیری است. حقایقی که سریع‌تر آموخته می‌شوند و برای مدت طولانی‌تر به خاطر سپرده می‌شوند آنهایی نیستند که به شکلی معنادار با هم ارتباط یافته‌اند. برای مثال اگر بخواهیم دانش‌آموزان صنایع خاصی را به کشور خاصی ارتباط دهند با ارائه‌ی دلایل این که چرا این صنایع در این کشور خاص شکوفا می‌شوند به آنها کمک می‌کنیم. هر چه بیشتر ارتباط بین مطالبی را که آموزش می‌دهیم به آنها نشان دهیم، آنها این حقایق را بهتر به خاطر می‌سپارند.

با این وجود، گاهی از بچه‌ها انتظار می‌رود چیزهایی را بیاموزند که ظاهراً به هیچ طریقی به هم مرتبط نیستند. در چنین مواردی وسایل کمکی حفظی ممکن است مفید واقع شود. وسایل کمکی حفظی در واقع ابزاری است برای کمک به حافظه که متشکل است از ابداع شیوه‌ای برای ارتباط دادن حقایق غیر مرتبط.

راه‌های گوناگونی وجود دارد که با استفاده از آنها می‌توان این کار را انجام داد. یک روش این است که اولین حرف از هر کلمه را برداشته و با کنار هم قرار دادن آنها یک کلمه‌ی مجزا بسازیم. به عنوان مثال برای یادگیری کسرهای ترکیبی ممکن است واژه‌ی « پاتضجت » به آنها کمک کند ترتیبی را که می‌بایست بر اساس آن کسرها را انجام دهند به خاطر بسپارند. بدین ترتیب: « پرائنز » ، « از » ، « تقسیم » ، « ضرب » ، « جمع » ، « تفریق » . روش‌های دیگری که می‌توان حقایق را به هم مرتبط کرد این است که آنها را به یک ریتم تبدیل کنیم.

سی روزه‌ها چه هستند؟؟ سپتامبر، آوریل، جون، نوامبر.

و یا آن که آن‌ها را با ریتمی که برای بچه‌ها آشناست هماهنگ کنیم.

مفید بودن این شیوه‌ها محدود است. همیشه این خطر وجود دارد که دانش‌آموزان رمزی مانند « پاتضجت » را بدون به خاطر آوردن کلمات مرتبط به آن به یاد آورند. فهمیدن و علاقه به مراتب با ارزش‌تر از رموز حفظی هستند. هر چه شاگرد به آن چه به او می‌آموزیم علاقه‌مندتر باشد، به آن توجه بیشتری نموده و آن را بهتر به خاطر می‌سپارد. زمانی که پاسخ آن چه دانش‌آموز به دانستن آن بسیار کنجکاو است به او گفته می‌شود احتمالاً آن را به سرعت فراموش نخواهد کرد. چنانچه وادار شود خودش پاسخ را کشف کند آن را برای مدت طولانی‌تری به خاطر خواهد سپرد. توانایی یک دانش‌آموز در یادآوری حقایقی که به او آموزش داده شده، هم‌چنین به تازگی و تناوب یادگیری او بستگی دارد. برای مثال احتمالاً دانش‌آموز درسی را که دیروز فرا گرفته بهتر از آن که شش هفته پیش آموخته به خاطر می‌آورد. اما اگر درس شش هفته پیش به تناوب یادآوری شده باشد او آن را اگر بهتر از درس دیروز به خاطر نیابد به همان اندازه آن را به یاد دارد. برای این‌که از به خاطر سپاری درس‌ها اطمینان حاصل کنیم می‌بایست به آنها وقت کافی برای بازنگری داده شود. در این صورت او می‌بایست نکات زیر را به خاطر بسپارد:

هر چه وقفه بین یادگیری و بازنگری بیشتر باشد، میزان فراموشی بیشتر خواهد بود. اگر قرار باشد که زمان بازنگری مؤثر واقع شود می‌بایست در نظر داشته باشیم که بخش اعظم بازنگری بلافاصله بعد از یادگیری اولیه انجام شود. وقتی دانش‌آموز موضوع را دقیقاً یاد می‌گیرد از آن پس می‌توان حواصل بین دوره‌های بازنگری را تدریجاً افزایش داد. درس‌هایی که در اوایل نیم‌سال تحصیلی آموزش داده می‌شوند نزدیک امتحان نیاز به بازنگری بیشتری دارند. راه‌های گوناگونی برای به مرحله عمل در آوردن این اصول وجود دارد. و اکنون یک پیشنهاد:

تدریس هر درس را با بازنگری دو درس قبلی آن ترکیب کنید.

در پایان ماه اول یک جلسه کامل را به بازنگری اختصاص دهید. همین روند را در نیمه نیمسال تحصیلی و بعد از سه ماه مجدداً دنبال کنید.

در سه جلسه آخر نیمسال تحصیلی کل مباحث را دوره کنید.

تأثیرگذاری بازنگری نه تنها به شیوه زمان‌بندی آن، بلکه به نحوه اجرای آن بستگی دارد. معلمی که زمان دوره را به تکرار آن چه قبلاً درس داده اختصاص می‌دهد، از شیوه کندی استفاده می‌کند. بهترین روش برای کمک به بچه‌ها این است که آنها را وادار به تکرار و یادآوری آن چه که آموخته‌اند نماییم. یادآوری نسبت به گوش دادن مستلزم سعی و تلاش بیشتری است و هر چه سعی و تلاش دانش‌آموز بیشتر باشد اطلاعات را بهتر به خاطر می‌سپارد.

هنگام یادآوری مطالب می‌بایست دانش‌آموز را تشویق نمود به جای آن که صرفاً کلمات معلم را تکرار کند، به زبان خودش مطلب را بازگو کند. وقتی کسی مطلبی را به زبان خودش بیان می‌کند ناچار است به آن چه که می‌گوید یا می‌نویسد فکر کند. بدین ترتیب مطالب برایش معنادارتر شده و تأثیر عمیق‌تری بر او می‌گذارد. هر چه بچه‌ها بیشتر وادار به بحث یا نوشتن درباره حقایق یا عقایدی که می‌آموزند می‌شوند، مطالب فوق را بهتر به خاطر می‌سپارند. هنگام آماده کردن دانش‌آموزان برای امتحانات باید در نظر داشت که آنها نیاز به تمرین تولید مجدد مطالب، همان‌گونه که برای امتحان لازم است، دارند. بدین معنی که اگر قرار است امتحان کتبی باشد آنها به تمرین‌هایی نیاز دارند که شامل پرسش‌های کتبی است و چنانچه امتحان شفاهی است به تمرینی نیاز دارند که آنها را برای پاسخ‌گویی به سؤالات به‌طور شفاهی آماده می‌کند. در مواقعی هم‌چون زمان یادگیری یک شعر یا بخشی از یک نمایشنامه، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود کلمات را دقیقاً طبق محتوا به خاطر بسپارند. به این نوع یادگیری، حفظ کردن گفته می‌شود. به منظور کمک به دانش‌آموز برای حفظ کردن یک مطلب باید او را وادار کنیم آن را چنان با دقت بخواند که مفهوم آن را بفهمد. اگر شعر کوتاهی به او داده می‌شود باید به او توصیه کنیم سعی کند کل شعر را یاد بگیرد نه خط به خط. چون اگر بخواهد آن را خط به خط یاد بگیرد ممکن است متوجه معنای کل شعر نشود. اگر شعر طولانی است می‌بایست به بخش‌های کوچک‌تر معنادار تقسیم شود تا هر بخش در یک زمان آموخته شود.

برای تعیین میزان کاری که برای یک زمان مشخص در نظر گرفته می‌شود باید در نظر داشته باشیم که حجم زیاد کار به اتلاف وقت منجر می‌شود. واضح است که هر چه میزان مطالب یادگیری بیشتر باشد به زمان بیشتری نیاز داریم. اما همیشه متوجه نیستیم که در صورت دو برابر شدن حجم مطالب به بیش از دو برابر زمان نیاز داریم. بدین معنی که اگر به کودکی

برای یادگیری دو بیت شعر بیست دقیقه زمان داده می‌شود، برای یادگیری چهار بیت به بیش از چهل دقیقه زمان نیاز دارد. برای تعیین مقدار زمان مناسب نمی‌توان هیچ قانون ثابتی وضع نمود زیرا این امر به توان دانش‌آموز بستگی دارد.

وقتی دانش‌آموزی یک بار حس می‌کند مطلبی را آن قدر خوب می‌داند که قادر است آن را دقیقاً برای خودش بازگو کند، به از حفظ خواندن آن تشویق می‌شود. با شیوه از حفظ خواندن؛ مطالب را به مراتب سریع‌تر از زمانی که صرفاً به روخوانی ادامه می‌دهد فرا می‌گیرد. با این وجود باید به او متذکر شد که برای تصحیح هر نوع اشتباهی هرازگاهی به روخوانی نیز بپردازد.

به منظور اطمینان حاصل کردن از این که مطلب به خوبی به خاطر سپرده می‌شود می‌بایست هر مقطعی از یادگیری، بازه‌ای از استراحت ذهنی را در پی داشته باشد. هم‌چنین باید دانش‌آموز را به مطالعه دوباره مطالب تشویق نمود. وقتی بتوان مطلبی را بدون هیچ سعی و تلاش به خاطر آورد می‌توان گفت یادگیری به‌طور کامل انجام شده است. به منظور انجام این امر بازنگری منظم و مستمر ضروری است. به دانش‌آموز باید توصیه شود که یک روز بعد از یادگیری مطلبی، به بازنگری آن پرداخته و سپس روز بعد دوباره آن را تکرار کند و پس از آن با فواصل منظم اما طولانی‌تر به کار خود ادامه دهد. بعد از بحث درباره شرایطی که بر توانایی دانش‌آموزان ما در به‌خاطر سپاری آن چه که می‌آموزند تأثیر دارند اکنون آماده‌ایم به این پرسش که چرا دانش‌آموزان فراموش می‌کنند؟ بپردازیم. هنگام پاسخ‌گویی به این پرسش باید در نظر داشته باشیم که فراموشی انواع گوناگونی دارد:

الف) فراموش کردن مطالبی که به تازگی آموخته‌ایم و دانش ما برای به خاطر آوردن آن کافی نیست.

ب) فراموش کردن مطالبی که دانش ما در مورد آنها کفایت اما به دلایلی در حال حاضر قادر نیستیم آن‌ها را به خاطر بیاوریم.

ج) فراموش کردن ناشی از تمایل ناخودآگاه به فراموشی.

اجازه دهید به هر یک به‌طور جداگانه بپردازیم:

الف) « این مطلب را یک بار یاد گرفتم اما الان نمی‌توانم آن را به خاطر بیاورم »

این امر ممکن است با مداخله یا محوسازی مرتبط باشد. قبل از آن که بخواهیم مطالب جدیدی را به آموخته‌های قبلی اضافه کنیم می‌بایست مطالب قبلی در ذهن تثبیت شوند. اگر دانش‌آموزی تصمیم بگیرد که دو مطلب را هم‌زمان به خاطر بسپارد، یا هر دو مطلب را قاطی می‌کند و یا آن که با یادگیری یکی از آنها دیگری قربانی می‌شود. این امر به‌ویژه

زمانی اتفاق می‌افتد که دو موضوع به هم شبیه باشند. اگر دانش‌آموزی نصف ساعت را صرف یادگیری زبان اسپانیایی کرده و بدون هیچ وقفه‌ای در نیمه دیگر ساعت به یادگیری زبان ایتالیایی بپردازد، یا آموخته‌های زبان ایتالیایی او با قابلیتش در به‌خاطر آوردن زبان اسپانیایی دچار تداخل می‌شود و یا آموخته‌هایش از زبان اسپانیایی با توانایی او در فراگیری زبان ایتالیایی تداخل پیدا خواهد کرد. در مورد اول، آنجایی که یادگیری موضوع دوم با توانایی به‌خاطر آوردن موضوع اول تداخل دارد « جلوگیری از عطف به ماسبق » اتفاق افتاده است. در مورد دوم، زمانی که یادگیری موضوع اول با یادگیری موضوع دوم تداخل دارد « جلوگیری از کنش‌گرایی » اتفاق افتاده است.

ما همیشه مقدار معینی از چیزهایی را که می‌آموزیم فراموش می‌کنیم چرا که توانایی ما در به‌خاطر آوردن آنها با آموخته‌های فراوان بعدی تداخل پیدا می‌کند. به همین دلیل می‌بینیم که بهترین زمان برای حفظ کردن چیزی درست قبل از خوابیدن است. اگر بنا به هر دلیلی برنامه‌ریزی استراحت بین فعالیت‌های یادگیری غیرممکن باشد، بهترین کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که موضوعات مشابه در فواصل نزدیک به هم آموخته نشوند.

محوسازی. چنین گفته می‌شود که با گذشت زمان حافظه کم‌رنگ می‌شود. اما باید بفهمیم که زمان به تنهایی باعث کم‌رنگ شدن حافظه نمی‌شود. اگر چه مدت‌ها از اولین باری که جدول ضرب را یاد گرفته‌ایم گذشته است اما هیچ مشکلی برای به‌خاطر آوردن آن در زمان حال نداریم: از اولین باری که آنها را یاد گرفته‌ایم به‌طور مستمر از آن استفاده کرده‌ایم. محوسازی زمانی رخ می‌دهد که مطلب آموخته شده برای مدت طولانی یادآوری نمی‌شود. هرچه کمتر از آموخته‌های قبلی خود استفاده کنیم به همان نسبت آنها را سریع‌تر فراموش می‌کنیم.

(ب) « من مطلب را به‌طور کامل می‌دانم اما در حال حاضر نمی‌توانم آن را به‌خاطر بیاورم. »

این امر ممکن است به خاطر یکی از دلایل زیر باشد:

تغییر محیط در زمان یادآوری. تجارب ما با محیطی که در آن اتفاق می‌افتند مرتبط هستند. مثلاً اگر شخصی که از مدرسه قدیمی خود بازدید می‌کند وارد کلاسی شود که در آن تاریخ می‌آموخت درمی‌یابد که محیط پیرامون بسیاری از چیزهایی را که مرتبط به درس تاریخ بودند به یاد او می‌آورند. مثلاً معلم تاریخ، همکلاسی‌هایش، کتاب تاریخ و غیره. همین‌طور که به اطراف اتاق نگاه می‌کند ممکن است پی‌ببرد که اشیاء خاصی حقایق تاریخی معینی را که او فکر می‌کرد فراموش کرده به یاد او می‌آورد. محیط پیرامون به عنوان یادآورنده تجاربی که به آنها مربوط می‌شوند عمل می‌کنند. اگر محیط تغییر کند یادآورنده‌ها از بین رفته و بنابراین ممکن است فرد در یادآوری این تجارب خاص دچار مشکل شود.

زمان ناکافی برای آماده‌سازی. قبلاً دیده‌ایم که به منظور بهره‌گیری از دوره تمرین می‌بایست وقت کافی برای «آماده شدن» در انجام آن تکلیف داشته باشیم. به همین ترتیب می‌بینیم که توانایی ما برای به یادآوری آنچه که آموخته‌ایم در صورتی که به ما وقت کافی برای آماده شدن در انجام تکلیف داده شود افزایش خواهد یافت. این حقیقتی است که همه ما با آن آشنا هستیم؛ ما به تجربه می‌دانیم که اغلب قادر به پاسخ‌گویی سؤالی که در همان لحظه از ما پرسیده می‌شود نیستیم. اما اگر به ما وقت فکر کردن داده شود می‌توانیم پاسخ‌گو باشیم. در این حالت آن‌چه که به آن به‌عنوان "تفکر" اشاره می‌کنیم در واقع همان یادآوری است. هرچه زمان بیشتری برای کاوش در حافظه خود صرف کنیم قادر به یافتن اطلاعات بیشتری در حافظه خواهیم بود. عجله مانع یادآوری می‌شود، بنابراین اگر می‌خواهیم دانش شاگردان خود را بسنجیم باید به آنها وقت جستجو در حافظه‌شان را بدهیم.

ترس در هنگام یادآوری. توانایی شخص در یادآوری حقایقی که می‌داند، ممکن است با وجود ترس یا اضطراب در زمان یادآوری دچار اختلال شود. برای مثال: بازیگری که هنگام رفتن به صحنه در اولین بار در حضور یک جمع دچار ترس یا اضطراب می‌شود، ممکن است جملات "دیالوگ‌های" خود را فراموش کند. اما به محض این‌که از صحنه پایین می‌آید می‌بیند تمام آن جملات را به خاطر می‌آورد.

سرکوبی: "درباره موضوع نمی‌توانم چیزی را به‌خاطر آورم." این امر مرتبط با این حقیقت است که تجربه فراموش شده با حسی دردناک توأم گشته‌است. وقتی که تجربه‌ای از گذشته احساسات شدید اضطراب یا گناه را در ما برمی‌انگیزد تمایل داریم آن خاطره را از ضمیر خودآگاه خود دور کنیم. در همان لحظه تمام خاطراتی را که با آن تجربه مرتبط هستند از خود دور می‌کنیم. به دور کردن خاطرات اضطراب‌انگیز "سرکوبی" گفته می‌شود. سرکوبی نه عمداً بلکه به‌طور خودکار اتفاق می‌افتد. وقتی خاطره‌ای برای یک‌بار سرکوب شود دیگر به ضمیر ناخودآگاه ما بر نمی‌گردد چرا که ما به خود اجازه یادآوری آن را نمی‌دهیم.

خاطرات و تمایلات سرکوب شده گاهی تأثیرات مضر به دنبال خواهند داشت. بدین معنی که باعث بروز ترس‌های غیرضروری شده و ممکن است مسبب بیماری شود. (به فصل ۷ و ۱۲ مراجعه کنید). در چنین مواردی ممکن است فرد به معالجات روانشناسی نیاز داشته باشد. این معالجات به افراد کمک می‌کند تا خاطرات سرکوب شده خود را به یادآورده و به‌طور واقع‌گرایانه با مشکلات خود مواجه شوند. **تحلیل روانی** مسئولیتی است که نیازمند آموزش‌های تخصصی است و چنان‌چه تعلیمات لازم را در این زمینه ندیده باشیم، تلاش برای هر اقدامی غیرعقلانه است.

اعتماد به حافظه کمک می‌کند:

برای تغییر تأثیر عواطف بر حافظه نمی‌توان کاری کرد اما در بعضی از مواقع می‌توانیم از بروز عواطف ناخوشایند پیش‌گیری کنیم. به‌عنوان مثال؛ ترس از امتحان مرتبط با فقدان اعتماد به نفس در شخص است. هرکاری را که بتوان برای بالا بردن اعتماد به نفس دانش‌آموز انجام داد، باعث کاهش این ترس می‌شود. می‌توان مطمئن بود، تا جایی که امتحانات با آموخته‌ها و روش صحیح بازنگری آن‌ها مرتبط است، دلیلی وجود ندارد تا به توانایی خود در به‌خاطر آوردن مطالب شک کنیم. در عوض یک دلیل عالی برای اعتماد به آن داریم. در این صورت مأیوس نشده و درمی‌یابیم که هرچه بیشتر به حافظه خود اعتماد کنیم مطالب بیشتری از آن استخراج می‌کنیم.

« فصل هفتم »

ارزش یادگیری

در پاسخ این سؤال که چرا او جغرافیا را دوست ندارد، پسر کوچکی پاسخ داد: چون برای من استفاده‌ای ندارد. جغرافیا برای گردشگران مفید است اما من یک گردشگر نیستم و فکر می‌کنم یادگیری آن اتلاف وقت است.

ما ممکن است به خاطر ارزش یادگیری جغرافیا با نظر این بچه موافق نباشیم، اما پاسخ او حقیقت مهمی را دربردارد، مخصوصاً اگر ما هیچ بهره‌ای از موضوع درسی نبریم، یادگیری آن اتلاف وقت خواهد بود. ارزش یادگیری یک موضوع نه تنها به دانشی که کسب می‌کنیم، بلکه به استفاده‌ای که از آن دانش می‌کنیم؛ نیز، بستگی دارد. اگر قرار است از موضوعاتی که یاد می‌گیریم بهره ببریم، می‌بایست قادر باشیم تا دانش خود را به درستی به کارگیریم.

شرایط لازم برای انتقال: ۱- شباهت بین دو موضوع یا فعالیت

انتقال یادگیری

هر زمان که دانش یا مهارت به دست آمده در موضوع یا موقعیتی، در موضوع یا موقعیت دیگر، به کار برده شود، می‌گوییم که **انتقال یادگیری** اتفاق افتاده است. برای مثال، دختری که دانش خود را از ارزش مواد غذایی در زمان آماده کردن غذا در خانه به کار می‌گیرد، دانش به دست آمده در مدرسه را به موقعیت خانه انتقال می‌دهد. مشابه آن پسری که دانش خود را از ریاضیات در درس فیزیک استفاده می‌کند، دانش به دست آمده از یک موضوع را، به موضوع دیگر انتقال می‌دهد.

برای آن که انتقال یادگیری صورت گیرد شرایط خاصی مورد نیاز است:

۱- باید چیز مشترکی بین دو موضوع یا فعالیت وجود داشته باشد، همانند حقایق، مهارت‌ها، روش‌ها یا اصول. این موضوع در مثال‌های زیر نشان داده می‌شود:

الف) حقایق یادگرفته شده در یک موضوع به موضوع دیگر مربوط هستند. وقتی ما جغرافیای کشوری را مطالعه می‌کنیم، حقایق خاصی را درباره موقعیت، ساختار فیزیکی و منابع اقتصادی آن کشور یاد می‌گیریم. هنگام مطالعه تاریخ این کشور همان حقایق را باید یاد بگیریم. بنابراین، دانش واقعی به دست آمده از مطالعه جغرافیا را می‌توان به مطالعه تاریخ انتقال داد.

ب) فعالیت‌های گوناگون نیازمند مهارت یکسان هستند. مهارت پرتاب توپ به داخل تور، بین‌نت‌بال و بسکتبال مشترک است. دختری که مهارت پرتاب را در بازی نت‌بال یاد گرفته می‌تواند این مهارت را به بازی بسکتبال انتقال دهد.

ج) روشی که در یک موضوع به کار گرفته می‌شود در موضوع دیگر هم مورد استفاده قرار می‌گیرد. شاگردانی که شیمی می‌خوانند روش نوشتن آزمایش‌ها را یاد می‌گیرند. این روش را می‌توان به نوشتن آزمایش‌ها در موضوعات دیگر انتقال داد.

معلم‌ان می‌توانند با ارتباط دادن آن‌چه که درس می‌دهند به دیگر موضوعات، یا با یاد دادن قوانین کلی به دانش‌آموزان کمک کنند تا انتقال صورت گیرد. به‌عنوان مثال، در درس مربوط به خواص باکتری، معلم می‌تواند حقایقی را که درس می‌دهد به ضرورت کاربردی آن برای جوشاندن آب نوشیدنی ارتباط دهد. در زمان یاد دادن هجی کردن کلماتی مانند: "believe" "receive" "deceive" و غیره معلم می‌تواند به بچه‌ها قانون "i" قبل از "e" را به جز "o" بگوید. این‌ها روش‌های سریع تدریس برای "انتقال" هستند اما بهتر است در صورت امکان به شاگردان کمک کنیم تا خودشان کشف کنند که چه‌گونه می‌توان دانش یا مهارتی را که به‌دست آورده‌اند به موضوعات دیگر انتقال دهند. این امر به روش‌های زیر امکان پذیر است:

الف) اول از همه مطمئن شوید که دانش‌آموزان کاملاً در موضوع یا فعالیت اولیه مهارت دارند. تکرار به انتقال کمک می‌کند.

ب) به دانش‌آموزان کمک کنید تا یک سیستم فکری درست را توسعه بخشند؛ در این صورت، به جای این‌که دقیقاً به آنها بگوییم چه‌گونه یک موضوع در موضوع دیگری به کار گرفته می‌شود، توجه آنها را به موضوع مربوطه منعطف کرده و بپرسیم که چگونه می‌توان از آن در موضوعی که در حال یادگیری آن هستیم استفاده کنیم، به‌عنوان مثال: " آیا می‌توان در حل این مسئله از جبر استفاده کنیم؟" یا " آیا ارتباطی بین این موضوع و موضوعی که هفته پیش خواندیم وجود دارد؟"

ج) به دانش‌آموزان کمک کنید تا نسبت به قانون نهفته در موضوعی که در حال یادگیری آن هستند بینش پیدا کنند. د) موقعیت آزمایش کردن با انواع مختلفی از مسائل را برای دانش‌آموزان ایجاد کنید. این امر به آنها کمک می‌کند تا در شیوه‌هایشان برای مسائل جدید انعطاف پذیرتر شده و شانس انتقال افزایش یابد.

ذ) در "انتقال" به دانش‌آموزان تمرین‌های زیادی دهید. ما این کار را با دادن یک یا دو مثال از این‌که چگونه قانون خاصی را می‌توان به کار برد، انجام می‌دهیم. و سپس از آنها می‌خواهیم تا مثال‌های خودشان را از روش‌های دیگری که می‌توان آن موضوع را در آنها بکار برد بازگو می‌کنند.

ر) در تدریس از پروژه‌های تحقیقاتی استفاده کنید، آن‌قدر که بچه‌ها خودشان ارتباط بین موضوعات مختلف را ببینند.

- تداخل عادت انتقال منفی

- انتقال مثبت

ما تا به حال به مواردی توجه کرده‌ایم که در آنها مهارت به دست آمده در یادگیری یک موضوع برای یادگیری موضوعی دیگر مفید بوده است. این نوع از انتقال به عنوان **انتقال مثبت** شناخته می‌شود. اگر یادگیری یک موضوع یا فعالیت تأثیری بر یادگیری موضوع یا فعالیت دیگر نداشته باشد، انتقالی صورت نگرفته است. اما اگر انتقال دانش یا مهارتی از موضوع دیگر مانع یادگیری یک موضوع شود، پس **انتقال منفی** رخ داده است.

۱- تداخل عادت احتمالاً زمانی اتفاق می‌افتد که از یادگیرنده خواسته می‌شود تا پاسخ جدیدی به یک موقعیت که شبیه همان موضوع، یا خیلی شبیه به آن موقعیتی است که در آن عادت قدیمی شکل گرفته است، بدهد. مثلاً اگر شخصی عادت نگاه کردن به صفحه کلید را در زمان استفاده از ماشین تحریر در خود شکل داده باشد، او این عادت را در تواناییش برای یادگیری تایپ بدون نگاه کردن به صفحه کلید دخالت می‌دهد. مشابه آن، شخصی که عادت دارد به هنگام عبور از جاده اول به سمت راست نگاه کند، برایش مشکل است که عادت مخالف را که اول نگاه کردن به سمت چپ است شکل دهد. اگر او از کشوری که ماشین‌ها در آنجا از سمت راست رانندگی می‌کنند، دیدن کند، ممکن است عادت قدیمی‌اش، او را به خطر بیندازد. این به ما نشان می‌دهد که تا چه اندازه برای دانش‌آموزان مهم است که عادت‌های صحیح را زمانی که برای اولین بار مهارتی را یاد می‌گیرند در خود شکل دهند، که اگر عادت به غلط از همان اول در آنها شکل گیرد، یادگیری آن مهارت به مراتب سخت‌تر خواهد بود.

۲- **تعمیم سازی غلط:** هم‌چنین زمانی رخ می‌دهد که دو موقعیت شبیه به هم به نظر می‌رسند اما در حقیقت موقعیت دوم مستلزم پاسخ متفاوتی نسبت به اولی است. این امر با تداخل عادت که در آن پاسخ بدون اندیشه انتقال می‌یابد متفاوت است اما نتیجه یک استدلال تعمدی است.

۳- در این مورد یادگیرنده شباهت‌های بین دو موضوع را درمی‌یابد، اما توجه نکرده یا از اختلافات مهم بین آنها چشم‌پوشی می‌کند و بنابراین به نتیجه غلطی می‌رسد.

۴- **جلوگیری از کنش‌گرایی و عطف بامسابق:** زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیری یک موضوع دقیقاً یادگیری موضوع مشابه دیگری را در پی دارد. باید توجه کرد که چه انتقال بین دو موضوع مشابه مثبت بوده و چه منفی باشد، به‌طور قابل توجهی به روش یادگیری این موضوعها بستگی دارد. برای نمونه، از آنجایی که کلمات بسیاری در لاتین شبیه به کلمات ایتالیایی هستند، احتمال دارد شخصی که لاتین را در دوران جوانی یاد گرفته، بتواند از آن در یادگیری ایتالیایی در زمانی که مسن‌تر است کمک بگیرد. اما اگر او یادگیری این دو زبان را هم‌زمان آغاز کند و درس‌های

ایتالیایی‌اش درست بعد از درس‌های لاتین باشد، پس این احتمال وجود دارد که یادگیری یک زبان با یادگیری زبان دیگر تداخل پیدا کرده و انتقال بین آن دو منفی باشد.

روش جلوگیری از انتقال منفی:

با برنامه‌ریزی صحیح کاری می‌توان از این بازداری دوری جست به این صورت که قبل از یادگیری موضوع بعدی زمان کافی برای استقرار موضوع اول در نظر گرفته می‌شود. با اشاره به تفاوت‌های مهم بین دو موضوعی که مانند هم به نظر می‌رسند می‌توان از تعمیم سازی غلط خودداری کرد. جلوگیری از تداخل عاداتی کار راحتی نیست مخصوصاً اگر عادت برای مدت طولانی تمرین شده باشد. در این صورت، قبل از این که شاگردان شروع به یادگیری یک فعالیت جدید کنند، معلم باید توجه آنها را به عاداتی که احتمالاً باعث تداخل شده منعطف کرده و شاگرد را در مورد استفاده از آن آگاه کند. وقتی عادت ظاهر می‌شود، باید فوراً کنترل شده و یادگیرنده را به ادامه تمرین فعالیت جدید مجبور کرد تا این که در اجرای صحیح آن موفق شود می‌بایست به پاسخ‌های صحیح بازخورد مثبت داده شود.

به عنوان یک معلم ممکن است بخواهیم بدانیم که آیا می‌توانیم انتظار هر نوع انتقال عاداتی را داشته باشیم؟ به عنوان مثال آیا می‌توان از بچه‌ای که عادت تمیزبودن و وقت‌شناس بودن در مدرسه را در خود شکل داده انتظار داشت که این عادت‌های رفتاری را به خانه خود انتقال دهد.

جواب این است که اگر قرار است **انتقال عادت‌ها** اتفاق بیفتد، می‌بایست شباهتی بین دو موقعیت وجود داشته باشد. از آنجایی که شرایط در خانه به‌طور کلی متفاوت از مدرسه است، احتمال کمی وجود دارد که عادت‌های یادگرفته شده در مدرسه به خانه منتقل شود. اگر بخواهیم عادت‌های رفتاری انتقال پیدا کند، می‌بایست بچه را به تعمیم سازی عادت وادار کنیم. بدین معنی که باید او را تا حد امکان به تمرین آن در موقعیت‌های گوناگون مجبور کرد. هم‌زمان باید او را تشویق کنیم تا در انجام آن عادت احساس سربلندی کند.

انتقال دانش، مهارت و عادت‌های رفتاری، احتمالاً اتفاق نمی‌افتد مگر این که یادگیرنده سعی کند تا آن چه را یادگرفته به موقعیت جدید انتقال دهد. با این حال در رابطه با رفتارها انتقال اغلب به صورت غیرارادی اتفاق می‌افتد. در بحث تعمیم سازی انگیزشی دیدیم که وقتی در شرایطی قرار گرفتیم که رفتار خاصی را نسبت به شیئی، شخص و یا موقعیتی داشته باشیم، احتمالاً این رفتار را به هر شیئی، شخص یا موقعیتی که شبیه مورد اصلی است انتقال می‌دهیم.

این موضوع با آهنگ نشان داده می‌شود:

"من این و دوست ندارم، دکتر فل"

به همین دلیل نمی‌تونم بگم عزیز دل. "

دلیل این که چرا شاعر دکتر فل را دوست ندارد این است که اگر چه آن را تشخیص نمی دهد، دکتر فل او را به یاد کسی می اندازد که در گذشته دوست نداشته است. واکنش های احساسی و غیرمنطقی تنفر یا ترس، اغلب به خاطر انتقال ناخواسته است. اگر بچه ای تجربه ناخوشایندی داشته که باعث می شود احساس گناه و شرمندگی کند، احتمالاً خاطره آن را سرکوب می کند، بدین معنی که این خاطره را از حس خود آگاه خود، بیرون رانده و فراموش می کند. اما خاطراتی که سرکوب شده اند ناپدید نمی شوند، آنها هم چنان در زیر سطح خود آگاه وجود دارند. یک خاطره سرکوب شده مثل یک دندان خراب است؛ بیرون کشیدن آن سخت است اما هر چیزی که به آن می خورد درد شدیدی را باعث می شود. در این صورت، اگر چه بچه قادر به یادآوری واقعه ناخوشایند نیست، اما احتمالاً سال ها بعد از آن به واسطه هر موقعیتی که شبیه مورد اصلی باشد احساس ترس می کند. بگذارید مثالی از بچه ای که به خاطر دزدی دستگیر شده بزنم. بچه به عنوان مجازات چندین ساعت در یک اتاق تاریک کوچک نگه داشته می شود. از آنجایی که خاطره این واقعه به ترس و شرمندگی مربوط می شود، او آن را سرکوب می کند. اما در آینده هر وقت که خود را در یک فضای بسته، تاریک و کوچک، مانند یک آلونک بیابد، احتمالاً احساس ترس زیادی می کند. اگر چه او زندانی شدن در یک اتاق تاریک و کوچک را فراموش کرده، اما ترسی که مربوط به آن تجربه تلخ در گذشته است به زمان حال انتقال می یابد. آلونک تاریک و کوچک چیزی وحشتناک را به یاد او می آورد. اما او نمی تواند به خاطر آورد که آن "چیز" چیست.

از آنجایی که ما معلم هستیم، نه روانشناس، کسی از ما انتظار ندارد که خاطرات سرکوب شده را کشف کنیم. با این وجود، از ما انتظار می رود تا سعی کنیم شاگردانمان را بفهمیم، و این شناخت که چه گونه رفتارها و احساسات می توانند از گذشته به زمان حال انتقال یابند، باید به ما کمک کند تا در برابر دانش آموزانی که ترس ها و تنفرهای غیرمنطقی دارند، بیشتر صبور باشیم.

اما دانش روشی که در آن انتقال صورت می گیرد ما را در درک و فهم یا یاد دادن به دانش آموزان کمک نمی کند مگر این که ما خودمان آن چه را به صورت تئوری یاد می گیریم به کار عملی خود در کلاس درس انتقال دهیم.

« فصل هشتم »

لغات: معنا و سوء تعبیر

داستان مشهوری درباره پدری وجود دارد که می‌خواست معنی واژه‌ی عمود 'perpendicular' را به پسر چهار ساله کوچکش بیاموزد. بدین منظور پدر مدادش را از جیبش درآورد و آن را به صورت عمود روی میز نگه داشت و گفت این یعنی عمود: 'perpendicular'. سپس کودک را وادار کرد چندین بار این کلمه را تکرار کند. روز بعد او دوباره مداد را با زاویه قائمه روی میز نگه داشت و پرسید این چیست. پسر کوچک همان پاسخ را تکرار کرد. پدر از هوشمندی کودک مشعوف شده و به فردی که آنجا بود با غرور گفت: پسر چهار ساله من معنی عمود 'perpendicular' را می‌فهمد. برای اثبات این امر کودک را سر میز شام به کنار خود فراخواند، چاقویی را با زاویه‌ی قائمه بر روی میز قرار داد و پرسید: این چیست؟ پسر پاسخ داد: این یک چاقوست. بعد از چند تلاش ناموفق برای کسب پاسخ درست پدر نهایتاً مداد را از جیب خود درآورد و آن را به صورت قائمه روی میز قرار داد و با ناامیدی پرسید این چیست؟ کودک پاسخ داد: این یک عمود 'perpendicular' است.

در مثال بالا سوء تعبیر کودک مرتبط با این حقیقت است که او مفهوم غلطی را در ذهن خود شکل داده بود. به عبارت دیگر ایده‌ی نادرستی از واژه‌ی عمود 'perpendicular' را در ذهن خود شکل داده بود.

مفهوم یعنی دیدگاه نسبت به دسته‌ای از اشیاء. وقتی مفهومی از چیز خاصی داریم، در حقیقت نسبت به ویژگی‌های اصلی آن چیز دیدگاهی داریم. مفاهیم با تصاویر متفاوت هستند. تصویر در واقع تولید دوباره ذهن از یک تجربه قبلی است. مثلاً ممکن است به کودکی بگوییم آیا می‌توانی مدرسه خود را توصیف کنی؟ او احتمالاً هنگام پاسخ دادن سعی می‌کند تصویری از مدرسه را در ذهن بیاورد. به عبارت دیگر او تصویری بصری از مدرسه خواهد داشت. اما اگر از او بپرسیم معنی واژه مدرسه چیست احتمالاً پاسخ می‌دهد، مدرسه جایی است که شما برای درس خواندن به آنجا می‌روید، در این حالت با بیان ویژگی‌های اصلی مدرسه، او نشان می‌دهد که مفهوم درستی از واژه مدرسه دارد. علاوه بر مفاهیم کلماتی مثل مدرسه ما مفاهیمی از ویژگی‌ها نیز داریم. مثل "گردی". به عبارت دیگر ما نسبت به شکلی که با واژه‌ی گرد معنا می‌گیرد نیز ایده‌ای داریم و می‌دانیم که برای چه چیزهایی این لغت را به کار ببریم.

تعلیم و تربیت با توسعه مفاهیم همراه است. وقتی افراد را تعلیم می‌دهیم. در واقع سعی می‌کنیم به آنها کمک کنیم مفاهیم درستی را در ذهن خود شکل دهند. بنابراین می‌بایست از دانش :

الف: چگونگی شکل‌گیری مفاهیم،

ب: چگونگی رشد و گسترش آنها،

ج: و این که چرا گاهی مردم، مفهوم را به اشتباه می‌گیرند، برخوردار باشیم.

تصویر سازی مفاهیم به تجربه بستگی دارند.

اولین مفاهیم شکل‌گرفته شده در ذهن ما به تجارب خود ما بستگی دارد. به مثال زیر توجه کنید:

کودک خردسالی که در حومه شهر زندگی می‌کند و تجربه دیدن انواع پرندگان را دارد: بعضی از آنها بزرگ، بعضی کوچک، بعضی پر سیاه، بعضی پر قهوه‌ای و بعضی هم پر آبی دارند. کودک همه این تفاوت‌ها را تحت عنوان نام پرنده می‌شناسد و شروع به شناخت شباهت بین این چیزها که نام یکسانی دارند می‌نماید. انتخاب شباهت‌های چیزهای متفاوت، **تفکیک کردن** نامیده می‌شود. بعد از تفکیک شباهت‌ها، کودک به ترتیب زیر به تعمیم سازی می‌پردازد: "پرنده چیزی است که پر دارد و می‌تواند

پرواز کند." وقتی به این نتیجه رسید، مفهوم واژه پرنده را در ذهن شکل داده است. به همین ترتیب اگر به کودکی مقداری اشیای متفاوت مربع شکل نشان داده شود و او واژه مربع را در به کارگیری هر یک از آنها بشنود، به زودی نسبت به مفهوم مربع ایده‌ای خواهد داشت. این فرایند تفکیک‌سازی و تعمیم‌سازی به‌عنوان یک قانون به‌طور آگاهانه انجام نمی‌شود بلکه احتمالاً هر زمانی که ما تعدادی از اشیاء گوناگون را با یک نام بشناسیم رخ می‌دهد. به دو دلیل این نام مهم است:

الف: این نام توجه ما را به این حقیقت معطوف می‌دارد که این اشیای گوناگون یک وجه مشترک دارند.

ب: این نام ویژگی مشترک آنها را بازگو می‌نماید.

اگر زبان ما هیچ واژه‌ای برای بازگویی نوعی از حیوان که به‌عنوان سگ شناخته می‌شود نداشته باشد ما قادر نیستیم مفهومی از این دسته از حیوانات را در ذهن شکل دهیم.

با دانستن معنی لغات، ما قادر خواهیم بود مفاهیمی از چیزهایی که خودمان آنها را حقیقتاً ندیده‌ایم، صرفاً از طریق شنیده‌هایمان یا خواندن درباره آنها، هم‌زمان با تصویرسازی ذهنی خودمان شکل دهیم.

تصویرسازی قدرت کنار هم قراردادن تصاویر، یا مفاهیم چیزهایی است که تجربه کرده‌ایم و بنابراین می‌توانیم تصویر یا مفهومی از آن‌چه که تجربه نکرده‌ایم را در ذهن شکل دهیم. کودکی که چیزهایی مثل یک گربه و یک جفت بال را می‌بیند می‌تواند با استفاده از تصویرسازی، تصاویری از این چیزهای متفاوت را در ذهن شکل دهد. اگر ما به این کودک بگوییم درباره گربه‌ای که بال درآورده داستانی بگوید، او قادر است با استفاده از تصویرسازی ذهنی خود، این تصاویر مختلف را در کنار هم گذاشته و تصویری از یک گربه بال‌دار ارائه دهد. اگر به کودکی بگوییم که صحرا مکانی گرم و خشک و شنی است که در آن هیچ چیز رشد نمی‌کند، در این صورت اگرچه او هرگز صحرا را ندیده است با استفاده از تصویرسازی ذهنی خود می‌تواند مفهومی از آن داشته باشد. البته این امر فقط در صورتی امکان‌پذیر است که او قبلاً مفاهیم "شن"، "گرم" و "خشک" را فرا گرفته باشد. کودکی که هیچ تجربه‌ای از "شن" و در نتیجه از مفهوم آن ندارد، نمی‌تواند مفهومی از صحرا را در ذهن خود شکل دهد.

هم‌زمان با این‌که بچه از جهان اطراف خود تجربه کسب می‌کند، مفاهیم جدید را در ذهن شکل می‌دهد و هم‌چنین مفاهیم قبلی شکل گرفته در ذهن خود را توسعه می‌بخشد. مفاهیم از طریق گسترده و عمیق شدن توسعه می‌یابند. به‌عنوان مثال اگر کودکی که در شهر زندگی می‌کند و هرگز فرصت دیدن انواع گل‌ها را نداشته، مفهوم او از گل بسیار محدود خواهد بود زیرا در واقع محدود به اندک گل‌هایی است که او دیده است. اما اگر همین کودک به حومه شهر برده شود و انواع گوناگون گل‌ها به او نشان داده شود، در نتیجه دیدن نمونه‌های بیشتری از گل‌ها، مفهوم او از واژه گل گسترده‌تر خواهد شد. این کودک خاص ممکن است درباره ویژگی‌های گل‌ها بسیار کم بداند در نتیجه مفهوم او از گل عمیق نیست. اما هنگامی که در کلاس گیاه‌شناسی حضور می‌یابد، چیزهای بیشتری درباره خواص اصلی گل‌ها می‌آموزد، بدین معنی که چه‌گونه رشد می‌کنند، چه‌گونه تنفس می‌کنند، و چه‌طور تولیدمثل می‌نمایند. بدین ترتیب مفهوم او از گل عمیق می‌شود.

دلیل شکل‌گیری مفهوم غلط

با مشاهده روش شکل‌گیری مفاهیم و چگونگی توسعه آنها، اکنون می‌توانیم دلایل تشکیل مفاهیم غلط را در ذهن کودکان و حتی بزرگسالان بررسی کنیم. مردم اغلب مفاهیم غلط را از سه دسته از چیزها برداشت می‌کنند. زیرا فقط یک عضو و یا تعداد محدودی از اعضای آن دسته چیزها را می‌شناسند. اگر تنها نوع پرنده‌ای که کودکی دیده بود یک طوطی سبز بوده باشد، ممکن است این برداشت را داشته باشد که واژه پرنده فقط برای طوطی‌های سبز به کار می‌رود. به همین ترتیب کودکان مفهوم غلطی از ویژگی‌هایی مانند واژه "مایع" را در ذهن شکل می‌دهند، چنان‌چه آن لغت را فقط در یک متن خاص شنیده باشند. در داستان پدری که سعی می‌کرد مفهوم واژه "عمود" را به پسرش بیاموزد، کودک واژه مورد نظر را فقط در ارتباط با

یک مداد خاص شنیده بود لذا طبیعتاً فکر می‌کرد این واژه نام همان مداد خاص است. باید توجه داشت که ما ممکن است مفهوم غلطی از کسی که می‌شناسیم در ذهن بسازیم، چنانچه تجربه ما از آن فرد فقط به یک موقعیت محدود شود. به همین دلیل اغلب می‌بینیم که دو معلم درک متفاوتی از یک کودک خاص دارند. اگر کودک در درس جغرافی سخت کوش باشد، درک معلم جغرافی از او یک "دانش آموز کوشا" است. اما اگر اتفاقاً همان کودک ریاضی را دوست نداشته باشد و روی این موضوع درسی کار نکند، درک معلم ریاضی از او، یک "دانش آموز تنبل" است. از آنجایی که هر معلمی کودک را فقط در موقعیت ذکر شده دیده، هیچ‌کدام شناخت درستی از او ندارند. هرچه فرصت دیدن چگونگی رفتار یک فرد را در موقعیت‌های گوناگون داشته باشیم احتمالاً درک صحیح‌تری از آن شخص خواهیم داشت. هرگاه درباره چیزی یا دسته‌ای از چیزها، بر اساس شرایط محدود تعمیم سازی می‌کنیم درک ما از آن چیز یا دسته‌ای از چیزها، احتمالاً نادرست می‌باشد.

اطلاعات غلط

دلیل دیگری که چرا گاهی افراد مفاهیم غلط را شکل می‌دهند این است که آنها اطلاعات غلط گرفته، یا اطلاعاتی را که به آنها داده شده نفهمیده‌اند. هنگامی که برادر بزرگتر به برادر کوچک می‌گوید: مدرسه شبانه‌روزی مثل یک زندان است، ممکن است برادر کوچکتر در برداشت مفهوم مدرسه شبانه‌روزی دچار اشتباه شود، هم‌چنان که وقتی والدین سعی می‌کنند در مورد مفهوم واژه مرگ به کودک توضیحی ارائه دهند، می‌گویند یک خواب طولانی است، برداشت کودک از مرگ ممکن است با "خواب" اشتباه شود.

ابهام واژه‌ها

مفاهیم غلط گاهی به خاطر این حقیقت رخ می‌دهند که در بیشتر زبان‌ها کلمات خاص بیشتر از یک معنی دارند. به‌عنوان مثال: در انگلیسی واژه 'sharp' چند معنی دارد. وقتی درباره چاقو به کار می‌رود منظور این است که به راحتی همه چیز را می‌برد. وقتی در مورد شخص به کار می‌رود یا به معنی دورگه است یا باهوش. و وقتی درباره کسی می‌گوییم "engaging" "in sharp practice" منظور این است که او کار نادرستی انجام می‌دهد. بنابراین کاملاً امکان پذیر است که وقتی کودکی معنی واژه را در حد بریدن چیزی می‌شناسد، ممکن است فکر کند که در مثال اخیر منظور کسی است که بریدن چیزها را تمرین می‌کند.

حقیقت وجود معانی اختصاصی برای برخی از واژه‌ها

مفاهیم غلط ممکن است به خاطر وجود کلماتی باشد که دارای معانی جهانی شناخته شده هستند و در عین حال برای افراد مختلف معانی مختلفی نیز دارند. مثلاً لغتی مانند "خانه یا پدر" ممکن است همان معنی را که برای گوینده کلام دارد برای مخاطب وی نداشته باشد. به مثال زیر توجه کنید:

کودکی که پدرش به‌طور ظالمانه‌ای با او برخورد می‌کند به‌وسیله انجمن ملی "پیش‌گیری از تعدی به کودکان" از خانه خود نجات پیدا می‌کند. کودک برای زندگی با خانواده‌ای که پیشنهاد مراقبت از او را داده‌اند، فرستاده می‌شود. از آنجایی که این خانواده مسیحی بوده‌اند، سعی کرده‌اند به پسر کوچک، دعای مقدسی را که با عبارات "پدر ما" شروع می‌شود را، بیاموزند. با این وجود واژه "پدر" برای پسر کوچک، واژه‌ای ترسناک است که او از آن نفرت دارد. لذا می‌بایست به او اجازه داد دعایش را با "عموی ما" شروع کند. دلیل نهایی برای این که چرا مفاهیم غلط را شکل می‌دهیم این است که همیشه به درستی استدلال نمی‌کنیم. این امر به خصوص به کودکان خردسال مربوط است. مثلاً کودکی که می‌شنود یک سیاهپوست یک آفریقایی است ممکن است فکر کند که آفریقایی یعنی سیاهپوست. مفاهیم غلط منجر به استدلال غلط می‌شود. تا زمانی که مفهوم درستی از چیزی که درباره آن استدلال می‌کنیم نداشته باشیم نمی‌توانیم به یک نتیجه درست دست یابیم. به‌علاوه مفهوم غلط گاهی

ممکن است باعث شود فرد به طور غیرعقلانه‌ای رفتار کند. بنابراین مهم است که ببینیم بچه‌ها مفاهیم درست را شکل می‌دهند. برای کمک به آنها در این موضوع می‌بایست موارد زیر را به‌خاطر داشته باشیم.

قوانین تدریس مفاهیم

از اسم ذات به اسم معنا برسید. به جای توضیح دادن معنی یک لغت با استفاده از لغت دیگر "همان کاری که ما هنگام تدریس یک تعریف انجام می‌دهیم"، می‌بایست برای نشان دادن یک مفهوم مثال‌های کاربردی ارائه دهیم. هر چه مثال‌های بیشتری به آنها داده شود، شانس بیشتری برای شکل‌گیری مفهوم صحیح خواهند داشت. برای ارزیابی میزان درک آنها باید بخواهیم که از خودشان نیز مثال‌هایی بزنند. البته اغلب لازم است که بچه‌ها تعریف لغات جدید را یادگیرند. اما مهم است به خاطر بسپاریم که اگر تعاریف به خوبی با مثال نشان داده نشوند، همواره این خطر وجود دارد که کودک تعریف یک واژه را بدون درک آن حفظ کرده باشد.

از آنجایی که بسیاری مفاهیم غلط، ناشی از سوء تعبیر در زبان هستند، باید به خود نیز یادآوری کنیم که ضروری است مراقب استفاده از لغات و توصیفات باشیم. مثلاً اگر به کودک خردسالی بگوییم: "عقل مرواریدی بسیار گرانبه‌است" ممکن است به او این ایده را داده باشیم که "عقل یک نوع مروارید بسیارگران است". در مورد کودکان خردسال توصیفات از این نوع مستلزم توضیح نیز هستند.

معنی واژگان مبهم را توضیح دهید :

تا آنجایی که به لغات مبهم مربوط است، ما نمی‌توانیم همواره از به‌کارگیری این لغات اجتناب ورزیم، بلکه در چنین مواردی می‌بایست دقت نموده تا مفهوم اصلی لغت را در جمله‌ای که به‌کار می‌بریم نشان دهیم. مثلاً هنگام تدریس درس تاریخ ممکن است درباره دیکتاتوری که معاصر "corresponding" دیکتاتور کشور دیگری بوده صحبت کنیم. ما باید مشخص کنیم که آیا منظور ما از واژه مزبور دو دیکتاتور معاصر است یا دو دیکتاتوری است که به هم نامه می‌نوشتند.

در حین این که خودمان باید مراقب استفاده از لغات باشیم، می‌بایست اصرار ورزیم که دانش آموزانمان نیز منظور خود را به درستی و به‌طور مشخص بیان نمایند. البته روشی که کودک چیزی را توصیف می‌کند، بستگی به تسلط او به زبان و سطح بلوغش دارد. مفاهیمی که کودکان خردسال درباره اشیای پیرامون خود شکل می‌دهند، مفاهیم مرتبط با مورد استفاده این اشیا است. مثلاً اگر از یک کودک پنج ساله بپرسیم: "کلم چیست؟" او احتمالاً می‌گوید: "کلم یک چیز خوردنی است." اما وقتی این کودک به سن ۹ سالگی می‌رسد باید شروع به توصیف اشیا با ارجاع دادن آنها به دسته یا طبقه‌ای که به آن تعلق دارند بنماید. یک کودک ۹ ساله باید قادر باشد کلم را به‌عنوان "یک نوع سبزی با برگ‌های سبز" توصیف نماید. وقتی بچه‌ها به این مرحله سنی می‌رسند نباید اجازه دهیم به شیوه بچگانه توصیف اشیا بازگشت نمایند. ما هم‌چنین می‌بایست از پذیرفتن پاسخ‌های غیر مرتبط یعنی پاسخ‌های خارج از موضوع خودداری کنیم. در عین حال می‌بایست مراقب عادات تنبلی بیان هم‌چون توصیف یک طبقه یا دسته در قالب مثال باشیم. مثلاً مواردی مثل: یک فرد خارجی یک مرد فرانسوی است، یا یک حیوان یک سگ است. این حقیقت که کودک پاسخ غیرمرتبط یا تعریفی نادرست ارائه می‌دهد الزاماً نشان دهنده این نیست که مفهومی نادرست را شکل داده‌است. با این وجود اگر ما پاسخ غیرمرتبط یا تعریف نادرست را بپذیریم، نه تنها بیان نادرست را مورد تشویق قرار داده‌ایم بلکه با پذیرش این پاسخ، بدون تصحیح آن ممکن است باعث شویم سایر دانش‌آموزان کلاس نیز مفهوم غلطی را در ذهن شکل دهند. در عین حال باید بفهمیم که آیا این امکان وجود دارد که کودکی قادر به استفاده دستوری از یک واژه باشد بدون آن که معنی آن را بفهمد. لذا اگر می‌بینیم کودکی از واژگانی که نسبت به سن او در سطح پیشرفته‌ای هستند استفاده می‌کند باید از او معنی این لغات را پرسیده و در صورت لزوم در شفاف سازی معانی به او کمک کنیم.

آخرین نکته‌ای که باید به‌خاطر سپرد این است که: هم بچه‌ها و هم بزرگسالان، گرایش به تعمیم‌سازی دارند. بنابراین، برای تشویق به بیان صحیح، باید دقت کنیم تفاوت بین واژگانی مانند "all" و "some" و یا بین "always" و "sometimes" را مشخص نماییم. این امر به‌خصوص در رابطه با مفاهیم مرتبط با انسان مهم هستند. اغلب تعصبات طبقه‌ای و نژادی، نتیجه تعمیم‌سازی غلط می‌باشد. گاهی اتفاق می‌افتد که اعضای یک نژاد با تعداد اندکی از اعضای نژاد دیگر مواجه می‌شوند و بعد برداشت خود را از کل آن نژاد بر اساس آن چه درباره همین تعداد معدود مشاهده کرده‌اند به اشتباه بیان می‌کنند. مثلاً وقتی که یک فرد انگلیسی هنگام سفر به ایتالیا دوبار مورد سرقت قرار می‌گیرد، ممکن است این عقیده که "ایتالیایی‌ها متقلب هستند" را، در ذهن خود شکل دهد. همچنین یک آفریقایی که توسط چند نفر انگلیسی مورد ظلم واقع شده، ممکن است براین عقیده باشد که "انگلیسی‌ها نژادی ظالم هستند".

اگر می‌خواهیم دانش آموزانمان را شهروندی جهانی تربیت کنیم، می‌بایست به آنها بفهمانیم آن چه که در مورد بعضی از اعضای یک طبقه یا نژاد درست است، همیشه در مورد همه افراد آن طبقه صادق نیست. تعمیم‌سازی در مورد طبقات و نژادها غیرعقلانه و نادرست است. تعمیم‌سازی‌هایی چون "فقرا کثیف هستند"، "ثروتمندان خودخواه هستند"، "به خارجی‌ها نمی‌توان اعتماد کرد". از انواع تعمیم‌سازی‌هایی هستند که منجر به احساسی بیمارگونه و غم‌انگیز می‌شوند. اگر بتوانیم در فهماندن این حقیقت به دانش آموزانمان که یک طبقه یا نژاد را نمی‌توان به‌وسیله رفتار معدودی از افراد آن طبقه قضاوت نمود (البته جزء معرف کل نیست) موفق شویم، پس می‌توانیم به آنها کمک کنیم تا افراد درستی باشند و در نتیجه به آنها چیزی را بیاموزیم که از اهمیت اجتماعی بالایی برخوردار است.

« فصل نهم »

"تفکر و اقدام"

"فکر کن داری چه کار می‌کنی!"

"فکر کن دیروز کتابت را کجا گذاشتی؟"

"فکر کن وقتی پدرت این را بشنود چه قدر عصبانی خواهد شد."

"به پاسخ این مسئله فکر کن."

ما با چنین اصطلاحاتی آن‌چنان مأنوسیم که ممکن است متوجه هیچ چیز غیرعادی درباره آنها نشویم. اما یک چیز عجیب وجود دارد. در هریک از این موارد گوینده واژه "فکر کردن" را به شیوه‌ای متفاوت به کار می‌برد.

در مثال اول "فکر کردن" به معنی توجه داشتن به آن کاری است که انجام می‌دهید. در مورد دوم یعنی "به خاطر بیاور که کتاب را کجا گذاشته‌ای." در مثال سوم به معنی "تصور کردن" یعنی (تصویری را برای خود ترسیم نمودن). تصور کردن این موضوع که چه قدر پدرت عصبانی خواهد بود. و در مورد آخر یعنی "برای پاسخ به این مسئله دلیل بیاور." ما در این فصل با مفهوم "فکر کردن" در آخرین مثال سر و کار خواهیم داشت. یکی از اهداف تعلیم و تربیت این است که به دیگران بیاموزیم خودشان فکر کنند. برای نیل به این هدف باید درباره "فکر کردن" چیزهای بیشتری بدانیم. برای شروع اجازه دهید از خودمان بپرسیم: "چطور می‌توان دانش‌آموزان را به فکر کردن واداشت؟" فکر کردن "با میل به حل مسئله شروع می‌شود.

"فکر کردن" با میل به حل مسئله آغاز می‌شود.

نمی‌توانیم صرفاً با گفتن این جمله به دانش‌آموزان که "فکر کن" به این هدف دست یابیم. می‌بایست حس کنجکاوی آنها را برانگیزیم. افراد تا با مسئله‌ای مواجه نشوند، فکر نمی‌کنند. با این وجود، با دادن یک مسئله به کودک او شروع به فکر کردن نمی‌کند مگر این که آن مسئله از نوعی باشد که او می‌خواهد آن را حل کند. فرض کنیم به کودکی مسئله زیر داده می‌شود: "اگر برای یک مرد، شخم زدن دو مزرعه، پنج روز طول بکشد، شخم زدن سه مزرعه با بیست نفر چند روز طول می‌کشد؟" اگر کودک بخواهد به این مسئله پاسخ دهد، شروع به فکر کردن درباره آن می‌کند. اما اگر بیشتر علاقه‌مند به انجام کار دیگری باشد، ممکن است به خود بگوید: "نمیدانم و برایم اهمیتی ندارد."

ما با استفاده از نشانه‌ها فکر می‌کنیم.

بنابراین می‌بینیم که اولین قدم برای واداشتن دانش‌آموزان به فکر کردن این است که:

الف) به آنها مسئله‌ای دهیم که می‌خواهند حل کنند یا

ب) راهی بیابیم که آنها را مجبور کنیم تا بخواهند مسئله‌ای را که به آنها داده شده حل کنند.

وقتی این کار را انجام دهیم آنها شروع به فکر کردن می‌کنند. بدین معنی که آنها شروع به حل مسئله در ذهن خود خواهند نمود. بدین منظور دانش‌آموزان از نشانه‌ها استفاده خواهند کرد. یک نشانه چیزی است که چیز دیگری را نشان می‌دهد.

تصوری که شما از خانه خود دارید (یعنی تصویر ذهنی شما) معرف خانه شماست و بنابراین نشانه‌ای از آن است. به همین ترتیب کلماتی مانند "خانه من" هم معرف چیزی هستند: آنها هر دو نشانه هستند.

نشانه‌هایی که به کار می‌بریم تصورات و واژگان هستند.

تفکر پیشرفته به استفاده از لغات بستگی دارد.

گام دوم فکر کردن فرضیه سازی است. قدم سوم نتیجه‌گیری است و آخرین مرحله آزمایش فرضیات از دو طریق است:

الف) از طریق عمل

ب) از طریق حافظه

نشانه‌هایی که به هنگام تفکر به کار می‌بریم یا تصورات ماست و یا واژگان. کودکان خردسال بیش از واژگان با تصورات خود فکر می‌کنند. اما هرچه دامنه لغت آنها افزایش می‌یابد، قدرت تفکر آنها بهتر می‌شود. این حقیقت با استفاده از زندگی زن آمریکایی به نام هلن کلر نشان داده می‌شود. او در سن دو سالگی به بیماری مبتلا شد که نابینایی و ناشنوایی او را در پی داشت. و تا چندین سال چنین به نظر می‌رسید که او قادر به یادگیری و درک محیط پیرامون خود نیست. وقتی به هفت سالگی رسید، والدینش معلمی که برای آموزش به کودکان نابینا و ناشنوا تعلیم دیده بود، را استخدام کردند. این معلم از طریق قراردادن اشیاء در یک دست هلن کلر و هجی کردن نام آن اشیاء در دست دیگرش به او درس می‌داد. بدین طریق، کودک به زودی یادگرفت که از کلمات استفاده کند و به محض وقوع این امر او به سرعت در یادگیری و استدلال پیشرفت کرد.

تفکر پیشرفته به استفاده از واژگان بستگی دارد.

اگرچه فکر کردن درباره مسائل عملی ساده با استفاده از تصورات امکان‌پذیر است، اما فکر کردن درباره موضوع‌های انتزاعی مانند: "عدالت" و "دموکراسی" غیرممکن خواهد بود مگر این که ما مفاهیمی از این موضوع‌ها را در ذهن شکل داده باشیم. همان‌طور که در فصل قبلی دیده‌ایم، شکل‌گیری مفاهیم به استفاده از واژگان بستگی دارد. لذا با آموزش واژگان و معانی آنها به کودکان، ابزار فکر کردن را در اختیار آنها قرار می‌دهیم.

اکنون به این پرسش برمی‌خوریم که هنگام فکر کردن در ذهن چه اتفاقی می‌افتد؟ ما قبلاً دیده‌ایم که اولین گام در فکر کردن تمایل به حل مسئله است. به محض این که به مسئله‌ای توجه می‌کنیم، درمی‌یابیم که ایده‌های مرتبط با این مسئله به ذهن ما خطور می‌کند.

این مسئله را در نظر بگیرید: "چرا ساعت کار نمی‌کند؟"

ایده‌های زیر به ذهن ما می‌رسد:

الف) شاید کوک نشده

ب) شاید خراب شده

فرضیات به حدس و گمان‌هایی گفته می‌شود مبنی بر این که راه حل صحیح چه چیزی می‌تواند باشد. پس از شکل‌گیری فرضیات ما به نتیجه‌گیری از این فرضیات می‌پردازیم. استنباط و نتیجه‌گیری یعنی بررسی این مسئله که اگر فرضیات ما درست باشند چه اتفاقی می‌افتد. در این صورت نتیجه‌گیری‌های ما به صورت زیر خواهد بود:

الف) اگر ساعت از کار کردن ایستاده به این خاطر است که کوک نشده است، پس با کوک کردن دوباره به کار می‌افتد.

ب) اگر ساعت به این خاطر از کار ایستاده که خراب شده، پس با کوک کردن دوباره به کار نمی‌افتد.

آخرین مرحله شامل آزمایش فرضیات است. دو راه برای انجام این کار وجود دارد. یک راه اقدام به انجام کار است، در این حالت ساعت را کوک کرده و می‌بینیم که چه اتفاقی می‌افتد. راه دیگر جستجو در خاطراتمان است که ببینیم آیا می‌توانیم هر چیزی

را که فرضیات ما را حمایت می‌کند به یاد آوریم. برای مثال ما ممکن است به خاطر بیاوریم که شب گذشته زحمت کوک کردن ساعت را به خود نداده‌ایم. در این مورد، ما بدون این که هیچ اقدامی انجام دهیم مشکل خود را به تنهایی با فکر کردن حل کرده‌ایم. در مثال بالا حل مسئله بیشتر از چند ثانیه وقت ما را نگرفته‌است، اما در موردی که مسئله مشکل‌تر باشد، ممکن است روزها، ماه‌ها، یا حتی سال‌ها طول بکشد تا به حل مسئله برسیم. وقتی برای مدتی طولانی بر روی مسئله‌ای تمرکز کرده‌ایم، ممکن است به مرحله‌ای برسیم که احساس کنیم این قدر طولانی وقت صرف کردن خوب نیست، بنابراین توجه خود را به چیزی دیگر معطوف می‌کنیم. بعداً، وقتی به چیزی کاملاً متفاوت فکری کنیم، ممکن است ناگهان حل اولین مسئله به ذهنمان بیاید. هر وقت که زمانی طولانی درگیر مسئله سختی شدیم، بهترین کار این است که برای مدتی آن را رها کنیم. در طول این زمان، در حالی که آگاهانه به آن مسئله فکر نمی‌کنیم، ضمیر ناخودآگاه ما (در واقع قسمتی از ذهن که درست زیر لایه هوشیاری است) بر روی این مسئله کار می‌کند و بعد از مدتی ممکن است بینش حل مسئله را به ما بدهد. این امر همیشه اتفاق نمی‌افتد: تنها وقتی رخ می‌دهد که مسئله از نوعی باشد که برای ما امکان حل آن وجود داشته باشد، البته اگر قبلاً زمانی را آگاهانه برای فکر کردن بر روی آن صرف کرده باشیم.

مسائل دشوار برای رشد نهفته به زمان نیاز دارند.

زمانی را که در آن ضمیر ناخودآگاه ما بر روی مسائل کار می‌کند دوره رشد نهفته نامیده می‌شود. این دوره رشد نهفته نقش مهمی را در تفکر خلاق ایفا می‌کند. هرگاه پی‌بیریم که چگونه چیزها یا عقاید به یک‌دیگر مرتبط هستند به تفکر خلاقانه رسیده‌ایم و هرگاه روابطی را که قبلاً به آن پی‌برده‌ایم تجزیه و تحلیل می‌کنیم به تفکر منتقدانه رسیده‌ایم و می‌بینیم که آیا به همان نتیجه‌گیری رسیده‌ایم یا نه. برای مثال، اگر باید مقاله‌ای درباره فواید و مضرات مدارس راهنمایی فراگیر بنویسیم، باید به‌طور خلاقانه‌ای فکر کنیم: اما اگر از ما خواسته شده تا نظر خود درباره مقاله شخص دیگری در همین موضوع بگوییم، باید منتقدانه فکر کنیم.

برای تفکر خلاق و انتقادی به دانش نیاز داریم.

برای این که قادر به تفکر منتقدانه درباره چیزی که نوشته یا گفته شده باشیم، باید درباره آن موضوع دانش کافی داشته باشیم. این امر در مورد تفکر خلاق نیز صادق است. تفکر خلاق بدون آمادگی امکان‌پذیر نیست. این آمادگی نیازمند موارد زیر است:

الف) جمع آوری اطلاعات مربوط به مسئله

ب) کوشش در ایجاد ارتباط بین حقایق به روش‌های گوناگون.

مثلاً دانش‌آموزی که باید مقاله‌ای درباره فواید و مضرات مدارس راهنمایی فراگیر بنویسد، می‌بایست کار خود را با فهمیدن هر آنچه مربوط به این مدارس است شروع کند. با انجام این کار او سپس باید سعی کند این اطلاعات را به شرایط موجود، مثل نیاز اهداف تعلیم و تربیتی دانش‌آموزان و مسائل مدیریتی و کارکنان، ربط دهد. این بدان معنی است که او می‌بایست دانش این شرایط را علاوه بر دانش مدارس راهنمایی فراگیر داشته باشد.

اگر می‌خواهیم به دانش‌آموزان کمک کنیم به تفکر خلاق برسند، می‌بایست نه تنها به آنها زمان لازم داده شود بلکه می‌بایست به آنها کمک کنیم به دانش مرتبط با موضوعی را که انتظار داریم درباره آن بیندیشند دست یابند. هنگام برنامه‌ریزی در مورد یک بحث این امر باید در ذهن روی دهد. معلمان بی‌تجربه گاهی دچار اشتباه شده و فکر می‌کنند صرفاً با طرح چند سؤال می‌توانند بحثی را در کلاس مدیریت کنند. عمدتاً چنین کاری به پاسخ اندک و یا بدون پاسخ از جانب دانش‌آموزان منجر می‌شود. اگر قرار است زمان گفت‌وگو تأثیر سودمندی داشته باشد، ابتدا می‌بایست به دانش‌آموزان فرصت کسب دانش درباره موضوعی را که قرار است به بحث پیرامون آن پردازند داده شود. یک راه این است که فهرستی از پرسش‌های مرتبط با موضوع همراه با مراجع مطالعاتی به آنها داده شود و به آنها گفته شود که هفته آینده برای بحث درباره این سؤالات آماده باشند.

هرچه فرد حقایق بیشتری درباره مسئله‌ای که به آن می‌اندیشد بداند، شانس بیشتری برای رسیدن به نتیجه صحیح دارد. با این وجود توانایی نتیجه‌گیری صحیح فقط به دانش بستگی ندارد بلکه به شیوه به‌کارگیری دانش هم بستگی دارد.

دو روش برای رسیدن به نتیجه‌گیری وجود دارد. یکی روش قیاسی (القایی) و دیگری روش استنتاجی است.

قیاسی: روش قیاسی شامل نتیجه‌گیری از یک سری نمونه‌هاست، یعنی: تعمیم‌سازی. مثلاً دختری متوجه می‌شود هر بار تخم مرغی را به مدت هشت دقیقه می‌جوشاند تخم مرغ سفت می‌شود. بعد از این که چند بار این کار انجام می‌شود او بدین نتیجه می‌رسد که: "اگر تخم مرغ‌ها هشت دقیقه بجوشند سفت می‌شوند."

حالا اجازه دهید به مثالی از استدلال قیاسی نادرست بپردازیم. جوانی می‌بیند که هر سه دوست دخترش شکلات دوست دارند. لذا چنین نتیجه‌گیری می‌کند: "همه‌ی زن‌ها شکلات دوست دارند." این جوان نتیجه‌گیری غلط کرده چون بدون شواهد کافی تعمیم‌سازی نموده است.

استنتاجی: روش استنتاجی از نتیجه‌گیری به‌کارگیری یک اصل کلی در یک مورد خاص تشکیل می‌شود.

برای مثال "این حقیقت را می‌دانیم که دانش‌آموزانی که به دروس خود توجه ندارند، در امتحانات شکست می‌خورند. بنابراین وقتی با دانش‌آموزی مواجه می‌شویم که اصلاً درس نمی‌خواند می‌توانیم چنین نتیجه‌گیری کنیم که او در امتحاناتش شکست خواهد خورد."

به دو طریق ممکن است استدلال استنتاجی به نتیجه غلط منجر شود.

الف) اصلی که بر آن اساس نتیجه‌گیری می‌کنیم نادرست باشد. در این جا به مثالی برمی‌خوریم: "در زبان انگلیسی همه کلمات در شکل جمع به **s** ختم می‌شوند." اگر این اصل را به‌کار ببریم به واژه **child** می‌رسیم که در نتیجه جمع آن باید **childs** شود. در این حالت اگر چه اصل را درست به‌کار بسته‌ایم چون با یک قانون غلط نتیجه‌گیری کرده‌ایم به نتیجه غلط می‌رسیم.

ب) وقتی اصل درست است اما آن را به‌طور نادرست به‌کار می‌بریم. اجازه دهید باز از همان مثال قبلی استفاده کنیم: "دانش‌آموزانی که به دروس خود توجه ندارند در امتحانات شکست می‌خورند."

اگر با دانستن این که دانش‌آموزی در امتحاناتش شکست خورده نتیجه‌گیری کنیم که او درس نخوانده است، استدلال ما غلط است. در این مورد ممکن است که دانش‌آموز واقعاً درس نخوانده باشد اما حق نداریم چنین نتیجه‌گیری داشته باشیم مگر آن که همه‌ی دلایل احتمالی را که چرا او شکست خورده در نظر بگیریم. مثلاً ممکن است او از هوش کافی برای بهره‌گیری از مطالعاتش برخوردار نباشد. یا ممکن است هنگام امتحان بیمار بوده باشد.

علل تفکر آشفته

تا به حال به سه دلیل که چرا گاهی در پی تفکر بهم‌ریخته به نتیجه‌گیری‌های غلط می‌رسیم پی برده‌ایم. به عنوان مثال:

۱- نتیجه‌گیری مبتنی بر شواهد بسیار اندک

۲- نتیجه‌گیری مبتنی بر یک اصل نادرست

۳- به‌کارگیری نادرست یک اصل

اکنون دلایل دیگری نیز وجود دارند:

تنبلی: ما اغلب به نتیجه‌گیری غلط می‌رسیم، صرفاً به این دلیل که باور آن چه دیگران به ما می‌گویند کم زحمت‌تر از آن است که خودمان بخواهیم درستی یا نادرستی آن را بررسی کنیم.

تلقین‌پذیری: ما هر چه تلقین‌پذیرتر باشیم، یعنی چیزهایی که به ما گفته می‌شود را راحت‌تر بپذیریم، احتمالاً کمتر به استدلال درستی یا نادرستی گفته‌ها می‌پردازیم.

مقاومت عاطفی: گاهی به این دلیل که نمی‌خواهیم به نتیجه‌گیری درست برسیم، نتیجه‌گیری غلط می‌کنیم. یک نمونه از مقاومت عاطفی تحت عنوان **تفکر آرزومندانه** شناخته می‌شود. یعنی نتیجه‌گیری که بیشتر مطلوب شماست و امتناع از در نظر گرفتن نتایج احتمالی دیگر. مثالی در مورد یک شناگر باهوش که به دلایل جسمانی سلامتی از شنا منع شده وجود دارد. وقتی روزی خود را کنار دریا می‌بیند ممکن است به خود بگوید: "یک بار شنا کردن احتمالاً ضرری ندارد." مثال دیگری از تفکر عاطفی در تعصب وجود دارد. تعصب طرز برخورد "غیرمنطقی" نسبت به کسی یا چیزی است و غیر منطقی گفته می‌شود چون:

۱- به ناحق است: شخصی که در مقابل گروهی از افراد متعصب، پیش داوری کرده است. یعنی قضاوت نامطلوبی کرده بدون داشتن دانش کافی که مبتنی بر آن این قضاوت را انجام داده باشد. این امر را نمی‌توان با استدلال تغییر داد. شخص متعصب رضایت عاطفی را از طریق تعصب خود به دست می‌آورد و در نتیجه از استدلال امتناع می‌ورزد. مثلاً کسی که در مقابل دولت تعصب دارد، هیچ کار درستی از جانب دولت را نمی‌پذیرد. اگر دلایلی ارائه شود مبتنی بر این که دولت عاقلانه رفتار نموده او یا از باور این امر امتناع می‌ورزد و یا از پذیرش این که آنها به خاطر کاری که انجام داده‌اند مستحق تحسین هستند، خودداری می‌کند. در چنین موردی ممکن است بگوید: "آنها فقط به خاطر جلب محبوبیت این کار را کرده‌اند."

۲- توجیه کردن است: مثال سوم از مقاومت عاطفی توجیه کردن است. **توجیه کردن** یعنی یافتن دلایل نادرست برای به حق جلوه دادن آن چه که انجام داده یا گفته‌اید. شخصی توجیه نمی‌کند مگر آن که احساس گناه یا شرمندگی درباره چیزی داشته باشد. او توجیه نمی‌کند تا چیزی را که نمی‌خواهد بپذیرد از خودش پنهان کند. اجازه دهید به مثال معلمی بپردازیم که آن قدر تنبل بوده که درس خود را آماده ننموده و مجبور شده دانش آموزان خود را وادارد تا در طول کلاس درس مزبور را بخوانند. او به خاطر این مسئله احساس گناه می‌کند لذا با گفتن این موضوع به خودش که "خواندن برای آنها خوب است و به عنوان تنوع لذت می‌برند" به توجیه می‌پردازد.

راه‌های کمک به بچه‌ها برای تقویت قدرت استدلال:

اکنون به این پرسش می‌رسیم که "چه‌طور می‌توانیم به بچه‌ها کمک کنیم تا قدرت استدلال خود را تقویت کنند؟" چند پیشنهاد:

۱- مسائلی مناسب با سن و تجربه‌شان به آنها بدهیم. بچه‌های کوچک قادر به استدلال درباره مسائل حقیقی هستند یعنی مسائلی مرتبط با آن چه آنها می‌توانند ببینند و حس کنند. بنابراین نوع مسائل مناسب برای بچه‌های سال‌های آغاز ابتدایی می‌بایست کاربردی باشد. مسائلی مثل این که: "چه‌طور یک اداره پست نمونه بسازیم؟" توانایی فکر کردن انتزاعی بین سنین ۱۱ و ۱۵ سالگی گسترش می‌یابد. در این مرحله است که بچه‌ها قادر به استدلال قیاسی بوده و باید به کشف قوانین کلی و اصولی که در پس موضوعات مورد مطالعه آنهاست تشویق شوند.

۲- کمک به آنها برای شکل دهی مفاهیم واضح از موضوعاتی که می‌بایست به آنها فکر کنند.

۳- پرهیز از توضیح بیش از حد. معلمی که همواره مشغول توضیح دادن چیزها برای دانش آموزان است آنها را به تنبلی تشویق می‌کند. معلمی که به خود زحمت نمی‌دهد که آن چه دانش آموزان نفهمیده‌اند را برای آنها توضیح دهد، آنها را گیج می‌کند. اگر قرار است توضیح به تفکر واضح کمک کند، می‌بایست به دانش آموزی که تلاش کرده و شکست خورده این فرصت را بدهد تا تغییر کرده و خودش مسئله را حل کند.

۴- از آنها بپرسد که چگونه به نتیجه‌گیری‌های خود رسیده‌اند و در صورت لزوم به آنها کمک کند تا از طریق پرسش سقراطی به اشتباهات خود در استدلال پی ببرند.

۵- تشویق آنها به این که عادت کنند نتیجه‌گیری‌های خود و دیگران از جمله معلمشان را مورد پرسش قرار دهند.

۶- در مورد بچه‌های بزرگتر باید برخی از اشتباهاتی را که مردم اغلب در استدلال دارند مشخص نموده و به آنها در مورد تأثیر عواطف بر روی تفکر هشدار داد.

روش‌هایی که از طریق آنها استدلال، عمل را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

مردم احتمالاً عاقلانه عمل نمی‌کنند مگر آن‌که درست فکر کنند. تفکر واضح و درست، عمل را به سه طریق تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۱- به ما کمک می‌کند بفهمیم برای رسیدن به آنچه می‌خواهیم چه مراحل را باید طی کنیم. برای مثال اگر می‌خواهیم از پول خود بیشترین بهره را ببریم پس از طریق استدلال درباره قیمت و کیفیت کالایی که می‌خریم باید بتوانیم بفهمیم که چگونه باید این کار را انجام دهیم.

۲- به ما کمک می‌کند انتخاب کنیم. اگر کسی درباره این‌که تعطیلاتش را در خانه بگذراند یا خارج از کشور مردد باشد، با استدلال درباره نتایج احتمالی هر یک از این دو انتخاب، احتمالاً پی می‌برد که کدام یک بیشترین رضایتمندی را برای او به همراه خواهد داشت.

۳- گاهی باعث می‌شود که برنامه‌های خود را به شکل بهتری تغییر دهیم. شخصی ممکن است تمایل به قرض گرفتن پول برای خرید ماشین داشته‌باشد، اما وقتی به این استدلال می‌رسد که چه‌طور قرض خود را پرداخت کند و می‌بیند که سخت خواهد بود و می‌فهمد که احتمالاً به دردسر می‌افتد. چون ترس او از به دردسر افتادن قوی‌تر از تمایلش به خرید اتومبیل است، برنامه خود را تغییر می‌دهد.

با این وجود تفکر واضح همیشه منجر به اقدام عاقلانه نمی‌شود. برای مثال، مرد جوانی ممکن است اوقات فراغت خود را صرف قمار کند، اگرچه منطقی‌تر به او می‌گوید که این کار احمقانه‌ای است. اگر به او خاطر نشان کنیم که ممکن است بدین طریق پول زیادی را از دست بدهد احتمالاً پاسخ می‌دهد "به آن فکر کرده‌ام و می‌خواهم ریسک کنم." در این حالت استدلال هیچ تأثیری ندارد چون تمایل او به قمار کردن قوی‌تر از ترس او در از دست دادن پول است.

احساس نسبت به استدلال تأثیر بیشتری دارد.

استدلال در مورد آن‌چه که می‌خواهیم انجام دهیم به ما کمک می‌کند به نتایج کاری که می‌خواهیم انجام دهیم پی ببریم. ما نظر خود را تغییر نمی‌دهیم مگر این‌که تفکر درباره این نتایج باعث ایجاد احساس ترس یا نفرت در ما شود. همان‌طور که در فصل ۳ دیده‌ایم خواسته‌هایمان در ما ایجاد انگیزه می‌کند. خواسته‌های ما تحت تأثیر عواطف ما هستند نه استدلال ما. بنابراین اگر بخواهیم کسی طرز فکرش را تغییر دهد می‌بایست از طریق برانگیختن عواطفش او را متقاعد کنیم.

« فصل دهم »

چه چیزی باعث می‌شود زندگی ارزش زندگی کردن داشته باشد.

پاسخ‌های احتمالی بسیاری برای این پرسش وجود دارد مثل: سلامتی، خانه راحت، دوستان زیاد یا تعطیلات طولانی.

این‌ها چیزهایی هستند که اغلب افراد دوست دارند داشته باشند، اما نه این‌ها و نه هیچ چیز دیگر نمی‌توانند باعث شوند زندگی، ارزش زندگی کردن داشته‌باشد مگر این که ما بتوانیم از آن‌ها لذت ببریم. این که آیا از چیزی لذت می‌بریم یا خیر به احساسات و عواطف بستگی دارد که آن چیز در ما برمی‌انگیزد.

احساسات واژه‌ای است که برای توصیف چیزهایی مثل عشق، نفرت، لذت، تأسف، ترس، امید، کنجکاوی، تعجب، سرگرمی و غیره به کار می‌بریم. این عواطف نقش بسیار مهمی در زندگی ما ایفا می‌کنند. این‌ها نه تنها شادی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند بلکه بر سلامتی، حافظه و قدرت درک و استدلال ما نیز اثر می‌گذارند. آن‌ها تجارب ما را معنی‌دار می‌کنند و بر قضاوت ما درباره مردم و چیزها و همچنین تصمیمات و اقدامات ما تأثیر می‌گذارند.

تأثیرات جسمانی ترس و خشم:

هر نوع احساس بسیار قوی تغییرات خاصی را در بدن به وجود می‌آورد. مثلاً در مورد ترس و خشم می‌توان گفت وقتی شخصی خیلی ترسیده و یا خیلی عصبانی است، غدد خاصی که به عنوان غدد آدرنال شناخته شده‌اند، فعال‌تر از حد معمول گشته و ماده‌ای به نام آدرنالین را وارد خون می‌کنند. این ماده باعث می‌شود قلب تندتر بزند، سرعت تنفس افزایش یابد، فعالیت معده متوقف گردد و خون بیشتری به عضلات فرستاده شود. نتیجه این تغییرات استفاده از ذخایر انرژی است. بنابراین، در نتیجه ترسیدن یا عصبانی شدن، شخص اغلب قادر به انجام چیزهایی است که فکر نمی‌کرد برایش امکان‌پذیر باشد. اگر فردی تحت تعقیب یک حیوان وحشی قرار بگیرد، ترس او باعث می‌شود بتواند خیلی سریع‌تر از آنچه که تابه‌حال دویده است بدود و اگر فردی خسته حقیقتاً عصبانی شود می‌بیند که از انرژی تجدید شده بیش‌تری برخوردار می‌گردد. اگرچه احساسی مثل ترس و خشم هنگام مواجهه با موقعیت‌هایی که مستلزم قدرت جسمانی و انرژی هستند ممکن است مفید باشند با این وجود، می‌توانند مضر هم باشند. اگر شخصی متناوباً بترسد یا عصبانی شود، این تغییرات در او مدام رخ می‌دهند و چنان‌چه این موضوع مدت زمانی طولانی اتفاق بیفتد بر سلامتی او اثر می‌گذارد. شخصی که با اتکا به ذخایر انرژی خود زندگی می‌کند خیلی زود از پا می‌افتد و از چیزهایی مانند خستگی، معده‌درد، بی‌خوابی و کاهش وزن رنج می‌برد. به افرادی که از چنین چیزهایی بدون دلیل فیزیکی (جسمانی) رنج می‌کشند گفته می‌شود که از «اعصاب خود رنج می‌کشند». اما این امر صحیح نیست. اعصاب آن‌ها باعث درد و رنج آن‌ها نیست، بلکه عواطف و احساسات باعث رنج آن‌ها می‌شود.

تأثیر احساسات بر استدلال:

پس از ذکر این موضوع که احساسات ما چگونه بر جسم ما تأثیر می‌گذارند اکنون می‌توانیم به چگونگی تأثیرگذاری آن بر ذهن خود بپردازیم. احساسات و عواطف نقش زیادی در توانایی ما در به‌خاطر آوردن رویدادهای گذشته دارند. هرگاه رویدادی باعث بروز حس مطلوبی در ما شده، ما احتمالاً تا مدت‌های طولانی آن را به خاطر می‌آوریم اما چنان‌چه واقعه‌ای باعث ایجاد عواطف ناخوشایند باشد ما آن را سرکوب می‌نماییم. (به فصل ۶ مراجعه کنید.)

هنگامی که خود را در موقعیت‌هایی می‌یابیم که مستلزم تفکر صحیح و تلاش ذهنی هستند احساسات می‌توانند باعث دردسر شوند. وقتی از شخصی خواسته می‌شود برای اولین بار در عمرش سخنرانی کند ممکن است چنان بترسد که نتواند آن‌چه را قرار است بگوید به‌خاطر آورد. کسی که در یک بحث دچار خشم می‌شود احتمالاً در بحث شکست می‌خورد زیرا عصبانیت او مانع قدرت استدلال وی می‌شود.

احساسات ما ممکن است باعث شوند از محیط پیرامون خود غافل شویم.

هر احساس قوی توجه ما را به خود معطوف داشته و مانع درک ما از چیزهایی که در اطرافمان رخ می‌دهد می‌گردد. کسی که هنگام عصبانیت دست خود را می‌برد، ممکن است متوجه این موضوع نشود. او چنان درگیر عصبانیت خویش است که تا رفع عصبانیتش دردی را حس نمی‌کند، دانش‌آموزی که در حالت ترس وارد اتاق امتحان می‌شود، ممکن است چیزی را که به او گفته می‌شود، نشنود و متوجه برخی از دستورالعمل‌ها در برگه امتحانی نشود.

احساسات ممکن است منجر به سوء تعبیر ما از آن‌چه که اتفاق می‌افتد گردد.

احساسات ما علاوه بر این که باعث می‌شوند از آن‌چه در اطراف ما رخ می‌دهد غفلت کنیم، ممکن است منجر به برداشت غلط از آن‌چه می‌بینیم و می‌شنویم گردند. ما اغلب تحت تأثیر احساسی قوی فکر می‌کنیم اشیا ویژگی‌هایی دارند که در واقع ندارند. نمونه‌ای از این را در فصل چهار ذکر کردیم که می‌گوید شخصی که احساس گناه می‌کند در چهره‌ی دیگران سوءظن می‌بیند، در حالی که چنین نیست. همچنین احساس ترس ممکن است باعث شود شخص باور کند که چیز خطرناکی در محیط اطراف اوست در حالی که هیچ خطری وجود ندارد. این موضوع در مثال زیر نشان داده می‌شود، خانمی به محض ورود به یک خانه، عجیب احساس ترس می‌کند. او می‌گوید، می‌دانم که چیزی شیطانی در این خانه وجود دارد. وقتی از او پرسیده می‌شود؛ چه‌طور؟! در پاسخ می‌گوید: چون به محض این که قدم به این خانه گذاشتم احساس ترس کردم. این خانم دچار این اشتباه شده که فکر می‌کند احساس ترس او دلیل وجود چیزی شیطانی در محیط اطراف او است.

وقتی مردم دچار احساساتی از این نوع شده و نمی‌توانند آن را توضیح دهند، به آن حس ششم می‌گویند. در مثال فوق این خانم ممکن است بگوید: حس ششم من می‌گوید چیزی شیطانی در این خانه وجود دارد. واژه «حس ششم» به دانشی اطلاق می‌شود که با استدلال هوشیارانه به دست نمی‌آید. این امکان وجود دارد که حس ششم درست باشد اما امکان دارد که غلط هم باشد. به همین دلیل حس ششم را نباید نادیده گرفت اما قبل از به‌کارگیری آن می‌بایست پی‌برد که آیا این حس درست است؟ تشخیص این امر مهم است که حضور احساسی ناخوشایند مثل ترس یا سوءظن دلیل وجود عنصری نامطلوب نیست. این امر ممکن است خود نشانه وجود مشکلی در شخصی باشد که این احساس را دارد. اما به عنوان یک قانون دلیل این که چرا ما ترس‌هایی را تجربه می‌کنیم که قادر به توضیح آن‌ها نیستیم، این است که چیزی در محیط پیرامون ما تجربه ترسناکی در گذشته را به یادمان می‌آورد. ما همیشه متوجه این موضوع نمی‌شویم و فکر می‌کنیم که ترس‌ها ناشی از خطری ناشناخته در اطرافمان است.

درک ما از ویژگی‌های زیبایی به احساسات ما بستگی دارد.

اگرچه گاهی اوقات احساسات ما باعث برداشت نادرست از محیط اطراف می‌شوند، اما چیزهای خاصی وجود دارند که قادر به تشخیص آن‌ها نیستیم مگر آن‌که از احساسات خود کمک بگیریم، به عنوان مثال نمی‌توانیم تشخیص دهیم تصویر خاصی زیباست مگر آن‌که آن تصویر احساس لذتی را در ما برانگیزد. ما نمی‌توانیم بفهمیم که داستانی غم‌انگیز است مگر آن‌که آن داستان احساسی از غم یا تأسف را در ما برانگیزد. ما نمی‌توانیم بگوییم شخصی رفتار مشمئزکننده‌ای دارد مگر این که رفتار او

این حس را در ما ایجاد کند. توانایی ما در درک چیزهایی مثل زیبا، زشت، بامزه، غم‌انگیز، خوشایند یا مضمض‌کننده به احساسات خاصی بستگی دارد. ما ویژگی‌های چیزهای اطرافمان را از طریق احساساتی که آن‌ها در ما برمی‌انگیزند ارزیابی می‌کنیم.

به تجربه می‌دانیم چیزی که احساسی را در فردی برمی‌انگیزد گاهی کاملاً متفاوت را در فرد دیگر ایجاد می‌کند. مثلاً داستانی که ممکن است باعث سرگرمی شخصی شود احتمالاً برای شخص دیگر ملال‌آور است. وقتی شیء یا رویدادی در فردی احساسی متفاوت نسبت به فردی دیگر برمی‌انگیزد در نتیجه این دو فرد قضاوت متفاوتی درباره آن خواهند داشت. لذا، آن‌ها به سختی می‌توانند یکدیگر را درک کنند. در مثال فوق، یکی از افراد ممکن است درباره دیگری بگوید: « نمی‌توانم بفهمم چرا او خسته شد؟! او حس شوخ طبعی ندارد. » دیگری ممکن است بگوید: « نمی‌توانم بفهمم چرا او سرگرم شد؟! لابد اشکالی در حس شوخ طبعی او وجود دارد. »

این مثال دو حقیقت را به ما نشان می‌دهد:

۱- قضاوت ما درباره شخصیت دیگران تا حد زیادی به نوع واکنش احساسی که آن‌ها در ما ایجاد می‌کنند بستگی دارند.

۲- درک ما از دیگران تا حد زیادی به توانایی ما در مشارکت با احساسات آن‌ها بستگی دارد. عواطف باعث تشدید احساسات می‌گردند.

احساسات ما بر تصمیمات و اقداماتمان تأثیر می‌گذارند.

درک ما از دیگران تحت تأثیر احساسات ماست.

ما می‌توانیم از طریق مشاهده واکنش‌های احساسی و پرسش از شخص درباره خودش، اطلاعات زیادی درباره او به دست آوریم. با این وجود، فهمیدن این‌که فرد چگونه انسانی است به منزله درک آن شخص نیست. مثلاً ممکن است از طریق مشاهده رفتار یک فرد یا پرسش از خود او بفهمیم که او از بحث کردن بسیار لذت می‌برد. اما تا وقتی که خودمان هم از بحث کردن لذت نبریم نمی‌توانیم او را بفهمیم. ما ممکن است بفهمیم که چه چیزی در او ایجاد ترس می‌کند اما اگر خودمان همان احساس ترس را از آن چیزها نداشته باشیم احتمالاً فکر می‌کنیم ترس او احمقانه است.

درک یک شخص دیگر، به دانستن احساس یا نام احساسی که او در یک موقعیت خاص دارد، بستگی ندارد، بلکه وابسته به فهمیدن احساسی است که او در آن موقعیت دارد. این نوع از درک و فهم که از مشارکت با عواطف دیگری ناشی می‌شود تحت عنوان درک «همدلی» نامیده می‌شود. ما همیشه نمی‌توانیم با احساسات بچه‌هایی که به آن‌ها درس می‌دهیم همدلی کنیم اما تا زمانی که هرزگامی خود را به جای بچه‌ها قرار نداده و حسی را که در زمان بچگی داشتیم به خاطر نیاوریم، نمی‌توانیم درک زیادی از آن‌ها داشته باشیم.

تصمیمات و اقدامات تحت تأثیر احساسات هستند.

همان‌طور که قبلاً دیدیم: احساسات، تصمیمات و اقدامات را تحت تأثیر قرار می‌دهند. دانشی که باعث بروز احساسی نشود تأثیر کمی بر ما خواهد داشت. به عنوان مثال، ممکن است به ما گفته شود مردم در نقطه‌ی خاصی از جهان از گرسنگی رو به مرگند. اما چنان‌چه این اطلاعات احساس تأسف را در ما زنده نکند احتمالاً تلاشی برای کمک به آن‌ها نمی‌کنیم. اگر بخواهیم دیگران وقت و پول خود را صرف کمک به آن‌هایی کنند که نیازمندند، می‌بایست حقایق این موقعیت را چنان عرضه کنیم که عواطف شنوندگان را برانگیزد.

احساساتی که تجربه می‌کنیم نه تنها به رفتار کنونی ما بلکه بر رفتار آتی ما اثر می‌گذارد. اگرچه احساسی مثل عصبانیت، ترس یا لذت، مدت زیادی به طول نینجامد اما خاطره آن ممکن است یک عمر در ذهن باقی بماند. وقتی رویدادی یا شخصی احساسی بسیار قوی را در ما ایجاد کند، هربار که آن رویداد یا آن شخص را به خاطر می‌آوریم، همان حس را خواهیم داشت. ما چیزها را با احساسی که در ما ایجاد می‌کنند به هم ربط می‌دهیم. ربط دادن یک حس خاص به یک چیز یا شخص خاص «احساساتی بودن» نامیده می‌شود. وقتی شخصی را به حس نفرت ربط می‌دهیم، احساس نفرت نسبت به آن فرد داریم. وقتی فردی را به حس دوست داشتن ربط می‌دهیم، احساسی عاشقانه نسبت به آن فرد داریم. اگر کسی احساساتی ناشی از تحسین را در ما برانگیزد نسبت به او حس احترام داریم.

رفتار ما ناشی از احساساتی شدن ماست.

وقتی نسبت به چیزی احساساتی می‌شویم، این احساسات باعث می‌شوند رفتار خاصی نسبت به آن چیز داشته باشیم. واژه‌ی رفتار، توصیف شیوه‌ای است که از طریق آن برای رویارویی با موضوعی آماده می‌شویم. اگر پسری نسبت به کسی احساس احترام داشته باشد، رفتارش نسبت به آن فرد محترمانه خواهد بود، یعنی آماده می‌شود تا با آن فرد با احترام رفتار کند. اگر او احساس تنفر نسبت به کسی داشته باشد رفتاری غیر دوستانه با او داشته و آماده می‌شود به روشی غیردوستانه با او برخورد کند.

احساساتی بودن باعث بروز عواطف می‌شود.

احساساتی بودن باعث بروز عواطف می‌شوند. پسری که عاشق مادرش است اگر ببیند که مادرش در معرض خطر است احساس ترس را تجربه خواهد کرد، و اگر بشنود که به مادرش توهین شده احساس عصبانیت را تجربه خواهد کرد. علاوه بر تجربه کردن احساسات ترس و عصبانیت، مایل خواهد بود تا از مادرش در برابر خطر حمایت کند، و مایل است به کسی که به مادرش توهین کرده حمله کند. از این مثال می‌فهمیم که عواطف ما نسبت به چیزها و افراد، انگیزه‌ای را برای اقدام در ما ایجاد می‌کند. اگر بچه‌ای عاشق کسی باشد این احساس به او انگیزه می‌دهد تا برای خوشنودی آن فرد سعی و تلاش کند.

شخصیت به احساساتی بودن بستگی دارد.

شخصیت فرد و رفتار او تا حد زیادی به احساساتی که در او شکل می‌گیرد بستگی دارد. مردی که احساس عشق به حیوانات دارد احتمالاً با آن‌ها به نامهربانی رفتار نمی‌کند و مردی که احساس احترام به حقیقت را دارد احتمالاً سعی می‌کند خودش همیشه صادق باشد.

فردی که احساسات قوی را برای استانداردهای خاص رفتاری و ایده‌آل‌های شخصیتی در خود شکل داده، می‌خواهد با این استانداردها و ایده‌آل‌ها زندگی کند و اگر در انجام آن با شکست مواجه شود احساس شرمندگی خواهد کرد. به شخصی که یک استاندارد ایده‌آل رفتاری را برای خودش در نظر گرفته، گفته می‌شود، احساس عزت نفس را در خود شکل دهد. این بدان معنی نیست که خودش را تحسین کند، بلکه به این معنی است که برای استانداردهایی که برای خودش در نظر گرفته احترام قائل است. هرچه این احساس قوی‌تر باشد، رفتارش به واسطه این استانداردها بیشتر تحت کنترل قرار خواهد گرفت. بنابراین می‌بینیم که قوه خودداری ناشی از پیشرفت احساس عزت نفس قوی است. به عنوان مثال، مردی که ممکن است بسیار از همسرش عصبانی شده‌باشد، می‌خواهد که او را بزند اما اگر این مسئله مخالف استانداردهایش برای صدمه زدن به یک زن باشد، سعی می‌کند خود را کنترل کند. مشابه این مثال مربوط به پسری است که ممکن است برای فرار از دردسر، وسوسه شده باشد تا دروغ بگوید اما اگر ایده‌آلی که برای خودش در نظر گرفته، مستلزم صداقت باشد، احتمالاً خود را مجبور می‌کند تا حقیقت را بگوید.

در ارتباط با موضوع خودداری الزامی است که تفاوت بین خودداری و سرکوبی مشخص شود: وقتی فردی خودداری را تمرین می‌کند او به داشتن تمایل برای عمل کردن به روشی که می‌داند اشتباه یا غیرعقلانی است آگاه بوده و به خودش اجازه نمی‌دهد ضعف نشان دهد. وقتی که شخصی تمایلی را سرکوب می‌کند آن را از ضمیر آگاه خود دور می‌کند و از این‌که به خود بگوید این تمایل را دارد می‌پرهیزد. با این وجود تمایلات سرکوب شده در لایه‌های زیرین آگاهی و هوشیاری وجود دارند. این تمایلات باعث بروز اضطراب شده و گاهی موجب می‌شوند به گونه‌ای رفتار کنیم که خودمان هم نمی‌توانیم آن رفتار را بفهمیم یا توضیح دهیم. سرکوبی فقط زمانی اتفاق می‌افتد که تمایل به چیزی اطلاق شود که فرد درباره آن احساس گناه، شرم یا ترس دارد. چون ممکن است سرکوبی تأثیر بدی بر روی سلامت جسمی یا روحی فرد داشته باشد، مهم است که بچه‌ها وادار به درک این موضوع شوند که وسوسه شدن برای کار غلط دلیل شرور بودن نیست؛ آن‌ها نباید احساس گناه کنند مگر آن‌که واقعاً کار اشتباهی انجام داده باشند.

علم به این‌که ما تا چه حد تحت تأثیر عواطف خود هستیم بینش ما را نسبت به رفتار خودمان و دیگران از جمله دانش آموزان افزایش می‌دهد. علاوه بر داشتن بصیرت نسبت به رفتار دانش آموزان خود باید تلاش کنیم احساسات آن‌ها را نیز تربیت کنیم.

تربیت عواطف

برای تربیت کردن عواطف بچه‌ها، ما باید در دو جهت بکوشیم:

۱- به آن‌ها کمک کنیم حس واقعی نسبت به ارزش‌ها را افزایش دهند.

۲- به آن‌ها کمک کنیم احساسات خود را به گونه‌ای خلاقانه و خشنودکننده بیان کنند.

ایجاد موقعیت برای بیان آزاد احساسات

تا آن‌جایی که به بیان احساسات مربوط می‌شود، ما با دادن فرصت به بچه‌ها، برای استفاده خلاقانه از انرژی احساسی از طریق هنر، صنایع دستی، موسیقی، رقص، نمایش و نویسندگی (شعر و نثر) آن‌ها را تربیت می‌کنیم. در ارتباط با این موضوع باید توجه کرد که آیا یادگیری موضوعات فوق، در واقع چنین فرصتی را برای بچه‌ها ایجاد می‌کند؟! این امر تا حد زیادی به روش تدریس موضوعات بستگی دارد. اگر قرار است که این درس ما را به هدف برساند می‌بایست بچه‌ها را تشویق نمود آن‌چه را که احساس می‌کنند بیان کرده و به آن‌ها کمک کرد تا مهارت‌های لازم را نیز گسترش دهند. هرچه کودک در فعالیت‌های خاصی مهارت بیشتری داشته باشد، بهتر می‌تواند احساسات خود را از طریق آن فعالیت‌ها بیان نماید. وقتی از دادن «آزادی بیان» به بچه‌ها صحبت می‌کنیم منظورمان این است که تلاش نکنیم عقاید خود را به آن‌ها تحمیل کنیم بلکه با تأمین برخی ملزومات و کمک در جهت یادگیری تکنیک‌های خاص به آن‌ها، ابزار لازم برای بیان خلاقانه احساساتشان بدهیم.

برای کمک کردن به بچه‌ها در شکل‌گیری حس واقعی ارزش‌ها باید به آن‌ها یاد دهیم تا برای چیزهایی که مهم است اهمیت قائل شوند. بدین منظور، می‌بایست ابتدا خودمان تصمیم بگیریم که چه چیزهایی مهم و چه چیزهایی بی ارزش است. بعد از انجام این امر باید سعی کنیم به بچه‌ها کمک کرده تا احساسات مناسبی را نسبت به این چیزها پیدا کنند. برای مثال اگر می‌خواهیم بچه‌ای به صداقت اهمیت دهد، می‌بایست سعی کنیم تا او را در افزایش عشق به صداقت و تنفر از نادرستی کمک کنیم. اکنون این سؤال برایمان پیش می‌آید، چگونه می‌توانیم بچه‌ها را وادار کنیم تا احساسات مناسب را در خود شکل دهند؟ ما نمی‌توانیم دیگران را مجبور کنیم تا نوعی از احساسات را که ما از آن‌ها می‌خواهیم در خود توسعه دهند، اما ممکن است بتوانیم بر گسترش این احساسات تأثیرگذار باشیم در صورتی که موارد زیر را به خاطر بسپاریم.

شرایطی که بر شکل‌گیری احساسات مؤثرند:

- ۱- احساسات ما نسبت به چیزها یا افراد، به ارتباطاتی که آن چیزها یا افراد، با ما دارند، بستگی دارد. اگر در مدرسه بودن احساس خوشحالی در کودک ایجاد می‌کند او عاشق مدرسه خود می‌شود، اما اگر در آن جا شاد نباشد، این حس در او شکل نخواهد گرفت.
 - ۲- احساسات ما برای موضوعات و فعالیت‌های خاص تحت تأثیر درک و توانایی ما در آن موضوعات و فعالیت‌ها قرار دارد. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که ممکن است در ریاضی سخت کار کند تا در امتحان نمره خوبی بگیرد، ممکن است در نتیجه کار سخت، درس را بهتر بفهمد و در آن خوب شود. به همین خاطر، امکان دارد بعداً حس مطلوب او نسبت به این موضوع درسی افزایش یابد.
 - ۳- احساسات گاهی نتیجه عادت‌ها هستند. به عنوان مثال بچه‌ای که تعلیم داده شده تا وقت‌شناس باشد، ممکن است وقتی که بزرگتر می‌شود احساس وقت‌شناسی را در خود ارتقاء دهد، اما احتمال اتفاق این امر تنها زمانی است که از بچه به خاطر رفتارش تمجید شود که به دنبال آن احساس غرور خواهد کرد.
 - ۴- احساسات به طبقه‌ای از چیزها یا افراد، به خاطر احساس نسبت به اعضای خاصی از آن طبقه شکل می‌گیرد. مانند بچه‌ای که احتمالاً عشقی به اسب‌ها ندارد تا این که عاشق یک اسب خاص می‌شود.
 - ۵- احساسات ما برای ایده‌آل‌ها از احساساتمان به افرادی که قبلاً آن ایده‌آل‌ها را داشتند ناشی می‌شود. بچه‌ای که عاشق پدرش بوده و او را تحسین می‌کند احتمالاً احساسات پدرش را نیز می‌گیرد. مثلاً اگر پدر حس احترام شدیدی به عدالت دارد، احتمالاً بچه هم احساس احترام به عدالت را در خود شکل می‌دهد.
- اگر معلمی قرار است به شاگردی کمک کند تا احساسات خوب را در خود شکل دهد، آن معلم باید با اخلاق و رفتارش نشان دهد که خودش دارای آن احساسات است. اما معلم تأثیر کمی بر روی بچه خواهد داشت، مگر این که بچه قبلاً احساس احترام به معلمش را در خود شکل داده باشد. زمانی که بچه‌ها معلم خود را تحسین می‌کنند آن‌ها احتمالاً همان چیزهایی را تحسین می‌کنند که معلمشان تحسین می‌کند. یک معلم اغلب با رفتار محترمانه نسبت به شاگردان و این که به آن‌ها نشان دهد که انتظار دارد آن‌ها با ایده‌آل‌های خود زندگی کنند، می‌تواند احساس عزت نفس را در شاگردان افزایش داده و قوت بخشد.

« فصل یازدهم »

تأثیر گذاری بر افراد دیگر

یک معلم، به شاگردان کلاس شیمی یک شیشه حاوی مقداری مایع را نشان می‌دهد. او به کلاس می‌گوید که مایع بطری بوی خیلی شدیدی دارد. هنگام گشودن در بطری از آنها می‌خواهد به محض این‌که متوجه بو می‌شوند، دست خود را بالا ببرند. خیلی زود همه دست‌ها در کلاس بالا می‌رود اما مایع درون بطری در واقع آب بوده و هیچ بویی ندارد. به گروهی از بچه‌ها تصویری از یک سرباز نشان داده شد و بعد از آن‌که تصویر کنار رفت، این سؤال مطرح شد که: سرباز شمشیر را در دست چپ داشت یا راست؟. بعضی گفتند که او شمشیر را در دست راست داشت. بعضی گفتند در دست چپ. حقیقت این بود که سرباز درون تصویر هیچ شمشیری نداشته است. در غروب سی‌ام اکتبر ۱۹۳۸ آمریکایی‌هایی که به رادیو گوش می‌کردند، شنیدند که کشورشان مورد حمله ارتشی از مریخ قرار گرفته و آنها در معرض خطر هستند. بعضی‌ها خیلی ترسیدند. وسایل گران‌بهای خود را جمع کردند و سعی کردند با اتومبیل‌های خود به طرف ساحل بروند. اگر این افراد بخش اول این برنامه را شنیده بودند می‌فهمیدند که به پخش یک نمایشنامه گوش می‌کردند.

تلقین

همه موارد فوق مثال‌هایی هستند از این‌که افراد چگونه می‌توانند تحت تأثیر یک پیشنهاد قرار بگیرند. تحت تأثیر تلقین بودن یعنی پذیرفتن عقیده‌ای که فرد دیگری بدون هیچ استدلال یا گواهی از درست بودن آن به شما القا می‌کند. تحت تأثیر قراردادن یک فرد از طریق تلقین یعنی باعث شویم او چیزی را بدون وجود گواهی بر صحت آن یا دلیلی برای باور آن بپذیرد. مثلاً، اگر به کسی که بیمار است بگوییم "فردا خیلی بهتر خواهی شد" و هیچ دلیلی ارائه نکنیم، در واقع تلقین کرده‌ایم. اگر بیمار از ما بپرسد که چرا این‌طور فکر می‌کنیم و از کجا این موضوع را می‌دانیم پس او تلقین‌پذیر نیست. یعنی به راحتی تحت تأثیر تلقین قرار نمی‌گیرد. اما اگر صرفاً به این دلیل که به او این‌طور گفته شده، آن را باور کند، پس او تلقین‌پذیر است. جالب این است که چون او این تلقین را باور می‌کند ممکن است در واقع روز بعد بهتر هم بشود.

شیوه‌های ایجاد تلقین

راه‌های زیادی وجود دارد که از طریق آنها می‌توان چیزی را به دیگران تلقین کرد. همان‌طور که دیدیم ممکن است این کار را با بیان جمله‌ای به‌طور مستقیم انجام دهیم. مثل این‌که بگوییم آن مرد درستکار نیست: ممکن است با بیان نظر خود درباره رفتار کسی این کار را انجام دهیم، مثلاً من به آن مرد اعتماد ندارم. که در این مورد اگرچه نگفته‌ایم که آن مرد قابل اعتماد نیست اما با رفتار خود شنونده را مجاب به این باور می‌کنیم که آن مرد غیرقابل اعتماد است. گاهی با طرح یک پرسش اولیه تلقین می‌کنیم. یعنی پرسشی که باعث ایجاد ایده‌ای در ذهن دیگری می‌شود. مثلاً ممکن است بپرسیم: "متوجه احساس گناه پسرک شدی وقتی که درباره پول از او پرسیدیم؟" در این حالت ما به شنونده این نقطه نظر که پسرک گناهکار است را، القا می‌کنیم.

بعضی وقت‌ها، نه تنها با گفتن؛ بلکه با ناگفته گذاشتن بعضی چیزها، موضوعی را تلقین می‌کنیم. مثلاً وقتی از یک معلم دانشکده نظرش را در مورد یک دانشجوی خاص می‌پرسیم، ممکن است در پاسخ بگوید: دختر خوش قیافه‌ای است و اگر هیچ چیز دیگری نگوید، احتمالاً به شنونده القا می‌کند که چیز با ارزشی که بتوان درباره او گفت وجود ندارد.

ما می‌توانیم از طریق گفته‌ها و اقدامات خود به دیگران چیزی را تلقین کنیم. مثلاً اگر در پاسخ این سؤال که "غذای اینجا چه جوری است؟" فردی فقط با حالت چهره‌اش نشان دهد که غذا بدمزه است. او به سؤال کننده چنین القا کرده که غذا بد مزه است.

تلقینات گاهی از طریق نوشته یا تصویر ایجاد می‌شوند. تمام آگهی‌هایی که در روزنامه‌ها می‌بینیم، تلقین‌هایی هستند که می‌خواهند خواننده را به این باور برسانند که آن چه تبلیغ می‌شود، ارزش خریدن دارد. مثلاً تبلیغاتی که به ما می‌گوید داروی خاصی به ما انرژی می‌دهد. به منظور متقاعد ساختن ما برای باور این ادعا دو تصویر را نشان می‌دهد: یکی مردی که قبل از مصرف این دارو خسته و غمگین به نظر می‌رسد، و دیگری همان مرد بعد از مصرف دارو که شاد و پر انرژی به نظر می‌رسد. حقیقت این است که شرکت‌ها می‌دانند که فروش آنها در نتیجه تبلیغاتی که نشان می‌دهند، افزایش می‌یابد. این تبلیغات مردم را آماده پذیرش نقطه نظراتی می‌کند که با این شیوه‌ها به آنها تلقین می‌گردد. حقیقت عجیب‌تر این است که وقتی شخصی قطعاً باور کند که داروی خاصی به او انرژی می‌دهد، بعد از مصرف آن دارو او واقعاً حس می‌کند پر انرژی‌تر شده در حالی که داروی مزبور چیزی بیشتر از آب رنگ شده نیست.

تأثیرات تلقین

با استفاده از تلقین و بهره‌گیری از یکی از روش‌های ذکر شده، می‌توان افراد را تقریباً به باور هر چیزی مجاب نمود: می‌توان آنها را وادار نمود باور کنند چیزهایی وجود دارند که در واقع وجود ندارند. می‌توان آنها را به باور این امر واداشت که رویدادهایی را به خاطر بیاورند که اصلاً اتفاق نیفتاده است. می‌توان آنها را به درک چیزهایی واداشت که اصلاً وجود ندارند. اقدامات و طرز رفتار یک شخص، تحت تأثیر "باورهای" اوست. و گاهی با استفاده از تلقین می‌توان فرد را به انجام کاری به شیوه‌ای واداشت که باور کند آنچه که تلقین شده صحت داشته است. مثلاً اگر از طریق تلقین دانش آموزی را واداشت چنین فکر کند که هیچ شانس برای قبولی در امتحانات ندارد، او علاقه به درس‌هایش را از دست داده و از سخت کوشی دست می‌کشد. چون کار لازم را انجام نمی‌دهد در امتحان نیز موفق نمی‌شود. (آنچه که تلقین شده بود درست از کار درآمد، اما اگر این‌طور به او تلقین نشده بود و او به سخت کوشی ادامه داده بود، احتمالاً در امتحان موفق می‌شد.)

مشابه همین مثال؛ اگر از طریق تلقین به شخصی این باور را بقبولانیم که آنچه خورده سمی است و او را بیمار خواهد کرد، این باور بدن او را به گونه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهد که بیمار خواهد شد، اگرچه در واقع هیچ سمی در آن چه خورده بود وجود نداشته است.

تا به حال بعضی از راه‌هایی را که از طریق آن افراد می‌توانند تحت تأثیر تلقین قرار گیرند به بحث گذاشته شده است، اما این که آیا آنها تحت تأثیر قرار می‌گیرند یا نه؟، به میزان تلقین‌پذیری آنها بستگی دارد. به نظر می‌رسد که شرایط بر افرادی تأثیر می‌گذارد که به راحتی تلقین‌پذیرند و این خود نشانه شخصیت ضعیف فرد تلقین‌پذیر است. اما این مسئله خیلی مهم نیست، میزان تلقین‌پذیری فرد خیلی به شخصیت او بستگی ندارد، بلکه تابع شرایط زیر است:

۱- فقدان دانش

هرچه نادان‌تر باشیم راحت‌تر تحت تأثیر تلقینات دیگران قرار می‌گیریم. مثلاً ممکن است یکی از کارکنان به معلم تازه واردی در یک مدرسه بگوید: وقت تلف کردن برای "جان" فایده‌ای ندارد. معلم تازه وارد بدون شناخت "جان" احتمالاً تحت تأثیر این تلقین قرار می‌گیرد. اما اگر معلم از قبل "جان" را بشناسد احتمالاً تحت تأثیر نظر دیگران درباره جان قرار نمی‌گیرد.

۲- فقدان توانایی تحلیل

هرچه کمتر درباره چیزی که به ما گفته شده یا آن را می‌خوانیم استدلال کنیم. احتمالاً آن را بیشتر باور می‌کنیم. مثلاً فروشنده‌ای که سعی می‌کند ساعتی را بفروشد ممکن است بگوید این معامله پرسودی است. این ساعت دو برابر آن چه می‌گوییم می‌ارزد.

مشتری که قدرت تحلیل ندارد ممکن است حرف فروشنده را باور کرده و ساعت را بخرد. اما کسی که از قدرت استدلال خود استفاده می‌کند می‌خواهد بداند که چرا ساعت به این ارزانی فروخته می‌شود.

۳- احترام قائل شدن برای کسی که تلقین می‌کند

هرچه برای فرد احترام بیشتری قائل باشیم، برای باور او آماده‌تر هستیم. ما معمولاً تلقین افرادی را که عقیده آنها را قبول نداریم نمی‌پذیریم. پسری ممکن است به آن‌چه برادر کوچکش به او می‌گوید، توجهی نکند اما اگر همان مطلب از طرف مافوق او که مورد احترام اوست گفته شود، او تحت تأثیرش قرار می‌گیرد.

۴- تعداد دفعاتی که تلقین تکرار می‌شود

همیشه چیزی را که برای اولین بار به ما گفته می‌شود قبول نمی‌کنیم اما اغلب وقتی همان موضوع را چندین بار می‌شنویم آن را باور می‌کنیم به خصوص اگر توسط افراد مختلف تکرار شود.

۵- میزان تناسب تلقین با احساسات و عقاید شخص

هر چه تلقین با آنچه از قبل باور داشته‌ایم تناسب داشته باشد، برای پذیرش آن آماده‌تر خواهیم بود. مثلاً اگر به مردی گفته شود، کسی که قبلاً از او نفرت داشته، فرد نادرستی است، او برای باور آن‌چه که به او گفته می‌شود، مشتاق است. از طرفی اگر به مردی گفته شود که دوستش فرد نادرستی است احتمالاً تا زمانی که دلیلی بر نادرستی دوستش ارائه نشود از این باور اجتناب می‌ورزد.

۶- عواطف

هر چه احساساتی‌تر باشیم کمتر از منطق خود استفاده می‌کنیم و تلقین‌پذیرتر می‌شویم. افرادی که ذاتاً سعی می‌کنند با استفاده از تلقین دیگران را تحت تأثیر قرار دهند، اغلب حقه‌های خاصی به کار می‌برند تا عواطف شنونده را برانگیزند. آنها از آنچه که ما واژه‌ها و عبارات انگیزشی می‌نامیم استفاده می‌کنند. مثل: "ما برای آزادی می‌جنگیم. ما به خاطر عدالت مقاومت می‌کنیم. ما برای صلح تلاش می‌کنیم و غیره." کلماتی مانند: "آزادی، عدالت و صلح" واژه‌های انگیزشی می‌باشند چون احساسات مردم را بر می‌انگیزند. می‌توان از این واژه‌ها به‌طور شرافتمندانه استفاده کرد و یا به قصد فریب مردم آنها را به کار برد.

۷- شرایط جسمانی

ضعف جسمانی زیاد، تلقین‌پذیری را افزایش می‌دهد. چون هنگامی که خسته‌ایم نسبت به زمانی که از شرایط جسمانی معمولی برخورداریم کمتر آن‌چه را که به ما گفته می‌شود، تحلیل می‌کنیم.

۸- حضور جمعیت

عواطف مانند سرماخوردگی به راحتی به دیگران سرایت پیدا می‌کند. در مقایسه با زمانی که تنها هستیم وقتی در میان یک جمعیت قرار می‌گیریم احساسات مردمی را که در اطراف ما هستند گرفته و احساساتی‌تر و تلقین‌پذیرتر می‌شویم.

۹- عضویت گروهی

این موضوع به دو طریق تلقین‌پذیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد:

الف) هر زمانی که کسی حس می‌کند به گروهی تعلق دارد احتمالاً تحت تأثیر عقاید و تلقینات سایر اعضا قرار می‌گیرد. او اغلب ممکن است به قضاوت‌های خود در مورد یک موضوع خاص شک کند، وقتی نفهمد که بقیه اعضای گروه نظری مخالف با عقیده وی دارند.

ب) اگر تلقین توسط فردی خارج از گروه صورت گیرد و بقیه اعضای گروه از قبول آن سر باز زنند، احتمال این که فردی از گروه تحت تأثیر تلقین قرار گیرد کم است. لذا این که ما تلقین پذیر هستیم یا نه، تا حد زیادی به شرایطی که در آن قرار داریم، بستگی دارد.

دلایل زیادی وجود دارد که چرا شخصی که در ارتباط با رشد کودکان است باید این حقایق را درباره تلقین بداند. از آنجایی که بچه‌ها ناآگاه بوده و قدرت تحلیل آنها کاملاً رشد نیافته؛ احتمالاً تلقین پذیر خواهند بود. بنابراین ممکن است معلم گاهی بیشتر از آن چه که فکرش را می‌کند و به شیوه‌هایی که قصدش را ندارد، دانش آموزان خود را تحت تأثیر قرار دهد. مثلاً معلمی که هیچ باور مذهبی ندارد، ممکن است با طرز برخوردش نسبت به مذهب، به دانش آموزان خود تلقین کند نیازی نیست مذهب را جدی بگیریم. یا ممکن است با طرز برخوردش نسبت به فرد دیگری از کارکنان مدرسه باعث شود، بچه‌ها حس احترام نسبت به آن فرد را از دست بدهند. بنابراین مهم است که نه تنها درباره آن چه که به بچه‌ها می‌گوییم بلکه در رابطه با رفتاری که در مقابل آنها انجام می‌دهیم و آن چه که در گوش آنها می‌خوانیم، دقت داشته باشیم.

این سؤال که آیا باید تعمداً سعی کنیم بچه‌ها را از طریق تلقین تحت تأثیر قرار دهیم، بستگی به نوع تلقینات و شرایط موجود دارد. استفاده از تلقین نقش مهمی در تربیت اخلاقی بچه‌ها دارد.

مثلاً با گفتن این موضوع به کودک که: "من می‌دانم که همیشه می‌توان به تو اعتماد کرد و حقیقت را گفت"، به او تلقین می‌کنیم که فرد درستکاری است.

با انجام این کار ما بیشتر می‌توانیم از او فردی راستگو بسازیم تا این که فقط درباره اهمیت راستگویی توضیح دهیم. این بدان معنی نیست که ما می‌بایست از ارائه هر توضیحی، در مقابل سؤال کودک مبنی بر این که چرا چیزی درست یا غلط است امتناع ورزیم، بلکه معمولاً پی می‌بریم که بچه‌های کوچک بیشتر تحت تأثیر تلقین‌های ما هستند تا توضیحات ما.

خود تلقینی

موارد دیگری وجود دارد که می‌توان از تلقین برای کسب نتایج خوب استفاده نمود. مثلاً اگر کودکی از چیزی می‌ترسد اغلب بی‌فایده است که درباره این موضوع که ترس او غیرضروری است بحث کنیم. از طرف دیگر با رفتار خودمان ممکن است به او بقبولانیم چیزی برای ترسیدن وجود ندارد و بدین ترتیب باور او را تغییر دهیم. در نتیجه ترس او از بین می‌رود. به همین ترتیب همان‌طور که در فصل ۳ اشاره شد ما می‌توانیم با استفاده از تلقین برای ایجاد اعتماد به نفس در فرد نقش مهمی ایفا نموده و به او کمک کنیم که به نتایج خوبی برسد. تلقین همچنین می‌تواند برای اصلاح روابط بین افراد به کار گرفته شود. دانش آموزانی که فکر می‌کنند همکلاسی جدید آنها به این خاطر که با آنها صحبت نمی‌کند فرد مغروری است، ممکن است هنگامی که به آنها تلقین می‌شود که: "شاید او می‌ترسد با شما صحبت کند چون فکر می‌کند او را مسخره می‌کنید"، و یا "شاید اگر کمی با او مهربان‌تر بودید او هم با شما دوستانه‌تر رفتار می‌کرد." نظر خود را تغییر دهند.

علاوه بر تحت تأثیر قراردادن دیگران از طریق تلقین، گاهی می‌توانیم خود را نیز تحت تأثیر تلقینات خود قرار دهیم. تلقین کردن چیزی به خود، **خودتلقینی** نامیده می‌شود. قدرت خود تلقینی سال‌ها پیش توسط پزشک معروف فرانسوی دکتر "کو" که بیماران خود را وادار می‌کرد هر روز این کلمات را تکرار کنند: "من هر روز و به هر طریقی بهتر و بهتر می‌شوم." مورد تأکید قرار گرفت. در نتیجه این خود تلقینی بسیاری از آنها بهبود یافتند.

تلقینات می‌بایست مثبت باشند

ما در تحت تأثیر قراردادن دیگری از طریق تلقین موفق نخواهیم بود مگر آن که به او ثابت کنیم که خودمان به آن چه می‌گوییم اعتقاد راسخ داریم. اگر می‌خواهیم تلقینات ما مؤثر واقع شوند، می‌بایست مراقب باشیم که آن را به شکل مثبت ارائه کنیم و از

به‌کارگیری کلماتی که باعث می‌شوند فرد مورد نظر نقطه نظری را پیدا کند که ما نمی‌خواهیم در او ایجاد شود اجتناب ورزیم. مثلاً اگر به یک کودک عصبی که مشغول یادگیری شناسست بگوییم: "دلیلی برای ترسیدن وجود ندارد. تو غرق نخواهی شد." با استفاده از کلمات ترسیدن و غرق شدن در ذهن او حسی را ایجاد می‌کنیم که در واقع می‌خواهیم نباشد. همین مسئله در مورد خود تلقینی نیز صادق است. اگر قرار است خود تلقینی مؤثر باشد می‌بایست به خود بقبولانیم که آن‌چه را به خود می‌گوییم باور داریم و می‌بایست از به‌کارگیری نادرست تلقین، خودداری کنیم. شخصی که سعی می‌کند با خود تلقینی عادت سیگار کشیدن خود را درمان نماید و بارها به خودش می‌گوید: من سیگار دیگری نمی‌خواهم، در ذهن خود نیازش به سیگار دیگر را حفظ می‌کند و دیر یا زود آن سیگار را خواهد کشید. تلقینی که نتیجه بهتری می‌دهد این است که بگوید: من می‌توانم خودم را کنترل کنم.

خطرات تلقین پذیری

اگرچه می‌توان از تلقین در شرایط ذکر شده به منظور اهداف درست استفاده نمود، اما باید همیشه به خاطر داشته باشیم که هرچه فرد تلقین پذیرتر باشد، این خطر بیشتر وجود دارد که تحت تأثیر مورد نادرستی قرار بگیرد. بچه‌ها نه تنها تحت تأثیر تلقیناتی قرار می‌گیرند که همسالانشان به آنها القاء می‌کنند، بلکه تحت تأثیر آن‌چه که در کتاب‌ها، روزنامه‌ها، فیلم‌ها و نمایشنامه‌ها به آنها القاء می‌شود نیز قرار می‌گیرند.

کتاب‌هایی که به توصیف اقدامات خشن پرداخته و یا جزئیاتی از تجارب جنسی را بیان می‌کنند، ممکن است ایده‌هایی به بچه‌ها بدهند که بعداً به مرحله عمل درمی‌آورند.

به همین ترتیب فیلم‌هایی که جنایت را، هیجان انگیز و قانون‌شکنان را، قهرمان نشان می‌دهند، می‌توانند تأثیرات بسیار بدی بر بینندگان جوان‌تر داشته باشند، ما می‌بایست سعی کنیم بچه‌ها را از این گونه تأثیرات دور نگه داریم. با این حال گفتن این موضوع بسیار آسان‌تر از عمل کردن بدان است. حقیقت این است که وقتی کودکی از خواندن کتابی خاص یا دیدن فیلمی معین منع می‌شود، در واقع مشتاق‌تر می‌گردد که آن کار را انجام دهد. در هر صورت معلمان طبق قانون در موقعیتی نیستند که بر فعالیت‌های خارج از مدرسه کودک کنترل چندانی داشته باشند.

بهترین راه برای محافظت از کودکان در مقابل چنین تأثیرات پلیدی این است که آنها را به گونه‌ای تربیت کنیم که کمتر تلقین‌پذیر باشند. راهکار انجام آن نیز این است که به آنها بیاموزیم چیزهایی را که می‌بینند، می‌خوانند یا می‌شنوند استدلال نمایند. باید تشویقشان کنیم درباره این چیزها بحث نموده و سؤال بپرسند و به آنها اجازه دهیم عقاید ما را نقد کنند و سعی کنیم به آنها اجازه دهیم تا پی ببرند موضوعات بسیاری وجود دارند که مردم درباره‌ی آنها عقاید متفاوتی دارند.

در مورد بچه‌های بزرگتر می‌بایست آنها را به بحث کردن درباره دلایل باورها و عقایدشان واداریم. ممکن است این بحث مطرح شود که با پرورش توانایی‌های انتقادی در کودکان، خود ما نیز در دراز مدت نتوانیم از طریق تلقین بر آنها تأثیرگذار باشیم.

این مسئله صحت دارد اما خوب هم هست، چون هدف ما به‌عنوان یک معلم این است که: تا حد امکان بر دانش‌آموزان خود تأثیر بگذاریم. اما این تأثیر تا حدی باشد که به آنها کمک کنیم انسان‌هایی مستقل بار بیایند و بتوانند خودشان فکر کرده، قضاوت نموده و تصمیم‌گیری کنند. مادامی که بچه‌ها کوچک هستند شاید بتوانیم از طریق به‌کارگیری تلقین به نتایج مطلوبی دست یابیم. اما هنگامی که بزرگ‌تر می‌شوند با آموزش آنها برای استدلال درباره چیزهایی که به باور آن منجر می‌شود بهتر به نتیجه می‌رسیم.

« فصل دوازدهم »

"مشکلات و کشفیات"

مشکلات به کشفیات ختم می‌شوند. کودکی که کودک دیگری را حین دوچرخه‌سواری می‌بیند، ممکن است فکر کند، دوچرخه‌سواری آسان است. اما وقتی برای اولین بار سعی می‌کند خودش این کار را انجام دهد درمی‌یابد که چندان هم کار ساده‌ای نیست. این تجربه حقایق خاصی را به او آموزش می‌دهد.

۱- چیزها همیشه به آن آسانی که به نظر می‌رسند، نیستند.

۲- او به آن اندازه که فکرش را می‌کرد، زرنگ نیست.

۳- تا جایی که به این فعالیت خاص مربوط می‌شود کودک دیگر از او برتر است.

این‌ها انواع کشفیاتی هستند که افراد هنگام مواجهه با یک مشکل بدان دست می‌یابند. در نتیجه این کشفیات آنها احساسات خاصی را تجربه می‌کنند. اگر شخصی پی‌ببرد که در انجام کاری یا داشتن چیزی که خیلی بدان مشتاق است، ناتوان می‌باشد در نتیجه حس یأس و ناامیدی را تجربه می‌کند. اگر بفهمد فاقد توانایی انجام کاری است که دیگران می‌توانند انجام دهند و حس کند که باید بتواند آن را انجام دهد احساس حقارت را تجربه می‌کند. احساسات ناامیدی و حقارت رنج‌آور هستند. همیشه نمی‌توان از این احساسات اجتناب ورزید اما گاهی می‌توان مشکلاتی که باعث بروز این احساسات می‌شوند را، از میان برداشت. سؤالی که اکنون با آن درگیر هستیم این است که تا چه حد از بین بردن مشکلات یا ممانعت از بروز آنها برای پرورش شخصیت سالم ضروری است.

برای یافتن پاسخ این سؤال باید بدانیم که چگونه این احساسات بر رفتار تأثیر می‌گذارند. نمونه‌ای از روش‌های واکنش نشان دادن به ناامیدی در مثال مربوط به هفت پسر بچه مقطع راهنمایی که هر کدام سعی کردند جایزه بهترین مقاله سال مدرسه را ببرند اما موفق نشدند آمده است.

واکنش به ناامیدی : تلاش درست

اولین پسر در نتیجه ناامیدی‌اش مصمم‌تر می‌شود که جایزه را سال بعد به‌دست آورد. تصمیم او منجر به تلاش بیشتر او بر روی موضوع می‌گردد و در نتیجه آن چنان پیشرفت می‌کند که نه تنها جایزه را در سال بعد می‌برد بلکه موفق می‌شود مقاله‌اش را در مجله‌ای به چاپ برساند.

افسردگی و از دست دادن علاقه

دومین پسر آن چنان دلسرد می‌شود که تمام علاقه‌اش را به نوشتن مقاله از دست می‌دهد. در این مورد، ناامیدی باعث افسردگی و از دست دادن علاقه شده است.

یافتن رضایتمندی جایگزین

سومین پسر به این نتیجه می‌رسد که برای بردن در این مسابقه هیچ شانس ندارد اما به جای افسردگی ناشی از شکست، علاقه‌اش را به سمت دیگری سوق می‌دهد. بنابراین انرژی خود را صرف نقاشی نموده و موفق می‌شود نقاشی‌هایش را در نمایشگاه سالانه مدرسه به نمایش بگذارد. این پسر با یافتن یک رضایتمندی جایگزین به ناامیدی واکنش نشان داده است. این بدین معنی است که به جای هدف اول چیز دیگری را یافته که از آن به رضایتمندی نائل گشته است.

رویا پردازی

چهارمین پسر با رویا پردازی به ناامیدی واکنش نشان می‌دهد (یعنی تصور موقعیت‌هایی که در آن‌ها موفق است) به جای این‌که قدمی در جهت اصلاح شیوه‌های نگارش خود بردارد، وقتش را صرف خیال‌پردازی در خلق موقعیت‌های غیرواقعی که جایزه را برده و مورد تحسین دوستانش و مدرسه قرار گرفته و مشهور می‌شود، می‌کند. او هم به رضایتمندی جایگزین دست می‌باید اما این نوع جایگزینی مناسب نمی‌باشد. به منظور کسب رضایتمندی او از دنیای واقعی گریخته و به دنیای تصورات خودش پناه می‌برد؛ اما به محض این‌که از خیال‌پردازی دست برمی‌دارد، ناامیدی به شدت قبل به او رو می‌آورد. اگر او عادت کند که با مشکلات و ناراحتی‌هایش به این روش مواجه شود، هرگز یاد نمی‌گیرد که چطور مشکلاتش را حل کند و خودش مشکلی می‌شود برای همه آنهایی که با او سروکار دارند.

پرخاشگر شدن

پنجمین پسر عصبانی شده و عصبانیت خود را با بی‌ادبی نسبت به معلمی که مسابقه را داوری نموده و کینه‌توزی به برنده مسابقه نشان می‌دهد. او با پرخاشگری به ناامیدی واکنش نشان داده است.

پرخاشگر شدن و جا به جا کردن پرخاشگری

ششمین پسر هم عصبانی می‌شود اما از آنجایی که در مدرسه تازه‌وارد است از این‌که عصبانیت خود را در جمع نشان دهد می‌ترسد. اما هنگامی که به خانه می‌رسد با بی‌ادبی نسبت به مادرش و نامهربانی نسبت به خواهر کوچکش عصبانیتش را بروز می‌دهد. در این مورد ناامیدی باعث بروز پرخاشگری شده اما پرخاشگری نسبت به کسانی که هیچ ارتباطی با موضوع نداشته‌اند. این نوع رفتار تحت عنوان جایگزین کردن احساسات شناخته می‌شود. وقتی نمی‌توانیم از احساسات خود از طریق برخورد با افرادی که باعث بروز آن شده‌اند خلاص شویم، گاهی از این احساسات با حمله به کسانی که ربطی به موضوع نداشته‌اند رها می‌شویم.

پسرفت

هفتمین پسر مثل یک بچه کوچک رفتار می‌کند. او شروع به گریه کرده به سمت خانه برای پناه بردن به آغوش مادرش فرار می‌کند. او با پسرفت به ناامیدی واکنش نشان داده است. پسرفت یعنی به عقب برگشتن و رفتار بچگانه داشتن. یعنی به گونه‌ای رفتار می‌کند که از یک بچه خیلی کوچک انتظار می‌رود. در مثال‌های ذکر شده، ناامیدی تجربه شده توسط هفت پسر خیلی حاد نبوده است زیرا شکست یک مسابقه اهمیت زیادی ندارد. ناامیدی جدی هنگامی بروز می‌کند که نیازهای کودک به ترتیب زیر باشند :

نیازهای شخصیتی اولیه

- ۱- نیاز به محبت، به خصوص محبت والدین
 - ۲- نیاز به امنیت ناشی از تعلق داشتن به یک گروه و مورد تأیید و احترام واقع شدن توسط دیگر اعضای آن گروه
 - ۳- نیاز به استقلال، یعنی مجاز بودن به تصمیم‌گیری و انجام کاری که او را قادر می‌کند تا نیازهای شخصیتی اولیه خود را تأمین کند.
- این نیاز در طول زمان کودکی افزایش یافته و به خصوص در بزرگسالی بیشتر می‌شود.
- ۴- نیاز به حفظ احترام به خود. این امر بستگی به این دارد که با استانداردهای خود زندگی کنیم و موفقیت را در برخی از زمینه‌هایی که در آنها تلاش نموده‌ایم تجربه کنیم.

ناامیدی حاد ممکن است به موارد زیر منجر شود:

الف) پسرفت شدید

ب) بیماری جسمی

ج) بیماری روحی یا ذهنی

اگر یک یا بیش از یک مورد از نیازهای فوق تأمین نشود، کودک احتمالاً چنان ناامید می‌شود که رفتارش بدتر شده و به کودکی مشکل‌دار تبدیل می‌گردد.

پسرفت شدید

مثلاً کودک ده ساله‌ای که بنابر دلایلی فکرمی‌کند والدینش دیگر به او توجهی ندارند، ممکن است تا حدی پسرفت نماید که مثل یک کودک دو ساله رفتار کند. یعنی رفتارهای بدی را پیش گیرد مثل اجتناب از لباس پوشیدن یا غذا خوردن توسط خودش و شاید هم حتی اجتناب از راه رفتن.

بیماری جسمی

موارد بسیاری وجود دارد که ناامیدی ناشی از تمایلات متناقض است. اجازه دهید دانشجویی را مثال بزنیم که برای تحصیل در رشته مهندسی به مدت شش سال به خارج فرستاده می‌شود. والدینش برای تأمین هزینه‌های او تمام پس انداز خود را خرج کرده‌اند. اما دانشجوی پی می‌برد که رشته‌اش سخت‌تر از آن چیزی است که فکرش را می‌کرده است. احساس می‌کند که نمی‌تواند از پس کار بر بیاید. هیچ دوستی ندارد و تنها و غمگین است. او با این مشکل مواجه است که آیا به خانه برگردد و با سرزنش والدین خود روبه‌رو شود یا شرایط غم‌انگیز موجود را به مدت شش سال تحمل کند. این از آن موقعیت‌هایی است که باعث بروز تناقض روحی می‌شود.

وقتی افراد تناقض روحی شدیدی را تجربه می‌کنند گاهی دچار بیماری جسمی می‌شوند.

دانشجویی که در خارج تحصیل می‌کند ممکن است چنان بیمار شود که نتواند به تحصیل ادامه داده و در نتیجه به خانه فرستاده می‌شود. در این مورد بیماری او وسیله فراری را که دیگر به خاطرش سرزنش نخواهد شد برایش فراهم می‌نماید. اگرچه والدینش ناامید خواهند شد اما بازگشت او هیچ شرمندگی برایش به همراه نخواهد داشت. در چنین موردی تشخیص این‌که فرد تظاهر به بیماری نمی‌کند بلکه واقعاً بیمار است، حائز اهمیت می‌باشد. اما این بیماری ناشی از اختلال روحی اوست. بیماری‌هایی که بر اثر تناقض یا فشار روحی ایجاد می‌شوند تحت عنوان **بیماری‌های جسمی روحی (روان تنی)** شناخته می‌شوند. آنها اشکال مختلفی دارند که متداول‌ترین آنها عبارتند از: سردرد، مشکلات گوارشی، گلودرد و آسم. در موارد خاصی، ناامیدی ممکن است منجر به فلجی هیستریک گردد. این یک نوع خاصی از بیماری روان تنی است که باعث فلج شدن دست یا پا یا عدم کارایی برخی از اعضای بدن که مربوط به بینایی، بیان و یا شنوایی است، می‌گردد.

بیماری روحی

تناقض روحی شدید به بیماری روحی منجر می‌شود. یک نشانه آن افزایش حواس‌پرتی است که اساساً حالتی از آشفتگی روحی است که فرد حافظه خود را از دست داده، از مکانی که زندگی می‌کند سرگردان شده و نمی‌داند کیست یا از کجا آمده. نشانه دیگری از بیماری روحی ممکن است به عنوان **تغییر درونی شخصیت** توصیف شود: در این مورد فرد بیشتر و بیشتر در خود فرو رفته و هیچ علاقه‌ای به آن‌چه که در اطرافش اتفاق می‌افتد، نشان نمی‌دهد. بنابراین برای دیگران مشکل است که با او ارتباط برقرار کنند، و او به تدریج ارتباط خود را با واقعیت از دست می‌دهد.

عقده حقارت

احساسات ناامیدی اغلب با احساسات عقده حقارت همراه می‌شوند. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که برای قبول شدن در امتحان ورودی دانشگاه درست عمل نکرده، از آن جایی که نمی‌تواند به هدف خود برسد، دچار ناامیدی می‌شود. هم‌زمان، این حقیقت که او رد شده احتمالاً باعث می‌شود احساس حقارت کند.

هر تجربه‌ای که باعث می‌شود شخص خود را به‌طور نامطلوبی با دیگران مقایسه کرده یا او را از نواقص خود آگاه کند، احتمالاً احساسات عقده حقارت را در او به وجود می‌آورد. در این رابطه باید توجه کرد بسیاری از افراد که از احساس حقارت رنج می‌برند، افرادی هستند که وقتی با استانداردهای معمول قضاوت می‌شوند به نتیجه مطلوب نمی‌رسند. دلیل این که چرا آن‌ها احساس حقارت می‌کنند، این است که: قادر نبوده‌اند به استانداردهایی که در زندگی برای خود در نظر گرفته‌اند، برسند. احساس حقارت نتیجه این حقیقت است که شکافی بین پیشرفت و اهداف فرد وجود دارد. هرچه فرد هدفمندتر بوده و در رسیدن به اهدافش کمتر موفق باشد، بیشتر از احساس عقده حقارت رنج می‌برد.

همان‌طور که قبلاً دیدیم، استاندارد که کودک برای خود در نظر می‌گیرد، تا حد زیادی به آن‌چه او حس می‌کند دیگران از او انتظار دارند، و هم‌چنین به استانداردهایی که بچه‌های دیگر که او با آن‌ها در ارتباط است رسیده‌اند بستگی دارد. یک کودک باهوش ممکن است از احساس حقارت رنج ببرد، چنان‌چه والدین و معلمان او را مجبور می‌کنند تا احساس کند که باید به استانداردی بالاتر از سطح فعلی‌اش برسد. اگر کودکی که از هوش متوسطی برخوردار است مجبور شود در کنار آن‌هایی که از هوش بالاتری در مقایسه با او برخوردارند قرار بگیرد، ممکن است احساس حقارت کند.

احساس عقده حقارت موجب رفتار « جبرانی » می‌شود. جبران کردن یعنی سعی در جبران کمبودها. اصطلاح **جبران** اشاره به هر تلاشی دارد که فرد برای خلاصی از احساس حقارت خود انجام می‌دهد.

روش‌های جبران: غلبه بر ضعف:

یک راه برخورد با احساس حقارت این است که سعی کنیم بر ضعفی که باعث می‌شود احساس حقارت کنیم غلبه نماییم. مثلاً فردی که به خاطر داشتن صدایی زشت احساس حقارت می‌کند. ممکن است سعی کند با گذراندن یک دوره تعلیم گفتار بر این عیب غلبه کند. اگر صدایش در نتیجه این دوره به طوری بهبود یافت که دیگر احساس حقارت درباره آن نکند، او با موفقیت جبران کرده است. اگر چنان پیشرفت کند که در واقع گوینده مشهوری شود، گفته می‌شود که او **جبران مفرط** کرده است، بدین معنی که ضعف او به قوت تبدیل شده است.

تبدیل ضعف به قوت

وقتی علت عقده حقارت چیزی است که فرد نمی‌تواند بر آن غلبه کند، ممکن است سعی کند تا برای خلاصی از عقده حقارت به طوری خاص و با شیوه دیگری به موفقیت دست یابد.

گسترش یک قدرت جدید

مثلاً: شاگردی به این خاطر که نسبت به همسن‌های خود بسیار کوچکتر است، احساس حقارت می‌کند و ممکن است به همین دلیل به سختی کوشش کند تا کار خود را بهتر از دیگران انجام دهد. اگر او در به دست آوردن بالاترین رتبه کلاس موفق شود، پس در حقیقت ثابت کرده که بالاتر از دیگر شاگردان است و عزت نفس خود را برگردانده است.

استفاده از مکانیسم دفاع

روشی که خرسندی کمتری را از مواجه شدن با احساس حقارت به همراه دارد این است که سعی کنیم تا وضعی را که باعث شرمندگی می شود پنهان کنیم. تلاش هایی که فرد برای پوشش ضعف خود انجام می دهد مکانیسم های دفاع نامیده می شوند.

انواع مکانیسم دفاع

الف) رجز خوانی :

یک مکانیسم دفاعی رجز خوانی است. شخصی که رجز خوانی می کند اغلب به داشتن احساس برتری نسبت به دیگران متهم می شود، اما این یک اتهام غلط است. فردی که می داند موفق بوده و نگران هیچ احساس حقارتی نیست، احساس نیاز به رجز خوانی درباره موفقیت خود نمی کند. فردی که رجز خوانی می کند، کسی است که احساس حقارت کرده و بنابراین سعی می کند عقده حقارت خود را با رجز خوانی در مورد چیزهایی که فکر می کند می تواند به خوبی انجام دهد بپوشاند. از آن جایی که احساس حقارت گاهی ناشی از رفتار دیگران نسبت به ما می باشد، در نتیجه فردی که در یک گروه رجز خوانی نمی کند ممکن است هنگامی که در گروه دیگری قرار می گیرد رجز خوانی کند. شاگردی که امتحانات خود را به خوبی گذرانده ممکن است وقتی در کنار دوستانش قرار می گیرد هیچ احساس نیازی به رجز خوانی در این مورد نکند، اما وقتی با برادران بزرگترش است که می داند به او از بالا نگاه می کنند ممکن است بسیار رجز خوانی کند.

ب) خودتحقیری

« تحقیر خود » نقطه مقابل رجز خوانی است. خودتحقیری یعنی بیان نقاط ضعف و شکست های خود به دیگران. فردی که خودش را به این طریق تحقیر می کند، هم چنین مکانیسم دفاعی را نیز به کار می گیرد: به جای این که سعی کند ضعف خود را با تمجید خودش بپوشاند، سعی می کند کاری کند تا دیگران او را تمجید کنند. فردی که نزد شخص دیگری رفته و می گوید: « من سراپا عیب هستم، دلم می خواست توانایی تو را در کسب موفقیت ها داشته ام. » انتظار دارد آن شخص در جواب بگوید: « البته که تو عیبی نداری. ببین چقدر خوب این کار را انجام دادی، و یا آن یکی کار ... » البته مهم است که بفهمیم هر کسی که ضعف خود را بازگو می کند مکانیسم دفاع را به کار نمی گیرد. فردی که می گوید « من در کارم خوب نیستم » ممکن است صرفاً درباره خودش حقیقتی را گفته باشد. البته چنانچه دائماً در این مورد صحبت نکند. در حالی که فردی که از احساس عقده حقارت رنج می برد، آن قدر درباره عیب خود صحبت خواهد کرد تا تمجیدی را که انتظارش را دارد بشنود، و اگر تمجیدی که می خواهد به او، داده نشود، احتمالاً روش خود را عوض کرده و شروع به خودستایی می کند، مثلاً « ولو این که من در کارم خوب نیستم، اما من به خاطر این که صادق تر از دیگران هستم به خود افتخار می کنم. »

برجسته نمایی نواقص دیگران

او امکان دارد سعی کند تا عقده حقارت خود را به روش دیگری پنهان کند. مثلاً با اشاره کردن به عیوب آن کسانی که موفق بوده اند، سعی می کند نشان دهد که او واقعاً بالاتر از آنهاست. به عنوان نمونه: « البته که "جان" از من باهوش تر است، اما خوشحالم که خلق و خوی بد او را ندارم.» شخصی که این طور صحبت می کند سعی دارد برای دیگران روشن کند که، اگرچه او هوش کمتری نسبت به "جان" دارد، اما بین دو خصوصیت مطرح شده، او از ویژگی برتری برخوردار است.

توجیه عقلانی

چهارمین نوع مکانیسم دفاع توجیه عقلانی است. همان‌طور که در فصل ۹ دیدیم، توجیه عقلانی یعنی یافتن دلایل نادرست برای تصدیق چیزی که ما در مورد آن احساس گناه یا حقارت می‌کنیم. دو مثال برای توجیه عقلانی انگورتش و لیموشیرین است.

"انگورتش" عبارت است از سعی در متقاعد کردن خودتان و دیگران به این باور که کاری را که نتوانسته‌ایم انجام دهیم ارزش انجام دادن را نداشته است. پسری که به خود افتخار می‌کند که می‌تواند به خوبی نمایش اجرا کند و از آن جایی که برای نمایش مدرسه انتخاب نشده احساس حقارت می‌کند، و ممکن است با گفتن این حرف که "نمایش اتلاف وقت است" توجیه عقلانی کند. لیموشیرین عبارت است از متقاعد کردن خود و دیگران به این باور که شرایط و پیشرفت‌های فعلی شما به مراتب رضایت بخش‌تر از مواردی بوده که نتوانسته‌اید در آن موفق شوید. دختری به این خاطر که هیچ‌گاه برای بیرون رفتن دعوت نشده ممکن است احساس حقارت کند و با بیان این مطلب که بیشتر ترجیح می‌دهد در خانه بماند تا این که بیرون برود، توجیه عقلانی می‌کند.

افراد در مثال‌هایی که ذکر شده بدین منظور توجیه عقلانی می‌کنند تا آن‌چه را اتفاق افتاده و باعث احساس حقارت آن‌ها شده تغییر دهند. با این وجود گاهی اگر فرد فکر می‌کند اتفاق خاصی که ضعف او را نشان می‌دهد در شرف وقوع است ممکن است پیش از وقوع آن توجیه عقلانی کند. (توجیه عقلانی محتاطانه). نمونه‌ای از آن دانش‌آموزی است که می‌ترسد در امتحانی شکست بخورد لذا به هر طرف رفته و به همه می‌گوید چه امتحان سختی را قرار است بدهد و در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان چقدر فرصت مطالعه‌اش کمتر است و چطور نتوانسته کتاب‌های لازم را بخرد. با پخش این قصه‌ها و باعث بروز این عقیده می‌شود که اگر این امتحان را با موفقیت طی کند کار فوق‌العاده‌ای انجام داده و از طرف دیگر اگر شکست بخورد نمی‌توان او را سرزنش نمود بلکه به خاطر داشتن شهامت کافی برای تلاش در چنین عرصه‌ای مستحق تحسین نیز هست.

فرافکنی

شکل خطرناک‌تری از توجیه عقلانی **فرافکنی** است. در این حالت کسی که احساس گناه یا حقارت درباره چیزی دارد از پذیرش عیب خود خودداری نموده و در عوض دیگران را متهم می‌کند که در اشتباه هستند. فرد ممکن است از طریق سرزنش دیگران به خاطر اشتباهات یا شکست‌هایی که خودش داشته و یا مقصر دانستن دیگران به خاطر وضعیت نامطلوبی که دارد فرافکنی کند. اولین مورد با مثال در مورد دانش‌آموزی که امتحانش را خراب کرده و ممتحن را به بی‌انصافی متهم می‌کند، توضیح داده می‌شود. نوع دوم فرافکنی در مورد پسری دیده می‌شود که احساس گناه می‌کند زیرا از برادر موفقش بیزار است. او به جای قبول این مطلب که به برادرش حسودی می‌کند، برادرش را متهم می‌کند که از او متنفر است.

هماندسازی

راه کم‌ضررتر در دفاع از خود در برابر احساس حقارت **از طریق همانندسازی** با شخص موقّ است. همانندسازی خود با فرد دیگر بدین معنی است که در تصورات خود احساس کنید بسیار به شخصی که در تجارب او شریک شده‌اید نزدیک هستید. کودکی که خود را با پدر موفقش همانندسازی می‌کند این احساس را دارد که در موفقیت‌های پدرش شریک شده و هرکس که پدرش را تمجید می‌کند او را نیز به همین ترتیب تمجید می‌نماید. از این رو گاهی شخص می‌تواند از طریق همانندسازی خودش با فرد دیگر یا با گروهی از افراد احساس رضایت کند که اگر تنها به سعی و تلاش‌های خودش تکیه کرده بود به این احساس رضایت نمی‌رسید.

اجتناب از موقعیت‌هایی که احتمالاً ضعف را آشکار می‌کنند .

نوع دیگری از مکانیسم دفاع عبارت است از سعی در دوری جستن از موقعیت‌هایی که احتمالاً ضعف فرد را نشان می‌دهند. مثلاً پسری که احساس می‌کند در بازی‌ها موفق نیست، ممکن است سعی کند با امتناع از بازی کردن، این حقیقت را هم از خودش و هم از دیگران پنهان کند. در موارد خاص، ممکن است این طرز برخورد تصدیق شود، چراکه سعی و تلاش در انجام کارهایی که می‌دانیم نمی‌توانیم آن‌ها را انجام دهیم، اتلاف وقت است. اما در همان زمان باید به‌خاطر داشت خیلی از چیزها هستند که ما وقتی برای اولین بار آن‌ها را شروع می‌کنیم در انجام آن‌ها خوب نیستیم. مگر آن‌که به سعی و تلاش در آن فعالیت ادامه دهیم تا به حد مطلوب برسیم. بنابراین، فردی که به این روش رفتار می‌کند از دست‌یابی به پیشرفتی که برای رفع این احساس حقارت به آن نیاز دارد امتناع می‌ورزد .

رویا پردازی

گاهی افراد وقتی قادر به دوری جستن از موقعیت‌هایی که ضعف آنها را نشان می‌دهند نیستند، سعی می‌کنند با پاک کردن ذهن خود از موقعیتی که باعث احساس حقارت آن‌ها می‌شود، از این حس، رهایی یابند. یعنی از طریق رویاپردازی . اما همان‌طور که قبلاً دیدیم ، این تنها یک فرار موقتی است . وقتی رویاپردازی تمام شود مشکل هم‌چنان باقیست .

سرکوبی

راه دیگر برای مواجه شدن با احساس حقارت از طریق سرکوبی است . (به فصل ۶ مراجعه کنید). شخص ممکن است خاطره یک تجربه تحقیرآمیز و یا تمایل و احساسی که به‌خاطر آن احساس شرمندگی دارد را سرکوب کند . در نتیجه چنین کاری احساس حقارت فرد که باعث اذیت و آزار اوست خیلی طول نمی‌کشد . اما گاهی سرکوبی نتایج مضر به همراه خواهد داشت . سرکوبی یک خاطره دردناک گاهی منجر به فراموشی کامل آن خاطره می‌شود. سرکوبی بعضی از تمایلات قوی ممکن است باعث بروز بیماری روان‌تنی گردد و سرکوبی حالات نامطلوب نیز احتمالاً به فرافکنی این حالات منجر می‌شود .

شکل‌گیری معکوس

اکنون وقت آن‌است تا به شکل‌گیری معکوس که نوع دیگری از مکانیسم دفاعی ناشی از سرکوبی است اشاره کنیم . شکل‌گیری معکوس زمانی اتفاق می‌افتد که پس از سرکوبی تمایلی که فرد از آن شرمنده است او سعی می‌کند رفتاری که درست نقطه مقابل تمایل سرکوب شده‌اش است را در پیش گیرد . مثلاً کودکی که به خاطر علاقه‌اش به سکس وادار گشته احساس شرمندگی کند ممکن است کنجکاوی‌اش را نسبت به سکس سرکوب کند در نتیجه احتمالاً حالت انزجار از سکس را در خود شکل می‌دهد. مثالی دیگر درباره دختری است که چون نسبت به خواهر کوچکش احساس حسادت نموده و دوست دارد به او آسیب برساند احساس شرمندگی می‌کند. در نتیجه سرکوبی این نفرت و حسادت او رفتاری فوق‌حمایتی نسبت به خواهر کوچکش پیش می‌گیرد. اگرچه شکل‌گیری معکوس ممکن است گاهی به فرد کمک کند تا بهتر با موقعیت تطبیق یابد، اغلب باعث ناراحتی‌های غیرضروری می‌شود. مثلاً کودکی که حالت انزجار از سکس را در خود شکل داده، احتمالاً بعدها ازدواج شادی نخواهد داشت یا دختری که حالت فوق‌حمایتی نسبت به خواهر کوچکش دارد، احتمالاً سعی می‌کند، مانع از کسب استقلالی گردد که خواهرش بدان نیاز دارد .

پس از بررسی شیوه‌هایی که از طریق آن احساسات ناامیدی و عقده حقارت بر رفتار اثر می‌گذارند، اکنون در موقعیت بهتری هستیم تا در نظر بگیریم محافظت از بچه‌ها در برابر مشکلات تا چه حد ضروری است .

عوامل تأثیرگذار بر تحمل ناامیدی

در صورت امکان باید سعی کنیم مشکلاتی را که منجر به ناامیدی شدید و احساس حقارت می‌شوند، از میان برداشته و یا مانع بروز آن‌ها شویم. در این رابطه، باید توجه نمود که میزان ناامیدی که فرد از آن رنج می‌برد، نه تنها به تعداد و نوع نیازهایی که او قادر به تأمین آن‌ها نیست بستگی دارد، بلکه به این امر که آیا باید به مدت طولانی، در این شرایط بماند، نیز مرتبط است. بسیاری از مردم مادامی که می‌دانند موقعیت مشکل به زودی به پایان می‌رسد یا تا وقتی که فکر می‌کنند شانس غلبه بر این مشکلات را دارند قادر به تحمل این موقعیت بدون آن‌که به شدت ناامید شوند هستند. با این وجود وقتی شخص هیچ امیدی برای اصلاح موقعیت ندارد احتمالاً ناامیدی‌اش شدت می‌یابد.

پاسخ به این سؤال که آیا شخص احساس می‌کند شانس غلبه بر مشکلات را دارد یا خیر، تا حد زیادی به تجارب پیشین او بستگی دارد. کسی که به غلبه بر مشکلات گذشته موفق بوده، احتمالاً نسبت به کسی که در گذشته موفق نبوده، یا کسی که هرگز در موقعیت مواجهه با این مشکل قرار نگرفته رفتار امیدوارانه‌تری نسبت به موقعیت فعلی‌اش دارد. هم‌چنین می‌بایست به خاطر داشته باشیم که بعضی از مردم نسبت به دیگران، احساسات عمیق‌تری دارند و راحت‌تر از دیگران ناامید می‌شوند و بعضی قدرت تحمل کمتری در برابر ناامیدی دارند. هنگام در نظر گرفتن این امر که آیا ناامیدی احتمالاً تأثیرات مضرّی دارد یا خیر می‌بایست به وضعیت سلامتی و اخلاق فرد نیز توجه کرد. کسی که سالم نیست در مقایسه با کسی که در شرایط جسمانی خوبی قرار دارد راحت‌تر سرکوب یا آزرده می‌شود. شخصی که رفتار نامتعادلی دارد، یعنی کسی که ذاتاً از لحاظ احساسی قابل تحریک بوده و بی‌ثبات است، در مقایسه با کسی که طبیعتاً آرام است، کمتر می‌تواند از پس ناامیدی برآید.

از آن‌جایی که مردم در بسیاری از جهات با هم متفاوتند، درمی‌یابیم که دلشکستگی‌هایی که در یک شخص باعث ناامیدی حاد می‌شوند، ممکن است بر دیگری اثرات مضرّ کمتری داشته باشند. مثالی از این در مورد دو دانشجویی که در امتحاناتشان شکست خورده‌اند مشهود است. از آن‌جایی که هر دو آن‌ها به یک اندازه مشتاق به موفقیت در امتحان بودند هر دو دلشکسته و مأیوس هستند. یکی از آن‌ها خیلی زود بر ناامیدی خود غلبه کرده و به علایق دیگری در زندگی روی می‌آورد اما دیگری در خود فرو رفته و خودش را بیمار می‌کند.

به بچه‌ها می‌توان به روش‌های زیر کمک کرد:

۱- تشخیص علائم ناامیدی

۲- یافتن دلایل ناامیدی.

۳- میزان مشکل

اگر چه لازم است مانع رنج بچه‌ها از ناامیدی شدید و احساس حقارت گردیم، اما این بدان معنی نیست که ما همواره باید از آن‌ها در برابر مشکلات محافظت کنیم. مواجهه با مشکلات نقش مهمی در رشد یک فرد دارد. فقط از طریق مواجهه با مشکلات است که کودک به واقعیت محدودیت‌های خودش و طبیعت آن‌چه که او در انجام آن می‌کوشد پی می‌برد. این امر فقط از طریق غلبه بر مشکلاتی امکان پذیر است که به او اعتماد به نفس می‌دهند. کسی که به توانایی خود مطمئن است، مشکل را به عنوان یک مبارزه در نظر می‌گیرد و با تلاش در این مبارزه احتمالاً به درجه‌ای از موفقیت که در شرایطی غیر از این دستیابی به آن امکان پذیر نبود نائل می‌شود (با این وجود تشخیص این امر مهم است که غلبه موفقیت آمیز بر مشکلات حداقل تا حدی به کمک و تشویقی که دیگران به فرد می‌کنند بستگی دارد.) بنابراین اگر می‌خواهیم به دانش‌آموزانمان کمک کنیم تا به طور موفقیت‌آمیزی بر مشکلات خود غلبه کنند لازم است بدانیم که برای کمک به آن‌ها چه کاری می‌توانیم انجام دهیم.

قبل از هر چیز باید مطلع باشیم که کودک مبتلا به ناامیدی است. از آن جایی که بچه‌ها همیشه به ما نمی‌گویند که چه احساسی دارند می‌بایست خود قادر به تشخیص علائم این ناامیدی و احساس حقارت در آنها باشیم. بنابراین می‌بایست از اشتباهاتی نظیر این که فکر کنیم کودکی که خیلی رجز می‌خواند از خودراضی است اجتناب ورزیم.

دوماً، پس از تشخیص علائم می‌بایست سعی کنیم دلایل ناامیدی را بیابیم. بدین منظور نه تنها می‌بایست درباره شرایط زندگی کودک چیزهایی بدانیم بلکه باید بفهمیم که اهداف و آرزوهای او چه هستند. همان‌طور که دیده‌ایم ناامیدی زمانی بروز می‌کند که ما نمی‌توانیم آن‌چه را که می‌خواهیم به دست آوریم و احساس حقارت ناشی از آن است که نمی‌توانیم به استانداردهایی که برای خود در نظر گرفته‌ایم، برسیم. از آن جایی که همیشه امکان تغییر یک فرد وجود ندارد گاهی می‌توان به او برای تطبیق با این شرایط از طریق ایجاد تغییر در تمایلات و آرزوهایش کمک کرد.

اگرچه برای موفق شدن به هدف نیاز داریم اما مهم است که به بچه‌ها برای تطبیق اهدافشان با توانایی‌هایشان کمک نمود. مثلاً اگر دانش‌آموزی آرزوی داشتن شغلی را دارد که برایش نامناسب است، شاید بتوان او را از طریق صحبت درباره مزایای مشاغل دیگری که برایش مناسب هستند به تغییر عقیده ترغیب نمود. شاید بتوان بدین طریق از بسیاری از ناامیدی‌های غیرضروری اجتناب ورزید.

تشویق دانش‌آموزان به در نظر گرفتن مشکلات به عنوان مبارزه

سوماً، ما باید بچه‌ها را تشویق کنیم تا مشکلات را به عنوان مبارزه در نظر بگیرند. اگر آن‌ها احساس حقارت می‌کنند باید کمک کنیم برای جبران آن از شیوه‌هایی که آنها را به دستیابی مجدد عزت نفس قادر می‌سازد، استفاده کنند. لذا اگر کودکی شانس غلبه بر ضعفش را دارد، می‌بایست به انجام آن تشویق گردد. در مواردی که این امر غیرممکن است می‌بایست به کودک فرصت‌هایی داده شود تا در زمینه‌هایی فعالیت نموده یا مطالعه کند که احتمالاً در آن موفق خواهد بود. در این صورت، مثل هر چیز دیگری که مرتبط با تدریس است، توانایی ما برای کمک به کودک در جهت غلبه بر مشکلاتش نه تنها به دانش ما از علم روان‌شناسی بلکه به دانش ما نسبت به شرایط، اهداف و توانایی‌های خود کودک نیز بستگی دارد.

پرسش و تمرین

- ۱- در چه شرایطی شخص احتمالاً به طور جدی ناامید می‌شود؟
- ۲- «بچه‌ها هرگز نباید ناامید شوند.» دلایل خود را برای موافقت یا مخالفت با این جمله بیان کنید.
- ۳- آیا باید با کودکی که به دلیل عدم دستیابی به بالاترین جایگاه کلاس ناامید است، همان‌طور رفتار شود که با کودکی که چون نمی‌تواند به استانداردهای کسب شده توسط بقیه دانش‌آموزان کلاس برسد احساس حقارت می‌کند؟ آیا باید یکسان برخورد شود؟ برای پاسخ خود دلیل بیاورید.
- ۴- توضیح دهید که چرا بعضی از مردم کمتر از دیگران قادر به تحمل ناامیدی هستند؟
- ۵- چگونه با کودکی که سعی کرد احساس حقارتش را به وسیله الف) تحقیر کردن دیگران و ب) اجتناب از موقعیت‌هایی که ضعف او را آشکار می‌سازند، پنهان نموده، برخورد می‌کنید؟

« فصل سیزدهم »

عقب مانده، تنبل و کودن

کودک عقب مانده کسی است که استاندارد کارش زیر سطح اکثریت هم‌سن‌هایش می‌باشد. گاهی چنین کودکانی تحت عناوین کودن یا تنبل توصیف می‌شوند. معه‌ذا، این امر در مورد همه بچه‌های عقب مانده صادق نیست و معلمی که آنها را چنین توصیف می‌نماید در اصل خودش آن‌چنان تنبل یا کودن است که قادر به درک علت عقب ماندگی آنها نمی‌باشد. بعضی از بچه‌ها به علت **کند** بودن عقب مانده هستند، یعنی از هوش کمی برخوردارند. برخی از کودکان باهوش عقب مانده‌اند چون آنها **عقب افتاده‌اند** یعنی چیزی مانع می‌شود تا آنها از توانایی خود بهره‌برداری کنند. بسیاری از کودکان عقب مانده هم کند و هم عقب افتاده هستند. چنان‌چه مایلیم به کودک عقب مانده‌ای کمک کنیم، ابتدا باید سعی کنیم علت عقب ماندگی را بیابیم. با استفاده از تست‌های هوش و استعداد ما می‌توانیم بفهمیم که آیا علت مرتبط با استعداد کم و یا عدم به‌کارگیری توانایی و یا ترکیبی از هر دو عامل مزبور می‌باشد. در این رابطه باید به‌خاطر داشته‌باشیم که: کودکان عقب مانده می‌بایست بیش از یک‌بار، هم به‌صورت شفاهی و هم با استفاده از تست‌های هوشمند غیرشفاهی تست شوند. اگرچه برای افزایش هوش یک کودک نمی‌توان کاری کرد اما در مورد کودک عقب افتاده، شاید با پی بردن به عاملی که باعث عقب افتادگی او می‌شود، بتوان به او برای بهبود استاندارد کارش کمک نمود.

در اینجا ممکن است برخی خوانندگان اعتراض کنند که چون تست‌های هوش در کشور آنها دیگر استفاده نمی‌شود آنها وسیله‌ای ندارند تا بفهمند که آیا کودکی کند است یا خیر. حتی در این صورت آنها می‌توانند بفهمند که کدامیک از شرایط جهانی، وضعیت منزل و یا مدرسه مانع می‌شوند تا کودک توانایی خود را به‌کارگیرد.

عواملی که روند پیشرفت تحصیلی را کند می‌کنند :

شرایط جسمانی کودک

کودکانی که پیشرفت تحصیلی‌شان بدلیل شرایط جسمانی آنها کند می‌شود را، می‌توان به سه دسته تقسیم نمود.

۱) کودکانی که به بیماری شدید مبتلا گشته و مدتی طولانی از مدرسه دور مانده‌اند.

۲) کودکانی که کلاً از وضعیت جسمی ضعیفی برخوردارند.

۳) آنهایی که از نقص عضو جسمی رنج می‌برند.

الف) بیماری شدید (حاد)

کودکی که چند ترم از مدرسه بازمانده‌است، از هم سن و سال‌های خود عقب می‌افتد، اما چنان‌چه از هوش معمولی برخوردار باشد این عقب افتادگی الزاماً خیلی طول نمی‌کشد. در صورتی که او تا زمان بهبودی کامل به مدرسه باز نمی‌گردد، فرصت خوبی دارد تا با کمی کمک اضافی به موقع به هم‌کلاسی‌های سابقش برسد. از طرف دیگر چنان‌چه پیش از این که به بهبودی لازم برای انجام فعالیت‌های یک روز درسی دست‌یابد به مدرسه فرستاده شود احتمالاً پیشرفت خوبی نخواهد داشت. در این صورت ممکن است ناامید شده و از درس‌هایش متنفرگردد. در این صورت عقب ماندگی همیشگی خواهد شد.

ب) وضعیت جسمانی ضعیف

بچه‌هایی که وضعیت جسمی ضعیفی دارند اغلب در مقایسه با آنهایی که به دلیل یک بیماری شدید یک یا دو ترم را از دست داده‌اند از موقعیت بدتری برخوردارند. این کودکان فاقد مقدار نرمال انرژی لازم برای تمرکز و تلاش هستند. مقاومت آنها در برابر میکروب‌ها کم است و به بیماری‌های معمولی که منجر به غیبت‌های متعدد در هر ترم تحصیلی گشته و یا در صورت حضور در مدرسه نیز مانع از استفاده آنها از درس می‌شود مبتلا می‌شوند.

ج) نقص جسمی

انواع نواقص جسمی که اغلب با عقب ماندگی همراه می‌شوند عبارتند از: نقص بینایی، شنوایی و بیان.

نواقص بینایی ممکن است به شکل نزدیک‌بینی، دوربینی و یا آستیگمات بروز نمایند.

کودک نزدیک‌بین در دیدن آنچه روی تخته نوشته می‌شود مشکل دارد و آنهایی که دوربینی یا آستیگمات هستند از خواندن و یا انجام کار خسته می‌شوند و احتمالاً از سردرد یا خستگی رنج می‌برند. اما از آنجایی که می‌توان نواقص بینایی را با استفاده از عینک برطرف نمود، این گروه از بچه‌ها در مقایسه با کسانی که از سایر نواقص ذکر شده رنج می‌کشند، شانس بیشتری برای غلبه بر عقب ماندگی خود دارند.

بچه‌هایی که از شنوایی ضعیفی برخوردارند بخش قابل ملاحظه‌ای از اطلاعاتی را که در کلاس ارائه می‌شوند را از دست داده و به‌ویژه در یادگیری خواندن و دیکته کند هستند. تلاش برای شنیدن آنچه که گفته می‌شود باعث خستگی سریع آنها در درس‌های شفاهی شده و بنابراین احتمالاً به از دست دادن علاقه آنها منجر می‌گردد. گاهی می‌توان این شرایط را با استفاده از وسایل کمک شنوایی جبران نمود اما کودکان زیادی هستند که به راحتی به چنین وسایلی دسترسی ندارند. هنگام مواجهه با چنین دانش آموزانی معلم باید به‌خاطر داشته‌باشد که درک کودک از آنچه گفته می‌شود با دیدن فرد سخن‌گو بیشتر خواهد بود. لذا مهم است که کودک نیمه ناشنوا را در کلاس در محلی بنشانیم که در حد امکان به راحتی معلم را ببیند و صدای او را بشنود.

کودکی که نقص بیان دارد در بیان و فهماندن منظور خود به دیگران مشکل دارد. چون غالباً بچه‌های دیگر به او می‌خندند ممکن است از پرسش و پاسخ اجتناب ورزد. اگرچه این امر به ضرر اوست اما الزاماً به عقب ماندگی وی منجر نمی‌شود. با این وجود باید بدانیم که نواقص بیان با شرایط زبان‌آور دیگری نیز مرتبط هستند، یعنی عدم توانایی در تلفظ صحیح کلمات ممکن است ناشی از این حقیقت باشد که کودک شنوایی ضعیفی دارد: لکنت زبان اغلب نشانه آن است که کودک از یک آشفتگی عاطفی رنج می‌برد. در چنین مواردی عقب ماندگی کودک بیشتر به علت شنوایی ضعیف او و یا آشفتگی عاطفی‌اش می‌باشد تا نقص بیان.

شرایط منزل

با در نظر گرفتن این که به چه شکلی ممکن است شرایط جسمی کودک بر پیشرفت تحصیلی او اثر بگذارد اکنون می‌توانیم توجه خود را به تأثیر شرایط خانه معطوف داریم.

فقر

عقب ماندگی اغلب با فقر در منزل مرتبط است. اما اگرچه بسیاری از کودکان عقب مانده از خانواده‌های فقیر هستند، این بدان معنی نیست که همه آنهایی که از خانواده‌های فقیر می‌آیند، عقب مانده هستند. فقر الزاماً منجر به عقب ماندگی نمی‌شود اما ممکن است چنین چیزی اتفاق بیفتد، چون در بسیاری از موارد می‌تواند بر سلامتی کودک تأثیر بگذارد. بچه‌هایی که از خانواده‌های فقیر هستند، غذای مناسب و کافی به دست نمی‌آورند و اغلب در شرایط شلوغ و کثیف زندگی می‌کنند. مادران آنها گرفتارتر از آن هستند که از آنها به درستی مراقبت کنند و آنها اغلب از خواب و استراحت کافی برخوردار نیستند.

فقدان انگیزه عقلانی

عمدتاً می‌بینیم که در چنین خانواده‌هایی والدین بی‌سواد هستند. آنها فاقد معلومات عمومی بوده و خود هیچ انگیزه‌ای برای انتقال به کودکانشان ندارند. بنابراین جای تعجب نیست که بچه‌های چنین خانواده‌هایی به سختی می‌توانند به بچه‌هایی برسند که در شرایط سالم‌تر و با انگیزه‌تر زندگی می‌کنند.

ناهماهنگی در منزل

عوامل ذکر شده در بالا تنها مواردی نیستند که عقب ماندگی و شرایط خانه را به هم نسبت می‌دهند. ارتباط نزدیکی بین ناراحتی در خانه و عقب ماندگی در مدرسه وجود دارد. شرایطی مانند طلاق، دائم‌الخمیری، و دعوای خشونت‌آمیز بین والدین، ممکن است باعث شوند که کودکان چنان غمگین شوند که نتوانند بر کار خود در مدرسه تمرکز داشته‌باشند. رفتار والدین نسبت به مدرسه و نسبت به خود کودک هم می‌تواند بر پیشرفت او مؤثر باشد. اگر آنها طوری نشان دهند که مدرسه رفتن را اتلاف وقت می‌دانند کودک نیز ممکن است همین برخورد را اقتباس کند. اگر این‌طور نشان دهند که علاقه‌ای به روندکاری کودک ندارند، او ممکن است به این نتیجه برسد که کارش در مدرسه اهمیتی ندارد و اگر آنها همواره او را به طرز ناخوشایندی با بچه‌های دیگر مقایسه کنند، ممکن است چنان مأیوس شود که علاقه اش را به کارش از دست بدهد.

مجموعه شرایط بعدی که در نظر گرفته می‌شود مرتبط با زندگی تحصیلی کودک است. عقب ماندگی ممکن است ناشی از حضور نامنظم در مدرسه یا تغییر مکرر مدرسه باشد. گاهی نیز ارتقاء نادرست در مدرسه منجر به عقب ماندگی می‌شود، یعنی اشتباه در سازماندهی. کودکی ممکن است در سطح پایین‌تری نگه داشته شود در حالی که می‌بایست به سطح بالاتر ارتقاء داده می‌شد و یا ممکن است به کلاس بالاتر ارتقاء داده شده باشد پیش از آنکه به بلوغ کافی برای انجام کارهای آن کلاس رسیده باشد.

تدریس بد

تدریس بد نیز ممکن است علت عقب ماندگی باشد. اما وقتی یک مورد شاگرد عقب مانده در کلاسی می‌بینیم درحالی که دیگران نرمال هستند، احتمال این که معلم مقصر باشد، بسیار کم است. چرا که اگر تدریس او بسیار بد بود پس بقیه کلاس که همین معلم به آنها درس می‌داد نیز باید از درس عقب می‌ماندند. با این وجود ممکن است معلم رفتار نامناسب و نامهربانانه‌ای با شاگرد داشته که باعث نفرت او از معلم شده است اگر چنین باشد احتمالاً شاگرد از موضوعی که توسط همان معلم تدریس شده بدش می‌آید و در نتیجه ممکن است از دوستانش عقب بماند. اما در بسیاری از مواقع که معلم مقصر نیست، اشکال به کسانی برمی‌گردد که در گذشته به کودک درس داده‌اند. در نتیجه تدریس بد در شروع کار، ممکن است کودک نتواند مهارت‌های اصلی خواندن و ریاضی را کسب نموده و این ضعف در یادگیری مهارت‌های اصلی پیشرفت او را در موضوعات دیگر به تعویق می‌اندازد.

شرایط خلق و خو

آخرین شرایطی که می‌بایست در نظر گرفته‌شود، شرایط خلق و خو می‌باشد. خلق و خو به جنبه عاطفی طبیعت فرد اشاره دارد. این که آیا ما به‌طور طبیعی هیجانی هستیم یا منفعل، شاد هستیم یا افسرده به دلیل خلق و خویی است که با آن به دنیا می‌آییم. بچه‌هایی که خلق و خویی بسیار هیجانی دارند گاهی عقب می‌مانند، زیرا اگر چه ممکن است باهوش باشند اما صبور نبوده و نمی‌توانند به مدت طولانی بر روی یک موضوع تمرکز نمایند. بچه‌هایی هم که خلق و خویی بسیار منفعل دارند نیز احتمالاً به خاطر عدم علاقه، اشتیاق و احساس (انرژی مورد نیاز برای تلاش ذهنی) عقب می‌مانند.

دلایل عقب ماندگی

بسیاری از موارد عقب ماندگی نه تنها به یک علت که به چندین علت بستگی دارد. بنابراین اگر می بینیم که کودک عقب مانده ای از سلامت جسمی ضعیف برخوردار است یا بخش مشخصی از تحصیل را از دست داده، نمی توانیم این ها را تنها دلایل عقب ماندگی او در نظر بگیریم. مگر آنکه کاملاً متقاعد شویم که هیچ دلیل دیگری برای عقب ماندگی او وجود ندارد. ضمناً درک این امر که علائم مشابه گاهی ناشی از دلایل متفاوتی هستند حائز اهمیت است. مثلاً فقدان علاقه یا انرژی ممکن است ناشی از خلق و خوی بسیار منفعل باشد اما به همان نسبت هم می تواند به سلامت عمومی فرد و یا بی علاقه گي ناشی از شکست های متممادی بستگی داشته باشد. همیشه نمی توان به راحتی علت را از روی نتیجه تشخیص داد. مثلاً دانش آموزی که هیچ تلاشی در کارش نمی کند ممکن است از درس عقب بماند و دانش آموزی که به دلیل عدم موفقیت ناامید شده است ممکن است دست از تلاش بردارد. بنابراین وقتی عقب ماندگی را به عدم تلاش ربط می دهیم گفتن این که کدام یک مسبب دیگری شده سخت است.

اگرچه احتمال دارد پی بردن به علت های عقب ماندگی آسان باشد اما گاهی کشف دقیق آن چه که باعث می شود کودکی عقب بماند دشوار است. بنابراین می بایست از اظهار نظر سریع خودداری کنیم. در هر مورد از عقب ماندگی، مطالعه کودک و فهمیدن سابقه و شرایط فعلی او در حد امکان ضروری است. در این صورت در موقعیتی هستیم که بتوانیم راه کمک به او را تشخیص دهیم. از آن جایی که بچه ها به دلایل مختلف عقب می مانند، موارد مختلف مستلزم انواع راه کارهای متفاوت هستند. با این وجود ملزومات خاصی در مورد همه بچه های عقب مانده به طور مشترک وجود دارد.

نیازهای کودکان عقب مانده

الف) توجه فردی

در درجه اول نیاز آنها به توجه فردی خیلی بیشتر از نیاز یک کودک معمولی است. چون امکان توجه زیاد به کودکی که عضوی از یک کلاس بزرگ است نمی باشد، حتی المقدور می بایست کودکان عقب مانده در کلاس های کوچک تر قرار گیرند. در درجه دوم همه آنها تجربه یکبار شکست در مدرسه را داشته و می دانند که پایین تر از دیگران هستند. بنابراین نیاز آنها به به دست آوردن اعتماد به نفس خیلی بیشتر از کودکان معمولی است.

ب) اعتماد به نفس

باید به آنها وظیفه ای محول شود که امکان موفق شدن در آن برایشان وجود داشته باشد و بدین منظور کاری که به آنها ارائه می شود می بایست به دقت درجه بندی شود. با توجه به عدم موفقیت آنها در گذشته احتمالاً علاقه ای را که یک کودک معمولی از خود نشان می دهد، ندارند. بنابراین مهم است که به منظور لذت بخش و هدفمند کردن کار آنها تلاش خاصی انجام شود.

در این مرحله می بایست دلایل مختلف جداگانه مورد بررسی قرار گیرد. در مورد کودکانی که از لحاظ جسمی معلول هستند، معلم برای رفع علت کار چندانی نمی تواند بکند مگر این که به والدین توصیه نماید در صورت لزوم شرایط مراقبت پزشکی را فراهم کنند. متشابهاً، جایی که عقب ماندگی ناشی از شرایط نامناسب و ناخوشایند منزل باشد، توانایی معلم برای کمک تا حد زیادی بستگی به نفوذ بر روی والدین دارد. در چنین مواردی اگرچه ارتباط بین معلم و اولیاء مفید می باشد اما این امر به این موضوع بستگی دارد که آیا والدین حاضرند به خود زحمت حضور در جلسات را بدهند؟! برای یک معلم همیشه امکان بهبود بخشیدن به شرایط منزل یک کودک وجود ندارد، اما او می بایست دریابد که هر چه کودک بیشتر در منزل نادیده گرفته شود به همان نسبت در بیرون از منزل به کس دیگری نیاز دارد.

در مورد عقب‌ماندگی‌های ناشی از خلق و خو، می‌بایست این حقیقت را بپذیریم که خلق و خوی کودک چیزی نیست که معلم بتواند آن را تغییر دهد، اما باید دریابیم که خلق و خو تا حد بسیاری تحت تأثیر می‌باشد و تحریک‌پذیری یا منفعل بودن غیر عادی یک کودک ممکن است نشانه این باشد که غدد او خوب کار نمی‌کند و او نیاز به مراقبت پزشکی دارد.

در برخی از کشورها بچه‌هایی که عقب‌ماندگی حاد دارند، (یعنی آنهایی که پیشرفت تحصیلی‌شان از ۸۵ درصد سطح نرمال یادگیری هم‌سن و سال‌هایشان کمتر است)، در مدارس استثنائی یا کلاس‌های ویژه‌ای ثبت نام می‌شوند. تدریس آنها توسط افرادی که برای آموزش به چنین کودکانی تعلیمات خاص دیده‌اند انجام می‌شود. با این حال در کشورهایی که چنین مدارسی وجود ندارند این بچه‌ها در یک مدرسه معمولی گذاشته می‌شوند. معلمی که در کلاسش دانش‌آموزان عقب افتاده دارد شاید به‌کارگیری نکات زیر را مفید بداند:

نکاتی را که می‌بایست هنگام تدریس به کودکان عقب افتاده به خاطر سپرد

۱- فهم و قدرت به‌کارگیری آنها از زبان ضعیف است. آنها بیشتر از طریق دیدن یا انجام کارها توسط خودشان چیز یاد می‌گیرند تا از طریق گوش دادن به گفته یا خواندن کتاب. لذا استفاده از نمونه‌ها، نمایش‌ها و سایر ابزار کمک آموزشی بصری برای این دسته از کودکان در مقایسه با بچه‌های نرمال بسیار ضروری‌تر است. با این حال به همان اندازه نیز اصلاح قدرت به‌کارگیری آنها از زبان مهم می‌باشد. معلم می‌بایست هنگام نمایش لغت جدیدی را معرفی نموده و شاگردان را به استفاده از لغات به هنگام انجام همان فعالیت تشویق نماید.

۲- توانایی استدلال آنها محدود است، نمی‌توان از آنها انتظار داشت تا نظرات انتزاعی را بفهمند اما باید به آنها مطالبی مرتبط با موضوعات عملی داد. کار عملی نقش مهمی را در تعلیم و تربیت کودک عقب افتاده ایفا می‌کند زیرا از طریق ساختن چیزی توسط خودش احساس موفقیت می‌نماید. این حقیقت که نهایتاً در ازای تلاشش چیزی برای نشان دادن دارد، اعم از این که یک جعبه باشد یا یک کیک و یا یک زیرانداز، او را در کارش هدفمند می‌کند.

۳- میزان یادگیری آنها کند بوده و حافظه‌شان کوتاه مدت است. آنها خیلی زود آنچه را یاد گرفته‌اند فراموش می‌کنند و قدرت تمرکزشان ضعیف است. بنابراین به شتاب واداشتن آنها بی‌فایده خواهد بود. آنها خیلی بیشتر از کودکان عادی به تمرین و تشویق نیاز دارند.

۴- اگرچه کودکان عقب افتاده در امر تحصیل نسبت به سنشان کوچکتر هستند، الزاماً در سایر جنبه‌های رشد، کمتر از سنشان نیستند. یک دختر چهارده ساله ممکن است در موضوع تحصیل در سن نه سالگی باشد اما تا آنجایی که به خصوصیات عاطفی او مربوط است احتمالاً وجه اشتراک بیشتری با دختران چهارده ساله دارد تا نه ساله. اگر با او مثل یک دختر نه ساله رفتار شود احتمالاً از این امر خشمگین خواهد شد. هنگام سر و کار داشتن با کودکان عقب افتاده باید به‌خاطر داشته‌باشیم که اگرچه می‌بایست به روش‌های خاص به آنها آموزش داد اما در عین حال می‌بایست متناسب با سنشان با آنها رفتار نمود.

یکی از اهداف اصلی تعلیم و تربیت افراد عقب‌افتاده این است که آنها را برای جامعه‌ای که به آن تعلق دارند آماده نماییم. این کودکان احتمالاً در فراگیری رسوم اجتماعی نیز کند بوده و گاهی تشخیص درست از غلط برایشان دشوار است و غالباً بدون فکر به عواقب آن، کاری را انجام می‌دهند. لذا ضروری است که به تعلیم اجتماعی آنها توجه ویژه نمود.

تعلیم اجتماعی شامل موارد زیر است :

تدریس عادات و رفتارهایی که آنها را مورد قبول جامعه قرار می‌دهد؛ کمک به آنها برای این که یاد بگیرند چگونه به حقوق و احساسات دیگران احترام بگذارند، و وادار نمودن آنها به درک این مطلب که اقدامات آنها بر دیگران تأثیرگذار است. البته در آموزش عادات و رفتارهای خوب لازم است نمونه‌های خوب و مداومی را ارائه نماییم و اطمینان حاصل کنیم آنچه آموخته شده به‌طور منظم تمرین می‌شود، و سعی کنیم به کودک در کسب غرور در رفتار اجتماعی‌اش کمک کنیم. کودکی با استعداد محدود

به سختی می‌فهمد که منظور ما از صحبت درباره حقوق مردم چیست، با این حال، می‌توان او را مجبور کرد تا به این قانون ساده پی ببرد که باید با دیگران همان‌گونه رفتار کند که دوست دارد با او رفتار شود.

« فصل چهاردهم »

رشد و رفتار

او همواره نیاز به توجه دارد. تمایل به تخریب دارد، بر خود مسلط نبوده و هنگامی که نمی‌تواند هر کار که دلش می‌خواهد بکند اغلب به رفتار خشونت‌آمیز روی می‌آورد.

آیا کودکی که بدین گونه رفتار می‌کند مشکلی دارد؟ نمی‌توانیم به این سؤال پاسخ دهیم مگر این که سن کودک را بدانیم. اگر او ۱۲ ساله است پاسخ مثبت می‌باشد. به نظر می‌رسد او "ناسازگار" است اما اگر ۲ ساله است پاسخ می‌شود "خیر" زیرا این نوع رفتار از مشخصه‌های بچه‌های ۲ ساله محسوب می‌شود.

به منظور درک رفتار کودکان ما به برخی اطلاعات پیرامون خصوصیات و ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با مراحل مختلف رشد نیاز داریم. هم‌چنین لازم است در مورد تفاوت کودکان در دوران رشد و عوامل منسوب به تفاوت‌های فردی آنها نیز چیزهایی بدانیم.

هنگام مطالعه درباره‌ی رشد کودک می‌بایست نکات زیر را به‌خاطر داشته باشیم:

تأثیر وراثت

(۱) رشد از طریق وراثت و محیط تعیین می‌گردد.

واژه‌ی "وراثت" به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که کودک از والدین به ارث می‌برد. "محیط" یعنی آنچه در اطراف اوست که نه تنها شامل محل زندگی وی می‌باشد بلکه افرادی را که با آنها در ارتباط است نیز دربرمی‌گیرد. همه کودکان توانایی‌های خاصی را برای رشد به ارث می‌برند. شیوه رشد این توانایی‌ها تحت تأثیر فرصت‌هایی است که از طریق محیط ایجاد می‌گردند. وراثت در فرآیند رشد فرد محدودیت‌هایی ایجاد می‌کند یعنی تعیین می‌کند که او تا چه حد می‌تواند رشد نماید. مثلاً: میزان قدی که فرد قادر است تا آن حد رشد کند با وراثت تعیین می‌گردد. در حالی که سوءتغذیه حاد ممکن است مانع رسیدن فرد به این حد شود اما هیچ غذا یا ورزش اضافی نمی‌توانند این حد را افزایش دهند. به همین ترتیب، وقتی کودکی هوش کم را به ارث می‌برد هرگز نمی‌تواند یک دانش‌آموز برجسته گردد در حالی که محیط غیرانگیزشی ممکن است مانع بلوغ و رشد یک هوش خوب گردد.

تأثیر محیط

محیط نمی‌تواند محدودیت‌های اعمال شده به‌وسیله وراثت را تغییر دهد. یک محیط خوب، امکان دست‌یابی فرد به این حدهای خاص را فراهم می‌نماید در حالی که محیط بد، مانع رسیدن او به این حدها می‌گردد. چنانچه محیط نیازهای جسمانی و روانی کودک را به اندازه کافی تأمین ننماید، رشد او کند خواهد شد. هرچه در مدت زمان طولانی‌تر در محیط نامناسب بماند عقب افتاده‌تر می‌شود.

محیط به رشد فرد شکل می‌دهد بدین معنی که باعث رشد برخی از توانایی‌ها شده و مانع رشد برخی دیگر از توانایی‌های فرد می‌شود. به عنوان مثال، اگر والدین کودکی همراه با مدرسه‌اش تأکید بسیار بر موفقیت‌های درسی او داشته باشند و برای تربیت جسمانی او اهمیتی قائل نباشند، توانایی کودک برای توسعه برخی مهارت‌های فیزیکی خاصی مورد غفلت واقع می‌شود.

مشابهاً چنانچه کودکی در فضایی از ترس و نفرت بزرگ شود، توانایی او برای ترس و عدم اعتماد به دیگران افزایش یافته و احتمالاً به افراط نیز می‌رسد و توانمندی همکاری با دیگران و دوست شدن با دیگران در وی رشد نمی‌کند.

۲) رشد نتیجه بلوغ و یادگیری است.

واژه "بلوغ" به عنوان فرآیند طبیعی رشد توصیف می‌گردد (به فصل ۳ رجوع نمائید). "طبیعی" محسوب می‌شود زیرا مرتبط با عوامل وراثتی است. در طول سال‌های اول زندگی، تأثیر بلوغ در بروز الگوهای موروثی خاص رفتاری به ترتیبی منظم دیده می‌شود. نمونه ساده تأثیر بلوغ در رشد یک وضعیت ناصحیح در اولین سال زندگی دیده می‌شود. نوزاد نمی‌تواند خودش را بالا بکشد. حدوداً در اولین ماه زندگی او توانایی بالا نگه داشتن سرش از شانه‌هایش را کسب می‌کند. چند ماه بعد در صورتی که به او کمک شود می‌تواند بنشیند. بعداً بدون کمک هم می‌تواند بنشیند و تا پایان یک سالگی می‌تواند به تنهایی بایستد. فعالیت‌های ساده‌ای مانند خزیدن، راه رفتن، و مطابقت دادن حرکات چشم و دست نیز نتیجه مستقیم بلوغ هستند. نمی‌توان به آنها آموزش داد که بخزند یا راه بروند اما وقتی سیستم عصبی آنها به مرحله خاصی از رشد می‌رسد، این فعالیت‌ها را به‌طور خودکار انجام می‌دهند.

نقش یادگیری

اگرچه فعالیت‌های ساده کمی همچون نمونه‌های فوق وجود دارند که می‌توان آنها را کاملاً به بلوغ نسبت داد، بخش اعظم رشد نتیجه ترکیب بلوغ و یادگیری است. نمونه‌ای از آن در رشد بیان دیده می‌شود. به منظور صحبت کردن کودک می‌بایست قادر به کنترل مکانیسم‌های صوتی خود بوده تا بتواند کلمات را به درستی تلفظ کند. او می‌بایست قادر به تشخیص اصواتی که می‌شنود باشد و بتواند بین اصوات و معنا رابطه ایجاد کند. این توانایی‌ها به بلوغ وابسته‌اند. اما بلوغ به تنهایی نمی‌تواند کودک را قادر به صحبت کردن کند. بیان می‌بایست آموخته شود. کودک به یک مدل انسانی که بتواند از او تقلید کند نیاز دارد. وقتی به مرحله‌ای از رشد مورد نیاز برسد میزان یادگیری او برای صحبت کردن تا حد زیادی به فرصت‌های یادگیری‌اش بستگی خواهد داشت. هرچه بیشتر در ارتباط با فرد بزرگسالی باشد که با او صحبت می‌کند و او را تشویق می‌نماید، سریع‌تر یاد می‌گیرد که خودش صحبت کند.

۳) میزان رشد از فردی به فرد دیگر متفاوت است

ما زمانی می‌گوییم کودکی به‌طور عادی رشد می‌کند که رشد او شبیه اکثریت گروه هم‌سنش باشد. اما واژه "عادی" می‌بایست به مفهومی گسترده تفسیر شود. چرا که میزان وسیعی از تفاوت‌ها را دربرمی‌گیرد. در این ارتباط مهم است که حد نصاب رشد را از میزان عادی رشد تشخیص دهیم. معدل رشد از طریق یافتن میانگین سنی که در آن ویژگی‌های خاصی رشد می‌کنند به‌دست می‌آید. مثلاً اگر میانگین سنی که بچه‌ها در آن شروع به راه رفتن می‌کنند، چهارده ماهگی باشد، به آن حد نصاب گفته می‌شود. این معدل الزاماً معرف اکثریت نیست. اکثریت بچه‌ها دقیقاً به اندازه یک بچه متوسط یا معمولی رشد نمی‌کنند. خیلی‌ها کندتر و خیلی‌ها تندتر رشد می‌کنند. میزان عادی رشد هر ویژگی به سنینی که مابین آنها این ویژگی در اکثر بچه‌ها رشد می‌کند گفته می‌شود. تفاوت حد نصاب و میزان عادی به‌وسیله رشد بلوغ جنسی دخترها نشان داده می‌شود. مطالعات رشد بزرگسالان نشان می‌دهد که میانگین سن بلوغ در دختران اروپایی حدود سیزده و نیم سالگی است اما کاملاً معمول و متداول است که دخترانی نیز مابین سنین یازده تا شانزده سالگی به این بلوغ برسند. بنابراین سنین بین یازده تا شانزده سالگی را می‌توان به‌عنوان میزان عادی این جنبه از رشد در نظر گرفت.

حد نصاب زمانی مفید است که بخواهیم بفهمیم آیا کودکی سریع‌تر یا کندتر از کودک متوسط رشد می‌کند. به کودکانی که بالاتر یا پایین‌تر از حد متوسط هستند، در صورتی که میزان رشد آنها مابین میزان عادی باشد می‌گویند به‌طور عادی رشد می‌کنند. به هیچ کودکی غیر عادی نمی‌گوییم مگر آنکه کاملاً متفاوت با گروه هم‌سنش باشد.

کودک به عنوان یک "کل" رشد می‌کند.

تمام جنبه‌های رشد وابسته به هم هستند. این موضوع در مثال‌های زیر نشان داده می‌شود:

الف) رشد ذهنی به رشد جسمی مرتبط است. همان‌طور که یک کودک از جهت جسمی رشد می‌کند قادر به انجام فعالیت‌های خاصی از جمله خزیدن، راه رفتن و برداشتن اشیاء خواهد بود. در نتیجه در ارتباط با اشیاء محیطش قرار می‌گیرد و درباره آنها به کشفیات خاصی می‌رسد. مثلاً بعضی‌ها سفت هستند، بعضی‌ها نرم هستند، بعضی‌ها را می‌توان پرتاب کرد، بعضی‌ها را می‌توان پاره کرد،..... بدین ترتیب او درباره طبیعت محیط زیست خود چیزهایی می‌آموزد. این تجارب انگیزه لازم برای رشد ذهنی او را فراهم می‌سازد.

ب) رشد اجتماعی مرتبط با رشد ذهنی است. رشد اجتماعی به توانایی کودک برای ایجاد ارتباط خوب با دیگران و همکاری با آنها گفته می‌شود. این توانایی‌های اجتماعی تا زمانی که کودک به مرحله‌ای از رشد ذهنی که در آن بتواند انسان‌های پیرامون خود را بشناسد و با آنها ارتباط برقرار کند، رشد نمی‌کنند.

ج) رشد جسمی بر رشد اجتماعی اثر می‌گذارد. ارتباطات یک کودک با سایر کودکان تحت تأثیر رشد جسمانی اوست. به منظور دوست شدن با آنها و پذیرفته شدن به عنوان عضوی از گروه او می‌بایست بتواند به فعالیت‌ها و بازی‌های آنها ملحق شود. کودکی که معلول بوده یا از نظر جسمی ضعیف است نمی‌تواند این ارتباط را برقرار کند.

د) تداوم رشد: رشد یک فرآیند ممتد می‌باشد.

رشد یک کودک در هر مرحله از زندگی‌اش تحت تأثیر تجارب او در مراحل قبلی است. مثلاً اگر کودکی در دوران طفولیت از محبت محروم گردد این امر ممکن است بعداً در ایجاد ارتباط او با دیگران تأثیرگذار باشد. اگر او در دوران پیش دبستان نازپرورده شده و اجازه داشته باشد همواره همکاری را که دوست دارد بکند احتمالاً برای سازگار شدن با نظم مدرسه دچار مشکل خواهد شد. اگر به او فرصت تجربه کردن استقلال و مسؤولیت پذیری امور بزرگسالی داده نشود برای قبول مسؤولیت‌های زندگی بزرگسالی آماده نخواهد بود. هر مرحله از رشد با نیازهای خاصی توأم می‌باشد. مادامی که این نیازها تأمین نشوند پیشرفت میزان رشد کودک به تعویق می‌افتد.

ویژگی‌های کودکان در مراحل مختلف رشد

پس از مطالعه اصول رشد اکنون می‌توانیم نیازها و خصوصیات کودکان را در مراحل مختلف رشد مد نظر قرار دهیم.

۱- دوران طفولیت و سال‌های اولیه کودکی (از تولد تا شش سالگی).

این دوره مقطعی از رشد خیلی سریع جسمی و ذهنی است. نوزاد زندگی را در موقعیتی از ناتوانی شروع می‌کند. نمی‌تواند حرکات خود را تنظیم کند، نمی‌تواند چشم‌هایش را به درستی متمرکز نماید، از آنچه که پیرامونش می‌گذرد، آگاه نیست و به نظر می‌رسد که صرفاً درگیر نیازهای جسمی خودش می‌باشد. در عرض یک سال ممکن است انتظار داشته باشیم که تغییرات زیر اتفاق افتاده باشد:

الف) کودک می‌بایست به میزان خاصی از کنترل عضلانی و تنظیم حرکات دست یابد یعنی بتواند بنشیند و خودش به تنهایی بایستد و شاید یکی دو قدم با کمک دیگران راه برود.

ب) یاد گرفته باشد که به بسیاری از چیزهایی که می‌بیند و می‌شنود معنا دهد. می‌تواند افراد یا اشیای آشنا را تشخیص دهد. به اسم خودش واکنش نشان می‌دهد. بعضی از کلمات خاص را می‌فهمد و حتی ممکن است بتواند یکی دو کلمه صحبت کند.

ج) شروع به ابراز محبت نسبت به کسی که از او مراقبت می‌نماید کند.

رشد حرکتی

در طی شش سال اول زندگی کودک قدرت کنترل عضلات بزرگ را به تدریج کسب می‌کند. توانایی راه رفتن عموماً بین سنین دوازده تا چهارده ماهگی رشد می‌کند. یک کودک متوسط تا دو سالگی می‌تواند بپرد، بدود و بالا برود. از این نقطه به بعد پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در سرعت و قدرت حرکات عضلانی‌اش بوجود می‌آید. کنترل عضلات کوچک بدن مانند عضلات انگشتان و مچ کندتر پیش می‌رود. در طول نیمه دوم مرحله پیش دبستانی کودک توانایی انجام فعالیت‌هایی با دستانش را کسب می‌کند. مثل بریدن، گره زدن و ترسیم خطوط. کودک متوسط پنج ساله قادر به رسم شکلی ابتدایی از تصویر یک انسان می‌باشد. این نشان می‌دهد که او اکنون در مرحله رشد لازم برای کنترل عضلانی یادگیری نوشتن می‌باشد.

رشد ذهنی و زبان

رشد ذهنی در این سال‌ها توأم با رشد زبان است. تا نه ماهگی کودک به درک مفهوم برخی از کلمات رسیده است. توانایی صحبت کردن یعنی بیان یک کلمه معنادر بین سنین ده تا پانزده ماهگی رشد می‌کند. در این زمان کودک شروع به یادگیری راه رفتن نیز می‌نماید و احتمالاً تا زمانی که بر مهارت راه رفتن مسلط نگردد پیشرفت چندانی در صحبت کردن نمی‌کند. از هجده ماهگی صحبت کردن او به سرعت رشد می‌کند و کودک علاقه زیادی به نام بردن اشیای پیرامونش پیدا می‌کند. وقتی کودک شروع به ارتباط دادن اشیا با کلمات می‌کند، این کلمات با تصویر اشیائی که معرف آن هستند همراه می‌شوند. مثلاً وقتی کودکی دوساله کلمه "مامان" را می‌شنود تصویری از مادرش را در ذهن خواهد داشت. در غیاب مادرش او خود از این کلمه استفاده می‌کند تا نشان دهد که مادرش را می‌خواهد. این امر بیانگر آن است که او اکنون به توانایی استفاده از کلمات به عنوان سمبل دست یافته است. حالا او می‌تواند با استفاده از این کلمات تصویری از اشیائی که موجود نیستند را در ذهن داشته باشد. این یک گام بسیار مهم به سمت جلوسست زیرا توانایی فکر کردن به نشانه‌ها اساس استدلال، حافظه، و درک است. در طول سال‌های بعد، کودک توانایی شکل بخشیدن به مفاهیم ساده را می‌آموزد. واژه‌ای که مرتبط با یک شیئی خاص بود اکنون برای معرفی یک طبقه از اشیا به کار می‌رود. در سن چهار سالگی کودک می‌داند که کلمات "گره"، "سگ"، و "گاو" معرف طبقه مختلفی از چیزها هستند. اگر تصویری از این حیوانات به او نشان داده شود، او می‌تواند نام هر طبقه را بگوید. اگر از او خواسته شود که معنی یکی از این کلمات را بگوید او به فعالیتی که مرتبط با آن حیوان است اشاره می‌کند. مثلاً: "سگ پارس می‌کند" یا "گاو شیر می‌دهد". توانایی طبقه‌بندی این چیزهای متفاوت تحت عنوان "حیوانات" تا چند سال بعد رشد نمی‌کند. در طول این سال‌های اولیه مفاهیم بچه‌ها غالباً غیرواقعی هستند. آنها علت و نتیجه را نمی‌فهمند و فکر می‌کنند که اشیای غیر انسانی هم احساسات و تمایلاتی مانند خود آنها دارند. آنها اغلب توهم و واقعیت را با هم قاطی کرده و فکر می‌کنند که چیزهایی را که آنها تصور کرده‌اند واقعاً اتفاق افتاده‌اند.

رشد عاطفی

رشد عاطفی در اولین سال زندگی در افزایش محبت کودک به مادرش دیده می‌شود. از سال دوم به بعد او به دیگر افراد خانواده بیشتر علاقه‌مند می‌شود. در حدود سه سالگی بسیاری از بچه‌ها به والدینی که جنس مخالف دارند محبت بیشتری نشان می‌دهند. تا سن پنج سالگی، محبت آنها غالباً به‌طور مساوی بین پدر و مادر تقسیم می‌شود و احتمالاً دل بستگی آنها به برادرها، خواهرها و دیگر نزدیکان شکل می‌گیرد. یک کودک خردسال قادر است احساسات شدید عشق، عصبانیت، ترس و حسادت را تجربه کند. بین سنین دو تا چهار سال، او بسیار خودرأی و نافرمان می‌شود. وقتی نمی‌تواند به روشی که می‌خواهد عمل کند، احتمالاً بدخلقی می‌کند. او به راحتی تحت تأثیر حالات و احساسات افرادی که در اطرافش هستند قرار می‌گیرد. اگر

با او با عصبانیت صحبت شود، او با عصبانیت جواب می‌دهد، اگر ببیند که مادرش ترسیده، او نیز شروع به ترسیدن می‌کند. در رفتار با بچه‌هایی که در این سن هستند، پیشنهادات و مثال‌ها مؤثرتر از دستور دادن است. مادری که می‌گوید "غذایت را به یک‌باره بخور" احتمالاً با مقاومت روبه‌رو می‌شود. اگر او بگوید "اگر نمی‌خواهی پس من می‌خورم" و شروع به خوردن غذا کند، احتمالاً با فریاد "من می‌خواهم" متوقف می‌شود. در این مرحله بچه تمایل شدیدی به تقلید کردن را نشان می‌دهد. او سخن و رفتار کسانی را که در اطرافش هستند تقلید می‌کند و می‌خواهد کارهایی را که می‌بیند دیگران انجام می‌دهند، انجام دهد. در صورت امکان باید به او اجازه داده شود تا در فعالیت‌ها شرکت کند. بدین طریق او مهارت‌ها را یاد گرفته و از همکاری با دیگران لذت می‌برد.

نیاز به امنیت

در طی سال‌های اول، نیاز اولیه کودک امنیت است. او علاوه بر امنیت فیزیکی که با غذا، گرما و محافظت تأمین می‌شود، به امنیت عاطفی نیز احتیاج دارد. امنیت عاطفی یعنی عدم وجود اضطراب و تنهایی. برای این‌که کودک از نظر عاطفی احساس امنیت کند لازم است به‌طور مستمر با مادر یا فرد آشنایی که می‌تواند جایگزین مادر بوده و به او محبت و اطمینان بدهد، باشد. بسیار مشاهده شده کودکانی که در سال‌های اول زندگی از مادر جدا شده‌اند از تنهایی رنج می‌برند. اگر جدایی به‌طول بیانجامد، ممکن است هر دو رشد فیزیکی و ذهنی کند پیش رفته، کودک مریض شود. با جانشین کردن محبت مادرانه می‌توان کمک بزرگی به کودکی که از مادر حقیقی‌اش جدا شده کرد.

شرایط عاطفی کودک بر توانایی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. مثلاً، مشکلات مربوط به آموزش دفع و دستشویی رفتن در سال‌های اولیه اغلب به خاطر اضطراب می‌باشد. نمی‌توان به بچه‌ای که هنوز به سن مناسب بلوغ نرسیده کنترل پیشاب و دفع را آموزش داد. یعنی زمانی که بتواند بنشیند، بفهمد چه چیزی مورد نیاز است، و با نیازهای ارتباط برقرار کند. اما وقتی به این مرحله برسد، میزان توانایی او در یادگیری به مقدار زیادی به رفتار مادرش نسبت به او بستگی دارد. هرچه بیشتر به خاطر رفتار موفقیت آمیزش تأیید شود، یادگیری سریع‌تر پیش می‌رود. اما اگر کودک به جای تأیید برای موفقیتش بیشتر به خاطر اشتباهاتش تنبیه شود، احساس اضطراب را تجربه خواهد کرد. اگر مادر خیلی به او سخت‌گیری کند، ممکن است احساسات خصومت نسبت به مادر در او افزایش یابد. هرچه کودک در یادگیری این کنترل مضطرب‌تر باشد، مدت زمان بیشتری طول می‌کشد تا توالیت رفتن را یاد بگیرد. حتی زمانی که کودک به خوبی یاد گرفته که چگونه به توالیت برود احتمالاً اگر خیلی ناراحت یا نگران شود دوباره آن‌را فراموش خواهد کرد.

کودک به این نیاز دارد که احساس کند پدر و مادر او را می‌خواهند و قبولش دارند. اگر با ورود خواهر یا برادر جدیدی تمام توجه مادر به او معطوف شود، کودک بزرگتر احتمالاً از نظر عاطفی غمگین خواهد شد. در چنین مواردی گاهی بچه‌ها احساسات خود را با پسرفت نشان می‌دهند. کودک ۴ ساله‌ای که احساس می‌کند به خاطر توجهی که به خواهر یا برادر جدیدش می‌شود نادیده گرفته شده و به او حسادت می‌کند. مثلاً ممکن است مثل یک نوزاد رفتار کند، عادات زشتی از او سر بزند و شاید هم از این‌که خودش راه رفته و غذا بخورد امتناع کند. او بدین طریق نشان می‌دهد که به توجه مادرش نیاز دارد. به منظور اجتناب از این اختلالات عاطفی باید به بچه بزرگتر توجه و محبت بیشتری کرد.

اهمیت بازی

علاوه بر نیاز امنیت، کودک نیاز دارد که به او اجازه داده شود تا برای رشد توانایی‌های خود تمرین کند. می‌بایست به او موقعیت‌های زیادی برای بازی کردن داده شود. در این مرحله از رشد، بازی شکلی از خودآموختگی است. به هنگام بازی، کودک درباره طبیعت اشیایی که با آنها بازی می‌کند، چیزهای خاص و زیادی را کشف می‌کند، او قدرت تخیل و استدلال خود را تمرین کرده و مهارت‌های خاص را به خودش یاد می‌دهد. وقتی او در مرحله نوزادی است، بازی صرفاً شکلی از تمرین بدنی

است، اما بین سنین دو و سه، کودکی که به او اجازه بازی با اشیاء داده شده میل به ساختن چیزی را نشان می‌دهد. در ابتدا بچه‌ها هیچ طرح مشخصی را از آنچه که می‌خواهند بسازند، نشان نمی‌دهند. یک کودک سه ساله چند آجر را کنار هم گذاشته و آن را خانه یا یک آدم می‌نامد. در این مرحله شیئی ساخته شده هیچ شباهتی به آنچه که نام گرفته ندارد. در طی سال‌های بعدی، بازی هدفمندتر شده و اشیایی که می‌سازد ظاهر واقعی‌تر پیدا می‌کنند. بین سنین پنج و شش، رفتار هدفمند در اغلب بچه‌ها رشد می‌کند، این بدین معنی است که آنها خودشان کار مشخصی را، مثل ساختن یک خانه شنی، برای خود در نظر می‌گیرند و به این کار ادامه می‌دهند تا تمام شود. این نشان می‌دهد که آنها به مرحله **بلوغ کاری** رسیده‌اند. یعنی اکنون به اندازه کافی بالغ شده‌اند که کار مدرسه را شروع کنند. سنی که بلوغ کاری رشد می‌کند تا اندازه‌ای به میزان طبیعی رشد کودک و موقعیت‌هایی که به او برای بازی با اشیاء داده شده، بستگی دارد. چنین تصور می‌شود که یکی از دلایل عدم موفقیت کودکان در شروع تحصیل در مدرسه این است که به آنها موقعیت کافی داده نشده تا در بازی‌های خود رفتار هدفمند را توسعه دهند.

دلیل دیگری که چرا بازی از اهمیت خاصی برخوردار است این است که: بازی کردن امکان بیان احساسات و غلبه بر ترس را برای کودک فراهم می‌آورد. بازی کردن یک خروجی بی‌ضرر برای احساسات و انگیزه‌های ممنوع شده است. مثلاً بچه‌ای که نقش پدر و مادر را بازی می‌کند ممکن است به‌طور خیالی بچه‌های خود را مجبور کند با او رفتار شیطنت‌آمیزی داشته باشند که گاهاً دوست دارد با پدر و مادرش رفتار کند. بدین ترتیب او قادر است از احساسات سرکشی خلاصی یابد. هروقت کودکی تجربه عجیب یا ترسناک داشته باشد احتمالاً تجربه محدود آن را در بازی خود تداومی می‌کند. مثلاً کودکی که جراحی در بیمارستان داشته احتمالاً تا مدتی بازی او پیرامون بیمارستان و جراحی خواهد بود. با تبدیل تجربه ترسناک خود به یک بازی بر ترس خود غلبه خواهد کرد. نمی‌بایست مانع بچه‌ها در تداوم تجارب ناخوشایند در بازی‌هایشان شد، زیرا: از این طریق آنها قادر خواهند بود از اضطراب مرتبط با این تجارب خلاص شوند.

از طریق بازی کودک همکاری با دیگران را می‌آموزد. تا دوسالگی بچه‌ها عمدتاً با سایر کودکان بازی نمی‌کنند. چنانچه بچه‌های خیلی کوچک کنار هم گذاشته شوند احتمالاً هر یک به‌طور جداگانه منتها در کنار هم بازی می‌کنند. از سه سالگی به بعد، کودک کم‌کم به ملحق شدن به فعالیت‌های سایر کودکان علاقه‌مند می‌شود. شادترین لحظه‌ها برای کودکان در این سن حضور در گروه‌های کوچک دو یا سه نفره است. وقتی تازه شروع به بازی با هم می‌کنند، بسیار تمایل به دعوا کردن دارند. هر یک می‌خواهد به شیوه خود عمل کند و حاضر به تسلیم هم نیست. اما از طریق همین تجربه بازی کردن با هم است که مشارکت و نوبت گرفتن را می‌آموزند. در حدود پنج یا شش سالگی عمدتاً بیشتر از قبل با هم همکاری می‌کنند.

رشد اجتماعی و عاطفی

مشخصه‌ی دوره میانی خردسالی، رشد زیاد تعامل اجتماعی و کنترل احساسات می‌باشد. البته این بدان معنی نیست که همه بچه‌ها در این مرحله اجتماعی بوده و به خوبی با محیط سازگار هستند. ورود به مقطع دبستان مشکلات و مبارزات خاصی را در پی دارد که ممکن است باعث افزایش مشکلات رفتاری شود. کودک محیط امن خانه را ترک نموده و با مشکلات مربوط به کار و روابط اجتماعی که قبلاً آنها را تجربه نکرده مواجه می‌شود. شیوه‌ای که کودک از طریق آن با شرایط جدید سازگار می‌شود تا حد زیادی به تربیت قبلی او بستگی دارد. بچه‌هایی که تربیت اولیه آنها منجر به عدم کسب اعتماد به نفس و اعتماد به دیگران گشته احتمالاً واکنش ناخوشایندی خواهند داشت. یعنی ممکن است از همکاری با دیگران خودداری نموده و نسبت به آنچه که در جریان است بی‌علاقه به‌نظر برسند و شاید هم سعی کنند با تظاهر به بیماری، از رفتن به مدرسه طفره روند. اما در مجموع باید گفت که: در این مرحله از رشد بچه‌ها کمتر خودمحمور بوده و از لحاظ عاطفی نسبت به قبل باثبات‌تر هستند.

از آنجایی که بچه‌های پنج یا شش ساله هنوز بسیار به بزرگترها وابسته هستند، انتظار می‌رود که معلم آنها نقش پدر یا مادر را جایگزین کند. آنها او را نه تنها به عنوان مظهر قدرت و دانش به حساب می‌آورند بلکه به او به عنوان کسی که حلال همه مشکلات بوده و تمام مشاجرات آنها را برطرف می‌نماید، نگاه می‌کنند. از هفت سالگی به بعد آنها مایلند بیشتر مستقل از بزرگترها شوند. آنها هنوز به محبت والدین نیاز دارند و هنوز هم نیازمند این هستند که فکر کنند معلمشان هم به آنها علاقه‌مند است. اما در عین حال بسیار به همراهی و حمایت سایر کودکان وابسته می‌شوند. حالا می‌توانند در گروه‌های بزرگتر بازی کرده و از مشارکت در بازی‌های سازمان‌یافته لذت ببرند. سنین بین هشت تا یازده سالگی اغلب به عنوان مرحله گروهی کار کردن نامیده می‌شود، زیرا در این مرحله است که بچه‌ها خودشان را در گروه‌های کاملاً به هم وابسته قرار می‌دهند. در این سال‌ها کم‌کم دخترها و پسرها از لحاظ علایق باهم متفاوت شده و طبیعی است گروه‌های جداگانه خود را تشکیل دهند. وقتی کودکی عضو چنین گروهی می‌شود احتمالاً بسیار تحت تأثیر هم‌گروهی‌های خود قرار می‌گیرد. او رفتارهای آنها را نسبت به سایر افراد و چیزهای دیگر در پیش گرفته و سعی می‌کند مورد تأیید استانداردهای رفتاری آنها قرار گیرد.

رشد حرکتی

بچه‌ها در این مرحله مملو از انرژی فیزیکی بوده و از یادگیری و تمرین مهارت‌های جسمی لذت می‌برند. باید به آنها فرصت کافی برای تمرین دادن عضلات بزرگ بدن از طریق فعالیت‌هایی چون دویدن، پریدن، رقصیدن، کوه‌نوردی و پرتاب کردن داده شود. وقتی که ابتدا در سن پنج یا شش سالگی به مدرسه می‌آیند، عضلات چشمی آنها کاملاً رشد نکرده و آنها کنترل کامل بر عضلات کوچک میچ و انگشتان ندارند. بنابراین کتاب‌هایی که می‌بایست برای یادگیری بخوانند باید با خط درشت نوشته شوند و از هر کاری که چشم را خسته کند مانند: خیاطی باید اجتناب ورزید. از هشت سالگی به بعد کنترل کودک بر عضلات کوچکش توسعه یافته و تا ده سالگی می‌تواند چاپ در اندازه معمولی را بدون مشکل بخواند.

رشد ذهنی

در طی این سال‌ها کودک حس واقعیت را توسعه می‌بخشد. تا هفت سالگی او چیزهای واقعی را با چیزهایی که تصور کرده اشتباه نمی‌کند. هم‌چنین تغییر قابل توجهی در مفاهیم او مرتبط با طبیعت اشیاء پیرامونش به وجود می‌آید. او تشخیص می‌دهد که ممکن است اشیاء در ظاهر تغییر کنند اما از جهات دیگر ماهیت خود را حفظ می‌کنند. رشد درک و استنباط که در سنین مابین پنج تا هفت سالگی اتفاق می‌افتد در مثال زیر نشان داده شده است:

به یک کودک پنج ساله لیوانی عریض و کم عمق با مقداری آب نشان داده می‌شود. اکنون همان آب در لیوان باریک و بلندی ریخته می‌شود. وقتی کودک می‌بیند که سطح آب در لیوان دوم بالا آمده فکر می‌کند که مقدار آب افزایش یافته است. کودک هفت ساله احتمالاً چنین اشتباهی نمی‌کند. او قادر به درک این مطلب است که علی‌رغم تغییر ظاهر مقدار آب یکسان است. رشد واقع‌گرایی توأم با رشد تفکر منطقی است. از هفت سالگی به بعد پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در توانایی کودک برای طبقه‌بندی به وجود می‌آید. به عنوان مثال اگر به کودک پنج ساله‌ای تصویری از چند پسر بچه کوچک و یک دختر کوچک نشان داده شده و از او پرسیده شود که: "در این عکس پسرها بیشترند یا بچه‌ها؟" او احتمالاً پاسخ می‌دهد: "پسرها بیشترند." اگرچه او می‌داند که پسرها و دخترها با هم بچه‌ها نامیده می‌شوند، با این وجود قادر به حل مسئله مربوط به طبقه‌بندی از این نوع نیست. از کودک متوسط هفت ساله انتظار می‌رود پاسخ درست بدهد چون در این سن او قادر به طبقه‌بندی یک شکل به طرق مختلف است. در این مرحله توانایی منظم کردن اشیاء به ترتیب نیز گسترش می‌یابد. یعنی اگر اشیائی با اندازه و وزن‌های مختلف به کودک داده شوند کودک می‌تواند آنها را به ترتیبی مثل از بزرگ به کوچک و یا از سنگین به سبک مرتب نماید.

هرچه قدرت استدلال کودک رشد می‌نماید او بیش از پیش قادر به نقد خود و کار خود می‌شود. برای بچه‌های کوچکتر سخت است که ببینند نقصی در کارشان وجود دارد و دوست دارند کار خود را تحسین کنند. از طرف دیگر تحسین نتایج کار دیگران برایشان آسان نیست. با این وجود در سن نه سالگی کودک می‌بایست قادر به نقد کار خود و تقدیر از کار دیگران باشد. در ابتدا که بچه‌ها به مدرسه می‌آیند قدرت تمرکز آن رشد نکرده است. نمی‌توانند در یک زمان بیش از چند حقیقت را بفهمند و قادر به تمرکز بر روی چیزی به مدت طولانی نیستند. برای حفظ تمرکز آنها در حین درس، باید تنوع کار زیاد و به اندازه کافی بوده و به آنها فرصت تحرک و جابجایی نیز داده شود.

بچه‌ها در سنین مابین هفت تا یازده سالگی عموماً تصویرسازی بصری خوبی دارند و چیزهایی را که دیده‌اند بهتر از آنچه که شنیده‌اند به‌خاطر می‌آورند. به همین دلیل، تدریس موضوعات در دبستان در حدامکان می‌بایست با استفاده از وسایل کمک آموزشی بصری باشد.

اهمیت فعالیت‌های عملی

اگرچه وسایل کمک آموزشی بصری مهم هستند، اما بچه‌ها از طریق انجام فعالیت‌های عملی که خودشان انجام می‌دهند بیشتر یاد می‌گیرند. به‌عنوان مثال، در درس تاریخ یا ادبیات، اگر به آنها اجازه داده شود بخشی از درس را که مربوط به شخصیت‌هایی که قرار است درباره آنها یاد بگیرند نمایش دهند، به فهم آنها از موضوع کمک خواهد شد. در شروع دبستان هر زمان که امکان داشت باید قاعده تدریس از طریق فعالیت‌های عملی به‌کار گرفته شود. بچه‌ها از انجام کارهای عملی لذت می‌برند، آنها بدین روش با مشکلات عملی روبه‌رو شده و قدرت استدلال خود را بالا می‌برند. همین که بچه‌ها به مرحله نوجوانی می‌رسند، توانایی تفکر انتزاعی را در خود رشد می‌دهند. آنها اکنون قادرند بدون نیاز به فعالیت‌های عملی از عهده مشکلات گفتاری خود بر بیایند و مثل سال‌های اول خیلی به کار عملی نیاز ندارند. بعد از یازده سالگی بعضی از بچه‌ها کم‌کم علاقه به یک موضوع یا موضوعات خاص یا استعداد در آنها را پیدا می‌کنند، اما در بسیاری از موارد رشد این استعدادهای خاص تا زمانی که فرد به سن نوجوانی نرسیده باشد در او ظاهر نمی‌شود.

نوجوانی (از سیزده تا نوزده سالگی)

نوجوانی دوره‌ای از تحول است که در طی آن فرد از مرحله بچگی به بزرگسالی عبور می‌کند. این مرحله با بلوغ جنسی شروع می‌شود یعنی زمانی که دختران اولین قاعدگی و پسرها اولین انزال خود را تجربه می‌کنند. این امر معمول است که دختران یک یا دو سال زودتر از پسران حیض شوند. اما سن دقیقی که مربوط به این زمان می‌شود از فردی به فرد دیگر متغیر است. در بیشتر موارد این مرحله بین سنین سیزده تا شانزده سالگی اتفاق می‌افتد. بعضی ممکن است زودتر به این مرحله برسند و بعضی هم دیرتر، اما عمدتاً ما آغاز نوجوانی را به عنوان خط جداکننده بین بچگی و بزرگسالی در نظر می‌گیریم. یک یا چند سال قبل از قاعدگی فرد از یک دوره خیلی سریع رشد فیزیکی عبور می‌کند. آغاز قاعدگی با رشد خصوصیات ثانویه جنسی همراه خواهد بود. یعنی علائم بلوغ جنسی مثل رشد سینه‌ها و ران‌ها در زنان و رشد مو در صورت پسران. در این دوره تغییرات جسمی داخلی خاصی رخ می‌دهد که بر میزان انرژی و شهوت فرد تأثیر می‌گذارد. اغلب یک فقدان موقتی در هماهنگی عضلات دیده می‌شود که به زمختی و بدترکیبی منجر می‌شود.

تغییرات رفتاری

این تغییرات جسمی با تغییرات رفتاری خاصی توأم هستند. رشد خصوصیات جنسی ثانوی به میزان خاصی از خودآگاهی منتهی می‌گردد. دخترها و پسرها هر دو بیشتر به خودشان علاقه‌مند شده و از نقش جنسی خود آگاه گشته و بیشتر به رفتار دیگران با خودشان اهمیت می‌دهند. افزایشی در حساسیت عاطفی ایجاد شده و اغلب با عدم کنترل عاطفی همراه است. نوجوانان معمولاً بی‌ثبات و غیرقابل پیش‌بینی هستند. احساسات آنها عمیق‌تر از قبل شده و به راحتی غمگین می‌شوند. تغییرات

ناگهانی حس و حال در آنها متداول است. افراد با روحیه بسیار شاد ممکن است به یکباره افسرده شوند. این بی‌ثباتی اغلب در کار آنها منعکس می‌شود. گاهی مملو از اشتیاق و انرژی به نظر می‌رسند و زمانی دیگر خسته و کسل. نوجوان هرچه نسبت به توانایی‌های در حال رشد خود آگاه می‌گردد، میل به خارج شدن از زیر سلطه بزرگترها را تجربه نموده و می‌خواهد خودش زندگی را اداره کند. اگرچه هم‌چنان عاشق والدینش بوده و به محبت آنها نیاز دارد، نسبت به آنها منتقد گشته و کمتر تمایل دارد نصایح آنها را بپذیرد. در بعضی موارد میل به استقلال به صورت پرخاشگری و مقاومت در برابر سلطه در او ظاهر می‌شود.

رشد عاطفی

در این مرحله خانه دیگر مرکز علائق عاطفی نیست و فرد به افراد خارج از خانواده علاقه‌مندتر می‌شود. او به همراهی و درک هم‌سن و سال‌هایش نیاز دارد و احتمالاً دوستی‌های صمیمانه‌ای با افراد هم‌جنس خودش تشکیل می‌دهد. بسیاری از نوجوانان به قهرمان‌پرستی روی آورده و به تحسین شدید نوجوانی بزرگتر از خود یا فرد بزرگسالی که الگوی رفتاری آنهاست می‌پردازند. هرچه نوجوان بزرگتر می‌شود بیشتر به جنس مخالف علاقه‌مند می‌گردد. این علاقه ابتدا به صورت لاس زدن خفیف شکل می‌گیرد اما در مرحله بعد ممکن است به یک دلبستگی جدی تبدیل گردد.

رشد عقلانی

در طول این سال‌ها پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در توانایی‌های استدلال و انتقادی فرد دیده می‌شود. فرد کمتر بر تخیلات خود متکی بوده و تا حد زیادی قادر به درک نظرات غیرانتزاعی بوده و می‌تواند در مورد این مسائل استدلال نماید. هم‌چنین خلاقیت او افزایش می‌یابد و در این زمان است که علائق و استعدادها خاصی در او رشد می‌کنند. بسیاری از این علائق صرفاً موقتی می‌باشند. نوجوانان گاهی اشتیاق زیادی به فعالیت‌هایی همچون رقصیدن، بازیگری، نواختن آلات موسیقی، و نوشتن شعر از خود نشان می‌دهند. اینها تماماً اشکالی از بازخورد عاطفی هستند و هم‌چنان که نوجوان بزرگ می‌شود خیلی طول نمی‌کشد که نیاز به ابراز خود پیدا می‌کند. لذا این علائق احتمالاً از بین می‌روند مگر این‌که تشویق شوند. به منظور درک رفتار نوجوانی لازم است برخی از مشکلاتی را که ممکن است توأم با این مرحله از رشد باشند را در نظر بگیریم. نوجوانان گاهی به خاطر رشد جنسی اذیت می‌شوند. اگر آگاه نبوده یا اطلاعات غلط دریافت کرده باشند ممکن است به علت تغییراتی که در زمان بلوغ جنسی رخ می‌دهد، نگران شوند و بعضی ممکن است به خاطر تغییرات ظاهری خجالت بکشند، و اگر مردم در مورد رشد جسمی آنها اظهار نظر نمایند، احتمال دارد بی‌نهایت کمرو یا خجالتی شوند. در این زمان احساسات جنسی آنها به آسانی برانگیخته شده و باعث افزایش تنش عاطفی و عدم آرامش می‌گردد. بعضی از نوجوانان به خصوص پسرها به شیوه‌های خاص خود لذت می‌برند!!

آنها ممکن است در نتیجه انجام این کار احساس گناه کرده و یا به علت ترس از اثرات آن بر روی سلامتی‌شان اذیت شوند، نیاز به پذیرفته شدن و دوست‌داشته شدن در این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هرچیزی که باعث شود نوجوان احساس کند به نوعی غیرعادی بوده و یا به‌طور نامطلوبی با دیگر هم‌سن‌هایش مقایسه شود، احتمالاً او را درباره خودش بسیار نگران می‌کند. اغلب نوجوانان به خود مطمئن نیستند و هر نوع اظهارنظر درباره ظاهر یا رفتار آنها ممکن است باعث بروز احساس حقارت در آنها گردد. در چنین حالتی ممکن است سعی کنند احساسات خود را با نوعی بی‌توجهی پنهان نموده و یا با خود نمایی آن را جبران کنند. در بعضی موارد، احساس حقارت ممکن است رفتار غیراجتماعی به همراه داشته باشد. گوشزد کردن بیش از حد نوجوان ممکن است باعث شود او از ایجاد هر نوع ارتباط اجتماعی اجتناب ورزیده و از شرکت کردن در فعالیت‌های اجتماعی خودداری کند.

بسیاری از مشکلات نوجوانان ناشی از نوع رفتار دیگران با آنهاست. در برخی جوامع چنین مرسوم است که با نوجوانان گاهی همچون بچه‌ها و گاهی همچون بزرگسالان رفتار می‌شود. در نتیجه آنها نمی‌دانند که به کدام گروه تعلق دارند و یا از آنها انتظار می‌رود که چگونه رفتار کنند. ناامیدی در این مقطع اغلب به خاطر رفتار والدین ایجاد می‌شود. بعضی از والدین تشخیص نمی‌دهند که کودکشان در حال بزرگ شدن است و به او استقلال مورد نیاز را نمی‌دهند. بعضی دیگر که نگران دور شدن بچه‌ها از خودشان هستند با مداخله در روابط فرزندشان با دیگران باعث ایجاد احساس گناه یا ناراحتی به خاطر دوستی‌های جدیدشان در آنها می‌شوند.

بسیاری از نوجوانان ایده‌آلیست بوده و دوست دارند احساس کنند که در جهان مفید هستند. آنها نیاز به پیدا کردن یک هدف در زندگی دارند و اغلب به مذهب علاقه وافر پیدا می‌کنند. در عین حال نسبت به باورهای مذهبی که با آن بزرگ شده‌اند منتقد می‌شوند. بنابراین هنگامی که بیشترین نیاز را به ایمان قوی دارند اغلب دچار شک مذهبی می‌شوند.

نیازهای نوجوانان

میزان موفقیت فرد در مواجهه با مشکلات نوجوانی و سازگار شدن با تغییراتی که در نوجوانی بروز می‌کنند تا حد زیادی به زمینه خانوادگی او بستگی دارد. او نیاز به امنیتی دارد که ناشی از آگاهی او نسبت به علاقه والدینش به او می‌باشد و در همان حال نیاز به استقلالی دارد که با حفظ امنیتش به او داده می‌شود. اما چنانچه نوجوان نداند که چطور وقتش را بگذراند، احتمالاً از استقلال بهره‌ای نمی‌برد. بخش اعظم بزهکاری و ناخشنودی نوجوانان ناشی از این حقیقت است که نمی‌دانند در اوقات فراغت خود چه کار کنند. آنها نیاز به فرصت مشارکت با دیگران در فعالیتهای سازنده‌ای مانند آنچه که انجمن‌های مدارس، باشگاه و سازمان جوانان فراهم می‌کنند، دارند. به منظور رشد اعتماد به نفس و ذوق و قریحه نوجوانان باید به آنها اجازه داد تا این امور را خودشان اداره نموده و در ضمن آنها را تشویق کرد تا پروژه‌ها و سفرهای اعزامی را خود برنامه‌ریزی کنند.

با آموزش صحیح در مورد مسائل جنسی می‌توان از بسیاری از مشکلات مرتبط با این امر اجتناب ورزید. ضمن آماده شدن برای تغییراتی که هنگام بلوغ جنسی رخ می‌دهد و مطلع شدن از عملکرد اندام‌های جنسی نوجوان می‌بایست از مسئولیتهای ازدواج و بچه‌دار شدن آگاه گردد. آنها هم‌چنین به فرصتهایی نیاز دارند که در کنار جنس مخالف قرار گرفته و با آنها فعالیتهای مشترک داشته باشند. بدین ترتیب یاد می‌گیرند که برای خصوصیات یکدیگر ارزش قائل بوده و با هم، چون یک همراه رفتار کنند نه وسیله‌ای برای علایق جنسی. اگرچه لازم است نوجوان بیاموزد که تمایلات جنسی خود را کنترل کند، اما باید پاسخ‌گوی انرژی عاطفی باشیم که ناشی از این تمایلات است. بنابراین آنها به فرصتهای زیادی نیاز دارند تا از طریق کار یا فعالیت خلاقانه خود را ابراز نمایند.

بیشتر کمرویی و عدم اعتماد در نوجوانان به خاطر ناآگاهی آنها از رسوم اجتماعی است. باید به آنها گفته شود که از ایشان انتظار می‌رود چگونه در مناسبت‌های اجتماعی رفتار نمایند و به آنها کمک کرد رسوم و نهادهای جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند بشناسند. اما شناخت و درک رسوم اجتماعی کافی نیست، نوجوان باید حس کند که جایگاه شخصی در جامعه دارد و برای جامعه ارزشمند است و این امر زمانی محقق می‌شود که به او مسئولیت داده شود و به او کمک گردد تا راه مفید بودن برای جامعه را بیابد.

« فصل پانزدهم »

شخصیت و تعلیم و تربیت

هنگام نوشتن مقاله‌ای تحت عنوان "انضباط کلاس" دانش‌آموزی نوشت: "معلمی که فاقد شخصیت باشد به سختی می‌تواند کلاس خود را اداره نماید."

این جمله چه چیزی را به ما نشان می‌دهد؟ این جمله بیانگر آن است که دانش‌آموز مفهوم شخصیت را نفهمیده است. شخصیت خصیصه‌ای نیست که برخی آن را داشته و برخی فاقد آن باشند، بلکه چیزی است که همه آن را دارند. به منظور درک مفهوم "شخصیت"، ابتدا می‌بایست برداشت واضحی از واژگان مرتبط با آن همچون **مشرَب یا خو، خویشتن‌گرایی (درونگرایی)، برون‌گرایی و نهاد یا سیرت** داشته باشیم.

مشرَب یا خو، تمایل به رفتار کردن به شیوه‌ای خاص است. کسی که دارای خوی درون‌گرایی است بیشتر به احساسات و عقاید خود علاقه‌مند است تا به امور دنیای خارج. کسی که دارای خوی برون‌گرایی است بیشتر به آنچه در اطرافش می‌گذرد، علاقه دارد تا به احساسات و عقاید خودش. اغلب مردم دارای ترکیبی از هر دو خلق و خو هستند.

برخی از خلق و خوها نتیجه شرایط بوده و برخی مادرزادی هستند. به خلق و خوی عاطفی و مادرزادی فرد، طبیعت یا سرشت گفته می‌شود. سرشت فرد تا حد زیادی تحت کنترل غدد خاصی است که به آنها غدد مترشح داخلی گفته می‌شود مانند غده تیروئید، غدد فوق کلیوی، غدد هیپوفیز و غدد جنسی. این غدد ماده شیمیایی به نام "هورمون" تولید نموده و وارد خون می‌کنند که بر عکس‌العمل‌های عاطفی اثر می‌گذارند. این که فرد تا چه حد تحریک‌پذیر، حساس، سریع در واکنش، دارای احساسات عاطفی قوی، درونگرا یا برونگرا باشد تا حد زیادی به طبیعت یا سرشت او بستگی دارد.

وقتی درباره‌ی نهاد یا سیرت یک فرد صحبت می‌کنیم، منظورمان خلق و خوی اخلاقی اوست. همچون درست‌کاری، مهربانی، قابل اعتماد بودن و بخشندگی. این خلق و خوی اخلاقی بیشتر تحت تأثیر تربیت است تا طبیعت یا سرشت.

واژه شخصیت به کل ساختار روانشناسی فرد اشاره دارد که شامل خلق و خو، سیرت، هوش، احساس، طرز برخورد، علائق، باورها، آرزوها و ایده‌آل‌های او می‌شود.

شخصیت فرد از طریق خلق و خوی او و نحوه شکل‌گیری این خلق و خو نشان داده می‌شود. رشد شخصیت تا حدی ناشی از خصوصیات وراثتی بوده و بخشی نیز ناشی از تجربه و تربیت است. کودک از والدین خود ویژگی‌های فیزیکی، خلق و خو، هوش و استعداد‌های نهانی را به ارث می‌برد. این‌ها بخش خام شخصیت را شکل می‌دهند، یعنی شیوه پاسخگویی کودک به تجربیش را تعیین می‌کنند. مثلاً کودکی که خلق و خوی برونگرا دارد، راحت‌تر از کودکی که درونگراست دوست پیدا می‌کند. کودکی که از لحاظ خلق و خو خیلی حساس است در مقایسه با کسی که حساسیت کمتری دارد بیشتر تحت تأثیر تجربیش قرار می‌گیرد. به دلیل همین تفاوت‌های مادرزادی است که نمی‌توانیم به‌طور قطعی بگوییم که نوع خاصی از تجربه دقیقاً همان اثر را بر روی یک کودک دارد که بر دیگری خواهد داشت. به‌عنوان مثال: در مقابل این حقیقت که به کودک اجازه داده نمی‌شود تا استقلالی را که دوست دارد داشته باشد، ممکن است یک کودک در مقابل فرد دارای سلطه با سرکشی و طغیان برخورد نماید اما دیگری میل به استقلال را از دست داده و متکی به دیگران شود.

تأثیر مادر

با این حال می‌دانیم که شخصیت یک کودک تا حد زیادی تحت تأثیر کسی است که در چند سال اول زندگی از او مراقبت می‌نماید. این فرد یا مادر خود اوست و یا یک مادر جایگزین. به دلیل ارتباط مداوم کودک با مادر یا جایگزین مادر و مراقبت و محبت اوست که کودک احساس امنیت نموده و یاد می‌گیرد که خودش نیز محبت نماید. چنانچه درست هنگامی که کودک دارد یاد می‌گیرد به مادرش عشق بورزد، از او دورش کنند، ممکن است کلاً فرآیند رشد عاطفی‌اش مختل گردد. در کودکان خردسالی که برای مدتی از مادرشان جدا می‌شوند ممکن است احساس عدم امنیت رشد کند و چنانچه مدام از نزد فردی به نزد فرد دیگری برده شوند گاهی توانایی علاقه‌مند شدن به دیگران را از دست می‌دهند و به افرادی با خلق و خوی بی‌محبت تبدیل می‌شوند. چنین کودکانی بچه‌هایی مشکل‌دار هستند. برای آنها اهمیتی ندارد که با دیگران چگونه رفتار می‌نمایند و یا بقیه مردم درباره آنها چه فکری می‌کنند. چون هیچ اعتقادی به دیگران ندارند، در پاسخ به کسانی که به آنها محبت می‌کنند سعی می‌کنند محبت او را امتحان کنند لذا تا جایی که می‌توانند به اذیت و آزار کسی که به آنها محبت کرده می‌پردازند.

میزان لطمه‌ای که به کودک وارد می‌شود هنگامی که از مادرش یا جایگزین مادرش جدا می‌گردد، به عوامل گوناگونی همچون مدت زمان جدایی، سن کودک در آن هنگام، نوع ارتباطی که پیش از جدایی با مادرش داشته و طرز رفتار دیگران با او در طول دوره جدایی بستگی دارد. سیرت "بی‌محبت" زمانی شکل می‌گیرد که کودک هرگز به اندازه کافی با کسی نبوده تا عشق ورزیدن به او را بیاموزد. چنین کودکانی را "محروم عاطفی" می‌نامند، چون از محبت و امنیتی که بدان نیاز داشتند محروم شده‌اند. حتی مدت زمان کوتاه جدایی از مادر در سال‌های اولیه برای کودک بد است. با این وجود چنانچه کودک پیش از جدایی به مادرش علاقه‌مند شده باشد و اگر به‌وسیله کسی که از قبل او را می‌شناسد مراقبت گردد، اثرات جدایی کم‌ضررتر خواهند بود. در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهند، جدایی‌هایی که بعد از ۳ سالگی اتفاق می‌افتند مانند آنچه در سال‌های اولیه زندگی رخ می‌دهد بر شخصیت کودک اثرات مخرب ندارند.

ممکن است به بچه‌هایی نیز که در کودکی به‌طور موقت از مادرشان جدا شده‌اند گفته شود تا حدی مسکین (محرومیت کشیده) هستند. این واژه هم‌چنین برای بچه‌هایی که با مادرشان زندگی می‌کنند اما نادیده گرفته می‌شوند و این امر باعث می‌شود احساس کنند "ناخواسته" هستند به‌کار می‌رود. بچه‌های نسبتاً محرومیت کشیده، دارای شخصیت‌های عصبی هستند. اضطراب آنها ممکن است به شکل‌های مختلف بروز کند: برخی ممکن است پرخاشگر شوند، بعضی دیگر ممکن است خیلی پرتوقع شوند یعنی همواره در پی جلب توجه و محبت دیگران باشند و عده‌ای نیز دارای این تفکر شوند که "مردم آنچه را می‌خواهم به من نمی‌دهند پس من باید آنچه را که می‌توانم با خود ببرم". در برخی موارد این حد از رفتار ممکن است باعث افزایش دزدی شده و یا در قالب خودخواهی یا آزمندی در مورد چیزهایی همچون غذا، پول و یا اموال خود را نشان دهد.

تأثیر پدر

در طول دو یا سه سال اول زندگی کودک، پدر در مجموع تأثیر زیادی بر رشد کودک ندارد. هرچه کودک بزرگ‌تر می‌شود، تأثیر پدر نیز به‌طور افزاینده‌ای مهم‌تر می‌گردد. او شخصی است که بیشترین قابلیت را دارد تا هر کمبود محبتی را از جانب مادر جبران کند. او کسی است که احتمالاً بیش از هرکس می‌تواند مانع از آن گردد که مادر نسبت به کودک احساس مالکیت نموده و او را لوس کند. پدر کسی است که سمبلی از رفتار مردانه برای پسرش می‌باشد. در صورتی که پسر به پدر احترام گذاشته و او را تحسین کند، سعی می‌کند از او تقلید نماید. اگر پدر به‌گونه‌ای عمل کند که گویی پسرش را باعث سرافکندگی می‌داند احتمالاً پسر دارای حس حقارتی خواهد شد که یک عمر با او خواهد بود. از آنجایی که دختر خود را به عنوان یک جنس مؤنث در نظر می‌گیرد طرز برخوردش با جنس مخالف احتمالاً تا حد زیادی تحت تأثیر نوع برخورد پدرش با او می‌باشد. پدری که یأس و ناامیدی خود را از این‌که به جای پسر، دختر دارد، به وضوح نشان می‌دهد، ممکن است باعث شود دخترش به خاطر جنسیتش

احساس شرمندگی نموده و در نتیجه سعی کند مثل یک پسر رفتار کند. پدري که نسبت به دخترش رفتار نامهربانی دارد باعث بروز حس عدم اعتماد نسبت به مردان در وی می‌شود.

در مجموع، پدر کسی است که سمبل سلطه در خانواده است. بنابراین، بر اساس این که چگونه از این سلطه استفاده می‌کند، بچه‌ها یاد می‌گیرند که نسبت به این حاکمیت اعتماد داشته و به آن احترام بگذارند و یا این که بترسند و از آن متنفر گردند. این طرز برخورد نسبت به سلطه و حاکمیت (که در خانه شکل گرفته) احتمالاً به رفتار نسبت به هرکسی که در زندگی آینده آنها در جایگاه سلطه قرار می‌گیرد منتقل خواهد شد.

رشد وجدان

طرز برخورد والدین با کودک نه تنها بر نقطه نظر او نسبت به خودش و طرز برخوردش بر دیگران تأثیرگذار است بلکه بر آن بخش از شخصیت که ما آن را "وجدان" می‌نامیم نیز مؤثر است. کودک با وجدان زاده نمی‌شود. وقتی خیلی کوچک است اعمالش تابع اصل رنج و لذت می‌باشند. این بدان معنی است که سعی می‌کند کارهایی را انجام دهد که برایش لذتبخش است و از آنچه که دوست ندارد انجام دهد اجتناب ورزد. خیلی زود یاد می‌گیرد که برخی از اعمال او مورد تأیید والدینش بوده و برخی دیگر این طور نیستند؛ هرچه علاقه‌اش به والدینش بیشتر می‌شود، تأیید آنها نیز به طور افزاینده‌ای برایش مهم‌تر شده و سعی می‌کند آنها را خشنود سازد. در مراحل اولیه تابعیت او از والدینش به حضور آنها در کنارش بستگی دارد؛ وقتی که آنها دور از چشم او هستند احتمالاً کاری را انجام می‌دهد که از آن منع شده است. با این حال هرچه کودک بزرگتر می‌شود سعی می‌کند خود را با والدینش بشناسد یعنی سعی می‌کند مثل آنها شده، از معیارهای رفتاری آنها استفاده کرده و معیارهای خودش را می‌سازد. وقتی به این مرحله برسد دیگر نیازی به حضور مداوم والدینش برای این که به او یادآوری کنند چه کاری را باید انجام داده یا انجام ندهد، ندارد، زیرا توصیه‌هایی که والدینش در گذشته به او کرده‌اند اکنون توصیه‌هایی است که او به خودش می‌کند. اگر از این توصیه‌های خودفرما تبعیت نکند از احساس گناه رنج خواهد برد.

از آنجایی که عقاید درست و غلط کودک خردسال کاملاً به معیارهایی که والدینش برای او تعیین می‌کنند بستگی دارد، ثابت و پایدار بودن این معیارها حائز اهمیت است. اگر یکی از والدین به کودک اجازه دهد کاری را انجام دهد که دیگری منع کرده، تشخیص درست یا غلط بودن آنچه که کودک انجام می‌دهد برایش دشوار است. وقتی والدین قوانینی را برای راهنمایی بچه‌ها وضع می‌کنند اما با عملکرد خود نشان می‌دهند که اعتقادی به این قوانین ندارند کودک احتمالاً فکر می‌کند این قوانین بی‌اهمیت است. چنانچه والدین خودشان حس اشتباهی نسبت به ارزش‌ها داشته باشند، در نتیجه کودک احتمالاً ایده نادرستی از آنچه که درست و یا غلط است کسب می‌کند. والدینی که معیارهای سخت‌گیرانه‌ای در هدایت کودکان دارند، بیشتر به کودک ضرر می‌رسانند تا منفعت. به خصوص اگر از او بیش از حد انتظار داشته و نسبت به او خیلی سخت‌گیر باشند. کودکی که به دلیل عدم پایبندی به معیارهای والدینش دائماً به او تلقین می‌شود که شورو است احتمالاً یکی از دو کار زیر را انجام می‌دهد: یا در مقابل این معیارها سرکشی نموده و دست از تبعیت از آنها برمی‌دارد، و یا یک وجدان بسیار سخت‌گیرانه‌ای را در خود رشد می‌دهد.

شخصی با وجدان بسیار سخت‌گیر در واقع کسی است که بر خود یک معیارهایی را تحمیل می‌کند که بعد می‌بیند زندگی بر اساس آن معیارها غیرممکن است لذا به‌طور مداوم درباره چیزهایی که اهمیتی ندارد و یا نمی‌تواند در رابطه با آنها کاری انجام دهد احساس گناه می‌کند. چون اغلب والدینش به او گفته‌اند که درگیر بعضی از عواطف و تمایلات شدن کار درستی نیست. این گونه امور نه تنها باعث درد و رنج غیر ضروری شده بلکه در انتها ممکن است به بیماری‌های روحی روانی منجر گردد.

پس از دیدن تأثیر شیوه‌های رفتاری والدین بر رشد شخصیت، اکنون می‌توان به دو سؤال زیر بپردازیم:

۱- آیا احتمالاً این تأثیرات دائمی خواهد بود؟

۲- آیا معلم می‌تواند باعث اصلاح شخصیت‌های شاگردانش گردد؟

در پاسخ به پرسش اول باید چنین گفت که؛ تجربه‌ای که کودک در سال‌های پیش از مدرسه به‌دست آورده، بر شخصیت او تأثیر خواهد گذاشت. چنانچه تجارب بعدی مشابه تجارب پیش از مدرسه باشند، این تأثیر بسیار پایدارتر خواهد شد، اما اگر تجارب بعدی بسیار متفاوت باشند، این تأثیر کم‌رنگ‌تر می‌شود. این‌که تا چه حد می‌توان تأثیرات تجارب سال‌های اول زندگی را محو کرد، تا حد زیادی به میزان عمق آن تأثیر بر کودک دارد. براساس شواهد موجود، در مورد کودکانی که در نتیجه محرومیت شدید دارای شخصیتی فاقد محبت شده‌اند، معلم مدرسه کار چندانی برای تغییر آنها نمی‌تواند انجام دهد. چنین کودکانی توانایی پاسخگویی به دوستی و محبت را از دست داده‌اند و احتمالاً آن‌را به دست نمی‌آورند مگر این‌که با یک پدر یا مادر خوانده‌ای زندگی کنند که راغب هستند سال‌های بسیاری را برای مراقبت از آنها صرف نموده و توجه و محبتی را که آنها در سال‌های اول زندگی از آن محروم بوده‌اند، جبران کنند. با این وجود، چنین بچه‌هایی استثنائی هستند؛ موارد بسیار دیگری وجود دارد که شاید یک معلم بتواند تا حد زیادی به کودکی که تا حدی محرومیت کشیده، کمک کند. او ممکن است با ایجاد یک علاقه در کودک، یا محترمانه رفتار کردن با او، یا با بذل کمی توجه بیشتر یا تشویق، و یا با ایجاد حس دوست داشته شدن این کار را انجام دهد. در این صورت معلم نقش جبران کننده دارد. نقش جبران کننده برای کسی به‌کار می‌رود که حاصل تأثیر دیگری را تقلیل می‌دهد. با رفتار محبت‌آمیز نسبت به کودک معلم ممکن است بتواند تا حد زیادی بی‌علاقگی والدین کودک را برایش جبران کند. این‌که معلم تا چه حد می‌تواند در اصلاح شخصیت کودک موفق شود، بستگی به این دارد که آیا معلم می‌تواند اعتماد و احترام کودک را جلب کند. بچه‌ها رفتار همه کسانی را که با آنها مواجه می‌شوند تقلید نمی‌کنند. آنها هرچه بیشتر معلم خود را دوست داشته، او را تحسین کنند و مدت زمان طولانی‌تر با او باشند، بیشتر تحت تأثیر معیارها و طرز برخورد معلم قرار خواهند گرفت.

تأثیر فعالیت‌های گروهی

در عین حال باید در نظر داشته باشیم که معلم تنها یکی از مجموعه افراد زندگی کودک می‌باشد. هرچه کودک بزرگتر می‌شود احتمالاً گروه هم‌سالان خودش در مقایسه با معلم از اهمیت بیشتری برخوردار می‌گردند. عضویت در چنین گروهی برای کودک منافع دربردارد که هیچ فرد بزرگسالی نمی‌تواند برایش تأمین کند و چیزهایی را به او می‌آموزد که هیچ معلم مدرسه‌ای نمی‌تواند به او بیاموزد. اگرچه ممکن است ارتباط خوبی بین دانش‌آموزان و معلم باشد، اما به دلیل سن و تجربه معلم او همیشه در موقعیت مافوق نسبت به کودک قرار دارد. معلم نمی‌تواند در تجارب کودک مانند کودکان دیگر مشارکت داشته باشد. او نمی‌تواند حس اعتماد به نفس و امنیتی را که پذیرفته شدن در گروه به کودک می‌دهد برایش به ارمغان آورد. فقط از طریق قرار گرفتن در میان گروه‌های هم‌سال است که کودک شانس پرورش ویژگی‌های رهبری را به‌دست آورده و یاد می‌گیرد که چگونه مستقل از بزرگسالان باشد. وقتی کودک در گروه دوستانش موقعیتی متمایز از آنها به‌دست می‌آورد، عقیده او درباره خودش تحت تأثیر طرز برخورد دیگر اعضای گروه با او قرار خواهد گرفت. او خود را همان‌گونه می‌بیند که دیگران او را می‌بینند و هرچه بیشتر برای عقیده آنها ارزش قائل شود، آمادگی پذیرش آنها را بیشتر داشته و در نتیجه رهبری و کنترل گروه برایش راحت‌تر خواهد بود. هنگامی که این معیارها با آنچه که او در خانه یاد گرفته متفاوت هستند، او شروع به تغییر دادن عقایدش می‌کند. به عنوان مثال، کودکی که با این باور بزرگ شده که تقلب کردن در دروس کار اشتباهی است، ممکن است کم‌کم فکر کند تقلب کردن آن‌طور هم که به او گفته شده مذموم نیست، وقتی می‌بیند بقیه اعضای گروه هم این کار را انجام می‌دهند.

از آنجایی که عضویت در گروه چنین تأثیر شدیدی بر رشد شخصیت دارد، ایجاد فرصت‌های زیاد برای کسب تجارب گروهی مناسب هم در مدرسه و هم خارج از آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و می‌بایست آنها را به ملحق شدن به باشگاه‌ها و انجمن‌هایی که در مدرسه و اطراف آن وجود دارند، تشویق نمود. هم‌چنین کمک به کودکان خجالتی و درونگرا برای قاطی شدن با دیگران مهم می‌باشد. این کار با دادن مسئولیت‌هایی به ایشان که آنها را در ارتباط با دیگران قرار می‌دهد و از طریق ایجاد شرایطی که خود را برای گروه مفید حس نمایند امکان پذیر است.

معلم و گروه

معلمی که مسئول کلاس است اغلب در موقعیتی است که باعث ایجاد روابط خوب یا بد بین افراد کلاسش می‌شود. کلاسی که در آن به‌طور مداوم به بچه‌ها دستور داده شده، عیوبشان برشمرده می‌گردد، باهم مقایسه شده، و به سخن‌چینی درباره یکدیگر تشویق می‌شوند، کلاسی خواهد بود که در آن دانش‌آموزان نسبت به هم حسادت ورزیده و رفتار غیر دوستانه‌ای خواهند داشت. چنین کلاسی را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای توصیف نمود که در آن هرکس به کار خودش مشغول است. در صورت فقدان هدف مشترک و یا هر نوع شانس همکاری احتمال ایجاد حس گروهی در بین اعضا کم است مگر همان‌گونه که گاهی پیش می‌آید به دلیل کینه مشترک نسبت به معلم باهم متحد شوند. از طرف دیگر در کلاسی که در آن معلم در مورد برنامه‌ها با دانش‌آموزان گفت‌وگو نموده، به عقاید و نظرات آنان گوش کرده، دانش‌آموزان زرنک را به کمک به دانش‌آموزان ضعیف‌تر تشویق نموده و فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی می‌کند که طی آنها هر دانش‌آموز شانس ایفای نقش رهبری و هم‌چنین تبعیت از گروه را گاهی تجربه می‌نماید، بچه‌ها نسبت به هم و به‌عنوان یک گروه احساس تعلق می‌کنند. در چنین شرایطی آنها یاد می‌گیرند که یکدیگر را پذیرفته و برای هم ارزش قائل شوند.

معلم و نوجوان

وقتی دانش‌آموزان به مرحله نوجوانی می‌رسند، معلم اغلب نقش مستقیمی در رشد آنها ایفا می‌کند. در این مرحله، آنان هم‌چنان که از والدین خود دور می‌شوند به نصیحت و راهنمایی فرد بزرگسالی خارج از خانواده نیاز دارند. بنابراین معلمی که به دانش‌آموزانش علاقه‌مند است و احترام و اعتماد آنها را جلب نموده، تا حد زیادی می‌تواند با مشکلات آنها مواجه شده و به ایجاد ایده‌آل‌ها و علایق جدید در آنها کمک کند.

تعلیم و تربیت

در فصل اول این کتاب دیدیم که درس‌دادن همان تعلیم نیست. در این فصل تفاوت بین تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار دادیم. همان‌طور که دیدیم **تعلیم** یعنی کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری، و **تربیت** عبارت است از کمک به رشد و بهبود شخصیت آنها. اگرچه بخش اعظم تعلیم و تربیت از طریق تدریس رخ می‌دهد، اما این امر نیز صحت دارد که هر تدریسی جنبه تربیتی ندارد. مثلاً اگر به‌واسطه عملکرد خودمان به بچه‌ها بیاموزیم که برای چیزهای بی‌ارزش اهمیت قائل شده، متعصب باشند و اعتماد به نفس نداشته باشند، آنها را تربیت نمی‌کنیم. از طرف دیگر اگر به بچه‌ها اجازه دهیم تا حدودی مستقل بوده و به آنها فرصت برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاسی را بدهیم و نیز آنها را به ایجاد و اداره باشگاه‌ها و انجمن‌های خودشان تشویق نمائیم، اگرچه خودمان شخصاً چیزی به آنها یاد نمی‌دهیم اما فرصت کسب تجارب تربیتی را برایشان فراهم کرده‌ایم. در نتیجه تفاوت بین معلم خوب و مربی خوب مشهود است. معلم خوب کسی است که می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیزی تدریس کند. مربی خوب علاوه بر تدریس موفقیت‌آمیز می‌داند چیزهای بسیاری وجود دارند که در تعلیم و تربیت کودکان از تدریس خود او مهم‌تر هستند. بنابراین او هرکاری می‌کند تا فرصت‌های کسب تجارب ارزشمند را برای بچه‌ها فراهم نماید.

ارادتمند شما، دولتی

