



آموزش خلاق کودک محور

ویگوتسکی میراث فراموش شده

استاد: دکتر حسن احدی

دانشجوی دکتری: حسن علی ویسکرمی

جست و جو و آماده سازی:

مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان





لو ویگوتسکی در سال ۱۸۹۶ در یک خانواده یهودی طبقه متوسط به دنیا آمد، او دومین فرزند از هشت کودک خانواده بود. ویگوتسکی در ایام طفولیت، کودکی پیشرس بود. تعلیم و تربیت او به طور فنی صورت نگرفته بود. سال‌ها از وجود مربیان خصوصی برخوردار بوده و فقط در دوره دبیرستان به گیمنازیوم یهودی راه یافت. مربی خصوصی ویگوتسکی سولومان آشپز بود که در رشته ریاضی تحصیل کرده بود اما می‌توانست همه دروس را تدریس کند. علایق ویگوتسکی عمدتاً به قلمرو علوم انسانی و اجتماعی معطوف بود. در شعر روسی، از آثار کلاسیک پوشکین و تئودور تیچیوف گرفته تا شاعر نو پرداز آلکساندر بلوک و بعداً در شعر بوریس پاسترناک خبره بود. وی به ویژه به نثر ایوان بانین علاقه داشت و بعدها رمان کوتاه «نفس آرام»، او را به عنوان نمونه عالی تعارض میان صورت و محتوا مورد استفاده قرار داد. نخستین علاقه ویگوتسکی به علوم اجتماعی به فعالیت وی در یک بحث باشگاهی مربوط می‌شود که توسط دانشجویان گیمنازیوم که به تاریخ و فرهنگ یهود علاقه مند بود تشکیل شده بود.

ویگوتسکی در دستیابی به فرا سوی صرف تاریخنگاری کوشید مسئله فرهنگ یهودی را با یکی از قوانین تاریخ بر مبنای فلسفه هگل ترکیب کند. علاوه بر تاثیر هگل روی ویگوتسکی، عامل دیگری که روی ویگوتسکی جوان تاثیر فراوان گذاشت، آشنایی او با کتاب تفکر و زبان اثر زبان شناس اوکراینی قرن نوزدهم به نام الکساندر پوتپ نیا می‌باشد ویگوتسکی و پیازه هم عصر بودند و هر دو در یک سال متولد شدند، اما به خلاف پیازه که ۸۴ سال زندگی کرد ویگوتسکی در ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل در گذشت نظریه معروف رشد یا تحول شناختی ویگوتسکی به نظریه اجتماعی- فرهنگی رشد شهرت دارد. نظریه ویگوتسکی تا سال‌ها پس از مرگ او برای دنیای خارج از روسیه ناشناخته بود، اما پس از ترجمه آثارش به زبان انگلیسی به سرعت مورد توجه دانشمندان و مربیان کشورهای مغرب زمین قرار گرفت. بنا به گفته که اسلاوین (۲۰۰۶)، نظریه ویگوتسکی اکنون در روانشناسی رشد یک نیروی قدرتمند است و بسیاری از انتقادهایی که او بیش از ۶۰ سال پیش به نظریه پیازه وارد کرده بود هنوز هم مطرح‌اند (سیف، ۱۳۸۷).

در مقاله ای تحت عنوان «میراث فراموش شده ویگوتسکی» اثر ولف می‌چل روت، از دیدگاه ویگوتسکی به عنوان بهترین راز علمی مسکوت نگه داشته شده یاد کرده این نظریه تحت عنوان نظریه فعالیت فرهنگی- تاریخی که نتیجه پروپوزل ویگوتسکی بود برای اولین بار منتشر و بعداً توسط دو تن از دانشجویان او بنام‌های لئونتیف و لوریا گسترش یافت. اندیشه‌های آ. ان. لئونتیف به نظریه فرهنگی تاریخی فعالیت یا به طور خلاصه به نظریه فعالیت شهرت دارد. در حقیقت، لئونتیف اندیشه‌های ویگوتسکی را تکمیل کرد و از نظریه او شکل تازه ای به نام نظریه فعالیت ارائه داد. با این حال هر آنچه ویگوتسکی در طول زندگی خود بدست آورده در نظریه لئونتیف حفظ شده است. روت و ک (۲۰۰۷)، در مقایسه نظریه‌های لئونتیف و ویگوتسکی، گفته‌اند «دانشمندی که کارهایشان را بر فلسفه ویگوتسکی بنا می‌گذارند عموماً رویکرد خود را «فرهنگی- اجتماعی» می‌نامند در حالی

که پیروان لئونتیف ترجیح می‌دهند که رویکردشان، فرهنگی- تاریخی، شناخته شود

مفاهیم نظری عمده

اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی- تاریخی در تحول شناختی

کارکردهای نخستین و عالی ذهنی

درونی سازی

تفکر و زبان

خود نظم دهی

منطقه تقریبی رشد

تکیه گاه سازی

کاربردهای آموزشی

مقایسه نظریه‌های رشد شناختی ویگوتسکی و پیاژه

دیدگاه فرهنگی- اجتماعی ویگوتسکی

امروزه روان شناسان اذعان دارند که فرهنگ، از طریق تعیین کردن اینکه کودک چه چیز را درباره جهان خواهد آموخت و چگونه این آگاهی را بدست خواهد آورد، رشد شناختی او را شکل می‌دهد. دختران جوان قبیله زیناکان تیکو - از سرخ پوستان جنوب مکزیک - روش‌های پیچده دوختن لباس را از طریق آموزشهای غیر رسمی از بزرگسالان جامعه، می‌آموزند. در برزیل، کودکان فقیری که در خیابان، شیرینی و شکلات می‌فروشند، بدون رفتن به مدرسه و تنها به منظور خرید شیرینی و شکلات از عمده فروشان، فروش و یا مبادله پایپای شیرینی و بدست آوردن سود، مهارت‌های ریاضی پیچیده ای را می‌آموزند. فرهنگ‌هایی که برای همکاری و مشارکت، ارزش و اهمیت قائل‌اند، این توانایی‌ها را پیش از همه توانایی‌ها انتقال می‌دهند؛ اما آن فرهنگ‌هایی که رقابت را تشویق می‌کنند، مهارت‌های مربوط به رقابت را در کودکانشان بوجود می‌آورند (بیکرمن و همکاران، ۱۹۹۰ سیسی و روآزی، ۱۹۹۴). مراحل که بوسیله پیاژه، مورد مشاهده قرار گرفت بدین دلیل که تا حد زیادی منعکس کننده انتظارات و اعمال فرهنگ‌های غربی است، لزوماً برای همه کودکان، مراحل طبیعی





محسوب نمی‌شود (راگوف و چاواجای، ۱۹۹۵). اصلی‌ترین سخنگوی نظریه فرهنگی اجتماعی (که تاریخی اجتماعی نیز نامیده می‌شود) روان‌شناسی روسی بود که بیش از ۵۰ سال پیش در گذشت. لو سیمنویچ وایگوتسکی، در هنگام مرگ که بدلیل بیماری سل به وقوع پیوست، تنها ۳۸ سال داشت؛ اما در طی همین مدت، بیش از صد کتاب و مقاله علمی خلق کرد. برخی از ترجمه‌های آثار او که هم اینک در اختیار ماست مربوط به سالهای (۱۹۷۸، ۱۹۸۶، ۱۹۸۷، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۷) می‌باشد.

کار وایگوتسکی زمانی آغاز شد که او به منظور بهبود تدریس خود، در حال مطالعه پیرامون یادگیری و رشد بود (ونیک و پوتنی، ۲۰۰۲). در مدت کوتاه عمر خود، وایگوتسکی، درباره زبان و تفکر، روان‌شناسی هنر، یادگیری و رشد و «آموزش دادن به دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص»، مطالبی را به رشته تحریر در آورد. کتاب‌های او، سالهای متمادی، تنها بدلیل اینکه دارای منابعی از روان‌شناسان غربی بود، در روسیه توقیف شدند؛ اما در ۲۵ سال گذشته و در پی کشف دوباره مطالعات و کارهای او بود که ایده‌ها و نظریات وایگوتسکی درباره زبان، فرهنگ و رشد شناختی به اصلی‌ترین و تاثیرگذارترین دیدگاه در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، بدل شده و جایگزین مناسبی را برای بسیاری از نظریات پیاژه، فراهم آورده است (جان-اشتاينر و مان، ۱۹۹۶ مک کازلین و هیکی، ۲۰۰۱ و ونیک و پوتنی، ۲۰۰۲).

ویگوتسکی بر این باور بود که اعمال و رفتار انسان در یک فضای فرهنگی رخ می‌دهد و درک و فهم رفتار او بدون توجه به این فضا، امکان پذیر نیست. یکی از اصلی‌ترین نقطه نظرات او این بود که فرایندها و ساختارهای ذهنی ویژه ما، محصول تعاملمان با دیگران است. این روابط متقابل اجتماعی، چیزی فراتر از تاثیراتی ساده بر رشد شناختی هستند. آن‌ها حقیقتاً ساختارهای شناختی و فرایندهای فکری ما را خلق می‌کنند (پالینسکار، ۱۹۹۸). در حقیقت، ویگوتسکی، رشد را تبدیل «فعالیت‌های مشترک اجتماعی» به «فرایندهای درونی شده»، می‌دانست (جان-اشتاينر و مان، ۱۹۹۶، ص. ۱۹۲). ما در ادامه به بررسی دو موضوع (مبحث) از کارهای ویگوتسکی خواهیم پرداخت. این دو موضوع که چگونگی شکل‌گیری یادگیری و تفکر را به وسیله فرایندهای اجتماعی توضیح می‌دهند، عبارتند از: «منابع اجتماعی تفکر فردی» و «نقش ابزارها بویژه زبان در یادگیری و رشد». (ورش، ۱۹۹۱ و ورش و تولویست، ۱۹۹۲).

منابع اجتماعی تفکر فردی

ویگوتسکی، می‌پنداشت که «هر نوع کارکرد مربوط به رشد فرهنگی یک کودک، دوبار نمود می‌یابد: ابتدا، در سطح اجتماعی و آنگاه در سطح فردی، ابتدا در میان افراد (میان روان‌شناختی) و پس از آن، در درون کودک (درون روان‌شناختی)» (۱۹۷۸، ص. ۵۷). به عبارت دیگر، فرایندهای عالی ذهنی، ابتدا در بین افراد، در طی



فعالیت‌های مشترک آنها و در هنگامی که مشغول «هم سازندگی» هستند، پدیدار می‌شود. پس از آن، کودک این فرایندها را درون سازی و به بخشی از رشد شناختی خود تبدیل می‌کند. به عنوان مثال، کودکان در ابتدا، زبان را در جریان کار با دیگران (فعالیت‌های اجتماعی) و به منظور کنترل رفتار دیگران بکار می‌برند («خواب، نه» یا «من شیرینی می‌خوام»); اما پس از آن، همانگونه که در بخش بعدی نیز خواهید دید، کودک می‌تواند با استفاده از گفتار خصوصی (رو زمین نریز) رفتار خود را کنترل کند. بنابراین، برای ویگوتسکی، روابط متقابل اجتماعی، چیزی بیش از یک تاثیر ساده بود. برای او، این روابط، منشا فرایندهای عالی ذهنی نظیر حل مساله بودند. به این مثال توجه کنید:

«کودک ۶ ساله ای اسباب بازی اش را گم کرد و برای پیدا کردنش از پدرش کمک خواست. پدر از او پرسید: آخرین بار آن اسباب بازی را کجا دیده است؟ کودک جواب داد: یادم نمی‌آید. پدر یک سری سوال از او پرسید: تو افاق اون رو داشتی؟ بیرون چطور؟ خونه همسایه؟ جواب کودک به همه این سوالات، «نه» بود. وقتی که پدر پرسید: داخل ماشین نیست؟ کودک جواب داد: فکر می‌کنم اونجا باشه و برای آوردن اسباب بازی به سراغ ماشین رفت (تارپ و گالیمور، ۱۹۸۸، ص. ۱۴).

چه کسی جای اسباب بازی را به یاد می‌آورد؟ جواب درست، این است که «نه پدر و نه دختر»، بلکه هر دوی آنها با هم. به یاد آوردن و حل مساله، محصول «هم - سازندگی» در جریان رابطه متقابل بین دو نفر بود؛ اما ممکن است کودک، این راهبردها را برای دفعات دیگری که چیزی را گم می‌کند، درونی سازد. بدین ترتیب، کودک در برخی مواقع، قادر خواهد بود تا به صورتی مستقلانه، برای حل اینگونه مسائل، اقدام کند. بنابراین، همانند راهبرد مورد استفاده برای یافتن اسباب بازی، کارکردهای سطح بالای ذهنی نیز، پیش از آنکه در درون کودک وجود داشته باشند، ابتدا در جریان ارتباط میان یک کودک و یک «معلم»، پدیدار می‌شوند (کوزولین، ۱۹۹۰).

مثال دیگری نیز از منابع اجتماعی تفکر فردی وجود دارد. گاهی اوقات، منبع اجتماعی، دانش آموزان دیگرند و نوع تفکر درگیر در موقعیت، استدلال است. ریچارد اندرسون و همکاران (۲۰۰۱) در این باره تحقیق کردند که چگونه دانش آموزان کلاس چهارمی شرکت کننده در گروه‌های کوچک بحث گروهی، ترفندهای استدلالی را برای خود انتخاب کرده و به کار می‌برند. ترفند استدلالی، قالب خاصی است مثل «من فکر می‌کنم / موضع / چونکه / دلیل / که دانش آموز در جریان بحث، موضع و دلیل را تکمیل می‌کند. به عنوان مثال، دانش آموزی ممکن است بگوید: «من فکر می‌کنم که باید گرگها را به حال خودشان گذاشت، چون که آنها به کسی صدمه نمی‌زنند».



نوع دیگر ترفند استدلالی، اگر/ عمل/ پس/ پیامد بد/ است؛ مثل اگر گرگها به دام انداخته نشوند، در این صورت آنها هم گاوها را خواهند خورد. انواع دیگر ترفندهای استدلالی، مشارکت افراد را کنترل می‌کنند. به عنوان مثال، شما چه فکر می‌کنید/ اسم؟ یا «اجازه دهید/ اسم/ صحبت کند».

پژوهش اندرسون، ۱۳ نوع گفتگو و مباحثه را مشخص کرد که برای اداره کردن بحث، وادار کردن دیگران به شرکت در بحث، بیان موضع و دفاع از آن و نحوه برخورد با اشتباهات و سردرگمی‌ها، مفید و کمک دهنده بودند. محققین دریافتند که هر گاه استدلال مناسبی از طرف یک دانش آموز بکار می‌رفت، آن استدلال در میان دانش آموزان دیگر نیز گسترش می‌یافت و ترفند استدلالی، بیشتر و بیشتر در جریان بحث مورد استفاده قرار می‌گرفت. بحث آزاد - بحثی که در آن، دانش آموزان از یکدیگر سوالاتی می‌پرسند و به آن پاسخ می‌دهند، برای رشد این اشکال استدلال، بهتر از بحث معلم - محور بود. با گذشت زمان (به مرور)، این روش‌های مختلف بیان موضع، انتقاد از یک موضع و یا دفاع از آن می‌تواند تحت عنوان استدلال ذهنی و تصمیم‌گیری، توسط دانش آموزان درونی شود.

هم‌پایه و هم‌ویگوتسکی، بر اهمیت تعامل اجتماعی در رشد شناختی تاکید داشتند؛ اما پیازه، نقش متفاوتی را برای تعامل در نظر گرفت. او بر این باور بود که تعامل اجتماعی، از طریق عدم تعادل - تضاد شناختی - به رشد کمک می‌کند و این عدم تعادل نیز به نوبه خود، تغییر را موجب می‌شود. بنابراین، پیازه معتقد بود که بهترین تعامل، آن است که میان همسالان بوجود آید. زیرا همسالان در سطحی برابر با یکدیگر قرار دارند و می‌توانند تفکر یکدیگر را به چالش بکشند. از سوی دیگر، ویگوتسکی (۱۹۷۸، ۱۹۸۶، ۱۹۸۷، ۱۹۹۳) ادعا می‌کند که رشد شناختی کودکان، در جریان تعامل آنها با افرادی که از لحاظ فکری تواناترند یا در سطح فکری پیشرفته تری قرار دارند - افرادی مثل والدین و معلمان - صورت می‌گیرد (ماشمن، ۱۹۹۷ پالینسکار، ۱۹۹۸). البته، همانطور که در مبحث فوق دیدید، دانش آموزان می‌توانند هم از طریق بزرگسالان و هم بوسیله همسالان یاد بگیرند.

ابزارهای فرهنگی و رشد شناختی

ویگوتسکی معتقد بود که ابزارهای فرهنگی، شامل ابزارهای واقعی (نظیر ماشین‌های چاپ، خط کش، چرتکه - امروزه می‌توانیم به این فهرست، ابزارهای دیگری مثل اینترنت و کامپیوتر هم اضافه کنیم) و ابزارهای نمادی (مثل نظام‌های عددی و ریاضی، زبان علامتی و بریل، نقشه‌ها، کارهای هنری، علائم و کدها و زبان) نقش بسیار مهمی را در رشد شناختی باز می‌کنند.

به عنوان مثال تا زمانی که فرهنگ، تنها ارقام رومی را برای نشان دادن کمیت در اختیار بگذارد، شیوه‌های خاص فکر کردن به صورت ریاضی - از تقسیم‌های تفصیلی گرفته تا حساب دیفرانسیل و انتگرال - دشوار و



حتی غیر ممکن است؛ اما اگر یک دستگاه عددی دارای صفر، کسرها، ارزش‌های (مقادیر) مثبت و منفی و بی نهایت عدد وجود داشته باشد، بسیاری از این شیوه‌های تفکر، عملی و امکان پذیر است. دستگاه اعداد، یک ابزار فرهنگی است که تفکر، یادگیری و رشد شناختی را تداوم می‌بخشد. این دستگاه نمادی، از طریق تعامل‌ها و آموزش‌های رسمی و غیر رسمی، از بزرگسالان به کودکان منتقل شده است (منتقل می‌شود).

وایگوتسکی، بر ابزارهایی که فرهنگ به منظور حمایت از تفکر فراهم می‌آورد، تاکید داشت. او بر این باور بود که فرایندهای ذهنی سطح بالایی مثل استدلال و حل مساله، بوسیله ابزارهای روان-شناختی نظیر زبان، علائم و نمادها، میانجی‌گری (به توسط این ابزارها و به کمک آن‌ها ایجاد) می‌شوند. بزرگسالان، از طریق فعالیت‌های روزمره، این ابزارها را به کودکان می‌آموزند و کودکان نیز آن‌ها را درونی می‌کنند. پس از آن، ابزارهای روان‌شناختی می‌توانند به دانش آموزان کمک کنند تا رشد خود را «ارتقا» دهند (کارپوف وهای وود، ۱۹۹۸). چنین فرایندی می‌تواند چیزی شبیه به این باشد:

هنگامی که کودکان، درگیر فعالیت‌هایی با بزرگسالان یا همسالان توانمندتر از خود هستند، ایده‌ها و روش‌های تفکر درباره مفاهیم و بازنمایی آن‌ها را با هم مبادله می‌کنند. به عنوان مثال، کشیدن نقشه به عنوان روشی برای بازنمایی فاصله‌ها و مکان‌ها. این ایده‌های «ایجاد شده به کمک هم»، به وسیله کودکان، درونی سازی می‌شوند. بنابراین، دانش، عقاید، نگرشها و ارزشهای کودکان، از طریق «تصاحب» روش‌های عمل کردن و فکر کردن که بوسیله فرهنگشان و نیز بوسیله اعضای توانمندتر گروهشان در دسترسشان قرار داده می‌شود، بدست می‌آید (کوزولین و پرسایسن، ۱۹۹۵).

در جریان این تبادل علائم و نمادها و تبیین‌ها، کودکان، ایجاد یک «مجموعه از ابزارهای فرهنگی» را به منظور شناختن جهان اطرافشان و آموختن درباره آن، آغاز می‌کنند (ورش، ۱۹۹۱). این مجموعه، شامل ابزارهای فیزیکی مثل مداد یا قلم موهای نقاشی است که معطوف به جهان مادی است و نیز ابزارهای روان‌شناختی نظیر راهبردهای حل مساله و حافظه را شامل می‌شود که برای انجام ذهنی اعمال، مورد استفاده قرار می‌گیرند. کودکان، این ابزارها را در اندک زمان، بدست نمی‌آورند. آن‌ها همانگونه که بازنمایی‌ها، نمادها، (الگوها) انگاره‌ها و شناختهای خود را می‌سازند، ابزارهای فرهنگی را نیز به ابزارهای خود تبدیل می‌کنند. آنگونه که از پیازه آموختیم، معناسازی (ساختن معنا توسط) کودکان، دقیقاً همانند معناسازی بزرگسالان نیست. در جریان تبادل علائم و نمادهایی نظیر دستگاه اعداد، کودکان، درک و فهم (شناخت) خاص خود را بوجود می‌آورند. این شناخت‌ها، همگام با درگیر شدن بیشتر کودکان در فعالیت‌های اجتماعی و تلاش آن‌ها برای فهم جهان، به تدریج تغییر می‌یابند (جان - اشتاینر و مان، ۱۹۹۶ و ورش، ۱۹۹۱). در نظریه ویگوتسکی، زبان، مهم‌ترین نظام

نمادی در «مجموعه ابزارها» ست و تنها ابزاری است که بوسیله آن می‌توان ابزارهای دیگری را به «مجموعه ابزارها» اضافه کرد.

نقش زبان و گفتار خصوصی

زبان برای رشد شناختی، حیاتی است. زبان وسیله ای را برای بیان عقاید و پرسیدن سوال و استفاده از طبقه بندی‌ها و مفاهیم برای فکر کردن فراهم می‌آورد و گذشته را به آینده پیوند می‌زند (داس، ۱۹۹۵). هنگامی که به مساله ای فکر می‌کنیم، عمدتاً آن را در قالب کلمات و تا حدودی در قالب جملات در نظر می‌گیریم. ویگوتسکی معتقد بود که توانایی منحصر به فرد انسان، برای تکلم، به کودکان امکان می‌دهد تا برای حل کردن تکالیف دشوار، برای غلبه بر اعمال پرخاشگرانه (تکانشی)، برنامه ریزی برای رسیدن به راه حل یک مساله پیش از اجرای آن و برای کنترل رفتارهای خود، ابزارهای کمکی دریافت کنند (وایگوتسکی، ۱۹۷۸، ص. ۲۸).

چنانچه زبان را با توجه به فرهنگ بررسی کنیم، خواهیم دید که فرهنگ‌های مختلف، ابزارهای کلامی مختلفی نیز بوجود می‌آورند.

تنوع فرهنگی و زبانی

به طور کلی، هر فرهنگ، در ازای مفاهیم خاصی که برای آن فرهنگ مهم است، کلماتی را بوجود می‌آورد.

توقف چند نوع رنگ سبز متفاوت را می‌توانید نام ببرید؟ تفکرنوشتن کشورهای انگلیسی زبان، بیش از ۳۰۰۰ کلمه برای رنگ‌ها دارند. چنین کلماتی به دلیل وجود انواع مختلف مدها و طراحی‌های خانه، احساس هنری، فیلم‌ها و تلویزیون و حتی ماتیک و سایه چشم، در زندگی ما از اهمیت خاصی برخوردارند. البته، این تعداد، فقط برای نامیدن موارد معدودی است (پرایس و کراپو، ۲۰۰۲). فرهنگ‌های دیگر، کلمات کمتری درباره رنگ‌ها دارند. به عنوان مثال، مردم هانونو (ساکن در جزیره میدوری فیلیپین) یا مردم دانی در گنیه جدید، با وجود آنکه می‌توانند رنگ‌های مختلفی را بازشناسی کنند، اما کمتر از ۵ کلمه در مورد رنگ دارند. اسکیموها، حقیقتاً هزاران کلمه برای برف ندارند، اما اسکیموهای قبیله اولگی نامیت، بیش از ۱۶۰ کلمه را در مورد یخ به کار می‌برند. به این خاطر که آن‌ها برای شکار کردن و زندگی امن و به دور از خطر، باید بتوانند یخ را در مراحل مختلف انجماد، بازشناسی نمایند. مادر من، در مزرعه ای در ویسکانسن، بزرگ شده است و به همین خاطر می‌تواند کلمات بسیار متفاوتی را در مورد اسب بکار ببرد.

فرهنگ‌هایی که به احساسات اهمیت می‌دهند، ابزارهای کلامی بسیاری برای گفتگو درباره عواطف دارند. یک





لحظه به کلمات مختلفی فکر کنید که در انگلیسی برای خشم وجود دارد (از کوره در رفتن، دلخوری، چندش، آزرده‌گی، غضب، عصبانیت، خصومت، عداوت).

زبانها با گذشت زمان تغییر می‌کنند. این امر، نشان دهنده تغییر در نیازها و ارزش‌های فرهنگی است. مردمان «شوشونی» که از بومیان آمریکا هستند، کلمه ای دارند که معنای آن چنین است: «بوجود آمدن صدای قرچ قروچ در حال راه رفتن به روی شنها». این کلمه در گذشته، به خاطر برقراری تماس با یکدیگر در مورد شکار کردن، بسیار مفید و ارزشمند بوده است؛ اما امروزه به موازات تغییر زندگی چادرنشینی و شکارگری آنها، کلمات جدیدی که نشان دهنده ابزارهای فنی هستند، به زبان شوشونی اضافه شده است. برای آشنایی با هزاران کلمه جدید مربوط به ابزارهای قرن ۲۱، کافی است شنونده صحبت‌های متخصصان کامپیوتر باشید (پرایس و کراپو، ۲۰۰۲).

ویگوتسکی بیش از پیاژه بر نقش یادگیری و زبان در رشد شناختی تاکید داشت. در حقیقت، ویگوتسکی معتقد بود که زبان به شکل گفتار خصوصی (گفتگو با خود) رشد شناختی را هدایت می‌کند.

مقایسه دیدگاه‌های ویگوتسکی و پیاژه

چنانچه شما زمان زیادی را با کودکان کم سن و سال گذرانده باشید، می‌دانید که آنها اغلب در هنگام بازی، با خودشان صحبت می‌کنند. پیاژه، این گفتگوی معطوف به خود در کودکان را «گفتار خود محورانه» نامید. او فرض کرد که این گفتار خود محورانه، نشانه دیگری است مبنی بر آن که کودکان کوچکتر نمی‌توانند دنیا را با چشمهای دیگران ببینند. آنها بدون در نظر گرفتن نیازها و یا علایق شنوندگانشان، تنها از آنچه که برای خودشان قابل فهم است، صحبت می‌کنند. پیاژه بر این باور بود که همراه با بزرگ‌تر شدن آنها و به ویژه هنگامی که با همسالان اختلاف نظر پیدا می‌کنند، گفتار اجتماعی را پرورش می‌دهند. آنها یاد می‌گیرند که شنونده نظرات دیگران باشند و نظراتشان را با دیگران مبادله کنند.

ویگوتسکی (در مقایسه با پیاژه)، نظرات بسیار متفاوتی درباره گفتار خصوصی کودکان داشت. ویگوتسکی ادعا کرد که این گفتار زیرلایی، به جای آنکه نشانه ای بر عدم پختگی شناختی باشد، نقش مهمی را در رشد شناختی بازی می‌کند. به این دلیل که کودکان را به سمت خودگردانی، توانایی برنامه ریزی، کنترل و هدایت تفکر خود و حل مساله، به پیش می‌برد.

ویگوتسکی عقیده داشت که خودگردانی در طی مراحل بدست می‌آید. در مرحله اول، رفتار کودک بوسیله دیگران - معمولاً پدر و مادر- و با استفاده از زبان و دیگر علائم، نظیر حرکات دست و صورت، کنترل می‌شود. به عنوان مثال، والدین با نزدیک شدن کودک به شعله شمع می‌گویند: «نه». در مرحله بعد، کودک یاد می‌گیرد



که رفتار دیگران را با استفاده از همان ابزارهای زبانی کنترل و تنظیم نماید. کودک - اغلب حتی با تقلید آهنگ صدای والدین - به کودکی که می خواهد اسباب بازی او را بگیرد، «نه» می گوید. علاوه بر استفاده از گفتار بیرونی برای کنترل رفتار دیگران، کودک، استفاده از گفتار خصوصی را به منظور کنترل رفتار خود آغاز می کند. در این زمان، به خودش که در تلاش برای دست زدن به شعله است، با صدایی آرام می گوید: «نه». در آخرین مرحله، کودک یاد می گیرد تا به وسیله گفتار درونی بی صدا (صامت) رفتار خود را کنترل نماید (کارپوف وهای وود، ۱۹۹۸). این گام‌های متوالی، نمونه (مثال) دیگری است از اینکه چگونه کارکردهای عالی ذهنی، نخستین بار، در میان افرادی که با یکدیگر در ارتباطند و رفتار یکدیگر را کنترل می کنند و پس از آن، مجدداً در درون فرد و این بار تحت عنوان فرایندهای شناختی، پدیدار می شوند. بنابراین، کودکانی که از گفتار خصوصی استفاده می کنند نیز در حال ارتباطاند. آن‌ها در حال ارتباط با خود هستند تا بدین وسیله، رفتار و تفکر خود را هدایت کنند. در هر کلاس مهد کودک، شما می توانید از کودکان ۴ یا ۵ ساله ای که در حال جور کردن پازل هستند، بشنوید که می گویند: «نه» این یکی، اندازه نیست، اینجا رو امتحان کن، بچرخون، بچرخون، شاید این یکی باشه «همچنانکه» کودکان بزرگ‌تر و پخته تر می شوند، گفتار معطوف به خود نیز در آن‌ها، پنهان تر می شود و از صحبت کردن با صدای بلند، به نجوا کردن و پس از آن، به حرکت‌های بی صدای لب‌ها تغییر می کند. در نهایت، کودکان، صرفاً به کلمات هدایت کننده، فکر می کنند. استفاده از گفتار خصوصی در حدود ۵ تا ۷ سالگی به اوج خود می رسد و معمولاً در ۹ سالگی ناپدید می شود. به نظر می رسد کودکان باهوش‌تر، این انتقال را زودتر از دیگر کودکان به انجام می رسانند (بی، ۱۹۹۲).

ویگوتسکی، انتقال از گفتار خصوصی قابل شنیدن به گفتار درونی صامت را به عنوان یک فرایند بنیادی در رشد شناختی، تعیین نمود. کودک از طریق این فرایند، زبان را به منظور انجام فعالیت‌های مهم شناختی نظیر تمرکز توجه، حل کردن مسائل، برنامه ریزی، شکل دادن مفاهیم و کسب خویشتن داری به کار می برد.

پژوهش، نظریات وایگوتسکی را مورد حمایت قرار داده است (برک و اسپول، ۱۹۹۵، بیونز و برک، ۱۹۹۰ دیاز و برک، ۱۹۹۲ کلبرگ، یاگو و هرت هولم، ۱۹۶۹). کودکان تمایل دارند تا از گفتار خصوصی، بیشتر در مواقعی که سردرگم‌اند، مشکل دارند و یا اشتباهی مرتکب شده‌اند، استفاده کنند. گفتار درونی نه تنها به ما در حل مساله کمک می کند، بلکه به ما این امکان را می دهد تا رفتارمان را نیز کنترل (تنظیم) کنیم. آیا تاکنون به این شکل با خودتان فکر کرده‌اید «بذار ببینم، اولین مرحله اینه ...» یا «آخرین بار کجا عینکم رو استفاده کردم؟» یا «اگه تا آخر این صفحه مطالعه کنم، اونوقت می تونم ...»/ اگر چنین باشد/ شما در حال استفاده از گفتار درونی هستید تا به یاد آورید، سرنخ‌ها را بیابید، خود را تهییج و یا هدایت نمایید.



در یک وضعیت کاملاً دشوار، مثل دادن یک امتحان مهم، ممکن است متوجه شوید که به مرحله زمزمه کردن با صدا، بازگشته‌اید. جدول ۲-۲، دیدگاه‌های پیاژه و وایگوتسکی را درباره گفتار خصوصی، مقایسه می‌کند. باید متذکر شویم که پیاژه، بسیاری از مباحث مطرح شده توسط وایگوتسکی را قبول داشت و با این مطلب که زبان می‌تواند هم به صورت خود محورانه و هم در حل مسئله، مورد استفاده قرار گیرد نیز موافقت کرد (پیاژه، ۱۹۶۲).

گفتگو با خود و یادگیری به دلیل اینکه گفتار خصوصی، به دانش آموزان کمک می‌کند تا تفکرشان را کنترل و تنظیم نمایند، به نظر منطقی می‌رسد که به دانش آموزان اجازه دهیم - و حتی آن‌ها را تشویق کنیم - تا از گفتار خصوصی، در مدرسه نیز استفاده کنند. اصرار بر وجود سکوت مطلق، هنگامی که دانش آموزان کوچک در حال کار بر روی مسائل دشوار هستند، می‌تواند آن کار را برایشان دشوارتر سازد. شما می‌توانید به این نکته توجه کنید که هر زمان زمزمه‌ها افزایش یابد، نشانه آن است که دانش آموزان به کمک احتیاج دارند. رویکرد خودآموزی شناختی، به دانش آموزان آموزش می‌دهد تا از گفتگو با خود برای هدایت یادگیری استفاده نمایند. به عنوان مثال دانش آموزان یاد می‌گیرند تا برای راه رفتن آرام و همراه با احتیاط، به خودشان تذکر دهند.

نقش یادگیری و رشد

پرسش دیگری که در زمینه رشد شناختی مطرح می‌شود، به نقش یادگیری در رشد مربوط است - کدام یک پیش از دیگری می‌آید؟

مقایسه دیدگاه‌های وایگوتسکی و پیاژه

پیاژه، رشد را به عنوان ساختن فعال دانش و یادگیری را به صورت شکل‌گیری منفعلانه تداعی‌ها تعریف کرد (زیگلر، ۲۰۰۰). او به ساخته شدن دانش علاقه داشت و بر این باور بود که رشد شناختی، پیش از یادگیری می‌آید - کودک برای یادگیری، آمادگی شناختی دارد، او اظهار داشت که یادگیری وابسته به رشد است و عکس آن صدق نمی‌کند (پیاژه، ۱۹۶۴، ص. ۱۷). به عنوان مثال، دانش آموزان می‌توانند به خاطر بسپارند که ژنو در کشور سوئیس قرار دارد. با این وجود، هنوز بر این نکته اصرار دارند که نمی‌توانند همزمان ژنوی و سوئیسی باشند. درک درست، تنها هنگامی اتفاق می‌افتد که کودک به شمول طبقه ای - طبقه می‌تواند در طبقه دیگری قرار گیرد - دست یابد. در مقابل، وایگوتسکی معتقد بود که یادگیری، فرایند فعالی است که منتظر «آمادگی» باقی نمی‌ماند. در حقیقت، «یادگیری» کاملاً سازمان یافته، به رشد شناختی (ذهنی) منجر می‌شود و فرایندهای رشدی متعددی را که بدون یادگیری نمی‌توانند بوجود آیند، فعال می‌سازد (وایگوتسکی، ۱۹۷۸، ص. ۹۰). او

یادگیری را ابزار رشد می‌دانست - یادگیری، رشد را به سطوح بالاتر ارتقا می‌دهد و روابط متقابل اجتماعی، عاملی کلیدی در یادگیری است (گلس من، ۲۰۰۱ و وینک و پوتنی، ۲۰۰۲).

نقش بزرگسالان و همسالان

ویگوتسکی بر این باور بود که رشد شناختی از طریق گفتگو و تعامل کودک با اعضای توانمندتر فرهنگ - بزرگسالان یا همسالان تواناتر - شکل می‌گیرد. این افراد به عنوان راهنما و معلم عمل می‌کنند و اطلاعات و حمایتی را که کودک برای رشد عقلانی به آن نیازمند است، برای او فراهم می‌آورند. بنابراین، کودک برای کشف کردن جهان و رسیدن به عملیات های منطقی نظیر نگهداری و طبقه بندی، تنها نیست. این کشف، به وسیله اعضای خانواده، معلمان و همسالان میانجی گری (یاری) شده است. بخش اعظم این راهنمایی - حداقل در فرهنگ‌های غربی - از طریق زبان انتقال می‌یابد. در برخی فرهنگ‌ها، مشاهده یک عملکرد ماهرانه و نه صحبت کردن از آن، یادگیری کودک را هدایت می‌کند (راگوف، ۱۹۹۰). جروم برونر، این مساعدت بزرگسالان را، «داربست سازی» نامید (وود، برونر و راس، ۱۹۷۶). این اصطلاح، به درستی نشان می‌دهد که کودکان، این مساعدت را برای حمایت از شکل گیری شناخت موثقی به کار می‌برند که در نهایت به آن‌ها اجازه خواهد داد تا مسائل را خود حل کنند.

بخش «رسیدگی به همه دانش آموزان» که آورده شده است، نمونه ای از کاربرد داربست را ارائه می‌کند.

رسیدگی به همه دانش آموزان: داربست سازی برای یادگیری در اینجا به موردی اشاره می‌کنیم که نشان می‌دهد چگونه معلمی به نام تامارا، حمایت لازم را از دانش آموزانش به عمل آورد تا آن‌ها مفاهیم ریاضی و حل مسئله را بیاموزند. تامارا گفت: «برای تدارک بازدیدمان از موزه، یک چیز خیلی مهم وجود داره». من باید برای پرداخت هزینه ورودی، چک بنویسم. او یک برگ چک را از دسته چک جدا کرد و بالا نگه داشت و گفت: «ورودی» هر نفر، ۲ دلار و تعداد ما ۲۲ نفر. مبلغ چک می‌تونه چقدر باشه؟

وقتی که هیچ کدام از بچه‌ها جواب ندادند، تامارا سوالش را اصلاح کرد: برای اینکه ۱۰ نفر بتوانند وارد موزه به شن، چقدر از اونا ورودی می‌گیرن؟ اجازه بدید ۱۰ نفر بایستن تا ببینیم چطور می‌شه «تامارا» از کارا خواست تا ۱۰ نفر را از جایشان بلند کند. پس از اینکه این افراد ایستادند، تامارا گفت: «خب»، اگر مبلغ هر بلیط، ۲ دلار باشه و ما هم ۱۰ نفر داشته باشیم، کل مبلغ چقدر می‌شه؟ چطوری می‌تونیم بفهمیم؟

چند تا از بچه‌ها، یکصدا گفتند: «می‌تونیم ۲ ها رو بشماریم، تامارا سری تکان داد و در حالی که با دست به روی شانه بچه‌ها می‌زد گفت: «خب می‌شمریم». وقتی که به شماره "۲۰" رسید، از ۱۰ نفر دیگر خواست که بلند شوند. بچه‌ها به شمردن ادامه دادند تا به شماره "۴۰" رسیدند. خب، حالا دو نفر آخری، رندی و مایکل،





شما هم بلند شید «یکی» از بچه‌ها فریاد زد: کلا، ۴۴ دلار، همش همین بود. تامارا، چک را نوشت. علامت دلار همراه با دو تا ۴ (برک، ۲۰۰۱، صص. ۱۸۷-۱۸۶).

داربستی که تامارا آن را فراهم آورد - عینی کردن مساله، شکستن آن به چند مرحله، استفاده از دانش آموزان به عنوان شمارش گر (واحد شمارش)، استفاده از فرایند آشنای شمردن دوما - به دانش آموزان این امکان را داد تا مسئله ای را که به تنهایی قادر به حل آن نبودند، بفهمند و حل کنند.

خود را ارزیابی کنید.

- توضیح دهید که به چه نحوی رشد میان روان شناختی به رشد درون روان شناختی تبدیل می‌شود.

- میان دیدگاه‌های پیازه و ویگوتسکی درباره گفتار خصوصی و نقش آن در رشد، چه تفاوت‌هایی وجود دارد؟

تلویحات نظریه ویگوتسکی برای معلمان

دست کم سه روش وجود دارد که با کمک آن، ابزارهای فرهنگی می‌توانند از یک فرد به دیگری انتقال یابد: یادگیری تقلیدی (هنگامی که یک شخص می‌کوشد از دیگری تقلید کند)، یادگیری آموزش داده شده که به وسیله آن، یادگیرندگان، آموزش‌های معلم را درونی ساخته و از این آموزه‌ها برای خود گردانی استفاده می‌کنند و یادگیری مشارکتی (وقتی که گروهی از همسالان، تلاش می‌کنند مطلبی را برای همدیگر روشن سازند و یادگیری در طی این فرایند روی می‌دهد) (توماسلو، کراگر و راتنر، ۱۹۹۳). ویگوتسکی به یادگیری آموزش داده شده که از طریق آموزش مستقیم و یا از طریق فراهم آوردن تجاربی که از یادگیری فرد دیگری حمایت می‌کند حاصل می‌آید، بسیار علاقه مند بود. با این حال، نظریه او از دیگر اشکال یادگیری فرهنگی نیز حمایت می‌کند. نظریات ویگوتسکی برای معلمان که به صورت مستقیم تدریس می‌کنند و نیز آن‌هایی که محیط‌های یادگیری را بوجود می‌آورند، مفید است (داس، ۱۹۹۵ وینک و پوتنی، ۲۰۰۲). یکی از جنبه‌های اصلی تدریس در هر دو موقعیت، «یادگیری یاری شده» می‌باشد.

یادگیری یاری شده

نظریه ویگوتسکی، توصیه می‌کند که معلمان باید کاری بیش از تدارک دیدن محیطی که در آن، دانش آموزان بتوانند خود را کشف کنند، انجام دهند. کودکان نمی‌توانند و نباید از آنان انتظار داشت که دانش موجود در فرهنگشان را از نو کشف کنند یا باز آفرینی نمایند. بلکه باید در یادگیری‌شان، هدایت و یاری شوند. بنابراین ویگوتسکی، معلمان، والدین و دیگر بزرگسالان را در زمینه رشد و یادگیری کودک، بسیار مهم و محوری می‌شمرد (کارپوف وهای وود، ۱۹۹۸).



یادگیری یاری شده یا مشارکت هدایت شده در کلاس، نیازمند «داریست» سازی «است» - یعنی، دادن اطلاعات، راهنمایی کردن، استفاده از یادآورنده ها و تشویق کردن در زمان مناسب و به مقدار مناسب و آنگاه به تدریج فرصت دادن به دانش آموزان تا بیشتر و بیشتر، کارها را خودشان انجام دهند، همان کاری که تانما را با دانش آموزانش انجام داد. - به وسیله هماهنگ کردن مسائل و موضوعات با سطح [فعلی] توانایی [دانش] آموزان، نشان دادن طرز انجام مهارت‌ها یا فرایندهای فکری، توضیح دادن قدم به قدم مسائل پیچیده به دانش آموزان، انجام دادن بخشی از مسئله (برای مثال، در جبر، دانش آموزان معادله را تنظیم می‌کنند و معلم، کارهای محاسباتی آن را انجام می‌دهد یا بر عکس)، دادن بازخوردهای مشروح و همراه با جزئیات و دادن اجازه برای تجدید نظر یا پرسیدن سوالاتی که باعث جلب توجه دوباره دانش آموزان می‌شود، معلمان می‌توانند یادگیری را یاری دهند (روزن شاین و مایستر، ۱۹۹۲). خودآموزی شناختی، مثالی از یادگیری یاری شده است. کارآموزی شناختی و گفتگوهای (مکالمه‌های) آموزشی (فصل ۹) مثال‌های دیگری از این دست هستند. به جدول ۲-۳ در صفحه ۵۲ نگاه کنید. در آن جدول، نمونه‌هایی از راهبردهایی را که می‌توان در هر درسی مورد استفاده قرار داد، ارائه شده است.

چگونه تشخیص می‌دهد که چه کمکی باید به دانش آموز ارائه دهید و چه هنگام این کار را انجام می‌دهید؟ در پاسخ به این پرسش، می‌توان گفت که با استفاده از منطقه مجاور رشدی دانش آموز.

منطقه مجاور رشد

بنا به گفته ویگوتسکی، در هر مرحله ای از رشد، مسائلی وجود دارند که کودک در آستانه کسب توانایی برای حل کردن آنهاست. کودک، تنها نیازمند برخی ساختارها، سرنخ‌ها، یادآورنده ها، کمک شدن از طریق یادآوری جزئیات یا مراحل، ترغیب شدن برای ادامه تلاش‌ها و غیره است. البته، برخی از مسائل، فراتر از توانایی‌های کودک است، حتی اگر هر مرحله به روشنی توضیح داده شود.

منطقه مجاور رشد، محدوده ای است که در آن، کودک به تنهایی نمی‌تواند مساله ای را حل کند، اما تحت راهنمایی یک بزرگسال و یا در جریان مشارکت با یک همسال تواناتر، می‌تواند با موفقیت همراه شود، بدین دلیل که یادگیری واقعی امکان پذیر است.

گفتار خصوصی و منطقه مجاور رشد

می‌توانیم ببینیم که چگونه عقاید ویگوتسکی در خصوص نقش گفتار خصوصی در رشد شناختی با نظر او درباره منطقه مجاور رشد، هماهنگی دارد. غالباً، یک بزرگسال، از طریق رهنمودهای کلامی، در حل یک مساله یا به انجام رساندن یک تکلیف، به کودک کمک می‌کند. این پشتیبانی، می‌تواند همراه با جذب راهنمایی از طرف



کودک - شاید در مرحله اول، با نشان دادن رهنمودها به صورت گفتار خصوصی و در نهایت به صورت گفتار درونی - کاهش یابد.

بگذارید ببینیم دختری که اسباب بازی‌اش را گم کرده بود - مثال ص - ۴۵ فردای آن روز، وقتی متوجه شد که کتابش گم شده است، چه کار کرد؟ او تلاش کرد، به افکارش گوش کند. این افکار می‌توانند اینطور بیان شده باشند:

«کتاب ریاضی من کجاست؟ تو کلاس ازش استفاده کردم. فکر می‌کنم اون رو بعد از کلاس، تو کیفم گذاشتم. ولی کیفم تو اتوبوس افتاد رو زمین و «لری» احمق، هم اونارو شوت کرد. پس شاید اکنون این دختر می‌تواند بدون کمک دیگران و به صورتی کاملاً منظم، نظرات خود در مورد گم شدن کتابش را مورد بررسی قرار دهد.

آموزش هنگامی که می‌خواهیم دانش آموزان مطلبی را درک کنند، باید آن‌ها را در شرایطی قرار دهیم که حمایت لازم از طرف دانش آموزان دیگر یا از طرف معلم وجود دارد. گاهی اوقات، بهترین معلم، دانش آموز دیگری است که مساله را به خوبی فهمیده است. به این خاطر که آن دانش آموز به احتمال زیاد، در منطقه مجاور رشد یادگیرنده، عمل می‌کند. دانش آموزان را باید بوسیله توضیحات روشن، ارائه دلایل قانع کننده و یا کار با دیگر دانش آموزان - دادن فرصت برای یادگیری مشارکتی - راهنمایی کرد. تقاضا از دانش آموز برای کار کردن با دانش آموز دیگری که در یک فعالیت خاص، اندکی بهتر است نیز می‌تواند ایده مناسبی باشد. علاوه بر این، دانش آموزان را باید ترغیب کرد تا برای سازمان دهی افکارشان، از زبان استفاده کنند و در مورد آنچه در حال انجام آن هستند، گفتگو کنند. گفتگو و مباحثه شاره‌های مهمی به سوی یادگیری هستند (کارپوف و برنسفورد، ۱۹۹۵ کوزولین و پرسایسن، ۱۹۹۵ ونیک و پوتنی، ۲۰۰۲). بخش رهنمودها، ایده‌های بیشتری را برای به کار بردن نظرات ویگوتسکی، در اختیار شما می‌گذارد.

خود را ارزیابی کنید.

- یادگیری یاری شده چیست و پشتیبانی چه نقشی را در این زمینه بازی می‌کند؟

- منطقه مجاور رشد دانش آموز چیست؟

مسلم، زبان، نقش عمده ای را در یادگیری - چه داخل و چه خارج از کلاس درس - ایفا می‌کند. اجازه دهید به صورت دقیق تری این توانایی انسانی را مورد بررسی قرار دهیم.

در همه فرهنگ‌ها، کودکانی که محرومیت شدید یا مشکلات جسمانی خاصی نداشته باشند، می‌توانند بر نظام پیچیده زبان مادری خود تسلط یابند و این، شناختی بسیار چشمگیر است. پیش از آنکه کودک بتواند ارتباطی موثر را از طریق گفتگو برقرار نماید، دست کم باید آواها، معناها، کلمات و توالی کلمات، صدا، آهنگ و لحن صدا و قواعد چرخاندن زبان را با هم هماهنگ کرده باشد.

احتمالاً عوامل متعددی - زیست شناختی و تجربی - در رشد زبان نقش دارند. پیش از این دیدیم که فرهنگ از طریق مشخص کردن ابزارهای زبانی مورد نیاز برای زندگی، نقش عمده ای را در این میان بازی می‌کند. نکته مهم این است که کودکان، همراه با رشد سایر توانایی‌های شناختی، از طریق تلاش پیگیر برای درک آنچه می‌شنوند و به وسیله جستجوی الگوها و ساختن قواعدی برای کنار هم قرار دادن تکه‌های پازل زبان، به کسب زبان نائل می‌شوند. در طی این فرایند، ممکن است انسان‌ها، سوگیری‌ها، قواعد و الزام‌های خود ساخته ای دربار، زبان داشته باشند که باعث شود میزان احتمالاتی که می‌توان در نظر گرفت را محدود سازد. به عنوان مثال، به نظر می‌رسد که کودکان کم سن و سال دارای محدودیتی هستند که از طریق به کار بردن یک برچسب جدید برای نامیدن کل «اشیا» و نه بخشی از آن، مشخص می‌شود.

سوگیری خود ساخته دیگر به این فرض اشتباه در کودکان منجر می‌شود که یک برچسب را می‌توان برای نامیدن طبقه دیگری از «اشیا» مشابه، استفاده کرد. به این ترتیب، کودکانی که چیزهایی درباره خرگوش آموخته‌اند، به صورت طبیعی این آمادگی را پیدا می‌کنند که فرض کنند، «خرگوش برای اشاره به (نامیدن) همه حیوانات است (نه فقط بخشی از حیوانات) و اینکه» دیگر حیوانات شبیه به خرگوش هم خرگوش هستند» (مارک من، ۱۹۹۲). پاداش دادن و نقش بازی اصلاحی، می‌تواند برای کمک به یادگیری صحیح زبان مورد استفاده قرار گیرد، اما تفکر کودک برای کنار هم قرار دادن بخش‌های مختلف این نظام پیچیده نیز بسیار حایز اهمیت است (راسر، ۱۹۹۴).

تاریخچه مختصری از تئوری فعالیت

تئوری فعالیت ریشه در ماتریالیسم یا روانشناسی ماده گرایی، فلسفه کلاسیک آلمانی و کارهای ویگوتسکی دارد. ویگوتسکی اولین بار، اولین تئوری فعالیت را تدوین کرد. دومین تئوری فعالیت توسط لوریا و لئونتیف ایجاد شد که کارکردهای ذهن را توضیح می‌دهد. ویگوتسکی کنش وری کاربردی کار انسان را به عنوان یک طبقه تبیینی کلی از روانشناسی فرمول بندی کرد. لئونتیف از نظر تاریخی فعالیت شیئی کاربردی را به عنوان واحد اساسی تجزیه و تحلیل و اصل تبیینی که پدید آئی، ساختار و محتوای ذهن انسان را معرفی می‌کرد، بکار برد.



در جهان غرب به دلایل عمده^۱ زیر پذیرش متفاوتی نسبت به این تئوری وجود داشت.

۱- در آن زمان تنها دو فصل از ۵ فصل کتاب مارکیسیم به آن اختصاص یافته بود و اینها (۲ فصل) تنها منابعی بودند که در اختیار ویگوستکی قرار داشتند و این نشان دهنده^۲ آن است که تاکید کمتری روی این میراث فکری شده بود.

۲- عقیده فعالیت کار عملی به عنوان یک اصل تبیینی و عقیده^۳ تعیین کننده^۴ ذهن به واسطه فعالیت، به عنوان یک ضرورت منطقی ارائه نشده بود.

۳- جنبه‌های تاریخی و فرهنگی شناخت به آسانی می‌توانست از هم تفکیک و شرح داده شود و با تبیین شود. در اتحاد شوروی سابق، تئوری فعالیت به وسیله عامل زیر گسترش یافت.

❖ توصیف‌هایی که روی رشد شخصیت و کاربرد فعالیت به عنوان یک اصل تبیینی در سطح عمل انسان بکار می‌رفت.

❖ در این کشور مرکزی برای پژوهش درخصوص تئوری فعالیت و کاربرد آن وجود داشت.

❖ از این تئوری به عنوان یک میانجی استفاده می‌شد به این صورت که دانش آموزان را در خارج از بافت مدرسه با فعالیت‌ها و اهدافشان آشنا می‌کرد.

❖ طراحی سیستم‌های کامپیوتری و نرم افزاری برای همکاری، طراحی سیستم‌های اطلاعات و مدیریت و سازمان دهی محل کار متخصصان که این تئوری با کارشان دمساز بود.

محققانی که کارهایشان بر اساس فلسفه ویگوتسکی بود، رویکرد خودشان را اجتماعی فرهنگی نامیدند و محققانی که پیرو فلسفه لئونتیف بودند، رویکردشان را اجتماعی تاریخی نامیدند. تئوری فعالیت به سبب این که مرزهای سختی بین فرد و جمع، ماده و ذهن، زندگی نامه و تاریخ، عمل و تئوری قائل است، مستحق گسترش در جوامع آموزشی می‌باشد.

تئوری فعالیت نحوه^۵ درگیر نمودن منابع مادی و اجتماعی را در قالب مثال ذیل روشن نموده است. یک روز معلم همکار پایه کلاس هفتم مقاله ای از یک روزنامه به کلاس آوردند که در آن کوشش‌های یک گروه محیط زیست نگر علاقه مند به سلامت آبخیز محلی که در آن یک روستا و کانالی که آبراه اصلی انتقال آب را تشکیل می‌داد (نهرهندرسون) را توصیف می‌کرد. مقاله گذشته از مشاجره برای بهبود وضعیت اسفبار آلودگی نهر، نهر بهتری از اکوسیستم را به عنوان یک کل را نشان داد. معلم ازدانش آموزان پرسید، آیا علاقه مند هستند کاری یا عملی درباره این وضعیت انجام دهند؟ دانش آموزان به وسیله صحبت معلم برانگیخته شد فوراً شروع به بارش مغزی درباره آنچه می‌بایست انجام دهند به که شامل جمع آوری کردن زباله‌ها و مستندسازی این که چرا





زباله‌ها در آبخیز پاشیده شده بودند، کردند. به منظور کمک به دانش آموزان در طرح‌های منظم پایدار، معلم یک سفر میدانی اکتشافی را ترتیب داد که در آن والدین و محیط زیست شناسان و کارشناسان فنی آب به عنوان واسطه استفاده شد دانش آموزان به گروه‌های ۳ و ۴ نفری تقسیم شدند، سپس آن‌های پروژه‌ها ایشان را طراحی و اجرای مطالعه اشان لذت بردند. برای مثال، یک گروه ۴ نفری از دختران تصمیم گرفتند تا از مکان‌های مختلف در طول نهر عکسبرداری و توصیف‌ها و برداشت‌هایشان را روی یک نوار شنیداری ثبت کردند. گروه دیگر تصمیم گرفت از طریق نمونه گیری از مکان‌های مختلف نهر رابطه بین فراوانی میکرو ارگانیزیم ها و سرعت آب را تعیین کنند. از طرفی گروه دیگر تصمیم گرفت نیمرخ هایی از جریان آب را به منظور محاسبه همبستگی سرعت جریان آب را با عمق آن مورد مطالعه قرار دهد، گروه آخر تصمیم گرفت گیاهانی را که درست در لبه نهر روئیده بود را شناسایی و ثبت نمایند.

دانش آموزان هر هفته یک بار در طول یک بعد از ظهر که توسط والدینشان به آنجا برده می‌شدند و نظارت آن‌ها را به عهده داشتند در محل پروژه پخش می‌شدند. بعضی از والدین پس از دریافت دستورالعمل از معلم برای سوالات بازپاسخ به صورت بله- خیر بر کنار دانش آموزان نظارت می‌کردند. در ضمن انجام تکالیف در مدرسه، دانش آموزان داده‌های خام را تجزیه و تحلیل می‌کردند یا روی مسائلی که دیگران آن را تجربه کرده بودند، کار می‌کردند. به این ترتیب معلم به عنوان یک واسطه، موضوع مشترکی برای کل کلاس شده سرانجام، دانش آموزان برای انجام فعالیت در رویداد خانه باز که توسط محیط زیست گرایان سازمان داده شده بود و در آن پوسترهایی نصب کرده بودند تا بازدیدکنندگان بتوانند از میکروسکوب، اندازه گیری اکسیژن هدر رفته، رنگ سنج (به منظور تعیین گل آلود بودن آب) استفاده کننده آماده شدند یک روزنامه محلی، داستانی را دربارهٔ کوشش‌های کودکان منتشر کرد که در آن روی تشریح مساعی دانش مربوط به جامعه تاکید کرد، همزمان با آن یک وب سایت یافته‌های علمی که دانش آموزان خلق کرده بودند را منتشر می‌کرد. در نتیجه حتی کودکانی که در یادگیری علوم در مدرسه موفق نبودند، هسته ای اصلی مشارکت در این فعالیت را تشکیل می‌دادند، آن‌ها شامل، دختران، کودکان بومی، دانش آموزانی که به سبب ناتوانی یادگیری منزوی شده بودند. یک مورد فردی بنام دیوی بود که از اختلال ADHD رنج می‌برد تشخیص داده شده بود. ثبت ویدئویی نشان داد که در درس‌های ریاضی‌اش به گونه ای عمل می‌کرد.

تحلیل سیستم های فعالیت

تئوری فعالیت به عنوان یک ابزار قدرت مند دیالکتیکی، از یک مثلث سه گوش برای تاکید بر منابع مادی و اجتماعی مورد استفاده در فعالیت استفاده می‌کند.

ثبت ویدئویی، دوربین، زبان، پوستردیواری، (کامپیوتر)

این بازنمایی یک ادراک عینی از یک سیستم فعالیت که شامل آموزدهی ها، اهداف، وسایل تولید، تقسیم کار، جامعه و قوانین و فرایندهای عالی منظم شامل تولید، توزیع و مصرف را نشان می‌دهد.

اصطلاح فعالیت مساوی با رویدادهای مختصرا نسبی با آغاز و پایان مشخص (ویژگی‌های تکالیف مربوط به مدرسه) فرض نشده، بلکه یک بازگشایی از ساختارهای پیچیده واسطه مند و وساطت‌های جمعی انسان است. با توجه به موضوع فعالیت، دو مقوله وجود دارد: یکی به عنوان ماهیت مادی بودن فعالیت در جهان هستی و دیگری به عنوان یک تصویر ذهنی یا پنداره در اوضاع و احوال کنونی و دیگر این که انسان‌ها در آینده چگو با آن روبرو خواهند شد.

تعریف یادگیری از نظر تئوری فعالیت

یادگیری مساوی است با تغییر متقابل هدف و آموزدنی در فرایند فعالیت موجود انسان از طریق طراحی مواد جهان و زندگی اجتماعی را تغییر می‌دهد، درست همان طوری که این زمینه‌ها به طور متقابل به عنوان واسطه، ماهیت تعاملات با یکدیگر را تغییر می‌دهند.

تفاوت عمل و تمرین

عمل ۱ عبارتست از لحظه‌های واقعی فعالیت انسان که منحصر به تنهایی و یکبار اتفاق می‌افتد ولی تمرین عبارتست از الگوهایی از عمل که ماهیتا تکراری و مبتنی بر دلالت نظری هستند.

شبکه‌های سیستم‌های فعالیت

سومین نسل تئوری فعالیت بر این حقیقت صحنه گذاشت که همه سیستم‌های فعالیت، قسمتی از یک شبکه سیستم فعالیت هستند که بر روی هم جامعه انسانی را تشکیل می‌دهند. سیستم‌های فعالیت مختلف، نتیجه فرایندهای مستمر تاریخی از پیشرفت مشاغل گوناگون و تقسیم کار جمعی در سطح اجتماع هستند. تعلیم و تربیت یک سیستم است که افرادی را که به نیروی کار می‌پیوندند را فارغ التحصیل می‌کند مانند بعضی محیط‌های کار بی در مثال ما سیستم تعلیم و تربیت شامل دفتر تکالیف درسی، کرومتر، اندازه گیری اکسیژن هدر رفته و دانش آموزان مشارکت کننده در نهر هندرسون.





زمانی که افراد به عنوان یک فرد در سیستم فعالیت شرکت می‌کنند، نه تنها نتایجی عاید آنها می‌شود و خود را مجدداً بازسازی می‌کنند، بلکه به وسیله معاوضات مختلف روابط به هم پیوسته سیستم‌های فعالیت‌های مختلف، جامعه را تشکیل می‌دهند. این موقعیت باعث ایجاد شوق متناقض می‌شود که به واسطه آن افراد از هم برتری می‌جویند و رابطه‌اشان را با دیگری عناصر سیستم‌های فعالیت گسترش می‌دهند. در حقیقت، دانش آموزان بین مدرسه و خانه به عنوان سیستم‌های فعالیت جداگانه که دارای مناقضات درون و بین سیستمی هستند، واسطه می‌شوند.

فعالیت‌ها، عمل‌ها و عملیات

اصطلاح فعالیت با کار، تجارت و حرفه مرتبط است. اصطلاح آلمانی «TATIKHEIT» «معاذل» فعالیت (ACTIVITY) است که مترادف با کار، شغل، عملکرد، تجارت، کسب و کار و انجام دادن است. کلمه فعالیت از دید پرور شکاران مترادف با کوشش، اشتیاق، تعهد، سعی و کوشش و خستگی ناپذیر. معلمان از این کلمات بری وادار کردن و درگیر کردن دانش آموزان به منظور بهتر انجام دادن تکالیفشان استفاده می‌کنند. بعضی از پژوهشگران این عقیده را که یادگیری را به عنوان یک سیستم فعالیت تعریف کرده‌اند را نمی‌پذیرند ولی بعضی بر آن پافشاری می‌کنند.

در CHAT، عمل عبارتست از لحظه‌های واقعی فعالیت انسان که منحصرأ اتفاق می‌افتد. در CHAT، عمل‌ها زمانی تحقق پیدا می‌کنند که فرد بر اثر فعالیت با دنیای پیرمونی درگیر شود و این عمل‌ها در سطح هشیاری ظاهر شوند. تصویری از فعالیت‌ها که در ادبیات آموزشی CHAT توصیف شده شامل: طراحی مجدد ساختارها، برنامه ریزی برای یادگیری معلم، آماده کردن یادگیرندگان با ناتوانی‌های فیزیکی برای یادگیری، مدیریت یا اداره کلاس درس، یک فعالیت به واسطه عمل‌ها تحقق می‌یابد. در CHAT، عمل‌ها و هدف‌های آن‌ها که از مشخصه‌های غالب در هشیاری انسان هستند به واسطه درگیری انسان با جهان تحقق پیدا می‌کند. رابطه بین عمل (هدف) و فعالیت (انگیزه) یک رابطه دیالکتیکی است، از یک طرف عمل‌ها، فعالیت‌ها را تشکیل می‌دهند و از طرف دیگر فعالیت‌ها محرک‌های اختصاصی برای پیامدهای عمل هستند (رابطه دو جانبه)

عمل‌ها (هدف‌ها) مدلولی هستند برای مرتب کردن عناصر ناهشیا که عملیات نامیده می‌شوند.

تناقضات، تغییرات و تاریخ

در مجموع واحدهای دیالکتیکی تناقضات سیستم‌های فعالیت را در درون خود مخفی نگه داشته است، یعنی عناصری که با هم متناقض هستند، با هم دارای همزیستی می‌باشند. برای مثال در گسترش رویکرد ویگوتسکی به ذهن، گفتار و حرکات بیانگر به طور دمسازی یا همراه هم و در تعامل با هم تولید می‌شوند که نه تنها



عناصری از یک واحد متناقض هستند بلکه به طور ذاتی از هم متمایز واجد او غیر قابل تقلیل به یکدیگر هستند. گفتار و حرکات بیانگر مانند الیاف در یک رشته یا موج و ذره در نور به هم مرتبط هستند.

۱. آزمودنی‌ها بر اساس جانی که آن‌ها در سیستم فعالیت قرار می‌گیرند، تناقضات را به چهار گونه تجربه می‌کنند.
۲. تناقضات ممکن است از ابتدا به صورت بنیادی درونی شده باشند، تعارضات درونی مانند یک هدف، ممکن است به راه‌های مختلفی از جمله نشانه‌های بیماری خود را آشکار سازند.
۳. تناقضات ممکن است بین دو مولفه موجود یا ذاتی وجود داشته باشد؛ مثلاً تقاضا برای کیفیت کار در مسائل پیچیده محیطی و زیر پا گذاشتن قوانین مربوط به مدرسه.
۴. تناقضات بین هدف (انگیزه) غالب و هدفی که از نظر فرهنگی از فعالیت پیشرفته تر است؛ مثلاً وقتی یک معلم تصمیم می‌گیرد یادگیری مشکل محور را در کلاس درس بیولوژی در سطح دبیرستان جهت تشویق دانش آموزان به تفکر سطح بالا را تشویق کند و همزمان بآن، سبک ارزیابی تکالیف سطح بالا و فشارهای شدید اجتماعی اثرات یادگیری را از بین ببرد.
۵. تناقضات ممکن است بین فعالیت اصلی و یکی از فعالیت‌های جانبی وجود داشته باشد.

دو نوع یادگیری در منطقه تقریبی رشد

برای هر فرد دو نوع یادگیری در منطقه تقریبی رشد وجود دارد. یک نوع یادگیری، موضوعی یا بر اساس موضوع است که فرد کمتر تجربه می‌کند و بیشتر ممکن است فرمی از عمل را مشاهده کند، در این صورت فرد به وسیله هیجان برانگیخته شده و بیشتر به صورت تقلیدی عمل می‌کند. به این ترتیب کودکان در پروژه نهره‌ندرسون از طریق مشاهده زیست‌شناسان در گروه محیط زیست نگر و تجهیزات تبحر کسب کنند. نوع دوم یادگیری زمانی است که فرد با دو یا چند فرد دیگر به صورت مشارکتی با هم همکاری می‌کنند و در نتیجه عمل‌های جدیدی ظاهر می‌شود. در فعالیت‌های جمعی این امکان وجود دارد که افراد با تجربه ای وجود داشته باشد که دیگران از آن‌ها تجربه کسب کنند. فعالیت‌های جمعی نه تنها فرصت‌های یادگیری را برای دانش آموزان افزایش می‌دهند، به راه‌های ضمنی یا نا آشکار یادگیری یا به عبارتی به یادگیری پنهان منجر می‌شوند.

زبان، یادگیری و زبان سواد آموزی

CHAT مسائل تربیتی مهمی را به راه‌های معرفی کرده که در راس آن‌ها زبان قرار دارد. بر اساس این تئوری زبان برترین ابزار، واسطه و هدف در شیوه‌های آموزشی می‌باشد. یکی از پیامدهای استفاده از CHAT این است که در آن زبان، یادگیری زبان و سوادآموزی به راه‌های تازه ای درک، فهمیده و تبیین می‌شوند. در رویکرد تاریخی- فرهنگی، زبان بعد از این که شناخت شکل بگیرد ظاهر می‌شود، یعنی زمانی که فعالیت‌های جمعی



مانند، شکار و تقسیم کار (استفاده از محاسبه در رم دادن شکار به صورت دسته جمعی) تولید ابزار و استفاده از آن (بین شمپانزه ها)، معاوضه مناسبات و دیگر جنبه‌های فرهنگی فرمهای زندگی انسان که تقریباً موجود بوده است. زبان یک طبقه بندی وابسته به فعالیت است. فعالیت تا اندازه ای در سرتاسر گسترش زبان و سوادآموزی به عنوان یک وسیله فهمیده شده است. زبان و سوادآموزی بعضی اوقات به عنوان به عنوان ابزارهای برای انتقال و ساخت دانش قابل قبول فرهنگی تلقی شده است، بعضی اوقات به عنوان عمل، بعضی اوقات به عنوان شیوه‌های یا سبک‌ها، بعضی اوقات به عنوان واسطه عناصر ساخت بافت، وسیله ای برای تعاملات، قسمتی از صدای انسان فهمیده شده است.

زبان، یادگیری زبان و ساده و سوادآموزی جایگاه در CHAT به خود اختصاص داده‌اند.

راه‌های تازه آموزشی تحقیق و عمل در تئوری CHAT

انگیزه یا انگیزش، هیجان و هویت

انگیزه بنیادی برای پژوهش نظری فعالیت است، وقتی دانش آموزان خود را در حالت‌های هیجان ارزیابی می‌کنند، هدف و انگیزه‌های واقعی متفاوتی دنبال کردند که به صورت رسمی از جنبه اندازه CHAT پیروی می‌کرد. در دیگر زمان‌ها وقتی پرورشکاران از دانش آموزان خواستند تا آنچه را که به آن علاقه مند هستند، انجام دهند، شاهد حالت‌های هیجان دانش آموزان بودند- پدیده از تاکید کنترل بیرونی خارج و درونی می‌شد- پس در بیشتر سطوح اساسی، مفاهیم ساده هیجان فراگیر هستند که به وسیله آن فعالیت‌های یادگیری تابعی از اصل بیشینه سازی مثبت و کمیته سازی منفی هیجان‌ها هستند (لئونتیف، ۱۹۸۷ ص ۱۲۰)

انگیزه در هر فعالیتی، به طور صحیح درجه ای از کنترل روی هدف را افزایش می‌دهد. انتظار پیش بینی کنترل و امکان عمل، والانسی هیجانی مثبت نامیده می‌شود و دانش آموزان را برای انجام دادن و تشخیص فعالیت‌های اختصاص سوق می‌دهد.

هیجان

هیجان برای کارکرد سیستم های فعالیت به عنوان یک کل، جدائی ناپذیر است، برای آن‌ها روابط بین انگیزه‌های (نیازها) و موفقیت یا امکان موفقیت عمل آزمودنی‌ها که خیلی به این انگیزه‌ها پاسخ می‌دهند را مشخص منعکس می‌کند.

لئونتیف، ۱۹۷۸ ص (۱۲۰). اگر چه پیشگامان تئوری فعالیت همیشه هیجان را به عنوان یک مولفه جدایی ناپذیر فرض کرده‌اند و اگر چه این‌ها شواهدی از نقش اصلی هیجان‌ها در شناخت علوم و ریاضی و آموزش



معلمان بازی می‌کنند. کاربردهای CHAT را که به این جنبه‌ها نگاه عادی ندارد را ارائه داده است. در CHAT هیجان‌ها هسته اصلی و یا کلنیک فعالیت /عمل و عمل / عملیات می‌باشند. والانس هیجانی مثبت یعنی این که فردی بر جهان یا بر شرایط زندگی خود کنترل داشته باشد. آزمودنی‌ها شکست‌ها و موفقیت‌ها را در ارتباط با انتخاب انگیزه‌ها به طور مثبت و منفی ارزیابی می‌کنند، اما امکان موفقیت در راهی که آن را در فعالیت بکار می‌گیرند شکل داده می‌شود.

هویت

در مدرسه دانش آموزان هویت‌های گوناگونی را از خودشان می‌دهند، مانند دیوید، کسی که به گونه ای عمل می‌کرد که او را CHAT تشخیص دادند. شاید شایستگی‌اش در نهر هندرسون قابل مشاهده بود و پژوهشگر را به نتیجه گیری دیگری سوق داد. هویت سرانجام شکل و یا کلینکی به خود می‌گیرد: هویت به طور پیوسته ایجاد و فعالیت عملی دوباره ایجاد می‌شود که هر دو متضمن و نتیجه هویت هستند. به عوض وجود اسنادهای نامتغییر، هویت دانش آموزان، هویتشان به وسیله منابع مادی و اجتماعی موجود، به وسیله تئوری فعالیت شکل می‌گیرد.

کنش آموزشی

وقتی به یادگیرندگان فرصت یا اجازه داده شود در طراحی زمینه‌ها آموزشی و یادگیری مشارکت داشته باشند، باعث می‌شود آن‌ها نه تنها روی شرایط زندگی بلکه بر راه‌هایی که منجر به آشکار شدن رشد شخصیت آن‌ها می‌شود. کنترل بیشتری داشته باشند. در یک کلام کنش آموزشی باید تجانس بین انگیزه‌های جمعی و فردی را به میزان زیاد تحریک کند.

منبع:

روزنامه آفرینش، شماره های

۳۴۷۸، ۳۴۷۹، ۳۴۸۰، ۳۴۸۱، ۳۴۸۲، ۳۴۸۳، ۳۴۸۴، ۳۴۸۵، ۳۴۸۶ و ۳۴۸۷



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، نهادی غیردولتی و ناسودبر است. این نهاد در سال ۱۳۷۹ از سوی پژوهشگرانی که در حوزه ادبیات کودکان فعال بودند، پایه گذاشته شد و اکنون با بیش از ده سال پیشینه از فعالیت های گسترده، در سطح ملی و بین المللی به کار خود ادامه می دهد.

دفتر این مؤسسه در تهران است و شیوه همکاری با این نهاد به دو شکل کار رسمی و داوطلبانه است. مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان هزینه های سازمانی خود را از راه کمک های مردمی و اجرای پروژه های فرهنگی و انتشاراتی به دست می آورد. چنانچه مؤسسه درآمدی داشته باشد، این درآمد را در راه گسترش هدف های خود هزینه می کند.

پیوندگاه:

koodaki.org	مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان	کودکی
iranak.org	ایران کودکی	ایرانک
ketabak.org	پنجره ای به جهان خواندن	کتابک
amoozak.org	آموزش خلاق کودک محور	آموزک
khanak.org	با من بخوان	خوانک
rootak.org	پایگاه ارتباط فرهنگی کودک و نوجوان	روتک
dabire.org	درست بیاموز، تا درست بنویسی	دبیره
koodakar.org	سندوق آموزش و توانمند سازی کودکان کار و محروم	
hodhod.com	گزید هترین کتاب های کودک و نوجوان	کتاب هدهد