

روان شناسی عمومی

هوالمحبوب

مؤلف : اتکینسون و همکاران

مترجم : دکتر براهنی و همکاران

تهیه کننده : حسن بابائزاد قصاب

مدرس دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی بابل

بخش اول- روانشناسی کوششی علمی و انسانی

فصل اول: ماهیت روانشناسی (دکتر براهنی)

تعریف روانشناسی (Psychology)

روانشناسی را می توان چنین تعریف کرد : **بررسی علمی رفتار و فرایندهای ذهنی** . این تعریف موضوعهای بسیار متنوعی را دربرمی گیرد ، چنانکه از چند مثال و نمونه های زیر برمی آید:

* آسیب مغزی و بازشناسی چهره ها * نسبت دادن ویژگی ها به افراد

* چاقی

* یادزدودگی کودکی

* اثر برنامه های پرخشونت رسانه ها بر پرخاشگری کودکان

خاستگاه‌های تاریخی روانشناسی

خاستگاه‌های تاریخی روانشناسی رامی توان تا فلاسفه بزرگ یونان باستان پی گرفت . مشهورترین آنان **سقراط** ، **افلاطون** و **ارسطو** بودند . سوالات بنیادین آنان در باب زندگی عبارت بود از : **هشیاری چیست ؟ آدمیان ذاتاً منطقی هستند یا غیر منطقی ؟ آیا چیزی به نام انتخاب آزاد وجود دارد ؟ این پرسشها با ماهیت ذهن و فرایندهای ذهنی و روانی سروکار دارند که از عناصر اصلی رویکرد شناختی در روانشناسی محسوب می شوند .**

بقراط (پدر پزشکی) علاقه وافری به فیزیولوژی داشت و مشاهدات مهمی در زمینه کنترل مغز بر اندامهای بدن انجام داد . آن مشاهدات زمینه ساز **رویکرد زیست شناختی** در روانشناسی است .

فطری نگری در برابر تجربه گرایی

آیا تواناییهای آدمیان فطری (طبیعت) است یا از طریق تجربه (تربیت) کسب می شود ؟

دیدگاه **فطری نگری** معتقد است که آدمیان با گنجینه ای از دانش و توان فهم واقعیت زاده می شوند. یعنی دانش و فهم آدمی از طریق استدلال و درون نگری دقیق دست یافتنی است. در قرن هفدهم **دکارت** برخی اندیشه ها (خدا، خویشتن، اصول بدیهی هندسه، کمال و بی نهایت) را فطری به شمار می آورد. **دکارت** بدن آدمی را ماشینی می دانست که مثل هر ماشین دیگری قابل بررسی است. این دیدگاه سرآغاز رویکردهای **پردازش اطلاعات** در باره ذهن آدمی است.

دیدگاه **تجربه گرایی** برآن است که دانش از طریق تجربه ها و تعاملهای آدمی با جهان کسب می شود. در قرن هفدهم **جان لاک** معتقد بود که "ذهن آدمی در بدو تولد همچون لوح ناتوشته ای است که تجربه های جریان رشد او، دانش و فهم را روی آن ثبت می کنند". این دیدگاه سرآغاز روانشناسی **تداعی گرا** بود. ذهن از اندیشه هایی انباشته می شود که از طریق حواس به آن راه می یابند و طبق اصولی از قبیل **مشابهت** و **تضاد** به هم پیوند می خورند.

آغاز روانشناسی علمی

آغاز روانشناسی علمی را تأسیس نخستین آزمایشگاه روانشناسی توسط **ویلهلم وونت** در دانشگاه لایپزیک آلمان به سال 1879 می دانند .

او براین باور بود که ذهن و رفتار را نیز همانند سیاره ها و مواد شیمیایی یا اندامهای بدن می توان با روشهای علمی بررسی و تحلیل کرد . پژوهشهای **ونت** عمدتاً متمرکز بر حواس و بویژه حس بینایی بود . وونت به **درون نگری** به عنوان روشی برای فرایندهای ذهنی تکیه می کرد .

درون نگری یعنی مشاهده و ثبت ماهیت ادراکها، اندیشه ها، و احساسهای شخص توسط خودش؛ مثلاً تأمل شخص درباره ی تأثرات حسی خودش از محرکی مانند تابش نور رنگین . وونت در آزمایشهایش بعد فیزیکی محرك معینی مثلاً شدت آن را به شیوه منظمی تغییر می داد و آنگاه با روش درون نگری معلوم می کرد تغییرات فیزیکی موجب چه تغییراتی در تجربه هشیار ذهن آزمودنی از آن محرك می شوند.

ساخت گرایي و کارکرد گرایي

تجزیه ی ترکیبات پیچیده به عناصر آنها در فیزیک و شیمی، روانشناسان از جمله **تیچنر** را برانگیخت تا در جستجوی آن دسته از عناصر ذهنی برآیند که تجربه های پیچیده آمیزه ای از آنها به شمار می آمدند . مثلاً مزه لیموناد (ادراك) به عناصری مانند شیرین، تلخ، و سرد (احساسها) قابل تجزیه است. **تیچنر** این شاخه روانشناسی را **ساخت گرایي** (تحلیل ساختارذهنی) نامید.

ویلیام جیمز تأکید داشت که به جای تحلیل عناصر هشیاری باید به ماهیت سیال و شخصی هشیاری پرداخت. رویکرد **جیمز کارکرد گرایي** نامیده شد. مراد از کارکرد گرایي بررسی این مطلب است که ذهن چگونه کار می کند که جاندار موفق به انطباق و سازگاری با محیط می شود. روانشناسان براین باور شدند که برای درک نحوه انطباق جاندار با محیط باید رفتار واقعی او را بررسی کرد. هم **ساخت گرایان** و هم **کارکرد گرایان** روانشناسی را **دانش تجربه هشیار** به شمار می آوردند.

رفتار گرایی

در دهه 1920 ساخت گرایی و کارکرد گرایی جای خود را به سه مکتب جدید دادند :

رفتارگرایی ، روانشناسی گشتالت ، و روانکاوی .

واتسون بنیانگذار رفتارگرایی معتقد بود؛ برای اینکه روانشناسی به صورت علم درآمد داده های آن باید مانند داده های علوم دیگر قابل واری همگان باشد. رفتار امری است همگانی، و هشیاری امری خصوصی.

واتسون معتقد بود که تقریباً همه ی رفتارها حاصل شرطی شدن است و محیط از راه تقویت عادات خاص، رفتار را شکل می دهد. در این دیدگاه **پاسخ شرطی** کوچکترین واحد رفتار محسوب می شد که می توانست پایه ی شکل گیری رفتارهای پیچیده تر باشد.

رفتارگرایان معمولاً پدیده های روانشناختی را درچارچوب **محرک و پاسخ (S - R)** تحلیل

می کردند و این خود منجر به پیدایش اصطلاح روانشناسی **محرک - پاسخ (S - R)** شد .

روانشناسی گشتالت

گشتالت يك واژه ی آلمانی است به معنای **”شکل ، طرح ، قالب و یا فرم“** است که توسط **ورتایمر، کافکا و کهلر** پایه گذاری شد. توجه اصلی آنها بر **ادراك** و **حل مسئله** معطوف بود.

به اعتقاد آنها تجربه های ادراکی مبتنی بر طرحهایی هستند که محرکها و سازمان تجربه آنها را شکل می دهند. آنچه که دیده می شود هم **وابسته** به زمینه ای است که شی در آن آشکار می شود و هم تابع سایر وجوه **طرح کلی تحريك**.

”کل چیزی متفاوت از مجموع اجزای آن است زیرا کل تابع روابط اجزاست.“

روانکاوی

این مکتب را در آغاز قرن بیستم **زیگموند فروید** بنیان نهاد. هسته اصلی نظریه فروید مفهوم **ناهشیار** است: افکار، نگرشها، تکانه ها، امیال، انگیزه ها و هیجانهایی که خودمان از وجود آنها آگاهی نداریم.

فروید معتقد بود امیال ناپذیرفتنی از قبیل امیال منع شده یا تنبیه شده دوران کودکی از حیطة آگاهی هشیار رانده شده و جزو ناهشیاری می شوند اما همچنان برافکار و هیجانها و اعمال ما اثر می گذارند. افکار ناهشیار به صور گوناگون از قبیل **رویای**، **لغزشهای لفظی** و **اطوار بدنی** خود را نشان می دهند.

فروید در کار درمان خود از **روش تداعی آزاد** و **تحلیل رویا** استفاده می کرد.

در نظریه سنتی فروید، انگیزه های ناهشیار تقریباً به نحوی با **میل جنسی** یا **پرخاشگری** پیوند دارد.

رویکردهای معاصر در روانشناسی

منظور از رویکرد نوعی شیوه نگرش به موضوع است

رویکرد زیست شناختی

اصولاً تمام رویدادهای روانی به نحوی با فعالیت مغز و دستگاه عصبی پیوند دارند. در رویکرد **زیست شناختی** برای شناخت رفتار آدمی و دیگر جانداران، پیوند رفتار آشکار با رویدادهای برقی و شیمیایی درونی به بررسی در می آید. این رویکرد در پی شناخت فرایندهای زیستی – عصبی زیر بنای رفتار و فرایندهای ذهنی است.

برای مثال در رویکرد زیستی به افسردگی، سعی می شود این اختلال بر حسب تغییرات غیرعادی میزان **پیکهای عصبی** تبیین شود. پیکهای عصبی **مواد شیمیایی** هستند که در مغز تولید می شوند و ارتباطات و پیام رسانی بین نورونها یا **یاخته های عصبی** را میسر می سازند.

رویکرد رفتاری

رویکرد رفتاری بیشتر با محرکها و پاسخهای قابل مشاهده سروکار دارد. برای مثال، تحلیل زندگی اجتماعی شما بر مبنای رویکرد **S – R** احتمالاً با نکات زیر سروکار خواهد داشت:

کسانی که با آنها مراوده دارید (این افراد **محرکهای اجتماعی** نامیده می شوند)، پاسخهای شما در برابر این افراد (**پاداش دهنده، تنبیه کننده، یا خنثی**) و پاسخهای متقابل آنها در برابر شما (پاداش دهنده، تنبیه کننده، یا خنثی) و این که پاداشها چگونه موجب تداوم یا سستی تعامل شما با دیگران می شوند.

در مورد **پرخاشگری** مشاهده می شود کودکان پاسخهای پرخاشگرانه (از قبیل کتک زدن کودک دیگر) را هنگامی بیشتر نشان می دهند که چنین پاسخی به پاداش (مثلاً کوتاه آمدن کودک دیگر) بینجامد تا وقتی تنبیه (حمله متقابل کودک کتک خورده) شوند.

رویکرد شناختی

شناخت گرایان نوین با دو مفروضه سروکار دارند:

1. تنها از طریق بررسی فرایندهای ذهنی می توان به طور کامل دریافت که جانداران چه می کنند.

2. برای بررسی فرایندهای ذهنی می توان از راه تمرکز بر رفتارهای معین، راه و روش عینی در پیش گرفت (همانند رفتارگرایان)، لیکن باید آن رفتارها را بر حسب فرایندهای ذهنی زیر بنایی آنها تفسیر کنیم.

این تفسیرها غالباً بر شباهت بین ذهن و کامپیوتر تکیه دارد. اطلاعاتی که به آدمی می رسد به شیوه های گوناگون پردازش می شوند؛ مثلاً از میان آنها انتخاب صورت می گیرد، با اطلاعات در حافظه مقایسه یا ترکیب می شوند، تغییراتی در آنها صورت می گیرد، بازآرایی می شوند، و نظایر اینها.

رویکرد روانکاوی

فروید صورتبندی روانکاوی از رفتار آدمی را در اروپا پایه گذاری کرد.

فرض بنیادی در نظریه فروید این است که بخش عمده رفتار آدمی از فرایندهای ناهشیار سرچشمه می گیرد. مقصود از فرایندهای ناهشیار عبارت بود از باورها، ترسها، و خواستهایی که شخص از وجود آنها آگاه نیست اما بر رفتارش اثر می گذارند.

فروید معتقد بود آدمی را نیز همانند حیوانات، غرایز اساسی (عمدتاً جنسی و پرخاشگری) هدایت می کنند و آدمی مدام با جامعه ای که بر مهار کردن این تکانه ها تأکید دارد، در ستیز است.

رویکرد پدیدار شناختی

رویکرد **پدیدارشناختی** با روانشناسی اجتماعی همراه بوده که توجه خاصی به نحوه ی درك، فهم و تفسیر انسان از مسائل اجتماعی دارد. در حیطه روانشناسی شخصیت، روانشناسان انسان گرا از این رویکرد دفاع می کنند.

روانشناسان **انسانگرا** بر خصوصیات منحصر به فرد انسان تأکید می ورزند و طبق نظریه آنها نیروی انگیزش اصلی هر فرد گرایش به سوی رشد و **خودشکوفایی** است. تمایل طبیعی ما حرکت در مسیر تحقق توانایی بالقوه خودمان است.

روش **پدیدار شناسی** (هستی گرایی) عبارت است از توصیف تجارب حال حاضر هر فرد. آنها هر چه که فرد در حال حاضر هست و تجربه می کند موضوع روانشناسی می دانند. روش پدیدارشناسی، توجیه و تشریح و اثبات پدیده های موجود نیست بلکه تعریف و توصیف پدیده ها است.

شیوه های پژوهش در روانشناسی

به طور کلی هر پژوهشی دو مرحله اساسی دارد: الف) پیشنهاد فرضیه علمی
ب) آزمایش آن فرضیه.

فرضیه سازی

نخستین گام در هر پژوهشی، ساختن فرضیه (گزاره و عبارتی که بتوان آن را آزمایش کرد)
در زمینه موضوع بررسی است. مهمترین منبع فرضیه ی علمی، نظریه علمی است. نظریه
علمی مجموعه ی به هم پیوسته ای از گزاره ها در باره هر پدیده معین است.

مقصود از علمی این است که روشهای گردآوری داده ها: 1) فاقد سوگیری اند، یعنی به نفع
این یا آن فرضیه عمل نمی کنند و 2) پایایی دارند، یعنی اگر افراد واجد صلاحیت همان
مشاهدات را تکرار کنند به نتایج مشابه می رسند.

آزمایش

نیرومندترین روش علمی، **آزمایش** است. پژوهشگر شرایط را به دقت و غالباً در آزمایشگاه کنترل می کند و دست به اندازه گیریهایی می زند تا روابط بین متغیرها را کشف کند.

متغیر هر چیزی است که بتواند اندازه ها و مقادیر گوناگون داشته باشد.

- امکان کنترل دقیق متغیرها ، روش تصادفی ،
- متغیر **مستقل**: تغییری که آزمایشگر آن را دستکاری می کند.
- متغیر **وابسته**: تغییری که آزمایشگر آن را مشاهده می کند.
- گروه **آزمایشی**: گروههایی که در آنها شرایط بررسی وجود دارد.
- گروه **گواه**: گروههایی که در آنها شرایط بررسی وجود ندارد.

روش همبستگی

با استفاده از روش **همبستگی** می توان روابط زمانی یا پیش بینی میان متغیرها را معین کرد. در این روش بین يك متغیر مانند هوش و متغیر دیگر مانند پیشرفت تحصیلی يك ضریب عددی که به ضریب همبستگی یا r (**برآورد میزان رابطه بین دو متغیر**) معروف است محاسبه می شود.

ضریب همبستگی عددی بین -1 و $+1$ است. **صفر** نشانه **فقدان رابطه** و 1 نشانه **رابطه کامل** است.

• **همبستگی بین دفعات غیبت دانش آموز از کلاس و نمره نهایی او .**

• **ضرایب همبستگی را نمی توان به صورت درصد تعبیر کرد اما مجذور آن...**

• **بر اساس ضریب همبستگی نمی توانیم بین متغیرها رابطه علیت برقرار کنیم.**

مشاهده مستقیم

مشاهده مستقیم یعنی مشاهده ی پدیده ها در وضعیت طبیعی آن است. مشاهده دقیق رفتار آدمیان و حیوانها گام آغازین در بسیاری از پژوهشهای روانشناختی بوده است.

پژوهشگرانی که به مشاهده رفتار در شرایط طبیعی می پردازند علاوه بر اینکه **هیچگونه دخل و تصرفی** نباید انجام دهند، باید **دوره آموزشی** لازم را در کار مشاهده و ثبت دقیق رفتار گذرانده باشند تا بتوانند از انعکاس سوگیریهای خود در گزارشها پرهیز کنند.

برای مشاهده رفتار **وقت زیاد و دقت نظر** لازم می باشد.

روش زمینه یابی

مسائلی که تحقیق در باره آنها از راه مشاهده مستقیم دشوار است را می توان از طریق مشاهده غیرمستقیم یعنی با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه بررسی کرد.

برای این منظور پژوهشگر به جای اینکه از راه مشاهده به وقوع رفتار معینی (مثلاً تمرینات ورزشی منظم) پی ببرد، از خود شخص می پرسد که چنین رفتاری دارد یا نه.

از آنجا که افراد می کوشند تصویر بهتری از خود ارائه کنند، این روش بیش از روش مشاهده با سوگیری توأم است.

گردآوری اطلاعات در باره عقاید سیاسی، رجحانهای خریدکنندگان، نیازهای بهداشتی و ...

ملاحظات اخلاقی در پژوهش های روانشناختی

- نخستین اصل حاکم بر رفتار اخلاقی، اصل **احتمال کمترین خطر** است.
- دومین اصل حاکم بر رفتار اخلاقی، اصل **رضایت آگاهانه** است. آزمودنی ها باید داوطلبانه در پژوهش شرکت کنند و بتوانند هر زمان بخواهند از پژوهش کنار روند.
- سومین اصل اخلاقی، اصل **رعایت حریم خصوصی** آزمودنی هاست. اطلاعاتی که در جریان پژوهش در باره ی هر فرد معین به دست می آید باید **محرمانه** بماند و بدون اجازه در اختیار دیگران قرار نگیرد.

رشته های تخصصی روانشناسی

روانشناسی زیست شناختی: روانشناسان زیست شناس که روانشناسان فیزیولوژی نگر نامیده می شوند سعی دارند رابطه فرایندهای زیست شناختی را با رفتار کشف کنند.

روان شناسی رشد ، روانشناسی اجتماعی و روانشناسی شخصیت

روانشناسی بالینی و مشاوره: روانشناسان بالینی سروکارشان با کاربرد اصول روانشناختی در امر تشخیص و درمان اختلالات هیجانی و رفتاری است.

روانشناسان مشاوره وظایفی مشابه روانشناسان بالینی دارند، هر چند معمولاً سروکارشان با اختلالات خفیف تر است.

روانشناسی آموزشگاهی و تربیتی

روانشناسی صنعتی، سازمانی و مهندسی

بخش دوم: فرایندهای زیستی و رشدی

فصل دوم- مبانی زیست شناختی روانشناسی (نیسان گاهان)

نورونها آجرهای بنای دستگاه عصبی

واحد زیر بنایی دستگاه عصبی، یاخته ی تخصص یافته ای است به نام **نورون** (یاخته عصبی) که تکانه یا پیامهای عصبی را به سایر نورونها، عدد و ماهیچه ها می رساند.

دندریت ، شاخه های کوتاهی هستند که از نورونها مجاور خود تکانه های عصبی دریافت می کنند.

آکسون ، زائده یاخته بلند و باریک و لوله شکلی هستند که پیامها را به سایر نورونها می رسانند.

آکسون در انتهای خود آکسونهای فرعی ظریفی می سازد که در انتهای هر یک برآمدگیهای کوچکی است به نام پایانه سیناپسی.

بین پایانه سیناپسی و تنه یاخته یا دندریت نورون گیرنده فاصله کوتاهی است. این پیوندگاه را **سیناپس** و فاصله یاد شده را **شکاف سیناپسی** می نامند.

تکانه، آکسون را می پیماید و به پایانه می رسد و موجب رهاندن **پیک عصبی (ماده شیمیایی)** می شود.

نورونها بر حسب کارکرد عمومی سه دسته اند

نورونهای حسی (اوران): تکانه های دریافتی گیرنده های حسی را به دستگاه عصبی مرکزی می رسانند.

نورونهای حرکتی (وایران): حامل پیامهایی هستند که از مغز یا نخاع به اعضای پاسخ دهنده و عمدتاً به ماهیچه ها و یا غده ها می روند.

نورونهای میانجی: پیامهای نورونهای حسی را دریافت می کنند و تکانه ها را به سایر نورونهای میانجی یا نورونهای حرکتی می فرستند. این نورونها فقط در مغز و چشم و نخاع وجود دارد.

گلیا (یاخته های غیرعصبی) میان نورونها پراکنده اند و غالباً آنها را دربرمی گیرند و از کارکردهای

آنها نگهداشتن نورونها در جای خودشان، پاکیزه سازی مغز و تهیه مواد غذایی نورونها است.

سازمان دستگاه عصبی

بخشهای دستگاه عصبی

همه بخشهای دستگاه عصبی با هم ارتباط متقابل دارند.

دستگاه عصبی مرکزی: همه یاخته های عصبی مغز و نخاع شوکی را دربرمی گیرد.

دستگاه عصبی پیرامونی: عصبهایی که مغز و نخاع را به سایر اندامهای بدن ارتباط می دهند.

دستگاه عصبی پیرامونی شامل دو دستگاه تنی (بردن و آوردن پیام) و دستگاه خودمختار (پیوند با اندامهای داخلی و غدد) می باشد.

دستگاه تنی خود شامل عصب های حسی دستگاه تنی و اعصاب حرکتی دستگاه تنی می باشد.

عصبهای دستگاه خودمختار به اندامهای درونی (احشاء) می روند یا از آنها برمی گردند و

فرایندهایی نظیر تنفس، ضربان قلب و گوارش را تنظیم می کنند.

سازمان مغز

مغز دارای سه منطقه است :

1 (**مغز پسین** شامل همه ساختارهای واقع در بخش پشتی مغز نزدیک به نخاع شوکی (مخچه، تشکیلات شبکه ای، پل، پیاز مغز تیره).

2 (**میان مغز** که در میانه مغز قرار دارد.

3 (**پیش مغز** شامل ساختارهای واقع در بخش پیشین یا قدامی مغز (قشر مخ، غده هیپوفیز، دستگاه کناری، هیپوتالاموس، و تالاموس).

طرح **مکلین** در مورد سازمان مغز براساس **کارکرد ساختارهای مغز** :

* **هسته مرکزی تنظیم کننده رفتارهای ابتدایی** * **دستگاه کناری** یا **دستگاه اداره هیجاناتها**

* **مخ تنظیم کننده فرایندهای عالی هوش**

هسته مرکزی یا ساقه مغز

مرکز کنترل رفتارهای غیرارادی از قبیل سرفه، عطسه، تهوع و رفتارهای ابتدایی ارادی از قبیل تنفس، استفراغ، خوابیدن، خوردن، نوشیدن، تنظیم دما و رفتارهای جنسی.

پیاز مغز (بصل النخاع) بر تنفس و بعضی بازتابهای حفظ حالت ایستاده نظارت دارد.

مخچه در بخش هسته مرکزی حس تعادل و هماهنگی حرکات بدن و ماهیچه ها را در کنترل دارد.

تالاموس به صورت ایستگاه تقویت، اطلاعات وارده از اندامهای گیرنده های حسی را به مخ هدایت می کند و در کار مدیریت خواب و بیداری است.

هیپوتالاموس در خوردن و نوشیدن و رفتار جنسی دخالت دارد، تنظیم فعالیت غدد درون ریز و

حفظ تعادل زیستی (دمای بدن، ضربان قلب، و فشار خون) را در اختیار دارد. **نقشی هم در هیجاناتها**.

تشکیلات شبکه ای از مدارهای عصبی است و نقش مهمی در کنترل انگیختگی و توان تمرکز

توجه بر محرك معین و به هوش بودن دارد. این تشکیلات به صورت صافی عمل می کند.

دستگاه کناری

دستگاه کناری روابط متقابلی با هیپوتالاموس دارد و به نظر می رسد در کنار هیپوتالاموس و ساقه مغز نظارت هایی بر رفتار غریزی (تغذیه، حمله، گریز از خطر، جفت گیری) داشته باشد.

هیپوکامپ (دم اسب) نقش ویژه ای در حافظه به خصوص حافظه کوتاه مدت و ذخیره سازی رویدادهای تازه در قالب خاطرات پایدار دارد.

دستگاه کناری در **رفتار هیجانی** نیز دست اندرکار است. میمونهایی که به دستگاه کناری آنان آسیبی وارد آمده به کوچکترین تحریک، واکنشی خشم آلود نشان می دهند و این حکایت از آن دارد که منطقه آسیب دیده نقش بازدارنده دارد.

مخ

مخ دو نیمکره است که سطح پرچین و شکنج این دو نیمکره به نام **قشر مخ** نقش حساسی در **فرایندهای عالی** ذهن مانند **تصمیم گیری**، **یادگیری** و **تفکر** دارد.

هریک از **دستگاههای حسی** اطلاعات را به مناطق معینی از قشر مخ منعکس می کنند. حرکات اندامهای بدن (**پاسخهای حرکتی**) در مهار مناطق دیگری از قشر مخ هستند. بقیه قشر مخ که نه حسی و نه حرکتی است مناطق ارتباطی (**بیشترین بخش قشر مخ**) هستند و مربوطند به سایر جنبه های رفتار همچون حافظه، تفکر و زبان.

دو نیمکره مغز اساساً **متقارن** هستند و شکاف عمیق سراسری جلو به عقب، آنها را از هم جدا می کند. هر نیمکره به **چهار** قطعه **پیشانی**، **آهیانه ای**، **پس سری** و **گیجگاهی** تقسیم می شود. **حرکات سمت راست** بدن را بخش **حرکتی نیمکره چپ** و **حرکات سمت چپ** بدن را بخش **حرکتی نیمکره راست** کنترل و اداره می کند.

کارکردهای اختصاصی نیمکره ها

قطع شدن جسم پینه ای (وسته عصبجایی که دو نیمکره مخ را به هم پیوند می دهند) تفاوت‌های معنی داری را در کارکرد دو نیمکره نشان می دهد. نیمکره چپ فرمانروای گویایی آو می است و در زمینه زبان و ریاضیات مهارت دارد. نیمکره راست کمی قادر به فهم زبان است لیکن از راه گویایی نمی تواند ارتباط برقرار کند. این نیمکره توانایی پیشرفته ای برای ادراک فضایی و طرحهای هندسی و ترسیم چند بعدی دارد.

اصطلاح زبان پریشی (آفازی) اشاره به نارساهجای زبانی ناشی از آسیب مغز دارد. کسانی که ناحیه ی بروکا در آنان آسیب ببینند، در بیان درست واژه ها (زبان پریشی بیانی) گرفتار مشکل می شوند، یعنی کند و سخت حرف می زنند. در آسیب به ناحیه ورنیکه، شخص واژه ها را می شنود اما معنای (زبان پریشی دریافتی) آنها را در نمی یابد.

دستگاه عصبی خود مختار

دستگاه عصبی خودمختار دارای دو بخش سمپاتیک و پاراسمپاتیک است که غالباً در جهت عکس یکدیگر عمل می کنند.

دستگاه سمپاتیک در برانگیختگی هیجانی به طور همزمان ضربان قلب را افزایش می دهد، شریانهای مخطط و قلب را گشاد می کند، شریانهای پوست و اندامهای گوارشی را تنگ می سازد و سبب تعریق می شود.

بخش پاراسمپاتیک به طور کلی سبب تداوم کارکردهایی می شود که ذخایر بدن را محافظت می کنند. پاراسمپاتیک مردمک چشم را تنگ می کند، ترشح بزاق را راه می اندازد و ضربان قلب را کاهش می دهد.

بخش سمپاتیک در جریان برانگیختگی و پاراسمپاتیک در آرامیدگی فعال می شود.

دستگاه غده های درون ریز

غده هیپوفیز یکی از مهمترین غده های درون ریز است که بیشترین تعداد هورمون را ترشح می کند و بر ترشح غده های درون ریز دیگر کنترل دارد، به همین خاطر **غده رهبر** نام گرفته است. کار یکی از هورمونهای آن به نام **هورمون رشد**، تنظیم رشد است. کمبود شدید این هورمون موجب **کوتولگی** و ترشح زیاد آن سبب **غول پیکری** می شود. رابطه بین هیپوفیز و هیپوتالاموس نشاتگر کنشهای متقابل پیچیده بین دستگاه عصبی و غدد درون ریز است.

غده های فوق کلیوی در خلق و سطح انرژی و توان مقابله با فشار روانی نقش پراهمیتی دارد. هسته درونی آن، **اپی نفرین** و **نورایی نفرین** (**آدرنالین** و **نورآدرنالین**) ترشح می کند. **اپی نفرین** غالباً به همراهی بخش **سمپاتیک**، جاندار را برای فوریتها آماده می کند. نوراپی نفرین نیز فرد را برای عمل در اضطرارها آماده می سازد.

تأثیر وراثت بر رفتار

بسیاری از ویژگیهای بدنی از قبیل قد و ساختار استخوانی و رنگ مو و چشم به ارث می رسند. **وراثت شناسان رفتاری** می خواهند بدانند ویژگیهای **روانی** همچون توانایی ذهنی، خلق و خو و نظایر اینها تا چه اندازه از والدین به ارث می رسند.

کروموزومها و ژنها: واحدهای وراثتی که از والدین به فرزندان می رسند و به نسل بعد منتقل می شوند به وسیله ساختارهایی در هسته هر یاخته بدن به نام **کروموزوم** انتقال می یابند.

غالب یاخته های بدن **46** کروموزوم دارند. این **46** کروموزوم به تشکیل **23** جفت می انجامد.

در هر کروموزوم واحدهای توارثی منفردی به نام **ژن** هست. هر ژن بخشی از **مکول اسید دیوکسی ریبونوکلئیک (DNA)** است که حامل اصلی اطلاعات توارث محسوب می شود.

ژنها نیز مانند کروموزومها **آرایش جفتی** دارند. هر کودک فقط نیمی از ژنهای هر والد را می گیرد.

ژنهای بارز و نهفته

در هر جفت ژن هر يك از ژنها می تواند **بارز** یا **نهفته** باشد. اگر هر دو بارز باشند ویژگی آنها در شخص نمایان می شود اما اگر یکی بارز و دیگری نهفته باشد ژن بارز ویژگی را تعیین می کند.

شکل نهفته ی هر ویژگی فقط به شرطی نمایان می شود که ژن دریافتی از پدر و مادر **هر دو نهفته** باشند.

ژنهای رنگ چشم آبی، طاسی، هموفیلی و حساسیت به پیچك سمی از جمله ویژگیهایی هستند که از ژنهای **نهفته** به ارث می رسند.

همچنین بیماری **فنیل کتونوریا (PKU)** و **هانتینگتون (HD)** ناشی از عمل ژن نهفته ای است که از هر دو والد به ارث می رسد.

ژن های وابسته به جنسیت

کروموزومهای مرد و زن به استثنای جفت 23 شکل همسان دارند. جفت 23 جنسیت را تعیین می کند و حامل ژنهای خصیصه های وابسته به جنسیت است.

در زنان بهنجار جفت 23 دو کروموزوم مشابه به نام کروموزوم X دارد. در مردهای بهنجار جفت 23 دارای یک کروموزوم X و کروموزوم دیگری با شکل کمی متفاوت به نام کروموزوم Y است.

بسیاری از ویژگیها و اختلالاتی که خاستگاه ارثی دارند در جفت 23 هستند و به همین خاطر ویژگیها و اختلالات وابسته به جنسیت نام گرفته اند. رنگ کوری یکی از آنهاست.

بررسی نقش وراثت در رفتار

بیشتر خصیصه های آدمی محصول مشترك چندین ژن (چند ژنی) است. ویژگی از قبیل هوش، قد و هیجان پذیری. بیشتر مردم نه تیز هوشند و نه کم هوش. غالباً توان هوشی آدمی را چندین ژن تعیین می کنند که بر عوامل زیربنایی تواناییهای گوناگون تأثیر می گذارند. سرنوشت توان ژنتیکی را شرایط محیطی تعیین می کند.

اگر صفتی تحت تأثیر وراثت باشد باید بتوان از راه تخم کشی آن را تغییر داد. هرگاه تخم کشی نتواند آنرا تغییر دهد چنین صفتی را تابع عوامل محیطی می دانیم.

دوقلوهای يك تخمکی از لحاظ بعضی ویژگیهای شخصیتی، هوش و آسیب پذیری در برابر بیماری اسکیزوفرنی بیش از دوقلوهای دو تخمکی به هم شباهت دارند.

بررسی نقش وراثت در رفتار

تخم کشی انتخابی (جفت کردن حیوانهایی که میزان خصیصه های معینی در آنها کم یا زیاد باشد) روشی برای بررسی اثرات وراثت است.

پژوهش با **دوقلوها** روش دیگری برای تفکیک آثار محیط از آثار وراثت است که طی آن ویژگیهای دوقلوهای یک تخمکی با همان ویژگیها در دوقلوهای دو تخمکی مقایسه می شود.

رفتار آدمی وابسته ی کنش متقابل بین وراثت و محیط است. حد و حدود تواناییهای آدمی را **ژن ها** رقم می زنند اما اینکه چه بر سر این تواناییها بیاید وابسته ی محیط است.

فصل سوم – رشد روانی (دکتر مهرانز شهرآرای)

روانشناسان **رشد** با چگونگی و چرایی جنبه های مختلف رشد و تحول کنشهای انسان در طول زندگی سروکار دارند. آنها بر **رشد جسمانی** مانند تغییرات قد و وزن و کسب مهارت های حرکتی، **رشد شناختی** مانند تغییرات فرایندهای تفکر، حافظه و تواناییهای زبانی، **رشد اجتماعی و شخصیت** مانند تغییرات خودپنداره، هویت جنسیت و رابطه با دیگران تمرکز یافته اند.

دو پرسش اساسی در مورد **رشد روانی: الف**) در تعیین جریان رشد نحوه ی تعامل زیستی با رویدادهای محیط زندگی کودک چگونه است؟

ب) آیا رشد را باید فرایند تغییر تدریجی و پیوسته دانست یا فرایندی متشکل از سلسله مراحل ناپیوسته ای که از نظر کیفی از هم متمایزند؟

سرشت و تربیت

جان لاک مخالف این دیدگاه رایج زمانه خود بود که کودکان، بزرگسالان کوچکی هستند که با دانش و تواناییهای لازم بدنیا می آیند و فقط باید بزرگ شوند تا این ویژگیهای ذاتی در آنان بروز کنند. برعکس وی معتقد بود

تئوریه تحولی داروین که بر بنیاد **زیستی** رشد انسان تأکید داشت، باعث شد بسیاری از نظریه پردازان بر وراثت تأکیدی جدید کنند. اما در قرن بیستم با سربر زدن **رفتارگرایی** مجدداً محیط گرایان مسلط شدند. رفتارگرایانی

امروزه اغلب روانشناسان نه سرشت و نه تربیت، هیچکدام را به تنهایی عامل اصلی رشد نمی دانند بلکه معتقدند این دو در جهت هدایت رشد دائماً با هم در تعاملند. رشد بسیاری از صفات شخصیتی مانند **اجتماعی بودن** و **ثبات عاطفی** تقریباً به یک اندازه از **وراثة** و **محیط** اثر می پذیرند. در مورد بیماریهای روانی هم وضعیت به همین صورت است.

مراحل رشد

به نظر روانشناسان در هر مرحله : **الف** رفتار حول موضوعی بارز یا مجموعه خصوصیات بهم پیوسته ای سازمان یافته اند.

ب رفتارهای هر مرحله با رفتارهای مراحل قبل و بعد تفاوت کیفی دارند.

ج این مراحل و ترتیب توالی آنها در مورد همه کودکان یکسان است.

در ارتباط با مفهوم مراحل، مفهوم **دوره های حساس** (دوره های سرنوشت سازی در زندگی فرد که طی آنها باید رویدادهای خاصی صورت گیرد تا رشد طبیعی میسر شود) در رشد انسان است. مثلاً **شش تا هفت هفتگی** بعد از لقاح، دوره حساسی برای رشد طبیعی اندامهای جنسی محسوب می شود. دوره حساس برای رشد بینایی تا **هفت سالگی**. سال اول زندگی دوره مهمی برای شکل گیری **دل بستگیهای صمیمانه** بین فردی و **سالهای پیش دبستانی** ممکن است به ویژه برای **رشد فکری و اکتساب زبان** دوره مهمی باشد.

تواناییهای نوزاد

ویلیام جیمز معتقد بود که نوزاد دنیا را به صورت صحنه‌ی آشفته‌ای از صوت و تصویر تجربه می‌کند. اما اکنون می‌دانیم که در همان بدو تولد تمام دستگاه‌های حسی نوزاد فعالند و او کاملاً آماده یادگیری محیط جدید خود است.

روانشناسان برای بررسی تواناییهای نوزادان به ابداع برخی شیوه‌های ابتکاری پرداخته‌اند. اساس این روشها ایجاد تغییراتی به شیوه خاص در محیط کودک و مشاهده پاسخهای کودک است. مثلاً ممکن است **صوت** یا **نور چشمک زنی** ارائه کند و ببیند که **ضربان قلب کودک** تغییر می‌کند یا سرش را برمی‌گرداند.

پژوهشگر دو محرک همزمان ارائه می‌کند تا ببیند آیا کودک به یکی از آنها مدت طولانی‌تری نگاه می‌کند یا نه.

بینایی

نوزادان از دقت بینایی کمی برخوردارند. بسیار نزدیک بین هستند و توانایی آنها در تغییر نقطه تمرکز چشم محدود است. دید کودکان در دو سالگی به خوبی دید بزرگسالان می شود.

نوزادان مجنوب قسمتهایی از محیط خود می شوند که از **بیشترین تضاد** برخوردارند مثل لبه های اشیاء. آنها به جای واریسی کل شیء به قسمتی از آن نگاه می کنند که بیشترین لبه را دارد.

نوزادان طرح های پیچیده را بر طرح های ساده و طرح های انحنادار را بر طرح های متشکل از خطوط مستقیم ترجیح می دهند.

نوزادان صرفاً مجنوب چهره آدمی نمی شوند، بلکه مجنوب خصوصیات پرانگیزنده از قبیل خط های منحنی، تضاد زیاد، لبه های جالب و حرکت و پیچیدگی می شوند که همه در چهره آدمی دیده می شوند.

نوزادان بیشتر به خطوط پیرامونی چهره نگاه می کنند و تا دوماهگی توجه آنها بیشتر بر اجزای چهره از قبیل چشم، بینی و دهان متمرکز می شود.

شنوایی

نوزادان در برابر صدای بلند یکه می خورند و سرشان را به سوی منبع صدا برمی گردانند. این پاسخ (بازتابی و تحت کنترل منطقه زیر قشری مغز) در حدود **شش هفتگی** ناپدید می شود و تا **3 یا 4 ماهگی**، یعنی شروع مرحله جستجوی چشمی منبع صدا (کوشش ارادی) دیده نمی شود.

در **4 ماهگی** حتی در تاریکی هم دست خود را در جهت منبع صدا حرکت می دهند.

در **6 ماهگی** به صداهایی که با مناظر جالب همراه باشند، توجه فراوان نشان می دهند.

نوزادان صدای انسان را از دیگر صداها تمیز می دهند. همچنین می توانند **خصوصیات متنوع گفتار انسانی** را نیز تمیز دهند. صداهای مشابه مثل "پا - با" و "را - لا".

با رسیدن به **6 ماهگی** اطلاعات او در باره زبان به حدی است که می تواند **اصواتی که در زبانش رایج نیستند بکار نبرد.**

یادگیری و حافظه

نوزادان در سه ماهگی حافظه خوبی دارند. در يك بررسی وقتی شیء متحرکی بالای گهواره نوزادان سه ماهه با ریسمانی به دست یا پای آنها بسته شد آنها به سرعت کشف کردند که کدام دست یا پایشان شیء را به حرکت در می آورد.

نوزادان صدای ضربان قلب و صدای زنان را بر مردان و صدای مادر خود را بر صدای زنان دیگر ترجیح می دهند، ولی صدای پدر را بر صداهای مردهای دیگر ترجیح نمی دهند.

پژوهشهای انجام شده مخالف این دیدگاه است که جهان در نظر نوزاد انبوهی از سروصدا یا شکل‌های بی معنا است یا اینکه کودک همانند لوح سفید نانوشته ای پا به دنیا می نهد. کودک به هنگام تولد آماده درك و یادگیری است.

رشد شناختی دوران کودکی

نظریه مرحله ای پیاژه

پیاژه بر تعامل رشد طبیعی استعدادهای کودک با پیوندهای وی با محیط تأکید کرد.

پیاژه به جای اینکه کودک را پذیرنده نافعال مقتضیات رشد زیستی یا محرکهای تحمیل شده از بیرون بداند، وی را در این فرایند بیشتر مشارکت کننده ای فعال می دانست.

در مواجهه با هر شیئی یا رویداد تازه، کودک سعی می کند آنرا **درون سازی** کند یعنی آنرا در چارچوب **طرحواره** (نحوه عمل دنیای فیزیکی و اجتماعی) موجود خود درک کند اگر تجربه جدید با طرحواره موجود انطباق کافی نداشته باشد، کودک همانند دانشمندان در طرحواره تغییراتی وارد می کند و از این راه جهان بینی خود را گسترش می دهد. **پیاژه** این فرایند را انطباق یا برون سازی می نامد.

مشاهدات **پیاژه** او را متقاعد کرد که رشد تواناییهای تفکر و استدلال کودکان تابع سلسله مراحل است که از نظر کیفی از یکدیگر متمایزند.

پیاژه رشد شناختی را به **چهار** مرحله عمده و هر مرحله را به چند مرحله فرعی تقسیم کرد.

مرحله حسی – حرکتی (دو سال اول)

مرحله ای که کودکان در آن سرگرم کشف رابطه بین اعمال خود و پیامدهای آن اعمال هستند.

کشف مهم کودک در این مرحله دستیابی به مفهوم پایداری شیء (آگاهی از اینکه اشیا حتی وقتی در معرض حواس نیستند باز هم وجود دارند) در 10 ماهگی.

در 8 ماهگی اگر اسباب بازی را با پارچه ای بپوشانیم کودک دست از کار می کشد.

در 10 ماهگی شیء را که زیر پارچه پنهان شده فعالانه جستجو می کند اما ...

در یک سالگی است که کودک صرفنظر از اینکه در کوششهای قبلی چه اتفاقی افتاده،

همواره اسباب بازی را در محلی که آخرین بار از نظرش پنهان شده جستجو می کند.

مرحله پیش عملیاتی (3 - 7 سالگی)

عملیات : روش ذهنی جداسازی، ترکیب و یا تغییر دادن اطلاعات به شیوه منطقی.

درك كودكان از برگشت پذیری و عملیات ذهنی دیگر یا ضعیف و یا وجود ندارد.

كودكان پیش عملیاتی هنوز به **نگهداری ذهنی** (درك اینکه مقدار ماده حتی وقتی شکل آن تغییر می یابد باز هم ثابت می ماند) نرسیده اند.

پیاژه معتقد بود که تفکر این مرحله زیر سلطه تأثرات **بصری** است.

آزمایشهای لیوان، خمیر، مهره بیانگر همین نکته است (ارجاع به کتاب ص 111)

خصوصیت کلیدی دیگر كودكان پیش عملیاتی، **خود محوری** است. كودكان این مرحله بجز چشم انداز خودشان از چشم اندازهای دیگر ناآگاهند و نمی توانند نقطه نظرهایی به جز نقطه نظر خود را درك کنند (آزمایش سه كوه).

مرحله عملیات عینی (7 - 12 سالگی)

کودکان بر مفاهیم گوناگون **نگهداری ذهنی** تسلط می یابند و دستکاریهای منطقی دیگری را آغاز می کنند.

کودکان پنج ساله می توانند راه خانه دوست خود را پیدا کنند ولی نمی توانند راه رسیدن به آنجا را به کسی توضیح دهند یا روی کاغذ رسم کنند. حال آنکه کودکان هشت ساله به راحتی می توانند نقشه مسیر را رسم کنند.

هرچند کودکان این مرحله **واژه های انتزاعی** بکار می برند اما محدوده کاربرد این واژه ها **اشیایی** است که مستقیماً حس می شوند، یعنی **اشیایی** که دسترسی مستقیم حسی به آنها دارند.

عملیات صوری (12 سالگی به بعد)

کودکان در این مرحله به شیوه تفکر بزرگسالانه دست می یابند.

عملیات صوری یا ذهنی یعنی مرحله ای که نوجوان می تواند به صورت کاملاً نمادی استدلال کند.

نوجوانان با توانایی ذهنی حتی متوسط می توانند سلسله فرضیه هایی طرح کنند و با روشی نظامدار به آزمون فرضیه ها بپردازند.

در نظر گرفتن همه موارد احتمالی، یعنی واریسی پیامدهای هر فرضیه و تأیید یا رد این پیامدها، اساس تفکر عملیات صوری است.

فرضیه سازی و توجه به احتمالات، تفکر انتزاعی، استدلال قیاسی، ظهور استعدادها ، شك و تردید و ... از ویژگیهای این دوره است.

رویکرد های اجتماعی - فرهنگی

مقصود پیازه از محیط، همان محیط فیزیکی دور و بر کودک بود. چارچوب اجتماعی و فرهنگی که کودک در آن قرار گرفته هیچ نقشی در نظریه پیازه ندارد.

در حالی که بخش عمده چیزهایی که کودک در حال رشد باید بیاموزد، شیوه های ویژه و قراردادی نگرش محیط فرهنگی او به واقعیت است؛ یعنی چیزهایی از قبیل نقشهای که انتظار می رود افراد مختلف یا مردان و زنان ایفا کنند، و قوانین و هنجارهای حاکم بر روابط اجتماعی در فرهنگ خاص کودک.

در رویکرد اجتماعی - فرهنگی به رشد، کودک را باید به عنوان تازه واردی به فرهنگ خاص در نظر آورد که با یادگیری نحوه نگاه کردن به واقعیت اجتماعی از دید آن فرهنگ سعی می کند بومی شود.

ویگوتسکی (رویکرد اجتماعی - فرهنگی)

ویگوتسکی معتقد بود که درک و مهارت اساساً از طریق مفهوم شاگردی (کارآموزی) گسترش می یابد.

ویگوتسکی بین دو سطح رشد شناختی تمایز قائل شد: یکی سطح رشد واقعی که در توانایی حل مسئله، و دیگری سطح رشد بالقوه که در نوع و شیوه مسئله گشایی کودک تحت راهنمایی دیگران تعیین می شود. پس برای درک کامل سطح رشد شناختی و فراهم آوردن آموزشهای مناسب، هم نیاز به دانستن سطح واقعی کودک و هم سطح بالقوه او داریم.

ویگوتسکی رشد زبان را مهمترین جنبه رشد کودک دانست که در رشد شناختی نقشی اساسی دارد.

هنگامی که بزرگسالان و همسالان به کودک کمک می کنند تا در تکالیف جدید تسلط یابد ارتباط بین آنها، قسمتی از اندیشیدن او می شود. کودکان به هنگام تمرین هر مهارت جدید از توانایی زبانی خود برای هدایت اعمال خود (گفتار خصوصی) استفاده می کنند. آنچه که **پیاژه** به عنوان **گفتار خودمحور** تلقی می کرد، **ویگوتسکی** آن را (گفتار خصوصی) را عنصر اساسی رشد شناختی به شمار می آورد.

رشد قضاوت اخلاقی

پیاژه فکر می‌کرد که درک کودکان از قواعد اخلاقی و عرف اجتماعی با سطح کلی رشد شناختی آنان همگام است. درک کودکان از قواعد در چهار مرحله رشد می‌یابد.

نخستین مرحله درک قواعد در ابتدای دوره پیش عملیاتی ظاهر می‌شود. کودکان در این مرحله دست به بازی موازی می‌زنند یعنی هرکودک از مجموعه قواعد خاص خودش پیروی می‌کند.

از حدود **پنج سالگی** احساس وظیفه برای مراعات قواعد و تلقی قواعد به عنوان الزامات اخلاقی مطلق که یک مرجع قدرت تعیین کرده، رشد می‌یابد. در این مرحله قضاوت کودک درباره هر عمل بیشتر بر اساس پیامدهای آن است و نه بر مبنای قصد و نیت فاعل آن عمل.

در **سومین مرحله**، کودک رفته رفته درمی‌یابد که برخی قواعد، قراردادهای اجتماعی هستند. واقع‌گرایی اخلاقی کودکان کاهش می‌یابد و کودکان در قضاوت‌های خود وزن و اعتبار بیشتری برای ملاحظات غیرعینی از قبیل قصدونیت شخص قائل می‌شوند.

در **مرحله چهارم** (عملیات صوری) نوجوان علاقه دارد در مورد موقعیتهایی که روبرو نشده، قواعدی ارائه دهد. استدلال اخلاقی مبتنی بر نوعی جهان بینی است که در آن به جای موقعیتهای شخصی و بین فردی، مسائل اجتماعی گسترده تری مورد توجه است.

رشد اخلاقی کلبرگ

کلبرگ شش مرحله در رشد اخلاقی مشخص ساخت و در سه سطح: اخلاق پیش عرفی، اخلاق عرفی، و اخلاق پس عرفی گروه‌بندی کرد.

مرحله 1: جهت‌گزینی براساس **تنبیه** (اطاعت از قوانین به منظور اجتناب از تنبیه).

مرحله 2: جهت‌گزینی براساس **پاداش** (هم‌نوایی برای دریافت پاداش و مزایا).

مرحله 3: جهت‌گزینی براساس الگوی **دختر خوب / پسر خوب** (هم‌نوایی نشان می‌دهد تا از عدم تأیید دیگران در امان باشد).

مرحله 4: جهت‌گزینی براساس **وابستگی به مراجع قوانین** (قانون و قواعد اجتماعی را رعایت می‌کند تا از توبیخ مراجع قدرت و احساس گناه در مورد انجام ندادن، در امان باشد).

مرحله 5: جهت‌گزینی **مبتنی بر قرارداد اجتماعی** (اعمال خود را طبق اصولی که همگان برای بهزیستی جامعه الزامی می‌دانند هدایت می‌کند. برخورداری از احترام همگان و...).

مرحله 6: جهت‌گزینی **مبتنی بر اصول اخلاقی** (اعمال خود را طبق اصولی که شخصاً انتخاب کرده، هدایت می‌کند. از اصول پیروی می‌کند تا از سرزنش خویش‌ترن در امان باشد).

خلق و خو

در همان هفته های اول زندگی در نوزادان، به تفاوت‌های فردی در سطح **فعالیت** ،
پاسخگویی به تغییرات محیط و تحریک پذیری برمی خوریم. این ویژگی‌های
شخصیتی وابسته به خلق را که به نظر فطری می آیند، **خلق و خو** نامیده اند.

بین والدین و کودک **ارتباط متقابلی** برقرار است، به این معنا که رفتار کودک نیز
پاسخهای والدین را شکل می دهد.

پیوستگی (تداوم) و **ناپیوستگی خلق و خو** تابع تعامل بین ژنوتیپ (خصوصیات
ارثی) کودک و محیط است. کلید رشد سالم، **هماهنگی مناسب بین خلق و**
خوی کودک و محیط خانواده است.

رفتار اجتماعی اولیه

در سراسر دنیا، نوزادان در سن ۳ تا ۴ سالگی شروع به لبخند زدن می کنند که بیانگر آن است که **رسش** نقش مهمی در تعیین آغاز لبخند زدن ایفا می کند. **لبخند زدن پاسخی فطری** است.

در سه یا چهار ماهگی کودکان افراد آشنای خانواده را می شناسند و آنها را بر دیگران ترجیح می دهند.

در حدود ۷ یا ۸ ماهگی وقتی غریبه ای به آنها نزدیک شود ناراحتی و پریشانی آشکاری نشان می دهند.

هر چند همه کودکان "اضطراب غریبه و جدایی" را نشان نمی دهند ولی کودکانی که چنین اضطرابی را تجربه می کنند تعدادشان از ۸-۱۲ ماهگی بطور چشمگیری افزایش می یابد.

پریشانی به خاطر جدایی از والدین بین ۱۴ تا ۱۸ ماهگی به اوج خود می رسد و بعد کاهش می یابد.

دو عامل در ظهور و کاهش این ترسها در کارند: **عامل اول** رشد ظرفیت حافظه است. در نیمه دوم سال اول، کودکان در به یاد آوردن رویدادهای گذشته و مقایسه گذشته و حال تواناتر می شوند و..

عامل دوم، رشد خود پیروی در کودک است. کودکان یکساله هنوز تا حدود زیادی متکی به مراقبت بزرگسالان هستند، ولی کودکان ۲ یا ۳ ساله می توانند خواسته های خود را به صورت گفتار..

دل‌بستگی

دل‌بستگی: تمایل کودک به نزدیک افراد خاص مانند واحساس امنیت درحضورآنها است.

آزمایشها بیانگرآن است که در **دل‌بستگی مادر-فرزندی** چیزی **فراتر از نیاز به غذا** مطرح است.

بخش عمده تحقیق درزمینه دل‌بستگی درکودکان توسط **بالبی** صورت گرفت. به اعتقاد وی ناتوانی دربرقراری پیوند دل‌بستگی ایمن با يك یا چند نفر درسالهای اولیه با ناتوانی اودربرقراری روابط فردی نزدیک در دوره بزرگسالی ارتباط دارد.

اینس ورث، دل‌بستگی را با استفاده از شیوه مشاهده موقعیت ناآشنا که شامل مجموعه رویدادهایی است که به

هنگام دورشدن مادر ازاتاق وبازگشت مجدد او، نشان می دهد، ارزیابی کرد. بر اساس رفتارهایشان، کودکان

دریکی از **سه** گروه زیر طبقه بندی می شوند:

دل‌بسته ایمن: این کودکان به هنگام بازگشت مادربه اتاق با اوتعامل می کنند.

دل‌بسته ناایمن با حالت اجتنابی: این کودکان به هنگام بازگشت مادر ازتعامل با اوپرهیز می کنند.

دل‌بسته ناایمن با دوسوگرایی: این کودکان درآن واحد، هم در جستجوی برقراری ارتباط جسمانی با مادر هستند و هم از آن پرهیز می کنند. ضمناً کودکان **آشفته**، طبقه چهارمی را به خود داده اند.

بنابراین واکنش کلی کودک به عزیمت وبرگشت مراقب اصلی خویش، هم تابعی است از پاسخدهی مراقب به او و هم تابع خلق و خوی کودک.

هویت جنسیتی و نقش آموزی جنسیتی

هویت جنسیتی یعنی تصویری روشن از خود به عنوان مرد یا زن است. هر فرهنگ می کوشد کودکان پسر یا دختری را به بزرگسالانی با نقش مردانه یا زنانه مبدل سازد.

نقش آموزی جنسیتی به فراگیری آن دسته از رفتارها و ویژگیهایی که فرهنگ هر جامعه برای زنان و مردان خود مناسب می داند، اطلاق می شود.

در زمینه اینکه آیا هویت جنسیتی و نقش آموزی جنسیتی صرفاً حاصل احکام و انتظارات فرهنگی است یا تا حدودی نیز حاصل رشد طبیعی است، **چهار نظریه** مورد بررسی قرار می گیرد.

نظریه روانکاوی

فروید معتقد بود کودکان در حدود **سه سالگی** بر اندام تناسلی خود متمرکز می‌شوند؛ فروید این رانشانه **آغاز مرحله تناسلی در رشد روانی-جنسی** خواند.

در این مرحله در دختران و پسران احساسات جنسی نسبت به والد غیرهمجنس بوجود می‌آید و حسادت و تنفر نسبت به والد همجنس ایجاد می‌شود. **فروید** این پدیده را **عقده اودیپ** خواند.

به نظر **فروید** به موازات افزایش سن، دختر و پسر نهایتاً این تضاد را از طریق **هماندسازی** با **والد همجنس خود** حل می‌کنند و برای اینکه شبیه والد همجنس خود شوند، رفتارها، نگرشها و خصوصیات شخصیتی او را الگو قرار می‌دهند و به این ترتیب **نقش آموزی جنسیتی** شکل می‌گیرد.

نظریه یادگیری اجتماعی

این نظریه هم برپاداشها و تنبیه هایی که کودکان برای رفتار مناسب یا غیر مناسب جنسی دریافت می کنند تأکید دارد، و هم بر شیوه های یادگیری رفتارهای مربوط به نقش جنسیتی از راه مشاهده بزرگسالان همجنس.

دو نکته قابل توجه در این نظریه:

اول اینکه نقش آموزی جنسیتی نیز همانند آموختن هر رفتار آموختنی دیگر است.

دوم اینکه اگر این نقش آموزی را چیزی خاص و جدا از سایر رفتارها بدانیم در این صورت باید بپذیریم که رفتاری است غیر قابل اجتناب و تغییرناپذیر.

بزرگسالان با **انتظارات قالبی** به کودکان می نگرند و این خود سبب می شود که آنان رفتار متفاوتی با دختر و پسر داشته باشند. خود کودکان نیز بیشتر سوگیری جنسیتی دارند و سختگیرترند. پسرهایی که به بازی دخترانه رومی کنند با انتقاد پسرهای دیگر مواجه می شوند و

نظریه شناختی - رشدی

در حدود **دو و نیم سالگی**، مفهوم غنی تری از جنس و جنسیت در کودکان ظاهر می شود. طبق این نظریه هویت جنسی سهم مهمی در نقش آموزی جنسیتی دارد. **انگیزه داشتن رفتار متناسب با هویت جنسیتی است که سبب می شود کودکان به شیوه ویژه جنسیت خود رفتار کنند. وقتی کودک خود را به عنوان پسر یا دختر شناسایی کرد، برای اکتساب رفتارهای وابسته به جنسیت خود برانگیخته می شود.**

طبق این نظریه، **رشد هویت جنسیتی بر اساس اصول مرحله پیش عملیاتی رشد شناختی، به کندی از دو تا هفت سالگی صورت می گیرد. بویژه اتکای بیش از حد کودک بر برداشتهای بصری و نیز ناتوانی در نگهداری هویت شیء به رغم تغییر ظاهری آن با مفهوم جنس پیوند دارد.**

آگاهی از اینکه جنسیت فرد به رغم تغییر سن و ظاهر او، ثابت می ماند ثبات جنسیتی خوانده می شود.

ثبات جنسیتی کودک احتمالاً بستگی به درک مفهوم زنانگی و مردانگی دارد.

نظریه طرحواره جنسیتی

این نظریه که توسط **ساندرا Bem** صورتبندی شده می‌خواهد بگوید که چرا اصولاً دروهله اول کودکان خودپنداره خویش را برپایه تمایز مرد از زن بنا می‌کنند. این نظریه بر **نقش فرهنگ** تأکید دارد، به این معنا که فرهنگ به کودکان می‌آموزد دنیا را از دریچه عدسیهای جنسیت ببینند. Bem این **عدسیها** را طرحواره های جنسیت نامیده است.

آنچه که فرهنگ بیش از همه تأکید دارد این نکته است که: ” **دقت کنید که فعالیت یا اسباب بازی انتخابی شما متناسب با جنسیت شما باشد.** ”

این نظریه همانند نظریه شناختی – رشدی کودکان را **عناصری فعال** در نقش آموزی جنسیتی خودشان تلقی می‌کند. همچنین می‌گوید که آن **نه غیرقابل اجتناب** است و نه تغییرناپذیر.

رشد نوجوان

نوجوانی (12 تا حدود 20 سالگی) به دوره گذار از کودکی به بزرگسالی گفته می شود یعنی رسیدن به رشد جسمانی کم و بیش کامل.

بلوغ، دوره تکامل جنسی است که طی آن کودک از نظر زیستی به بزرگسالی برخوردار از توانایی تولید مثل تبدیل می شود. دوره آن 3 تا 4 سال است.

پژوهشها نشان می دهند که بلوغ اثرات مهمی بر تصویر فرد از بدن خویش، عزت نفس، خلق و رابطه اوبا والدین و اعضای غیرهمجنس برجای می گذارد.

زودرسی و دیررسی بر رضایت نوجوانان از ظاهر خود و تصویر آنان از بدن خویش تأثیری گذارد. پسرهای زودرس درمقایسه با همسالان دیررس خود خلق مثبت تری داشتند و از ظاهر خود بیشتر احساس رضایت می کردند. اما درعوض از ثبات عاطفی و خودگردانی کمتری برخوردارند و بیشتر احتمال دارد سیگار بکشند و از مواد مخدر استفاده کنند.

زودرسی بر عزت نفس دختران اثر منفی دارد. آنها افسردگی و اضطراب بیشتری را تجربه می کنند و معمولاً از وزن و ظاهر خود کمتر رضایت دارند و خجالت می کشند.

رشد هویت

اریکسون معتقد بود، یکی از تکالیف عمده نوجوانی **تکوین هویت شخصی** است.

اریکسون معتقد بود که بحران هویت بخش جدایی ناپذیر از **رشد روانی-اجتماعی**

سالم است. نوجوانی باید دوره **تجربه نقشها** باشد، یعنی نوجوان باید بتواند به

کندوکاو در رفتارهای گوناگون، علائق و جهان بینی بپردازد.

اگر ارزشهای مورد تأکید والدین، معلمان و همسالان همخوان باشند، **هویت یابی**

آسانتر می شود. بدین معنا که نوجوان به مفهوم یکپارچه ای از هویت جنسی،

جهت‌گزینی شغلی و جهان بینی نایل می شود. تا وقتی بحران هویت حل نشده باشد،

فرد مفهوم یکپارچه ای از خود یا سلسله معیارهای ارزیابی ارزشمندی خویش در زمینه های

عمده زندگی نخواهد داشت. اریکسون این پیامد ناموفق را **سردرگمی نقش** نامیده است.

دیدگاه ماسیا در مورد رشد هویت

چهار وضعیت هویتی از دیدگاه ماسیا:

دستیابی به هویت: این افراد شخصاً به مواضع فکری خاصی دست یافته و به آنها پایبندند و در مورد شغل خود نیز به تصمیم قطعی رسیده اند.

هویت یابی ناقص: افراد این گروه نسبت به شغل و جهان بینی خود احساس تعهد می کنند، ولی در آنها علائمی از بحران هویت دیده نمی شود. آنها بی چون و چرا مذهب خانواده ...

تعلیق هویت یابی: این جوانان در حال تجربه بحران هویت هستند. آنان فعالانه می کوشند پاسخهایی برای پرسشهای خود بیابند و هنوز گرفتار تعارض بین علایق خود و برنامه هایی هستند که والدینشان برای آنها در نظر گرفته اند.

پراکندگی هویت: اینها به مفهوم یکپارچه از خود دست نیافته اند. مثلاً می گویند بدشان نمی آید فلان کار را بکنند اما عملاً کاری نمی کنند. علاقه ای به مذهب و سیاست ندارند.

فصل پنجم: نظریه رفتارگرایی

▶ سخن‌گویی از دیدگاه واتسون

به عقیده واتسون سخن‌گویی نوعی اندیشیدن است که بر بنیاد
فعلیتهای حسی و حرکتی استوار است.

فصل پنجم: نظریه رفتارگرایی

نقش محیط در رفتار

یکی عده کودکان سالم به من بپارید و برای تربیت آنها مرا آزاد بگذارید. تضمین می کنم هر یکی از آنان را چنان تربیت کنم که پزشکی برگزیده، حقوقدان و هنرپیشه‌ای ماهر، بازرگانی صاحب نام و حتی یکی گدایا یکی وزو بار آید، بی آنکه قریحه، استعداد، گرایش، خواست، توانایی، آماوگی، نژاد و نیاکان او در این تربیت نقشی داشته باشند.

فصل پنجم: نظریه رفتارگرایی

▶ یاه گیری از دیدگاه وادسون

وی اعتقاد راسخ داشت که یاه گیری بر اساس نظریه و نظام پاولف توصیف می شود. یعنی، یاه گیری فرایند یا جبرانی است از بازتابهای شرطی که از طریق جانشین ساختن محرک شرطی به جای محرک اصلی حاصل می شود.

فصل پنجم: نظریه رفتارگرایی

دانشمندان همانند فیثاغورثیستها پژوهشهای خود را به جنبه‌های مشهود زندگی حیوانی اختصاص می‌دهد تا بتوانند رفتار را به نحوی آشکار بررسی و ارزیابی کنند.

فصل ششم: نظریه کاهش سایق

کلورک هال (1885-1952) یکی دیگر از روان شناسان محرک- پاسخ در زمینه رفتارگرایی است. نظریه یادگیری او به نام کاهش سایق بر بنیاد تقویت از ویژگیهای مکانیستی برخوردار است.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

▶ فرضیه‌ها و شرایط لازم برای یادگیری

▶ مفهوم نیاز

▶ بنابه نظریه کاهش سابق عوامل نیاز برای سازگاری با محیط مادی و روانی دارای اهمیت فراوانی است، زیرا بقای

موجود زنده به سازگاری او بستگی دارد.

▶ به طوری که دیده می‌شود نظام یادگیری‌ها بر بنیاد نیاز قرار دارد که حاکم بر رفتار فرد با محیط است.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

▶ تقویت و سابق نخستین

▶ حال برای توضیح کامل نظام یادگیری خود موضوع تقویت را مطرح می کند و به یاری یک رشته اصلهای مسلم یا شرطهای لازم می خواهد پدیده های گوناگون شرطی را توصیف کند.

تقویت وسیله ای است برای ارضای نیازها و سبب می شود که پیوند میان محرک و پاسخ دستخام یابد. هم پاداش (غذا و تحسین و تشویق) و هم محرومیت (گرسنگی و درد و رنج) اثری به نام تقویت به وجود می آورند.

(واکنش یا پاسخ) R D (سابق) S₊ (محرک)



فصل هشتم: نظریه کاهش سایق

▶ تقویت و سایق ثانوی

به عقیده هال هر محرکی که با تقویت کننده نخستین همراه یا مجاور باشد ویژگیهای تقویت کننده نخستین را به خود اختصاص می دهد.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

▶ سلسله مراتب خانواده عادت‌ها

▶ یکی دیگر از فرضیه‌های هال به نام سلسله مراتب خانواده عادت‌هاست که بیانگر

انعطاف‌پذیری رفتار است و دارای سه جنبه به قرار زیر می‌باشد:

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

۱. جایزه رفتاری و ارزشها:

وظیفه تربیت و آموزش تغییر رفتارهای نامطلوب در سلسله مراتب ارزشهاست.

باید توجه داشت که در اکثر موارد بروز رفتارهای متفاوت از بین نمی‌رود فقط

جایزه جای می‌شود.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

2. تعدد پاسخها: دومین جنبه در سلسله مراتب خانواده عادت‌ها را باید به هدف نهایی آنها نسبت داد که از وقوع تولد پاسخها اجتناب می‌شود. برای مثال، اگر بخواهیم از محلی به مقصدی برویم ممکن است از طریق قدم زدن، دویدن، شنا کردن، پرواز کردن، سواره رفتن و با انواع وسایل نقلیه، یا هر احتمال دیگری این منظور را انجام دهیم. هر یک از این راهها باید جداگانه شناخته شود. ■

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

3. پیروی اجزا از هدف کلی: سومین جنبه از سلسله مراتب عادت‌ها اجزای مشترک آنهاست.

چون انسان مخلوق عادت است، اگر به حد کافی دارای عادت و زمینه مناسبی باشد، بی‌شک در مسائل مختلف زندگی از انعطاف‌پذیری و مهارت و کاروانی بیشتری برخوردار خواهد بود. ■

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

کاربرد فرضیه های **هال** در آموزش

اگر برای پاسخ معینی الگویی موجود باشد و بتوان آن الگو را در کنترل و اختیار محرکهای دیگر قرار داد مفهومی این است که می توان آن را آموخت.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

کاربرد فرضیه های هال در آموزش

کار اصلی معلم در راه یاد گیری بازشناسی و حذف پاسخهای معارض دست.

فصل ششم: نظریه کاهش سابق

کاربرد فرضیه‌های هال در آموزش

از تک‌آموزی دوری جوید. برای حل مسائل شاگردان را با شیوه‌ها و فنهای گوناگون آشنا سازید. مهارت و هنرمندی که امری آموختنی است از راهها و شیوه‌های گوناگون رفتاری حاصل می‌شود.

فصل هفتم: شرطی شدن مجادتی

نظریه یاه گیری **اوهین گاتری** به نام **شرطی شدن مجادتی** بر ارتباط محرک با پاسخ **تاکید** می کند و برخلاف نظریه پیوندگرایی **ثورندلیک** و **بازتابی پاولف** اصل تقویت را مرهوه می شمارد و اصل مجادرت را اساس یاه گیری و ارتباط محرک و پاسخ می شناسد.

فصل هفتم: شرطي شدن مجاوتي

اعمال و حرکات

به عقیده گاتری رفتار از ترکیب پیچیده حرکات خاص به وجود می آید و آنچه را که روان شناسان دیگر به پاسخ اصطلاح کرده اند وی عمل می نامد. گاتری عمل را امری انتزاعی می داند، زیرا وجود خارجی ندارد.

فصل هفتم: شرطی شدن مجادتی

یک بار آموختن

گاتری تمهین و تکرار را در یادگیری موثر نمی‌داند.

اما اگر کسی در نخستین بار کاری را درست انجام دهد نیازی به تمهین و تکرار ندارد.

فصل هفتم: شرطی شدن مجادیتی

اصل پس آیندی

به عقیده گاتری انسان بر پایه اصل همه یا هیچ همواره واپسین یا آخرین حرکت و عمل را در پاسخ به محرک خاصی می آموزد. بنابه اصل پس آیندی یادگیری توقف ناپذیر است، زیرا زمانی فرو از آموختن باز می ایستد که محرکی وجود نداشته باشد.

فصل هفتم: شرطی شدن مجاوبی

کاربردهای آموزشی نظریه مجاوبی

گاتری اساس یادگیری و عادت را در شرطی کردن یا وابستگی محرک و پاسخ می‌داند. در زیر چند نمونه از کاربردهای آموزشی او به اجمال بیان می‌شوند.

فصل هفتم: شری شدن مجابتی

آموزش خصوصی و عمومی

هر تکلیفی را به کوچکترین جزء یا واحد آن تقسیم کنید سپس اجزای آن را آموزش دهید.

پاسخ باید مانند پرسش روشن و مشخص باشد و پاسخ درست و مطلوب به طور کامل از شاگردان خواسته شود.

فصل هفتم: شرطی شدن مجاوبتی

چگونه درس را باید پایان داد

هرگز هنگام آموختن به شاگرد اجازه ندهید که با پاسخ نادرست و نتیجه مبهم صحنه یادگیری را ترک کند. همیشه بکوشید که آخرین پاسخ برایش پاسخی درست و آموزنده باشد.

فصل هفتم: شرطی شدن مجاوبی

آموختن و انجام دادن

معلم باید در کلاس آماوگی و نظم و ترتیب لازم را برقرار کند.
وقتی اختیار کلاس از دست او بیرون است و نمی تواند رفتار مطلوب را به وجود آورد،
از آموزش و تدریس خودداری کند .

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

یکی از نظریه‌های معروف در روان‌شناسی یادگیری نظریه شرطی شدن عامل است که از سوی ب. ف. اسکینر (1904-1990) مطرح گردید. این روان‌شناس و وظیفه روان‌شناسی را منحصر به پیش‌بینی و کنترل رفتار موجود زنده می‌داند و پژوهش‌های خود را به رفتار محسوس و مشهود محدود می‌سازد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

معلوماتی برای اسکینر معتبر است که از راه مشاهدات حسی حاصل شده باشند. او با روان شناسانی که مسائلی مانند اراده، احساس، تصور، سابق یا غریزه را مورد بحث قرار می دهند مخالف است، زیرا این امور دارای جنبه فیزیکی نیستند. اعتقاد او بر این است که روان شناسی باید علم رفتار مشهود باشد. وی یاه گیری را تغییر در احتمال وقوع رفتار تلقی می کند و در بیشتر موارد این تغییر رفتار در نتیجه شرطی شدن عامل پدید می آید.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

طرح آزمایش

مطلب اساسی در نظریه شرطی عامل این است که موجود زنده در آینده کاری را انجام می دهد که قبلاً بر اثر تجربه آموخته و تقویت شده باشد. (محرک یا تقویت کننده) **S** **R** (رفتار)

بنابراین، هر وقت امری یا پدیده ای شکل خاصی از رفتار را تقویت کند احتمال تکرار آن رفتار افزایش می یابد. وظیفه روان شناسان آگاهی از شرایطی است که موجب تقویت رفتار می شوند. اسکینر این شرایط را عوامل تقویتی می نامد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

اهمیت تقویت و انواع آن

امروزه نام اسکینر در روان شناسی مترادف با برنامه تقویت است.

به عقیده اسکینر شرطی عامل آماده گی قبلی را برای پاسخ دادن فراهم می کند، در صورتی که خاموشی این آماده گی را از بین می برد. به طور کلی اسکینر هر تقویت کننده ای را از نتیجه و تأثیری که به جامی گذارد مشخص می سازد و عوامل تقویتی را به تقویت کننده های نخستین و تقویت کننده های ثانوی تقسیم می کند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت کننده‌های نخستین

این تقویت کننده‌ها عاملهایی هستند که از طریق ارضای یا تسکین نیازها و انگیزه‌های زیستی به رفتار مستمر می‌بخشند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت کننده های ثانوی

این عملها که گاهی تقویت کننده های وابسته نامیده می شوند نیروی تقویتی خود را به طور غیر مستقیم بر اثر یاد گیری و وابستگی با تقویت کننده های نخستین به دست می آورند. پول، تحسین و تشویق افراد و انواع عبارتهای موهبانه و محبت آمیز از جمله تقویت کننده های ثانوی می باشند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت کننده‌های تالی

چون بیشتر این گونه تقویت کننده‌ها برای تقویت پاسخهای مختلف به کار می‌روند آنها را تقویت کننده‌های تعمیم یافته هم نامیده‌اند، مانند نمره‌های درسی و پایه و گروههای استخدامی. طرفداران اسکینر عقیده دارند که در امر آموزش و پرورش باید از تقویت کننده‌های تعمیم یافته بهره گرفت.

تقویت کننده های مثبت و منفی

تقویت کننده های مثبت و منفی

وجود یا عدم هر محرکی که موجب افزایش وقوع پاسخ گروه تقویت کننده نامیده می شود. بنابراین، می توان گفت دو نوع تقویت کننده وجود دارد: مثبت و منفی. در تقویت مثبت وجود محرک موجب افزایش تکرار پاسخ می شود، اما در تقویت منفی عدم حضور یا فقدان محرک سبب تقویت رفتار می گردد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تنبیه از نظر تقویت

تنبیه در اصل فرایندی است که با تقویت تفاوت دارد. بین معنا که تقویت با عوامل مثبت و منفی سروکار دارد.

تنبیه از نظر تقویت

روان‌شناسان از آزمایش‌های خود چنین نتیجه گرفته‌اند که، از راه تنبیه همیشه و به‌طور اطمینان بخش گرایش به پاسخ دادن کاهش نمی‌یابد. البته، تقویت در ایجاد رفتار مطلوب موثرتر است، اما تنبیه سرانجام ممکن است هم برای تنبیه شونده و هم برای تنبیه‌کننده عواقب شوم و زیان‌باری داشته باشد. نتایج تنبیه قابل‌پیش‌بینی و اعتبار نیستند. در خاموشی رفتار از راه تقویت نشدن محرک از بین می‌رود، اما تنبیه، بجز موارد خاص، وسیله‌ای مناسب برای ترک عادت نیست.

کنترل محرک

یکی از مفاهیمی را که اسکینر پیشنهاد می‌کند اصطلاح کنترل محرک است. به عقیده او گاهی پاسخ یا رفتار، برخلاف معمول، بعد از محرک واقع می‌شود، مانند اینکه پرسیم « کتاب کجاست؟ » پاسخ به این پرسش در قید یا در کنترل محرک است.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

کنترل محرک

همچنین، گفتار و کرداری که بعضی از نوجوانان در جمع دوستان ابراز می‌دارند و نمی‌توانند در یک مجلس رسمی یا در حضور پدر و مادر خود انجام دهند نمونه‌هایی از کنترل محرک به شمار می‌آیند. در واقع کنترل محرک، مانند احکام دینی و اخلاقی، وعده‌ها و وعیدها و قانونهای اجتماعی در انگیزش و یادگیری دارای اهمیت فراوان است.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تخصیص یا تمیز محرک

تخصیص محرک ضد تعمیم محرک است و آن وضع و حالتی را گویند که موجود زنده در میان گروهی از محرکهای مشابه فقط به یکی از آنها پاسخ درست می‌دهد

فصل هشتم: شرطي شدن عامل

تفكيك پاسخ

منظور از تفكيك پاسخ در شرطي شدن عامل آن است كه آزمودني فقط در برابر رفتار معينى پاداش دريافت مى‌دارد. در جعبه اسكينر، براى مثال، توانستند به موش بياموزند كه براى فشردن اهرم و دريافت غذا فقط دست چپ خود را به كار برد، نه دست راست، پاها يا پوزه خود را. اين حالت در شرطي شدن عامل به تفكيك پاسخ معروف است.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

خاموشی عامل

در رفتارگرایی عامل وقتی تکرار رفتار هیچ گونه پاداشی به دنبال نداشته باشد خاموشی عامل پدید می آید که به احتمال زیاد موجب قطع پاسخ می شود.

یکی از رویدادهای خاموشی بازگشت خود به خود است .

باید توجه داشت مقاومتی که در برابر خاموشی از تقویت متناوب پاسخ حاصل می شود بیشتر از مقاومتی است که به همان میزان از تقویت متوالی پاسخها به دست می آید .

برنامه های تقویت

تقویت ممکن است به صورت متولی یا متناوب انجام شود. اگر پس از هر پاسخ وجود عامل تقویت لازم باشد آن را تقویت متولی؛ اما اگر پس از وقوع چند پاسخ فقط یکبار تقویت ظاهر شود آن را تقویت متناوب می نامند. بر این اساس، برنامه تقویت در قالب برنامه های نسبت ثابت و نسبت متغیر به کار می رود.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

برنامه های تقویت

بدین معنا که تقویت ممکن است پس از هر پاسخ یا پس از هر دو، سه، پنج پاسخ و مانند
بعضیها به کار رود. اما اگر میان عوامل تقویتی فاصله زمانی منظور گروه آن را برنامه تقویتی
فاصله دار می خوانند. در زیر به اختصار به شرح این موارد می پردازیم

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت نسبت ثابت

در این برنامه تقویتی آزمودنی پس از ابراز شمار ثابت و معینی از پاسخهای درست و بدون تقویت پاداش دریافت می‌دارد. برای نمونه، موش پس از هر 5 بار فشردن اهرم غذا دریافت می‌کند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت نسبت متغیر

در تقویت نسبت متغیر همانند تقویت نسبت ثابت شمار دفعات پاسخ درست و خالت دارند، با این تفاوت که عامل تقویت پس از شماره‌های نامشخص پدیدار می‌شوند، چنانکه در یک زمان پس از 3 بار و در زمان دیگر پس از 7 بار پاسخ درست تقویت می‌گردد. کسانی که با ماشینهای قمار به برو و باخت می‌پردازند با برنامه تقویت متغیر سروکار دارند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت فاصله دار ثابت

در برنامه فاصله دار ثابت عامل تقویتی یک فاصله زمانی مشخص است، چنانکه بسیاری از افراد در پایان روز، هفته یا ماه پاداش یا عامل تقویتی را دریافت می‌دارند. در این برنامه تقویتی به میزان کار انجام یافته چندان توجهی نمی‌شود، زیرا ممکن است یک هفته بسیار فعال و پرکار باشد و هفته دیگر کم کاری یا به طور کلی بیکار.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت فاصله وار متغیر

در این برنامه عامل تقویتی در فاصله های زمانی مختلف نمایان می گردد، مانند ماهیگیری که در آغاز کار ممکن است پاداش صید را پس از 5، 7، یا 12 دقیقه دریافت کند، اما گاهی ساعتها طول بکشد تا ماهی دیگری صید کند.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقویت فاصله وار متغیر

به طوری که از موارد چهارگانه بالا مشاهده می شود تقویت‌های نسبت ثابت و متغیر با شمار پا سخها ارتباط دارند، در صوتی که در برنامه های فاصله وار ثابت و متغیر تقویت با طول زمان به طور محدود یا گسترده سرو کار دارد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

بعضی شیوه‌های تغییر رفتار

تقریبهای تدریجی

چون بعضی رفتارها را نمی‌توان یکباره و با هر گونه تقویتی به رفتار مطلوب تبدیل کرد، بنابراین اسکینر پیشنهاد می‌کند که باید از تقریبهای تدریجی یا تقریبهای متوالی بهره جست. منظور او از تقریبهای تدریجی آن است که اگر فردی نتواند پاسخ لازم را به طور مستقیم بدهد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

تقریباتی تردجی

به همین سان، پس از چند بار تکرار و تقویت می‌کشیم پاسخی را که تا اندازه‌ای به پاسخ نهایی نزدیک است بیابیم و آنقدر به این کار ادامه می‌دهیم تا پاسخ اصلی و مطلوب ما دریافت شود.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

شکل دامن

منظور از شکل دامن تغییر وضع موجود و رسیدن به رفتار مطلوب است که به یاری تقریبات متوالی یا تدریجی صورت می‌گیرد. برای مثال، ترس کودک را که از خرگوش می‌ترسد می‌توان به وسیله شکل دامن از بین برد. به این ترتیب که وقتی آزمایشگر خرگوش را از دور به کودک نشان می‌دهد با لحنی مهرآمیز می‌گوید: به‌به! خرگوش زیبا خوش آمدی! خوش

آمدی!...

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

زنجیره کرون

یکی دیگر از راههای تغییر و ایجاد رفتار مطلوب در شرطی شدن عامل زنجیره کرون است و آن عبارت از مربوط ساختن دو یا چند محرک و پاسخ به یکدیگر است تا نتیجه رفتار و خواه حاصل شود.

فصل هشتم: شرطي شدن عامل

اصل پرهماک

در شرطي شدن عامل اصل پرهماک بيانگر اين معناست که هر پاسخ يا رفتاری که دارای فراوانی بالا يا بسامد باشد می تواند به عنوان عامل تقويتي برای رفتاری به کار رود که دارای احتمال وقوع يا فراوانی کمتری است.

این اصل را قانون ماور بزرگ نیز نامیده اند

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

کاربرد آموزشی شرطی شدن عامل

به عقیده اسکینر موثرترین راه در مورد کنترل یادگیری انسان کاربرد وسیله‌ها یا ابزارهای آموزشی است.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

آموزش برنامه ای

آموزش برنامه ای عبارت از نوع خاصی از یاد گیری است که در آن موضوع آموختن را قبلاً به اجزای کوچکتر تقسیم می کنند و آنها را با روش منطقی و گام به گام در قالبهای بزرگتری تنظیم می کنند. به طوری که آموختن مطلب برای معلم و شاگرد هر دو آسان باشد.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

آموزش برنامه ای

اسکینر نقصهایی را که در اجرای برنامه های آموزشی وجود دارند بدین ترتیب گوشه می کند:

1. انگیزه های گریز و بیزاری حاکم بر رفتار است.
2. میان رفتار و تقویت فاصله زمانی وجود دارد.
3. نبودن برنامه های تقویتی موثر برای دست یافتن به رفتار مطلوب.
4. تقویت رفتار مطلوب کمتر از میزان لازم انجام می شود.

فصل هشتم: شرطی شدن عامل

آموزش برنامه‌ای

معلمان برای تنظیم و اجرای رفتارهای مطلوب باید:

1. برنامه و موقعیت‌هایی فراهم آورند که بیشتر با حواس شاگردان سروکار داشته باشد.
2. از مسابقه‌هایی که به شکست و تحقیر بعضی از شاگردان بینجامد خودداری شود.
3. تقویت رفتار شاگردان را به طور خود به خود و در تماس با محیط انجام دهند.
4. رضایت خاطر خود را از شاگردان با چهره گشاده نشان دهند.

چگونگی نظریه های شناختی اصول مورد تأکید در نظریه های شناختی

چگونگی نظریه های شناختی

اصول مورد تأکید در نظریه های شناختی

1. کیفیت ادراکی

2. سازماندهی معلومات

3. یادگیری از راه ادراک

اصول مورد تأکید در نظریه‌های شناختی

4. فراگشت شناختی معلومات درست را تأیید و آموخته‌های نادرست را تصحیح می‌کند.

5. تعیین هدف

6. تفکر واگرا

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

پیشرو روان‌شناسی گشتالت، ماکس ورتهاایمر (1880-1943) روان‌شناس و پژوهشگر آلمانی است که در سال 1912 نتیجه آزمایش‌های خود را به نام پدیده فای منتشر ساخت و اساس روان‌شناسی گشتالت را پایه‌ریزی می‌کرد.

واژه گشتالت در آلمانی به معنای وضع و شکل یا هیات کل به کار می‌رود که بیانگر یکی تصور کلی و سازمان یافته است.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

در واقع آنچه در روان‌شناسی گشتالت اهمیت دارد پی‌برون به احساس و ادراک ارتباط است که موجب رفتار معنادار می‌شود. این امر را به وسیله پدیده فای می‌توان به خوبی دریافت.

فصل پنجم: نظریه یادگیری کاشت

پدیده فای

پدیده فای یا ادراک حرکت، آزمایشی است که به وسیله ورتهاایمر انجام شد و اساس تجربی بسیاری از آزمایشهای دیگر گشتالت قرار گرفت.

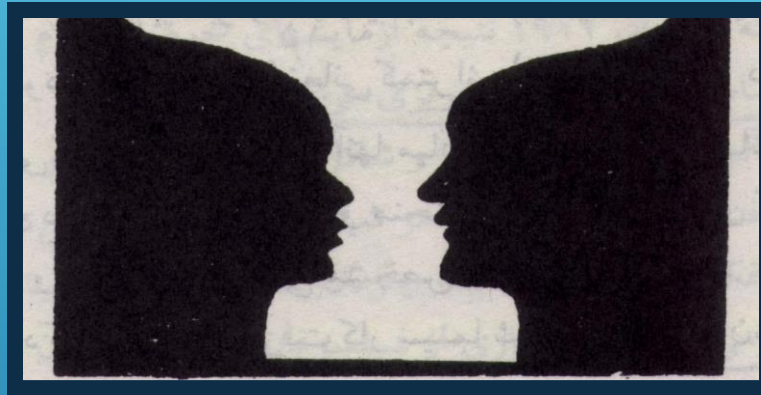
این آزمایش یکی از جالبترین آزمایشهایی بود که موجب پیشرفت کار سینما شد و اساس روان شناسی گشتالت قرار گرفت.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

تصویر و زمینه

چون اساس نظریه گشتالت بر ادراک مبتنی است با تصویر یا متن و زمینه پیوندی استوار دارد تصویر، پیکره و متن به یک مفهوم به کار می‌روند چنانکه در نقاشی برای تجسم بهتر، تصویرها را در زمینه و رنگ متفاوتی نمایش می‌دهند.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت



در این شکل رابطه پیکره و زمینه را می‌توان به دو صورت مشاهده کرد، به این معنا که اگر گلدان را زمینه تصور کنیم، پیکره نیمرخ دو مرد خواهد بود که در مقابل یکدیگر قرار گرفته‌اند. اما اگر گلدان را پیکره اصلی در نظر بگیریم نیمرخ دو مرد زمینه خواهد بود که به طور مرتب می‌توانند تغییر موضع بدهند.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

قانونهای سازماندهی

روان‌شناسان گشتالت معتقدند که در گشتالت نیروی خاصی وجود دارد که مسائل و امور را در طرحها، اشکالها و قالبهای معینی سازمان می‌دهد و بنیاد ادراک و بینش را پایه‌ریزی می‌کند. به این سبب سازماندهی از ویژگیهای گشتالت و کل رفتار به شمار می‌آید و از قانونهایی به شرح زیر تشکیل یافته است

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

قانون فراگیری

یکی از مهمترین قانونهای گشتالت قانون فراگیری یا جامعیت است. منظور از این قانون آن است که سازمان روانی همواره به سوی کمال و شایستگی گرایش دارد و آن چنین است که سازمان ادراکی هر محرکی را در جهت هیأت مطلوب یا وضعی که شرایط موجود اجازه می دهند دریافت می دارد.

فصل پنجم: نظریه یادگیری کاشت

قانون فراگیری

از ویژگیهای قانون فراگیری نظم و ترتیب، تقارن، سادگی، تناسب و استواری است که از اصل بااستگی و غیر مطلق پیروی می کند.

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

قانون فراگیری

قانون فراگیری را باید قانون تعامل نیز نامید. زیرا وقتی انسان در زندگی شکست می خورد یا ناکام می شود، برای باز یافتن تعامل روانی خود، دوباره با پیش پینهای بیشتری در کار شرکت می کند، یا تغییر وضع می دهد و به کار دیگر می پردازد و آن قدر می کوشد تا تعامل روانی خود را به دست آورد. **طرفداران نظریه گشتالت این حالت را گشتالت مطلوب می نامند.**

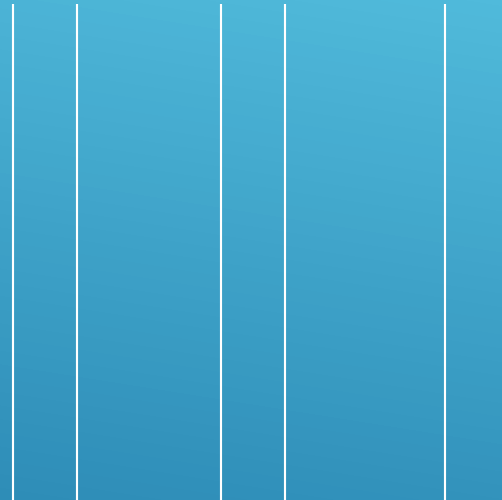
چون در نظریه گشتالت یادگیری با حل مسائل ارتباط دارد

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

قانون مجاورت

قانون مجاورت بیانگر عوامل سازنده‌ای است که در یک صحنه حضور دارند و شکل و وضع خاصی را به وجود می‌آورند. هرچه این عوامل یا واحدها به هم نزویکتر باشند احتمال وابستگی آنها بیشتر است. به طوری که در شکل 9-2 دیده می‌شود نقطه‌هایی که نزویک به هم هستند یکی واحد یا یکی دسته مستقل را نشان می‌دهند.

فصل پنجم: نظریه یادگیری کاشت



نشان می دهند.

شکل 2-9: نقطه ها و خطهای نزدیک به هم واحدهای متشکی را

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

قانون مشابهت

در قانون مشابهت موارد مشابه برحسب ویژگیهای همانندی که دارند مانند شکل و رنگ و جز آن گروههای مشترکی را به وجود می آورند، به شرط آنکه ویژگیهای قانون مجاورت در آنها حکمفرما نباشد.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

قانون بستگی

یکی دیگر از قانونهای سازماندهی قانون بستگی دست. کوشش روان شناسان گشتالت بر این بود دست که نشان دهند در امر ادراک سطوح بسته یا شکل‌های کامل از سطوح باز یا شکل‌های ناتمام ادراک و وضعی پایدارتر و مطلوبتر می‌باشند.

بنابراین، یادگیری هنگامی تحقق می‌یابد که طرح مطلوب یا هیأت کل حاصل آید.

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

قانون نیک پوستی

در قانون نیک پوستی سازمانی که از شکل و هیأت اشیا ادراک می شود تصویرها و زمینه های هماهنگی و متقارن است.

قانون بستگی و نیک پوستی هر دو دارای جنبه های صراحت و پیوندگی و کما هو مطلوب می باشند.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

نظریه اثر

یکی دیگر از قانونهای سازماندهی نظریه اثر است. به عقیده نظریه پردازان گشتالت یادگیری نتیجه نیروهای حاضر در میدان روانی و وضع خاصی است که بیانگر تاثیر تجربه گذشته فرد در رفتار کنونی اوست.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

نظریه اثر

نظریه اثر در واقع مایه و زمینه فکری و معلوماتی فرد را تشکیل می‌دهد. کسی که به اصول خاصی از بین و مذهب یا مردم و مسلکی اعتقاد و علاقه دارد همواره می‌کوشد آن اصول را در گفتار و کردار خود نمایان سازد.

فصل پنجم: نظریه یاه گیری گالشت

یاه گیری از نظر گشتالت

یاه گیری در روان شناسی گشتالت به صورت هیات کل مطرح می شود، نه از ترکیب یا تحلیل اجزا. البته، بررسی هر مسأله ای از نظر کلی شامل کشف روابط و الگوهاست و یاه گیری عبارت از وقوع تغییراتی است که در پاسخ به الگوها یا هیاتهای کل با معنا داده می شود.

فصل پنجم: نظریه یاب گیری گالشت

یاب گیری از نظر گشتالت

دریاب گیری به شیوه گشتالت ادراک، بینش و حل مسأله اساس کار است و کوشش می شود که با توجه به کل مسأله و پی برون به اجزا و کسب بینش مسأله مورد نظر را حل کنند. به این جهت باید گفت که یاب گیری از دیدگاه گشتالت با ادراک، بینش و حل مسأله ملازمه دارد.

فصل پنجم: نظریه یادگیری کاشت

ادراک

در یادگیری به شیوه گشتالت ادراک یکی از مهم‌ترین عوامل آن است. ادراک زمانی حاصل می‌شود که توجه، احساس، تجربه قبلی و معنا زمینه ساز آن باشند. هیأت کلی همواره قبل از اجزای ادراک می‌شود.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

نقش بینش در یادگیری

پروان گشتالت بینش را احساس و گرایش می‌دانند که موجود زنده نسبت به ارتباط اجزا و موقعیتها نشان می‌دهد. به سخن دیگر، بینش عبارت از راه یافتن به چگونگی یک مشکل و پی‌برون به حل آن است.

فصل پنجم: نظریه یادگیری گالشت

کاربرد نظریه گشتالت در آموزش

برای اینکه شاگرد بینش لازم را کسب کند معلم باید تا جایی که امکان پذیر است موارد زیر را هنگام تدریس به کار برد:

1. تعیین هدفهای درسی و آموزشی مشخص و قابل درک برای شاگرد.
2. عرضه مواد آموزشی در قالب شالوده به روش اصولی و منطقی.
3. آموختن مواد درسی و انجام دادن تمرینها در حد معلومات و مهارت شاگرد.

فصل نهم: نظریه یادگیری گالشت

کاربرد نظریه گشتالت در آموزش

4. تنظیم مطالب جدید در ساخت کلی و کمک به شاگرد برای کسب بینش در شناخت عناصر مربوط.
5. بهره جستن از هر وسیله موثری مانند ترسیم نمودار، روش سقراطی، برگه ها و آزمایشهای علمی برای کسب بینش.

از نظر گشتالت معلم باید قبل از آغاز درس کلیات مطالبی را که می خواهد تدریس کند از نظر شاگردان بگذراند و هدفهای کوتاه مدت را در برنامه های درسی منظور کند. یعنی مرحله گام به گام را پیش بگیرد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

کورت لوین (1890-1947) پژوهشگر و روان‌شناس آلمانی مقیم آمریکا پیشرو نظریه میدانی یا میدان شناختی، روان‌شناسی را دانشی می‌داند که با زندگی روزانه پیوندی بسیار نزدیکی دارد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

نسبی بودن ادراک

در نظریه میدان شناختی هیچ چیزی را به خودی خود و به طور مطلق نمی توان درک کرد، بلکه فقط در ارتباط با امور دیگر قابل ادراک و تجربه است. واقعیت به آن گونه برداشت از اوضاع و امور جاری گفته می شود که حساس یا هر منبع اطلاعاتی دیگر در داد و ستد با محیط فراهم می آید. لویین این امر را نسبی گرایی می نامد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

هدفمندی

روان‌شناسی میدان شناختی را باید روان‌شناسی هدفمند یا هدف‌گرا دانست. بر اساس این روان‌شناسی فعالیت‌های روانی در گرو هدف‌های فرد واقع می‌شود و انجام عادت بر بنیاد هدف استوار است. بنابراین، هدف در نظریه میدان شناختی کانون مرکزی یا عامل مورد توجه است.

هدف یا هدف‌های کوچک از نظر روانی در فضای زندگی کنونی او جای دارد و انتظار و سیله رسیدن به آن است.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

شخص

در روان‌شناسی میدان شناختی شخص یا خود در کانون میدان روانی قرار دارد و عبارت از آن دسته از ترکیب‌های نفسانی است که موجب شناخت یا هویت فرومی‌گردد و وی را به ابراز وفاداری و حمایت از آنها وامی‌دارد. بنابراین، شخص یکی موجود یا عامل ثابت و ایستایی نیست؛ نماینده هستی اکتسابی است، نه ذاتی.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

شخص

شخص با ارگانیزم یا موجود زنده یکی نیست، زیرا به یک روان و تن و یا تن و روان محدود نمی شود، بلکه خودی است که رفتار آگاهانه دارد، کانون تواناها و نیازهاست و همان چیزی است که «من» گفته می شود. شخص یک خود مجرد نیست که از بافت اجتماعی جدا باشد، در درون زندگی اجتماعی فرو است که «خود» نمایان می شود و پیوسته تغییر می کند. برای حفظ و پیشرفت این خود (شخص) نوظهور، نیازهای بنیادی آدمی و حالت دارند.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

فضای زندگی

فضای زندگی عبارت از آگهی کلی از عوامل موثری است که در لحظه خاصی در رفتار تأثیر می‌گذارد و جهان روانی را به وجود می‌آورد و فرد و محیط روانی او را در بر می‌گیرد.

لویس فرمول اصلی خود را درباره فضای زندگی به این شکل نشان می‌دهد:

$$B=f (P,E)$$

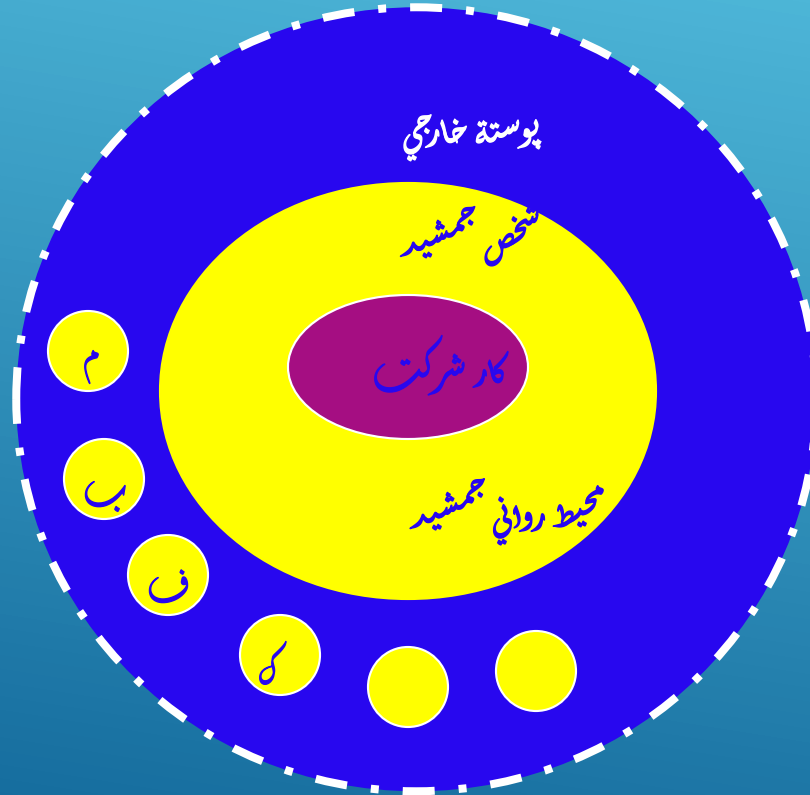
فصل دهم: نظریه میدان شناختی

محیط روانی

محیط روانی سازمانی است که شخص را به محیط مادی - اجتماعی خود مربوط می‌سازد. به سخن دیگر، محیط روانی عبارت از هر امر و موقعیت معناوار یا هر آن چیزی است که از نظر روانی بیرون از شخص است و او بدان وسیله می‌تواند حالت‌های روانی خود را تغییر دهد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

محیط روانی



شکل 10-1 فضای زندگی جمشید، م: معلم، پ: پرویز، ف: فرهاد، ک: کامران

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

پوسته برفنی

پوسته برفنی از محیطهای فیزیکی و اجتماعی درگانیزم تشکیل می شود و برای کسی که شخص خاصی را مطالعه می کند محسوس و مشهود است، اما برای آزموفنی در آن لحظه هیچ گونه معنایی

ندارد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

رفتار

روان‌شناسان میدان شناختی معتقدند که تحرک روانی سبب ایجاد رفتار می‌شود و مانند تدریجی گریبان هرگونه حرکت فیزیولوژیکی را لزوماً رفتار نمی‌شناسند. رفتار کم و بیش آگاهانه به صورت کلامی و نمادی بیشتر در فضای زندگی رخ می‌دهد تا در محیط محسوس و مشهود. به این جهت، رفتار هرگونه تغییرپذیری است که در فضای زندگی و محیط فروپدید می‌آید.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

اهمیت نظریه میدانی و ریاضه گیری

به اعتقاد طرفداران لوین نظریه میدانی از هر نظریه دیگر در پیشرفت مواد و رسی موفقیت آمیزتر است. زیرا یاه گیری را با فرایندهای روانی و شناختی وابسته می کند و شاگردان را به ساخت شناختی میدانهای روانی، رشد بینش و دگرگونیهای آنها متوجه می سازد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

متغیرهای ساخت شناختی

چون یادگیری به طور کلی بر پایه تعبیر در ساخت فضاهای زندگی استوار است، در اینجا راههای مختلفی را که چنین و گرونهایی در آنها پدید می آیند بررسی می کنیم. تغییرات ساخت شناختی بر سه گونه اند: تفکیک، تعمیم، و نوسازی در منطقه های فضای زندگی.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

متغیرهای ساخت شناختی

منطقه به شرایط، اوضاع و احوال یا اشیا و فعالیت‌هایی گفته می‌شود که از نظر وظیفه یا کارکرد جزو فضای زندگی به شمار می‌آید. در واقع منطقه‌ها به زمینه‌ها و میدان‌های فیزیکی اطلاق نمی‌شوند، بلکه با فعالیت‌های موجود و مورد نظر ارتباط می‌یابند. منطقه‌ای که فرد در آن است کیفیت محیط فراگیر، امکانات مرحله‌های بعدی و دور و نزدیک هدف را توصیف می‌کند.

فصل و هم: نظریه میدان شناختی

تفکیک

تفکیک فرآیندی است که در آن منطقه‌ها به قسمتهای کوچکتر تقسیم می‌شوند.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

تعمیم

گرچه طبق اصطلاح تعمیم مخالف تخصیص یا تفکیک به کار می‌رود، اما از نظر روان‌شناسی این دو مکمل یکدیگرند. تعمیم فرآیندی است که چند شیء یا عمل در یک دسته قرار می‌گیرند و به یک عنوان نامیده می‌شوند.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

نوسازی

فرد، نه تنها فضای زندگی خود را در حالت تخصیص و تعمیم به صورت منطقه‌های نورمی‌آورد، بلکه همراه با آن فضای زندگی را نیز نوسازی می‌کند و منطقه‌های مربوط را در ارتباط با خود و موارد دیگر تغییر می‌دهد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

کاربرد آموزشی نظریه میدان شناختی

در روش آموزشی میدان شناختی نقش اساسی به عهده معلم است. وظیفه معلم این است که به رشد و پرورش شاگردان همت بگمارد تا بتوانند دارای شخصیتی هماهنگ، متعاود و مترقی شوند.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

وظیفه آموزشی معلم

نخستین وظیفه معلم تحقیق و بررسی در بخشهای فضای زندگی شاگرد است.

برای اینکه آموزش معلم موثر باشد لازم است که میان فضای زندگی شاگرد و معلم و فضاهای زندگی دیگر در کلاس فصلهای مشترکی وجود داشته باشد.

فصل دهم: نظریه میدان شناختی

وظیفه آموزشی معلم

به عقیده روان شناسان میدان شناختی معلم باید در آموزشهایش از شیوه های پرستاری و خودکامی هر دو پرهیز کند.

معلم مانند سرپرست آزمایشگاه است. راهنمایی باید به گونه ای باشد که در تنظیم مطالب و حل مسائل به شاگردان یاری دهد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

یکی دیگر از نظریه های شناختی به نظریه رشد نگر ژان پیاژه (1896-1980) شهرت دارد که دید تازه ای در امر یادگیری و تربیت پدید می آورد. به عقیده پیاژه آگاهی از دوره ها و مرحله های رشد کودک و نوجوان برای پرورشکاران از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

روش آموزشی ژان پیاژه به نام غره گرایی یا رشد روانی و فکری عنوان گرفته که بر پایه شایستگی فرد و اکتساب معلومات در داد و ستد با محیط مادی و اجتماعی استوار است. به عقیده او نخستین وظیفه معلمان و پرورشکاران شناخت رشد روانی و فکری کودکان و نوجوانان در جنبه های چهارگانه زیر است:

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

1. رشد طبیعی و زیستی

2. تجربه در محیط مادی و فیزیکی

3. تجربه در محیط اجتماعی

4. تعادل

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره های مختلف رشد از دیدگاه پیاژه

پیاژه اساس کار و پژوهشهای روان شناسی خود را با توجه به دوره های بالا به دوره ها و مرحله های رشد ذهنی اختصاص می دهد. به نظر او رشد هوش و توانایی ذهنی و فکری کودکان و نوجوانان در طی چهار دوره عمده تکامل می یابد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره های مختلف رشد از دیدگاه پیازه

1. دوره اول: حسی و حرکتی (از تولد تا 2 سالگی)
2. دوره دوم: قبل از عملیات عینی (از 3 تا 7 سالگی)
3. دوره سوم: عملیات عینی (از 7 تا 11 سالگی)
4. دوره چهارم: عملیات صوری (از 12 تا 16 سالگی)

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره حسّی و حرکتی

این دوره از تولد تا 2 سالگی ادامه دارد و با رشد تواناییهای کودک در ادراک امور ساده و فعالیت‌های جنبشی مشخص می‌گردد. در این دوره کودک به تدریج از حرکات بازتابی نوزادی دست می‌کشد و به اعمال سازمان یافته می‌پردازد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره قبل از عملیات عینی

در آغاز این دوره، یعنی از 2 تا 4 سالگی کودک زبان می‌گشاید و رفته رفته با معنای الفاظ آشنایی پیدا می‌کند و مفهوم رویدادها و اشیاء را در واحدهای تمامی سازمان می‌دهد، اما اغلب واژه‌ها را به طور نادرست و شکسته به کار می‌برد. به عقیده پیائره کودک در این مرحله، برای درک روابط پیچیده الفاظ و واژه‌ها نیاز فراوانی به تجربه‌های درست و شایسته زبان آموزی دارد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره قبل از عملیات عینی

ادراک بدون کلام، یعنی بدون وسیله نمادی سبب می شود که کودک تصور نادرستی از جهان پیرامون خود داشته باشد. پیشرفت زبان وسیله موثری برای رشد فکر کودک است که درباره شناخت اشیا بر یکی صفت متمرکز می شود و صفات دیگر از نظر او پنهان می مانند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره قبل از عملیات عینی

این امر را پیاژه یکسوگرایی نامیده است که به سبب ناتوانی کودک در نگهداشت عدد، اندازه و حجم پدید می آید.

در این دوره ادراک کودک کاملاً مقید و یکی بُعدی است، ولی در پایان این دوره به تدریج به تواناییهای دیگر دست می یابد و در این هنگام است که ویژگیهای سوواگرایی یا خروج از یکی بُعدی بودن نگهداشت پدیدار می شوند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره عملیات عینی

این دوره که 7 تا 11 سالگی را دربرمی گیرد در رشد فکری کودک تغییر و تحول چشمگیری پدیدار می شود. از ناتوانیهای ادراکی و استدلال و از حالتی خود مداری کودک به طور آشکار کاسته می شود. براساس تجربه های قبلی فعالیت های او در جهت امور عینی به کار می رود.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره عملیات عینی

درک نگهداشت توده، وزن و حجم اشیاء برایش حاصل می‌گردد؛ به مفهوم بازگشت پذیری، طبقه بندی و تفکر منطقی در پایان دوره دست می‌یابد و برای فعالیت‌های پیشرفته تر ذهنی در دوره تفکر صوری یا مجرد آمواری پیدا می‌کند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

دوره عملیات صوری

چهارمین دوره رشد شناختی که به عملیات صوری یا نظری معروف است از 12 تا 15 سالگی ادامه دارد. در این دوره نوجوان به توانایی تفکر مجرد دست می‌یابد و برخلاف دوره‌های پیشین مسائل را با روشهای معقول و گوناگون و از راه استدلال و روش قیاسی حل می‌کند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

اهمیت مرحله های رشد

گرچه گروهی از روان شناسان تصور کرده اند که دوره ها و مرحله های پیشنهادی پیاژه ثابت می باشند، اما با تعمق در آثار او چنین نظری تأیید نمی شود. در نظریه رشد نگر پیاژه سن کاملاً مشخصی برای هر دوره یا مرحله وجود ندارد، بلکه این دوره ها و مرحله ها حدود تقریبی و احتمالی این و گرونیها هستند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

یادگیری از دیدگاه پیاژه

در روان شناسی پیاژه بحثی از نظریه یادگیری نمی شود و باید صادقانه اعتراف کرد که او با نظریه های یادگیری موافق نیست، به ویژه با نظریه های تدریجی گرایشی آشکارا مخالفت می ورزد. در نظام پیاژه یادگیری بر داد و ستد و تاثیر متقابل یا میان کنش فرو با محیط و دوره ها مراحل رشد استوار است.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

محتوا

محتوا عبارت از آن است که فرو در یک زمان معین چه افکاری دارد و درباره چه می اندیشد، یعنی واکنش او درباره محرکهای مشهور چگونه است؟

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

ساخت

ساخت به جنبه‌های تکوینی رشد، به انتقال ارثی و ویژگیهای بدنی مربوط می‌شود. از نظر زیست‌شناسی گونه‌های مختلف دارای ساختهای فیزیکی خاص خود می‌باشند، چنانکه در عمل بلعیدن و غذا خوردن میان آدمیان، پرنده‌گان و ماهیها تفاوت‌های چشمگیری وجود دارد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

سازش

سازش بیانگر رفتارها و کردهایی است که موجود زنده برای همخوانی خود با شرایط محیطی انجام می دهد. انسان یا هر موجود زنده ای دارای الگوهای مشخصی است و برای سازش با محیط به دو فرآیند همگون سازی و همسازی نیاز دارد .

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

سازش

غرض از همگون سازی این است که عملی را به صورت رفتار تمرینش در فرود انجام کنیم.
همگون سازی یا درون سازی هنگامی انجام می شود که معلوماتی که از تجربه یا رویداد گذشته به دست آمده اند در موقعیتهای جدید به کار روند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

سازش

به طور خلاصه، در همسازی فرد برای سازش با مقتضیات و خواستهای محیطی ساخت یا الگوی رفتاری خود را تغییر می دهد، ولی در همگون سازی یا درون سازی برای اینکه رفتار موثری داشته باشد سعی کوشش اوضاع و شرایط محیط را تغییر دهد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

سازش

و فنی فره با تجربه تازه ای روبه رو می شود خود را با وضع جدید سازش می دهد و همه ساختهای رفتاری در
یکی نظام موثر هماهنگ می شوند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

تاثیر رشد و یادگیری در سازش

به واسطه سازشهای مداوم و بر اثر نیازی که کودک برای سازش با دگرگونیهای زندگی خود دارد طرز تفکر و الگوهای رفتاری نوینی در او پدیدار می شود.

به طور کلی پیاژه کودک را موجودی می شناسد که هم محیط را تغییر می دهد و هم خود نیز تحت تاثیر عوامل محیطی قرار می گیرد.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

تأثیر رشد و یادگیری در سازش

وایسین سخن آنکه بر رویکردها و پژوهشهای ارزشمند پیافه درباره رشد عقلی، ادراک، وجدان اخلاقی و داندی کودکان سر مشق پیر ارزش و راه گشای پژوهندگان و روان شناسان کودک و نوجوان به شمار می آید و آگوهای جانبی را در یادگیری و پیشرفت پی ریزی می کنند.

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

کاربرد آموزشی نظریه رشد نگر

پایه با توجهی که به امر آموزش در بقای موجود زنده و پیشرفت در محیط اجتماعی و تحول فکری دارد
کاربردهای آموزشی نظریه خود را به ترتیب زیر برای معلمان و پرورشکاران مشخص می سازد. این موارد به طور فشرده
عبارت انداز:

فصل یازدهم: نظریه رشد نگر یا شناخت شناسی تکوینی

کاربر و آموزشی نظریه رشد نگر

1. اختلاف گویا و چشمگیر کودکان در ادراک و اندیشه با بزرگسالان

2. تماس و آشنایی کودکان در دوره های پیش از دبستان با اشیاء و ابزار ملموس

3. تنظیم برنامه های آموزشی در هر دوره تحصیلی در واحدهای کوچک

4. وجود اختلاف گویا و لازم میان معلومات شاگرد و معلوماتی که باید بیاموزد

5. پیشرفت آموزشی شاگردان باید بر اساس ترتیب و توالی رشد شناختی و متناسب با استعداد آنان صورت گیرد

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ایزداری

تأثیر رشد و یادگیری در سازش

جرم برونر پیشرو نظریه **مفهوم گرایی ایزداری**، یکی دیگر از روان‌شناسان رشد و شناخت به شمار می‌آید که در زمینه‌های ادراک، انگیزش، تفکر و تنظیم مسائل یادگیری پژوهش‌های فراوانی انجام داده است. او انسان را موجودی اندیشه‌ور، آفریننده و دانش‌پزوه می‌شناسد. روش او در مسائل یادگیری **گرنشی** یا **انتقاطی** است.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

تأثیر رشد و یادگیری در سازش

برونر صادقانه اعتراف می‌کند که از دانش‌های زیست‌شناسی، مردم‌شناسی، زبان و جامعه‌شناسی و حتی فلسفه بهره گرفته است و نتیجه‌های به دست آمده را آن چنان بیان می‌کند که طراوت و تازگی خاصی به آن‌ها می‌بخشد.

برونر در طرح مسائل یادگیری بیشتر به فعالیت‌هایی مانند گرفتن، حفظ، تغییر و تبدیل معلومات ابراز علاقه می‌کند و همین عوامل اساس یادگیری او را تشکیل می‌دهند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ایزداری

نقش انگیزش در یادگیری

به عقیده برنر تنها سائقهای حیوانی فرو را به فعالیت وادار نمی کنند، بلکه نیازهای نخستین و یگری مانند «کنجکاو» او را به فعالیت وامی دارند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

اهمیت نمونه های جهانی

بروزر یاه گیری را از ویدگاه خود بر اساس نمونه ها و قالبهای جهانی فرهنگها بنیاد می نهد. آگاهی از چنین نمونه ها امکان پیشگویی و پیشرفت بیشتری را در کسب معلومات فراهم می آورد.

فصل دوازدهم: نظریه مفهومی گریبی ابزارها

یادگیری فرآیندی شناختی است

برونر یادگیری را شامل سه مرحله همزمان می‌داند که عبارت‌اند از:

1. کسب معلومات جدید
2. و گرونی سازی معلومات
3. نظارت بر درستی و بسندگی معلومات

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

یادگیری فرایندی شناختی است

بروز نظریه رشدگر خود را مفهوم گرایی ابزاری نیز می نامد. نظر او در ارتباط با فرایند دانستن و شناختن پیرامون او اصل دور می زند:

1. معلومات فرد از جهان پیرامون خود مبتنی بر نمونه های ساخته و پرداخته واقعیتهاست.
2. این نمونه ها از فرهنگ جامعه مایه می گیرند، سپس افراد برای بهره گرفتن از آنها آماده می گردند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ایزداری

یادگیری فرایندی شناختی دست

به عقیده برونر هر فرد آمو می برای دست یافتن به کمال و ابراز استعداد هایش از سه مرحله به نام شیوه های بازنمایی یا تصویری می گذرد. این سه مرحله به ترتیب عبارت اند از: کاروری، پیکره ای و نمادی. در واقع بازنما بهای یک رشته قواعد و اصول یا تعمیم هایی هستند که فرد به یاری آنها کیفیت های نمایان محیط خود را حفظ می کند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

یادگیری فرایندی شناختی است

بازنمایی پیکره‌ای بر بنیاد صورتهای ذهنی قرار دارد و بیانگر نقشه ذهنی برای تجسم مسیر هرگونه رفتار و کرداری است که به حواس، به ویژه حس بینایی وابسته است و نه تنها معلومات را از راه تجربه حسی به دست می‌آورد، بلکه با نفوذ در سازمان ادراکی موجب و گریگون سازی معلومات نیز می‌شود. نقطه اوج بازنمایی پیکره‌ای برای کودکان از 5 تا 7 سالگی است.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

یادگیری فرایندی شناختی است

آخرین شیوه بازتابی مرحله **نمادی** است که با مفهومیهای گفتاری و نوشتاری سر و کار دارد. فرد هرچه به دوره نوجوانی نزدیکتر می شود زبان به عنوان یک واسطه فکری نقش مهمی را به عهده دارد.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

اهداف آموزشی از دیدگاه برونر

برونر تحصیلات آموزشی را وسیله بسیار مهم و موثری در راه گسترش فرهنگ و مهارت‌های هوشی و فکری اعلام می‌کند. به عقیده او آموزش و پرورش پیشرو، شاگردان را با توجه به زمینه‌های فرهنگی و هنری سرزمین آنان، به فراگرفتن مهارت‌هایی که با حساس و رشد مفهومیها و نمادها سروکار دارند تشویق می‌کند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

هدفهای آموزشی از دیدگاه بروئر

پرسشی که در اینجا پیش می‌آید این است که چگونه می‌توان روح و نیروی یک فرهنگ را به قالب الگوهای آموزشی منتقل ساخت؟

نخستین گام این است که قسمتهای کلی و اصلی آن را به صورت نظریه‌ها و ساختارهایی درآورد که کودکان و نوجوانان بتوانند به پیام و هدف آنها دست یابند و سپس به بخشهای تکمیلی و مهمتر آنها بپردازند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

هدفهای آموزشی از دیدگاه برونر

دومین هدف مهم مدرسه و آموزشهای تحصیلی باید جلب توجه و اعتماد شاگردان به این امر باشد که مسائل زندگی به نیروهای اندیشه و تعقل حل می شوند.

سومین هدف آموزشی باید پرورش خود رهبری باشد، یعنی شاگرد به گونه ای راهنمایی شود تا با نیرو و به دست خود در دروسهای مختلف پیشرفت کند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ایزداری

اهداف آموزشی از دیدگاه برونر

چهارمین هدف مدارس بهره گیری از اکتصاد فکر و ذهن است. بدین معنا که معلمان باید در شاگردان انگیزه شایستگی، نظم فکری و منطق عقلی ایجاد کنند و آنان را از قشری گری و گرایش به اندیشه های سطحی و فسخیده برحذر دارند.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ارزشی

اهداف آموزشی از دیدگاه برونر

پنجمین هدف آموزشی رشد صداقت عقلی و فکری است و عبارت از آن است که شاگردان را به ارزش و اهمیت اصول و روشهای علمی آشنا سازند و آنان را در مسیری قرار دهند که برای ارزیابی اندیشه‌ها و راه‌حل‌هایشان از آنها بگذرد.

ششمین هدف باید این باشد که در شاگردان انگیزه و علاقه به زندگی و همکاریهای اجتماعی را به وجود آورد و ارزشهای محکم فرهنگ و جامعه مربوط را به آنان بیاموزد.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی ابزاری

کاربرد نظریه مفهوم گرایی ابزاری در آموزش

به اعتقاد برونر برای دستیابی به اندیشه‌های بهتر در جهانی که ما را فرا گرفته است باید در روش آموزشی و گونیهایی پدید آید. بدین معنا که شاگردان در فعالیتهای آموزشی شرکت فعال داشته باشند و معلمان نیز در فرایند یادگیری با شاگردان صمیمانه شرکت کنند و پاداش خود را از آموختن درس و کسب معلومات و چمیرگی بر آن به دست آورند، نه به منظور دریافت پاداشهای مادی.

فصل دوازدهم: نظریه مفهوم گرایی دیناری

کاربرد نظریه مفهوم گرایی دیناری در آموزش

کار اصلی معلم این است که ساختار معلومات را آن چنان برای شاگردانش روشن سازد که بافت اصلی و مهم معلومات را از یک مشت اطلاعات کم اهمیت تشخیص دهند و به قواعد و اصول کلی ناظر بر ساختار معلومات دست یابند. برای اجرای این منظور معلومات باید به گونه‌ای اصولی رمزگذاری یا طبقه‌بندی و شرح اطلاعات در قالب بازنماهای کارورزی، پیکره‌ای و نماوی، متناسب با استعداد شاگردان باشد تا بتوانند از حل مسائل و امور جاری زندگی بهره گیرند.

فصل سیزدهم: یاه گیری معنادر کلامی

یکی دیگر از نظریه‌های شناختی یاه گیری معنادر کلامی یا یاه گیری دریافتی است که به وسیله فریدر آژوبل در سال 1963 مطرح شده است. به عقیده او وقتی چیزی دارای معناست که تصویری را در محتوای ذهن با چیزی یا موردی آشنا مربوط سازد.

فصل سیزدهم: یاه گیری معنادر کلامی

ساخت شناختی

ساخت شناختی مفاهیم یا اندیشه های کم و بیش ثابتی هستند که در وجدان آگاه یاه گیرنده سازمان یافته اند و در نظریه آزوبل همانند نظریه برونر به صورت سلسله مراتب انجام می گیرد.

فصل سبزوهم: يادگيري معنادر کلامي

فراگيري

منظور از فراگيري يا شمول اين است که يک جزء يا واحد کوچکتر را در يک طبقه بزرگتر و کلي تر جا دهند. از وييل اين جزء کوچک را فراگير يا مفهوم مي

نامد.

فصل سیزدهم: یادگیری معنادر کلامی

چگونگی یادگیری

یادگیری یا شمول به دو صورت انجام می شود. چنانچه مطالب جدید همانند ساخت شناختی موجود باشد، یعنی از آن گرفته شده باشد، آزودل این حالت را یادگیری برگرفته یا شمول اشتقاقی می نامند. اما اگر مطلب جدید هموختنی گسترده تازه ای باشد که با مطالب ساخت شناختی کاملاً همگون نباشد و شایعه دیگری از آن باشد، آزودل آن را یادگیری همبسته ساز می خوانند.

فصل سیزدهم: یاه گیری معنادر کلامی

یاه آوری و فراموشی

در نظام یاه گیری آزوبدل توان یاه آوری به این وابسته است که آیا ماده جدید می، تواند با ساخت شناختی موجود ارتباط برقرار کند یا نه.

مختصر آنکه یاه گیری شامل فراگیری برگرفته و همبسته ساز است. در صوتی که فراموشی با فراگیری زواینده و فرسایشی سروکار دارد.

فصل سیزدهم: یادگیری معناوار کلامی

آموزشی نمایشی از دیدگاه آزدیل

آزدیل به آموزش نمایشی اهمیت می دهد که معلومات را به گونه ای با معنا و سازمان یافته به شاگردان عرضه می کند.

فصل سیزدهم: یادگیری معنادر کلامی

پیش سازماندهنده ها

پیش سازماندهنده یکی شیوة آموزشی است که ویوید آزوبل برای پیشرفت یادگیری و تسهیل آموزش شاگردان پیشنهاد کرده.

آزوبل برای اجرای هر درس دو نوع سازماندهنده مختلف به کار می برویگی زمانی است که مطلب کاملاً جدید باشد و نوع دیگر وقتی که موضوع تا حدودی آشنا باشد. آزوبل نوع نخست را سازماندهنده نمایشی و دومی را سازماندهنده مقایسه ای می نامد.

فصل سیزدهم: یادگیری معناوار کلامی

اهمیت آماوگی

آزوبدل معتقد است که کووکی در هر دوره سنی نسبت به جهان و یادگیری دارای دیدگاه خاص است. آنچه از نظر آموزشی اهمیت دارد این است که معلم نسبت به مساله آماوگی شاگرد توجه داشته باشد و ببیند چگونه می تواند به نحوی مطلوب مواد درسی را به او بیاموزد.

فصل سیزدهم: یادگیری معنادر کلامی

کاربرد آموزشی نظریه معنادر

به عقیده آرویل برای اینکه درس معلم موفقیت آمیز باشد نخستین کاری که باید انجام شود بی برهن به ساخت شناختی یادگیرندگان است.

معلمی که از میزان معلومات شاگردانش بی اطلاع است نمی تواند درس موثر و شمر بخشی ارائه دهد.

آرویل مهمترین عامل انگیزشی را سابق شناختی نامیده است که نتیجه کنجکاوی، علاقه و ادراک یادگیرنده

است.

نظریه های شناخت اجتماعی

زمینه نظریه های شناخت اجتماعی

▶ روان شناسان تاکنون نظریه های یادگیری را در سه دسته مشخص کرده اند که عبارت اند از نظریه های رفتارگرایی، شناختی و شناخت اجتماعی. در این بخش به بحث و بررسی درباره چگونگی نظریه های شناخت اجتماعی می پردازیم.

▶ نظریه های شناخت اجتماعی بر این نکته تاکید می ورزد که یادگیری نتیجه و محصول رفتار آدمی در محیطهای اجتماعی است. کارگردانان مهم نظریه های اجتماعی را تر، بندورا و ویگران هستند که هر کدام دیدگاههای خاصی را در مقام خود مطرح می کنند.

نظریه های شناخت اجتماعی

زمینه نظریه های شناخت اجتماعی

اصول مورد تاکید در نظریه های شناخت اجتماعی

- ▶ 1. توانمندیها
- ▶ 2. رشد بعد از تولد
- ▶ 3. یادگیری از نظر فرهنگی و امری نسبی دست
- ▶ 4. اضطراب

نظریه های شناخت اجتماعی

زمینه نظریه های شناخت اجتماعی

اصول مورد تاکید در نظریه های شناخت اجتماعی

5. ایجاد انگیزه های مناسب ▶

6. سازماندهی انگیزه ها و ارزشها ▶

7. عزت نفس ▶

8. محیط یا جو گروهی ▶

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

باتوجه به زمینه نظریه های شناخت اجتماعی، یادگیری در این دسته از نظریه ها بر اساس ارتباط فرد با ضابطه ها و آداب و رسوم اجتماعی صورت می پذیرد.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

پیشروان نظریه یادگیری شناخت اجتماعی نید میلر و واکر ووتن از روان شناسان هستند که در سال 1947 کتابی به نام یادگیری اجتماعی و تقلید منتشر ساختند

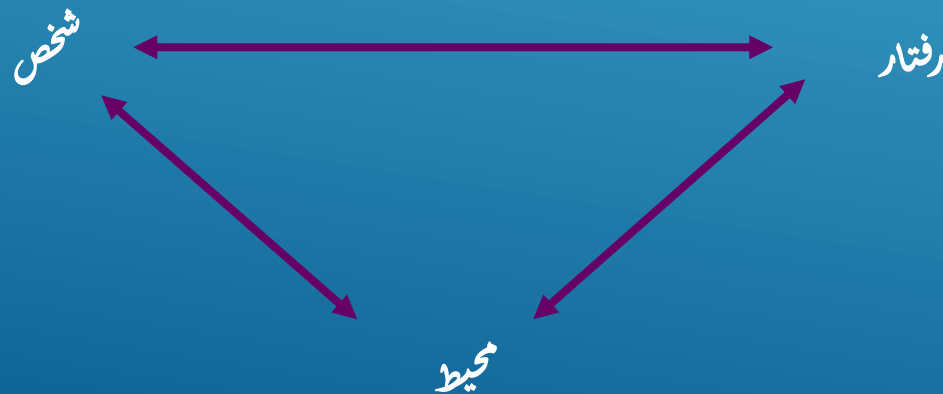
فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

این کتاب بر آکبریت بندورا تاثیر عمیقی گذاشت و او را واداشت که با پژوهش‌های جامعه‌تر به رفع نقص و تکامل نظریه یادگیری شناخت اجتماعی بپردازد. بندورا در اجرای این منظور اقدام به برسی‌های عملی مختلف و تدوین کتاب‌هایی کرد که به پیشرفت نظریه شناخت اجتماعی کمک‌های ارزشمندی نمود.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

چهارچوب ادراکی

نظریه شناخت اجتماعی برای یادگیری و عملکرد رفتار ادراکی چند فرضیه است. این فرضیه ها بیانگر تعامل یا دودستد میان شخص، محیط و رفتار به شکل زیر می شوند که تعامل دوسویه، یادگیری کاروری یا حرکتی و نیابتی و یادگیری و عملکرد نام گرفته اند.



فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

تعامل دوسویه

نظریه شناخت اجتماعی برای یادگیری و عملکرد رفتار دارای چند فرضیه است. این فرضیه ها بیانگر تعامل یا دوسویه بین شخص، محیط و رفتار به شکل زیر می شوند که تعامل دوسویه، یادگیری کاروری یا حرکتی و نیابتی و یادگیری و عملکرد نام گرفته اند.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

یاو گیری کاروری و جانشینی

در نظریه شناخت اجتماعی یاو گیری بیشتر یک فعالیت آگاهی یابی است، بدین معنا که آگاهی درباره ساختار رفتار یا رویدادهای محیطی بازتابهای نمودی در قالب کاروری از راه عمل و جانشینی، از طریق مشاهده افروزی که کاری را انجام می دهند حاصل می شود.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

یادگیری و عملکرد

سومین فرضیه در نظریه شناخت اجتماعی پی برون به تمایز میان یادگیری و عملکرد رفتارهای گذشته است. به اعتقاد روزنتال و نیکرمن، دو تن از روان شناسان شناخت اجتماعی، افراد آدمی از راه مشاهده نمونه ها معلوماتی را کسب می کنند که در همان زمان یادگیری به نمایش در نمی آورند.

فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

اهمیت تقلید و یادگیری

تقلید یا نسخه برداری از رفتار دیگران یکی از شیوه های آموزشی است که از دیرباز در تعلیم و تربیت دارای کاربرد بوده است. از آغاز قرن بیستم پژوهشهای فزاینده ای درباره تقلید به عنوان یک پدیده علمی انجام گرفته و جنبه های مختلفی برای آن مشخص کرده اند.

فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه غریزی تقلید

از آغاز پیدایش روان شناسی نظر راجع بر این بوده است که افراد آدمی دارای غریزه طبیعی برای تقلید از رفتار دیگران می باشند. ویلیام جیمز تقلید را وسیله مهمی برای اجتماعی کردن کودکان می دانست، گرچه ویژگیها یا مرحله های اجرایی آن را تعیین نکرد.

فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه غریزی تقلید

مکدوگال اساس تقلید را بر نسخه برهاری آشکار غریزی افراد آدمی از دیگران قرار داد. بدین معنا که اعمال مشهور، غریزه یا سابقی را به وجود می آورند تا از اعمال دیگران تقلید یا نسخه برهاری کنند.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه غریزی تقلید

رفتار گریبان به اندیشه غریزه تاختمند و آن را از متن روان شناسی طرد کردند. به اعتقاد آنان به ویژه جان و تسون، اگر نقش غریزه در تبیین رفتار پذیرفته شود دیگر به دانش روان شناسی نیازی نیست، در صوتی که انسان موجودی یاد گیرنده است و همه آموخته های او بر اثر محرک و پاسخ پدید می آید.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه رشدی تقلید

ژان پیاژه معتقد بود که رشد آرمی بنا به طرز دوره انجام می گیرد که نوعی ساختار شناختی یا ظرفیتی است تا زمینه ساز اندیشه و عمل یک روند سازمانی به شمار آید.

در واقع اندیشه و عمل جمله های بارز طرز دوره هستند که بازتاب تجربه های پیشین و بیانگر کل معلومات فرد در هر موقعیت زمانی می باشند.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه شرطی تقلید

رفتار گریبان تقلید را یکی رابطه محرک - پاسخ می دانند، به این سان که هر پاسخی یکی محرک برای پاسخ دیگر به شمار می آید.

SD R SR

SD محرک تخصیصی یا مورد تقلید، R پاسخ یا رفتار تقویت شونده و SR محرک یا عامل تقویت کننده است.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

جنبه رفتار ابزاری تقلید

میلر و والرو در سال 1941 نظریه تقلید را با شرح و بسط کامل به عنوان نظریه رفتار همسان - وابسته مطرح کردند. این نظریه رفتار گرایی یا محرک - پاسخ را مورد می شمارد و نظریه کاهش سابق از سوی کلارک هال را مورد تأیید قرار می دهد.

نظر میلر و والرو درباره تقلید به عنوان رفتار ابزاری پیشرفت محکم در برسیهای علمی به شمار می آید، اما این نظریه دارای مسائلی است که سوومندی تقلید را محدود و نارسا می سازد.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

مشاهده فرایندهای الگویی

بندورا اصطلاح الگوبرداری را یک رشته و گرونیهای رفتاری، شناختی و عاطفی می‌داند که از راه مشاهده یک یا چند الگو حاصل شود (بندورا 1978).

باید توجه داشت که الگوهای زنده به صورت شخص ظاهر می‌شوند و الگوهای نمادی در قالب گفتار، نوشتار یا هرگونه شکل و تصویری تجلی می‌کنند.

فصل چهاردهم: نظریه شناخت اجتماعی

مشاهده فریندهای الگویی

الگوها، همچنین، می‌توانند در نقش جانوران و آدمک‌های خمیده شب بازی جلوه کنند. به عقیده بندورا الگوپردازی و الگوبرداری سه کارکرد یا وظیفه است.

فصل چهارم: نظریه شناخت اجتماعی

کارکردهای الگوبرداری

1. بازدهاری و آزادی اختیار

2. تسهیل پاسخ

3. یادگیری مشاهده‌ای

الف- توجه

ب- نگهداری یا حفظ

و- انگیزش

ج- تبدیل مفاهیم به رفتار نمایان

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یاه گیری

امروزه روان شناسان اختلا‌لهای و ناتوانیهای یاه گیری را در قالب رفتار کوه کان استثنایی مورد بحث و بررسی قرار می دهند. در واقع همه کوه کان به نحوی با یکدیگر تفاوت دارند.

فصل پانزدهم: اختلالات یاه گیری

اما استثنای بون در کار آموزش و پرورش به معنای آن است که در نیروی ادراک، سخن گویند، نوشتن، گوش دادن، اندیشیدن، استدلال کردن، حساب کردن و حرکت و پویایی بعضی از شاگردان شفتگیها و نابسامانیهای دیده می شود که باید به رفع آنها پرداخت.

فصل پانزدهم: اختلاهای یادگیری

1. عقب ماندگان ذهنی

اکثر عقب ماندگان تحصیلی به نحوی دارای مسائلی یادگیری هستند و معلمان بیشتر با عقب ماندگان تحصیلی سروکار دارند تا با انواع دیگر آنان

چارت

فصل پانزدهم: اختلاهای یادگیری

1. عقب ماندگان ذهنی

تشخیص میان آموزش پذیر و تربیت پذیر دارای اهمیت است. برنامه های درسی برای آموزش پذیرها بیشتر به مهارت های تحصیلی و علمی توجه دارد، در صورتی که برای تربیت پذیرها به خود یاری، مهارت های حرفه ای، مانند رانندگی اتوبوس و آموختن علایم رانندگی، باغبانی، نظافت و امور کارگری تاکید می ورزد.

فصل پانزدهم: اختلالات یاه گیری

1. عقب ماندگان ذهنی

جدول 2-15 نقل از هالاهان و کافمن، 1982، صفحه 43

هوشمیر

100:95:90:85:80:75:70:65:60:55:50:45:40:35:30:25:20:15:10:5

		ملازم	معتدل	شدید	عمیق
		آموزش ملازم	تدریس پذیر		عقب مانده
					شدید و عمیق

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

1. عقب ماندگان ذهنی

عقب ماندگی ذهنی علتهای فراوانی دارد. برای بسیاری از شاگردان عقب مانده ذهنی نشانگان خاصی که بیانگر عقب ماندگی آنها باشد در دست نیست. بعضیها به خانواده های عقب مانده ذهنی تعلق دارند یا در محیطهایی رشد کرده اند که از هرگونه انگیزش لازم برای موفقیتهای تحصیلی محروم بوده اند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یاه گیری

1. عقب ماندگان ذهنی

به این دسته از محرومیتها علل فرهنگی خانوادگی گفته می شود. برخی از انواع عقب ماندگی به آسانی شناخته می شوند برخی از علتهای عقب ماندگی عبارتند از نابهنجاریهای کروموزومی ارثی، سرخک، سفلیس، تبخال و اطراف صورت و دهان، مساندل پیش از تولد مانند سندرم یا نشانگان داون، بعضی از بیماریهای که از مادر به کودک انتقال می یابد، میخواری افراطی مادر، زایمان پروردی که موجب قطع اکسیژن به مغز می شود.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یاه گیری

1. عقب ماندگان ذهنی

اینها همه عوارضی هستند که موجب عقب ماندگی ذهنی می شوند. در حالی که بیشتر کودکان عقب مانده ذهنی از هنگام تولد و چهار این وضع بوده اند، در بعضی دیگر به سبب بیماریهای، مانند تورم و التهاب مغزی و مننژیت یا به علت سوءتغذیه و رویدادهای مختلف، عقب ماندگی پیدا کرده اند. یکی از علتهای عقب ماندگی ملامیم در میان کودکان و نوجوانان در محله های فقیر نشین مسمومیت به وسیله مواد سرب نراست.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

ویژگیهای شاگردان عقب مانده

اصطلاح عقب مانده ذهنی برای نقصهای یادگیری و رفتارهای ویژه و نامعمول به کار می رود. شاگردانی که عقب ماندگی ملایم دارند ممکن است به ظاهر افرادی طبیعی به نظر آیند، در خارج از مدرسه رفتار قابل قبول، شغل، خانواده و زندگی آرام و بی دردسری داشته باشند. این افراد با آنهایی که عقب ماندگی شدید یا عمیق دارند اصلاً قابل مقایسه نیستند، زیرا دسته اخیر در مسائل ساده شخصی خود سخت در مانده و گرفتارند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

ناتوانیهای یادگیری

ناتوانیهای یادگیری امروزه به آن گونه اختلالاتی گفته می شود که در فرایندهای اساسی روانی، همچون ادراک کردن، اندیشیدن، توجه داشتن، کاربرد زبان گفتاری و نوشتاری، گوش دادن، نوشتن، همجی کردن و مانند اینها به روشنی مشهود باشد.

فصل پانزدهم: اختلالاتی یادگیری

2. اختلالاتی عاطفی

همه شاگردان تا حدودی در کار درس مدرسه دارای مسائلی و مشکلات عاطفی هستند، اما در یک درصد آنان این مسائلی به قدری حاد و شدید است که نمی توانند از کلاسهای عمومی بهره گیرند.

به اعتقاد کافمن مسائلی ای که در شناخت اختلال عاطفی به چشم می خورد این است که این مفهوم رفتارهای گسترده ای را از جنب و جوش و پرخاشگری تا کناره جویی و ناتوانی در دوست یابی را شامل می شود.

فصل پانزدهم: اختلالاتی یاب گیری

2. اختلالاتی عاطفی

ویژگیهای اختلالاتی عاطفی

1. اختلال رفتاری

2. رفتار پر خاشگرانه

3. رفتار ناپخته و کناره جوینه

4. پرجنب و جوشی

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

اختلالاتهای ارتباطی

یکی از مهمترین علل عقب ماندگی شاگردان اختلالاتهای ارتباطی است که با زبان و سخن گوئی سروکار دارد. بنابه تحقیق روان شناسان از هر 40 نفر شاگرد یکی نفر دارای اختلالاتهای گفتاری است.

فصل پانزدهم: اختلاهای یادگیری

اختلاهای گفتاری

اختلاهای گویایی انواع مختلف دارد. معمولترین آنها اختلاهای تلفظی یا دستگاه واجی است، مانند حذف حروف، تحریف، جانشین سازی صوتها، چنانکه بعضیها (ی) را به جای (ر) به کار می برند و **ر** فتم را **ی** فتم تلفظ می کنند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

نقش معلم در اختلالاتهای گویایی

درمانگران گویایی می توانند همه گونه اختلالاتهای تکلمی را باز شناسند و درمان کنند. نقش معلم کلاس کمتر از معلمان است که با اختلالاتهای روانی سروکار دارند. اما وظیفه مهم او حمایت کردن شاگردان دارای نقص گویایی است.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یاء گیري

اختلا‌لهای زبانی

اختلا‌لهای زبانی فرو نمی‌تواند مفاهیم یا اندیشه‌هایی را به زبان بومی یا مادری خود درک کند. این اختلا‌ل شامل زبان دوم نمی‌شود. دشواریهای زبان، نحوه ادراک یا زبانی از نقص و سنگا‌لهای شنوایی، بینایی و صوتی حاصل می‌شوند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

اختلالاتهای بدنی

آسیبهای بینایی: یکی از مسائلی که در موفقیت تحصیلی شاگرد مدرسه تاثیر می گذارد بصره گیری از نیروی بینایی است. امروزه بیشتر مسائل بینایی شاگردان قابل اصلاح است. بسیاری از کودکان به عینک یا عدسهای خاصی نیاز دارند که می توان آماده ساخت.

فصل پانزدهم: اختلالاتی یادگیری

اختلالاتی بدنی

اگر معلم تشخیص دهد که در کلاس او شاگردانی با ناتوانیهای بینایی هستند، لازم است در آموزش آنان به موارد زیر توجه کند:

- آنان را در جای روشن و نزدیک به تخته بنشانند

فصل پانزدهم: اختلالات یادگیری

اختلالات یادگیری

- نسبت به نابینایان با مهر و محبت و تفاهم رفتار کند

- هرگز در برخورد با آنان به ورستی و صداداری بلند صحبت نکند

- آرایش کلاس را برای رفاه و تحرک آنان تغییر دهد

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

اختلالاتهای بنی

- از شاگردان سالم و موفق بخواهد به این گونه شاگردان کمکهای درسی بدهند.

- فعالیتهای آموزشی و تکلیفها را به طور شفاهی و گویا بیان کند.

فصل پانزدهم: اختلالات یادگیری

سیجهای شنوایی

شاگروی که گرفتار نقص شنوایی است، هم از نظر تحصیلی و هم از لحاظ ارتباط اجتماعی با محرومیت‌هایی سروکار پیدا می‌کند.

فصل پانزدهم: اختلالات یابوستی

آسیبهای شنوایی

نقص شنوایی که در حدود 5 درصد کل جمعیت مدرسه رو را تشکیل میدهد، تنها با ناشنوایی ارتباط ندارد، بلکه مسائلی با بعدهای مختلف، مانند فراوانی، شدت و سن آغاز ابتلا به آن را همراه دارد

فصل پانزدهم: اختلالات یابوستی

معلمان برای کمک به دانش‌آموزان شایسته است مراتب زیر را در تدریس خود مورد توجه قرار دهند.

- دانش‌آموزان را در جلو کلاس بنشانند.
- رو در رو چشم‌در چشم با آنان صحبت کنند.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

معلمان برای کمک به دانش‌آموزان شایسته است مراتب زیر را در تدریس خود مورد توجه قرار دهند.

- هرگز پشت به کلاس سخن نگویند.
- دهان و لبها را هنگام سخن گفتن به طور مبالغه‌آمیز حرکت ندهند.
- پیاموتند چگونه باید به دانش‌آموزان یاری دهند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یابو گیری

فلج مغزی

وفاقی به محل خاصی از مغز آسیب برسد فلج مغزی پدید می آید که به اختلال حرکتی می انجامد. آسیب مغزی را عوامل گوناگونی پدید می آورند، مانند نرسیدن اکسیژن به مغز، مسمومیت، خونریزی یا ضربه مغزی.

فصل پانزدهم: اختلالاتی یاء گیری

فلج مغزی

باید توجه داشت که فلج مغزی، همان گونه که بیان شد صدمه رسیدن به ناحیه حرکتی مغز است و با مناطق دیگر مغز ارتباط ندارد. به این جهت کسانی که به فلج مغزی گرفتار می شوند کم هوش یا عقب مانده نیستند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

اختلالاتهای صرعی

اختلالاتهای صرعی به نوعی بیماری عصبی گفته می شود که با تشنج همراه است. صرع درجات مختلف دارد. در صرع کوچک بیمار دچار سرگیجه یا رفتارهای نازکافانه می شود.

فصل پانزدهم: اختلاهای یادگیری

اختلاهای صرعی

در صرع جا کسوفی عمل تشنج آگاهانه و در ناحیه محدودی انجام می گیرد اما در صرع بزرگ تشنجهای ناآگاهانه، بسیار شدید و همه جا گیر است و به روان پریشی تدریجی منجر می شود.

فصل پانزدهم: اختلاهای یادگیری

هیوارد و ارنلستکی برای کمک به این گونه کوهکان موارد زیر را پیشنهاد می کنند:

1. کوهک را راحت روی زمین بخوابانید، یقه اش را کاملاً باز کنید و بگذارید جریان طبیعی صرع طی شود. کوشش نکنید با تلاشهای بیهوده او را به حال طبیعی بازگردانید.

فصل پانزدهم: اختلاط‌های یادگیری

هیپودرم و در لایه‌های عمیق‌تر به این گونه کوکان مورد نیاز را پیشنهاد می‌کنند:

2. وسایل تیز برنده یا داغ و زیان‌آور را از جلو دست و پای او دور کنید. جلو حرکات او را نگیرید.

3. سر کوک را به یک طرف کج کنید تا آب دهانش خارج شود. یک بالش نرم زیر سر او قرار

دهید.

فصل پانزدهم: اختلاط‌های یابوگیری

هیوورد و اولفسکی برای کمک به این گونه کوکان مورد نظر را پیشنهاد می‌کنند:

4. بازور چیزی را در وهان کودک وارد نکنید. فقط موقعی که وهان او باز است یک و ستمال یا پارچه تمیز را لوله کنید و در میان وندانه‌های او قرار دهید. مواظب باشید انگشتانتان لای وندانه‌های او گیر نکنند.

فصل پانزدهم: اختلالات یابوستی

هیپورادور و اولونفسکی برای مک به این گونه کوکان مورد نبر را پیشنهاد می کنند:

5. اگر صرع در ساعت درس رخ دهد تا می توانید بچه ها را آرام نگه دارید و به آنان بگویند که چیز مهمی نیست و برای بعضیها، چه کوچک و چه بزرگ، چنین اتفاقی می افتد و این یکی امر طبیعی است و نباید واکنشهای شدید نشان داد.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یاء گیري

5. ناءر خورءاءبهاى فرهنگى و اقتصادى

يکى و يگر از عقب مانء گيهاى تحصيلى ناءر خورءاءبهاى فرهنگى و اقتصادى است. اين اصطلاح برءى کوءکانى به کار برءه مى شوء که عقب مانءگى آنها معلول زمينه‌هاى ناءجور و ناهماهنگى با شرايط پيشرفت‌هاى زمان است.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یاء گیري

5. نابرخوردهای فرهنگی و اقتصادی

این دسته از کودکان معمولاً در محله‌های کثیف، زاغه‌ها و در روستاهای دور افتاده زندگی می‌کنند و تازه به شهر مهاجرت کرده‌اند و با الزامات زندگی شهری آشنا نیستند و فقر اقتصادی و فرهنگی دو عامل بسیار مهم و بازدارنده برای آنان است و نمی‌توانند خود را با شرایط جدید تطبیق دهند.

فصل پانزدهم: اختلالات یای گیری

زمینه های نابرخورداری کودکان

مخرومیت غالباً پیش از تولد کودک و حتی گاهی قبل از حاملگی به سبب بیماری مادر و زمانی در نتیجه زایمان غیر طبیعی و یا بر اثر ناراحتیها و هیجانهای شدید هنگام حاملگی پدید می آید.

فصل پانزدهم: اختلالات یابوستی

زمینه‌های نابرسوروستی کورکان

در نتیجه پژوهش‌های پاسامانیک و لیبلین فلد معلوم گردیده است که تاثیر ناراحتیها و تولید مثل ناشی از عقب ماندگی موجب فلج مغزی، صرع، ناتوانیهای گویشی و اختلالات رفتاری می‌شوند. میان خطرات حاملگی و مشکل زایمان، از جمله زوروسی و وضع بد اقتصادی ارتباط بی‌چون و چرایی وجود دارد.

فصل پانزدهم: اختلاط‌های یابوگیری

عادی سازی

اصطلاح عادی سازی عبارت از به کار بستن یک رشته روشها، کوششها و حذف محدودیت‌های دست که به این وسیله، کوه‌کان معلول را در کلاسهای کوه‌کان سالم و بهنجار قرار می‌دهند و آنان را با جریان واقعی زندگی معمول در حد توانشان آشنا می‌سازند.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

عادی سازی

برای اجرای این منظور نخستین گام طرح برنامه تربیتی انفرادی است. گام دیگر طبقه بندی شاگردان بنا به استعداد و نیازشان است، مانند اینکه صبحها را به دانش آموزان کند آموز و بعد از ظهرها را به شاگردان تند آموز اختصاص می دهند.

فصل پانزدهم: اختلالات یادگیری

اوغام اجتماعی شاگردان معلول

وارد کردن شاگردان معلول در کلاسهای عادی فقط یک بخش از داخل کردن آنان در محیط طبیعی است. این دسته از شاگردان همان گونه که از نظر آموزشی در کلاسهای عادی اوغام می شوند باید از نظر اجتماعی نیز اوغام گردند.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

اهتمام اجتماعی شاگردان معلول

در واقع معلم نقش مهمی را در موفقیتهای معلولان و دارد
کردن آنان در فعالیت‌های اجتماعی به عهده دارد.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

نکته‌های مهم برای معلمان کودکان استثنایی

وقتی از آموزش کودکان استثنایی سخن به میان می‌آید باید به مواردی مانند طبیعی سازی، نگرش، سنجش و آموزش توجه داشت.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

نکته‌های مهم برای معلمان کودکان استثنایی

وقتی از آموزش کودکان استثنایی سخن به میان می‌آید باید به مواردی مانند طبیعی سازی، نگرش، سنجش و آموزش توجه داشت.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

نکته های مهم برای معلمان کودکان استثنایی

طبیعی سازی: بیشتر کودکان استثنایی شادی می کنند، می خندند یا اظهار نارضایی می کنند و مانند شاگردان
بهنجار به محرکها و انگیزه ها پاسخ می دهند، اما علاقه مند که در بعضی زمینه های آموزشی تغییراتی به وجود آید
تابه پیشرفت آنان یاری دهد.

فصل پانزدهم: اختلاط‌های یابو گیری

نکته های مهم برای معلمان کوءکان و سئشنالی

نباید تصور کرو که کوءکان و سئشنالی عقب مانده در همه زمینة ها عقب مانده هستند. این دسته از کوءکان فقط در یکی یا چند زمینة بسیار محدود نارسایی دارند که باید به رفع و سازگار ساختن آنها پرداخت.

فصل پانزدهم: اختلالاتهای یادگیری

نگرش

جامعه، از جمله مدیران، معلمان و افراد عادی نسبت به شاگردان معلول به طور اعم، یا کودکان استثنایی به طور اخص، نظر و نگرش مثبتی ندارند. همه اختلالات، حتی سرآمدی و برخورداری از استعداد را با دیدی منفی می‌نگرند.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

نگرش

وظیفه اصلی معلمان و کارشناسان باید متوجه این امر باشد که آنچه اهمیت دارد انسانیت است. چه بسا معلولانی هستند که اثر وجودی آنها برای جامعه بسیار ثمربخشتر و موثرتر از بسیاری افراد سالم است.

فصل پانزدهم: اختلاط‌های یادگیری

سنجش

آموزش و پرورش شاگردان خاص یا استثنایی مستلزم توجه به توانمندیها و ناتوانیهای آنان است. بدین معنا که معلم دانا و کاربده می‌داند که در چه کاری سرمایه‌گذاری می‌کند و در آموزش خود چه راه چاره و درمانی را به کار می‌برد.

فصل پانزدهم: اختلالات یاه گیری

آموزش

کودکان استثنایی ممکن است مسائل و مشکلاتی در کار یاه گیری داشته باشند، اما این امر به معنای آن نیست که چیزی یاه نمی گیرند.

فصل پانزدهم: اختلا‌لهای یادگیری

آموزش

نتیجه تدریس موثر - سازماندهی، تنظیم وقت، حفظ نظم، عرضه مطلب و مانند اینها - همراه با احترام به شخصیت یادگیرنده و اقدامهایی برای همسازی و همنوایی با او، موفقیت آموزشی را تضمین می‌کند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

اگر آموخته‌ها یا معلومات گذشته سبب شوند که معلومات یا فنون جدیدی را بهتر، سریعتر و آسانتر بیاموزیم چنین فرایندی را انتقال یاه گیری می‌نامند

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

جهیز رویر معتقد است که دو نوع نظریه انتقال وجود دارد. یکی روده‌های بیرون از ذهن فرو که با نظریه‌های یاه گیری ارتباط پیدا می‌کنند و دیگری آنهایی که در درون یاه گیرنده رخ می‌دهند و نظریه‌های شناختی را تشکیل می‌دهند.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

اگر موضوعی آموختن موضوع دیگر را آسان سازد یا زمان آن را کاهش دهد این فرآیند را انتقال مثبت و اگر برعکس، آن را دشوار سازد، یا به تأخیر اندازد آن را انتقال منفی می‌نامند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

انتقال مثبت

همانندی یا مشابهت در انتقال یاه گیری نقش مهمی به عهده دارد. آنگوه، یکی از روان شناسان به مطالعه در زمینه محرکها و پاسخها پرداخته و آنها را بنابه مشابهت یا تضاد در انتقال یاه گیری بسیار کارساز دانسته است.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

انتقال مثبت

بنابراین در همانندی میان محرکها ممکن است موارد زیر مطرح شوند:

1. زمینه‌های معلوماتی
2. همانندی فعالیتها و مهارتها
3. اشتراک روشها

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

نظریه تعمیم

آویزنگ و تراورز با طرحهای مختلف آموزشی ثابت کرده اند که آشنا ساختن شاگردان با اصل و قاعده و کوشش در راه تعمیم آنها از موارد مهم و موثر در انتقال یاه گیری به شمار می آید، زیرا شاگردان با پدیده تعمیم، درس را بهتر و سریعتر می آموزند.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

آموختن برای آموختن

تجربه نشان داده است که هرچه بیشتر با مسائل رشته خاصی آشنایی و سروکار داشته باشیم
بجتر می‌توانیم مسائل مشابه آن را حل کنیم.

فصل شانزوهم: انتقال ياد گيري

پيش سازماندهنده ها

فرآيند پيش سازماندهنده شيوه خاصي است كه معلومات قبلي
پيوند مي دهند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

پیش سازماندهنده ها

در موارد بسیاری انتقال بستگی به بینشی دارد که یاه گیرنده در قاعده
و اصول یاه گیری پیدا کرده است.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

انتقال منفی

انتقال منفی زمانی انجام می شود که آموخته های گذشته، نه تنها به آموختن مطلب جدید مکی نمی کنند، بلکه ممکن است از پیشرفت و فرا گرفتن آن نیز جلوگیری کنند یا سبب اختلال یاه گیری شوند. این امر زمانی پدید می آید که:

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

انتقال منفی

الف) محرکها همانند و پاسخها متفاوت باشند

ب) محرکها ناهمانند و پاسخها همانند هستند، مانند روبه روشن شدن یک لامپ با مشکل روشن کردن در انگلستان،

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

انتقال منفی

نہرا در ایران اتو مبیلهها از طرف راست خیابان حرکت می کنند و عابر وقتی بخواهد وارد خیابان شود به سمت چپ خیابان توجه می کند، اما در انگلستان درست عکس آن اتفاق می افتد و موجب اختلال می شود.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

بازداری فرا گروه و دا گروه

یکی دیگر از علل انتقال منفی بازداری فرا گروه و دا گروه دست و آن زمانی رخ می دهد که دو موضوع همانند در فاصله های زمانی بسیار نزدیک به هم آموخته شوند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

بازدهاری فراگره و واگره

یکی دیگر از علل انتقال منفی بازدهی فراگره و واگره است و آن زمانی رخ می‌دهد که دو موضوع همانند در فاصله‌های زمانی بسیار نزدیک به هم آموخته شوند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

مزاحمت عادت

وقتی از یاه گیرنده بخواهند در موقعیتی یکسان یا خیلی شبیه به آن چیزی که عادت قدیم او را تشکیل می‌داده است پاسخ تازه‌ای بدهد ممکن است از عهده آن بر نیاید. روان‌شناسان این پدیده را مزاحمت عادت نامیده‌اند.

فصل شانزدهم: انتقال یاه گیری

تعمیم نادرست

وقتی از یاه گیرنده بخواهند در موقعیتی یکسان یا خیلی شبیه به آن چیزی که عادت قدیم او را تشکیل می‌داده است پاسخ تازه‌ای بدهد ممکن است از عهده آن بر نیاید. روان‌شناسان این پدیده را مزاحمت عادت نامیده‌اند.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

نقش معلم در انتقال یادگیری

1. مطالب و درسی را هرچه بیشتر مورد بحث و بررسی قرار دهند
2. جنبه های کاربردی موارد انتقال را به گونه ای سنجیده مطرح کنند

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

نقش معلم در انتقال یادگیری

3. از ادراک مفاهیم نادرست و همچنین انتقال منفی جلوگیری کنند

برای جلوگیری از انتقال منفی باید به دستورهایی زیر توجه داشته باشند:

الف) در مورد تعمیم نادرست (مختلافهای مهم میان دو موضوع همانند را به روشنی مشخص کنند.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

نقش معلم در انتقال یادگیری

ب) درباره مزاحمت عادت توجه شاگرد را به ترک عادت نامطلوبی که اشتباه و لغزش پدید می‌آورد جلب کنند.

ج) در خصوص بازدهی واگرد و فراگرد دو موضوع مشابه یا همانند را در فاصله‌های زمانی دور از هم آموزش دهند.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

نقش معلم در انتقال یادگیری

4. درس زمینه انتقال و درس جدید و وابسته به آن را با تمرینهای فراوان اجرا کنند. تمرین کافی موجب درزنگی و سرعت عمل می شود. به این جهت معلم نباید از تعبیه تمرینهای مختلف دوری جوید و پیوسته در نظر داشته باشد که تمرین نه تنها در آموختن درس، بلکه در انتقال یادگیری نقش آفرین است.

فصل شانزدهم: انتقال یادگیری

نقش معلم در انتقال یادگیری

5. درس را در قالب الگوهای آموزشی عرضه کنند.

6. کوشش کنند شاگردان را از محیط آموزشی نظری به کارگاهها، کارخانهها، آسایشگاهها و کانونهای علمی و صنعتی

و بازروری راهنمایی کنند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

نظریه‌های پردازش آگاهی بیان کننده توجه و ارتباط آدمی با رویدادهای محیطی هستند و مشخص می‌کنند که آموخته‌ها و دانسته‌های ما به یاری چه دستگاهها و رمزهایی با معلومات موجود در حافظه رابطه برقرار می‌کنند و هنگام نیاز چگونه به یاد آورده یا بازیافت می‌شوند.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

نخستین پژوهشهای پروازش آگاهی در آزمایشگاههای تجلی آغاز شد و پدیدههایی مانند حرکات چشم، بازشناسی و زمان یادآوری، توجه به محرکها و تداخل در ادراک و حافظه را مورد بررسی قرار داد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

توجه به معنای تمرکز حواس در موضوع یا مطلبی است. در امور آموزشی اصطلاحهای کم توجه، بی توجه یا سر به هوا بیانگر این واقعیت اند که شاگرد به اندازه کافی به مواد درسی اهمیت نمی دهد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

توجه ارادی و غیر ارادی

هنگامی که بر حسب ضرورت به چیزی توجه می‌کنیم آن را توجه ارادی می‌نامند، بدین معنا که شاگرد برای توجه کردن تلاش و کوشش فراوانی می‌کند، اما وقتی به سبب علاقه مستقیم خود به چیزی توجه می‌کنیم و هیچ گونه ضرورت و اجباری هم در کار نباشد توجه ما غیر ارادی است.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

توجه آراوی و غیر آراوی

لیونور وریل معتقد است که توجه بیش از همه به دو چیز بستگی دارد:

1. ماهیت محرکها یا عوامل مورد توجه،
2. انگیزه شخصی برای توجه کردن.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

1. ماهیت محرکها

ب) حرکت

الف) اندازه و شدت

د) تباین

ج) تکرار

ه) نوآوری

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

2. انگیزه شخصی برای توجه

ب) نیاز روانی

الف) نیاز بدنی

ج) احساس مسئولیت

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

ادراک

ادراک یا آگاهی بازشناسی بی‌برون به واقعیت یا کمیت و کیفیت محرکها و درون دادهای محیطی است که به حواس می‌رسند. برای اینکه درون دادهی ادراک شود، نخست باید به حافظه حسی یا دستگاه ضبط حسی مربوط راه یابد، سپس با معلومات موجود در حافظه درازمدت پیوند یابد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

ادراک

ادراک در واقع بنیاد اصلی یادگیری و پیشرفتهای درسی به شمار می آید
که به شرایط مختلفی به قرار زیر وابسته است.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

1. معناوار بودن محرکها

ادراک با واقعیتها سرو کار دارد، یعنی تا چیزی دارای معنا و مفهوم مشخصی نباشد ادراک نمی شود. وقتی شکل جانوری را به پلنگ و صدای پرندگی را به کبوتر نسبت می دهیم، در واقع به این محرکهای دیداری و شنیداری معنا و مفهوم می بخشیم. زیرا معنایی از مهمترین عوامل ادراک در رمزگردانی است.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

2. روشن بودن منظور

برای آنکه ادراک و پاسخ درست و سریع صورت گیرد، پرسش نیز باید کاملاً دقیق و دور از هرگونه نارسایی و ابهام باشد. چنانکه اگر از کسی پرسیم که در شکل 1-17 چه می بیند، پرسش شونده ممکن است بگوید تصویر سرو صورت یکی زن غیر مسلمان که البته پاسخ درستی است.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

2. روشن بودن منظور



شکل 1-17 نقل از کتاب کاربرد روان شناسی در تدریس، تألیف لیونور وریل، ص 26

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

3. تاثیر انتظار

به تجربه دریافته ایم هر آنچه انتظارش را می کشیم زودتر ادراک می شود. در واقع انتظار دریافت یا مقابله با چیزی یا کسی آموختگی بیشتری فراهم می آورد تا عدم انتظار.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

4. اثر زمینه

در روان‌شناسی گشتالت زمینه عامل بسیار مهمی است که در تجسم و ادراک متن یا پیکره نقش آفرین و کارساز است. هر پیکره‌ای که دارای زمینه روشنی باشد موجب ادراک سریع متن می‌شود.

فصل ہفتم: پروازش آگاہی یا یادآوری و فراموشی

5. اوراک کامل

وفاقی برای نخستین بار به چیزی نظر می افکنیم آن را به صورت یک کل یا واحد مشخص اوراک می کنیم، چنانکه ستارگانی را که بسیار از هم فاصله دارند به شکل گرون بند یا عقد ثریا می بینیم.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

5. ادراک کامل

با توجه به موارد بالا آنچه از لحاظ آموزشی درباره ادراک اهمیت دارد این است که چنین واقعیاتی را از نظر دور نداریم. اگر بخواهیم شاگردان مواد مهم آموزشی را درک کنند و یاد بگیرند باید نکته‌های زیر را به خاطر بسپاریم:

فصل ہفتم: پروازش آگاہی یا یادآوری و فراموشی

5. ادراک کامل

الف) ادراک بہ توجہ بستگی دارد

ب) ادراک تابع تجربہ و معلومات است

ج) آنچه انتظارش می رود سریعتر ادراک می شود

د) کلیات قبل از جزئیات ادراک می شوند

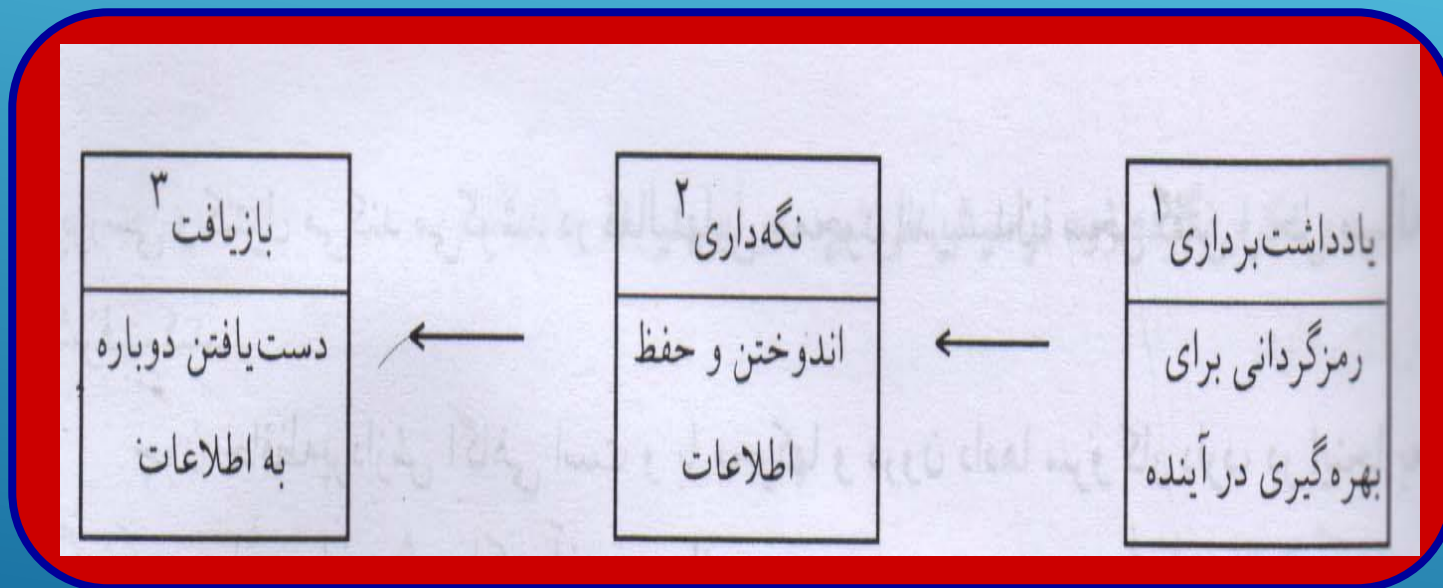
فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه

تنها وسیله‌ای که انسان را به رشد و شکوفایی روانی می‌رساند آموختن واقعیت‌های زندگی است که با حافظه و یادآوری ارتباطی ناگسسته‌ی دارد و همان طور که در نمودار دیده می‌شود، حول سه محور دور می‌زند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه



فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه حسی

درون داده‌های محیطی یا محرکها به وسیله حواس بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و بساوی دریافت می‌شوند. در واقع هر یک از این حواس دستگاه ضبط و حافظه خاص خود را دارد که اطلاعات یا آگاهیهای محیطی را به همان شکلی که دریافت می‌شوند در خود نگه می‌دارد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه حسی

هرگونه اطلاعاتی که از طریق دستگاه بینایی دریافت شود در ذهن ما یک تصویر دیداری یا بصری پدید می‌آورد و آنچه به وسیله دستگاه شنوایی دریافت شود یک تصویر شنیداری یا سمعی ایجاد می‌کند و بر همین قیاس پژوهشگران این دریافت‌های حسی را تصویرهای ذهنی نامیده‌اند.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

رهیافت پروازش آگاهی

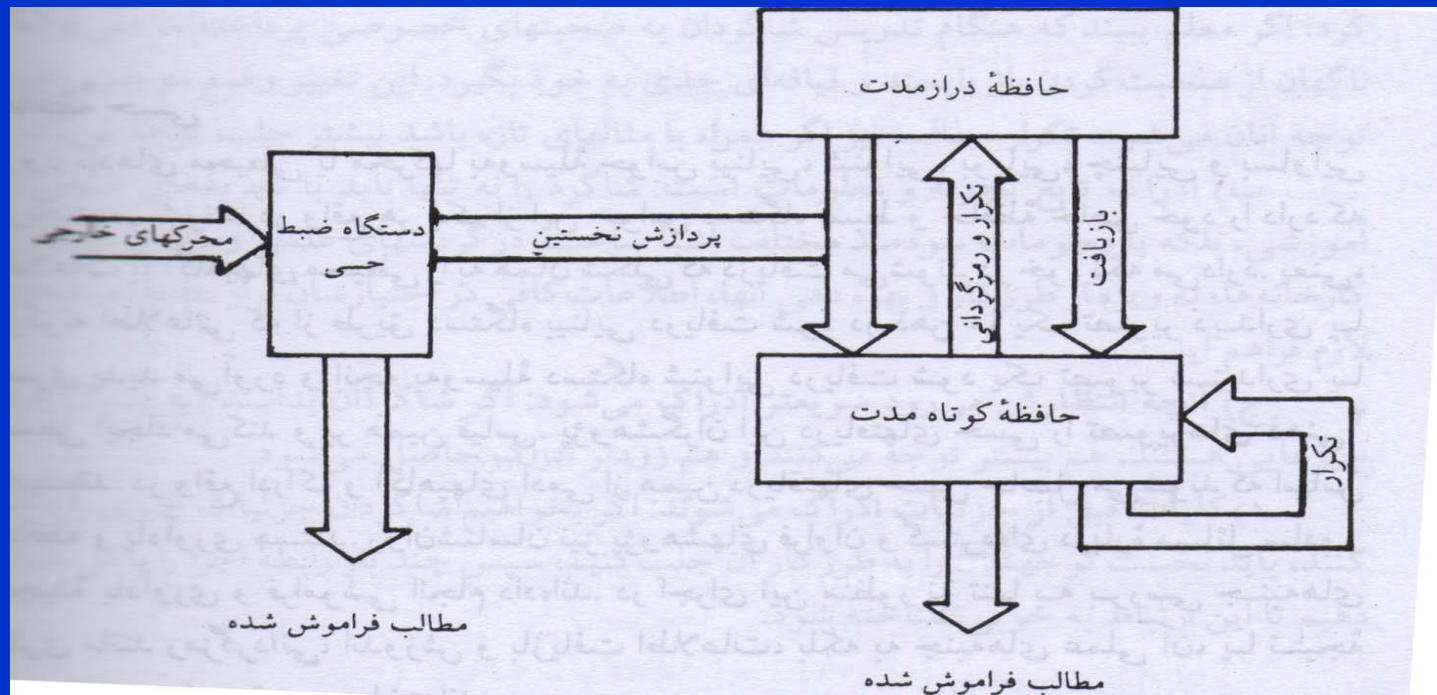
وقتی محرکی به کار می افتد تا پاسخی به دست آورد یک رشته فرایندهای روانی به منظور حفظ مطالب

- در ذهن رخ می دهند و اساس اندیشه و شناخت فرد را پدید آورند.

شکل 2-17 نمودار رهیافت و طرز کاربرد پروازش آگاهی را نشان می دهد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

رهیافت پردازش آگاهی



شکل 17-2 ترتیب و توالی پردازش آگاهی

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه کوتاه مدت

حافظه کوتاه مدت یا حافظه فعال نخستین و ستگاه از وو و ستگاه عمده برای انداختن آگاهیها و اطلاعات است که به اعتقاد میلر فقط $2 + 7$ واحد از اطلاعات را می تواند حفظ کند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

تقطیع

یکی دیگر از شیوه‌های ضبط اطلاعات در حافظه کوتاه مدت تقطیع یا گروه‌بندی یکی واحد بزرگ در واحدهای کوچکتر است. ما نمی‌توانیم حروف گ، ف، ت، د، ر، ن، ی، ک، ر، د، ر، ن، ی و ک، را به خاطر بسپاریم چون تعدادشان بیش از ۷ است و حافظه کوتاه مدت نمی‌تواند آنها را نگه دارد.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

حافظه و راز مدت

اطلاعاتی که از حافظه کوتاه مدت وارد حافظه بلندمدت می شوند از راه تکرار و توجه استحکام می یابند و مدتها در ذهن باقی می مانند. حافظه حسی، حافظه کوتاه مدت و بلندمدت غالباً با هم ترکیب می شوند و بر روی هم و دستگاه پروازش آگاهی راز نظر یادآوری فراموشی می آورند.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

رمزگردانی

رمزگردانی فرایندی است که آگاهیها یا اطلاعات جدید دریافتی را پروازش می کند و به صورت قابل انتقال در حافظه درازمدت انداخته می سازد.

عوامل مهمی که در رمزگردانی موثرند عبارتند از سازماندهی، شرح و بسط و بجزه جستن از طرحواره.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

سازماندهی

بنا به نظریه یادگیری گشتالت مطالبی که دارای سازمان منظم و سنجیده اند آسانتر آموخته و به یادآورده می شوند. اما به عقیده میلر یادگیری زمانی پیشرفت می کند که اجزای تشکیل دهنده آن به صورت بخشهای سازمان یافته طبقه بندی شوند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

سازماندهی

راه دیگر برای سازماندهی اطلاعات کاربرد نظام یادسپاری است که به یادگیرنده در حفظ مطالب و به یاد آوردن آنها یاری می دهد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

سازماندهی

این روش به دو صورت انجام می‌گیرد. یکی برداشتن حرف اول واژه‌هایی که باید حفظ شوند تا یک لفظ یا واژه و اصطلاح معنادار را به وجود آورند، مانند NATO در انگلیسی که از حروف اول عنوان سازمان پیمان آتلانتیک شمالی به دست می‌آید :

NATO = North Atlantic Treaty Organization

روش دیگر تقویت حافظه بجز گرفتن از شعر است

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

شرح و بسط

تفسیر یا شرح و بسط یکی دیگر از عوامل موثر در رمزگردانی دست که میان آموخته‌ها و معلومات دیگر پیوند برقرار می‌کند و به حفظ و یادآوری آنها یاری می‌دهد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

طرحواره

طرحواره‌ها ساختارهایی هستند که اطلاعات فراوانی را در یک نظام معناوار سازمان می‌دهند و به طور کلی رفتارها و دیدهای قالبی هستند که الگوی معیاری یا زنجیره‌ای از مراحل مربوط به مفهوم، مهارت و رویداد خاصی را تعیین می‌کنند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

بازیافت

دستیابی دوباره به اطلاعاتی که در حافظه درازمدت اندوخته شده است آسان نیست. چه بسا شاگروی که نام و نشان همه استانهای ایران را همراه با نام مرکز آنها آموخته است همیشه و در هر حال نتواند آنها را به یاد بیاورد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

فراموشی

فراموشی نارسایی و اختلال در یادآوری مطالب است که معلول علت‌های مختلف است و مهم‌ترین آن‌ها اختلال در رمزگردانی، اندویش یا بازیافت است.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

رمزگردانی

در واقع نارساییهای یادآوری بیشتر در نتیجه آن است که مطالب آموخته شده به طور شایسته به دستگاه حافظه سپرده نمی شوند.

فصل هفدهم: پرورش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

اندوزش

بسیار اتفاق افتاده است که حتی چیزهایی را که خیلی خوب می‌دانیم زود فراموش می‌کنیم. نخستین کسی که در این مورد به آزمایش پرداخت بینگهاوس پژوهشگر آلمانی بود. وی در 1885 معلوم ساخت که بیشتر چیزهایی را که می‌آموزیم و به حافظه می‌سپاریم به سرعت فراموش می‌شوند.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

تباهی

امروزه توضیح روان‌شناسان برای منحنیهای فراموشی این است که اثر بدنی حافظه به تدریج کاهش می‌یابد و از کار می‌افتد. در حقیقت هنوز دلیل روشنی برای تباهی حافظه به دست نیامده، اما آنچه روشن شده این است که حافظه نه فقط به علت گذشت زمان بلکه در نتیجه عوامل ناساز و اختلافهای پیام‌رسانی تضعیف می‌شود.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

تراخل

تراخل هنگامی حاصل می‌شود که اندویش بعضی از موضوعها در بازیابی مطالب و موضوعهای دیگر اختلال و نارسایی‌هایی ایجاد کند، به ویژه آنکه مشابه یکدیگر باشند. چنانکه اگر دو نفر نشانی منزلشان را به ما بدهند چند ساعت بعد یادآوری این نشانیها به طور متوالی و شوار خواهد بود.

فصل هفدهم: پروازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

بازداری فراگروه

در بازداری فراگروه موضوع گذشته مانع به یادآوری موضوع تازه می شود. برای مثال، بسیار اتفاق افتاده است که وقتی یکی شماره تلفن جدید به ما می دهند ممکن است شماره تلفن پیشین در به یادآوری و کاربرد شماره تلفن جدید اختلال به وجود آورد.

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

ناتوانی در بازیافت

به طوری که قبلاً نیز اشاره شد گاهی رویدادها و اموری را که از پیش آموخته ایم به خاطرمان نمی آید، یا به اصطلاح بازیافت نمی شوند، چنانکه می گوئیم:

نام او یا این کلمه سر زبانم دست

فصل هفدهم: پردازش آگاهی یا یادآوری و فراموشی

سرکوبی

زیگموند فروید معتقد است که ذهن یا دستگاه حلقه‌ه همواره گرایش دارد تا خاطره‌ها و رویدادهای ناخوشایند و تحقیرآمیز را از خود دور کند. این امر را در روان‌شناسی سرکوبی می‌نامند.