بسم الله الرحمن الرحیم

روان‌شناسی عمومي با تأکید بر روان‌شناسی اخلاق و شخصیت

# آشنايي با روان‌شناسي

## تعریف روان‌شناسی

تعریف برگزیده:

اتکینسون و هیلگارد:

***روان‌شناسی مطالعه علمی رفتارها و فرایندهای روانی است.***

مطالعه علمی: این مطالعه روش‌مند است و بر اساس فرضیه و آزمون آن می‌باشد.

حاصل این مطالعه علمی عبارت‌ است از:

* توصیف (description)
* تبیین (explanation) و بیان علت و چرایی
* پیش‌بینی (prediction): اگر توصیف و تبیین خوب باشد، می‌توان پیش‌بینی کرد.
* تغییر (change): منجر به درمان می‌شود.

رفتارها: بیشتر اشاره به جنبه‌های عملی و ملموس دارد.

فرایندهای ذهنی: جنبه‌های غیرملموس را شامل می‌شود. تفکر، تصمیم‌گیری، انگیزش، احساسات، رفتار نیستند، بلکه فرایند روانی هستند.

تذکر: برای آن که بدانیم روان‌شناسی چیست، بهتر است ببینیم روان‌شناسان چه می‌کنند. (اتکینسون و دیگران، 1377،ج1، ص35)

نکات:

1. مباحث روان‌شناسی شامل سه نوع گزاره است:

الف- توصیفی (توصیف و تبیین پدیده‌های رفتاری و ذهنی)

ب- تکنیکی (روش‌های برای تغییر رفتار، کاهش هیجان و ...)

ج- تجویزی (توصیه‌هایی برای بهداشت روانی)

1. نفی کاهش‌گرایی (reductionism): همان‌گونه که نمی‌توان با مطالعه عناصر معدنی موجود در بافت سلول‌های یک گیاه آن را به صورت کامل شناخت، و نیز نمی‌توان با چنین تحلیلی، رفتارها و حیات یک حیوان را شناخت، به همین وزان نمی‌توان با مطالعه ابعاد حیوانی انسان، آن را به خوبی شناخت. البته این حرف بدین معنا نیست که گزاره‌ها و قواعد مربوط به عناصر معدنی در مورد گیاه صادق نیستند. بنابراین، می‌توان بعد حیوانی انسان (مانند سایر حیوانات) را مطالعه کرد و قواعد حاصل را صادق دانست ولی تأکید کرد که شناخت انسان به این روش کامل نیست. پس تعمیم برخی مطالعات حیوانی بر انسان، خطا نیست، ناقص است. یعنی پس از راستی‌آزمایی چنین تعمیمی، باید تأکید کرد این قاعده نشانگر همه ماهیت انسان نیست و ممکن است عواملی انفسی این قاعده را تحت الشعاع قرار دهد.

## معرفی شاخه‌های روان‌شناسی

1. روان‌شناسی آزمایشی (**Experimental Psychology**): روش‌های آزمایشی را برای مطالعه رفتار و واکنش آدمیان به محرک‌ها و عوامل محیطی به کار می‌برد.
2. روان‌شناسی فیزیولوژیایی (عصب-روان‌شناسی) (**Physiological Psychology**): در این حوزه، روابط میان فرایندهای زیستی و رفتار مطالعه می‌شود (تأثیر برخی داروها در رفتار، مشاهده تأثیر تحریک‌های عصبی بر رفتار، رابطه سیستم عصبی خودکار و محرک‌های خارجی و ...). دو شاخه میان‌رشته‌ای: الف) علوم عصب‌نگر (رابطه مغز و رفتار آدمی)؛ ب) روان-داروشناسی (آثار داروها بر رفتار)
3. روان‌شناسی رشد (**Developmental Psychology**): در این حوزه، رشد و نمو آدمی و عواملی که دوره‌های مختلف زندگی رفتار انسان را شکل می‌دهند، مطالعه می‌شود. (هیجانات، رشد عقلانی، حافظه، رشد اجتماعی)
4. روان‌شناسی اجتماعی (**Social Psychology**): در این حوزه، نحوه تأثیر تعامل شخص با دیگران در نگرش‌ها و رفتار وی مطالعه می‌شود.
5. روان‌شناسی شخصیت (**Personality Psychology**): شیوه‌های طبقه‌بندی افراد برای مقاصد عملی و نیز ویژگی‌های یگانه افراد مطالعه می‌شود.
6. روان‌شناسی بالینی (**Clinical Psychology**): سر و کار این حوزه، با کاربرد اصول روان‌شناختی در امر تشخیص و درمان مشکلات عاطفی و رفتاری است. این شاخه، با حرفه پزشکی و به ویژه با روان‌پزشکی رابطه نزدیک دارد. تفاوت روان‌شناس با روان‌پزشک: اولی از دارو استفاده نمی‌کند ولی دومی استفاده می‌کند. اولی از شاخه‌های روان‌شناسی است ولی دومی از شاخه‌های پزشکی است.
7. روان‌شناسی مشاوره (**Counseling Psychology**): مسائل این حوزه شبیه حوزه بالینی است، البته به مسائل خفیف‌تر می‌پردازند.
8. روان‌شناسی آموزشگاهی (**School Psychology**): در این حوزه به صورت انفرادی با کودکان کار می‌شود تا مشکلات عاطفی و تحصیلی آنان بررسی شود. اجرای تست هوش و پیشرفت تحصیلی و شخصیت در این حوزه جا دارد.
9. روان‌شناسی پرورشی (**Educational Psychology**): در این حوزه، به یادگیری و تدریس پرداخته می‌شود. در این شاخه روان‌شناسی تلاش بر این است که اصول، قوانين و يافته‌هاي روان‌شناسي و شاخه‌هاي مختلف آن را در قلمرو تعليم و تربيت مورد استفاده قرار دهد.
10. روان‌شناسی صنعتی: در این حوزه، مسائلی از قبیل گزینش افراد برای مشاغل، طراحی دوره‌های آموزش شغلی و دخالت در تصمیم‌گیری‌هایی که ابعاد روحیه کاری و بهزیستی دارند، مطرح است.
11. روان‌شناسی مهندسی (**Engineering Psychology**): در این حوزه تلاش می‌شود رابطه انسان و ماشین را بهبود بخشند، به این معنا که ماشین‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که اشتباه انسانی به حداقل برسد.
12. روان‌شناسی محیطی: این حوزه، به مسائل محیط زیست و زندگی و محیط کار (سر و صدا، تراکم جمعیت و ...) پرداخته می‌شود.
13. روان‌شناسی قانونی: در این حوزه مسائلی مطرح هستند که به مجریان قانون و قانون‌گذاران کمک می‌کنند. (جرم‌شناسی، شناسایی روحیات مجرمان، دستگاه‌های دروغ‌سنج، نحوه شکل‌گیری دادگاه‌ها و ...)

## رویکردهاي مطالعات روان شناختی

منظور از رويکرد، زاويه نگاه و شيوه‌هاي بررسي مسائل است.

روان‌شناسان پس از اين که رويکرد خاصي را اتخاذ مي‌کنند، به مطالعات موضوعات خاص روان‌شناسي مي‌پردازند و آنگاه در زمينه‌هاي نظريه‌هايي را شکل مي‌دهند. بنابراي ذيل هر رويکرد ممکن است طيف نظرياتي وجود داشته باشند.

رویکردها

* رویکرد عصبی-زیستی (neurobiological): این رویکرد در پی آن است که آن دست از فرایندهای عصبی-زیستی را که زیربنای رفتار و رویدادهای ذهنی است،‌ مشخص سازد. با تحریک برقی خفیف نواحی معینی از قسمت‌های عمقی مغز می‌توان در حیوان‌ها و اکنش‌های هیجانی از قبیل ترس و خشم ایجاد کرد، یا تحریک برقی نواحی خاصی از مغز آدمی موجب به وجود آمدن احساس‌های لذت و درد و حتی خاطره‌های روشنی از رویدادهای گذشته می‌شود.
* رویکرد رفتاری (behavioral): در این رویکرد روان‌شناس از طریق مطالعه رفتار (فعالیت‌های قابل مشاهده) است که به مطالعه افراد می‌پردازد نه از راه بررسی اعمال درونی آنها. رفتارگرایی واکنشی در برابر رویکرد درون‌نگری بود که تا اوایل قرن 20 شایع بود. درون‌نگری این است که شخص ادراک‌ها و احساس‌های خود را به دقت مورد توجه قرار دهد و ثبت کند. شیوع رفتارگرایی مدیون تلاش‌های واتسون (روان‌شناس آمریکایی) است. رفتارگرایی به روان‌شناسی محرک-پاسخ (R-S)[[1]](#footnote-1) مشهور است و گاهی از آن به رویکرد «جعبه سیاه» یاد می‌شود. از افراد سرشناس این رویکرد می‌توان از واتسون و اسکینر یاد کرد.
* رویکرد شناختی (cognitive): روان‌شناسان شناختی معتقدند آدمی گیرنده نافعال محرک‌ها نیست، بلکه ذهن او به صورت فعالی به پردازش اطلاعات دریافتی دست می‌زند و آن را به شکل‌ها و مقوله‌های تازه‌ای تبدیل می‌کند. (مفهوم درون‌سازی و برون‌سازی یا جذب[[2]](#footnote-2) و انطباق[[3]](#footnote-3)). شناخت به فرایندهای ذهنی ادراک، حافظه و خبرپردازی اطلاق می‌شود که شخص به کمک آنها دانش می‌اندوزد، مسأله حل می‌کند یا برای آینده نقشه می‌ریزد. رویکرد شناختی عکس العملی بود در برابر نگاه مکانیکی رفتارگرایی. کِنِت کرِیک[[4]](#footnote-4) (روان‌شناس بریتانیایی) یکی از اولین حامیان رویکرد شناختی بود که مغز انسان را به کامپیوتر تشبیه کرد که قدرت پردازش اطلاعات دارد. از دیگر افراد شاخص این رویکرد می‌توان از جورج کلی و نیز ژان پیاژه یاد کرد که بیشتر بر روان‌شناسی کودکان متمرکز بوده است.
* رویکرد روان‌کاوی (psychoanalysis): همزمان با رفتارگرایی که در آمریکا رشد می‌کرد، در اروپا (و بخصوص در اتریش) رویکرد روان‌کاوی یا روان‌تحلیل‌گری رشد کرد. این رویکرد بجای ابتنا بر آزمایش، بر مورد پژوهشی بیماران روانی مبتنی است. بنابر رویکرد روان‌کاوی، بخش عمده مشکلات روانی در امور روانی‌ای ریشه دارند که ناهشیار هستند. امور ناهشیار عبارتند از ترس‌ها، خواست‌ها،‌ افکاری که بر رفتار شخص تأثیر می‌گذارند ولی شخص از آنها آگاهی ندارد. این امور ناهشیار نمودهای فراوانی از قبیل رؤیا، لغزش‌های کلامی، رفتارهای جامعه‌پسند مانند هنر، امور خیریه دارند. این امور ناهشیار را می‌توان از طریق مطالعه رؤیاها، بررسی لغزش‌های کلامی، تداعی آزاد و حتی هیپنوتیزم کشف کرد. از افراد سرشناس این رویکرد می‌توان از زیگموند فروید، آلفرد آدلر، کارل یونگ و اریک فروم یاد کرد.
* رویکرد پدیدارشناختی (phenomenological): این رویکرد بر تجربه خصوصی انسان‌ها تأکید دارد. این رویکرد بر تصویری که هر شخص از جهان پیرامونی دارد سر و کار دارد. آنچه شخص واقعاً تجربه می‌کند مهم است نه آنچه ما از بیرون شاهد آن هستیم. مطالعه تجربه خصوصی برای شناسایی انسان مفیدتر از مطالعه رفتار او است. اموری مانند خودپنداره، عزت نفس و خودآگاهی در این رویکرد مطرح هستند. این رویکرد به انسان‌گرایی[[5]](#footnote-5) نیز مشهور است زیرا بر تمایز انسان از حیوان تأکید ویژه دارد و بر اراده آزاد انسان معتقد است. بر اساس این رویکرد اصلی‌ترین و قوی‌ترین گرایش و انگیزه انسان، خودشکوفایی[[6]](#footnote-6) است. از افراد سرشناس این رویکرد می‌توان از چارلز راجرز و آبراهام مازلو یاد کرد.

## سه موج روان‌شناسی

1. رفتارگرایی
2. روان‌تحلیل‌گری
3. انسان‌گرایی

روان‌شناسي يادگيري

فهرست مطالب:

* تعریف
* انواع سه‌گانه یادگیری
* نظریه­های یادگیری (شرطی­سازی کلاسیک، شرطی­سازی کنش‌گر، یادگیری مشاهده­ای و شناختی)

در یادگیری با سه طیف نظرات روبرو هستیم:

* مبتنی بر تداعی میان دو پدیده (شرطی‌سازی)
* مبتنی بر فرایندهای شناختی (یادگیری شناختی)
* هم تداعی و هم فرایند شناختی (یادگیری مشاهده‌ای)

## تعریف یادگیری

کیمبل: تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) که در نتیجه تمرین تقویت‌شده رخ می‌دهد. (هرگنهان، 1386، ص22)

## شرطی‌سازی کلاسیک (محرک-پاسخ (R-S)

شرطی‌سازی در هر دو شکلش (کلاسیک و کنش‌گر) مبتنی بر تداعی میان دو پدیده است.

مطلع شرطی‌سازی کلاسیک، کارهای ایوان پاولف روسی بر روی بزاق سگ بود ولی بعدها توسط واتسون ادامه داده شد. ترشح بزاق سگ برای غذا یک پاسخ غیرشرطی بود. به همراه ارائه غذا، چراغی نیز روشن می‌شد. کم کم سگ برای روشن شدن چراغ نیز بزاق ترشح می‌کرد. یعنی پاسخ غیرشرطی به محرک شرطی نیز سرایت کرد و تبدیل به پاسخ شرطی شد.

### مفاهیم پایه:

***محرک غیرشرطی*** (US): عامل خارجی که سبب می‌شود ارگانیزم واکنشی طبیعی و فیزیولوژیک نشان دهد. (غذا)

***پاسخ غیرشرطی*** (UR): پاسخ طبیعی که ارگانیزم به محرک غیرشرطی نشان می‌دهد. (ترشح بزاق)

***محرک شرطی*** (CS): عاملی خارجی که ارگانیزم پاسخی به آن نشان نمی‌دهد ولی بر اثر همراهی این محرک با محرک غیرشرطی، پاسخ غیرشرطی به آن نیز داده می‌شود. (نور)

***پاسخ شرطی*** (CR): همان پاسخ غیرشرطی که به محرک شرطی نیز داده می‌شود. (ترشح بزاق)

### انواع شرطی‌شدن:

***همزمان***: محرک شرطی همزمان با محرک غیرشرطی ارائه می‌شود.

***درنگیده***: محرک شرطی با فاصله کوتاهی از ارائه محرک غیرشرطی ارائه می‌شود ولی در بخشی از زمان، همپوشانی دارند.

***ردی***: محرک شرطی بعد از این که محرک غیرشرطی ارائه شد و به پایان رسید، ارائه می‌شود. (همپوشانی زمانی ندارند)

### فراگیری و خاموشی

***کوشش***: هر نوبت همراهی محرک شرطی با محرک شرطی است.

***فراگیری***: دوره‌ای که ارگانیزم سرگرم ایجاد تداعی میان دو محرک است، دوره فراگیری است.

***خاموشی***: نقطه مقابل فراگیری است؛ اگر در دوره‌ای، محرک شرطی بدون محرک غیرشرطی ارائه شود، کم کم پاسخ شرطی قطع می‌شود.

### مثال جالب:

به موش‌ها مقدار زیادی انسولین به همراه تابش نور تزریق شد. این مسأله سبب بروز شوک انسولین شد (غش کردن و بی‌هوشی). این مسأله چند بار تکرار شد،‌ تا این که وقتی ماده بی‌ضرری (مثلاً آب و نمک) به موش‌ها تزریق شد و نور نیز تابیده شد، موش‌ها واقعاً غش کردند و همان شوک انسولین را به نمایش گذاشتند

برخی پاسخ‌های شرطی بلافاصله بعد از وقوع محرک صورت نمی‌گیرند، بلکه گاهی اوقات میان ارائه محرک و وقوع پاسخ فاصله‌ای وجود دارد (احساس حالت تهوع از غذایی خاص) این مسأله نیز شرطی‌سازی در پی دارد (احساس حالت تهوع بر اثر بوی آن غذا). البته اگر فاصله زیاد باشد، شرطی‌سازی صورت نمی‌گیرد. حتی اگر محرک شرطی با غیرشرطی ارتباط زیستی نداشته باشند (مثلاً بجای بوی غذا، نور تابیده شود) شرطی‌سازی صورت نمی‌گیرد.

### تعمیم و تمیز

تعمیم: وقتی یک پاسخ برای یک محرک خاص به وجود آید، برای محرک‌های مشابه نیز به وجود می‌آید. (مثال کودکی که با دست زدن به سگ سفید صدای مهیبی می‌شنید که ترس‌آور بود) هر قدر محرک‌ها شباهت بیشتری داشته باشند، احتمال تعمیم بالا می‌رود.

شرطی‌ شدن معنایی: تعمیمی که بر اساس معنای کلمات صورت می‌گیرد نه لفظ آنها، شرطی شدن معنایی است.

تمیز: وقتی دو محرک شبیه هم یکی همراه یک محرک غیرشرطی شود و دیگری نشود، پاسخ غیرشرطی به محرک اولی سرایت می‌یابد (شرطی می‌شود) ولی به محرک دوم سرایت نمی‌کند و این سبب تمایز میان دو محرک می‌شود.

### مثال‌هایی از شرطی‌سازی کلاسیک:

شرطی کردن کودک برای رفتن به مسجد با خرید خوراکی برای او در مسیر مسجد.

خواندن لالایی همراه با تکان دادن نوزاد برای خواب. تکان دادن (محرک غیرشرطی)، خواب (پاسخ غیرشرطی)، لالایی خواندن (محرک شرطی)

گذاشتن پول توجیبی داخل قرآن؛ دریافت پول (محرک غیرشرطی)، پاسخ غیرشرطی (خوشحالی)، محرک شرطی (مراجعه به قرآن)

## شرطی‌سازی کنش‌گر

آغاز این نوع شرطی‌سازی با تمایزی بود که اسکینر میان رفتار پاسخ‌گر و رفتار کنش‌گر قائل شد (هرگنهان، ، ص102)

رفتار پاسخ‌گر: رفتاری که توسط محرک فراخوانده می‌شود.

رفتار کنش‌گر: رفتاری که توسط محرک فراخوانده نمی‌شود، بلکه صرفاً توسط جاندار انجام می‌شود.

رفتار کنشگر به وسیله پیامدهایش کنترل می‌شود.

آزمایش معروف موشی که غذا دریافت می‌کند:

موش درون جعبه اسکینر قرار می گیرد. او به صورت طبیعی و خودکار گاهی اوقات اهرم موجود در جعبه را فشار می دهد. تعداد دفعات تکرار این عمل به صورت خودکار، ***سطح پایه*** نامیده می شود. تعیین سطح پایه برای روشن کردن اثر تقویت لازم است. باید دید آیا بر اثر تقویت، نرخ فشار دادن اهرم به بالاتر از سطح پایه می رود یا نه.

 اکنون موش با فشردن تصادفی اهرم، غذا دریافت می‌کند (او برای فشردن اهرم تقویت می شود). دریافت غذا سبب می‌شود تعداد دفعات فشردن اهرم بالا رود (فراتر از سطح پایه). یعنی تقویت سبب افزایش نرخ فشردن اهرم می شود.

### اصول شرطی‌سازی کنشگر:

1. هر پاسخی که با یک محرک تقویت‌کننده دنبال گردد تکرار می‌شود.
2. محرک تقویت‌کننده چیزی است که نرخ پاسخدهی را افزایش می‌دهد.

تقویت‌کننده را نمی‌توان با توجه به خصوصیات خودش تعریف کرد، بلکه تنها می‌توان گفت تقویت‌کننده چیزی است که احتمال وقوع رفتار را بالا می‌برد. (هرگنهان، ، ص103)

نکته توجه به دوری بودن این دو اصل، دیگران به تکاپو انداخته است تا تعریفی صحیح از ماهیت تقویت ارائه کنند (دو نظریه پریماک و تیمبرلیک).

برای شرطی‌سازی یک دوره محرومیت (مثلاً از غذا) در نظر گرفته می‌شد، آنگاه به ازای فشردن اهرم غذا ارائه می‌شد. اسکینر از به کاربردن عباراتی مانند این که محرومیت حیوان را برمی‌انگیزد یا گرسنگی یک سائق است ابا داشت. او تنها به رابطه اعمال خارجی با تقویت اهمیت می‌داد و صرفاً توصیف می‌کرد.

### تقویت و خاموشی

تقویت: افزایش احتمال تکرار عمل بر اثر دریافت مشوق مورد علاقه.

خاموشی: کاهش احتمال تکرار عمل بر اثر عدم دریافت مشوق مورد انتظار.

پس از خاموشی نرخ تکرار رفتار به سطح پایه (حالت قبل از تقویت) برمی‌گردد نه این که صفر شود.

### تفاوت شرطی‌سازی کلاسیک و کنش‌گر:

الف) در شرطی‌سازی کلاسیک، جاندار منفعل است و منتظر محرک می‌ماند تا واکنش نشان دهد ولی در شرطی‌سازی کنش‌گر منتظر محرک نمی‌ماند و ابتدائاً اقدام می‌کند.

ب) در شرطی‌سازی کنش‌گر، تقویت بعد از انجام عمل می‌آید ولی در شرطی‌سازی کلاسیک اول محرک می‌آید، آنگاه عمل مورد نظر صادر می‌شود.

ج) در شرطی‌سازی کلاسیک، نیرومندی رفتار با مقدار پاسخ (میزان ترشح بزاق) سنجیده می‌شود ولی در شرطی‌سازی کنشگر توسط نرخ پاسخ (تعداد دفعات فشردن اهرم) (هرگنهان، ، ص103)

تقویت شرطی: اکثراً تقویت‌ها سبب ارضای یک نیاز زیستی هستند (گرسنگی، تشنگی، نیاز به استراحت و ...) ولی اگر این تقویت‌ها با عاملی دیگری (مانند روشن شدن چراغ) همراه شود، خود آن عامل تبدیل به تقویت می‌شود. یعنی پس از آن اگر بر اثر فشردن اهرم، تنها چراغ روشن شود و غذایی در کار نباشد، احتمال فشردن اهرم بالا می‌رود. تقویت شرطی نیروی خود را از یک تقویت نخستین (تأمین‌کننده یک نیاز یا سائق زیستی) دریافت می‌کند.

ارزش تقویت شرطی به این است که تا چه اندازه پیش‌بینی‌کننده دریافت تقویت نخستین است. وعده یک پاداش می‌تواند از باب تقویت شرطی، عمل کند. (وابسته به تصوری است که شرطی‌شونده نسبت به متعهد بودن وعده‌دهنده دارد)

مثال: تشویق‌های زبانی اگر مدتی همراه با تشویق‌های مادی (مانند دادن شکلات به کودک) باشند، خودشان به تقویت تبدیل می‌شوند و دیگر نیاز به شکلات نخواهد بود (مرحله سه رشد اخلاقی کلبرگ).

### انواع تقویت‌ها:

الف) تقویت تمیزی:

اگر برخی از دفعات فشردن اهرم همراه با روشن شدن چراغی باشد، (وقتی چراغ روشن است، فشردن اهرم سبب آمدن غذا می‌شود ولی وقتی چراغ خاموش است، فشردن اهرم منجر به دریافت غذا نمی‌شود) در این حالت موش شرطی‌ می‌شود که تنها در حضور نور چراغ اهرم را بفشرد. تقویت تمیزی به شکل‌گیری کنشگر تمیزی منجر می‌شود. این کنشگر به دسته‌ای از مقتضیات پاسخ می‌دهد و دسته‌ای دیگر پاسخ نمی‌دهد. پس ابتدا علامتی ارائه می‌شود (نور چراغ) بعد پاسخ ارائه می‌شود، آنگاه این پاسخ تقویت می‌شود.

ب) تقویت ثانوی:

اگر همراه با یک تقویت‌کننده نخستین (پاسخ به نیازی فیزیولوژیکی) یک محرک خنثای دیگر (نور چراغ) هم ارائه شود، کم کم خود آن علامت جنبه تقویتی می‌یابد و کار تقویت را انجام می‌دهد (حتی در غیاب تقویت نخستین).

اگر تقویت‌کننده ثانوی با تقویت کننده نخستین همراه نشود،‌ کم کم خاموش می‌شود و تقویت‌کنندگی خود را از دست می‌دهد.

ج) سهمی/پیوسته

تقویت سهمی: به صورت پیوسته بعد از هر بار انجام عمل، تقویت دریافت نمی‌شود، بلکه پس از چند بار صدور فعل یا پس از گذشت زمان خاص تقویت اعمال می‌شود.

پیوسته: به صورت پیوسته بعد از هر بار انجام عمل تقویت دریافت می‌شود.

نکته: تقویت سهمی دیرتر از تقویت پیوسته خاموش می‌شود. (بین موقعیت جدید که تقویت وجود ندارد با موقعیت سابق که تقویت وجود داشت، تفاوت چندانی درک نمی‌شود) مثال: در ماشین‌های قمار که بر اساس تقویت سهمی عمل می‌کنند، ممکن حتی مدت‌ها بعد از خراب شدن ماشین، شخص همچنان سکه درون آن بیاندازد. اما در ماشین غذایی که با هر سکه یک غذا تحویل می‌دهد، بعد از خراب شدن کسی سکه نمی‌اندازد.

د) تقویت مثبت و منفی

تقویت مثبت: اعطای عاملی خوشایند بعد از انجام عمل.

تقویت منفی: حذف عامل آزارنده بعد از انجام عمل.

تذکر: هر دو نوع تقویت، سبب افزایش احتمال وقوع عمل می‌شوند. پس تقویت منفی با تنبیه یکسان نیست.

ه) برنامه‌های تقویت:

1. نسبی ثابت (FR): بعد از تعداد خاصی عمل مورد نظر تقویت صورت می‌گیرد. این تعداد خاص ثابت است.
2. نسبی متغیر (VR): بعد از تکرار تعدادی عمل مورد نظر تقویت صورت می‌گیرد. این تعداد ثابت نیست.
3. فاصله‌ای ثابت (FI): در هر فاصله زمانی خاصی تقویت صورت می‌گیرد. این فاصله زمانی ثابت است.
4. فاصله‌ای متغیر (VR): در هر فاصله زمانی، تقویت صورت می‌گیرد. این فاصله زمانی ثابت نیست.

تذکر: در برنامه تقویتی فاصله‌ای، چنین نیست که تقویت به هر حال صورت گیرد، بلکه بعد از گذشت زمان مورد نظر، منتظر اولین صدور عمل می‌مانیم، آنگاه تقویت را ارائه می‌کنیم.

نکات:

* در برنامه تقویت فاصله‌ای ثابت (FI) جاندار متوجه برنامه زمانی می‌شود. یعنی بلافاصله بعد از تقویت، تکرار عمل کاهش می‌یابد و با نزدیک‌ شدن زمان تقویت بعدی، تکرار عمل بیشتر می‌شود. اما در تقویت فاصله‌ای متغیر () شاهد این نوسان نیستیم.
* برنامه‌های نسبی نسبت به برنامه‌های فاصله‌ای سرعت صدور عمل مورد نظر (نرخ تکرار) بیشتر است. بخصوص در برنامه نسبی متغیر () که در قمارخانه‌ها اساس پاداش‌دهی هستند. یعنی برنامه نسبی متغیر بالاترین نرخ تکرار را دارد.
* درنگ تقویت: اگر تقویت بلافاصله بعد از انجام عمل باشد، مؤثر است تا زمانی که میان آن و انجام عمل فاصله زمانی بیافتد.

پاسخ هاي تراکمي

فاصله‌اي ثابت

فاصله‌اي ثابت

نسبي متغير

نسبي ثابت

برگرفته از کتاب نظريه‌هاي يادگيري (هرگنهان)، ص 122

زمان تقويت

### اصل پریماک

اصول شرطی‌سازی اسکینر در باب تعریف مفهوم تقویت مبتلا به دور بود:

* تقویت آن چيزي است که باعث افزایش نرخ تکرار عمل می‌شود
* هر چیز که باعث افزایش نرخ تکرار عمل شود، تقویت است.

این دو گزاره ماهیت تقویت را روشن نمی‌کند که اساسا چه چیزی می‌تواند به عنوان تقویت‌کننده به کار گرفته شود. برای حل این مشکل، اصل پریماک و نیز فرضیه عدم تعادل مطرح شد.

پریماک بیان کرد:

1. برای هر جاندار یک سلسله مراتب تقویتی وجود دارد که در آن تقویت‌کننده‌های بالاتر فعالیت‌هایی هستند که احتمال پرداختن جاندار به آنها بیشتر است.
2. در مورد جاندار معینی هر فعالیت در این سلسله مراتب، می‌تواند با هر یک از فعالیت‌های بالاتر از آن تقویت شود، و به نوبه خود می‌تواند هر فعالیت پایین‌تر از خود را تقویت کند. یعنی هر فعالیت در این سلسله مراتب می تواند برای فعالیت های پایین تر از خود نقش تقویت را داشته باشد.

در حالت طبیعی رفتارهایی که بیشتر تکرار می‌شوند در مراتب بالای سلسله مراتب رفتار قرار می‌گیرند و رفتارهای با نرخ کم در مراتب پایین‌تر. می‌توان با رفتارهای در مراتب بالاتر، رفتارهای در مراتب پایین‌تر را تقویت کرد.

مثال: بازی با کامپیوتر و خوردن کیک برای دو بچه ممکن است در سلسله مراتب تقویت متفاوت باشند. برای یکی، بازی با کامپیوتر وقتی افزایش می‌یافت که منجر به خوردن کیک می‌شد و برای دیگری خوردن کیک وقتی تقویت می‌شد که منجر به بازی با کامپیوتر می‌شد.

تذکر: نظام سلسله مراتب تقویت‌ها برای یک فرد ممکن است به فراخور حالات هیجانی تغییر کنند. کودکی که گرسنه است، خورد کیک برتر از بازی با کامپیوتر است ولی برای همان کودک وقتی که سیر است برعکس است. وقتی یک جاندار از یک فعالیت مورد علاقه محروم بماند، انجام آن فعالیت در درجه‌های بالای نظام تقویت‌ها قرار می‌گیرد.

پس تقویت‌کنندگی هر محرکی شخصی و نسبی است و در حال تغییر است.

### فرضیه عدم تعادل تیمبرلیک

بر اساس این فرضیه تنها قرار گرفتن یک عمل در مراتب بالای سلسله مراتب عمل، برای تقویت‌کنندگی کافی نیست. آنچه مهم است، خروج از تعادل است. اگر در حالت عادی حیوان 30 درصد وقت خود را صرف خوردن،‌ 20 درصد را صرف نوشیدن و 10 چرخیدن روی چرخ می‌کند، اگر از یکی از اینها محروم شود، تعادل به هم می‌خورد و تلاش می‌کند دوباره تعادل را بازگرداند. مثلاً اگر از خوردن محروم شود، خوردن می‌تواند تقویت‌کننده باشد برای چرخیدن روی چرخ. در این مسأله مهم نیست عمل مورد محرومیت در چه رتبه‌ای قرار دارد. یعنی در مثال بالا اگر جاندار از نوشیدن بازداشته شود، نوشیدن می تواند تقویت کننده خوردن باشد، هر چند که نرخ سطح پایه آن کمتر از خوردن است.

نکته: خروج از تعادل به سمت بیشتر (عکس محرومیت) نقش تنبیه به خود می‌گیرد. (خوراندن غذا بیش از اندازه تنبیه‌کننده است)

### تنبیه:

تنبیه عاملی است که احتمال وقوع عمل را کاهش می‌دهد.

عیوب تنبیه:

1. تنبیه در درازمدت بی‌اثر است. یعنی پس از مدتی که تنبیه قطع شد، رفتار تکرار می‌شود. (هرگنهان، ، ص117)
2. آثار آن قابل پیش‌بینی نیست. تنبیه می‌گوید چه نکن، ولی نمی‌گوید چه بکند. شاید عمل جایگزین بدتر از عمل اول باشد.
3. تنبیه عوارض جانبی دارد: نفرت از شخص تنبیه‌کننده، نفرت از مکان تنبیه و ...
4. انجام تنبیه خودش عاملی برای یادگیری خشونت است (یادگیری مشاهده‌ای)
5. تنبیه سبب می‌شود رفتار نامطلوب دیگری جایگزین شود.

با همه اینها تنبیه کارکرد خودش را دارد و گاهی اوقات برای جلوگیری از عمل مناسب است. بهترین تنبیه، تنبیه خبری است. یعنی اطلاعاتی به تنبیه‌شونده درباره اعمال صحیح و غلط ارائه کند.

یکی از علل این که تنبیه اعمال می‌شود این است که تنبیه‌کننده برای این کار تقویت می‌شود (ترک عمل مورد نفرت تنبیه‌کننده در کوتاه‌مدت).

جانشین‌های تنبیه:

1. از بین بردن زمینه وقوع عمل مورد نظر
2. اشباع و دلزدگی از عمل مورد نظر
3. اگر رفتار مورد نظر متقضای مرحله رشدی خاصی است،‌ منتظر عبور از آن مرحله باشیم.
4. فرصت دهیم گذشت زمان مشکل را حل کند
5. رفتارهای ناهمساز را تقویت کنیم.
6. به خاموشی رفتار کمک کنیم؛ نسبت به آن بی‌اعتنا باشیم (گاهی اوقات واکنش ما تقویت‌کننده است)؛ عوامل تقویت آن را شناسایی کنیم و آنها را از بین ببریم.

### نظریه بندورا در یادگیری مشاهده‌ای

یکی از علایق اولیه بندورا اجتماعی شدن بود، فرایندی که به وسیله آن جوامع اعضای خود را وادار می‌سازند تا به روش‌های اجتماعی قابل قبول رفتار کنند. (کرین، 1384، ص262)

بندورا یادگیری مشاهده‌ای را یک فرایند شناختی و خاص انسان می‌دانست.

یادگیری مشاهده‌ای غیر از تقلید است؛ ‌ممکن است همراه تقلید باشد یا نباشد؛ کسی که می‌بیند ماشین جلویی او در چاله افتاد، مسیر خود را عوض می‌کند نه این که رفتار او را تقلید کند و در چاله بیافتد. آنچه این موقعیت به شما داده، اطلاعات بوده که توسط خود شما پردازش شده است. (هرگنهان، 1386، ص359)

نقاط اشتراک تولمن و بندورا:

1. هر دو معتقدند یادگیری یک فرایند شناختی است و نیازمند تقویت نیست.
2. انجام عمل یاد گرفته‌شده دلیل می‌خواهد؛ رفتار یاد گرفته شده در حضور تقویت، صادر می‌شود.

مفاهیم پایه:

تقویت مستقیم[[7]](#footnote-7): شخص در قبال انجام عملی،‌ تقویت دریافت می‌کند.

تقویت جانشینی[[8]](#footnote-8): مشاهده الگویی که برای انجام عملی تقویت شده است.

تنبیه جانشینی[[9]](#footnote-9): مشاهده الگویی که برای انجام عملی تنبیه شده است.

خود تقویتی[[10]](#footnote-10): شخص وقتی ملاک‌های رفتار خود را تأمین کرد، احساس خودکارآمدی می‌کند و خوشحال می‌شود. این حالت نقش تقویت را برای او بازی می‌کند.

#### محور اصلی نظریه بندورا

آزمایش عروسک بوبو:

سه گروه مشاهده‌گر: الگو برای رفتارش تقویت شده است، الگو برای رفتارش تنبیه شده است، الگو تقویت یا تنبیهی دریافت نکرده است.

مشاهده‌گران اول بیش از همه و مشاهده‌گران گروه دوم کمتر از همه و مشاهده‌گران گروه سوم بینابین بودند.

وقتی هر دو گروه وعده پاداش دریافت کردند، هر سه گروه رفتار الگو را تکرار کردند، معلوم شد، دو گروه دوم هم رفتار را یاد گرفته بودند و تنها در حضور تقویت آن را آشکار کرده‌اند. (هرگنهان، 1386، ص360)

نتیجه: تقویت یک متغیر عملکردی است نه یک متغیر یادگیری. یعنی تقویت سبب یادگیری نیست، یادگیری با صرف مشاهده صورت می‌گیرد. تقویت عاملی است که سبب انجام رفتار یادگرفته شده می‌شود. یعنی سبب عملکرد جاندار می‌شود.

انسان‌ها به صرف مشاهده رفتاری، آن را یاد می‌گیرند ولو این که هرگز آن را انجام نداده باشند و بخاطر آن تقویت نشده باشند. بر خلاف نظر میلر و دلارد، یادگیری نه به پاسخ آشکار نیاز دارد و نه به تقویت.

برای تقویت رفتار، لازم نیست تقویت مستقیم صورت گیرد، بلکه تقویت جانشینی نیز کافی است. این نظر بندورا مقابل نظر میلر و دولارد است که معتقد بودند یادگیری منوط به صدور پاسخ و تقویت مستقیم است.

آزمایشاتی نشان داد که حتی حیوانات هم از طریق مشاهده یاد می‌گیرند.

#### عناصر مؤثر در یادگیری در نظر بندورا

توجه، یادسپاری، تولید رفتار، انگیزش

***توجه:*** باید ابتدا الگوی مورد نظر در کانون توجه مشاهده‌گر قرار گیرد تا یادگیری صورت گیرد، صرف مشاهده کافی نیست. عوامل جلب توجه: ظرفیت حسی شخص؛ تقویت‌های پیشین؛ جذابیت الگو (جنسیت، سن، جایگاه اجتماعی)

***یادسپاری:*** فرایندهای نمادسازی مشاهدات به دو صورت انجام می‌شود: *تصویری و کلامی*. رمزگردانی کلامی مهم‌تر از تصویری است.

***تولید رفتار:*** این فرایند در این که رفتار یادگرفته شده تا چه اندازه به رفتار منجر می‌شوند، دخیل است. ممکن است شخص خیلی چیزها یاد بگیرد ولی به دلایل مختلف نتواند آنها را اجرا کند. انسان رفتار آموخته شده را تکرار می‌کند و هر بار بازخوردگیری می‌کند و با تصویر ذهنی از الگو مقایسه می‌کند تا کم کم فاصله آنها از بین برود و مانند الگو رفتار کند.

***انگیزش:*** تقویت دو کار می‌کند: 1. مشوق انجام رفتار یادگیری‌شده می‌شود؛ 2. در صورت انجام رفتار پیش‌بینی تقویت می‌کند. در نظر بندورا، تقویت نه تنها برای یادگیری ضروری نیست، بلکه تجربه مستقیم نیز برای ایجاد یادگیری ضروری نیست. تقویت یا تنبیه جانشینی همان ارزش تقویت و تنبیه مستقیم را دارند. بخشی از علل صدور رفتار به واکنش‌های شخصی مربوط است (خود نظم‌دهی و خودکارآمدی). پس سه نوع تقویت وجود دارد: 1. تقویت مستقیم؛ 2. تقویت جانشینی؛ 3. خودتنظیمی.

#### جبر متقابل سه‌گانه در نظر بندورا

سه عنصر رفتار، محیط و انسان (سامانه شناختی) در یکدیگر تأثیر می‌گذارند تا رفتار بعدی شخص را تعیین کنند.

رفتار در برای محیط یک رابطه متقابل دارد؛ محیط رفتار را شکل می‌دهد و از طرفی رفتار عناصری از محیط را فعال می‌کند. هر کس محیط خویش را می‌سازد. (از جمله فعال شدن تقویت‌ها یا تنبیه‌ها بر اثر رفتار؛ فشردن اهرم برای دریافت غذا). در نظر بندورا محیط دو نوع است؛ بالقوه و بالفعل. محیط بالقوه شامل عناصر عینی خارج از شخص هستند که فرد ممکن است با برخی از آنها مرتبط شود. محیط بالفعل آن بخشی از محیط است که توسط رفتارهای شخص فعال شده است و بر شخص تأثیر می‌گذارد (افراد بداخلاق با واکنش‌های تند اطرافیان مواجه می‌شوند و برعکس‌، افراد خوش‌اخلاق با واکنش‌های مثبت مواجه می‌شوند. برای اولی محیط بالفعل منفی و برای دومی مثبت است). حتی موش درون جعبه اسکینر با رفتارهای خود میزان غذای موجود در محیط را تعیین می‌کند.

رابطه شناخت با رفتار: فرایندهای شناختی (از قبیل انتظار تقویت) رفتار را شکل می‌دهند و از طرفی رفتار در شناخت تأثیر می‌گذارد (یادگیری انجام صحیح توسط تکرار فعل).

شناخت و محیط نیز تعامل دارند: محیط اطلاعاتی را به دستگاه شناختی عرضه می‌کند و محدویت‌هایی برای آن ایجاد می‌کند و از طرفی تفسیرهای ذهنی و عناصر شناختی محیط هر کسی را ایجاد می‌کند (از جمله عنصر توجه در تعیین محیط نقش دارد) رفتارهای بیش از آن که توسط واقعیات پدیده‌ها صورت گیرد، توسط برداشت‌های ذهنی از آنها صورت می‌گیرد.

در یک آزمون، آزمودنی‌ها در ازای دادن پاسخی دستی، به صورت متوسط هر دقیقه یکبار تقویت می‌شدند (برنامه فاصله‌ای متغیر). اما به برخی از ‌آنها حقیقت برنامه تقویتی گفته شد، به برخی دیگر گفته شد که آنها هر دقیقه یکبار تقویت می‌شوند (برنامه فاصله‌ای ثابت) و به گروه سوم گفته شد به صورت متوسط پس از 150 پاسخ تقویت می‌شوند (برنامه نسبی متغیر). این اطلاعات سبب شد گروه سوم سریع‌تر از همه و گروه دوم آهسته‌تر از همه و گروه اول بینابین بودند (مطابق یافته‌ها درباره برنامه‌های تقویت واقعی درباره موش‌ها). بندورا معتقد است این نشان می‌دهد «باورهای مربوط به شرایط تقویتی مسلط تأثیر پیامدهای تجربه‌شده را تحت الشعاع قرار می‌دهند.» (هرگنهان، 1386، ص369)

#### الگوبرداری ساده و انتزاعی در نظر بندورا

الگوبرداری ساده: یادگیری فعل مشاهده‌شده و انجام آن در صورت وجود انگیزه.

الگوبرداری انتزاعی: 1. مشاهده تعداد زیادی موقعیت که در همه آنها یک قاعده یا اصل مشترک است؛ 2. استخراج قاعده یا اصل از تجارب متنوع؛ 3. استفاده از آن قاعده یا اصل در موقعیت‌های تازه.

#### خود نظم‌دهی در نظر بندورا

خودنظم دهی عبارت از این است که شخص همین که بر اساس معیارها و اصول مورد قبول خودش عمل کند، احساس رضایت نماید و همین احساس رضایت، سبب تقویت او شود. بدین ترتیب شخص رفتار خود را نظم دهی می کند.

انسان‌ها از مشاهده رفتارها، ملاک‌ها و معیارهایی به دست می‌آورند و بعد همان معیارها را ملاک ارزیابی رفتار خود قرار می‌دهند.

برآوردن معیارهای شخصی خودش حس خوبی به شخص می‌دهد که کارکرد تقویتی دارد و نیز برعکس.

تقویت درونی بسیار نیرومندتر از تقویت بیرونی است. (چنین رفتاری بهتر نگهداری می‌شود)

بالا بودن معیارهای شخص نسبت به واقعیت خود او، سبب ناراحتی و بیماری روانی می‌شود.

مشاهده افرادی که برای ارزیابی خود ملاک‌های دست‌بالا در نظر می‌گیرند، سبب می‌شود مشاهده‌کننده ملاک ارزیابی دست‌بالا برای خود در نظر بگیرد، و برعکس.

کودکان تمایل دارند معیارهای ارزیابی خود را از همسالان خو بپذیرند تا از افراد بزرگسال، زیرا کودکان با تلاش کمتری می‌توانند به معیارهای پایین همسالانشان برسند.

***خودکارآمدی***[[11]](#footnote-11) ارزیابی شخص از رفتار خویش است که در مقایسه با تصوری که از توانایی‌های خویش دارد، صورت می‌گیرد. خودکارآمدی به نوعی ارزیابی شخص از توانایی های خویش است.

خودکارآمدی تأثیر زیادی بر انگیزش ما دارد.

شکست‌های متوالی در زمینه‌هایی که انتظار موفقیت داشت، خودکارآمدی را پایین می‌آورد.

منابع خودکارآمدی:

انتظارات اثر بخشی یا خودکارآمدی شخص از منابع اطلاعاتی متعددی ناشی می شود. به اعتقاد بندورا انتظارات کارامدی شخصی از منابع چهارگانه اطلاعاتی زیر ناشی می‌شود: [[12]](#footnote-12)

1. موفقیت عملکرد

مؤثرترین منبع قضاوت درباره خود کارامدی موفقیت عملکرد است. تجربیات موفق گذشته نشان دهنده سطح تسلط و شایستگی ما است. موفقیتهای قبلی توانایی‌های ما را نشان می‌دهند و احساس کارآیی ما را نیرومند می‌کنند. از سوی دیگر شکستها می‌تواند احساس کارآیی را پایین بیاورند.

1. تجربیات نیابتی

ارزیابی‌های خودکارآمدی همچنین تحت تأثیر تجربه‌های جانشینی قرار دارد. اگر ما ببینیم که دیگران در انجام کاری موفق هستند پیش خود استنتباط خواهیم کرد که ما نیز می‌توانیم آن کار را انجام دهیم،‌ بخصوص از موارد مشاهده‌شده شبیه خود ما باشند. این نوع از تجربیات در دو شکل زنده و نمادین صورت می‌گیرد.

1. قانع سازی کلامی

متغیر دیگری که در بالا بردن خودکارآمدی بسیار مؤثر است ترغیبهای کلامی است. هنگامی که کسی ما را متقاعد می‌کند که می‌توانیم کاری را انجام دهیم معمولاً آنرا بهتر انجام خواهیم داد. ترغیب کلامی به خاطر سهولت و دسترسی‌پذیری اش بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد. البته این نکته نیز قابل توجه است که انتظارات کارآمدی که از این طریق شکل می‌گیرد ضعیف و کم عمر است. [[13]](#footnote-13) ترغیب‌های کلامی معمولاً در قالبهای تلقین‌ها، پند واندرز، خودآموزی شکل می‌گیرد.

1. برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی

عامل دیگری که بر کارآمدی تأثیر دارد برانگیختگی‌های هیجانی است. وقتی تحت تأثیر یک هیجان علایم فیزیولوژیک از خودمان مشاهده می‌کنیم، بسته به این که آن علایم را چگونه تفسیر کنیم، خودکارآمدی ما تغییر می‌کند. مثلاً تعرقی که بر اثر گرم کردن بدن قبل از مسابقه در ما دیده می‌شود، اگر آن را حمل بر استرس خود کنیم، خودکارآمدی ما پایین می‌آید ولی اگر آن را حمل بر این کنیم که بدنمان گرم شده است و آماده مسابقه هستیم، خودکارآمدی بالایی خواهیم داشت.

تصور خودکارآمدی بالا شخص را به کوشش بیشتر فرا می‌خواند.

غیرواقعی بودن تصور خودکارآمدی سبب سرخوردگی و دست پایین گرفتن کارآمدی خود می‌شود.

#### کاربردهای عملی یادگیری مشاهده‌ای (در نظر بندورا)

1. اکتساب: یادگیری پاسخ تازه از طریق مشاهده.
2. بازداری: مشاهده الگویی که برای رفتاری تنبیه شده است، سبب بازداری از انجام آن می‌شود.
3. بازداری‌زدایی: اگر رفتار یادگرفته‌شده‌ای به هر علت از شخص صادر نمی‌شد،‌ با مشاهده الگوی در حال انجام آن عمل، مانع رفتار برداشته می‌شود. شاید درمان فوبی‌ها از طریق مشاهده را بتوان حمل بر این مورد کرد.
4. آسان‌سازی: مشاهده الگوی درحال انجام یک رفتار یادگرفته شده قبلی، احتمال وقوع آن را بالا می‌برد.
5. آفرینندگی: یادگیری ترکیب رفتارهای یادگرفته‌شده قبلی از طریق مشاهده.

#### نکته مهم پایانی نظريه بندورا

بندورا اصرار داشت بجای اصطلاح نظریه یادگیری اجتماعی، اصطلاح ***نظریه شناختی اجتماعی***[[14]](#footnote-14) را برای نظریه خویش به کار برد تا از نظرات تولمن، میلر و دلارد متمایز شود. تفاوت عمده نظریه بندورا از نظرات میلر و دلارد این بود که آنها یادگری را وابسته به انجام فعل و تقویت می‌دانستند ولی بندورا معتقد بود بدون اینها هم یادگیری صورت می‌گیرد.

روان‌شناسي رشد

## تعریف روان‌شناسی رشد

شاخه‌ای از علم روان‌شناسی است که به توصیف و تبیین فرایند تغییرات کمی و کیفی در تمام ابعاد روان‌شناختی ساختار و رفتار آدمی از انعقاد نطفه تا مرگ می‌پردازد و در صدد کشف قوانین حاکم بر این تغییرات،‌ منشأ، عوامل مؤثر و پدیده‌های برآمده از آنها می‌باشد.

## ابعاد رشد

1. جسمی – حرکتی:

قد و وزن

رشد سر و تناسب اندام

رشد استخوان

رشد ماهیچه و بافت چربی

رشد دستگاه عصبی

رشد غدد درون‌ریز و تغییرت فیزیولوژیکی

رشد توانایی‌های حرکتی (مانند راه‌رفتن)

1. عاطفی – هیجانی

ترس

اضطراب

غم و اندوه

محبت

خشم و پرخاشگری

وابستگی

نکته: هیجانات دوران کودکی از هیجانات بزرگسالی به لحاظ‌هایی متفاوت هستند:

شدت، فراوانی، تغییرپذیری، ناهمانندی، واکنش‌های مستقیم، کوتاهی مدت، تکرار

1. شناختی (نظریه پیاژه)
2. اجتماعی (نظریه هشت مرحله‌ای اریکسون)
3. اخلاقی (نظریه شش مرحله‌ای کلبرگ)

## اصول رشد

1. ***مرحله‌ای و مستمر بودن:*** پدیده‌های روانی مانند تکلم، راه رفتن، ارتباط اجتماعی به یکباره ظاهر نمی‌شوند، بلکه فرایندی مستمر و مرحله‌ای طی می‌کنند. فروید، پیاژه، کلبرگ و اریکسون این مرحله‌ای بودن را پذیرفته‌اند.
2. ***برخورداری رشد از الگوهای قابل پیش‌بینی:*** می‌توان در محدوده زمانی *تقریبی*، ظهور پدیده‌های روانی را پیش‌بینی کرد. مثلاً قانون سری-پایی، پیش‌بینی می‌کند که تحولات رشدی ابتدا در قسمت‌های بالای بدن رخ می‌دهد، آنگاه در بخش‌های پایینی. قانون مرکزی-پیرامونی، پیش‌بینی می‌کند اعضای درونی و مرکزی بدن زودتر از اعضای پیرامونی رشد می‌کنند. قانون عمومی-اختصاصی، پیش‌بینی می‌کند ابتدا واکنش‌های عمومی (مانند حرکت کل بدن جنین) زودتر از واکنش‌های اختصاصی (مانند حرکت دست جنین) رخ می‌دهد.
3. ***وجود تفاوت‌های فردی در رشد:*** علیرغم اشتراکات عمومی رشد، افراد اختصاصاتی به لحاظ کمیت و کیفیت (سرعت، دقت، مهارت، روش) امور رشدی دارند. ویژگی‌های ژنتیکی و محیطی در این امر دخیل هستند. تفاوت‌های فردی در سنین پایین کمتر قابل تشخیص‌اند ولی با بالا رفتن سن، این تفاوت‌ها متمایزتر می‌شوند.
4. ***گوناگونی ابعاد و فرایندهای پیچیده رشد:*** ابعاد مختلف رشد (عصبی، روانی، جسمی، هیجانی، شناختی و ...) در تعامل با هم رشد می‌کنند. چنین نیست که رشد آنها به صورت مجزا و مستقل از هم باشد. به طور کلی هر گاه رشد جسمی زیاد باشد، رشد روانی نیز بیشتر خواهد بود.
5. ***حساس بودن برخی از دوره‌های رشد:*** سرعت تغییرات در مقاطع مختلف متفاوت است. به طور کلی در 15 ماه اول حیات انسان (از زمان تشکیل نطفه تا شش ماهگی بعد از تولد) و نیز در مرحله بلوغ (یک یا دو سال قبل از بلوغ جنسی تا یک سال پس از آن) سرعت رشد خیلی بیشتر از مقاطع دیگر است.
6. ***رابطه عکس میان متکامل بودن موجود زنده با سرعت رشد:*** هر چه موجود زنده پیچیده‌تر و متکامل‌تر باشد، سرعت رشد کمتر و مدت زمان رشد بیشتر خواهد بود.
7. ***نقش همزمان عوامل زیستی و محیطی در رشد***
8. ***نقش فعال و منفعل انسان در رشد***
9. ***نقش فرهنگ و تحولات فرهنگی در رشد***

## عوامل رشد

سه عامل به صورت تعاملی بر فرایند رشد تأثیر می‌گذارند:

1. عوامل زیستی (ژنتیکی)
2. محیط
3. اراده و انتخاب شخصی

## نظریه رشد شناختی ژان پیاژه

### اصطلاحات و واژگان کلیدی

#### هوش

از جمله مفاهیم مبهم و پرچالش در روان‌شناسی، مفهوم هوش است. تا زمان پیاژه تعریف مورد وفاقی از هوش وجود نداشت. پیاژه برای این که در تنگنای تعاریف محدود از هوش نیافتد و بتواند فارغ از تعریفی ویژه، به تمام ابعاد هوش بپردازد، تعریفی کلی از هوش را مبنای پژوهش‌های خود قرار داد. او این تعریف را مرهون زیست‌شناسی است.

هوش مورد خاصی از سازگاری زیستی است.[[15]](#footnote-15)

هوش سازوبرگی است که فرد به یاری آن می‌تواند به تعادل دست یابد، یا سازگاری او را در اعمال خاصی که با محیط انجام می‌دهد، فراهم می‌کند[[16]](#footnote-16)

از تعریف فوق این برمی‌آید که هوش یک ساز و کار از پیش‌تعیین‌شده نیست بلکه در اثنای زندگی و بر اثر تجارب عملی، شکل می‌گیرد. هوش دائماً در حال رشد و تکامل است، باید ساز و کار رشد آن و مراحل زیستی آن را شناخت و مسیر آن را تسهیل کرد.

#### سازگاری (درون‌سازی و برون‌سازی)

دو اصل حاکم بر هوش انسان و هر موجود هوشمند سازگاری و سازمان‌دهی است. این دو اصل، ساختار نیستند، بلکه از گرایش‌های ارثی انسان محسوب می‌شوند[[17]](#footnote-17). سازما‌ن‌دهی و سازگاری را پایا‌های کنشی[[18]](#footnote-18) ارگانیزم می‌نامند. سازگاری به معنی هماهنگی موجود زنده با محیط می‌باشد. سازگاری شامل دو فرایند جذب (درون‌سازی)[[19]](#footnote-19) و انطباق (برون‌سازی)[[20]](#footnote-20) می‌باشد. موجود زنده در مواجهه با تجربیات محیطی در چارچوب ساختارهای ذهنی‌اش تجربه را درک می‌کند، یعنی تلاش می‌کند تجربیات محیطی را به ساختارهای موجود جذب کند. از طرفی هر تجربه محیطی شرایط خاص خود را دارد که به عنوان جبرهای مربوط به خودش، به ساختارهای ذهنی تحمیل می‌شود، یعنی ساختارهای موجود باید خود را با تجربیات منطبق کنند. پیاژه ساز و کار اول را درون‌سازی، و دومی را برون‌سازی نامیده است. در یک مثال معروف این دو فرایند را به جریان تغذیه تشبیه می‌کنند. هنگامی که غذای خاصی می‌خوریم، از طرفی مواد اولیه این غذا جذب بافت‌های بدن می‌شوند، یعنی دستگاه گوارشی آن غذا را برای جذب شدن به سلول‌های بدن مساعد می‌کند و به اصطلاح آن را هضم می‌کند. از طرفی دستگاه گوارشی باید به فراخور غذای خورده‌شده آنزیم‌های مناسب ترشح کند تا بتواند آن را هضم کند، یعنی شرایط خاص غذا خود را به دستگاه گوارشی تحمیل می‌کند و دستگاه گوارشی باید خود را با آن شرایط منطبق کند.[[21]](#footnote-21) می‌توان گفت جذب یا درون‌سازی، جبر ساختارهای فرد است که به تجربیات تحمیل می‌شود و برون‌سازی جبر تجربیات است که به فرد تحمیل می‌شود. یعنی در هر تجربه دو قطب وجود دارد: قطب فرد-درون‌سازی و قطب شیء-برون‌سازی[[22]](#footnote-22)، چرا که ساختارها خطوط کلی مواجهه با تجربیات را تعیین می‌کنند در حالی که هر تجربه جزئیات خاص خود را دارد که فرد در مواجهه با آن باید خود را با آن جزئیات منطبق کند. مثلاً کودک به طور کلی روان‌بنه برداشتن اشیا را دارد و برای هر بار برداشتن اشیا، آن روان‌بنه را به کار می‌گیرد اما برداشتن یک مداد و برداشتن یک کتاب الزامات خاص خود را دارند، مداد را یک دستی می‌توان برداشت ولی کتاب را دو دستی باید برداشت، مداد با نیروی کمی می‌توان بلند کرد ولی برای بلند کردن کتاب باید نیروی بیشتری صرف کرد.

فلاول[[23]](#footnote-23) مثال گویایی مطرح می‌کند: اگر لکه جوهر متقارنی به شما داده شود و از شما سؤال شود که شبیه چیست؟ و شما آن را شبیه خفاش بدانید. در اینجا از طرفی اشکال موجود در ذهن شما برای تفسیر لکه به کمکتان آمده‌اند (درون‌سازی) و شما لکه را به یکی از آنها تشبیه کرده‌اید و از طرفی واقعیت لکه انتخاب شما از بین اشکال موجود در ذهن محدود می‌کند، مثلاً شما آن را به اسب، خانه، کتاب و ... تشبیه نمی‌کنید (برون‌سازی). اگر لکه جوهر به شکل یک خط راست می‌بود، هیچ تمایلی به تشبیه آن به یک خفاش نمی‌داشتید.[[24]](#footnote-24)

می‌توان به طور خلاصه، درون‌سازی را گرایش ارگانیزم به شیوه مواجهه با تجربیات محیطی در قالب ساختارهای موجود، و همچنین برون‌سازی را گرایش ارگانیزم به تغییر ساختارها مطابق با تجربیات محیطی تعریف کرد. معنی‌بخشی به تجربیات، بیشتر محصول درون‌سازی می‌باشد.

#### تعادل‌جویی

موجود زنده تلاش می‌کند به حداکثر سازگاری با محیط خود برسد. یعنی ساختارهای خود را چنان شکل دهد که بتواند تجربه‌های محیطی را بهتر تفسیر کند و پاسخ مناسب به آنها بدهد. ارگانیزم دائماً در تکاپوی رسیدن به این تعادل است.

نظام متعادل نظامی است که در آن تمام خطاها تصحیح می‌شوند، زیاده‌روی جبران می‌شود. تعادل در اینجا تعادل ایستا مانند یک ترازوی ساکن نیست، بلکه تنظیم‌کننده رفتار است.[[25]](#footnote-25)

البته تعادل هیچ‌گاه به طور کامل حاصل نمی‌شود و همیشه عواملی از خارج آن را به هم‌ می‌زند، ولی موجود زنده دائماً تعادل‌جوست.

می‌توان به طور خلاصه تعادل‌جویی[[26]](#footnote-26) را چنین تعریف کرد:

تمایل ذاتی ارگانیزم برای سازمان دادن تجارب خود جهت سازگاری حداکثری با محیط.

در حقیقت تعادل‌جویی نیروی محرکه رشد شناختی است. تعادل‌جویی برای پیاژه مانند لذت‌جویی برای فروید[[27]](#footnote-27) و تحقق نفس برای مازلو[[28]](#footnote-28) و یونگ[[29]](#footnote-29) است.

#### مرحله

ویژگی مراحل:

1. مراحل با یکدیگر تفاوت کیفی دارند.
2. هر مرحله یک کلیت ساختاریافته[[30]](#footnote-30) است.
3. مراحل سلسله مراتب غیرقابل تغییر دارند.
4. مراحل را می‌توان به صورت وحدت سلسله مراتبی مشخص کرد.
5. سلسله مراتب مراحل عمومیت دارند.

یک. تفاوت مراحل صرفاً محتوایی و کمی نیست. یعنی چنین نیست که تفاوت مرحله اول با دوم این باشد که شخص اطلاعات بیشتری داشته باشد، مراحل به لحاظ کیفی با هم متفاوت هستند. مثلاً شخص دسته ای از قابلیت های شناختی را در مرحله دو دارد که در مرحله یک ندارد، مثلاً شخص در مرحله دو، بر گونه خاصی از استدلال مسلط است که در مرحله یک مسلط نبود.

دو. کلیت ساختاریافته:

مراحل پاسخ‌های مجزا و منفرد نیستند، بلکه یک کلیت ساختاریافته‌اند که در همه پاسخ‌ها دیده می‌شوند. مثلاً عدم توانایی دخالت نیت در قضاوت در همه پاسخ‌ها دیده می‌شود.

سه. سلسله مراتب غیرقابل تغییر:

افراد نمی‌توانند از مراحل جهش کنند، باید آنها را یکی پس از دیگری سپری کنند.

چهار. وحدت سلسله مراتبی:

بینش‌های به دست آمده در مراحل قبل به بینش‌های مراحل بعد ضمیمه می‌‌شوند نه این که از بین بروند. ساختار جدید طوری شکل می‌گیرد که همه را در خود جا دهد. البته افراد طبق آخرین مرحله‌ای که هستند،‌ قضاوت می‌کنند ولی ادله مراحل پایین‌تر را نیز درک می‌کنند.

پنج. عمومیت سلسله مراتب مراحل:

این مراحل در همه فرهنگ‌ها و همه جای دنیا یکسان طی می‌شود. البته ممکن است عوامل فردی، محیطی و زیستی سرعت حرکت افراد را متفاوت کند و حتی مسیر رشد را متوفق کند، ولی مسیر واحد است.

مفهوم مرحله در نظریات مرحله‌ای کلیدی و اساسی است. مبهم بودن این مفهوم، کل نظریه را تحت الشعاع قرار داده و آن را در معرض بدفهمی قرار می‌دهد.

در مورد ماهیت مجزای هر مرحله پیاژه معتقد است این اختلاف، در ساختار است نه در محتوا. یعنی تفاوت محتوا سبب تفاوت ماهوی مراحل نمی‌شود، بلکه ساختار هر مرحله باید از مراحل دیگر متفاوت باشد. مثلاً این که در مقطع سنی خاصی کودک به زشت بودن دروغ متعقد نباشد و در مقطع بعد باشد، تفاوت ماهوی ایجاد نمی‌کند بلکه این که اساساً در یک مقطع سنی مفهوم الزام را درک نکند ولی در مرحله دیگر درک کند، تفاوت ماهوی محسوب می‌شود. از طرفی چه بسا محتوای اندیشه در دو مقطع سنی یکسان باشد ولی به دلیل اختلاف ساختاری، این دو مقطع را دو مرحله بدانیم. مثلاً کودک هم در سن 6 سالگی و هم در سن 12 سالگی معتقد به زشت بودن دروغ باشد ولی در 6 سالگی منشأ این قاعده را بزرگسالان بداند و پیرو صرف بزرگسال باشد در حالی که در 12 سالگی خودش قاعده را ساخته باشد و به چرایی آن پی برده باشد و قاعده برایش درونی شده باشد. در این صورت شاهد تفاوت ساختاری در دو مقطع سنی خواهیم بود و همین تفاوت ساختاری برای تفاوت ماهوی دو مرحله کافی است. پس اگر کودک نسبت به بزرگسال در مراحل پایین رشد اخلاقی است، به این معنی نیست که محتوای بزرگسال نسبت به او غنی‌تر است، بلکه مسأله تفاوت ساختاری مطرح است. کودک مینیاتور بزرگسال نیست.

آنچه که نباید در مورد قواعد مراحل مختلف فراموش کرد این است که مراحل در عین تفاوت ساختاری پیوستگی نیز دارند:

میان انواع مختلف قواعدی که قصد داریم تشخیص دهیم در عین حال هم پیوستگی و هم تفاوت کیفی وجود دارد: پیوستگی از لحاظ کنشی، و تفاوت از لحاظ ساختار.[[31]](#footnote-31)

به این معنی که انواع قواعد (قاعده حرکتی، قاعده ناشی از احترام یک‌جانبه و قاعده ناشی از احترام متقابل) در بستر عمل و تجربه ساخته می‌شوند نه این که با تفکر صرف ایجاد شده باشند یا محصول تلقین باشند و یا به صورت کدهای ژنتیکی در ارگانیزم تعبیه شده باشند:

ساختارها از پیش داده نشده‌اند، نه در ذهن بشر و نه در جهان خارج، آنچنان که ما ادارک می‌کنیم و سازمان می‌دهیم. ساختارها با کنش متقابل میان فعالیت‌های فرد و واکنش‌های محیط و اشیا ساخته می‌شوند.[[32]](#footnote-32)

مسأله دیگر درباره مراحل، تخلف‌ناپذیری ترتیب آنهاست. اگر امکان این وجود داشته باشد که در فرایند رشد، از یک مرحله پرش کرد و بدون گذراندن آن، به مرحله بالاتر رفت، نباید آن را یک مرحله واقعی تلقی کرد. چرا که هر مرحله برای شکل‌گیری به مراحل قبلی نیاز دارد.

در رشد اندام‌ها بدون شک مراحلی وجود دارد... مراحل جنینی پیاپی‌اند، به این معنا که مرحله قبلی برای پیدایش مرحله بعدی ضروری است، مستلزم وجود قبلی است. به عبارت دیگر از یک مرحله نمی‌توان صرف‌نظر کرد. همین مورد در مراحل رشد کارکردهای شناختی و هوش دیده می‌شود.[[33]](#footnote-33)

#### خودمیان‌بینی

قبل از توضیح این مفهوم باید یک برداشت ابتدایی ناصواب از آن را رفع کرد. خودمیان‌بینی به معنی خودخواهی نیست. خودمیان‌بینی یک خاصیت ذهنی است در حالی که خودخواهی یک رذیلت اخلاقی است. خود پیاژه از این برداشت ابتدایی ناخرسند است:

غالباً از اصطلاح خودمداری[[34]](#footnote-34) معنایی را درک کرده‌اند که با مقصود ما تفاوت دارد. مثلاً تصور کرده‌اند که منظور ما از خودمداری تنها این است که کسی از خود سخن بگوید (و حال آن که معلوم است که پس از اجتماعی‌شدن نیز ممکن است این عمل از کسی سر بزند)[[35]](#footnote-35)

خودمداری یا به عبارت دقیق‌تر، خودمیان‌بینی به دو گونه مطرح است: خودمیان‌بینی عقلی و خودمیان‌بینی اخلاقی. خودمیان‌بینی عقلی به معنی عدم قدرت تمایز «من» از محیط است. کودک در سنین ابتدایی نمی‌تواند خود را به عنوان یک موجود مجزا و متمایز از عوامل محیطی از قبیل پدر و مادر، معلم مهد کودک و ... تشخیص دهد.

خودمداری کودکانه فی‌نفسه عبارت است از عدم تمایز میان «من» و محیط اجتماعی.[[36]](#footnote-36)

کودک خودمیان‌بین، تمایزی بین اعتقادات خود و واقعیت خارجی نمی‌بیند.

افکاری که در ذهنش خطور می‌کنند از همان آغاز برایش به منزله اعتقادها جلوه می‌کنند و نه فرضیاتی که باید بررسی شوند[[37]](#footnote-37)

یکی از خصایص جالب توجه روحیه خودمیان‌بینی از لحاظ عقلی،[[38]](#footnote-38) درهم‌آمیختگی است،‌ یعنی درک کردن، یا تصور کردن یا استدلال کردن به وسیله الگوهای کلی تجزیه نشده... به محض این که کودک موفق می‌شود یک الگوی کلی یا مفهوم عمومی برای خود بسازد، حتی اگر جزئیات کلمه یا کلمات عملاً نامفهوم باشد، یک جمله، یک داستان، یک ضرب المثل به کودک این احساس را می‌دهد که کاملاً درک شده است. چنین برداشتی مستقیماً منوط به خودمیان‌بینی است، این گفت و شنود و انتقاد متقابل است که ما را در واقع به طرف تجزیه و تحلیل سوق می‌دهد، در حالی که یک تفسیر کلی و در نتیجه ذهنی، ما را راضی می‌کند. این درهم‌آمیختگی کلامی به طور طبیعی کودک را به لفاظی سوق می‌دهد: چون هر کلمه‌ای از لحاظ الگوهای درهم‌آمیخته، معنایی دارد سرانجام کلمه موجودیت خاصی پیدا می‌کند که از واقعیت مستقل است.[[39]](#footnote-39)

این درهم‌آمیختگی زمینه خودمیان‌بینی اخلاقی را فراهم می‌کند. خودمیان‌بینی اخلاقی به معنی تبعیت از قواعد آماده و پرداخته‌شده دیگران و عدم همکاری و مبادله افکار است. کودک خودمیان‌بین، برای خودش شأن قانون‌گذاری قائل نیست و تماماً از قواعد دیگران پیروی می‌کند. البته از آنجا که تمایزی بین خود و محیط (بخصوص منشأ اقتدار) نمی‌بیند، هنگام کاربرد قواعد، به صورت دلبخواهی و خودسرانه در قواعد تغییراتی ایجاد می‌کند. یعنی ظاهراً در عمل پایبند به قواعد نیست اما در نگاه خود او، این پایبندی به صورت کامل وجود دارد، منتها تغییراتی را که خودش در قواعد ایجاد کرده است، از پیش خودش نمی‌داند و چنین تصور می‌کند که صرفاً به ابعاد دیگری از قواعد پی برده است. به عبارتی او مفهوم اختراع را نمی‌فهمد و تصوری از تغییر در قاعده ندارد و تغییرات را اَشکال دیگری از قاعده موجود می‌داند که به او الهام شده است.

اختراع کردن در واقع عبارت خواهد بود از کشف یک حقیقت جاودانه و از پیش موجود در خود، یا ساده‌تر بگوییم کودک نمی‌تواند عملیات اختراع کردن چیز جدید و عملیات دوباره به خاطر آوردن را مانند ما تمیز دهد.[[40]](#footnote-40)

فال[[41]](#footnote-41) و همگنانش هر نوع تغییری را در شیوه کاربرد معمول و مرسوم می‌پذیرند. با این وصف، همه تأکید می‌کنند که قواعد همیشه همین طور که الآن هستند، بوده‌اند... آیا این متضاد است؟ فقط به ظاهر. ... جامعه برای آنها بیشتر به یک احساسات مداوم اتفاق و پیوند درونی «من» و گفته بزرگتر و بزرگسال منوط است تا یک همکاری واقعی میان افراد هم‌عصر و همزمان. همچون عارف و صوفی که آنچه را از خدا است از آنچه را که از خود او است، جدا نمی‌داند، کودک خردسال هم جولان خیال‌پردازی فردی خود را از قواعدی که از بالا نازل می‌شود، جدا نمی‌سازد.[[42]](#footnote-42)

لذا کودک خودمیان‌بین، در ضمن این که منشأ قواعد را بزرگسالان می‌داند و خود را ملزم به تبعیت می‌داند، در عمل تغییرات زیادی در قواعد ایجاد می‌کند و به صورت خودسرانه آنها را به کار می‌برد. بنابراین می‌توان خودمیان‌بینی اخلاقی را ترکیب دو چیز دانست: اطاعت از قواعد دیگران به همراه برداشت‌های خودسرانه از آنها.

خصوصیت آخر این مشاهده نشان می‌دهد که به مرحله خودمداری رسیده‌ایم که طی آن کودک قواعد دیگری را یاد می‌گیرد ولی به صورت خیال‌پردازانه به آن عمل می‌کند.[[43]](#footnote-43)

### کلیاتی از نظریه رشد شناختی[[44]](#footnote-44)

پیاژه یک روان‌شناس شناختی است. مطالعات او در زمینه هوش،‌ ادراک، فرایند رشد ساختارهای روانی و ... در نظرات او در باب رشد اخلاقی نیز انعکاس دارد. بنابراین لازم می‌نماید قبل از پرداختن به نظرات رشد شناختی، نگاهی گذرا به نظریه مراحل رشد شناختی او داشته باشیم. فایده مهم این توجه، مشاهده رابطه رشد عمومی شناخت با رشد اخلاقی است. مقایسه سن مراحل شناختی با مراحل آگاهی اخلاقی می‌تواند معنادار باشد.

پیاژه نشان داد که کودک در رشد عقلانی و شناختی، سه دوره متوالی را طی می‌کند[[45]](#footnote-45):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| مرحله | بازه سنی | ویژگی اصلی |
| حسی-حرکتی | از تولد تا 2 سالگی | عدم ارتباط کلامی با اطرافیانعدم پایداری اشیامیان‌بینی نسبت به بدن خودمیان‌بینی |
| عملیات عینی | از 2 تا 11 سالگی | تفکر تمثیلیحل مسئله شهودینگهداری ذهنی طبقه‌بندی اشیاعملیات فکری معطوف به امور محسوس |
| عملیات صوری | از 11 تا 15 سالگی | تفکر بر اساس قواعد منطقتفکر انتزاعی |

به طور متوسط تا سن 15 سالگی ساختارهای عقلانی کودک به رشد نهایی می‌رسد. البته محتوای عقل رفته رفته افزوده می‌شود اما به لحاظ ساختاری، عملیات صوری نقطه نهایی است و پس از آن تحول ساختاری صورت نمی‌گیرد.

گفتنی است هر دوره شامل مراحلی است که ویژگی‌های مشترک آنها عامل اجتماع آنها ذیل یک دوره می‌باشد. یعنی همه مراحل یک دوره دارای ویژگی‌های ساختاری مشترک هستند. البته هر مرحله خصوصیتی دارد که آن را از مراحل دیگر متمایز می‌کند.

هر دوره دارای دو نیم‌دوره است که نیم‌دوره اول شرط استقرار نیم‌دوره دوم است.[[46]](#footnote-46) یعنی خصوصیات دوره را به صورت کامل در نیم‌دوره دوم آن می‌توان مشاهده کرد.

#### دوره حسی-حرکتی

در این دوره زبان شکل نگرفته است و کودک ارتباط کلامی با اطرافیان برقرار نکرده است. ویژگی مهم این مرحله عدم پایداری اشیا است. اشیا تا وقتی وجود دارند که ارتباط حسی با آنها برقرار است، به محض قطع شدن ارتباط حسی، اشیا معدوم می‌شوند. دیگر ویژگی مهم این دوره تا حدودی به دوره‌های بعدی نیز سرایت می‌کند، خودمیان‌بینی است. خودمیان‌بینی یک پدیده ذهنی است که به موجب آن کودک نمی‌تواند بین خود و محیط اطراف تمایز قایل شود (درهم آمیختگی خود و دیگری). او هر چیز را از زاویه دید خود می‌بیند. در اواخر این دوره مفهوم بقای شیء[[47]](#footnote-47) شکل می‌گیرد. یعنی کودک می‌فهمد که حتی وقتی اشیا از حوزه دید خارج می‌شوند، هنوز وجود دارند.

#### دوره عملیات عینی

این دوره شامل دو زیردوره می‌باشد:

الف. تفکر پیش‌مفهومی از 2 تا 4 سالگی

در این دوره کودک هنوز مفهوم‌سازی از اشیا نکرده است. او قادر است اشیا را بر حسب شباهت‌هایشان طبقه‌بندی کند ولی به لحاظ مفهومی دچار خطا می‌شود. منطق تفکر او تمثیلی است نه قیاسی و نه استقرایی. مثلاً چنین می‌اندیشد: گاوها حیوان‌های بزرگ چهارپا هستند. آن حیوان بزرگ و چهارپاست. پس آن حیوان یک گاو است.

ب- تفکر شهودی از 4 تا 7 سالگی

حل مسأله در این دوره، بر اساس قواعد نیست بلکه بیشتر شهودی و حدسی است. در این مقطع سنی کودک هنوز به مفهوم نگهداری ذهنی[[48]](#footnote-48) دست نیافته است. او نمی‌تواند درک کند که طول، وزن، حجم و سایر ویژگی‌های ثابت اشیا پایدار هستند ولو این که آنها به اشکال و طرف مختلفی به او عرضه شوند. لذا اگر دو لیوان آب یک اندازه در دو لیوان شبیه به هم داشته باشیم، آنگاه مقابل چشم او آب یکی از آنها را داخل لیوانی باریک‌تر ولی بلندتر بریزند، به صرف این که ارتفاع مایع بیش از دیگری شده است، او فکر می‌کند حجم یا مقدار مایع نسبت به لیوان دیگر بیشتر است. این مسأله از نداشتن قابلیت وارونه‌کردن عملیات ناشی می‌شود. او نمی‌تواند در ذهن خود آب لیوان را به جای اول خود بازگرداند و بفهمد که مقدار آن ثابت مانده است.

نهایتاً در این دوره مفهوم نگهداری اشیا پدید می‌آید. کودک می‌تواند اشیا را طبقه‌بندی و مرتب کند، همچنین او مفهوم عدد را درمی‌یابد. ویژگی مهم این مرحله عملیات فکری معطوف به امور محسوس است. مادامی که کودک درباره اشیای مورد مشاهده به تفکر می‌پردازد، مشکلی ندارد ولی با تفکر انتزاعی و فرضی مشکل پیدا می‌کند.

#### دوره عملیات صوری

توانایی تفکر در موقعیت‌های فرضی ویژگی بارز این مرحله است. توانایی تفکر او محدود به امور محسوس نیست. او در این مرحله بر اساس قواعد منطق تفکر می‌کند.

روان‌شناسي شخصيت

## تعریف شخصیت

تعریف برگزیده:

***شخصیت به مجموعه افکار، هیجانات و رفتارهای متمایز و پایداری گفته می‌شود که شیوه انطباق ما با دنیا را نشان می‌دهند*** (سانتراک، 1383، ص127)

## ابعاد شخصیت

الف) اجتماعی: آن جلوه‌های شخصیت که برای دیگران قابل مشاهده است.

ب) خصوصی: آن بخش‌هایی از شخصیت که جنبه درونی دارد و تنها خود شخص قادر به ادراک آنهاست.

روان‌شناسان بیشتر بعد اجتماعی شخصیت را بررسی می‌کنند.

سؤالات اصلی درباره شخصیت

1. شخصیت فطری است یا آموختنی؟
2. شخصیت هشیار است یا ناهشیار؟
3. شخصیت تحت تأثیر عوامل درونی است یا عوامل بیرونی؟

## نظریات شخصیت

می‌توان نظریات شخصیت را در چهار دسته زیر گنجاند (اتکینسون، 1373، ج2، ص82):

1. صفات (آلپورت)
2. یادگیری (اسکینر و بندورا)
3. روان‌کاوی (فروید و هورنای، یونگ و اریکسون)
4. پدیدارشناسی یا انسان‌گرایی (راجرز و مازلو)

## روان‌کاوی (نظريه فرويد)

سردمدار نظریه روان‌کاوی زیگموند فروید است.

این رویکرد بر ابعاد خصوصی شخصیت متمرکز است.

نظریه فروید از طرفی محصول مطالعه 50 ساله بر روی بیماران مبتلا به اختلالات هیجانی و از طرفی بر تجارت زندگی شخصی فروید مبتنی است.

### ساحت‌های شخصیت در نظر فروید

فروید: شخصیت مانند کوه یخی است که تنها بخش کوچکی از آن نمایان است و باقی آن زیر آب و ناپیدا است.

***هشیار*** (Conscientious): هوشیاری یعنی آگاهی نسبت به دریافت‌های حسی و افکار ما. هوشیاری یعنی اینجا، اکنون و آنچنان که هست. هوشیاری بخش اندکی از دریافت‌ها حسی و افکار ما و اعمال را شامل می‌شود. چون بسیاری از این‌ها ناهشیارانه است از دسترس و کنترل ما خارج است. هوشیاری در شخصیت‌های سالم بیش از افراد روان رنجور کارایی دارد. هوشیاری ملاکی است برای سلامت شخصیت.

***ناهشیار*** (Unconscientious): ناهشیاری بخش عمده‌ای از تجربه‌های ما را تشکیل می‌دهد. عمدتاً اکثر رفتارهای ما را کنترل می‌کند و لذا فروید که این مطالب را گفته است قائل به جبر است. ناهشیار حتی از دسترس خود شخص دور است و نمی‌تواند با تأمل و دقت آن را دریابد. راه کشف ناهشیار، تحلیل رؤیاها، تداعی آزاد و لغزش‌های زبانی است. (فلتات لسان و صفحات وجه)

بن کاملاً ناهشیار عمل می‌کند.

***نیمه هشیار*** (Preconscientious): نیمه‌هشیاری یعنی هر رفتاری، احساسی الآن در ناهشیار ماست ولی با کمی تلاش به سطح هوشیار ما بر می‌گردد، حالت نیمه‌هشیار خواهد بود. مثلاً روی صندلی نشسته‌اید و توجهی به آن ندارید ولی اگر کسی در رابطه با صندلی صحبت کند شما متوجه آن می‌شوید.

### عناصر شخصیت در نظر فروید

نهاد (بن) (id):‌ دو تکانه جلب ملایمات و دفع ناملایمات اصلی‌ترین محرک نهاد هستند. میل جنسی و پرخاشگری اصلی‌ترین سائق‌های نهاد هستند. نهاد به صورت کورکورانه‌ای و بدون لحاظ محدودیت‌های واقع، خواستار تأمین حداکثری خواسته‌های خود است. بن از ***اصل لذت*** تبعیت می‌کند.

خود (ego)‌: خود تلاش می‌کند در بستر محدودیت‌های دنیای خارج (اعم از واقعیات و هنجارهای اجتماعی) خواسته‌های بن را به صورت حداکثری تأمین نماید. خود واسطه میان نهاد، واقعیت و فراخود است. من از درون خود بُن ساخته می‌شود و با واقعیت در تماس است و از ***اصل واقعیت*** تبعیت می‌کند. من نیرویش را از بن می‌گیرد ولی ترمز بن نیز هست. من در جاهایی که امکان رسیدن به لذت نیست بن را به صبر دعوت می‌کند. این برای زندگی و سازگاری با زندگی را تأمین می‌کند و الا بدون این تحمل زندگی به خطر می‌افتد.

فراخود (superego) (وجدان و من آرمانی): فراخود شامل وجدان و من آرمانی است. وجدان انباشت اوامر و نواهی جامعه است که از طریق والدین به کودک منتقل می‌شود. من آرمانی تصویری از شخص ایده‌آل است که کودک خواستار رسیدن به آن است. احساس گناه بعد از ارتکاب کاری که مخالف اصول اخلاقی است، از کارکردهای وجدان است. پایبندی به اموری که وظیفه شخص نیست و فراتر از وظیفه است، مربوط به من آرمانی است. معمولاً‌ در کودکان من آرمانی تصویری است که کودک از پدر یا مادر خود دارد. تنبیه‌های بیرونی وقتی درونی شد، شخص در خلوت هم که کار خلاف کند، احساس گناه می‌کند و همین نقش تنبیه برای او دارد. پس وجدان چیزی جز هنجارهای بیرونی نیست که درونی شده است.

تعارض میان خواسته‌های نهاد با واقعیت (اعم از واقعیات جهان خارج و محدودیت‌های اجتماعی) و نیز با فراخود موتور محرک رفتارهای شخص است.

غرایز انسان: غریزه زندگی (لیبیدو) و غریزه مرگ (پرخاش به دیگران)

به نظر فروید اصلی‌ترین عامل روان‌رنجوری مسائل جنسی است (شولتز، ، ص51).

وقتی نیازی در جسم به وجود می‌آید، برانگیختگی‌ای حاصل می‌شود. این برانگیختگی به شکل میل ظاهر می‌شود. میل نیرویی است روانی که شخص را برای ارضای نیاز به وجود آمده تحریک می‌کند (شولتز، ، ص56). یعنی اصلی‌ترین عامل محرک و انگیزه ما، بازگرداندن تعادل و خروج از حالت تنش است.

### عقده ادیپ و الکترا

عقده ادیپ محصول مرحله تناسلی است.

پسربچه از 3 سالگي به مادر خود ميل جنسي پيدا مي‌کند. او در اين زمينه متوجه مي‌شود که رقيبي پرقدرت به نام پدر وجود دارد. او با ديدن اين که دختربچه‌ها آلت مردانه ندارند، با خود مي‌گويد اگر بر اين عشق اصرار کند، پدر او را نيز عقيم خواهد کرد. به اين ترتيب، عقده اختگي در پسران شکل مي‌گيرد. پسر براي فرار از اين خطر، از اوامر پدر اطاعت مي‌کند و نيز با او همانندسازي مي‌کند تا از خطر او در امان بماند. همين مسأله وجدان او را شکل مي‌دهد. بنابراين هر قدر پدران قوي و مقتدرتر باشند، وجدان قوي‌تري از کودک شکل مي‌گيرد.

عقده الکترا در دختران

در دختر یک فرق با پسر وجود دارد و آن اینکه عضو تناسلی پسر وجود ندارد و این فقدان را می‌فهمد و لذا یک احساس محرومیت وجود دارد. دختر مسئول این فقدان را مادر می‌داند. چون مادر او را به دنیا آورده است. پس کیفر این فقدان باید متوجه مادر شود و نسبت به مادر احساس خصومت دارد. مادر موضوع علاقه‌ی او نیز هست، مادر امکاناتی ایجاد می‌کند، مادر خطراتی را برطرف می‌کند. لذا نمی‌تواند مقابله‌ای با او داشته باشد و از فکر مقابله بیرون می‌رود. و چون عضو ندارد به دنبال جانشین می‌گردد و این میل به داشتن کودک است و این کودک از ناحیه پدر باید باشد ولی در این زمینه مادر رقیب اوست. پس سعی می‌کند ارزش‌های اخلاقی مادر را بپذیرد و خودش را شبیه به مادر بکند و بشود مادر دوم. در اینجا دختر هم از مکانیزم سرکوب استفاده می‌کند و هم گرایش به ضد.

دليل ضعف فرامن در دختران:

از آنجا که منشأ فرامن، اضطرابي است که کودک تجربه مي‌کند، و از آنجا که اضطراب اختگي در پسران بيشتر از اضطراب دختران است، فرامن پسران قوي‌تر از دختران است.

قوي‌تر بودن اضطراب پسران:

الف) آنها نگران اين هستند که عضوي را که دارند از دست ندهند ولي دختران آن عضو را از قبل از دست داده‌اند و اکنون به فکر جبران اين نقيصه هستند. يعني اتفاقي که نبايد بيفتد، براي دختران افتاده است ولي پسر نگران است که مبادا برايش بيفتد. (جزوه دکتر کريم‌زاده)

ب) همانندسازي دختران با همان کسي است که همانندسازي انگل‌وار با او دارند. لذا خيلي احساس خطر و اضطراب نمي‌کنند. «*همانندسازى انگل‏وار*[[49]](#footnote-49) به نيرومندى سازوكار همانندسازي با مهاجم نيست؛ زيرا اين سازوكار برخلاف سازوكار همانندسازى با مهاجم، جدا از خاستگاه‏هاى عاطفى‏اش نيست.» (راهنماي رشد اخلاقي، ج1، ص 372).

#### همانندسازی

دو نوع همانندسازی داریم:

همانندسازی با مهاجم (identification with the aggressor): شخص با کسي که نگران تهاجم اوست، همانندسازي مي‌کند تا از تهاجم او در امان بماند. همانندسازي پسر بچه با پدرش از اين قبيل است. (عقده اختگي)

همانندسازی انگل‌وار (anaclitic identification) : شخص با کسي که نيازهاي اوليه‌اش (خوراک و پوشاک و آرامش و ...) از طريق او تأمين مي‌شود، همانندسازي مي‌کند. همانندسازي دختر بچه با مادرش از اين قبيل است.

### اضطراب‌ها

سه نوع اضطراب در نظریه فروید مطرح است:

اضطراب واقعیت: این اضطراب در برابر خطراتی است که در دنیای واقعی ما را تهدید می‌کنند؛ سیل و زلزله و تصادف و بیماری و ...

اضطراب مرضی (روان‌رنجوری): این اضطراب ناشی از نگرانی خود درباره رفتارهای ناشی از خواسته‌های اید است که ممکن است به تنبیه منجر شود.

اضطراب اخلاقی: این اضطراب ناشی از نگرانی خود درباره نقض اصول اخلاقی توسط اید است. خود نگران است که مبادا اید برای ارضای خواسته‌های خود اصول اخلاقی را زیر پا گذارد.

### مکانیزم‌ها دفاعی

من (خود) در برابر اضطراب‌هایی که به شخص وارد می‌شود، راه‌هایی برای کاهش اضطراب در پیش می‌گیرد که به مکانیزم‌های دفاعی مشهور هستند. من توسط این مکانیزم‌ها از شخصیت دفاع می‌کند و مانع فروپاشی و اضطراب فراوان می‌شود.

فروید 17 مکانیزم دفاعی را مطرح کرد و بعدها توسط دخترش هانا فروید توسعه پیدا کرد.

وجه اشتراک مکانیزم‌ها:

1. همگی در راستای تحریف واقعیت هستند.
2. همگی به صورت ناهشیار عمل می‌کنند.

از جمله مهم‌ترین این مکانیزم‌ها:

***سرکوب یا واپس‌رانی***: در این روش، سائق و تمایل منفی از هشیار به ناهشیار می‌رود چنان که شخص دیگر احساس نمی‌کند چنان تمایلی دارد. کسی که از تمایلات جنسی خود نسبت به کس خاصی دچار اضطراب است، چنان آن را سرکوب می‌کند که دیگر تصور می‌کند نسبت به او چنان تمایلی ندارد. بخشي از توان من صرف اين مي‌شود که نيازهاي رانده شده به ناهشيار را در آنجا نگه دارد. اين امر سبب اضطراب مي‌شود.

***انکار:*** شخص واقعیت مسلم را انکار می‌کند. مثل کسی که پزشکان سرطان او را تصدیق کرده‌اند، منکر سرطان خود می‌شود. او به واقع باور دارد که پزشکان اشتباه می‌کنند نه این که فیلم بازی کند. بخشی از حافظه به صورت انتخابی حذف می‌شود. مانند مادری که فرزندش مقابل چشمش به طرز فجیعی کشته می‌شود که سبب می‌شود اساساً کودک از ذهن او پاک شود و انکار کند که کودکی داشته است. يا مادر شهيدي که فرزندش را از دست داده است ولي تا سال‌ها فکر مي‌کند او زنده است و برايش غذا مي‌پزد و رختخواب پهن مي‌کند.

***والایش یا تصعید:*** تکانه خاصی که امکان ارضاشدن ندارد، به شکل رفتارهای جامعه‌پسند مانند کارهای هنری، شرکت در مؤسسات خیریه آزاد می‌شود. مي‌توان جوک‌هاي خلاف نزاکت جنسي را از اين قبيل دانست.

***واکنش وارونه:*** اگر کسی در زمینه خاصی گرایش یا ضعفی احساس کند، با واکنش وارونه آن را اظهار می‌کند. مثلاً کسی که از بابت ظریف بودن جثه‌اش شرمنده است، در ورزش‌های سنگینی مانند کشتی یا وزنه‌برداری شرکت می‌کند. یا کسی که علاقه به غذای خاصی دارد که خوردنش مجاز نیست، از آن احساس نفرت می‌کند. ممکن است کسی که تحت فشار میل جنسی خود است،‌ اتفاقاً بیشتر از زنان فرار می‌کند. کسي که با ديدن زني با پوشش نامناسب وسوسه مي‌شود، اتفاقاً برخورد بدي با او مي‌کند و نسبت به پوشش او اعتراض و تندي مي‌کند.

***شبیه‌سازی یا جابجایی:*** شخص از کسی نفرت دارد ولی نمی‌تواند نسبت به او این نفرت را اظهار نماید، آنگاه شیء یا کس دیگری را بجای او فرض می‌کند و کینه خود را بر سر او پیاده می‌کند. مانند کودکی که از ناظم مدرسه نفرت دارد و عروسک خود را که تا حدودی شبیه ناظم است، پاره پاره می‌کند. یا مردی که نمی‌تواند حرص خود را سر رئیسش خالی کند، با زنش بدرفتاری می‌کند. چه بسا کسي که در کودکي از مادرش دلخور بوده و هيچ وقت جرأت نمي‌کرده به او پرخاش کند، وقتي ازدواج مي‌کند، با همسرش پرخاش کند.

***فرافکنی:*** شخص ضعف و گرایش خود را به عامل بیرونی نسبت می‌دهد. مثل کسی که به همکار زنش نظر سوء دارد ولی اظهار می‌دارد که آن زن نسبت به او نظر سوء دارد. کسی که بخاطر عدم توانایی کنترل خشم، پرخاش می‌کند، این پرخاش را به شخص مقابل مستند می‌کند و رفتار او را بسیار اهانت‌آمیز می‌داند.

***دلیل‌تراشی:*** شخص سعی می‌کند برای بدرفتاری خود دلیل‌تراشی کند و آن را موجه نشان دهد. کسی که بخاطر تخلف کوچکی، کودکش را به شدت کتک می‌زند، می‌گوید برای تربیت او لازم بود.

***برگشت یا پس‌روی:*** شخص بر اثر فشار اضطراب به دوران کودکی خود بازمی‌گردد تا احساس امنیتی که آن موقع داشت، باز به دست آورد. در این حالت رفتارهای کودکانه از او سر می‌زند. زنان هنگام دعوا با شوهر به خانه مادرشان می‌روند. مرد براي فرار از فشار روحي ناشي از بدهي‌ها، به بازي رايانه‌اي رو مي‌آورد.

### رشد شخصیت و مراحل آن

اصلی‌ترین عامل رشد روانی، ارتباط کودک با والدین است. تعارض‌هایی که میان خواسته‌های اید و ممنوعیت‌های والدین پیش می‌آید، موتور محرک رشد روانی است. بنابراین رشد روانی لاجرم همراه با عقده‌هایی است که تا آخر زندگی شخص را رها نمی‌کند.

مراحل روانی-جنسی

در هر مرحله‌ای لیبیدو (نیرو روانی رفتارهای انسان) بر بخشی از بدن متمرکز است:

***مرحله دهانی (تولد تا 12 یا 18 ماهگی):‌*** کودک لذت‌های مربوط به دهان (مکیدن، بلعیدن و جویدن و ...) را تجربه می‌کند و به آنها متمایل است. در این مرحله محور فعالیت‌های کودک دهان اوست. هر شیئی را به طرف دهان می‌برد و تنها کانال ارتباطی او دهان است. با دهان لذت می‌برد، شناسایی می‌کند و اطلاعات جهان بیرون را کسب می‌کند. گاز گرفتن در این مرحله به غریزه‌ی پرخاش‌گری بر می‌گیرد.

***مرحله مقعدی (7 تا 18 ماهگی الی 3 سالگی):*** لذت دفع و بعد لذت حبس در این مرحله تجربه می‌شود. در کودک قبل از دفع تنش ایجاد می‌شود و با دفع ناگهانیِ آن لذتی حاصل می‌شود که او را ارضا می‌کند و این اولین باری است که کودک در مقابل پدر و مادر احساس مالکیت می‌کند. این وسیله‌ای است که او برای مقابله با والدین در اختیار دارد.

***مرحله آلتی (3 سالگی تا 5 سالگی):*** کودک از دستیازی به آلت خود لذت می‌برد و تفاوت‌های زنان و مردان را متوجه می‌شود.

***مرحله نهفتگی (5 سالگی تا نوجوانی؛ 12 سالگی):*** در این مرحله کودک از توجه به بدن خود منصرف می‌شود و متوجه یادگیری مهارت‌های لازم برای زندگی اجتماعی می‌شود.

***مرحله تناسلی (نوجوانی؛ 12 سالگی):*** علائق جنسی به شخص دیگر در این مرحله شکل می‌گیرد. این مرحله در نوجوانی ظاهر می‌شود.

تثبیت: شخصیت انسان در 5 سالگی تثبیت می‌شود و تا آخر عمر تغییر کمی خواهد داشت. در هر مرحله‌ای که لیبیدو بیش از حد یا کمتر از حد نیاز ارضا شود، تثبیت شکل خواهد گرفت.

## رویکرد انسان‌گرایی (پدیدارشناسی)

رویکرد انسان‌گرایی بر ظرفیت به کمال‌رسیدن، حق انتخاب سرنوشت و خصوصیات مثبت تأکید دارند (سانتراک، 1390، ص143).

در نظریه‌های انسان‌گرایی شخصیت، مفهوم متمایزی به جای بدبینی روان‌کاوی و رویکرد بدون ذهن[[50]](#footnote-50) رفتارگرایان ارائه می‌شود (هافمن و دیگران، 1386، ص134).

این رویکرد، دیدگاه پدیدارشناختی[[51]](#footnote-51) نام گذاشته شده است زیرا:

بر اساس این دیدگاه شخصیت هر فرد بر مبانی شیوه بی‌همتای او از ادراک و تفسیر جهان شکل می‌گیرد. رفتار به وسیله ادراک شخص از واقعیت کنترل می‌شود و نه به وسیله صفات، تکانه‌های ناهشیار یا پاداش‌ها و تنبیه‌ها. با توجه به این که واقعیت بیرونی و عینی وجود ندارد، برای درک کامل دیگری شما باید دریابید که او جهان را چگونه درک می‌کند (هافمن و دیگران، 1386، ص135).

### نظریه کارل راجرز

کارل راجرز[[52]](#footnote-52) (1987 - 1902) پیشگام انسان‌گرایی است.

راجرز به تبع خانواده خود، نگاه‌های دینی قوی داشت و حتی حاضر شد تحصیلات خود در کشاورزی را رها کند و کشیش شود. او در سال سوم تحصیلات دانشگاه برای شرکت در کنفرانس دانشجویان مسیحی در پکن انتخاب شد. سفر 6 ماهه او به چین تحول عمیقی در او ایجاد کرد و از بنیادگرایی به آزاداندیشی رو آورد (شولتز، 1388، ص370).

نظریه راجرز مبتنی بر ***پدیدارشناختی*** است. یعنی آنچه می‌توان با اطمینان از آن سخن گفت، برداشت و تصویر ذهنی ما از واقعیت است. شاید این تصویر ذهنی مطابق واقع نباشد. آنچه مهم است برداشت هشیار تحریف‌نشده ما از دنیا، ***بدون این که هر تعبیر یا تحلیلی به آن اضافه شود*** (شولتز، 1388، ص374).

#### میل به شکوفایی (Actualization tendency)

میل به شکوفایی اصلی‌ترین گرایش فطری انسان‌ها است.

راجرز گرایش‌های اصلی انسان را شکوفایی، ماندن و بالا بردن کیفیت زندگی می‌دانست. به نظر او میل به شکوفایی -یعنی میل به بروز دادن و شکوفا کردن ذات خود و محقق کردن ظرفیت بالقوه خود- در فطرت هر انسانی است (سانتراک، 1390، ص145).

میل به شکوفایی فطری است ولی در تحقق آن شخص با مشکلاتی مواجه می‌شود ولی همه مشکلات را تحمل می‌کند (مثال: مشکلاتی کودک برای راه رفتن با آنها مواجه می‌شود ولی همچنان تلاش می‌کند) (شولتز، 1388، ص373).

ما بر اساس ***فرایند ارزش‌گذاری ارگانیزمی***[[53]](#footnote-53) تجربه‌های خود را بر اساس این که چقدر به گرایش شکوفایی کمک می‌کنند، ارزیابی می‌کنیم (شولتز، 1388، ص370). مثلاً مشاغل را به لحاظ کمک آنها به شکوفایی ما ارزیابی می‌کنیم نه به لحاظ درآمدزا بودن ولی ضرورتهای جامعه ما را به این سمت سوق می‌دهد که درآمدزا بودن را ملاک ارزیابی شغل در نظر بگیریم.

#### توجه مثبت (positive regard) در نظر راجرز

نیاز به توجه مثبت به همراه شکل‌گیری خود شکل می‌گیرد.

این نیاز پذیرش، محبت، تأیید شدن از طرف دیگران مخصوصاً از جانب مادر هنگام طفولیت را شامل می‌شود (شولتز، 1388، ص375).

کودکان برای جلب توجه مثبت دیگران حاضرند کارهایی انجام دهند که با خودپنداره آنها مغایر است (شولتز، 1388، ص375).

توجه مثبت نامشروط[[54]](#footnote-54): ادامه توجه مثبت به کودکان علیرغم کارهای و اعمال ناخوشایند او (شولتز، 1388، ص375).

با توجه به بازخوردی که از دیگران می‌گیریم، خودپنداره خویش را اصلاح می‌کنیم و به این ترتیب در جریان شکل‌گیری خودپنداره، نگرش‌های دیگران را درونی می‌کنیم (شولتز، 1388، ص375).

توجه مثبت ماهیت دوطرفه دارد:

الف) وقتی با توجه مثبت به دیگران، ‌نیاز آنها را برآورده می‌کنیم، خودمان هم احساس رضایت می‌کنیم.

ب) ما به کسانی توجه مثبت ابراز می‌کنیم که از آنها توجه مثبت دریافت می‌کنیم.

#### خودپنداره (self concept) در نظر راجرز

در دیدگاه راجرز اصلی‌ترین عنصر شخصیت و توجیه‌کننده رفتارهای انسان، تصویری است که شخص از خود و از دنیای اطراف دارد.

او ابتدا تصور می‌کرد عوامل محیطی (خانواده و اجتماع) در تعیین رفتار بزهکاران نقش جدی دارد ولی این دیدگاه او توسط تحقیقاتی که به دست دیگران صورت گرفت، تغییر کرد. او متوجه شد که خودآگاهی اصلی‌ترین عنصر است (شولتز، 1388، ص372).

***خودپنداره: همه آگاهی‌ها و باورهایی که شما به عنوان یک فرد، با توجه به ماهیت، ویژگی‌های یگانه و رفتارهای شاخص خود دارید (هافمن و دیگران، 1386، ص135).***

سلامت روانی ضعیف و ناسازگاری ناشی از ناهمخوانی بین خودپنداره و تجربه‌های واقعی زندگی است (هافمن و دیگران، 1386، ص135).

##### راه‌هاي افزايش خودپنداره مثبت

راجرز سه راه برای افزایش خودپنداره مثبت پیشنهاد می‌کند: توجه مثبت نامشروط، همدلی و خلوص (سانتراک، 1390، ص144).

***توجه مثبت نامشروط*** (unconditional positive regard): پذیرش دیگری، بها دادن به او و مثبت برخورد کردن با او، صرف نظر از رفتارش (سانتراک، 1390، ص144). باید به شخص بگوییم: رفتارت را قبول ندارم ولی خودت را قبول دارم. توصیه انسان‌گراها به توجه مثبت نامشروط به معنای این نیست که اعمال خلاف افراد و کودکان تأیید شوند، بلکه باید در ضمن تأیید و قبول کودک به صورت نامشروط، اعمال او را اصلاح کرد (هافمن و دیگران، 1386، ص137).

***همدلی***: شنونده مثبت بودن و درک احساسات حقیقی دیگران (سانتراک، 1390، ص144).

***خلوص***: باز بودن در برابر تجارب و کنار گذاشتن ظاهرسازی و وانمودکردن‌ها (سانتراک، 1390، ص144).

#### عزت نفس در نظر راجرز

عزت نفس: چگونگی ***احساس‌های*** ما نسبت به خودمان

عزت نفس، سلامت روانی و همخوانی با هم همبستگی دارند. هر چقدر خودپنداره ما با واقعیت همخوانی داشته باشد، عزت نفس بالایی خواهیم داشت (هافمن و دیگران، 1386، ص136).

بر اثر ابراز محبت شرطی دیگران (بخصوص والدین) ما خودپنداره‌امان را تحریف می‌کنیم و بخشی از سائق‌های خود را پنهان می‌کنیم. یعنی خودپنداره ما با واقعیت ما همخوان نخواهد بود. همین مسأله سبب کاهش عزت نفس می‌شود.

#### شرایط ارزش (condition of worth)

در نظر راجرز دیدگاه اطرافیان اجازه نمی‌دهد انسان‌ها خودپنداره مثبت داشته باشند (سانتراک، 1390، ص143).

شرایط ارزش از توالی رشد توجه مثبت که به حرمت نفس مثبت می‌انجامد به وجود می‌آید. حرمت نفس مثبت مدل راجرز برای فراخود فرویدی است و از توجه مثبت مشروط[[55]](#footnote-55) به وجود می‌آید (شولتز، 1388، ص376).

وقتی توجه مثبت از طرف والدین مشروط به انجام کارهای خوب صورت گیرد، کودک تصور می‌کند تنها در شرایط خاصی باارزش است. این خودپنداره در راستای امر و نهی‌های والدین عمل می‌کند و از آن پس حتی در غیاب والدین هم کودک خود را بخاطر انجام کارهای ناشایست تنبیه می‌کند (عذاب وجدان) (شولتز، 1388، ص376).

با شکل‌گیری شرایط ارزش، آزادی عمل کودک سلب می‌شود و دیگر به فکر شکوفایی نیست. تنها به اموری فکر می‌کند که شرایط ارزش را فراهم می‌کنند (شولتز، 1388، ص376).

#### ناهمخوانی (incongruence)

ناهمخوانی دو بعد دارد:

1. ناهمخوانی خودپنداره با واقعیت
2. ناهمخوانی خودپنداره با من آرمانی

وقتی خودپنداره شخص تحت شرایط توجه مثبت مشروط شکل گیرد، ارزیابی او از تجربیاتش بر اساس رشددهندگی نیست، بلکه بر این اساس ارزیابی می‌شوند که آیا توجه مثبت به همراه می‌آورند یا نه. این به ناهمخوانی خودپنداره و دنیای تجربی (محیط به گونه‌ای که درک می‌کنیم) منجر می‌شود (شولتز، 1388، ص377).

تجربیات ناهمخوان با خودپنداره سبب ا ضطراب می‌شوند و سبب می‌شوند توسط مکانیزم‌های دفاعی، تجربه را تحریف کرده و راه را بر تجربیات واقعی ببندیم. مثلاً اگر خودپنداره ما (که تحت شرایط توجه مثبت مشروط شکل گرفته است) این باشد که ما از همه خوشمان می‌آید و اتفاقاً‌ در مواجهه با شخص خاصی از او نفرت داشته باشیم، این تجربه درونی با خودپنداره ما ناهمخوان خواهد بود و اضطراب ایجاد خواهد کرد. در این صورت، این تجربه همراه با اضطراب را تحریف کرده و آن را نفرت تفسیر نخواهیم کرد (شولتز، 1388، ص377).

افراد سالم، خودشان و محیط را آنگونه که هستند، تفسیر می‌کنند و برای تجربیات جدید آماده‌اند زیرا چیزی خودپنداره آنها را تهدید نمی‌کند. آنها مجبور نبوده‌اند هیچ شرایط ارزشی را درونی کنند. (شولتز، 1388، ص377).

اگر شخص بداند که اشتباهات عملی او به توجه مثبت دیگران آسیب نمی‌زند و خودپنداره‌اش تهدید نمی‌شود، به راحتی اشتباهات خود را می‌پذیرد و در صدد اصلاح برمی‌آید.

بُعد دیگر ناهمخوانی به ناهمخوانی من آرمانی و خودپنداره مربوط است. اختلاف زیاد بین این دو مانعی بر سر راه خودشکوفایی و عزت نفس است. هر چه این اختلاف زیاد باشد، اضطراب، ناامنی، خودناباوری، افسردگی، بی‌کفایتی اجتماعی بیشتر می‌شود (شولتز، 1388، ص386).

هر چه خود واقعی ما از خود آرمانی فاصله زیادی داشته باشد، ناسازگاری شدیدتری خواهیم داشت (سانتراک، 1390، ص144).

### نظریه آبراهام مازلو

آبراهام مازلو (1970 - 1908) دیگر روان‌شناس انسان‌گرا است.

مازلو معتقد بود انسان‌گرایی، در برای روان‌کاوی و رفتارگرایی، نیروی سوم روان‌شناسی است (سانتراک، 1390، ص145).

#### هرم نیازهای مازلو

مازلو معتقد بود انسان نیاز غریزی دارد که به ترتیب عبارتند از:

1. فیزیولويژیکی (غذا، آب، هوا، خواب، نیاز جنسی و ...)
2. امنیت (و نظم و ثبات)
3. تعلق و محبت (مورد محبت و قبول واقع شدن)
4. احترام (احترام به خود و احترام از طرف دیگران)
5. شکوفایی

البته به موازات این نیازها، دو نیاز دانستن و فهمیدن را نیز مطرح کرد. این دو نیاز مقدمه نیاز به شکوفایی هستند.

ویژگی های هرم نیازها:

1. نیازهای سطح پایین، قدرتمندتر و دارای اولویت هستند. نیازهای بالاتر ضعیف‌تر هستند.
2. نیازهای بالاتر در مراحل بالاتر زندگی آشکار می شوند ولی نیازهای پایین تر در اوایل زندگی آشکار می‌شوند.
3. می‌توان نیازهای بالاتر را به تعویق انداخت ولی نیازهای پایین تر نیازهای کمبود هستند و باید سریع‌تر برطرف شوند.
4. نیازهای بالاتر برای بقا ضرورت ندارند ولی برای رشد لازم هستند. نیازهای بالاتر، نیازهای رشد یا هستی هستند.
5. نیازهای بالاتر به شرایط بیرونی بیشتری نیاز دارند تا ارضا شوند.
6. شکوفایی نیازهای بالاتر نیازمند ارضای حدنصابی از نیازهای پایین تر هستند ولی لازم نیست کامل ارضا شوند.

روان‌شناسي اخلاق

## تعریف روان‌شناسی اخلاق

***مطالعه علمی پدیده‌های اخلاقی (مانند قضاوت اخلاقی، عواطف اخلاقی، رشد اخلاقی) به منظور توصیف و تبیین آنها.***

منظور از مطالعه علمی، مطالعه با روش‌های مقبول و شناخته‌شده روان‌شناختی است.

یادآوری: محصول مطالعه علمی توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل است.

تذکر: باید میان اخلاق روان‌شناسی و روان‌شناسی اخلاق تمایز قائل شد. اولی شاخه‌ای از اخلاق کاربردی و اخلاق حرفه‌ای است ولی دومی شاخه‌ای از مطالعات روان‌شناختی است.

### نظريه پياژه در باب رشد اخلاقي

#### اصطلاحات

##### دیگرپیروی و خودپیروی

اگر شخص در شکل‌گیری قواعد اخلاقی هیچ نقشی نداشته باشد و کاملاً تابع دیگری باشد و برای خود شأنی غیر از اطاعت از قواعدِ پرداخته‌شده نبیند، شخصی دیگرپیرو خواهد بود. اما اگر شخص در انتخاب و تدوین قواعد دخیل باشد و با آزادی اراده قواعد را قبول کرده باشد، خودپیرو خواهد بود. شاید به نظر برسد این دو مفهوم ناسازگار نباشند، به این معنی که شخص قواعد دیگران را با اختیار و آزادی عمل بپذیرد به کار برد. اما در نظر پیاژه این دو مفهوم در مقابل هم هستند. اگر شخص برای خود شأن قانون‌گذاری قایل نباشد، فردی دیگرپیرو و وابسته و اگر قایل باشد، خودپیرو و مستقل خواهد بود. مسئله بر سر مراحل جعل و تقنین قواعد است نه بر سر مراحل به‌کارگیری آنها.

##### مسؤولیت عینی[[56]](#footnote-56) و مسؤولیت ذهنی[[57]](#footnote-57)

نقض یک قاعده عملی به دو صورت فرض دارد: این که فرد از سر قصد و نیت قاعده را نقض کرده باشد و این که بدون قصد نقض کرده باشد. اگر در ارزیابی عمل نیت فاعل را دخالت ندهیم و صرفاً عینیت عمل واقع‌شده را با قاعده بسنجیم، به صورت عینی قضاوت کرده‌ایم و اگر نیت فاعل را در قضاوت دخالت دهیم، به صورت ذهنی قضاوت کرده‌ایم. در مسؤولیت عینی قواعد عمل را مانند قواعد فیزیکی تلقی کرده‌ایم، همان‌طورکه اگر با برخورد دست لیوان از روی میز کنار رود، بر اثر نیروی جاذبه به زمین افتاده، خواهد شکست؛ چه برخورد دست به لیوان عمدی باشد و چه سهوی، در قواعد عمل نیز چنین است؛ اگر خلاف واقع گفته شود، قاعده ممنوعیت دروغ‌گویی نقض شده است؛ چه عمداً خلاف واقع گفته شده باشد و چه سهواً و اشتباهاً.

##### واقع‌گرایی اخلاقی[[58]](#footnote-58)

در نظر پیاژه قواعد عمل (از جمله قواعد اخلاقی) قواعدی اعتباری‌اند که بدون اعتبار افراد اجتماع وجود خارجی ندارند. اگر شخص چنان تلقی‌ای از قواعد داشته باشد که گویا چونان قواعد فیزیکی مستقل از جعل و اعتبار افراد برای خودشان وجود دارند، یک واقع‌گرای اخلاقی خواهد بود.

ما تمایل کودک را ـ شرایطی که فرد در آن قرار دارد هر چه می‌‌خواهد باشد ـ به این که وظایف و ارزش‌های مربرط به آن را به گونه‌ای تلقی کند که گویی برای خود و مستقل از وجدان وجود دارند و اجباراً تحمیل می‌شوند، واقع‌گرایی اخلاقی می‌نامیم.(پیاژه، 1379: 96)

دقیقاً به سبب این واقع‌گرایی عمومی اندیشه ارتجالی است که کودک مفهوم قانون را تا حدود 7 ـ 8 سالگی هم فیزیکی و هم اخلاقی تصور می‌کند.(پیاژه، 1379: 171)

در نگاه شخص واقع‌گرا تنها نقش انسان این است که قواعد اخلاقی را کشف کند و به کار برد، همان‌طور که در قبال قوانین سه‌گانه نیوتون هیچ کاری از دست ما برنمی‌آید جز این که آنها را کشف کرده و به کار بریم. خودمختاری و آزادی شخص فقط در اطاعت یا سرپیچی از قواعد است نه در تدوین و جعل آنها.

واقع‌گرایی اخلاقی دارای سه خصیصه است:

اولاً برای واقع‌گرای اخلاقی وظیفه اساساً وابسته است. هر عملی که نشان اطاعت از قاعده باشد یا نشان اطاعت از هر نوع دستور بزرگسال، عملی خوب است و هر عملی که منطبق با قواعد نباشد عملی بد است. پس قاعده به هیچ وجه یک واقعیت پرداخته شده و قضاوت تفسیر‌شده توسط وجدان نیست،‌ بلکه ساخته و پرداخته‌شده به وجدان سپرده شده است.

ثانیاً برای واقع‌گرای اخلاقی باید قاعده، و نه روح آن، بی‌کم و کاست رعایت شود.

ثالثاً واقع‌گرایی اخلاقی برداشتی را در پی دارد که مسؤولیت را عینی تلقی کند. در واقع، واقع‌گرایی را با چنین خصلتی باید شناخت زیرا در مقابل مسائل مسؤولیت، چنین برداشتی بهتر از دو برداشت قبلی قابل تشخیص است.(پیاژه، 1379: 96)

##### عدالت پاداشی[[59]](#footnote-59) و عدالت توزیعی[[60]](#footnote-60)

اگر شخص تخلفی انجام دهد، مستحق مجازات خواهد بود. مسئله عدالت پاداشی (یا کیفری) این است که مجازات در نظر گرفته شده متناسب با تخلف انجام‌شده باشد. بنابراین عدالت پاداشی جایی مطرح است که فرد تخلفی انجام داده باشد.

در کنار عدالت پاداشی، عدالت توزیعی قرار دارد. در عدالت توزیعی، مسئله مجازات مطرح نیست، بلکه مسئله این است که با افراد برخوردی برابر صورت گیرد و هیچ کس بی‌جهت بر دیگران ترجیح نداشته باشد.

دو مفهوم عدالت وجود دارد. کیفری را نادرست می‌خوانند که بی‌گناهی را تنبیه کند و یا گناهکاری را پاداش دهد و یا به طور کلی با حقانیت و خطا دقیقاً تناسب نداشته باشد.

از طرف دیگر تقسیمی را نادرست می‌خوانند که یک طرف را به ضرر طرف دیگر بیشتر منظور دارد. در این معنای دوم مفهوم عدالت است که فقط مفهوم برابری را ایجاب می‌کند. در معنای اول مفهوم عدالت از مفهوم کیفر جدایی‌ناپذیر است و همبستگی میان اعمال و پاداش آنها معرف آن است.(پیاژه، 1379: 180و181)

عدالت توزیعی می‌تواند در دو مورد مطرح باشد: توزیع امکانات بین افراد و توزیع وظایف و کارها بین افراد. در مورد اول باید اصل اولیه برابری همه افراد باشد و برای هیچ کس بیش از دیگری سهم در نظر نگرفت. در واقع اگر بی‌دلیل برای کسی سهم بیشتری در نظر گرفته شود، حق دیگری است که به او داده می‌شود. در مورد دوم نباید از کسی بیش از دیگران انتظار انجام کار داشت، مثلاً در یک اردوی پیش‌آهنگی همه به یک اندازه وظایف اردوگاه را برعهده بگیرند و برای کسی ارفاق بی‌جا در نظر گرفته نشود همچنین نباید برای هیچ کس وظایفی بیش از دیگران در نظر گرفت.

##### کیفر کفاره‌ای[[61]](#footnote-61) و کیفر مبادله‌ای[[62]](#footnote-62)

موضوع عدالت پاداشی، کیفر و مجازات شخص خاطی است. دو دیدگاه در مورد کیفر می‌تواند وجود داشته باشد: کیفر کفاره‌ای و کیفر مبادله‌ای.

دیدگاه کفاره‌ای در مورد کیفر متضمن این است که شخص متخلف به دلیل نقض قواعد مستحق عذاب و رنج است. یعنی او باید به فراخور تخلفی که انجام داده، دردی را متحمل شود، فارغ از این که این درد اثر بازدارنده دارد یا نه و فارغ از این که تخلف او را جبران می‌نماید یا نه. در کیفر کفاره‌ای مسئله اصلی تنبیه متخلف است. البته برای این که کیفر عادلانه باشد باید تناسب تخلف و کیفر رعایت شود.

دیدگاه مبادله‌ای به کیفر در پی جبران و بازدارندگی کیفر است. یعنی اگر متخلف کاری کرده که رابطه تعاملی او با دیگران را مخدوش کرده است، او باید نتیجه این گسست اجتماعی را بچشد. اگر او به حقوق دیگران تعدی کرده است یا قواعدی را که مورد توافق گروه بوده است نقض کرده، متقابلاً دیگران نیز خود را محق می‌دانند که او را از بهره‌های همراهی جمع محروم کنند. کیفر مبادله‌ای به اَشکال متعددی اعمال می‌شود:

اول: یک نوع کیفر عبارت است از حذف یا اخراج موقتی یا دایمی از خود گروه اجتماعی...

دوم: می‌توان همه کیفرهایی را که تنها به اثرات مادی و مستقیم اعمال ناظر هستند در یک گروه جمع کرد... مهم این است که فرد گناهکار بداند که این نتیجه اگر چه کاملاً طبیعی است ولی مورد تأیید گروه اجتماعی است... ما فکر می‌کنیم که همیشه و در همه جا کیفری که به نام کیفر طبیعی[[63]](#footnote-63) شهرت دارد، تبادل را ایجاب می‌کند، زیرا اراده گروه یا اراده مربی وجود دارد تا به گناهکار بفهماند که پیوند همکاری گسسته است.

سوم: کیفری وجود دارد که عبارت است از محروم ساختن گناهکار از چیزی که از آن سوءاستفاده کرده است.[[64]](#footnote-64)

چهارم: ... با گناهکار همان کاری را می‌کنند که او مرتکب شده است.[[65]](#footnote-65)

پنجم: کیفری وجود دارد که فقط استردادی یا جبرانی است؛ پرداختن بهای شیء شکسته شده یا دزدیده شده یا جانشین کردن آن و غیره.

ششم: کیفری است که همان سرزنش ساده بدون تنبیه است. سرزنشی که با اقتدار و سلطه اعمال نمی‌شود.(پیاژه، 1379: 186)

پیاژه نظریه دورکیم را درباره ماهیت تخلف و کیفر پذیرفته است، هر چند که دورکیم در نهایت از کیفر کفاره‌ای دفاع می‌کند (پیاژه، 1379) ولی پیاژه کیفر مبادله‌ای را ترجیح می‌دهد:

به طور کلی می‌توان سه تفاوت اساسی بین کیفر کفاره‌ای و کیفر مبادله‌ای بیان کرد:

1. کیفر مبادله‌ای ناظر به جبران و مقابله به مثل اجتماع با متخلف است ولی کیفر کفاره‌ای در صدد این است که متخلف به رنجی که بر اثر تخلف مستحق آن شده است، برسد.

2. در کیفر مبادله‌ای بین کیفر و تخلف صورت‌گرفته ارتباط محتوایی وجود دارد، مثلاً اگر کتاب امانتی بر اثر سهل‌انگاری پاره شده است، دیگر کتاب به او امانت داده نشود یا اگر کودک از خواسته مادر تخلف کرده و نان برای ناهار نخریده است، او را از خوردن نان محروم کنند و یا پدر و مادر هم در کارهای کودک به او کمک نکنند. اما در کیفر کفاره‌ای ارتباط محتوایی بین کیفر و تخلف مد نظر نیست. مثلاً می‌توان به ازای همه انواع تخلفات کودک به او سیلی زد یا او را مجبور به نوشتن مشق زیاد کرد و یا او را در اتاقش محبوس کرد. یعنی برای برقراری عدالت، در کیفر مبادله‌ای، هم کمیت و هم کیفیت کیفر مد نظر است ولی در کیفر کفاره‌ای فقط تناسب کمّی مهم است.

3. کیفر مبادله‌ای، فقط در عرصه روابط اجتماعی مطرح است و به افراد اجتماع حق می‌دهد که با متخلف به صورت مبادله‌ای برخورد کنند ولی کیفر کفاره‌ای در عرصه فردی نیز مطرح است. یعنی اگر کودک در زندگی شخصی خود بدون این که حقی از کسی ضایع کرده باشد یا در قبال وظایف اجتماعی‌اش کوتاهی کرده باشد، تخلفی مرتکب شود، مستحق کیفر (رنج) است.

##### عدالت ذاتی[[66]](#footnote-66)

در نظر پیاژه شخصی که قواعد اخلاقی را مانند قواعد فیزیکی دارای واقعیت می‌داند، معتقد است طبیعت چنان است که خودش جزای متخلف را می‌دهد. یعنی اگر کسی قواعد اخلاقی را نقض کند، دست پنهان طبیعت او را جزا خواهد داد. کسی از باغ دیگری میوه دزدیده است، حتی اگر از دست باغبان فرار کند، اتفاق ناگواری برایش خواهد افتاد و جزای کارش را خواهد دید، مثلاً پل روی رودخانه خواهد شکست و او به آب خواهد افتاد. کسانی که معتقد به عدالت ذاتی‌‌اند، حوادث ناگوار عالم را به خطاهایی که صورت گرفته ربط می‌دهند. در نظر اینان خود طبیعت به صورت ذاتی مجازات افراد خاطی را به عهده دارد.

##### مسؤولیت جمعی و قابل انتقال[[67]](#footnote-67)

مسؤولیت جمعی به این معنی است که اگر از میان افراد یک جمع یک نفر خطایی انجام دهد، همه افراد جمع مستحق مجازات و کیفرند. پیاژه معتقد است جوامع ابتدایی بشری معتقد به مسؤولیت جمعی بوده‌اند و با پیشرفت و رشد عقلانی، این تفکر به فراموشی سپرده شده است. او برای این که اعتقاد به مسؤولیت جمعی را نزد کودکان بسنجد، چهار داستان طراحی کرده است که در همه آنها یک نفر از جمعی تخلفی انجام داده و بزرگسال تصمیم به مجازات همه جمع می‌گیرد.(پیاژه، 1379) این داستان‌ها سه فرض را شامل می‌شوند:

الف) بزرگسال اساساً در پی متخلف نیست و ابتدائاً تصمیم به تنبیه جمع می‌گیرد.

ب) بزرگسال تصمیم به پیدا کردن متخلف دارد ولی اعضای گروه عمداً او را به بزرگسال معرفی نمی‌کنند و از او حمایت می‌کنند، از این رو بزرگسال تصمیم به تنبیه همه می‌گیرد.

ج) بزرگسال تصمیم به پیدا کردن متخلف دارد ولی کسی نمی‌داند او کیست تا او را معرفی کند. بزرگسال تصمیم به تنبیه همه می‌گیرد.

پیاژه گوشزد می‌کند که تنها فرض اول (داستان اول) است که به معنی مسؤولیت جمعی است. دو فرض دیگر با آنچه که در جوامع ابتدایی جریان داشته است، فرق دارند. پس مسؤولیت جمعی به این معنی است که ابتدائاً همه جمع را مسؤول تخلف یک نفر از جمع بدانیم و در صدد یافتن متخلف نباشیم. یعنی مسؤولیت فرد به جمع منتقل شود. اعتقاد به چنین مسؤولیتی مستلزم اصالت دادن به هویت اجتماعی در قبال هویت فردی است.

##### احترام[[68]](#footnote-68) و توافق[[69]](#footnote-69)

از آنجا که پیاژه اخلاق را محصول همکاری و توافق افراد می‌داند،‌ باید به سؤالی جواب دهد. خود او این سؤال را مطرح می‌کند:

از لحاظ قواعد اخلاقی (دروغ نگفتن، ندزدیدن و غیره)، چرا احترام متقابل کودکان را به توافق با آنچه بزرگسالان بد می‌دانند سوق نمی‌دهد؟(پیاژه، 1379: 85)

یعنی همکاری صرفاً یک روش است و نسبت به محتوایی که قرار است بر اثر همکاری پدید آید ساکت است. چه دلیلی دارد که همکاری لزوماً به اخلاقیات منجر شود؟ پیاژه در پاسخ به این سؤال میان توافق و احترام متقابل تمایز قایل می‌شود. توافق صرف هم‌نظر شدن و قبول طرفینی است. اما احترام اشاره به حالت دوگانه‌ای دارد که جز در برابر ارزش‌ها پدید نمی‌آید.

باید تفاهم متقابل را از احترام متقابل تمیز داد. ممکن است در بزرگی هم تفاهم متقابل به وجود آید، زیرا هیچ چیز نمی‌تواند مانع شود که دو نفر به سبب تمایلات بی‌بند و باریشان با یکدیگر تفاهم داشته باشند. ولی برعکس، وقتی می‌گوییم «احترام» (این امر لااقل برای احترام متقابل درست است) یعنی تحسین برای شخصیتی که به قواعد گردن می‌نهد. پس احترام متقابل جز در آنچه که افراد خودشان آن را به منزله اخلاقیات می‌پذیرند وجود ندارد.(پیاژه، 1379: 85)

او در جایی دیگر احترام و تقدس را ترکیبی از «حس ترس و جاذبه» تعریف می‌کند.(پیاژه، \*) البته او این تحلیل مفهومی را مرهون بووه است. بووه قایل است که حس احترام فقط در رابطه بین خردسال و بزرگسال برقرار است (پیاژه، 1379) ولی پیاژه این حس را به رابطه بین همسالان نیز سرایت می‌دهد. البته حس ترس در رابطه با بزرگسال با حس ترس در رابطه با همسال فرق می‌کند. در اولی ترس از تنبیه و ابهت است و در دومی ترس از دست دادن مقبولیت نزد همسال و محروم شدن از همراهی گروه است. به هر حال ترس آمیخته با محبت و جاذبه منشأ اخلاقیات است. بنابراین روشن است که توافق ممکن است بر سر امور ضداخلاقی نیز صورت گیرد ولی احترام دو جانبه فقط به اخلاقیات تعلق می‌گیرد.

##### احترام یک‌جانبه[[70]](#footnote-70) و احترام دوجانبه[[71]](#footnote-71)

در احترام یک‌جانبه تنها شخص پایین‌دست است که نسبت به شخص بالادست حس ترس و محبت دارد و خود را ملزم به اطاعت از دستورات او می‌داند ولی در احترام دو جانبه هر دو طرف نسبت به هم چنین حسی دارند و نسبت به توافقات طرفینی حس الزام دارند. البته همان‌طور که ذکر شد توافق صرف و احترام دوجانبه با هم فرق دارند.

#### مطالعه تيله‌بازي

پیاژه در عصری می‌زیست که سنت‌های روان‌کاوی، رفتارگرایی و گشتالت طرفداران زیادی داشتند. او به دلیل سابقه فعالیت‌های علمی‌اش با سنت روان‌کاوی آشنایی داشت. در آن زمان سنت رفتارگرایی در آمریکا حرف اول را می‌زد لذا مجالی برای طرح جدی نظرات دیگر باقی نگذاشته بود. پیاژه از میان دلمشغولی‌های روان‌شناسان، به عرصه هوش و مباحث مربوط به شناخت علاقه خاصی داشت. او مطالعات روان‌شناختی خود را بر کودکان متمرکز کرده بود. زیرا معتقد بود با شناسایی فرایند رشد امور روانی (مانند درک، هوش و حافظه) می‌توان نسبت به ماهیت آنها اظهار نظر کرد. به همین خاطر او مطالعات خود در باب اخلاق را اولاً بر شناخت و فهم اخلاقی متمرکز کرد ثانیاً کودکان را به عنوان موضوع مطالعه برگزید.

او برای این که مقوله اخلاق را بررسی کند، ابتدا سراغ یک بازی کودکانه که ***شباهت ساختاری*** به اخلاق داشت رفت. تیله‌بازی، به لحاظ قواعد فراوانی که داشت، می‌توانست نمایانگر طرز تلقی کودکان در سنین مختلف نسبت به اخلاق باشد. چرا که پیاژه اخلاق را مجموعه‌ای از قواعد می‌دانست.

وی دو مطلب را جداگانه مورد مطالعه قرار داد: اول طرز به کارگیری قواعد بازی و دوم تلقی و درک کودک از آن قواعد. مطلب اول نیازمند مشاهده رفتار کودکان در بازی بود ولی مطلب دوم را می‌شد از طریق مصاحبه نیز پیگیری کرد. بنابراین او مشاهدات خود از تیله‌بازی را با مصاحبه تکمیل کرد.

##### الف) مراحل به‌کارگیری قواعد

مشاهده تيله‌بازي کودکان و صحبت با آنها درباره بازي، او را به این نتیجه رساند که آنها در به‌کارگیری قواعد چهار مرحله را طی می‌کنند:

1. حرکتی و انفرادی (تولد تا 2 سالگی)

2. خودمیان‌بینی (2 تا 7 سالگی)

3. تکوین همکاری (7 تا 12 سالگی)

4. تدوین قواعد (12 تا 15 سالگی)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| مرحله | حرکتی و انفرادی | خودمیان‌بینی | تکوین همکاری | تدوین قواعد |
| محدوده سني | 0 – 2 سالگي | 2 - 7 سالگی | 7 - 12 سالگی | 12 - 15 سالگی |

نکته جالب توجه، هم‌گامی معنادار سنی این مراحله با مراحل رشد شناختی کودک است؛ مرحله حرکتی انفرادی هم‌گام با مرحله حسی حرکتی، مرحله خودمیان‌بینی هم‌گام با مرحله پیش‌عملیاتی،‌ مرحله تکوین همکاری هم‌گام با مرحله عملیات عینی و مرحله تدوین قواعد هم‌گام با مرحله عملیات صوری.

###### مرحله حرکتی و انفرادی

در این مرحله کودک فارغ از هر الزامی در تلاش است با تجربیات متعدد، اشیای پیرامونی خود را بشناسد و روان‌بنه‌های خود را برای مواجهه با محیط کامل کند. شکل‌گیری آیین‌های رفتاری و آداب و رسوم فردی محصول این تجارب است. تشکیل نمادها و بازی نمادین در همین مرحله است. در این مرحله حرکت‌ها بر اساس میل و عادت‌ هستند نه الزام. بازی کودک در این مرحله جنبه انفرادی دارد، لذا قواعد حرکتی بر رفتار حاکم‌اند نه قواعد گروهی و جمعی.

ظاهراً به دو جهت پیاژه این مرحله را خارج از اخلاق می‌داند: یکی این که در این مرحله کودک هیچ تصوری از الزام قاعده ندارد. آیین‌ها و عادات رفتاری او هیچ جنبه الزامی ندارند و صرفاً نظم‌بخش رفتارها می‌باشند. دیگر این که حیات کودک در این مرحله کاملاً جنبه انفرادی دارد و شامل عناصر اجتماعی نمی‌شود. در حالی که در نظر پیاژه، اخلاق فقط در حیات اجتماعی مفهوم پیدا می‌کند. بنابراین می‌توان گفت این مرحله دوره زندگی انفرادی و آزادانه کودک است. به همین دلیل پیاژه در مطالعه رشد اخلاقی، زمان زیادی را صرف پرداختن به این مرحله نمی‌کند:

بیهوده است که زمان درازی روی مرحله اول که مستقیماً به موضوع ما ربط ندارد، وقت صرف کنیم.(پیاژه، 1379: 25)

###### مرحله خودمیان‌بینی

مسئله مهمی که ویژگی‌های کلی این مرحله را رقم می‌زند، عدم قدرت تمایز خود از محیط است. کودک در ضمن این که وارد تعامل با اطرافیان خود می‌شود، اما هنوز نمی‌تواند به خوبی خود را از آنها متمایز کند. همین مسئله سبب می‌شود او به راحتی از قواعد دیگران تقلید کند و به همان راحتی آنها را در عمل تغییر دهد. کودک به صرف تقلید ظاهری از عمل و قواعد دیگران راضی می‌شود و فکر می‌کند به همه چیز رسیده است. او فهمی از این که عمل به قواعد برای رقابت است ندارد. کودک در این مرحله همراه جمع بازی می‌کند ولی بازی فردی انجام می‌دهد و در صدد رقابت نیست. او تصوری از رقابت ندارد. بازی انفرادی همراه جمع مشخصه این مرحله است.

وصف بازی خودمدارانه را می‌توان چنین بیان داشت: هر کس برای خود و همه هم‌عقیده با بزرگتر.(پیاژه، 1379: 35)

کودک نخست فکرش جز این نیست که آموخته‌های جدیدش را برای خودش به کار برد. با یک وسیله اجتماعی به طور انفرادی بازی کند، این است خودمداری.(پیاژه، 1379: 31)

عنصر اصلی این مرحله تقلید از قواعد دیگران است. البته این تقلید صرفاً یک تقلید ظاهری است و از طرفی کودک در عمل خود را مجاز به هر تغییری در قواعد می‌بیند.

خصوصیت آخر این مشاهده نشان می‌دهد که به مرحله خودمداری رسیده‌ایم که طی آن کودک قواعد دیگری را یاد می‌گیرد ولی به صورت خیال‌پردازانه به آن عمل می‌کند.(پیاژه، 1379: 30)

###### مرحله تکوین همکاری

کودک در این مرحله مفهوم رقابت را می‌فهمد. او به قواعد بازی به عنوان ابزاری که رقابت را ممکن می‌سازد اهمیت می‌دهد. می‌توان ابتدای درک مفهوم بردن و باختن را نشانه آغاز این مرحله دانست:

حدود 7 ـ 8 سالگی نیاز به تفاهم متقابل در زمینه بازی شکل می‌یابد (همچنین در گفتگوی میان کودکان). این نیاز به تفاهم معرف مرحله سوم است. به طور قراردادی لحظه‌ای را که کودک با بیان اصطلاح «بردن» امر برتری بر دیگر رقبای بازی را تصریح می‌کند، نشان پیدایش این مرحله می‌گیریم.(پیاژه، 1379: 36)

در این مرحله لذت اجتماعی و لذت رقابت مطرح می‌شود. کودکان ضمن بازی بر رفتارهای یکدیگر نظارت می‌کنند. در این مرحله کودکان به جزئیات قواعد آگاهی ندارند و نمی‌توانند با گفتگو بر سر آنها توافق حاصل کنند، توافق توسط یک دور بازی حاصل می‌شود. یعنی یک دور بازی جای گفتگو را می‌گیرد.

###### مرحله تدوین قواعد

در این مرحله کودک به جزئیات قواعد آگاهی می‌یابد و فهم مشترکی از قواعد پدید می‌آید. توافق بر سر قواعد، از راه گفتگو حاصل می‌شود. کودک به خود قواعد علاقه‌مند است نه صرفاً به عنوان ابزاری رقابت. به همین خاطر از گفتگو بر سر قواعد لذت می‌برد. این لذت جدیدی است که در مراحل قبل مشاهده نمی‌شود. چه بسا قبل از بازی زمان قابل توجهی را صرف تنظیم قواعد نمایند و همه موارد احتمالی را پیش‌بینی نموده، قانونی برایش وضع کنند.

این کودکان نه تنها بیشتر سعی دارند با یکدیگر همکاری داشته باشند و چنان‌که ووآ می‌گفت «با هم کنار بیایند» تا برای خودشان بازی کنند[[72]](#footnote-72) بلکه ـ و این نکته جدیدی است ـ به نظر می‌رسد علاقه خاصی پیدا کرده‌اند تا همه موارد ممکن را پیش‌بینی نمایند و تحت نظم قانون درآورند.(پیاژه، 1379: 41)

##### ب) مراحل تلقی و درک قواعد

نتیجه مصاحبه‌هایی که پیاژه با کودکان انجام داد این بود که آنها به لحاظ فهم قواعد و طرز تلقی از آنها، سه دوره را پشت سر می‌گذارند:

1. فردی (تولد تا اوسط خودمیان‌بینی؛حدود 4 سالگی)

2. دیگرپیروی[[73]](#footnote-73) یا وابستگی (اواسط خودمیان‌بینی تا اواسط تکوین همکاری؛ 4 تا 10 سالگی)

3. خودپیروی یا استقلال (اواسط تکوین همکاری تا آخر تدوین قواعد؛ 10 تا 15 سالگی)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| مراحل فهم قواعد | فردی | دیگرپیروی یا وابستگی | خودپیروی یا استقلال |
| محدوده سني | 0 – 4 سالگي | 4 – 10 سالگي | 10 – 15 سالگي |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| مراحل کاربرد قواعد | حرکتی و انفرادی | خودمیان‌بینی | تکوین همکاری | تدوین قواعد |
| محدوده سني | 0 – 2 سالگي | 2 - 7 سالگی | 7 - 12 سالگی | 12 - 15 سالگی |

به نظر می‌رسد دوره‌های فهم قواعد، نسبت به مرحله متناظر خود در به کارگیری قواعد کمی عقب‌تر باشد. ناهمترازی اندیشه و عمل می‌تواند این فاصله سنی را توجیه کند. یعنی دوره دیگرپیروی یا وابستگی متناظر مرحله خودمیان‌بینی در به کارگیری قواعد بوده و دوره خودپیروی یا استقلال متناظر با مراحل تکوین همکاری و تدوین قواعد در به کارگیری می‌باشد. اما همیشه عمل از اندیشه چند گام جلوتر است. کودک اول تجربه می‌کند، آنگاه آگاهی می‌یابد.

###### دوره فردی

در این دوره کودک تصوری از الزام ندارد و قواعد حرکتی حاکم بر اندیشه او صرفاً جنبه نظم‌بخشی و خودمحوری دارند. از آنجایی که پیاژه معتقد است ماهیت قاعده به گونه‌ای است که شکل‌گیری آن نیازمند روابط اجتماعی است، لذا در دوره‌ای که کودک در فردیت خود غرق است و روابط اجتماعی شکل نداده است، چیزی به نام قاعده الزام‌آور برایش معنا ندارد.

اگر کودکی هرگز کسی را حین بازی ندیده باشد، می‌توان گفت که رفتارش همان رفتار آدابی فردی محض است. کودک از هر تکرار لذت می‌برد. به خودش روان‌بنه‌های عمل می‌دهد. ولی در این رفتار هنوز هیچ چیز، قاعدۀ اجباری را ایجاب نمی‌کند.(پیاژه، 1379: 44)

###### دوره دیگرپیروی (وابستگی)

سؤال اساسی این دوره این است: آیا قواعد قابل تغییرند؟

از ابتدای مرحله دوم سه گروه از مسائل را به کار گرفتیم: آیا می‌توان قواعد را عوض کرد؟[[74]](#footnote-74) آیا قواعد همیشه آن چنان که امروز هستند بوده‌اند؟ قواعد چگونه شروع شده‌اند؟ تردیدی نیست که نخستین این مسائل مهم‌ترین آنها است.(پیاژه، 1379: 45)

با این سؤال روشن می‌شود که کودک در این مرحله قواعد را مقدس و غیرقابل تغییر می‌داند و چه بسا برای آنها منشأ آسمانی قایل باشد. ویژگی بارز این دوره خارجی بودن قواعد نسبت به وجدان است. قواعد برای خود و مستقل از وجدان وجود دارند و تنها کاری که از ما برمی‌آید این است که آنها را بشناسیم و از آنها اطاعت کنیم (واقع‌گرایی اخلاقی).

***نشانه مهم واقع‌گرايي اين است که کودک در ارزيابي و قضاوت درباره رفتار، نيت فاعل را دخالت نمي‌دهد (مسؤوليت عيني)*** و تصور مي‌کند همين که به لحاظ ظاهري و خارجي قاعده نقض شده است، فرد را بايد تقبيح کرد. مثلاً اگر کسي از سر جهل، سن کسي را اشتباه حدس بزند، دروغ گفته است زيرا دروغ‌گويي به معناي خلاف واقع‌گويي است. همچنين کسي که ليواني را شکسته است، مستحق تنبيه است، چه آن را از روي عمد شکسته باشد، و چه از سر سهو.

آنچه در این دوره برای کودک اصلی‌ترین ارزش است، اطاعت و تبعیت است؛ تبعیت از دستورات بزرگسال و تبعیت از قواعد بزرگ‌ترها در بازی. او برای خود به هیچ وجه شأن قانون‌گذاری قایل نیست.

###### دوره خودپیروی (استقلال)

مشخصه بارز این دوره، استقلال فکری کودک است. او دیگر قواعد را مقدس و تغییرناپذیر نمی‌داند. قواعد محصول توافق و تفاهم‌اند لذا می‌توان با جلب نظر دیگران، قواعد توافقی جدیدی شکل داد و یا قواعد قبلی را اصلاح کرد.

کودک می‌پذیرد که قاعده عوض شود منوط به این که همه افراد درباره آن توافق کنند. بدین ترتیب، دموکراسی جانشین حکومت الهی و حکومت مشایخ می‌شود.(پیاژه، 1379: 56)

در این دوره کودک آماده تعامل جمعی و همکاری با همسالان می‌شود. او قادر است خود را از دیگری متمایز کند. پیاژه معتقد است قواعد واقعی اخلاق در این دوره شکل می‌گیرد.

از زمانی که قاعده همکاری جانشین قاعده اجبار می‌شود، قاعده واقعی اخلاقی به شمار می‌آید.(پیاژه، 1379: 62)

قواعدی که در این دوره شکل می‌گیرند، رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. چرا که التزام عملی به قواعدی که درونی شده است و خود کودک به علت و کارکرد آنها پی برده است، بیش از قواعدی است که نسبت به وجدان خارجی‌اند.

***دیگر هیچ قاعده‌ای الزام غیرقابل تخلف ندارد، آنچه الزام‌آور است، روش ایجاد توافق بر سر قواعد است. هر قاعده‌ای که از مسیر توافق عمومی عبور کرده باشد، الزام خواهد داشت.***

دیگر جرم عقیده وجود ندارد... هیچ کس حق ندارد (در قاعده) نوآوری کند مگر از راه قانونی، یعنی از راه از پیش قانع‌ ساختن بازیکنان دیگر و از پیش پذیرفتن رأی اکثریت. پس ممکن است جرم روش کار وجود داشته باشد ولی فقط روش کار. فقط روش‌های کار اجباری‌اند، عقاید همچنان منوط و موکول به بحث باقی می‌مانند.(پیاژه، 1379: 63)

در دوره اجبار، قواعد به صورت آماده و ساخته‌ و پرداخته تحویل کودک می‌شوند. تنها کاری که کودک می‌تواند انجام دهد،‌ این است که آنها را بپذیرد و به کار برد. اما در دوره همکاری، قواعد آماده‌ای وجود ندارند. خود کودکان دست‌اندر کار تدوین قواعد می‌شوند. آنچه الزامی است، روش رسمیت بخشیدن به قاعده است. هر قاعده‌ای برای این که الزام‌آور باشد، باید از کانال همکاری و تفاهم عبور کند.

توجه به چند نکته مفید است:

الف ـ دخترها در کاربرد قواعد، به معنی واقعی به مرحله تدوین قواعد نمی‌رسند. آنها اساساً علاقه‌ای به تدوین قاعده ندارند، بلکه شکل ظاهری بازی را تغییر می‌دهند. مثلاً در بازی لِی‌لِی بجای این که قواعد بازی را تغییر دهند، شکل ظاهری خانه‌هایی را که باید طی بازی از آنها عبور کرد، تغییر می‌دهند. البته به لحاظ آگاهی به قواعد آنها هم مانند پسرها از دوره دیگرپیروی به خودپیروی گذر می‌کنند و با رشد سنی و تجربه همکاری به این نتیجه می‌رسند که قواعد بازی مقدس و تغییرناپذیر نیستند.

ب ـ همان‌طور که ذکر شد، دیگرپیروی و خودپیروی به معنی واقعی مرحله نیستند. زیرا مشخصه اصلی مرحله بودن، یعنی توالی گریزناپذیر مراحل، در آنها قابل اثبات نیست. از طرفی هم روحیه اجبار و هم روحیه همکاری از ابتدا همراه کودک‌اند.

هیچ گاه اجبار محض،‌ و بنابراین احترام یک‌جانبه محض، وجود ندارد: مطیع‌ترین کودکان هم این احساس را دارد که می‌تواند بحث کند، که مقتدرانه‌ترین روابط در پوششی از علاقه متقابل قرار دارد. متقابلاً هرگز همکاری محض وجود ندارد: در همه گفتگوهای میان افراد برابر، یکی از گفتگو‌کنندگان می‌تواند با به خاطر آوردن پنهان و آشکار رسوم یا قدرت، روی دیگری فشار وارد سازد.(پیاژه، 1379: 80)

چه بسا کودک در مجموعه خاصی از قواعد، دیگرپیروانه و در مجموعه‌ای دیگر، خودپیروانه قضاوت کند. البته با رشد سنی و تجربه همکاری، نگاه همکاری بیش از اجبار بر حیات روانی او حاکم می‌شود. به همین خاطر پیاژه اصرار دارد که دیگرپیروی (وابستگی) و خودپیروی (استقلال) را دوره بنامد نه مرحله.

ج ـ به طور کلی سه دسته رفتار وجود دارد: رفتارهای حرکتی، رفتارهای خودمیان‌بینی (با اجبار خارجی) و همکاری، و با این سه نوع رفتار اجتماعی سه نوع قاعده مطابقت دارد: قاعده حرکتی، قاعده ناشی از احترام یک‌جانبه و قاعده ناشی از احترام متقابل.

قاعده حرکتی از هوش حرکتی پیش‌کلامی ناشی می‌شود که نسبتاً مستقل از هر نوع رابطه اجتماعی است؛ قاعده اجبار و الزام از احترام یک‌جانبه ناشی می‌شود؛ و قاعده عقلانی از احترام متقابل نشئت می‌گیرد.(پیاژه، 1379: 78)

بنا بر اعتقاد پیاژه درباره قاعده، می‌توان گفت قاعده حرکتی به واقع قاعده نیست زیرا محصول ارتباط اجتماعی نیست.

د ـ در دوره همکاری دو دسته قواعد بازی مشاهده می‌شوند: قواعد معمول و مرسوم و قواعد آرمانی. قواعد معمول و مرسوم همان‌هایی هستند که محصول تفاهم و همکاری‌اند، مانند شیوه تعیین آغازگر بازی. برعکس، قواعد آرمانی محصول همکاری نیستند بلکه قبل از همکاری موجودند و باعث می‌شوند همکاری ممکن شود، مانند اصل برابری افراد و اصل وفای به پیمان‌ها:

دو نوع قاعده وجود دارد؛ قواعدی که ماهیتاً عمل همکاری را تسهیل می‌کنند و قواعد معمول و مرسوم که از همین عمل زاییده می‌شوند. ... قواعد اخلاقی نیز به طور کلی به دو گروه تقسیم می‌شوند: قواعد معمول و مرسوم که منوط به تفاهم هستند و قواعد آرمانی یا اصول کنشی که همکاری و مبادله و برابری را امکان‌پذیر می‌سازند.(پیاژه، 1379: 86)

#### خودمیان‌بینی و اجبار

پیاژه به طور کلی دو سنخ اخلاق شناسایی کرده است؛ اخلاق وابستگی و اطاعت و اخلاق استقلال و همکاری.

به اعتقاد او قواعد اخلاقی وقتی ارزش‌مند می‌شوند که درونی شده باشند. از طرفی درونی شدن ارزش‌های اخلاقی فقط از راه همکاری ممکن است. البته همکاری و تعامل پایاپای با افراد اجتماع،‌ مستلزم زوال خودمیان‌بینی است. تا زمانی که کودک نمی‌تواند بین خود و دیگری تمایزی قایل شود، نمی‌تواند در یک تعامل مبتنی بر احترام دوجانبه به گفت‌و‌گو بنشیند. او باید ابتدا تصویر متمایزی از خود داشته باشد.

خودمداری به منزله درهم‌آمیختگی «من» با دنیای خارج، و خودمداری به منزله عدم همکاری، هر دو یک پدیده هستند. مادام که کودک نتواند «من» خود را از تلقی‌های دنیای فیزیکی و دنیای اجتماعی جدا کند از همکاری عاجز است. زیرا برای همکاری باید به «من» خود آگاه بود، آنها را از اندیشه عمومی متمایز ساخت. برای این که به «من» خود آگاه شویم بایستی دقیقاً خود را از اندیشه و اراده دیگری آزاد سازیم.(پیاژه، 1379: 82)

از طرفی اجبار خارجی سبب می‌شود خودمیان‌بینی کودک امتداد پیدا کند. به عبارتی اجبار حتی اگر منجر به خودمیان‌بینی نشود، لااقل آن را می‌پوشاند. البته این وجود خودمیان‌بینی است که زمینه را برای پذیرش اجبار فراهم می‌کند. یعنی می‌توان گفت اجبار و خودمیان‌بینی رابطه دو طرفه دارند. تا زمانی که خودمیان‌بینی زایل نشود، روحیه پذیرش اجبار از بین نمی‌رود و تا زمانی که اجبار وجود داشته باشد، خودمیان‌بینی امتداد می‌یابد. البته رسش سنی نقش مهمی در زوال خودمیان‌بینی دارد. کودک خردسال حتی اگر تحت فشار هیچ اجباری نباشد، قواعد بزرگسالان را اجباری تلقی می‌کند. خودمیان‌بینی کودک تا حدود سن 9 سالگی به طور کامل زایل نمی‌شود. یعنی نباید انتظار داشت قبل از رسش سنی،‌ خودمیان‌بینی از بین برود. ولی مسئله مهم این است که اجبار خارجی در راستای خودمیان‌بینی است، یعنی سایه اجبار بزرگسال، باعث می‌شود خودمیان‌بینی بیشتر ادامه یابد.

پیاژه معتقد است برای زوال خودمیان‌بینی چاره‌ای از همکاری نیست. در همکاری است که کودک به «من» متمایز خود آگاه می‌شود:

همکاری عامل شخصیت است. البته اگر از شخصیت «من» ناخودآگاه خودمدار کودک و «من» بی‌بند و بار خودخواهی را به طور کلی مراد نکنیم بلکه منظور «من»ای باشد که خود را در برابر دیگری متمایز می‌کند و برای جلب احترام به موازین مبادله و برابری و بحث و گفتگوی عینی گردن می‌نهد.(پیاژه، 1379: 84)

پس به طور خلاصه می‌توان گفت درونی شدن ارزش‌های اخلاقی مستلزم همکاری است و همکاری مستلزم زوال خودمیان‌بینی است و اجبار خارجی به امتداد خودمیان‌بینی کمک می‌کند. به همین دلیل ***پیاژه اصلی‌ترین مانع رشد اخلاقی را اجبار و بهترین ابزار رشد را همکاری می‌داند.***

به نظر پیاژه این مسئله نه تنها در مورد کودکان بلکه در مورد بزرگسالان نیز صادق است. یعنی در جوامع همرنگی‌جو که افراد فقط موظف به اطاعت از قواعدی هستند که به صورت آماده و پرداخته‌شده در اختیار آنها قرار می‌گیرد، وجدان اخلاقی به معنای واقعی شکل نمی‌گیرد زیرا قواعد اخلاقی همیشه خارج از وجدان باقی می‌مانند.

#### موضوعات اخلاقي مورد مطالعه

پیاژه پس از آن که مراحل به کارگیری و مراحل آگاهی از قواعد را بررسی کرد، سراغ موضوعات خاص اخلاقی رفت و برای کشف فهم کودک درباره آنها مصاحبه‌هایی ترتیب داد. موضوعات مورد مطالعه او به قرار زیر هستند:

الف ـ واقع‌گرایی اخلاقی: در این موضوع، دو مسئله مورد مطالعه واقع شده است: مسؤولیت عینی/ذهنی و همچنین مسئله دروغ.

ب ـ تنبیه (عدالت پاداشی)

ج ـ مسؤولیت جمعی و قابل انتقال

د ـ عدالت ذاتی

ﮪ ـ تقابل عدالت توزیعی و عدالت پاداشی

و ـ رابطه عدالت توزیعی و مرجع اقتدار: در این موضوع، سه مسئله مورد مطالعه واقع شده است: توزیع ناعادلانه توسط بزرگسال، مسئله تقلب در امتحانات مدرسه و همچنین مسئله خبرچینی برای بزرگسال.

ز ـ عدالت میان کودکان: چهار مسئله در این موضوع مورد مطالعه واقع شده است: کیفر میان کودکان، تقلب در بازی، دروغ‌گویی به همسالان و عدالت توزیعی میان کودکان.

ح ـ رابطه میان عدالت و همکاری

##### واقع‌گرایی

***می‌توان گفت بعد از قواعد تیله‌بازی، مسئله واقع‌گرایی بیشترین حجم مطالعات پیاژه را به خود اختصاص داده است. علت این امر آن است که او واقع‌گرایی را اصلی‌ترین و بارزترین جلوه اخلاق اجبار می‌داند.***

همان‌طور که ذکر شد، واقع‌گرایی به این معنی است که شخص تصور کند قواعد اخلاقی مستقل از وجدان برای خودشان وجود دارند. اولین مسئله مورد بررسی مسؤولیت عینی/ذهنی است. کودک تا سن خاصی اکثر وقایع پیرامون خود را با نگاه عینی قضاوت می‌کند. یعنی نیت فاعل را در ارزیابی خود دخالت نمی‌دهد. برای او شکستن 15 فنجان از روی سهو بدتر از شکستن یک فنجان از روی عمد و خطاکاری است. آنچه برای او مهم است، میزان خسارت وارده است نه قصد و عمد فاعل در وارد کردن این خسارت. به نظر پیاژه این مسئله محصول واقع‌گرایی است. کودک تصور می‌کند قواعد اخلاقی مانند قواعد فیزیکی برای خود وجود دارند، بنابراین آثار نقض آنها مانند نقض قوانین فیزیکی ربطی به نیت ندارند. همان‌طور که اگر لیوانی از لبه میز بیافتد چه سهواً دستمان به آن خورده باشد و چه عمداً آن را انداخته باشیم، بر اساس قانون فیزیکی جاذبه، به زمین افتاده، خواهد شکست، اگر قوانین اخلاقی (امر و نهی والدین) نقض شوند، مسؤول خواهیم بود؛ چه سهواً این کار را کرده باشیم، چه عمداً. (داستان‌هاي ص 41 فايل يادداشت از کتاب قضاوت‌هاي اخلاقي کودکان)

کودکی که واقع‌گروانه امور را ارزیابی می‌کند،‌ نه تنها بین سهو و عمد تمایز قایل نیست، بلکه بین نیت خوب و نیت بد نیز فرقی نمی‌گذارد. کودکی که برای کمک به پدر می‌خواهد خودنویس او را پر کند و اتفاقاً لکه بزرگ جوهر روی میز ایجاد می‌کند، نزد او بدتر از کودکی است که از سر بازی‌گوشی، لکه جوهر کوچکی روی میز ایجاد می‌کند. مهم نیست که اولی نیت خیر داشته و دومی بازیگوشی می‌کرده است، آنچه مهم است، بزرگی لکه جوهر است.

کودک از سن 3 سالگی نیت را می‌فهمد ولی حاضر نیست آن را در ارزیابی‌هایش دخالت دهد. سن متوسط مسؤولیت عینی 7 سال و مسؤولیت ذهنی 9 سال به دست آمده است.(پیاژه، 1379)

لازم به ذکر است که مسؤولیت عینی و ذهنی دو مرحله از رشد شناختی نیستند، بلکه دو فرایند شناختی‌اند. به این معنا که ممکن است در هر مقطع سنی هر دو نوع نگرش مشاهده شوند. به همین دلیل کودکان به داستان‌های مختلفی که برای این منظور طراحی شده‌‌اند، پاسخ‌های متفاوت داده‌اند. ممکن است پاسخ کودک به داستان مشخصی عینی‌گروانه باشد و در همان حال به داستان دیگر ذهنی‌گروانه پاسخ دهد. لذا پیاژه محدوده سنی مسؤولیت عینی و ذهنی را بر اساس کودکان تنظیم نکرده است بلکه بر اساس داستان‌ها مشخص کرده است. یعنی متوسط سن پاسخ‌های مسؤولیت عینی 7 سال است، نه این که هر کودکان با متوسط سنی 7 سال به همه داستان‌ها عینی‌گروانه جواب داده باشند. آنچه اهمیت دارد این است که در سنین پایین کودکان به اکثر داستان‌ها عینی‌گروانه پاسخ می‌دهند و با رشد سن و سال، بیشتر پاسخ‌ها ذهنی‌گروانه می‌شوند. یعنی می‌توان گفت با رشد سن و سال مسؤولیت ذهنی بر مسؤولیت عینی غلبه می‌کند.

پیاژه معتقد است مسؤولیت عینی محصول اجبار بزرگسال است. اخلاقی که با اجبار پدید آمده باشد و قواعد آن نسبت به وجدان خارجی باقی بماند، باعث می‌شود کودک به واقع‌گرایی گرایش پیدا کند. در نظر پیاژه مسؤولیت عینی یکی از نتایج واقع‌گرایی دوران کودکی است. البته رفتار والدین به عنوان الگوهای رفتاری برای کودک در این امر بی‌تأثیر نیست، ولی مسئله اصلی اجباری بودن قواعد اخلاقی است.

مفهوم مسؤولیت عینی بدون هیچ تردیدی محصول اجبار اخلاقی است که بزرگسال روی کودک اعمال می‌کند.(پیاژه، 1379: 117)

تردیدی نیست که بزرگسالان یا لااقل برخی از آنها خودشان کیفرهایشان را ـ چه به صورت سرزنش و چه به صورت تنبیه ـ منطبق با قواعد مسؤولیت عینی اعمال می‌کنند...پس می‌توان گفت فقط بیرونی بودن دستورهای بزرگسال نسبت به وجدان کودکانه نیست که چنین اثری پدید می‌آورد، بلکه این اثر خود نمونه بزرگسال است.(پیاژه، 1379: 118)

البته پیاژه از عینی‌گرایی عمومی کودک در سنین پایین غفلت نمی‌کند. کودک خردسال در همه زمینه‌ها واقع‌گرا و عینی‌گراست. همین مسئله در قواعد اخلاقی و مسؤولیت اخلاقی نیز دیده می‌شود. پس می‌توان گفت مسؤولیت عینی محصول سه چیز است: الف ـ عینی‌گرایی عمومی کودک که توجه به جنبه بیرونی اشیا دارد ب ـ بیرونی بودن قواعد از وجدان[[75]](#footnote-75) ج ـ تقلید رفتار بزرگسال (پرخاش بزرگسال بر اثر وقوع خسارت).

###### مسأله دروغ

مسئله دومی که پیاژه تحت عنوان واقع‌گرایی مورد مطالعه قرار داده است، موضوع دروغ است. ویژگی موضوع دروغ این است که کودک خردسال به طور ارتجالی هیچ تصوری از دروغ ندارد. او همان‌طور که مشغول خیال‌پردازی‌های خود است، واقعیت را نیز طبق خیالات خود تغییر می‌دهد. برای او کاملاً پذیرفته شده است که هرگاه در معرض تنبیه واقع شود، واقعیت را چنان تغییر دهد که از تنبیه رها شود. بنابراین در مقاطع سنی ابتدایی، خلاف واقع‌گویی‌های کودک به هیچ وجه به معنی دروغ‌گویی نیست. پیاژه بین سه چیز تمایز قایل می‌شود: خیال‌پردازی صرف، دروغ دروغین و دروغ واقعی. خیال‌پردازی صرف، هیچ توجهی به واقعیت ندارد و صرفاً بیان ساخته‌های ذهنی است. اما در دروغ دروغین کودک در صدد بیان واقعیت است ولی به طور ناخواسته واقعیت را با خیالات خود آمیخته کرده، خیالات خود را به عنوان واقعیت بیان می‌کند. او با این کار قصد فریب هیچ کس را ندارد ولی واقعیت در نظرش مخدوش جلوه می‌کند. اما در دروغ واقعی، کودک به عمد واقعیت را تغییر می‌دهد و قصد فریب دارد:

بعد از مطالعات جالب اشترن و پیروانش، همه می‌دانند که کودک تا 7 ـ 8 سالگی به مقتضای نظم، به دشواری می‌تواند خود را به حقیقت‌گویی ملزم سازد. کودک بدون آن که بخواهد به خاطر دروغ دروغ بگوید، یعنی در صدد فریبکاری باشد و یا از آن آگاهی روشنی داشته باشد، حقیقت را بر حسب امیال و تخیلاتش دگرگون می‌سازد... از این رو حکایت‌ها، شهادت‌ها و توجیهات کودک،‌ در واقع، بیان احساساتش هستند تا اعتقاداتی که بتوانند درست یا نادرست باشند.(پیاژه، 1379: 152)

پیاژه معتقد است کودکان زیر 8 سال اگر دروغ را ممنوع می‌دانند،‌ صرفاً به دلیل اجبار بزرگسال و دستورهای اوست. او اساساً تصور درستی از دروغ ندارد. به همین دلیل قاعده ممنوعیت دروغ‌گویی خارج از وجدان او خواهد بود و همین، زمینه واقع‌گرایی را فراهم می‌کند. اصلی‌ترین انگیزه کودک برای دروغ‌ نگفتن، اطاعت از دستور بزرگسال و فرار از تنبیه است. به همین دلیل نزد کودکان خردسال دروغی بدتر است که بیشتر در معرض لو رفتن است. لذا دروغی که باورپذیرتر است، زشتی کمتری دارد. در حالی که نزد کودکان بزرگ‌تر دروغی که باورپذیرتر است، بدتر است زیرا فریب‌کارانه‌تر است. برای آنها زشتی دروغ متناسب با میزان فریب‌کاری آن است. (داستان‌هاي ص 49 فايل يادداشت از کتاب قضاوت‌هاي اخلاقي کودکان)

مادامی که قاعده ممنوعیت دروغ‌گویی خارج از وجدان کودک باشد و با اجبار پذیرفته شده باشد، کودک تصور ظاهری از آن خواهد داشت به طوری که دروغ را با هر کلمه رکیک و زشتی مساوی خواهد دانست. یعنی در تعریف دروغ خواهد گفت «کلمه‌ای زشت است».[[76]](#footnote-76) یعنی تنها به لفظ توجه دارد و به ماهیت دروغ آگاهی ندارد. البته با رشد سنی به مفهوم آن بیشتر پی خواهد برد و آن را «صرف خلاف واقع‌گویی» خواهد دانست، بی‌آنکه به نیت فاعل توجه کند.[[77]](#footnote-77) یعنی حتی اگر از سر اشتباه خلاف واقع گفته شود،‌ دروغ تلقی می‌شود (واقع‌گرایی اخلاقی). مثلاً اگر در تخمین سن دوستمان اشتباه کنیم، دروغی مرتکب شده‌ایم. اما وقتی علاوه بر رسش سنی، در فضای همکاری واقع شود، خواهد فهمید که دروغ، خلاف واقع‌گویی عمدی است که به قصد فریب کسی گفته می‌شود.[[78]](#footnote-78) دو معنای اول از دروغ محصول اخلاق اجبار است که قواعد اخلاقی را خارج از وجدان کودک نگه می‌دارد و در نتیجه او مواجهه‌ای ظاهری با قواعد دارد. تا آنجا که برداشتی صرفاً لفظی از دروغ دارد و یا نیت را در تحقق دروغ دخالت نمی‌دهد.

در مورد میزان بزرگی دروغ می‌توان چهار ملاک را بین کودکان مشاهده کرد:

الف ـ دروغی بزرگ‌تر است که بیشتر در معرض لو رفتن باشد (از واقعیت بیشتر فاصله داشته باشد) (سن 6 ـ 7 سالگی). کودکی که سگی در خیابان دیده و به مادرش می‌گوید سگی به انداز گاو دیده است، بدتر از کودکی است که به دروغ گفته امروز نمره خوبی در کلاس گرفته است. زیرا هیچ کس باور نمی‌کند سگی به اندازه گاو باشد!

ب ـ دروغی بزرگ‌تر و بدتر است که برای پوشاندن خرابکاریِ بدتری گفته شود. (سن 7 ـ 8 سالگی). دو کودک بر اثر بازی‌گوشی تعدادی تخم‌مرغ شکسته‌اند‌،‌ اولی 12 عدد و دومی 4 تخم‌مرغ. هر دو برای فرار از تنبیه مادر درباره شکستن تخم‌مرغ به او دروغ می‌گویند. دروغ کودک اولی بدتر است زیرا بیشتر شکسته است!

ج ـ دروغی بزرگ‌تر است که نتایج بدتری داشته باشد (سن قبل از 10 سالگی). دو مرد از دو کودک آدرسی می‌پرسند و هر دو با و جود این که آدرس را نمی‌شناسند، به او آدرسی دروغین نشان می‌دهند. مرد اول تصادفاً آدرس را پیدا می‌کند ولی دومی گم می‌شود و به دردسر می‌افتد. دروغ کودک دوم بدتر است زیرا مرد به دردسر افتاده است!

د ـ دروغی بدتر است که فریبکارانه‌تر باشد (به واقعیت نزدیک‌تر باشد) (سن 10 ـ 11 سالگی). دروغ نمره خوب مدرسه در برابر دروغ دیدن سگی به اندازه گاو بدتر است زیرا دومی به راحتی فهمیده می‌شود ولی اولی نه. یعنی اولی فریبکارانه‌تر است. (دقیقاً عکس قضاوت مورد الف)

ملاک اول ناظر به تنبیه است. یعنی هر چه دروغ بیشتر در معرض تنبیه باشد بدتر است. ملاک دوم برای فرار از تنبیه است یعنی اگر کودک از دستور بزرگسال سرپیچی کرده و برای فرار از تنبیه دروغی فراهم کند، این دروغ بدتر است از دروغی که برای پوشش خرابکاری نباشد. ملاک سوم ناظر به تبعات عینی است و ناشی از مسؤولیت عینی است. ملاک چهارم بدون توجه به تبعات دروغ،‌ نیت فاعل را اصلی‌ترین معیار قبح دروغ می‌داند، هر چه فاعل فریب‌کارتر، دروغ بدتر. او دریافته است که دروغ همکاری با همسالان را غیرممکن می‌کند، یعنی انگیزه او از دروغ نگفتن، حفظ احترام دوجانبه است نه فرار از تنبیه. به همین دلیل کودک خردسال که تنها انگیزه او از دروغ‌ نگفتن،‌ فرار از تنبیه است، دروغ‌گویی به همسالان را جایز می‌داند ولی کودک بزرگ‌تر دروغ‌گویی به همسال را بدتر از دروغ‌گویی به بزرگسال می‌داند. البته نباید ناهمترازی اندیشه و عمل را فراموش کرد. کودکی که در مصاحبه حاضر نیست نیت فاعل را در ارزیابی دروغ دخالت دهد، در عمل این نیت را دخالت می‌دهد. یعنی پدیده‌ای که در عمل کودک مشاهده می‌شود،‌ به فاصله یک یا چند سال در اندیشه او قابل شناسایی است.

پیاژه معتقد است برداشت‌های واقع‌گرایانه از دروغ، محصول اجبار است. چرا که اجبار سبب می‌شود قواعد اخلاقی خارج از وجدان باقی بماند و کودک صرفاً با ظاهر قاعده و بدون توجه به روح آن ارتباط برقرار سازد. مثلاً شکل‌گیری معنای اول دروغ (کله رکیک و زشت) به این صورت است که کودک بدون این که تصوری از مفهوم دروغ داشته باشد، از والدین خود می‌شنود که گفتن برخی کلمات ممنوع هستند. پاره‌ای از آنها کلمات زشتی است که از کودکان محله یاد گرفته است (فحش‌ها و کلمات رکیک) و پاره‌ای از آنها خلاف واقع‌گویی است. لذا او بین این دو دسته کلمات ممنوع تمایزی قایل نمی‌شود. در نظر او دروغ هم نوعی کلمه زشت است که ممنوع است.

پیاژه بر این باور است که برای درک درست مفهوم دروغ و التزام عملی به ممنوعیت آن،‌ اجبار کارساز نیست، باید از همکاری بین کودکان استفاده کرد. تجربه همکاری به کودک می‌فهماند که چرا نباید دروغ گفت.

##### تنبیه (عدالت پاداشی)

پیاژه در موضوع تنبیه دو مسئله را مورد مطالعه قرار داده است:

1. از بین کیفر کفاره‌ای و کیفر مبادله‌ای کدام یک مناسب‌تر است؟

2. اساساً کیفر به عنوان عامل بازدارنده مفید است یا نه؟

او برای مسئله اول داستان‌هایی از تخلف کودکان طراحی کرده، از مصاحبه‌شونده می‌خواهد از بین تنبیه‌های پیشنهادی یکی را انتخاب کند. همان‌طور که اشاره شد، کیفر کفاره‌ای به این معناست که متخلف مستحق کیفر و مجازاتی است، چه بازدارنده باشد و چه نباشد. اما کیفر مبادله‌ای بر این اساس است که اثرات تخلف انجام شده را به متخلف نشان دهند. اصلی‌ترین اثر هر تخلف گسسته شدن پیوند اجتماعی است. (داستان‌هاي ص 70 فايل يادداشت از کتاب قضاوت‌هاي اخلاقي کودکان)

همان‌طور که در بحث واقع‌گرایی ذکر شد، کودک جواب‌های متفاوتی به داستان‌های مختلف می‌دهد. ممکن است در داستان خاصی کیفر کفاره‌ای را انتخاب کند و در همان حال در داستان دیگری کیفر مبادله‌ای را. بنابراین سن متوسط کیفر کفاره‌ای و کیفر مبادله‌ای بر حسب کودکان نیست، بلکه بر حسب داستان‌هاست. یعنی متوسط سن کیفر کفاره‌ای و مبادله‌ای از جواب‌های داستان‌ها استخراج شده است و توجهی به جواب‌دهنده‌ها نشده است.

به طور متوسط کودکان کمتر از 8 سال بیشتر به کیفر کفاره‌ای می‌اندیشند و کودکان بالای 8 سال به کیفر مبادله‌ای. یعنی کودکان کم‌سال‌تر به این می‌اندیشند که متخلف رنجی به تناسب تخلفش بچشد ولی کودکان بزرگ‌تر به این می‌اندیشند که آثار تخلف را که همان گسست پیوند اجتماعی به متخلف نشان دهند.

پیاژه معتقد است انتخاب کیفر کفاره‌ای محصول اخلاق اجبار است. اگر کودک رشد طبیعی خود را داشته باشد و از خارج چیزی به او القا نشده باشد، تصوری از کیفر کفاره‌ای نخواهد داشت. یعنی انتخاب کیفر کفاره‌ای یکی از نتایج واقع‌گرایی کودکانه است. او تصور می‌کند همان‌طور که قواعد اخلاقی مانند قوانین فیزیکی وجود دارند، نتایج تخلف از آنها نیز مانند تخلف از قوانین فیزیکی، لاجرم سراغ خطاکار خواهند آمد. یعنی کاملاً طبیعی است که متخلف جزایی رنج‌آور به تناسب خطای خود بچشد.

به نظر ما در مورد نوع اول[[79]](#footnote-79) اگر چه ریشه‌هایش را باید در عکس‌العمل‌های غریزی کودک جستجو کرد، ولی بیش از هر چیز در اثر اجبار اخلاقی بزرگسال شکل‌ پذیرفته است. اگر بخواهیم دقیقاً مفهوم کفاره را درک کنیم، باید انباشته شدن نفوذها و تأثیرات اجتماعی را بر برداشت‌های فردی خود بخود[[80]](#footnote-80) تحلیل کنیم.(پیاژه، 1379: 212)

اخلاق وابستگی و وظیفه محض طبیعتاً با مفهوم کفاره مطابقت دارد: از آنجا که قانون اخلاقی منحصراً عبارت است از قواعدی که بزرگسالان یا بچه‌های بزرگ‌تر تحمیل می‌کنند، طبیعی است که نافرمانی کوچک‌ترها موجب خشم بزرگ‌ترها می‌شود و این برافروختگی و هیجان به صورت دردی تجسم‌یافته به جان گناهکار رسوخ می‌نماید.(پیاژه، 1379: 211)

نکته جالب توجه این که خردسالان هر تنبیهی را کفاره‌ای می‌دانند هر چند در واقع مبادله‌ای باشد. یعنی آنها فقط به جنبه کفاره‌ای کیفرها توجه می‌کنند و به جنبه مبادله‌ای آنها توجهی ندارند.

اگر اجبار بزرگسال وجود نداشته باشد، اگر قواعدی که مورد توافق جمعی است، نقض شوند، تنها چیزی که به ذهن می‌رسد، این است که شخص متخلف، آثار نقض پیوند اجتماعی را بچشد، مثلاً از گروه به صورت موقت یا دائمی اخراج شود، با او همان کاری شود که او با دیگری کرده است، وسیله‌ای را که مورد سوء استفاده قرار داده است دیگر به او ندهند، بگذارند او تبعات مادی کارش را بچشد یعنی اگر شیشه‌ای شکسته است، سرمای زمستان بکشد و ....

پیاژه معتقد است کیفر کفاره‌ای ربطی به عدالت ندارد ولی کیفر مبادله‌ای جلوه‌ای از عدالت است. این مفهوم فقط در بستر همکاری رشد می‌کند. کیفر مبادله‌ای تناسبی با اخلاقی وابستگی و احترام یک‌جانبه ندارد بلکه محصول احترام دوجانبه است. کودکی که در جو همکاری واقع شود، همه چیز را از دریچه تساوی افراد و مبادله می‌نگرد. او وقتی می‌خواهد متخلفی را تنبیه کند، انقطاع مبادله را به او می‌چشاند، تا بفهمد که چرا نباید قواعد حاصل از احترام دوجانبه را نقض کرد.

این تحول وتطور[[81]](#footnote-81) چیزی جز یک مورد خاص از تحول و تطور عمومی از احترام یک‌جانبه به احترام متقابل نیست...در زمینه اجر و پاداش هم طبیعی است که احترام یک‌‌جانبه‌، با افزایش سن و سال میل به کاهش داشته باشد. بدین جهت است که فکر کفاره‌ به تدریج ارزشش را از دست می‌دهد و کیفرها گرایش دارند که فقط با قانون تبادل تنظیم شوند. آنچه بدین ترتیب از مفهوم اجر و پاداش می‌ماند این است که نباید خطا را با درد و رنج متناسب با آن جبران کرد، بلکه باید در ارتباط با خود خطا و با اقدامات مناسب به خطاکار بفهمانیم که چگونه کار او موجب گسستن رابطه همکاری شده است.(پیاژه، 1379: 214)

مسئله مهم بعدی این است که آیا اساساً تنبیه پیش‌گیرانه است یا نه؟ (داستان‌هاي ص 76 فايل يادداشت از کتاب قضاوت‌هاي اخلاقي کودکان)

داستان‌هایی که برای این منظور طراحی شده، به این شکل هستند که دو کودک هر کدام جداگانه خطایی را مرتکب می‌شوند. یکی از آنها تنبیه می‌شود و دیگری تنبیه نمی‌شود بلکه فقط برایش توضیح داده می‌شود که کارش صحیح نبوده است. فردا هر دوی آنها در معرض تخلف دیگری قرار می‌گیرند. یکی از آنها مجدداً مرتکب تخلف می‌شود و دیگری نه. از کودک خواسته می‌شود حدس بزند کدام یک از دو کودک مجدداً مرتکب خطا شده است. کودکان خردسال (به طور متوسط زیر 8 سال) معتقدند آن که تنبیه نشد مرتکب خطا می‌شود ولی آن که تنبیه شد، نه. در مقابل، کودکان بزرگ‌تر (به طور متوسط بالای 8 سال) معتقدند آن که تنبیه نشد و فقط برایش توضیح داده شد، مرتکب خطا نشده است. یعنی کودکان خردسال معتقدند تنبیه بازدارنده است ولی کودکان بزرگ‌تر بر این باورند که تنبیه نه تنها بازدارنده نیست، بلکه محرک تخلفات بعدی است! یعنی در مواردی که هم اشتباه بودن کار کودک برایش توضیح داده می‌شود و هم تنبیه شود،‌ احتمال تکرار خطا بیش از مواردی است که فقط اشتباه بودن عمل برایش توضیح داده شود.

 به نظر پیاژه اعتقاد به بازدارندگی تنبیه، ناشی از احترام یک‌جانبه است. می‌توان گفت متأثر از فکر کفاره‌ای بودن کیفر است. برای کودکان خردسال، فکر کفاره بودن تنبیه با فکر بازدارندگی تنبیه در هم می‌آمیزد. یعنی او وقتی درباره بازدارندگی تنبیه می‌اندیشد،‌ به طور ناخودآگاه به این نیز می‌اندیشد که بالاخره متخلف مستحق تنبیه است، و این مسئله قضاوتش را سمت و سو می‌دهد. به هر حال او تنبیه را بازدارنده می‌داند. اما کودکان بزرگ‌تر، هر تنبیهی را بازدارنده نمی‌دانند، بلکه تنبیه‌های مبادله‌ای را درست و بازدارنده می‌دانند و اساساً توضیح خطا بودن عمل را مفیدتر از تنبیه می‌دانند. زیرا آنها از منظر مبادله می‌نگرند.

از دید خردسالان کودکانی که خوب تنبیه شده باشند، خطا را تکرار نمی‌کنند، چون اقتدار خارجی و اجبارانگیز قاعده را درک کرده‌اند در حالی که برای بسیاری از بچه‌های بزرگ‌تر، کودکی که حتی بدون تنبیه کردن اثرات اعمالش را به او فهماندیم کمتر گرایش به تکرار خطا دارد تا کودکی که او را مجازات کرده‌ایم.... در حالی که کوچک‌ترها جواب‌هایشان را با فکر کفاره می‌آمیزند، بچه‌های بزرگ‌تر بیشتر موجه بودن کیفرها را که باعث پیش‌گیری از خطا می‌شوند، مورد تأکید قرار می‌دهند.(پیاژه، 1379: 211)

یعنی برای شکل‌گیری تصور درست درباره کیفر باید فضای همکاری برای کودک فراهم شود و الا اخلاق اجبار تفکر کیفر کفاره‌ای را تقویت کرده و فهم عدالت را به تعویق می‌اندازد.

##### جمع‌بندی

به طور کلی دو نوع تعادل اجتماعی ـ چه بین کودکان و چه بین بزرگسالان ـ وجود دارد: احترام یک‌جانبه و احترام دوجانبه. اولی یک تعادل ناپایدار است که به اخلاق واقعی منجر نمی‌شود ولی دومی بهترین راه رشد اخلاقی است.

کودک با به کارگیری مبادله آغاز می‌کند... همین که به این شکل تعادل اعمال عادت کرد نوعی ضربه یا عکس العمل شکل روی محتوا انجام می‌گیرد. دیگر رفتارهای متقابل نیستند که درست تلقی می‌شوند بلکه رفتارهایی درست تلقی می‌شوندکه منطبق با مبادله نامحدود باشد. این اصل یا قانون «بر دیگران مپسند آنچه بر خود نمی‌پسندی» جانشین برابری خشن می‌شود.(پیاژه، 1379: 309)

در یک کلام می‌توان گفت همگن شدن و همرنگ شدن افراد جامعه (اضمحلال افراد در کل جامعه) رشد اخلاقی به همراه نمی‌آورد. آنچه خودمیان‌بینی را زایل می‌کند و زمینه رشد اخلاق استقلال را فراهم می‌آورد، تمایز شخصی و رفع اجبار اجتماعی است. پس نباید تلاش کرد کودکان ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی یکسانی را به صورت دیکته‌شده بپذیرند بلکه باید تلاش کرد آنها آماده همکاری و ورود به فضای احترام دوجانبه شوند. قواعد اخلاقی از پیش‌تعیین‌شده نیستند، خود افراد باید توافق و همکاری آنها را ایجاد کنند. پیاژه بر این باور است همان‌طور که برای عقلانی بودن، کافی نیست که محتوا مطابق واقع باشد،‌ بلکه باید محتوا توسط یک فعالیت عقلی ایجاد شده باشد، برای این که قاعده‌ای ارزش اخلاقی داشته باشد، کافی نیست که مطابق مصلحت زندگی اجتماعی باشد،‌ بلکه لازم است توسط فرایند همکاری ایجاد شده باشد.

هر چند این نتیجه مربوط به مطالعات دوران جوانی پیاژه (32 سالگی) است ولی او تا آخر عمر به این نتیجه پایبند بود.

#### نتیجه‌گیری از نظريه پياژه

##### ظرفیت‌های تربیتی نظریه

نظریه پیاژه می‌تواند مسیر کلی تربیت را از اجبارمحور به همکاری‌محور تغییر دهد. نظریه او نشان می‌دهد که چه در عرصه تربیت کودک در مقیاس خانوادگی و چه در عرصه تربیت نسل‌ها در مقیاس اجتماعی، اگر اجبار خارجی اصلی‌ترین عنصر تربیت باشد و جریان کلی آن را تعیین کند، شاهد اخلاق واقعی نخواهیم بود. اخلاقی که وابسته به فشار خارجی رشد کرده باشد، همیشه وابسته به آن باقی می‌ماند و در نتیجه در غیاب نظارت‌های خارجی، انگیزه‌ای برای فعل اخلاقی وجود نخواهد داشت. در اخلاق وابسته، قواعد و قوانین به صورت آماده و پرداخته‌شده ارائه می‌شود ولی در اخلاق همکاری باب گفتگو باز است و افراد می‌توانند در تدوین مقررات نقش داشته باشند. پس اگر قرار است کودکان ما در جامعه‌ای بر اساس همکاری زندگی کنند، بهتر است در مراحل رشد، زمینه تجربه همکاری را برایش فراهم کنیم. البته این حرف به معنای نفی کلی اجبار نیست ولی اجبار نباید به روال کلی تربیت تبدیل شود.

معمولاً حرف‌شنوی کودکان از والدین یکی از صفات خیلی مثبت آنها‌ محسوب می‌شود. پدر و مادر با افتخار در مقابل دیگران از این که فرزندشان خیلی حرف‌شنواست یاد می‌کنند و تلاش می‌کنند هر چه بیشتر این صفت را تقویت کنند. اما پیاژه به ما می‌آموزد که نباید این روال دائمی باشد و در کل حیات اخلاقی کودک سایه افکند. والدین باید زمینه استقلال رأی کودکشان را فراهم کنند. آننها نباید از این که فرزندشان در مواردی از حرف آنها تخلف می‌کند، ناراحت و نگران شوند، بلکه باید آن را طلیعه رشد استقلال او بدانند و آن را به فال نیک بگیرند. آنچه نظریه پیاژه به ما گوشزد می‌کند، توجه به عنصر مهم «استقلال» در رشد اخلاقی است.

##### توجه به نقش همسالان در تربیت کودک

پیاژه به ما گوشزد می‌کند که از نقش تربیتی کودکان بر همدیگر غفلت نکنیم. نباید تصور کرد تنها عامل تربیتی کودکان بزرگسالان هستند. بلکه خود کودکان بر همدیگر اثر تربیتی دارند. وقتی کودک در فضای همکاری با همسالان خود قرار می‌گیرد، از سلطه و هیمنه بزرگسال رها می‌شود و آزادانه و بدون این که تحت تأثیر ابهت طرف مقابل باشد، به تعامل با او می‌پردازد. جو همکاری و تعامل با همسالان نقش بی‌بدیلی در تربیت دارد. نمی‌توان آن را با عوامل دیگر جایگزین کرد. والدین هر قدر هم تلاش کنند تا دوستان خوبی برای کودکانشان باشد،‌ نخواهند توانست جای همسالان آنها را پر کنند. والدین باید توجه داشته باشند که در نظر کودکانشان از چنان جایگاهی برخوردارند که حتی خواهش‌ها و پیشنهادهای آنها برای کودک به صورت اجبار و الزام جلوه می‌کند. از این رو نباید فکر کنند تغییر لحن و یا شیوه بیان قواعد و یا نوع رفتار با کودک، جلوی اخلاق اجبار را خواهد گرفت و نیاز کودک به همکاری با همسالان رفع خواهد شد. هر کودکی نیاز به تعامل با همسالان دارد. فراهم کردن زمینه این تعامل وظیفه تربیتی والدین است.

##### توجه به عنصر شناختی اخلاق

روشن است که پیاژه از میان مسائل اخلاقی، شناخت اخلاقی را موضوع مطالعات خود قرار داده است. این کار او می‌تواند این نکته مهم را گوشزد کند که در عرصه اخلاق به رفتار ظاهری اکتفا نکنیم. آنچه رفتار اخلاقی را ارزش‌مند می‌کند، نوع نگاه فاعل به مقوله اخلاق و تلقی او از قواعد رفتاری است. اگر او صرفاً از سر تقلید و یا اطاعت از عامل خارجی مبادرت به فعل اخلاقی کرده باشد،‌ هنوز ارزش اخلاقی تولید نشده است. در مسیر تربیت اخلاقی باید تلاش کرد در کنار توجه به عوامل هیجانی و التزام‌های عملی به رشد شناخت اخلاقی نیز توجه داشت و آگاهانه کودک را به سمت برداشت‌های متعالی‌تر از اخلاق سوق داد. کما این که این مسئله در تربیت عبادی نیز صادق است. نباید به صرف این که کودک ملتزم به رفتارهای اخلاقی یا عبادی است دل خوش کرد و تصور کرد کار تربیت با موفقیت به انجام رسیده است. عنصر شناختی مانند روح برای کالبد جسد است. بدون شناخت صحیح، عمل خارجی فاقد ارزش اخلاقی است.

##### کودک مینیاتور بزرگسال نیست

پیاژه به خوبی نشان داد چنين نيست که کودک نسخه کوچکی از بزرگسال باشد که فقط سنش کم است. توانایی‌های شناختی و هیجانی کودک اساساً با بزرگسال تفاوت دارد. نباید رفتارهای او را با سنجه‌های رفتار بزرگسالان سنجید و تحلیل کرد. حیات درونی کودک با بزرگسال بسیار متفاوت است. مثلاً توجه به خودمیان‌بینی طبیعی کودک می‌تواند تحلیل رفتارهای او را کاملاً متفاوت از بزرگسال نماید. همچنین درک تمایل درونی کودک به عینی‌گرایی منطق قضاوت‌های او را متفاوت از قضاوت‌های بزرگسال می‌کند. کودکان به صورت طبیعی تمایل دارند هر چیز را چون شیء ببینند. توجه به این نکته سبب می‌شود از بیان مطالب انتزاعی برای کودک اجتناب کنیم و تلاش کنیم منظور خود را با نمونه‌های عینی به او تفهیم کنیم. کودک کم سن و سال نمی‌تواند به صورت انتزاعی عملیات «5+2» را انجام دهد و باید توسط اَشکال، 5 سیب به اضافه 2 سیب را به او نشان دهیم تا با شمارش همه آنها به عدد 7 برسد. به همین طریق در مسایل اخلاقی نیز نباید به صورت انتزاعی از خوبی و خیر اخلاقی و رفاه انسان‌ها برایش صحبت کنیم، بلکه باید به صورت عینی درد کشیدن و رنج مردم و تأثیر اعمال ما در زندگی آنها را به او نشان دهیم.

توجه به تفاوت‌های کیفی و ماهوی کودک با بزرگسال می‌تواند در تعامل با کودک بسیار سازنده باشد.

##### رفتارهای کودک خودمیان‌بین

پیاژه بیان می‌دارد که چگونه ممکن است کودک در عین این که دستورات بزرگسال را مقدس و لازم‌الاطاعه می‌داند، در عمل، از آنها تخلف کرده، به خواسته خود عمل می‌کند. کودکی که غرق در خودمیان‌بینی است،‌ نمی‌تواند به درستی خود را از محیط خارج متمایز کند، به همین خاطر برداشت‌های خود از دستورات پدر و مادر را عین دستورات آنها می‌داند. او حتی هنگامی که دارد خلاف دستور آنها رفتار می‌کند، بر این باور است که دارد به دستورات آنها عمل می‌کند،‌ البته با برداشت خودش. کودک خودمدار، تمایزی میان خواسته و تمایلات خود و دستور والدین قایل نیست. بنابراین پدر و مادرها وقتی با تخلف و سرپیچی کودکان خردسال خود مواجه می‌شوند، نباید تصور کنند کودک قصد بی‌احترامی به آنها را دارد. او با تمام وجود در پی التزام به دستورات والدین است ولی در تشخیص اشتباه می‌کند. در این موارد تنبیه کودک می‌تواند او را سردرگم کند و تصور کند بخاطر حرف‌شنوی تنبیه شده است. او دچار تعارض می‌شود و نمی‌داند بالاخره باید به دستورات والدین عمل بکند یا نباید عمل کند. از این تحلیل پیاژه اصلی تربیتی «مدارا» به دست می‌آید. پدر و مادر باید تلاش کنند حیات درونی کودک خود را درک کنند (اتخاذ دیدگاه دیگری) و به تناسب آن با او رفتار کنند. پدر و مادر نباید در قبال تخلف کودک به دنبال تسلی خاطر خود باشند و در ازای تخلف‌های او دردی را بر او تحمیل کنند. این رفتار والدین مفهوم کیفر کفاره‌ای را در کودک نهادینه می‌کند و از آن پس او نیز در مقابل تخلف دیگران فقط به کیفر کفاره‌ای و تحمیل دردی بر جان متخلف فکر خواهد کرد و از جنبه جبرانی و بازدارندگی مجازات غافل خواهد شد.

##### ایده‌بخشی برای مطالعات دیگر

با تمام نقدهایی که بر مطالعات اخلاقی پیاژه وارد است،‌ نمی‌توان از بُعد ایده‌بخشی آن چشم‌پوشی کرد. موضوعات ریزتری که ذیل موضوع اخلاق مورد مطالعه قرار داده است، می‌تواند ایده‌های خوبی برای مطالعات جدید باشد. بخصوص دیدن آن موضوعات از نگاه کودکان بسیار درس‌آموز است. مثلاً این که موضوعات مربوط به عدالت از دیدگاه کودکان شامل چه چیزهایی هستند؟ و یا این که عدالت میان کودکان در چه مسائلی جلوه می‌کنند؟ و یا عدالت کیفری می‌تواند به چه شکل‌هایی برای کودکان مطرح باشد؟ و ... یکی از نقاط قوت مصاحبه‌های پیاژه نسبت به کلبرگ این است که داستان‌ها طراحی‌شده به تجربیات عملی کودک نزدیک‌تر است. مثلاً در داستان هاینز کلبرگ، شاید کودک هرگز نتواند به درستی خود را جای هاینز بگذارد و تصور کند که همسری در شرف مرگ دارد و برای نجات او باید دست به دزدی دارو بزند. ولی به راحتی می‌تواند خود را جای کودکان داستان‌های پیاژه قرار دهد. به عبارتی، «اتخاذ نقش»[[82]](#footnote-82) داستان‌های کلبرگ برای کودک به مراتب دشوارتر از اتخاذ نقش داستان‌های پیاژه است. به هر حال مطالعات اخلاقی پیاژه می‌تواند برای مطالعات بعدی بسیار الهام‌بخش باشد.

در یک نگاه کلی، با وجود این که پیاژه روان‌شناس اخلاق نیست و حوزه کاری او روان‌شناسی شناخت می‌باشد، به جرأت می‌توان او را پدر روان‌شناسی اخلاق دانست.

## نظرات کلبرگ در باب رشد اخلاقی

مراحل رشد شناخت اخلاقی کلبرگ تناظر معناداری با مراحل رشد شناخت منطقی پیاژه دارد. همین مسئله سبب شد او قائل به ارتباط رشد شناخت منطقی و رشد شناخت اخلاقی شود که در ادامه به این مسئله خواهیم پرداخت. وی در این باره می‌نویسد:

اساس فرضیه شناختی من این است که قضاوت اخلاقی، در هر مرحله دارای یک شکل ویژه است و این شکل، متناظر است با شکلِ قضاوت عقلانی وی در مرحلۀ متناظرِ آن. این فرضیه مستلزم یک تناظرگرایی یا هم‌ریخت‌گرایی بین رشدِ شکلِ قضاوتِ منطقی و قضاوت اخلاقی است. (کلبرگ[[83]](#footnote-83)، 1981: 136)

### روش کار کلبرگ

او شیوه‌های استدلال و ساختار شناختی اشخاص را ساختار[[84]](#footnote-84) و نتیجه استدلال و انتخاب آنها را محتوا[[85]](#footnote-85) می‌نامید. (کلبرگ[[86]](#footnote-86)، 1981) کلبرگ اهمیت زیادی به محتوا نمی‌داد او در صدد کشف ساختار‌های قضاوت‌های اخلاقی بود. او برای این منظور داستان‌هایی طراحی کرد که معمولاً شامل تعارض اخلاقی (دوراهی‌های اخلاقی) بودند و نظر مصاحبه‌شونده را در مورد آنها جویا شد. دو نمونه از داستان‌های او بدین قرار هستند (کدیور، 1378):

معمای هاینز:

همسر هاینز مبتلا به سرطان شده است و در معرض مرگ است. داروسازی دارویی برای درمان سرطان ساخته است. هاینز از او می‌خواهد که دارو را به او بفروشد ولی داروساز مبلغ کلانی در قبال آن مطالبه می‌کند. هاینز با تمام تلاشی که می‌کند، می‌تواند تنها نیمی از آن مبلغ را تهیه کند ولی داروساز کوتاه نمی‌آید و دارو را به او نمی‌دهد. هاینز فرصت زیادی برای نجات همسرش ندارد. به ذهنش می‌رسد دارو را شبانه بدزدد. آیا این کار هاینز درست است؟ اگر شما جای هاینز بودید چه می‌کردید؟

هاینز تصمیم می‌گیرد دارو را بدزدد. دارو مؤثر واقع نمی‌شود و همسر او به مرگ نزدیک‌تر می‌شود. مرگ او قطعی است، آیا پزشک حق دارد دارویی به او تزریق کند تا او زودتر بمیرد و از درد خلاص شود؟

پلیس هاینز را به جرم دزدی دستگیر می‌کند و به دادگاه تحویل می‌دهد. آیا قاضی باید او را محکوم کند؟

هاینز پس از مدتی از زندان فرار می‌کند و در شهری دیگر کار می‌کند. او از محصول تلاش خود کارخانه‌ای می‌سازد و عده زیادی را استخدام می‌کند و به آنها حقوق خوبی می‌دهد. همچنین بیمارستانی برای بیماران سرطانی تأسیس می‌کند. او اکنون مرد خیّری است و کمک زیادی به مردم می‌کند. شخصی به هویت واقعی او پی می‌برد. آیا باید او را به پلیس معرفی کند؟

معمای جو:

پدر جو به او اجازه می‌دهد که برای رفتن به اردو پول پس‌انداز کند ولی پس از مدتی از او می‌خواهد که پس‌اندازش را برای برنامه تفریحی پدر در اختیار او قرار دهد. آیا جو باید این کار را بکند؟ پدر جو کار درستی می‌کند؟ آیا جو می‌تواند برای حفظ پس‌اندازش به پدرش دروغ بگوید؟

جو تصمیم می‌گیرد درباره پس‌اندازش به پدر دروغ بگوید. برادر جو از ماجرا با خبر می‌شود. آیا او باید واقعیت را به پدر بگوید و جو را لو دهد؟

پس از این که مصاحبه‌شونده‌ها در مورد داستان‌های کلبرگ قضاوت می‌کردند، او تلاش می‌کرد با سلسله سؤال‌هایی روش قضاوت و فرایند استدلال آنها را کشف کند. چه بسا دو نفر جواب مشابهی درباره درست یا خطا بودن کار هاینز ارائه کنند ولی به دلیل شیوه دفاع از ارزیابی‌اشان در مراحل مختلف رشد اخلاقی رده‌بندی شوند.

### مفهوم مرحله

ویژگی مراحل (کرین، ص 212-218):

1. مراحل با یکدیگر تفاوت کیفی دارند.
2. هر مرحله یک کلیت ساختاریافته[[87]](#footnote-87) است.
3. مراحل سلسله مراتب غیرقابل تغییر دارند.
4. مراحل را می‌توان به صورت وحدت سلسله مراتبی مشخص کرد.
5. سلسله مراتب مراحل عمومیت دارند.

یک. تفاوت مراحل صرفاً محتوایی و کمی نیست. یعنی چنین نیست که تفاوت مرحله اول با دوم این باشد که شخص اطلاعات بیشتری داشته باشد، مراحل به لحاظ کیفی با هم متفاوت هستند. مثلاً شخص دسته ای از قابلیت های شناختی را در مرحله دو دارد که در مرحله یک ندارد، مثلاً شخص در مرحله دو، بر گونه خاصی از استدلال مسلط است که در مرحله یک مسلط نبود.

دو. کلیت ساختاریافته:

مراحل پاسخ‌های مجزا و منفرد نیستند، بلکه یک کلیت ساختاریافته‌اند که در همه پاسخ‌ها دیده می‌شوند. مثلاً عدم توانایی دخالت نیت در قضاوت در همه پاسخ‌ها دیده می‌شود.

سه. سلسله مراتب غیرقابل تغییر:

افراد نمی‌توانند از مراحل جهش کنند، باید آنها را یکی پس از دیگری سپری کنند.

چهار. وحدت سلسله مراتبی:

بینش‌های به دست آمده در مراحل قبل به بینش‌های مراحل بعد ضمیمه می‌‌شوند نه این که از بین بروند. ساختار جدید طوری شکل می‌گیرد که همه را در خود جا دهد. البته افراد طبق آخرین مرحله‌ای که هستند،‌ قضاوت می‌کنند ولی ادله مراحل پایین‌تر را نیز درک می‌کنند.

پنج. عمومیت سلسله مراتب مراحل:

این مراحل در همه فرهنگ‌ها و همه جای دنیا یکسان طی می‌شود. البته ممکن است عوامل فردی، محیطی و زیستی سرعت حرکت افراد را متفاوت کند و حتی مسیر رشد را متوفق کند، ولی مسیر واحد است.

### مراحل رشد اخلاقی

نتیجه مطالعات تجربی کلبرگ در مورد استدلال اخلاقی، تنسیق مراحل شش‌گانه رشد قضاوت اخلاقی بود. او نشان داد که انسان این مراحل شش‌گانه را به ترتیب و بدون بازگشت طی می‌کند. هر کدام از این مراحل ویژگی‌های ساختاری دارند که آنها را از مراحل دیگر متمایز می‌کند. تفاوت این مراحل به میزان اطلاعاتی نیست که در بر دارند، بلکه آنها به لحاظ صوری و ساختاری با هم متفاوت هستند. هر مرحله یک کل ساخت‌یافته است که بر کل قضاوت‌های شخص حاکم است. در ادامه در باب ویژگی‌های مراحل سخن خواهیم گفت.

کلبرگ شش مرحله رشد را در سه سطح مرتب کرد؛ پیش‌عرفی[[88]](#footnote-88)، عرفی[[89]](#footnote-89) و فراعرفی[[90]](#footnote-90). هر کدام از این سطوح شامل دو مرحله هستند؛ مرحله اطاعت و تنبیه و مرحله لذت‌گرایی وسیله‌ای ـ نسبی‌گرایانه[[91]](#footnote-91) مربوط به سطح پیش‌عرفی و مرحله همگامی میان‌فردی[[92]](#footnote-92) و مرحله قانون و نظم[[93]](#footnote-93) مربوط به سطح عرفی و مرحله قانون‌گرایی بر اساس قرارداد اجتماعی[[94]](#footnote-94) و مرحله اصول اخلاق جهانی[[95]](#footnote-95) مربوط به سطح فراعرفی هستند.

#### سطح یک (پیش‌عرفی)

دو مرحله اول در یک خصوصیت مشترک هستند که مشخصه سطح یک می‌باشد. در سطح یک کودک فقط به نیازها و خواسته‌های خود توجه دارد. بایستی یا نابایستی اعمال ملاکی خودگروانه دارند. از آنجا که مراحل رشد استدلال اخلاقی همراه با مراحل رشد اتخاذ نقش است، مرحله 1 نسبت به مرحله 2 خودمحورانه‌تر است. ولی به هر روی هر دو مرحله ناظر به نیاز‌ها و خواسته‌های خود هستند.

##### مرحله 1

در مرحله 1 اساسی‌ترین اصل حاکم بر رفتار، اطاعت و گریز از تنبیه است. در این مرحله کودک به دنبال این است که از تنبیه فرار کند به همین جهت تلاش می‌کند دستورات مراجع قدرت (مانند والدین یا هر بزرگسالی) را اطاعت کند. این ترس از مراجع قدرت کاملاً حالت انفعالی و غیرعقلانی دارد. (کدیور، 1382)

در این مرحله کودک به نیازها و حقوق دیگران توجهی ندارد. تمام توجه او به نیازهای مادی خود است. او اساساً قادر به درک این نکته نیست که دیگران نیازها و تمایلاتی متفاوت از مال او دارند. (اسناری[[96]](#footnote-96) و ساموئلسن[[97]](#footnote-97)، 2008)

قضاوت او درباره افعال تنها بر اساس پیامدهای مادی آنهاست. از این رو آنچه برای کودک مهم است، خودداری از آسیب به افراد و اشیا است. او تلاش می‌کند هر چه تمام‌تر به دستورات درست عمل کند و از مراجع قدرت اطاعت کند. (کلبرگ[[98]](#footnote-98) و هرش[[99]](#footnote-99)، 1977) عدالت به معنای اطاعت مؤدبانه از دستورات فهمیده می‌شود.

##### مرحله2

در این مرحله نیز مانند مرحله 1 کودک به صورت خودمحورانه به ارزیابی اعمال می‌پردازد با این تفاوت که متوجه می‌شود که خواسته‌ها و علایق دیگران با علائق او متفاوت هستند. (اسناری[[100]](#footnote-100) و ساموئلسن[[101]](#footnote-101)، 2008) پی بردن به این تفاوت منجر به دو امر می‌شود: اول این که معتقد می‌شود خوب و بد هر کسی با دیگری متفاوت است. چرا که ملاک خوبی و بدی تمایلات و خواسته‌های افراد است و این خواسته‌ها در افراد متفاوت است. به عبارتی او به یک نسبی‌گرایی معتقد می‌شود. نتیجه دوم این است که او برای این که به خواسته‌های دیگران (از جمله پدر و مادر خودش) عمل کند، از آنها می‌خواهد که آنها هم به خواسته او عمل کنند. به دیگر بیان کودک در مرحله 2 وارد یک معامله پایاپای لذت می‌شود؛ تو خواسته مرا تأمین کن تا من هم خواسته تو را انجام دهم. (کلبرگ[[102]](#footnote-102) و هرش[[103]](#footnote-103)، 1977)

کود ک در این مرحله پی به تعارض خواسته‌های خود با خواسته‌های پدر و مادرش می‌برد. او در خوب بودن آنچه از دید آنها خوب است تردید می‌کند، بدین خاطر اطاعت بی‌چون و چرا از آنها را ترک می‌کند و وارد معامله با آنها می‌شود. عمل به دستورات بزرگسال بخاطر دستیابی به پاداش و لذت است.

در این مرحله عدالت به عنوان مساوات کمّی پایاپای تفسیر می‌شود.

#### سطح دو (عرفی)

دو مرحله متعلق به سطح دو در این خصوصیت مشترک هستند که در هر دو توجه اصلی به خواسته‌های دیگران است و کودک تا حدودی از خودمحوری فاصله گرفته است. کودک تلاش می‌کند آنچه مطلوب دیگران است (اعم از اعضای خانواده، گروه همسالان، افراد کشور و ...) انجام دهد. او به قوانین حاکم در جمع پیرامونی اهمیت می‌دهد و تلاش می‌کند آن قوانین را مراعات کند و در حفظ آنها کوشا باشد. به دیگر بیان اصلی‌ترین جهت‌گیری این سطح، همنوایی با دیگران و قوانین آنهاست. (کلبرگ[[104]](#footnote-104) و هرش[[105]](#footnote-105)، 1977)

##### مرحله 3

در این مرحله کودک تلاش می‌کند نظر اطرافیان خود را جلب کند و در نظر آنها «پسر خوب/دختر ناز» باشد. لازمه رسیدن به این مرحله توانایی اتخاذ نقش است. او باید بتواند خود را جای اطرافیان بگذارد تا درک کند چه چیزی برای آنها مهم است. همین امر زمینه را برای درک حیات درونی افراد فراهم می‌کند. بدین ترتیب در این مرحله کودک فرامی‌گیرد که اعمال اشخاص را بر اساس نیت آنها ارزش‌گذاری کند. دخالت دادن نیت در قضاوت اخلاقی از این مرحله آغاز می‌شود. (کلبرگ[[106]](#footnote-106) و هرش[[107]](#footnote-107)، 1977)

در این مرحله تأیید اطرافیان برای کودک از همه چیز مهم‌تر است. دیگر نتایج عمل (لذت و درد) برای او اهمیتی ندارد، آنچه مهم است روابط میان‌شخصی است. او به نوع رابطه‌ای که با اطرافیان دارد بیش از نتایج اعمالش توجه دارد. از این رو ملاک خوبی و بدی عمل، نتایج آن نیست، بلکه پسند و قبول اطرافیان است. او برای این که درباره عملی قضاوت کند، باید بتواند سرزنش یا تأیید آنها را پیش‌بینی نماید. در این مرحله طرد یا سرزنش دیگران جای تنبیه را می‌گیرد. یعنی بالاترین تنبیه کودک مرحله سومی این است که او را از گروه اخراج کنند. از این رو کودک ترجیح می‌دهد برای باقی ماندن در گروه از برخی منافع و خواسته‌های شخصی‌اش صرفنظر کند.

کودک مرحله سومی خود را به عنوان جزئی از یک گروه می‌بیند نه یک شخص منفرد. بدین معنا که او به دنبال وظایفی گروهی خود است نه لذت شخصی و انفرادی. بدین ترتیب نقش‌های گروهی برای کودک اهمیت می‌یابد. او درباره رفتار دیگران ناظر به نقش آنها قضاوت می‌کند (یک همسر، یک فرزند، یک معلم، یک خواهر و ...).

عدالت در این مرحله آن است که سبب شود روابط میان افراد خوب و پایدار بماند.

##### مرحله4

در مرحله 4 نگاه شخص از گروه محدود خود به کل جامعه معطوف می‌شود. آنچه برای او در صدر اهمیت قرار دارد، عمل به قانون و حفظ نظام اجتماع است. اطاعت از مراجع اقتدار اجتماعی امری لازم بوده و بر هر مصلحت دیگری ترجیح دارد. (کلبرگ[[108]](#footnote-108) و هرش[[109]](#footnote-109)، 1977)

هر کسی باید نقشی را که اجتماع برای او تعریف کرده است به خوبی ایفا کند. دیگر جلب نظر مثبت دیگران اهمیت ندارد، اطاعت از قانون و حفظ نظام اجتماع مهم است. دیدگاه اصلی شخص در این مرحله حفظ قانون است نه تغییر آن. یعنی او به ملاک‌هایی فراتر از قانون فکر نمی‌کند که بتوان توسط آنها قانون را محک زد.

وظیفه جامعه در قبال کسی که به وظیفه‌اش خوب عمل می‌کند، این است که به او دستمزد خوبی بدهد. بدین ترتیب عدالت مراعات خواهد شد. تفسیر عدالت در این مرحله این است که همه افراد در مقابل قانون مساوی باشند.

#### سطح سه (فراعرفی)

در سطح 3 شخص از محدودیت‌های گروه و مراجع اقتدار رها می‌شود. «در این سطح، فرد آشکارا تلاش می‌کند برای خود، اصول و ارزش‌هایی اخلاقی را تعریف کند که بتوانند جدا از مرجعیت اعتبار گروه‌ها یا اشخاصی که این اصول را اتخاذ نموده‌اند و جدا از هویت‌سازی خود وی با این گروه‌ها، از اعتبار و کاربرد برخوردار باشند.» (کلبرگ[[110]](#footnote-110) و هرش[[111]](#footnote-111)، 1977: 55)

##### مرحله 5

در مرحله 5 شخص به قواعدی فراتر از قانون دست یافته است. او در ضمن این که قوانین مورد توافق عمومی را محترم می‌شمارد، ولی بر این باور است که می‌توان خود قوانین را به نقد گذاشت و برای بهبود آنها تلاش کرد. این مسئله وجه تمایز اصلی این مرحله با مرحله 4 است. اگر جهت‌گیری اصلی مرحله 4 حفظ قانون بود، جهت‌گیری اصلی این مرحله خَلق قانون است. هر چند به هر حال قانون موجود مورد احترام و الزامی است. (کلبرگ[[112]](#footnote-112) و هرش[[113]](#footnote-113)، 1977) در خارج از حوزه قانون قرادادها و توافقات آزادانه میان افراد محترم بوده، به لحاظ اخلاقی الزام‌آور هستند.

در این مرحله شخص به نوعی سودگرایی قاعده‌نگر باور پیدا می‌کند. (کلبرگ[[114]](#footnote-114)، 1981) یعنی تلاش می‌کند توسط قوانین وضع شده سود را برای همه مردم به حداکثر برساند. ملاک سود حداکثری برای نقد قانون و وضع قوانین بهتر به کار می‌رود. البته مادامی که قانونی مشروعیت داشته باشد، مراعات آن به سود حداکثری برای همه منجر می‌شود. از این رو تا زمانی که توافق جدیدی برای قانون شکل نگرفته است، مراعات قانون برای همه الزامی است.

توجه به ارزش توافقات، شخص را به یک نسبیت فرهنگی سوق می‌دهد. یعنی ارزش‌های خاص هر جامعه‌ای تنها برای آن جامعه معتبر است، هر چند ارزش‌های فرافرهنگی مانند آزادی، حق حیات و عدالت باید بر قوانین هر جامعه‌ای حاکم باشد. یعنی در ضمن این که ارزش‌های هر جامعه در بافت فرهنگی آن شکل می‌گیرد، ولی حقوق اساسی انسان‌ها در همه جوامع محترم هستند. همین توجه به اشتراک جوامع در حقوق اساسی انسان‌ها شخص را از نسبیت‌گرایی اخلاقی رها می‌کند.

این مرحله اولین مرحله عقلانی اخلاق است. حتی اگر نظر دیگران و پسند آنها برای شخص مهم باشد، بدین خاطر است که پسند آنها پشتوانه عقلانی دارد و صرفاً احساسات نیست.

شخص مرحله پنجمی به فرایندها بیش از فرآورده‌ها اهمیت می‌دهد. برای او راه ایجاد توافق مهم است نه محصول توافق. در هر توافقی باید همه به یک اندازه فرصت ابراز عقیده داشته باشند. در فرایند وضع قوانین جامعه باید آزادی و برابری دخالت افراد مراعات شود. حتی در اجرای عدالت کیفری نیز سازو کارهای قضاوت مهم‌تر از حکم دادگاه است (این که به متهم حق دفاع داده شود، وکیل مدافع داشته باشد، حق اعتراض و تجدید نظر داشته باشد و ...) به همین مناسبت، عدالت به صورت برابری فرصت‌ها و امکان رقابت مساوی برای همه جهت رسیدن به مساوات ذاتی تفسیر می‌شود.

##### مرحله 6

در این مرحله شخص بر اساس اصول انتخابی خود عمل می‌کند. این اصول جهان‌شمول بوده و فراتر از معیارهای فرهنگی و قانونی جامعه خاص می‌باشند. این اصول دستورالعمل‌های مستقیم نیستند، بلکه قواعدی انتزاعی‌اند که می‌توان از آنها دستورالعمل استخراج کرد. (کلبرگ[[115]](#footnote-115) و هرش[[116]](#footnote-116)، 1977) می‌توان گفت از نسبیت‌گرایی خاص مرحله 5 در این مرحله اثری باقی نمانده است.

دو اصل عدالت و احترام به ارزش ذاتی انسان‌ها بر تفکر اخلاقی این مرحله سایه افکنده‌اند. مطابق اصل اول در موقعیت‌های تعارض، مطالبات همه اطراف مسئله باید به صورت یکسان مورد توجه باشند. قضاوتی معتبر است که برای مطالبات همه طرف‌های درگیر به اندازه مطالبات خود شخص ارزش داده باشد و بتواند به صورت برابر به آنها پاسخ دهد. تأمین چنین اصلی برای هر قضاوت اخلاقی تنها از طریق عکس‌پذیری ممکن است. بدین معنا که اگر در موقعیت تعارض جای طرفین ماجرا عوض شود، حاضر باشیم همان قضاوت را داشته باشیم. اگر در موقعیت تعارض میان مطالبات یک پزشک و بیمار ما نقش پزشک را داریم، اگر قرار باشد نقش‌ها برعکس شود و ما بیمار باشیم، حاضر باشیم در هر دو حالت به طور یکسان قضاوت کنیم. یکی از آثار عکس‌پذیری پیوند وظایف با حقوق است بدین معنا که هر جا وظیفه‌ای برای کسی تعیین می‌کنیم، باید در قبال آن حقوقی نیز برایش معین کنیم. به دیگر بیان هرگاه حقی را برای خودمان در نظر می‌گیریم، باید همان را برای افراد دیگر نیز در نظر بگیریم. از این رو هر حقی که برای خود قائل باشیم، نسبت به همان حق در قبال دیگران وظیفه‌ای خواهیم داشت.

مطابق اصل دوم باید فارغ از جایگاه اجتماعی افراد برای شأن انسانی آنها احترام گذاشت و با انسان‌ها به عنوان هدف برخورد کرد نه وسیله. یعنی نباید انسان‌هارا وسیله‌ای برای رسیدن به خواسته‌های خود قرار دهیم. چنین نگاهی تنها زمانی حاصل می‌شود که از پرده جهل رالز بهره گرفته شود. یعنی خود را در موقعیت اولیه در نظر بگیریم که هنوز هیچ یک از نقش‌های موقعیت تعارض به ما اختصاص نیافته است. یعنی فارغ از این که در موقعیت تعارض قرار است ما چه نقشی داشته باشیم، در مورد عمل صحیح و تصمیم درست قضاوت کنیم.

هر چند قواعد اجتماعی که بر اساس این اصول بنا شده باشند در این مرحله نیز مانند مرحله 5 محترم هستند ولی هرگاه شخص احساس کند که مراعات این قوانین منجر به نقض اصول اخلاقی می‌شود، تخلف از آنها را مجاز می‌شمارد. همین مسئله یکی از وجوه تمایز میان این مرحله و مرحله 5 است. در مرحله 5 مادامی که قوانین اجتماعی مورد توافق باشند، لازم الاجرا هستند ولی در این مرحله اصول اخلاقی فراتر از توافقات اجتماعی هستند.

خود کلبرگ نظریه خود را این‌گونه خلاصه می‌کند:

می‌‌توانم نظریۀ شناختی ـ رشدی را در ادعاهای ذیل خلاصه کنم: 1) قضاوت اخلاقی یک فرایند اتخاذِ نقش است. 2) این فرایند، در هر مرحله ساختار منطقی جدیدی دارد متناظر با مراحل منطقی پیاژه. 3) این ساختار را می‌‌توان با عنوانِ ساختار عدالتی فرموله کرد. 4) [در انتقال از مرحله‌ای به مرحلۀ دیگر،] ساختار عدالتی به صورت پیش‌رونده‌ای منسجم‌تر، متمایزتر، و متعادل‌تر از ساختار قبلی می‌شود. (کلبرگ، 1981: 147)

### تربیت اخلاقی

کلبرگ بر اساس نظریه رشدی خود، روش‌هایی را برای رشددهی و تربیت اخلاقی افراد پیشنهاد کرد؛ سرمشق‌های اخلاقی[[117]](#footnote-117)، بحث بر سر مسائل اخلاقی[[118]](#footnote-118) و مدارس اجتماع عادل[[119]](#footnote-119). اما در کنار این روش‌ها زمینه‌هایی را نیز برای رشد مطرح کرد که لازم است اشاره‌ای به آنها داشته باشیم. نباید فراموش کرد که دلمشغولی اصلی کلبرگ رشد ساختار شناختی است و شیوه‌های استدلال و قضاوت اخلاقی برای وی اهمیت دارد نه محتوای آنها. بدین سبب هم روش‌های تربیت و هم زمینه‌های رشدی که او مطرح می‌کند، برای رشد ساختار شناختی افراد است و ناظر به محتوای خاصی نیست. او ابتدا منظور خود از ساختار را بیان می‌کند:

مقصود از ساختار[[120]](#footnote-120)، ویژگی‌های کلی شکل، یا الگو، یا سازمان پاسخ است نه فراوانی یا شدّت پاسخ یا همراهی آن با محرک‌های خاص، و ساختار شناختی[[121]](#footnote-121)، به معنای قواعد مربوط به پردازش اطلاعات یا ارتباط‌دهی رویدادهای تجربه‌شده توسط فرد است. (کلبرگ[[122]](#footnote-122) و هرش[[123]](#footnote-123)، 1977: 56)

آنگاه همراه با دیویی[[124]](#footnote-124) و پیاژه بیان می‌دارد:

بر مبنای این تفاوت قاطع بین شکل و محتوا، هدف تعلیم و تربیت اخلاقی باید این باشد که توانایی تفکر افراد را در طول زمان به گونه‌ای برانگیزد که آنان را به استفاده از الگوهای شایسته‌تر و پیچیده‌تر استدلال برای حل مسائل اخلاقی قادر سازد. (کلبرگ[[125]](#footnote-125) و هرش[[126]](#footnote-126)، 1977: 56)

#### روش‌های تربیتی

همان‌طور که ذکر شد کلبرگ سه راه سرمشق‌های اخلاقی، بحث بر سر مسائل اخلاقی و نیز مدارس اجتماع عادل را برای رشددهی سطح شناخت اخلاقی افراد پیشنهاد کرد.

##### سرمشق‌های اخلاقی

کلبرگ به این نکته توجه داشته است که افرادی که به مرحله 5 رسیده باشند، بسیار کم هستند و آنها که به مرحله 6 رسیده باشند، نادر و کمیاب. از این رو پافشاری بر این که از طریق تجربه‌های اجتماعی سطح شناختی افراد را ارتقا بخشیم، عملاً قرین به موفقیت نخواهد بود. بدین خاطر او به سرمشق‌های اخلاقی رو آورد. سرمشق‌های اخلاقی افرادی هستند که نه تنها به لحاظ شناختی به مراحل 5 و 6 رسیده‌اند، بلکه در عمل متعهد به اخلاق بوده‌اند و اخلاقی زیسته‌اند. به همین دلیل او افرادی زیادی را به لحاظ اخلاقی ستوده است ولی به وضوح از دو نفر به عنوان سرمشق اخلاقی نام می‌برد؛ توماس مور[[127]](#footnote-127) و مارتین لوتر کینگ[[128]](#footnote-128). (اسناری[[129]](#footnote-129) و ساموئلسن[[130]](#footnote-130)، 2008)

کلبرگ دریافته بود مشاهده کسانی که اصول اخلاقی را به کار می‌گیرند، مستقیم‌تر از هر شیوه دیگری در رشد اخلاقی افراد مؤثر است. مسئله مهم‌تر این است که افرادی که به نابسندگی روش‌های خود برای حل تعارضات اخلاقی پی می‌برند، دنبال روش‌های بهتر و شایسته‌تری هستند، اگر سرمشق‌های اخلاقی در معرض دید آنها باشند، سریع‌تر و بهتر به پاسخ خود خواهند رسید. به همین خاطر یکی از راه‌های عبور از مراحل پایین اخلاق به مراحل بالاتر، مشاهده سرمشق‌های اخلاقی است.

نکته شایان ذکر این است که سرمشق‌های اخلاقی ضرورتاً قدیس نیستند. یعنی انسان در ضمن این که کامل و بی‌نقص نیست، می‌تواند سرمشق اخلاقی باشد. القای این مطلب می‌تواند به دانش‌آموزان بیاموزد که از خود انتظار زیادی نداشته باشند و الگوی زندگی سرمشق‌های اخلاقی را دور از دسترس نبینند. لازم نیست انسان کامل باشند تا اعمالشان ارزشمند باشند. همیشه می‌توان برای کار خوب اقدام کرد، حتی با وجود تمام نواقصی که به لحاظ اخلاقی داریم.

##### بحث بر سر مسائل اخلاقی

کلبرگ به دنبال راهی جهت ارتقای سطح استدلال اخلاقی کودکان بود. یکی از شاگردان او به نام بلات[[131]](#footnote-131) آزمایشی ترتیب داد تا نقش گفتگو بر سر مسائل اخلاقی را در این راستا بررسی کند. او در کلاس‌های هفتگی دانش‌آموزان پایه 6 موضوعات اخلاقی را به بحث گذاشت. در مدت یک سال این کار سبب شد سطح استدلال این دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزانی که این مباحثات را نداشته‌اند، ارتقا یابد.

بعدها آزمایشات دیگری نشان داد که مباحثه بر سر مسائل اخلاقی می‌تواند فرایند صعود به مراحل بالاتر استدلال اخلاقی را تسهیل نماید. در این بین بحث بر سر مسائل زندگی واقعی بیش از مسائل فرضی و داستان‌ها در رشد استدلال مؤثر بود. به این معنا که بهتر است موضوعاتی برای بحث انتخاب شوند که در زندگی خود کودکان رخ داده‌اند. ارائه راه‌حل‌های مراحل بالاتر به کودک به او کمک می‌کند که درک کند راه‌حل بهتر و پایدارتری نسبت به راه‌حل‌های او وجود دارد. این مسئله انگیزه حرکت او به مراحل بالاتر می‌شود. (بازشناختی نه صرفاً افزودن اطلاعات پیچیده‌تر)

در این مباحثات معلم یا مربی نباید سعی کند خودش جواب‌ها را ارائه کند، بلکه او باید به دانش‌آموزان کمک کند تا:

1) تعارض‌های اخلاقی اصیل را مورد توجه قرار دهند، 2) در مورد شیوۀ استدلالی که در حل این تعارض‌ها به کار می‌برند تفکر کنند، 3) به ناهمسانی‌ها[[132]](#footnote-132) و نابسندگی‌هایی[[133]](#footnote-133) که در شیوۀ تفکرشان وجود دارد توجه کنند، و 4) راه بر طرف کردن آنها را بیابند. (کلبرگ[[134]](#footnote-134) و هرش[[135]](#footnote-135)، 1977: 57)

مطالعات نشان داده است آن دسته از استدلال‌هایی که یک مرحله بالاتر از سطح استدلال خود کودکان است، بیش از استدلال‌های که چند مرحله بالاتر است، به رشد آنها کمک می‌کنند. یعنی معلم باید در اثنای استدلال بچه‌ها، اشکالات و نواقص استدلالشان را به آنها نشان دهد و استدلال یک مرحله بالاتر را به آنها ارائه کند و در مورد مزایای آن برای بچه‌ها توضیح دهد، به طوری که توجه بچه‌ها به استدلال‌های آن مرحله جلب شود. در این صورت آنها استدلال مرحله بالاتر را بهتر از استدلال خود خواهند یافت و کمک خود را به آن مرحله رشد خواهند داد. اگر مرحله استدلال معلم با مرحله بچه‌ها خیلی فاصله داشته باشد، تأثیر چشم‌گیری در رشد آنها نخواهد داشت. (اسناری[[136]](#footnote-136) و ساموئلسن[[137]](#footnote-137)، 2008)

نتیجه مهمی که مطالعات در پی داشته‌اند این است که گذشته از موضوع مباحثات و نحوه مداخله معلم، انجام مباحثه در جمع همسالان تأثیر بیشتری نسبت به مباحثه در جمع بزرگترها دارد. یعنی اگر طرف مباحثه همسال کودک باشد، تأثیر آن بر رشد بیشتر خواهد بود.

در مورد شیوه برگزاری مباحثات گفتنی است شیوه بازنمایی[[138]](#footnote-138) مؤثرترین شیوه است، یعنی رفتارهایی مانند بازگویی استدلال کودک، درخواست توضیح از او، پرسیدن نظر او و بررسی این که آیا کودک منظور طرف مقابل را درست دریافته است.

##### مدارس اجتماع عادل

یکی از چشم‌گیرترین تلاش‌های کلبرگ در عرصه تربیت اخلاقی، تأسیس *مدارس اجتماع عادل*[[139]](#footnote-139) بود. شاید بتوان دو باور اساسی او را مبنای این اقدام دانست:

الف) اصول اخلاقی نه قواعد بیرونی هستند که درونی شده‌اند، و نه ظرفیت‌های خنثای الگوی یک ارگانیزم هستند، بلکه برآیندهای تعامل اجتماعی هستند.

ب) محیط اجتماعی با فراهم آوردن زمینه اتخاذ نقش (بر اساس مرحله عدالت فرد یا بالاتر از آن) محرک رشد اخلاقی افراد می‌شود. (کلبرگ[[140]](#footnote-140)، 1981: 145)

در کنار این مبانی او این ایده را مطرح کرد که «بچه‌ها احتمالاً بهتر می‌‌توانند به پیشرفت یکدیگر در استدلال اخلاقی کمک کنند، چون در درون مرحلۀ یکدیگر استدلال می‌کنند و تعامل‌ آنان با یکدیگر، بهترین معمّاها را برای بحث و تجزیه و تحلیل در اختیارشان قرار می‌‌دهد.» (اسناری[[141]](#footnote-141) و ساموئلسن[[142]](#footnote-142)، 2008: 71)

روش بحث بر سر موضوعات اخلاقی از سویی آنگونه که انتظار می‌رفت، اسباب رشد اخلاقی را فراهم نمی‌کرد و از سویی دیگر مسئله جو اخلاقی را تأمین نمی‌کرد. کلبرگ برای جبران هر دو نقصیه پیشنهاد تأسیس مدارسی را داد که طبق اصول خاصی اداره می‌شدند. در این مدارس از ظرفیت تربیتی کودکان بر روی یکدیگر بهره گرفته می‌شد. او در سال 1974 اولین مدرسه اجتماع عادل خود را تأسیس کرد. اصول اولیه این مدرسه بدین قرار بودند:

1. مدرسه با دموکراسی مستقیم اداره می‌‌شود. همۀ مسائل عمده در دیدار جمعی هفتگی که در آن همۀ اعضا (دانش‌آموزان و معلمان) یک حق رأی دارند مورد بحث قرار می‌گیرد و در مورد آنها تصمیم‌گیری می‌شود.

2. علاوه بر آن، چند کمیتۀ دائمی متشکل از دانش‌آموزان، معلمان، و والدین نیز وجود خواهد داشت.

3. یک قرارداد اجتماعی بین اعضا منعقد خواهد شد که حقوق و مستولیت‌های هرکس را تعریف می‌کند. دانش‌آموزان و معلمان حقوق اساسی یکسانی خواهند داشت، که شامل آزادی بیان، حفظ احترام فرد از جانب دیگران، و محفوظ ماندن از آزار و اذیت جسمی و کلامی است. (اسناری[[143]](#footnote-143) و ساموئلسن[[144]](#footnote-144)، 2008: 72)

در این مدارس معلم مانند یک عضو بزرگ گروه بود که تجربه بیشتری داشت ولی در تصمیم‌گیری‌ها مانند بقیه اعضا (از جمله دانش‌آموزان) یک رأی داشت.

مدارس اجتماعی عادل به تقویت حس همبستگی دانش‌آموزان کمک می‌کرد. بعدها روشن شد که نه تنها سطح استدلال اخلاقی دانش‌آموزان این مدارس نسبت به مدارس سنتی رشدیافته‌تر شده است، بلکه ارزش‌های اجتماعی و جو اخلاقی این مدارس بهتر از مدارس سنتی گشته است. اسناری گزارش می‌دهد:

نقش معلمان در الگوی مدارس اجتماع عادل با الگوی بحث بر سر مسائل اخلاقی یک تفاوت اساسی داشت. در مباحثات اخلاقی معلم تنها تسهیل‌کننده گفتگوی میان دانش‌آموزان بود و خودش نباید از محتوای خاصی دفاع می‌کرد. او تنها باید روش‌های استدلال بالاتر را به بچه‌ها معرفی می‌کرد. اما در الگوی مدارس اجتماع عادل معلم به عنوان یکی از اعضای گروه، از محتوای خاصی دفاع می‌کرد. او تلاش می‌کرد دیگران را نسبت به عقیده خودش مجاب کند. ولی به هر حال در تصمیم‌گیری‌ها یک رأی بیشتر نداشت.

1. Stimulus - response [↑](#footnote-ref-1)
2. assimilation [↑](#footnote-ref-2)
3. accommodation [↑](#footnote-ref-3)
4. Kenneth Craik [↑](#footnote-ref-4)
5. Humanistic [↑](#footnote-ref-5)
6. Self-actualization [↑](#footnote-ref-6)
7. Direrc reinforcement [↑](#footnote-ref-7)
8. Vicarious reinforcement [↑](#footnote-ref-8)
9. Vicarious punishement [↑](#footnote-ref-9)
10. Self-reinforcement [↑](#footnote-ref-10)
11. Self-efficacy [↑](#footnote-ref-11)
12. Bandura, A. *Social foundations of thought and action*: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1986. pp: 399-408 [↑](#footnote-ref-12)
13. بندورا، آلبرت، نظریه یادگیری اجتماعی. ص94 [↑](#footnote-ref-13)
14. Social cognitive theory [↑](#footnote-ref-14)
15. پیاژه، ژان، خاستگاه هوش، ص3و4 (به نقل از جینزبرگ، هربرت و اوپر، سیلویا، رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه، ص46) [↑](#footnote-ref-15)
16. جینزبرگ، هربرت و اوپر، سیلویا، رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه، ص47 [↑](#footnote-ref-16)
17. جینزبرگ، هربرت و اوپر، سیلویا، رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه، ص56 [↑](#footnote-ref-17)
18. Functional invariants [↑](#footnote-ref-18)
19. assimilation [↑](#footnote-ref-19)
20. accommodation [↑](#footnote-ref-20)
21. جینزبرگ، هربرت و اوپر، سیلویا، رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه، ص53 و 54 [↑](#footnote-ref-21)
22. برنیگیه، ژان کلود، گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه، ص68 و 69 [↑](#footnote-ref-22)
23. John H. Flavell [↑](#footnote-ref-23)
24. فلاول، جان اچ.، رشد شناختی، ص21 [↑](#footnote-ref-24)
25. برنیگیه، ژان کلود، گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه، ص70 [↑](#footnote-ref-25)
26. equilibration [↑](#footnote-ref-26)
27. Sigismund Schlomo Freud [↑](#footnote-ref-27)
28. Abraham Maslow [↑](#footnote-ref-28)
29. Carl Gustav Jung [↑](#footnote-ref-29)
30. Structured wholes [↑](#footnote-ref-30)
31. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص77 [↑](#footnote-ref-31)
32. برنیگیه، ژان کلود، گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه، ص60 [↑](#footnote-ref-32)
33. برنیگیه، ژان کلود، گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه، ص61 [↑](#footnote-ref-33)
34. این تعبیر ترجمه دیگری از egocenterism است. [↑](#footnote-ref-34)
35. پیاژه، ژان، مسایل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی دوره کودکی، در کتاب «مسایل روان‌شناسی جمعی و روان‌شناسی اجتماعی» [↑](#footnote-ref-35)
36. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص83 [↑](#footnote-ref-36)
37. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص368 [↑](#footnote-ref-37)
38. گویا همان خودمداری عقلی مد نظر است؛ عدم تمایز بین خود و جهان خارج. [↑](#footnote-ref-38)
39. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص176 [↑](#footnote-ref-39)
40. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص48 [↑](#footnote-ref-40)
41. یکی از کودکان مرحله خودمداری مورد مصاحبه [↑](#footnote-ref-41)
42. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص49 [↑](#footnote-ref-42)
43. پیاژه، ژان، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ص30 [↑](#footnote-ref-43)
44. مطالب این بخش از منابع زیر می‌باشد:

روان‌شناسی ژنتیک, محمود منصور؛ مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، بی. آر. هرگنهان و متیو اچ. السون [↑](#footnote-ref-44)
45. البته در کتاب مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری چهار مرحله نام برده شده است ولی از آنجا که دکتر محمود منصور شاگر پیاژه بوده است و آرای او را مستقیماً گزارش می‌کند، قابل اعتمادتر می‌باشد. در کتاب روان‌شناسی ژنتیک، دو دوره پیش‌عملیاتی و عملیات منطقی عینی را نیم‌دوره‌های عملیات عینی می‌داند نه دو دوره مجزا و مستقل. (رک: روان‌شناسی ژنتیک، محمود منصور، ص 143) [↑](#footnote-ref-45)
46. روان‌شناسی ژنتیک، منصور، محمود، ص 138 [↑](#footnote-ref-46)
47. Object permanence [↑](#footnote-ref-47)
48. conservation [↑](#footnote-ref-48)
49. . anaclitic identification . همانندسازى انگل‏وار يا اتكائى اصطلاحى كلى است براى تمايل كودك به همانندسازى با يكى از والدين كه حمايت‏كننده‏تر است م. [↑](#footnote-ref-49)
50. mindless [↑](#footnote-ref-50)
51. Phenomenological perspective [↑](#footnote-ref-51)
52. Carl Ragers [↑](#footnote-ref-52)
53. Organismic valuing process [↑](#footnote-ref-53)
54. Unconditional positive regard [↑](#footnote-ref-54)
55. Conditional positive regard [↑](#footnote-ref-55)
56. . Objective responsibility [↑](#footnote-ref-56)
57. . Subjective responsibility [↑](#footnote-ref-57)
58. Moral realism [↑](#footnote-ref-58)
59. Retributive justice [↑](#footnote-ref-59)
60. Distributive justice [↑](#footnote-ref-60)
61. Expiatory punishment [↑](#footnote-ref-61)
62. Punishment by reciprocity [↑](#footnote-ref-62)
63. . یعنی اجازه دهیم متخلف نتیجه طبیعی کاری که کرده است را بچشد. مثلاً کودک اگر از توپ بازی در اتاق خوابش منع شده بود ولی این کار را کرد و شیشه پنجره اتاقش را شکست، مدتی شیشه را عوض نکنیم تا سرمای زمستان را بکشد. [↑](#footnote-ref-63)
64. . مثل جایی که کودک بر اثر شیطنت، کتاب داستانی را که با او امانت داده شده بود پاره کرده باشد، دیگر آن کتاب را به او امانت ندهیم. [↑](#footnote-ref-64)
65. . مثلاً اگر او در نگهداری کتابی که به او امانت داده شده بود سهل‌انگاری کرده باشد، ما هم در نگهداری آلبوم تمبر او سهل‌انگاری کنیم. [↑](#footnote-ref-65)
66. Immanent justice [↑](#footnote-ref-66)
67. Collective and communicable responsibility [↑](#footnote-ref-67)
68. respect [↑](#footnote-ref-68)
69. Agreement [↑](#footnote-ref-69)
70. Unilateral respect [↑](#footnote-ref-70)
71. Mutual respect [↑](#footnote-ref-71)
72. . یعنی بازی جمعی برایشان از بازی انفرادی مهم‌تر است. [↑](#footnote-ref-72)
73. . پیاژه مراحل دوم و سوم را به ترتیب، دوره وابستگی و دوره استقلال نام‌گذاری کرده است، ولی به نظر می‌رسد با توجه خصیصه بارز مراحل دوم و سوم «دیگرپیروی» و «خودپیروی» گویاتر باشند. [↑](#footnote-ref-73)
74. . در این سؤال، از کودک خواسته می‌شود یک قاعده اختراع کند و در مورد مشروعیت آن مورد سؤال واقع می‌شود. [↑](#footnote-ref-74)
75. . چون کودک نمی‌تواند به فلسفه قواعد پی ببرد، به ابعاد خارجی و عینی آنها اکتفا می‌کند. [↑](#footnote-ref-75)
76. . این تعریف از دروغ در مطالعات پیاژه در سن کمتر از 6 سال دیده شده است. [↑](#footnote-ref-76)
77. . این برداشت از دروغ در کودکان سن 6 ـ 10 ساله شیوع داشته است. [↑](#footnote-ref-77)
78. . کودکان بالای 10 سال این معنای کامل دورغ را می‌فهمند. [↑](#footnote-ref-78)
79. . یعنی چیستی فرایند شکل‌گیری کیفر کفاره‌ای [↑](#footnote-ref-79)
80. . یعنی برداشت‌هایی که مقتضای ذات و فطرت کودک است [↑](#footnote-ref-80)
81. . منظور گذر از کیفر کفاره‌ای به کیفر تبادلی است [↑](#footnote-ref-81)
82. . Role taking [↑](#footnote-ref-82)
83. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-83)
84. . Structure [↑](#footnote-ref-84)
85. . Content [↑](#footnote-ref-85)
86. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-86)
87. Structured wholes [↑](#footnote-ref-87)
88. . Pre ـ conventional [↑](#footnote-ref-88)
89. . conventional [↑](#footnote-ref-89)
90. . Post ـ conventional [↑](#footnote-ref-90)
91. . The instrumental ـ relativist orientation [↑](#footnote-ref-91)
92. . interpersonal concordance [↑](#footnote-ref-92)
93. . The “law and order” orientation [↑](#footnote-ref-93)
94. . The social ـ contract, legalistic orientation [↑](#footnote-ref-94)
95. . The universal ـ ethical ـ principle orientation [↑](#footnote-ref-95)
96. . John Snarey [↑](#footnote-ref-96)
97. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-97)
98. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-98)
99. . Hersh [↑](#footnote-ref-99)
100. . John Snarey [↑](#footnote-ref-100)
101. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-101)
102. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-102)
103. . Hersh [↑](#footnote-ref-103)
104. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-104)
105. . Hersh [↑](#footnote-ref-105)
106. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-106)
107. . Hersh [↑](#footnote-ref-107)
108. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-108)
109. . Hersh [↑](#footnote-ref-109)
110. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-110)
111. . Hersh [↑](#footnote-ref-111)
112. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-112)
113. . Hersh [↑](#footnote-ref-113)
114. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-114)
115. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-115)
116. . Hersh [↑](#footnote-ref-116)
117. . Moral exemplars [↑](#footnote-ref-117)
118. . Dilemma discussions [↑](#footnote-ref-118)
119. . Just community schools [↑](#footnote-ref-119)
120. . "structure" [↑](#footnote-ref-120)
121. . "cognitive structure" [↑](#footnote-ref-121)
122. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-122)
123. . Hersh [↑](#footnote-ref-123)
124. . Dewey [↑](#footnote-ref-124)
125. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-125)
126. . Hersh [↑](#footnote-ref-126)
127. . Thomas More [↑](#footnote-ref-127)
128. . Martin Luther King [↑](#footnote-ref-128)
129. . John Snarey [↑](#footnote-ref-129)
130. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-130)
131. . M. M. Blatt [↑](#footnote-ref-131)
132. . inconsistencies [↑](#footnote-ref-132)
133. . inadequacies [↑](#footnote-ref-133)
134. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-134)
135. . Hersh [↑](#footnote-ref-135)
136. . John Snarey [↑](#footnote-ref-136)
137. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-137)
138. . Representation [↑](#footnote-ref-138)
139. . Just Community Schools [↑](#footnote-ref-139)
140. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-140)
141. . John Snarey [↑](#footnote-ref-141)
142. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-142)
143. . John Snarey [↑](#footnote-ref-143)
144. . Peter Samuelson [↑](#footnote-ref-144)