



آموزش خلاق کودک محور

# ویگوتسکی از نظریه تا کاربرد

استاد محترم: جناب آقای دکتر احدی

دانشجو: طاهره باغانی

جست و جو و آماده سازی:

مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان





**لوسیمینوویچ ویگوتسکی**، درگومل، شهری بندری در روسیه غربی بزرگ شد. پدرش رئیس بانک و مادرش معلم بود، هر چند مادرش، بیشتر وقت خود را صرف پرورش هشت فرزند خود کرد. اعضای خانواده رابطه محبت آمیزی با یکدیگر داشتند، خصیصه ای که به ویگوتسکی نیز انتقال پیدا کرد. در روزگار نوجوانی، در میان دوستانش به «پرفسور کوچولو» معروف شده بود، زیرا دایما آن‌ها را به بحث‌های مختلف و فعالیت‌های خارق العاده فرا می‌خواند. ویگوتسکی همچنین به خواندن تاریخ، ادبیات و شعر عشق می‌ورزید. البته کوتیک، فریدگات و فریدگات (۲۰۰۸) تاکید می‌کنند که زمینه و فرهنگ یهودی تاثیر بیشتری از خانواده و آموزش بر ویگوتسکی داشته است.

ویگوتسکی در ۱۷ سالگی تصمیم گرفت به دانشگاه مسکو برود؛ اما به دلیل یهودی بودن، مجبور بود در یک سیستم سهمیه ای رقابت کند، زیرا دانشگاه تنها از ۳ درصد یهودیان ثبت نام می‌کرد. در ابتدا ویگوتسکی به موفقیت خود اطمینان داشت، زیرا نمره‌های او به اندازه کافی درخشان بودند، اما قبل از اینکه امتحانات شفاهی خود را به پایان برساند، تصمیم وزارت آموزش و پرورش برای اجرای قرعه کشی به منظور انتخاب متقاضیان، تغییر پیدا کرد. ویگوتسکی تمامی امید خود را از دست داد، اما به گونه ای کاملاً تصادفی برنده شد. او در دانشگاه در رشته حقوق تخصص گرفت، اما در کلاس‌های سایر رشته‌ها نیز شرکت می‌کرد. همچنین دوره‌هایی را در دانشگاه مردمی شنیاوسکی گذراند، جایی که تعدادی از استادان که به دلایل سیاسی از دانشگاه مسکو اخراج شده بودند، به آنجا رفته بودند. سرانجام در سال ۱۹۱۷، با مدارک حقوق از دانشگاه مسکو فارغ التحصیل شد و به شهر زادگاهش گومل بازگشت.

ویگوتسکی بین سالهای ۱۹۱۷ (سالی که انقلاب کمونیستی رخ داد) و ۱۹۲۴ که در یک دبیرستان محلی، ادبیات و روان شناسی تدریس می‌کرد، به تعلیم و تربیت کودکان ناتوان جسمی علاقه مند شد. همچنین رساله دکترای خود را به روان شناسی هنر اختصاص داد. در همین دوره، به بیماری سل مبتلا شد.

**ویگوتسکی** در ششم ژانویه ۱۹۲۴، برای ارائه مقاله ای درباره روان شناسی هشیاری به لنینگراد سفر کرد. فصاحت و روانی کلام او، به عنوان جوانی ناشناخته از سرزمینی دور از پایتخت، اثر فوق العاده ای بر روان شناسان جوان بر جای گذاشت. یکی از آن‌ها، آ. آر. لوریا (۱۹۰۲-۱۹۷۷) بود که سمتی را در انستیتو روان شناسی مسکو به او پیشنهاد کرد و **ویگوتسکی** نیز آن را پذیرفت. در طی اولین سال کارش در انستیتو، رساله دکترای خود را به پایان رساند و به درجه دکتری نایل آمد.

چیزی نگذشت که **ویگوتسکی** در مسکو حضوری موثر پیدا کرد. هنگامی که سخنرانی می‌کرد، انبوه دانشجویان حتی خارج از سالن سخنرانی می‌ایستادند و از پشت پنجره‌های باز به سخنرانی او گوش می‌دادند. هنگامی که در سفر بود، دانشجویانش اشعاری را به افتخار او می‌سرودند. این شور و شوق نسبت به ویگوتسکی



نه به دلیل عقاید هیجان انگیز او، بلکه به این دلیل بود که او گروهی از مارکسیست‌های جوان را برای خلق یک روان‌شناسی که به ایجاد جامعه سوسیالیستی کمک کند، رهبری می‌کرد.

شاید **ویگوتسکی** حس کرده بود که زندگی‌اش کوتاه خواهد بود و از همین رو، همه کارهایش را با شتاب و عجله انجام می‌داد. دایم مشغول مطالعه بود، سخنرانی می‌کرد و تحقیقات خود را با حداکثر سرعتی که می‌توانست به اجرا در می‌آورد و همچنین مسافرت‌های زیادی برای کمک به مراکز درمانی کودکان و بزرگسالان مبتلا به اختلالات عصب شناختی انجام می‌داد. برنامه روزانه **ویگوتسکی** به قدری پر بود که مطالبش را بعد از ساعت ۲ نیمه شب که چند ساعتی مهلت استراحت می‌یافت، می‌نوشت. در سه سال آخر زندگی‌اش، سرفه‌هایش به قدری شدید شده بود که گاهی اوقات چندین روز، نیروی خود را از دست می‌داد. با وجود این تا هنگام مرگش یک دم از کار باز نایستاد.

چند نوشته از **ویگوتسکی**، بلافاصله پس از مرگش انتشار یافت، اما در سال ۱۹۳۶ حکومت روسیه، انتشار کارهای او را ممنوع کرد و این ممنوعیت تا سال ۱۹۵۶ ادامه یافت. اولین دلیل این ممنوعیت آن بود که **ویگوتسکی** تحقیقاتی را در مورد آزمون‌های روانی انجام داده بود که حزب کمونیست آن‌ها را محکوم کرده بود. در واقع، **ویگوتسکی** استفاده معمول از آزمون‌های هوش را به شکل معمول مورد انتقاد قرار داده بود و از آنها به روش جدیدی استفاده می‌کرد، اما این روش‌ها مورد پذیرش حکمرانان نبود.

خوشبختانه، همکاران **ویگوتسکی** و دانشجویانش، کارهای او را زنده نگه داشتند. در دو دهه گذشته، در غرب، علاقه زیادی به عقاید **ویگوتسکی** به وجود آمده است. بدون شک، این علاقه هنگامی بیشتر شد که نوشته‌های **ویگوتسکی** از زبان روسی به انگلیسی ترجمه شد.

**ویگوتسکی** نوشته‌های اولیه گزل، ورنر و پیازه را مطالعه کرد و به اهمیت نوعی رشد درونی که آن‌ها مطرح کرده بودند، پی برد. به علاوه، **ویگوتسکی** یک مارکسیست بود که اعتقاد داشت درک انسان تنها بر اساس بافت تاریخی - اجتماعی محیط امکان دارد. بنابراین، **ویگوتسکی** سعی کرد تا نظریه‌ای را خلق کند که در آن ارتباط بین دو «مسیر رشد»، یعنی «مسیر طبیعی» که از درون سرچشمه می‌گیرد و «مسیر تاریخی - اجتماعی» که کودک را از بیرون تحت تاثیر قرار می‌دهد را نشان دهد.

**ویگوتسکی** تنها تا حدی در این زمینه موفق شد. او فقط خلاصه‌ای از یک نظریه یکپارچه را در رشد مطرح کرد، زیرا در ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل در گذشت. با وجود این، بسیاری از روان‌شناسان معتقدند که اگر روزی یک نظریه یکپارچه و مستحکم ساخته شود، نقطه شروع آن، کارهای **ویگوتسکی** خواهد بود.

## اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی - تاریخی در تحول شناختی

ویگوتسکی (۱۹۸۱) جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند و به باور او کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی‌اش تعیین کننده اصلی رشد شناختی اوست. «خاستگاه» روان آدمی اجتماع است و فرایندی که به آن شکل می‌دهد ارتباط است.

بنا به گفته وولفلک (۱۹۹۵)، در حالی که پیاژه کودک را به صورت یک دانشمند کوچک توصیف می‌کند که عمدتاً به تنهایی جهان هستی را می‌سازد و می‌فهمد، ویگوتسکی بر این باور است که رشد شناختی کودک عموماً به مردمی که در دنیای او زندگی می‌کنند وابسته است. دانش‌ها، اندیشه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های فرد در تعامل با دیگران تحول می‌یابند. (سیف، ۱۳۸۴)

### کارکردهای نخستین و عالی ذهنی

در نظریه ویگوتسکی، کارکردهای ذهنی به دو دسته کارکردهای نخستین ذهنی و کارکردهای عالی ذهنی تقسیم شده‌اند. ویگوتسکی (۱۹۷۸) با اصطلاح کارکرد به فرایندهای ذهنی مانند توجه، ادراک، حافظه و تفکر اشاره می‌کند. این کارکردهای ذهنی در سالهای آغاز عمر به طور طبیعی وجود دارند و در انسان و حیوان یافت می‌شوند. ویژگی مهم آنها غیر ارادی و ناآگاه بودن است. «به عنوان نمونه، حافظه، در شکل اولیه اش، عبارت است از شکل گیری خود به خودی یک تداعی بین دو رویداد که با هم رخ می‌دهند. به طور مثال، گربه صدای باز کردن در قوطی غذا را با غذا تداعی می‌کند» همچنین، توجه در شکل نخستین یا اولیه‌اش یک حرکت خودبه خودی و غیرارادی است؛ مثلاً، هم انسان و هم حیوان پس از شنیدن یک صدای شدید، بدون اراده، به سوی آن توجه می‌کنند.

کارکردهای عالی ذهنی ویژه انسان‌اند و گرچه بر اساس کارکردهای نخستین تحول می‌یابند، اما با آنها از چند جهت فرق دارند. نخست اینکه، زیر کنترل انسان قرار دارند و با اراده او انجام می‌شوند. دوم اینکه، دارای خاستگاه اجتماعی‌اند. سوم اینکه، به کمک ابزارهای روانشناختی رخ می‌دهند. فستکو و مککلور (۲۰۰۵) در توضیح این کارکردها گفته‌اند حافظه به عنوان یک کارکرد عالی ذهنی در برگیرنده فعالیت‌هایی چون ربط دادن دو رویداد به یکدیگر با استفاده از ابزارهای روانشناختی، مانند مقایسه و یادیار (تدابیر کمک حافظه) است. موردهای دیگر کارکردهای عالی ذهنی عبارت‌اند از استدلال منطقی، توجه انتخابی و زبان.

گفتیم که کارکردهای عالی ذهنی از تحول کارکردهای نخستین ذهنی به وجود می‌آیند. آنچه به شکل گیری این فرایند کمک می‌کند عوامل اجتماعی - فرهنگی هستند. در حقیقت، کارکردهای عالی ذهنی از طریق تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی او تحول می‌یابند. بنا به گفته ویگوتسکی (۱۹۸۱). «هر کارکرد عالی ذهنی الزاماً در





ابتدا یک کارکرد اجتماعی است» (سیف، ۱۳۸۴) بر مبنای این نظر ویگوتسکی قاسم زاده (۲۰۰۵) عقیده دارد که بسیاری از واکنش‌های ما در زندگی و فرهنگ، کارکردهای ذهنی ما را دچار تغییر می‌کنند و قسمت‌های جدیدی به سیستم رشدی رفتار بشر می‌افزایند. فرهنگ از طریق مدل‌ها و استعاره‌ها به رفتار ما نظم می‌دهد.

## نظریه ویگوتسکی در زمینه ابزارهای روان‌شناختی

در دیدگاه مارکسیستی، نمی‌توانیم ماهیت انسان را به صورت صوری به عنوان چیزی که ثابت و ابدی است، در نظر بگیریم. همچنانکه انگلس عنوان کرد، ظرفیت‌های انسان پایه پای رشد تاریخی، به ویژه رشد فناوری، تغییر می‌کند. اجداد ما نیز همان طور که ابزارهای جدیدی برای چیره شدن بر محیط می‌ساختند، از ویژگی‌های «اشیا» آگاهی بیشتری پیدا می‌کردند و روش‌های جدیدی را برای همکاری کردن و برقراری ارتباط اجتماعی به وجود می‌آوردند، ضمن آنکه ظرفیت‌های جدید را نیز برای برنامه ریزی و پیش بینی آینده کسب می‌کردند. تغییرات بعدی فناوری انسانی، بدون شک تغییرات آینده را در شناخت انسان به وجود خواهد آورد.

ویگوتسکی از نوشته‌های انگلس در زمینه استفاده از ابزار، به شدت تاثیر پذیرفت و کوشش کرد تا دیدگاه‌های انگلس را گسترش دهد. ویگوتسکی معتقد بود افراد همان طور که ابزارهایی را برای چیره شدن بر محیط ابداع کردند، «ابزارهای روان‌شناختی» را برای تسلط بر رفتار خودشان به وجود آوردند. برای مثال، انسان‌های اولیه از چوب خط و طناب‌های گره دار برای کمک به یادآوری وقایع استفاده می‌کردند؛ امروزه نیز خیلی از افراد ممکن است نخ را دور انگشتان خود ببندند تا از فراموشی خویش، جلوگیری کنند. همچنانکه فرهنگ رشد یافت، آن‌ها ابزارهای ذهنی دیگری به وجود آوردند. دریانوردان استفاده از نقشه را آغاز کردند تا مسیرهای گذشته را دنبال کنند و برای سفرهای آینده برنامه ریزی کنند. ویگوتسکی از ابزارهای روان‌شناختی مختلفی نام می‌برد که مردم برای کمک به تفکر و علایم رفتاری خود از آن‌ها استفاده می‌کنند و معتقد بود بدون بررسی این نشانه‌ها که فرهنگ فراهم می‌آورد، نمی‌توان تفکر انسان را درک کرد. (کرین، ۱۳۸۴)

بدون شک مهم‌ترین سیستم نشانه‌ای گفتار است. گفتار کارکردهای زیادی دارد؛ اما اساسی‌ترین آن‌ها این است که تفکر و توجه ما را از موقعیت بی‌واسطه - از تاثیرپذیری محرک‌ها در هر لحظه - آزاد می‌سازد. به دلیل اینکه کلمات می‌توانند امور و وقایعی را رمزبندی کنند که فراسوی شرایط حاضر است، بنابراین، گفتار ما را قادر می‌سازد تا به گذشته فکر کنیم و برای آینده به برنامه ریزی بپردازیم.



ویگوتسکی می‌گوید هنگامی که انسان‌ها از نمادها و نشانه‌ها استفاده می‌کنند، درگیر نوعی رفتار واسطه‌ای می‌شوند؛ یعنی آن‌ها مستقیماً به محرک‌های محیطی پاسخ نمی‌دهند. همچنین، رفتار آنها به وسیله نشانه‌های درونی‌شان تحت تاثیر قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر «واسطه» ای «می‌شود» .

یادگیری گفتار، در رشد کودک، اهمیتی اساسی دارد؛ گفتار، کودک را قادر می‌سازد تا هوشمندانه در زندگی اجتماعی گروهی، شرکت کند؛ اما گفتار کاری بیش از این انجام می‌دهد. گفتار همچنین تفکر فردی کودک را تسهیل می‌کند. ویگوتسکی متوجه شد که در ۳ یا ۴ سالگی، کودکان شروع به استفاده از نوعی گفتگو با خودشان می‌کنند که مانند گفتگو با افراد دیگر است. در ابتدا، کودکان این گفتگو را با صدای بلند انجام می‌دهند و ما می‌توانیم برخی جمله‌های کودکان را به هنگام بازی بشنویم؛ مانند اینکه «نمی‌دانم این چرخ کجا می‌ره؟ آیا به اینجا می‌آد» بعد از مدتی، در ۶ یا ۷ سالگی، کودکان گفتگو با خود را به صورت درونی و بدون صوت، شروع می‌کنند. ویگوتسکی معتقد بود که توانایی ما برای گفتگو با خودمان، یعنی فکر کردن با کلمات، سهم بسیار عمده‌ای در انجام تفکر ما دارد.

دو سیستم نشانه‌ای مهم دیگر عبارت‌اند از: نوشتن و سیستم‌های شمارش. اختراع خط یک موفقیت بزرگ انسانی بود، زیرا نوشتن، افراد را قادر می‌سازد تا اطلاعات خود را برای همیشه ثبت کنند؛ اما برای بسیاری از کودکان، یادگیری نوشتن (و خواندن) مستلزم تلاش زیادی است، زیرا خواندن و نوشتن کودکان را مجبور می‌سازد تا از گفتار بیانی و بدنی که به صورت طبیعی از آن برخوردارند، فاصله بگیرند و رمزهای انتزاعی را برای کلمات مورد استفاده قرار دهند. یادگیری نوشتن اغلب تا حد زیادی، به آموزش رسمی نیاز دارد .

همچنین سیستم‌های شمارشی، در تکامل انسان اهمیت زیادی داشته است. ویگوتسکی اظهار می‌دارد که انسان‌های اولیه، سیستم‌های شمارشی را به این دلیل به وجود آوردند که دریافتند قادر نیستند مقدار «اشیا» (مانند میوه جات یا تعداد گاوهای گله) را تنها از طریق مشاهده، تعیین کنند. آنها به مجموعه‌ای از رمزها نیاز داشتند تا در شمارش، به آن‌ها کمک کند. برای مثال، افراد قبیله‌ای در گینه نو، روشی را برای شمارش اختراع کردند که در آن، از انگشتان و بسیاری از قسمت‌های بدن برای شمارش «اشیا» استفاده می‌شد. همپای رشد جوامع، سیستم‌های شمارشی دیگری مانند چرتکه و علائم نوشتنی نیز به کار گرفته شدند. آن‌ها همچنین به طور روزافزون با مقادیر انتزاعی و روش‌های نظری، جدای از اشیای واقعی، سر و کار پیدا کردند. برای مثال، جبر با طبقه‌ای از مقادیر کلی سر و کار دارد، بدون اینکه مشخص کننده اعداد ویژه‌ای باشد. اگر باشد، آنگاه است، بدون اینکه مقادیر خاصی برای  $a, d$  در نظر بگیریم. تسلط در جبر و سایر روش‌های استفاده از اعداد، همچون مهارت در خواندن و نوشتن، اغلب به آموزش رسمی نیاز دارد (جان استینر و سوبرمن، ۱۹۷۸).

ویگوتسکی عنوان می‌کند که سیستم نشانه‌ای هر فرهنگ، تاثیری اساسی بر رشد شناختی دارد، تاثیری که



از سوی رشد‌گرایانی مانند گزل و پیاژه، نادیده گرفته شده است. گزل و پیاژه به رشد به عنوان آنچه از درون خود کودک سرچشمه می‌گیرد و ناشی از نیروهای رسی درونی یا کشفیات خودبه‌خودی است، نگاه می‌کنند. **ویگوتسکی** تصدیق می‌کند که این رشد درونی، به عنوان «مسیر» طبیعی «رشد»، با اهمیت است و این نیروهای رشد درونی همچنین در رشد شناختی کودکان تا ۲ سالگی یا بیشتر، مسلط هستند؛ اما بعد از آن، رشد ذهن به شدت تحت تاثیر «مسیر» فرهنگی «رشد»، یعنی سیستم‌های نشانه‌ای که فرهنگ فراهم می‌آورد، قرار می‌گیرد. در حقیقت، تمامی نیروی منحصر به فرد تفکر انسان که ما را از سایر گونه‌ها جدا می‌سازد، بدون گفتار و سیستم‌های نشانه‌ای دیگر، غیرممکن خواهد بود.

علاوه بر این، **ویگوتسکی** فکر می‌کرد که بالاترین سطوح تفکر، یعنی سطح استدلال نظری و تماما انتزاعی مانند نوشتن، ریاضیات و دیگر انواع مفاهیم نظری، نیاز به آموزش دارند. مطمئناً کودکان ممکن است بعضی از مفاهیم را خودشان و بر اثر تجربه‌های روزمره کسب کنند، اما آنها نمی‌توانند بدون آموزش، سیستم‌های نشانه‌ای انتزاعی و فکرکردن به صورت کاملاً انتزاعی را از خود نشان دهند. از آنجا که این آموزش تنها در جوامع فناورانه پیشرفته شایع است، ما تفکر کاملاً انتزاعی را فقط در این جوامع می‌بینیم.

در سال ۱۹۳۱ **ویگوتسکی** فرصت ویژه‌ای برای آزمودن این فرضیه دوم خود، یعنی اینکه تفکر انتزاعی محصول سطوح رشد تاریخی - اجتماعی نسبتاً پیشرفته است، پیدا کرد. در آن هنگام، نواحی دور افتاده‌ای در روسیه وجود داشت که شامل آسیای مرکزی می‌شد، جایی که روستاییان هنوز در سیستم فئودالی کار می‌کردند. روستاییان روی مزارع کوچکی کار می‌کردند که کاملاً وابسته به ملاکان ثروتمند و اربابان فئودال بود. اغلب آنها بی‌سواد بودند. حکومت جدید روسیه کوشش می‌کرد تا تمام ایالت‌ها به صورت یک ایالت سوسیالیستی جدید درآید و کارهای کشاورزی به صورت جمعی انجام گیرد و روستاییان به صورت گروهی برای تولید برنامه ریزی و محصولات را ارزشیابی کنند و مواردی از این دست، در مقابل حکومت نیز در دوره‌های کوتاه، خواندن، نوشتن و استفاده نظری از اعداد را به روستاییان آموزش دهد. در سال ۱۹۳۱ به دلیل اینکه حکومت هنوز در مراحل اولیه اجرای برنامه‌های جدید بود، **ویگوتسکی** فرصت یافت تا فرایندهای ذهنی بزرگسالانی را که شرکت در شیوه‌های جدید زندگی اجتماعی را شروع کرده بودند، با آن‌هایی که هنوز به شکل گذشته زندگی می‌کردند، با هم مقایسه کند.

در واقع **ویگوتسکی** خودش بیمارتر از آن بود که به آسیای مرکزی سفر کند و این کار را انجام دهد؛ اما لوریان و دیگران را تشویق کرد که این مطالعه را انجام دهند. در بخشی از این تحقیق، مصاحبه‌گران به آزمودنی‌ها، عبارتهایی قیاسی مانند جمله‌های زیر ارائه می‌کردند:

در شمال دور، آنجایی که برف هست، تمامی خرس‌ها سفید هستند. نوویا در شمال دور است. خرس‌های آنجا چه رنگی هستند؟ (لوریا، ۱۹۷۶)

آزمودنی‌های بی سواد از پاسخ به این سوال، به شیوه ای کاملاً نظری، امتناع می‌کردند. آن‌ها چیزهای شبیه به این می‌گفتند: «من نمی دانم خرس های آنجا چه رنگی هستند، من که هرگز آنها را ندیده ام» هنگامی که مصاحبه گر آنها را تحت فشار قرار می‌داد و از آنها می‌خواست که «بر اساس همان کلمه هایی که گفته شده است» جواب بدهند، روستاییان همچنان از اینکه فراسوی تجربه شخصی خود صحبت کنند، امتناع می‌کردند. یکی از آنها گفت: «سوال شما را فقط کسی می تواند جواب دهد که آنجا بوده است. ولی اگر کسی آنجا نبوده باشد، بر اساس کلماتی که شما گفتید، قادر به پاسخگویی نیست»؛ اما آن‌هایی که در برنامه‌های جدید شرکت کرده بودند، با این عبارتهای قیاسی، به شیوه نظری برخورد کردند و جواب صحیح دادند .

این آزمایش چندان هم کامل نبود. به ویژه آنکه لوریا این عقیده را مطرح کرد که آزمودنی‌های بی سواد نه تنها از جواب دادن به عبارتهای قیاسی امتناع کردند، بلکه قادر به انجام دادن آن هم نبودند؛ اما در یکی از موارد که آن‌ها زیاد اصرار کردند، آزمودنی‌ها بر خلاف عادات ذهنی ریشه دار خود، به سوال ها به طور صحیحی جواب دادند.

در عین حال، مطالعه فوق، در اساس از این دیدگاه مارکسیستی که ذهن محصول تغییرات تاریخی - اجتماعی است، حمایت می‌کرد. این مطالعه اظهار می‌دارد که نمی‌توانیم از «اصول تفکر» یا «رشد شناختی»، به طور انتزاعی بحث کنیم - کاری که معمولاً روان شناسان انجام

می‌دهند. ما نیاز داریم فرهنگی را که کودک در آن پرورش می‌یابد و سیستم نشانه ای را که فرهنگ فراهم می‌آورد، در نظر بگیریم. بر همین اساس، ویگوتسکی معتقد بود اگر این ابزارهای تفکر تغییر یابند، ذهن، ویژگی‌های متفاوتی به خود خواهد گرفت.

تمام روانشناسان مارکسیست، طرفدار جدی عقاید ویگوتسکی نبودند. تعدادی از مارکسیست‌ها عنوان کردند که ویگوتسکی استعاره ابزارها را بیش از حد بسط و گسترش داده است. آنها می‌گفتند این ابزارها، اشیایی واقعی هستند نه ابزاری برای گفتار، نوشتار، ریاضیات و دیگر «ابزارهای روان شناختی

ویگوتسکی، علاوه بر شهرتش به عنوان مارکسیست، به روان شناسی رشد، سمت و سویی امیدبخش داد. ویگوتسکی، نقش نیروهای درونی را تشخیص داد، اما او اظهار داشت که درک کامل رشد شناختی، به مطالعه ابزارهای روان شناختی که فرهنگ‌ها فراهم می‌آورند و انتظار دارند کودکان از آن‌ها استفاده کنند نیز، نیازمند است .







عموما به نظر می‌رسد که این دو نیرو، یعنی درونی و فرهنگی، مخالف یکدیگر باشند. شاید به این دلیل که هر یک از نظریه پردازان فقط روی یکی از این نیروها - نه هر دو آنها - تاکید می‌کنند. **ویگوتسکی** در یک مکتب دیالکتیکی آموزش دیده بود، بنابراین آموخته بود که روش‌هایی را در نظر بگیرد که در آن، نیروهای متضاد با یکدیگر تعامل می‌کنند و تغییرات جدیدی را به وجود می‌آورند. بر اثر رشد، کودک سعی می‌کند به روش خود، جهان را حس کند، اما با فرهنگی مواجه می‌شود که از او انتظار دارد تا سیستم‌های نشانه‌ای ویژه‌ای را به کار ببرد. مطالعه این تعامل پیچیده، دشوار است. ویگوتسکی خود تازه شروع به بررسی آن کرده بود و عموماً تنها بر یک جنبه از این دیالکتیک، یعنی اثر فرهنگ بر کودک، مطالعه کرده بود.

### کمک‌های حافظه

**ویگوتسکی** عنوان کرد که ابتدایی‌ترین ابزارهای روان‌شناختی انسان، کمک‌های حافظه هستند و امروزه هنوز هم برای ما بسیار با اهمیت‌اند. بنابراین، ویگوتسکی و همکارانش آزمایش‌های زیادی را انجام دادند و سعی کردند بفهمند که کودکان این کمک‌های حافظه را چگونه به دست می‌آورند.

در یک آزمایش، **ویگوتسکی** به کودکان و بزرگسالان آموزش داد تا هنگامی که رنگ‌های مختلف را می‌بینند، به روش‌های متفاوتی پاسخ دهند. او به آنها گفت هنگامی که رنگ قرمز را می‌بینند یک انگشت خود را بالا ببرند، هنگامی که رنگ سبز را می‌بینند دکمه‌ای را فشار دهند و غیره. گاهی اوقات تکلیفی ساده و گاهی اوقات تکلیف سختی را به آنها ارائه می‌داد و در بعضی از موارد، کمک‌های حافظه را به آنها پیشنهاد می‌کرد.

در این آزمایش‌ها، کودکان خردسال بین ۴ تا ۸ ساله، معمولاً هر چیزی را که به یاد می‌آوردند، انجام می‌دادند. خواه تکلیف ساده بود و خواه دشوار، آنها به محض آنکه دستورات را می‌شنیدند، پاسخ می‌دادند.

وقتی آزمایشگر برای کمک به حافظه آنها، تصاویر و کارت‌هایی را به آنها نشان می‌داد، آنها اغلب این کمک‌ها را نادیده می‌گرفتند یا از آنها به صورت نادرستی استفاده می‌کردند. ویگوتسکی نتیجه گرفت که کودکان خردسال «هنوز» به محدودیت‌ها و ظرفیت‌های خود «واقف» نیستند یا نمی‌دانند از محرک‌های بیرونی چگونه می‌توان برای کمک به یادآوری امور سود جست.

کودکان بزرگ‌تر، حدود ۹ تا ۱۲ ساله، اغلب تصاویری را که **ویگوتسکی** به آنها نشان می‌داد به کار می‌بردند و این کمک‌ها، عملکرد آنها را بهبود می‌بخشید. جالب این‌که استفاده از این کمک‌ها، اغلب حافظه بزرگسالان را بهبود نمی‌بخشد؛ اما نه به این دلیل که آنها دستورات را حفظ می‌کنند و برای خود علایم ذهنی درونی می‌سازند و نیازی به سرنخ‌های بیرونی ندارد.



این آزمایش‌ها، با معیارهای امروزی، بسیار غیررسمی هستند. **ویگوتسکی** و همکارانش به طور منظم، فرضیه‌های از پیش تعیین شده ای را آزمایش نمی‌کردند، بلکه آزمایش‌ها را برای بررسی تفکر کودک مورد استفاده قرار می‌دادند. محققان رویه‌های مختلفی را بررسی و سپس مشاهده می‌کردند که کودکان چگونه پاسخ می‌دهند و از این طریق می‌کوشیدند تا درباره مراحل که کودکان از طریق آن‌ها بعضی از ابزارهای شناختی فرهنگ خود را به دست می‌آورند، بصیرت حاصل کنند.

این آزمایش‌ها، اگر چه غیر رسمی بودند، اما پیشگام بررسی‌های مختلف درباره حیطه ای به نام فراشناخت هستند که امروزه یکی از موضوعات اساسی روان شناسی است و به معنای آگاهی افراد در مورد فرایندهای تفکر خود است (آگاهی‌های ویژه افراد از فرایندهای حافظه خود، گاهی اوقات فراحافظه نامیده می‌شود). روانشناسان امروزی نیز، همانند ویگوتسکی، سعی دارند کشف کنند که کودکان چگونه از تفکر خود، آگاهی پیدا می‌کنند و چگونه می‌آموزند تا از ابزارها و راهبردهای روان شناختی برای بهبود آن سود ببرند.

### گفتار

همان طور که قبلاً ذکر شد، مهم‌ترین ابزار روان شناختی، گفتار است. گفتار، تفکر و توجه ما را از حوزه ادراک بی واسطه آزاد می‌سازد. این آزادی، ما را از دیگر جانداران متمایز می‌کند.

**ویگوتسکی** برای نشان دادن این تمایز، تحقیق کهلر (۱۹۲۵) را در مورد حل مسئله در شمپانزه‌ها مورد توجه قرار داد. کهلر دریافت که اگر مقداری موز در حوزه دید شمپانزه باشد، اما پشت میله‌هایی قرار داشته باشد که دست شمپانزه به آن‌ها نرسد، توجه شمپانزه به قدری به موز جلب می‌شود که برایش مشکل است که به چیز دیگری توجه کند. شمپانزه حتی به چوبی که نزدیک اوست توجه نمی‌کند، مگر اینکه چوب به طور مستقیم جلوی میله قرار گرفته باشد. یعنی چوب باید بخشی از حوزه دید بی واسطه او باشد.

تفکر انسان، برعکس، می‌تواند به حیطه ای بسیار فراتر از حوزه ادراکی بی واسطه وارد شود و این قابلیت را، به مدد گفتار به دست می‌آورد. به دلیل اینکه کلمات غالباً به اشیای غایب اشاره می‌کنند، ما می‌توانیم در موقعیتی مانند مسئله شمپانزه از خودمان سؤال کنیم که کدام «شی» می‌تواند به موز برسد؟ آیا این چوب یا میله ای که در اینجاست، به آن می‌رسد؟ بنابراین ما از کلمات استفاده می‌کنیم و به دنبال اشیایی می‌گردیم که در حوزه دید ما قرار ندارند.

**ویگوتسکی** اظهار می‌دارد که توانایی استفاده از این گفتگوی درونی، در سه مرحله رشد می‌یابد.

۱- در ابتدا، در تعاملات کودک با دیگران، اشاره به اشیای غایب رخ می‌دهد. برای مثال، دختر بچه ۲ ساله ای



ممکن است از مادرش بخواهد که برای یافتن چیزی، به او کمک کند. یا آنکه ممکن است مادر به او بگوید: «ما» الان می‌خواهیم برویم پارک، برو سطل و بیل خود را بردار «و» از این طریق توجه کودک را به اشیایی که او در آن لحظه قادر به دیدن آن‌ها نیست، جلب کند.

۲- بعد در ۳ سالگی یا بیشتر، کودک شروع به دادن فرمان‌های مشابه به خود می‌کند. او در حالی که با اسباب بازی‌هایش بازی می‌کند، ممکن است با خود بگوید «بیل» من کجاست؟ «بیل» را لازم دارم» و به اشیایی که در اطرافش هستند، نگاه کند. این گفتار راهنمایی کننده خود، مدتی، به صورت بلند گفته می‌شود؛ ما غالباً می‌شنویم که کودکان حین بازی یا مشغول بودن به کاری، با خود صحبت می‌کنند. بعد با شروع ۶ سالگی، گفتار خود جهت دهنده کودک به طور روزافزونی بی صدا، مختصر و کمتر قابل فهم می‌شود.

۳- در نهایت، در ۸ سالگی یا بیشتر، این گونه گفتگوها را به طور کلی از کودک نمی‌شنویم؛ اما این گفتار خود جهت دهنده کودک از بی نمی‌رود؛ بلکه تنها به صورت بی صدا در می‌آید. یعنی به صورت گفتار درونی و مکالمه ای خاموش که فرد با خودش دارد، در می‌آید.

پس این فرایند کلی، یکی از روش‌های درونی سازی تعاملات اجتماعی است. چیزی که به عنوان فرایندی بین فردی، بین والد و کودک آغاز می‌شود و به فرایندی درون روانی تبدیل می‌شود که در درون کودک رخ می‌دهد. ویگوتسکی معتقد بود که این نمونه کلی رشد و پیشرفت، مشخص کننده رشد تمامی «فرایندهای» عالی تر ذهن «و» تمامی اشکال تفکر و توجه است که به نشانه‌های فرهنگی وابسته است. در حقیقت، او عنوان کرد که این پیشرفت، یک قانون عمومی است، هر کارکردی در رشد فرهنگی کودک، در دو مرحله و در دو سطح ظاهر می‌شود: ابتدا در سطح اجتماعی و سپس در سطح روان شناختی.

این قانون، از دیدگاه ویگوتسکی و پیروانش، پایه روان شناسی مارکسیستی بود. یک مارکسیست، ریشه‌های تفکر را در درون خود کودک که به طور خودبه خود از ذهن کودک ناشی می‌شود، جستجو نمی‌کند، بلکه به آن وجودی اجتماعی و بیرونی می‌دهد (ویگوتسکی، ۱۹۳۰). ویگوتسکی می‌گوید: «کودک، اشکال اجتماعی رفتار را می‌آموزد و آن‌ها را برای خود به کار می‌برد.

### گفتار خود محورانه

کودکان، در فرایند درونی سازی گفتار اجتماعی، از مرحله ای (مرحله ۲) می‌گذرند که طی آن، زمان قابل ملاحظه ای را به گفتگوی با خود با صدای بلند صرف می‌کنند. اولین کسی که به این گفتار توجه کرد، پیازه (۱۹۲۳) بود و آن را گفتار خودمحورانه نامید. برای مثال، پیازه مشاهده کرد اگر دو دختر بچه ۵ ساله روی یک تپه شنی با یکدیگر بازی کنند، هر یک از آن‌ها ممکن است بدون توجه به این حقیقت که دیگری نمی‌تواند



مطالبی را که او می‌گوید بفهمد، با شور و حرارت خاصی درباره موضوعی صحبت کند. پیازه این گفتار را خودمحورانه نامید زیرا فکر می‌کرد این نوع گفتار، منعکس کننده خودمحوری کلی کودک است. کودک گفتار خود را با دیدگاه شنونده منطبق نمی‌کند، بلکه به طور خودمحورانه فرض می‌کند که دیدگاه شنونده، همانند خود اوست. پیازه تخمین زد که بین ۴ تا ۷ سالگی، در حدود ۴۵ درصد از تمامی گفتارهای کودک، خودمحورانه است.

**ویگوتسکی** با این موضوع که در این گروه سنی، گفتار خودمحورانه بسیار شایع است موافق بود، اما درباره زمینه‌های نظری آن، با پیازه اختلاف نظر داشت. از دیدگاه پیازه، گفتار خودمحورانه اساساً بی فایده است. این گفتار، تنها نشان دهنده وجود نقص در تفکر کودک است؛ اما **ویگوتسکی**، برخلاف او، کارکرد مثبتی را برای گفتار خودمحورانه قایل بود؛ یعنی معتقد بود گفتار خودمحورانه به کودک کمک کند تا مسائل خویش را حل کند. در یکی از مطالعات پیازه (۱۹۲۳)، لو ۵/۶ ساله بدون اینکه با شخص خاصی صحبت کند، می‌گوید: «من» می‌خواهم آن نقاشی را بکشم... من می‌خواهم چیزی را بکشم، من این کار را می‌کنم. من به یک تکه کاغذ بزرگ نیاز دارم تا این کار را انجام بدهم» در دیدگاه ویگوتسکی گفتگوی خود جهت دهنده لو به او کمک می‌کند تا طرح ریزی کند و فعالیت‌های خود را جهت دهد (ویگوتسکی، ۱۹۳۴).

ویگوتسکی همچنین در مورد سرنوشت نهایی گفتار خودمحورانه، با پیازه مخالف بود. پیازه عنوان می‌کرد که کودکان در نهایت، بر خودمحوری خویش فایق می‌آیند و گفتار خودمحورانه به سادگی کاهش می‌یابد. ویگوتسکی اظهار داشت که گفتار خودمحورانه کاملاً محو نمی‌شود، بلکه به صورت نهانی در می‌آید و به گفتار درونی تبدیل می‌شود، نوعی گفتگوی خاموش که ما اغلب در هنگام حل مسائل به آن اقدام می‌کنیم. ویگوتسکی عنوان کرد این نگرش که کاهش گفتار خودمحورانه، نشانه‌ای برای از بین رفتن آن است، مانند این است که بگوییم کودک هنگامی که از انگشتان خود برای شمارش استفاده نمی‌کند و عمل شمارش را به طور ذهنی انجام می‌دهد، شمردن را متوقف کرده است.

بنابراین، **ویگوتسکی** معتقد بود که گفتار خودمحورانه بسیار سودمند است و در مسیر رشد گفتار درونی، مرحله بسیار با اهمیتی تلقی می‌شود. اگر کسی در این زمینه با **ویگوتسکی** موافق باشد، با این همه، هنوز نمی‌تواند به طور کامل با پیازه مخالفت کند، زیرا هنوز موارد مبهم و حل نشده‌ای در این زمینه وجود دارد. یعنی این طور به نظر می‌رسد که کودک با کسی صحبت می‌کند، اما این کار را به طور کامل انجام نمی‌دهد. برای مثال، کودک در اتاقی که یک بزرگسال بی صدا در گوشه آن نشسته است، در حین بازی با قطعات اسباب بازی، می‌گوید:

چرخ‌ها باید اینجا باشند، آره، باید اینجا باشند. اوه، باید از اول شروع کنم. باید آن را ببندیم. می‌فهمی، باید آن



را ببندیم. حالا دوباره از اول شروع می‌کنیم. می‌دانی چرا می‌خواهیم این کار را بکنیم؟ چون من می‌خواهم این ماشین یک جور دیگر راه برود. به نظر می‌رسد که کودک با یک شنونده صحبت می‌کند (مثلاً) از او سوال می‌کند «آیا» شما می‌دانید (چرا...؟)، اما کودک منتظر پاسخ بزرگسال نمی‌ماند.

به نظر ویگوتسکی، گفتار خود جهت دهنده کودک، چیزی معماگونه است، زیرا هنوز از گفتار اجتماعی متمایز نشده است. کودک سعی می‌کند تا از گفتار برای جهت دادن به فعالیت‌های خود استفاده کند، اما هنوز گفتار را به شکل ارتباط اجتماعی به کار می‌برد. این گفتار گاهی به صورت گفتار خود جهت دهنده و «تمایز شده» و گاهی به شکل همان ویژگی اولیه خود، یعنی به صورت گفتار اجتماعی ظاهر می‌شود؛ اما گفتار خود جهت دهنده، به تدریج خاموش تر و بی‌صداتر می‌شود تا اینکه به صورت گفتار درونی در می‌آید.

## تفکر و زبان

در نظریه ویگوتسکی تفکر و زبان در کودکان به صورت دو فعالیت مستقل و جدا از هم شروع می‌شوند. در ابتدا تفکر پیش زبانی (یا پیش کلامی) یا تفکر بدون زبان و زبان پیش عقلی یا گفتار بدون تفکر وجود دارد. در کودکان خردسال، مانند حیوانات، تفکر بدون زبان انجام می‌گیرد. «به عنوان مثال، کوشش کودکان در ماههای اول زندگی برای حل کردن مسائلی مانند دستیابی به اشیا» و باز کردن در موردی از تفکر بدون زبان است. همچنین غان و غون کردن اولیه کودکان با هدف جلب توجه یا خوشحال کردن بزرگسالان موردی از زبان بدون تفکر است. (کرین، ۱۹۷۵)

در حدود دو سالگی منحنی‌های مجزای تفکر پیش زبانی و زبان پیش عقلی به هم می‌رسند؛ در نتیجه، تفکر زبانی و زبان عقلانی می‌شود. با این حال، زبان و تفکر به طور کامل در هم نمی‌آمیزند و همواره نوعی استقلال در آن‌ها ادامه می‌یابد. (چایلد، ۲۰۰۴)

ویگوتسکی معتقد است در فاصله ۲ تا ۷ سالگی، زبان هم نقش درونی یعنی هدایت و جهت دهی به تفکر و هم نقش بیرونی یعنی انتقال نتایج تفکر به دیگران را ایفا می‌کند. با این حال، از آنجا که کودک هنوز قادر به متمایز ساختن این دو نقش یا دو کارکرد نیست، اتفاقی رخ می‌دهد که پیازه آن را گفتار خودمحوارانه نامیده است. بنا به گفته کرین (۱۹۷۵)، «کودک درباره نقشه‌ها و اعمال درونی خود بلند حرف می‌زند و بین گفتار با خود و گفتار با دیگران (گفتار اجتماعی) تمایزی قائل نمی‌شود». پس از هفت سالگی، کودک می‌آموزد که استفاده آشکار از زبان را به موقعیت‌هایی محدود نماید که می‌خواهد با دیگران ارتباط برقرار کند؛ و در همین زمان است که نقش تفکر زبان، یعنی نقشی که زبان در تفکر بازی می‌کند، به صورت گفتار درونی درونی می‌شود.



فرینهوگ (۲۰۰۸) با استفاده از نظریه ویگوتسکی مدلی برای فهم رشد اجتماعی پیشنهاد کرده است. در این مدل بر اهمیت نشانه شناسی به عنوان واسطه ای برای کارکردهای ذهنی تاکید شده است. وی سپس به بررسی رشد اجتماعی در طفولیت، رابطه بین اشخاص و متغیرهای محیطی و اجتماعی و نقش آن‌ها در توسعه رشد اجتماعی پرداخته است.

جونز (۲۰۰۹) درباره تغییر شکل مفاهیم کلی در زبان و ترکیب آن‌ها که وی آن را افسانه زبان می‌نامد بحث می‌کند. طبق نظر ویگوتسکی ساختار زبان هویتش را بین مردم و فرهنگ حفظ می‌کند. وی پس روان شناسی فرهنگی و اجتماعی ویگوتسکی را مورد آزمایش قرار می‌دهد و خاطر نشان می‌سازد مباحث ارتباطی ارائه شده به وسیله ویگوتسکی اگر از یک دیدگاه ترکیبی مورد بررسی قرار بگیرد، می‌تواند به گونه ای متفاوت برداشت شود.

### خودنظم دهی

در نظریه ویگوتسکی زبان هم وسیله مهمی برای تعامل اجتماعی و هم وسیله تفکر و خودنظم دهی یا خودسامان دهی است. منظور از خودنظم دهی در این نظریه «توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است» (اسلاوین، ۲۰۰۶).

ایجاد توانایی خودنظم دهی و تفکر مستقلانه شامل چند مرحله است. نخست کودک یاد می‌گیرد که اعمال و صداها دارای معنی‌اند. برای مثال، کودک می‌آموزد که دست دراز کردن او به سوی یک «شی» برای دیگران این گونه معنی می‌دهد که او آن «شی» را می‌خواهد. در رابطه با یادگیری زبان، کودک می‌آموزد که صداها را با معانی آن‌ها تداعی کند.

دومین مرحله برای رسیدن به خود نظم دهی انجام تمرین است. کودک حرکاتی را که باعث جلب توجه دیگران می‌شود تمرین می‌کند. همچنین برای تسلط بر زبان با دیگران به گفتگو می‌پردازد.

مرحله نهایی خود نظم دهی استفاده از علامت برای تفکر و حل مسئله، بدون کمک دیگران است. «در» این مرحله کودکان خود نظم دهنده یا خودسامان گر می‌شوند و نظام علامت درونی می‌شود (اسلاوین) ۲۰۰۶.

به طور کلی، خود نظم دهی به کنترل فرد بر فرایندهای شناختی‌اش (تفکر، حافظه و غیره) گفته می‌شود. هدف رشد یا تحول این است که فرد از کنترل بیرونی خارج شده و از دیگر سامان دهی به خودسامان دهی تغییر کند.

مطالعات مربوط به اختلاف نظر ویگوتسکی با پیازه در مورد گفتار خودمحورانه ویگوتسکی و دیگران، مطالعاتی



را در زمینه اختلاف نظر ویگوتسکی با پیازه در مورد گفتار خودمحورانه انجام دادند. سختی تکلیف. ویگوتسکی چنین استدلال می‌کرد که اگر گفتار خودمحورانه کارکردی در زمینه حل مسئله داشته باشد، باید هنگامی که تکالیف مشکل‌تر می‌شود، افزایش یابد. پیازه کارکرد مثبتی برای گفتار خودمحورانه نمی‌دید و نظریه او چنین چیزی را پیش‌بینی نمی‌کرد.

بر همین اساس، ویگوتسکی سعی کرد تا شرایطی را به وجود آورد که در آن تکالیف مشکل‌تر شوند. برای مثال، هنگامی که کودک، آماده نقاشی کشیدن بود، به طور ناگهانی متوجه می‌شد که کاغذ و مواد رنگی در اختیار ندارد. به عبارت دیگر، با ممانعت از فعالیت آزادانه، با مشکل روبرو می‌شد (ویگوتسکی، ۱۹۳۴) در این گونه موقعیت‌ها، در کودکان ۵ تا ۷ ساله، نسبت گفتار خودمحورانه (مقدار گفتار خودمحورانه در مقایسه با کل گفتار) تقریباً دو برابر می‌شد (لوریا، ۱۹۶۱). کودکان سعی می‌کردند از طریق گفتگو با خود، مشکلات را حل کنند. برای مثال، پسری می‌گفت: «مداد کجاست؟ من مداد آبی می‌خواهم. مهم نیست، من با مداد قرمز می‌نویسم و آن را با آب خیس می‌کنم. اینطوری پررنگ‌تر می‌شود و مانند آبی خواهد شد» (ویگوتسکی، ۱۹۳۴) این مطالعه نشان داد که گفتار خودمحورانه در کودکان خردسال، کارکرد حل مسئله دارد، این یافته به وسیله کلبگ و دیگران (۱۹۶۸)، بار دیگر به دست آمد.

روندهای سنی، ویگوتسکی همچنین اظهار کرد که نظریه او در مقایسه با پیازه، روندهای سنی متفاوتی را پیش‌بینی می‌کند. آن‌طور که پیازه اشاره کرده است، اگر گفتار خودمحورانه صرفاً منعکس‌کننده عدم بلوغ شناختی کودک باشد، باید پایه پای رشد کودک، کاهش یابد. گفتار خودمحورانه باید یکباره افت کند.

اما در دیدگاه ویگوتسکی، گفتار خودمحورانه یک پیشرفت جدید و یک شق جدید از گفتار اجتماعی است. این گفتار برای کودک، ابزاری برای حل مسئله است و به همین دلیل، انتظار داریم که استفاده کودک از آن افزایش یابد. بنابراین ویگوتسکی پیش‌بینی کرد که گفتار خودمحورانه قبل از اینکه با تبدیل شدن به گفتار درونی کاهش یابد، افزایش خواهد یافت.

اساساً تحقیقات تجربی بر روندهای سنی، از دیدگاه ویگوتسکی حمایت کرده‌اند؛ همچنانکه تقریباً تمامی تحقیقات دیگر در این زمینه نیز، دیدگاه ویگوتسکی را در برابر پیازه، تایید کرده‌اند (کلبگ و دیگران، ۱۹۶۸) با وجود این، همچنان به نظر می‌رسد که پیازه تا حدی درست گفته است. یعنی اگر گفتار خودمحورانه تا حدودی کارکرد راهنمایی‌کننده خود داشته باشد - چیزی که ویگوتسکی مورد تأکید قرار داده است - به نظر می‌رسد که تا حدی هم نشان‌دهنده ناتوانی کودک در توجه به دیدگاه شنونده باشد. پس این احتمال می‌رود که حق هم با پیازه باشد هم با ویگوتسکی.

## خودگردانی کلامی و رشد شخصیت

خودگردانی کلامی همچنین به ما کمک می‌کند تا رشد شخصیت را به طور گسترده تری درک کنیم. این خودگردانی کلامی، به ویژه به آگاهی یافتن از ویژگی‌های شخصیتی، از جمله وجدان و قدرت اراده که با نیرومندی شخصیت مرتبط هستند، کمک می‌کند.

وجدان. پیروان فروید اظهار می‌کنند که رفتار کودکان در ۶ یا ۷ سالگی، به گونه ای است که گویی تحت سیطره معیارهای اخلاقی درونی قرار گرفته‌اند. به نظر می‌رسد که آن‌ها دیگر به تنبیه‌های والدین اهمیت نمی‌دهند. آن‌ها خود را برای فکر یا عملی که انجام داده‌اند و کسی از آن آگاهی ندارد، مورد سرزنش قرار می‌دهند. به اصطلاح فروید، آن‌ها من برتر خویش را تشکیل داده‌اند. بسیاری از تفکرات فروید در زمینه من برتر، به عقیده ادیپ مربوط است که این افکار، مورد علاقه **ویگوتسکی** نیست؛ اما هنگامی که فروید در مورد فرایند رشد من برتر بحث می‌کند، تبیین او کاملاً با نظریه ویگوتسکی جور در می‌آید. فروید می‌گفت که کودکان از طریق درونی کردن موارد منع شده از سوی والدین، من برتر را در خویش به وجود می‌آورند (فروید، ۱۹۳۳) ویگوتسکی اضافه کرد که این درونی سازی، به طور وسیعی از طریق گفتار رخ می‌دهد و اینکه دوره ای وجود دارد که ما می‌توانیم آن را به طور مستقیم مشاهده کنیم، زیرا در این دوره، کودکان با صدای بلند با خود صحبت می‌کنند.

قدرت اراده. بعد دیگر شخصیت، اراده یا قدرت اراده است. اکثر ما احساس می‌کنیم که قدرت اراده، مسئله مهمی در زندگی روزانه ماست، اما روان شناسان تقریباً آن را نادیده می‌گیرند. پیروان اسکینر معتقدند که قدرت اراده وجود ندارد. آنها می‌گویند ما تصور می‌کنیم که بر اساس اراده خویش عمل می‌کنیم، اما در حقیقت تقویت کننده‌های بیرونی هستند که

رفتار ما را تعیین می‌کنند. سایر روان شناسان از این مفهوم اجتناب می‌ورزند، زیرا آن‌ها بحث‌های مربوط به جبر و اختیار را به حیطة فلسفه می‌سپارند.

اما **ویگوتسکی** فکر می‌کرد که قدرت اراده، پدیده ای واقعی است و موضوع مناسبی برای مطالعات روان شناختی به شمار می‌رود. اساساً سوال مربوط به اراده این است که: ما چگونه می‌توانیم دست به عملی بزنیم، در حالی که نیروهای قدرتمندی در مقابل آن عمل وجود دارند؟ برای مثال، چگونه می‌توانیم تماشای تلویزیون را متوقف کنیم و به جای آن به مطالعه بپردازیم؟

پاسخ **ویگوتسکی** (۱۹۳۲) این بود که ما به کمک کلمات، محرک‌هایی مصنوعی برای هدایت رفتار خود به وجود می‌آوریم. اگر ما در حال تماشای تلویزیون باشیم، ممکن است به خود بگوییم: «خوب»، من تا ساعت ۸







تلویزیون تماشا می‌کنم و سپس به مطالعه خواهم پرداخت. «ما» به تولید علایم کلامی جدیدی برای کنترل رفتارمان می‌پردازیم.

همچنانکه ویگوتسکی مطرح کرد، در ابتدا ما این علایم را از طریق تعاملات اجتماعی کسب می‌کنیم. هنگامی که خردسال بودیم، بزرگسالان بارها از علایمی برای هدایت رفتار ما استفاده کرده‌اند؛ مثلاً ممکن است به ما گفته باشند: «من» از تو می‌خواهم که با شماره ۳، داخل آب بپری «تو» می‌توانی تا هنگامی که عقربه بزرگ روی عدد ۱۲ قرار بگیرد، تلویزیون تماشا کنی». بدین ترتیب، هنگامی که در شرایطی قرار می‌گیریم که به برانگیختن خودمان نیاز داریم، از علایم مشابهی برای خودمان استفاده می‌کنیم.

### تحقیق لوریا در زمینه تنظیم رفتار به صورت کلامی

ویگوتسکی مراحل را توصیف کرد که کودکان، گفتار را درونی می‌کنند و رفتار خود را نظم می‌دهند، اما این توصیف اساساً کلی بود. تحلیل دقیق‌تر از این مسئله، به وسیله شاگرد او، لوریا ارائه شد.

لوریا بر درونی‌سازی فرمان‌ها در بزرگسالان، تمرکز کرد. او می‌خواست ببیند که کودک چگونه از فرمان‌های بزرگسالان اطاعت می‌کند و سپس آن‌ها را برای خود و برای نظم دهی به رفتار خویش مورد استفاده قرار می‌دهد. همان‌طور که گفته شد، ویگوتسکی به این مسئله اشاره نکرد که تمامی خودگردانی‌ها به درونی‌سازی فرمان‌ها محدود می‌شود. کودکان انواع مختلفی از مکالمات را درونی می‌سازند، اما لوریا بر فرمان‌ها تأکید داشت.

لوریا دریافت که توانایی کودک در پیروی کردن از دستورات بزرگسالان، به گونه‌ای آهسته رشد می‌کند. فرض کنید یک اسباب بازی به شکل ماهی روی میز قرار دارد. اگر به یک کودک ۱۴ ماهه بگوییم: «ماهی» را بیاور «کودک» چنین کاری را انجام می‌دهد؛ اما اگر یک گربه اسباب بازی را نزدیک کودک قرار دهیم و دوباره بگوییم: «ماهی» را برای من بیاور «کودک» برای ما گربه اسباب بازی را خواهد آورد. دستورات کلامی ما نمی‌تواند بر قدرت یک محرک جذاب چیره شود (لوریا، ۱۹۶۰).

مشکلات دیگری هم وجود دارد. در یک آزمایش، لوریا به کودک ۲ ساله‌ای یک توپ بادی داد و به او گفت آن را فشار دهد و کودک این کار را انجام داد؛ اما لوریا متوجه شد «او» واکنش خود را متوقف نمی‌سازد و برای بار دوم، سوم و چهارم، آن را می‌فشارد.

لوریا به کودک فقط یک فرمان داده بود، اما عمل کودک ادامه یافته بود، یعنی تکرار شده بود. دیگر اینکه، دستورات ما، به همان سادگی که رفتار را در کودک به وجود می‌آورند، قادر به بازداری آن نیستند. اگر آزمایشگر به کودک ۲ ساله‌ای که توپ بادی را فشار می‌دهد، بگوید «کافی» است «این» دستور معمولاً اثر کمی دارد. در

حقیقت در بسیاری از موارد، دستورات فقط باعث شدت یافتن عمل کودک می‌شوند، یعنی حتی فشار دادن توپ به وسیله کودک، با انرژی بیشتری انجام می‌گیرد (لوریا، ۱۹۶۱).

لوریا می‌گوید برای اینکه به مشکل پی ببرید «سعی کنید... به یک کودک ۲۰ ماهه یا دو ساله که در حال پوشیدن جوراب‌هایش است، بگویید که آن را در بیاورید. آنگاه متوجه خواهید شد که دستورات کلامی شما قادر به تغییر دادن عملی که قبلاً شروع شده است، نیست. یعنی برعکس، فقط آن را شدیدتر می‌کند.

کودکان در سن ۳ تا ۵/۳ سالگی می‌توانند دستورات ویژه بزرگسالان را نسبتاً به خوبی دنبال کنند (لوریا، ۱۹۶۱ اسلابین، ۱۹۶۶) اما آیا آنها می‌توانند دستورات کلامی خود را نیز دنبال کنند؟

در یک آزمایش لوریا به کودکان گفت، هنگامی که نوری را دیدند، بگویند «فشار» بده «و» یک توپ بادی را فشار دهند و هنگامی که نور دیگری را دیدند، بگویند «فشار» نده «و» فشار دادن توپ را قطع کنند. کودکان حدود ۳ تا ۵/۳ ساله، با دیدن هر کدام از نورها، توپ را فشار می‌دادند. آنها می‌گفتند «فشار» بده «و» توپ را فشار می‌دادند و هنگامی هم که می‌گفتند «فشارنده»، باز هم توپ را فشار می‌دادند. بدین ترتیب یک بار دیگر معلوم شد کلمات، عمل را تحریک می‌کنند اما اثرات بازدارنده ضعیفی دارند (لوریا، ۱۹۶۰).

لوریا معتقد بود که بخش اساسی این مشکل، مربوط به این می‌شود که کودکان به کارکرد تحریکی گفتار پاسخ می‌دهند نه به محتوای معنایی یا معنای گفتار. بنابراین، عبارت «فشارنده» «صرفاً» به دلیل اینکه یک علامت است، صرف نظر از معنایش، عمل کودک را تحریک می‌کند.

لوریا دریافت که تنها راه جلوگیری از پاسخدهی کودک ۳ و ۵/۳ ساله به نور، این است که به او بگوییم هنگامی که آن را می‌بیند، ساکت باشد. پس از آن، آن‌ها دیگر توپ را فشار نمی‌دهند؛ اما اگر آن‌ها هر علامت کلامی به خود بدهند، صرف نظر از معنای کلماتشان، توپ را فشار خواهند داد (لوریا، ۱۹۶۰).

تعدادی از آزمایش‌های لوریا نشان دادند که کودکان در ۵ یا ۶ سالگی می‌توانند به طور کلامی رفتار خود را نظم دهند. آنها می‌توانند به سادگی از عهده آزمایش‌هایی که قبلاً توصیف شد، برآیند. در حقیقت، کافی است آزمایشگر در آغاز، دستوراتی را به آن‌ها بدهد تا بدون اینکه با خودشان با صدای بلند حرف بزنند، آن‌ها را به درستی اجرا کنند؛ اما لوریا معتقد بود که آن‌ها همچنان به خود دستورات کلامی می‌دهند، با این تفاوت که این بار این کار را بدون صدا و از طریق گفتار درونی انجام می‌دهند. لوریا در دفاع از این تفسیر خود، گزارش داد هنگامی که او تکالیف را پیچیده تر و سریع تر می‌کند، کودکان ۵ یا ۶ ساله به طور خودبه خود، بار دیگر شروع به دادن دستورات کلامی با صدای بلند به خود می‌کنند. (لوریا، ۱۹۶۱)

خود نظم دهی و کارکرد عصب شناختی. لوریا بر ریشه‌های اجتماعی خود نظم دهی تاکید داشت و معتقد بود





که کودکان در ابتدا از فرمان‌های دیگران اطاعت می‌کنند، سپس به خودشان فرمان می‌دهند. همچنین، لوریا متوجه شد که توانایی کودک در نظم دهی به رفتار خود، به رشد سیستم عصبی بستگی دارد. در حقیقت، لوریا بخش اعظم زندگی خود را به مطالعه سازوکارهای عصب شناختی که زیربنای خودنظم دهی و کارکردهای ذهنی دیگر است، اختصاص داد و یکی از بزرگ‌ترین عصب شناسان عصر خود شد.

## گفتار درونی

در شرایط معمول، بزرگسالان این توانایی را در خویش به وجود آورده‌اند که می‌توانند به گونه ای درونی و خاموش، از طریق گفتار درونی، دستورات کلامی را به خود بدهند؛ اما مطالعه گفتار درونی بسیار مشکل است. ویگوتسکی تحقیقاتی در مورد نویسندگان و شاعران انجام داد و شواهدی نیز به دست آورد، اما او اساساً به مطالعه گفتار خودمحوارانه در کودکان پرداخت. یعنی، او اعتقاد داشت تغییراتی را که ما در گفتار خودمحوارانه، درست قبل از اینکه به صورت نهفته در آید می‌بینیم، پیش بینی کننده گفتار درونی است (ویگوتسکی، ۱۹۳۴).

به نظر می‌رسد گفتار درونی در مقایسه با گفتار اجتماعی، خلاصه تر است. به ویژه اینکه در گفتار درونی، «نهاد روان شناختی» جمله حذف می‌شود، در حالی که «گزاره» روان شناختی «باقی» می‌ماند؛ در این گفتار، آنچه که قبلاً می‌دانستیم حذف می‌شود و بر موارد جدیدی تمرکز می‌شود. گاهی اوقات می‌توانیم در موقعیت‌های اجتماعی، چنین پدیده ای را ملاحظه کنیم. ویگوتسکی از ما می‌خواهد تا تصور کنیم که چند نفر منتظر یک اتوبوس هستند. هنگامی که اتوبوس نزدیک می‌شود، هیچ کس نمی‌گوید: «اتوبوسی که منتظرش بودیم، آمد». بلکه جمله احتمالاً به این صورت خلاصه می‌شود: «آمد» یا کلماتی شبیه آن، زیرا نهاد (فاعل) از موقعیت حذف می‌شود به همین صورت، هنگامی که به آهستگی با خودمان صحبت می‌کنیم، فاعل را که در ذهنمان است از قبل می‌شناسیم، بنابراین برای مختصر سازی، کلماتمان را تنها به موارد جدید محدود می‌کنیم.

دیگر ویژگی گفتار درونی، چیرگی «حس» «بر» «معنا» است. حس یک کلمه، احساسی است که آن کلمه در ما برمی‌انگیزد و این احساس تا حد زیادی، به متنی که کلمه در آن قرار گرفته است، بستگی دارد. برای مثال، کلمه شیر ممکن است احساساتی از ترس تا دلسوزی لطیف در ما به وجود آورد که به داستانی بستگی دارد که کلمه در آن ظاهر شده است. «معنی» یک کلمه، برخلاف احساس آن، به معنای دقیق آن اطلاق می‌شود، مانند آنچه در فرهنگ لغات دیده می‌شود. معنای کلمه، در تمامی متن‌ها ثابت است و این موضوع، هنگامی که می‌خواهیم در دنیای واقعی با دیگران رابطه ای شفاف برقرار کنیم، بسیار اهمیت دارد؛ اما در تجربه درونی، هنگامی که از کلمات برای فکر کردن درباره چیزی استفاده می‌کنیم تا حد زیادی تحت تاثیر حس کلمات قرار می‌گیریم.



ویگوتسکی معتقد بود که برای فهم کامل تر گفتار درونی، نیازمند آن هستیم که نقش آن را در فرایندی میکروژنتیک بررسی کنیم. میکروژن، یک فرایند رشد نسبتاً کوتاه است که هرگاه ادراک یا اندیشه ای در ما شکل می‌گیرد، روی می‌دهد. شکل‌گیری جملات کلامی نیز به صورت میکروژنتیک انجام می‌گیرد و گفتار درونی، این فرایند را به نقطه حساسی وارد می‌کند.

عمل ساخت یک جمله کلامی با یک انگیزه یک علاقه، یک نیاز، یا یک مشکل آغاز می‌شود. در پی این جریان، تحریک مختصر فکر پیش می‌آید و در این هنگام است که گفتار درونی وارد عمل می‌شود. ما از گفتار درونی استفاده می‌کنیم تا افکارمان را تنظیم و آشکار سازیم. این فرایند، سیال و پویاست؛ در همان زمان که سعی می‌کنیم جمله روشنی را بیان کنیم، هم افکارمان و هم کلماتمان، بدون اینکه مفهوم درونی فکر اولیه مان از دست برود، دستخوش چند تغییر شکل می‌گردد.

## آموزش مدرسه ای

کودکان از طریق آموزش سخت و مستقیم، بر گفتار خودبه خود، چیرگی پیدا می‌کنند (ویگوتسکی، ۱۹۳۵). در حقیقت، آن‌ها احتمالاً به دلیل آمادگی ژنتیک که در آن‌ها برنامه ریزی شده است، صحبت کردن را می‌آموزند. از این جنبه، به نظر می‌رسد که گفتار، عمدتاً قسمتی از مسیر طبیعی رشد است و نه مسیر فرهنگی؛ اما فراگیری نظام‌های نشانه ای دیگر، اغلب به میزان بیشتری به آموزش‌های رسمی نیاز دارد. اکثر کودکان، نوشتن و حساب کردن را در مدرسه می‌آموزند و ویگوتسکی یکی از اولین روان‌شناسانی بود که تاثیر آموزش مدرسه ای را بر ذهن و رشد کودک، به دقت مورد ملاحظه قرار داد. او عادت داشت عقاید خود را از طریق مقایسه آنها با دیگران، به ویژه عقاید پیاژه، گسترش بخشد.

## مفاهیم علمی

ویگوتسکی برای نوعی از مفاهیم انتزاعی که در مدارس آموزش داده می‌شود، ارزش خاصی قایل بود. او آن‌ها را مفاهیم علمی می‌نامید. این مفاهیم، موضوعاتی را در ریاضیات و علوم (برای مثال، قانون ارشمیدس و همچنین در علوم اجتماعی (برای مثال، تضاد طبقاتی) شامل می‌شد. او این مفاهیم را در برابر مفاهیم خودبه خودی که خود کودکان آن‌ها را می‌آموزند، قرار داد. چون کودکان اغلب مفاهیم خودبه خودی را در خارج از مدرسه و در زندگی روزمره، کسب می‌کنند، ویگوتسکی این مفاهیم خودبه خودی را مفاهیم روزمره نامید (اگرچه دلیلی وجود ندارد که مدارس نتوانند فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم آورند تا به اکتشاف خودبه خودی بپردازند؛ چنانکه مونتسوری، دیویی و طرفداران پیاژه، از جمله کامی، این موضوع را نشان دادند).

ویگوتسکی عنوان کرد که به هر صورت، آموزش مفاهیم علمی بسیار سودمند است، زیرا این مفاهیم چهارچوب

وسیع تری را برای کودکان فراهم می‌آورند تا مفاهیم خودبه‌خودی‌شان را در آن‌ها جای دهند.

ویگوتسکی معتقد بود این نوع آموزش‌های رسمی، دو فایده ویژه دارند. اول اینکه این آموزش باعث آگاهی یافتن کودک از تفکرش می‌شود.

دوم اینکه، همین که کودکان نسبت به مفاهیم خود، آگاهی پیدا می‌کنند، می‌توانند از آنها به طور ارادی استفاده کنند.

بنابراین، کودکان با یادگیری مفاهیم در سطح «علمی تر» و «کلی تر» به آگاهی بیشتری از مفاهیم دست می‌یابند و می‌توانند آن‌ها را به طور ارادی به کار ببرند.

هنگامی که کودکان نوشتن را یاد می‌گیرند نیز فرایند مشابهی رخ می‌دهد. آن‌ها قبل از اینکه نوشتن را شروع کنند تا حد زیادی در زبان گفتاری تسلط پیدا کرده‌اند، اما چیرگی آن‌ها، در سطح آگاهانه نیست. صحبت کردن تا اندازه ای شبیه به آوازخواندن پرندگان است، یعنی فعالیت بدنی است و به طور طبیعی جریان می‌یابد؛ اما در مقابل، نوشتن، مستلزم سیستم‌های انتزاعی و رسمی تری از نمادها است و فرد را مجبور می‌سازد تا آگاهانه و سنجیده تر رفتار کند. هنگامی که کسی مطلب می‌نویسد، همواره مراقب است که فعل و فاعل مناسب را به کار ببرد و در پایان جمله‌اش نقطه بگذارد و مانند این‌ها. بنابراین، یادگیری مهارت نوشتن، کوشش زیادی را می‌طلبد، اما به کودکان کمک می‌کند تا متوجه شوند که زبان چگونه ساخته شده است. ویگوتسکی می‌گوید نوشتن «آگاهی به گفتار را برای ما به ارمغان می‌آورد».

تحقیق سیلویا اسکریبیر و مایکل کول (۱۹۸۱) درباره اثرات سواد بر مردم وایی در لیبریا، این اندیشه ویگوتسکی را مورد حمایت قرار می‌دهد. این محققان به بزرگسالان باسواد و بیسواد، چند جمله دادند که بعضی از آن‌ها از نظر دستور زبان غلط بودند. هر دو گروه، به طور کامل توانستند بگویند کدام جمله‌ها از نظر دستور زبان غلط هستند، اما باسوادان وایی، بهتر توانستند دلیل آن را توضیح دهند (برای مثال، توضیح دهند که فاعل و فعل جمله با هم هماهنگ نیستند). ظاهراً آموزش سواد، آگاهی مفهومی بیشتری را در مورد گفتار، برای آنها به ارمغان آورده بود. بر اساس اصطلاحات معاصر، آن‌ها در مورد گفتار خود دانش فراشناختی به دست آورده بودند.

بنابراین، ویگوتسکی، در مقایسه با پیازه، برای مفاهیم علمی ارزش بیشتری قایل است. در دیدگاه ویگوتسکی، هم مفاهیم خودبه‌خودی و هم مفاهیم علمی، ارزش خود را دارا هستند. مفاهیم خودبه‌خودی، از جمله تصورات کودک از مادر بزرگ و برادر، «از تجربه سیراب شده‌اند»؛ این مفاهیم از احساسات و تصویرسازی‌های شخصی، کاملاً غنی شده‌اند. مفاهیم علمی، از جمله قانون ارشمیدس و تضاد طبقاتی، نسبتاً خشک و انتزاعی هستند؛ اما





مفاهیم علمی، چارچوب وسیع تری را در اختیار کودکان قرار می‌دهند تا مفاهیم خود را از طریق آن‌ها بنگرند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا روی این مفاهیم، خود آگاهی و کنترل بیشتری به دست آورند.

تعاملات میان مفاهیم خودبه خودی و مفاهیم علمی. در مدرسه، این دو نوع مفهوم اساساً بر یکدیگر اثر می‌گذارند و به روش زیر به یکدیگر سود می‌رسانند. مفاهیم علمی که معلم ارائه می‌دهد، مسیر را «از» بالا «هدایت» می‌کند. این مفاهیم، برای رشد شناختی، هدف جدیدی عرضه می‌کند و کودکان را وادار می‌سازد تا به طور انتزاعی تر، در مورد مسائل معمولی و عادی زندگی فکر کنند.

معلم، در هر زمینه، کودکان را راهنمایی می‌کند و آن‌ها را وادار می‌سازد که در مورد مفاهیم، بیشتر بیندیشند. بدین ترتیب، بعد از مدتی، دانش آموزان فهم کامل تری از آن مفاهیم به دست می‌آورند.

پس آموزش، باعث پیشرفت می‌گردد. **ویگوتسکی** تاکید داشت که آموزش، مانند اضافه کردن لباس به بدن کودک، چیز جدیدی به رشد کودک نمی‌افزاید. بلکه با رشد، تعامل برقرار می‌کند، باعث بیداری آن می‌شود و مسیرهای جدیدی را برای آن ترسیم می‌کند. ویگوتسکی گفت که روان شناسان باید تمامی تلاش خود را به آموختن این تعامل معطوف سازند (ویگوتسکی، ۱۹۳۵)

### حوزه تقریبی رشد

اغلب معلمان، احتمالاً با دیدگاه کلی **ویگوتسکی** موافق‌اند. آنها می‌پذیرند که شغلشان ایجاب می‌کند تا ذهن کودک را پیشرفت دهند و برای این کار باید مفاهیم جدید را به طور مستقیم به کودکان بیاموزند و منتظر کشف خودبه خودی آن‌ها نباشند؛ اما معلمان در عین حال، می‌دانند که هر مفهومی را نمی‌توانند به هر کودکی بیاموزند. برای مثال، آنها نمی‌توانند به کودکان سال اول دبستان، درس جبر را به گونه ای موثر آموزش دهند. معلمان به روش‌هایی نیاز دارند تا به کمک آن‌ها بتوانند تعیین کنند که کودکان، برای چه درس‌هایی آمادگی دارند.

اغلب مدارس، این تصمیمات را به کمک آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی و هوش، اتخاذ می‌کنند. یعنی مدرسه می‌تواند به کودک پایه سوم، یک آزمون پیشرفت تحصیلی بدهد و بفهمد که آیا ریاضیات او در سطح کلاس سوم است یا خیر و کودک را از نظر ریاضی، در سطح متوسطی طبقه بندی کند؛ اما ویگوتسکی عنوان کرد که آزمون‌های مرسوم کفایت لازم را ندارند. آن‌ها تنها سطح فعلی رشد را اندازه می‌گیرند و به ما می‌گویند که کودک تاکنون چقدر پیشرفت کرده است؛ اما در مورد میزان توانایی کودک برای آموختن مواد جدید، اطلاعاتی به ما نمی‌دهند.

ویگوتسکی معتقد بود علت این نقص آن است که آزمون‌های مرسوم فقط می‌توانند آنچه را که کودک به تنهایی



می‌تواند انجام دهد، ارزیابی کنند؛ اما کودک قبل از اینکه بتواند تکلیفی را به تنهایی انجام دهد، می‌تواند آن کار را با همکاری دیگران و دریافت راهنمایی و حمایت از آنها به انجام برساند. بنابراین، برای تعیین توانایی بالقوه کودک برای یادگیری جدید، نیاز داریم تا ببینیم که کودک چگونه می‌تواند از کمک‌هایی که به او پیشنهاد شده است، در آن کار استفاده کند.

**ویگوتسکی** از ما می‌خواهد دو پسر بچه را در نظر بگیریم که بر مبنای آزمون هوش متداول، در سن عقلی ۸ سالگی قرار دارند (ویگوتسکی، ۱۹۳۴). یعنی همان گونه که آزمون در نظر دارد، هنگامی که به طور مستقل کار می‌کنند، در این سطح نمره می‌آورند؛ اما پس از آن آزمونگر مسائل جدید دیگری را ارائه می‌دهد که حل آن برای پسر بچه‌ها مشکل است و به آن‌ها مقداری کمک می‌کند؛ مثلاً سوال‌هایی راهنمایی کننده از آنها می‌کند یا حل اولین مرحله مسئله را به آنها می‌گوید. با این کمک، یکی از کودکان در سطح سنی کودک ۹ ساله و دیگری در سطح سنی ۱۲ ساله نمره می‌آورد. بدین ترتیب معلوم می‌شود که توانایی بالقوه دو پسر بچه برای یادگیری جدید یکسان نیست. ویگوتسکی فاصله‌ای را که کودکان می‌توانند در فراسوی سطح فعلی خود عمل کنند، حوزه تقریبی رشد نامید. او این حوزه را به طور دقیق‌تر چنین تعریف کرد:

حوزه تقریبی رشد عبارت است از: فاصله بین سطح رشد فعلی که به وسیله حل مسئله به طور مستقل تبیین می‌گردد و سطح رشد بالقوه که از طریق حل مسئله با راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان توانا تر، حاصل می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۳۵)

**ویگوتسکی** امیدوار بود که با طرح حوزه تقریبی رشد، برای مربیان شاخص بهتری برای شناخت ظرفیت‌های بالقوه واقعی کودک فراهم آورد.

او با اشتیاق در مورد سودمندی این مفهوم برای روان‌شناسی رشد، مطالبی نوشت و این بحث را مطرح کرد که این مفهوم، چشم انداز جدید و بهتری را فراهم می‌آورد که نه تنها کارکردهایی را که قبلاً به پختگی رسیده‌اند، بلکه کارکردهایی را هم که در حال رسیدن به پختگی و بلوغ هستند، روشن می‌سازد. با تمرکز بر فعالیت‌هایی که کودک می‌تواند با همکاری دیگران به اتمام برساند، این حوزه از توانایی‌هایی او که در آغاز رشد هستند، آشکار می‌شود - مانند توانایی گام برداشتن برای کودکی که تنها هنگامی که دست او را بگیرند می‌تواند راه برود. حوزه تقریبی رشد به استعداد های کاملاً شکل گرفته در کودک اشاره نمی‌کند، بلکه بر استعداد های انگشت می‌گذارد که کودک، امروز تنها با کمک دیگری می‌تواند انجام دهد، اما فردا قادر خواهد بود به تنهایی آن‌ها را به انجام برساند (ویگوتسکی، ۱۹۳۴)



اما چگونه می‌توانیم بفهمیم که **ویگوتسکی** درست گفته است که حوزه تقریبی رشد، ریشه‌های رشد درونی را روشن می‌سازد؟ هنگامی که مقدار اندکی یاری باعث می‌شود که کودک بلافاصله در انجام کاری موفق شود، می‌توانیم نسبتاً مطمئن شویم که نوعی ظرفیت رشد کننده خودبه خودی در او کشف کرده‌ایم. موفقیت سریع کودک نشانگر این است که بزرگسال به بروز ظرفیتی که قبلاً در درون کودک نمایان شده، کمک کرده است.

اما **ویگوتسکی** همچنین اظهار داشت که بزرگسالان گاهی اوقات کمک زیادی را ارائه می‌دهند. برای مثال او به طور تحسین انگیزی عنوان کرد که یک کودک می‌تواند از یک مفهوم انتزاعی استفاده کند «به» این دلیل که معلم با کودک کار می‌کند، برای او توضیح می‌دهد، اطلاعات مکمل را در اختیار او قرار می‌دهد، از کودک سوال می‌کند، جواب‌های او را اصلاح می‌کند و از شاگرد می‌خواهد توضیح بدهد «در» این مورد، به نظر می‌رسد که معلم با کودک مانند یک عروسک خیمه شب بازی رفتار می‌کند و مشخص نیست که با این روش، چه چیز خودبه خودی را در درون کودک برمی‌انگیزد.

برای اینکه بفهمیم آیا رشد درونی کودک برانگیخته شده است یا نه تنها راه این است که کودک را مشاهده کنیم. آیا کودک با شور و حرارت، کنجکاو و فعالانه درگیر یادگیری است؟ یا اینکه کودک تحت نفوذ محیط قرار دارد؟ در واقع بعضی از محققان (برای مثال روگوف، مالکین و گیلبراید، ۱۹۸۴) اظهار کرده‌اند بزرگسالانی که به طور موثر در محدوده حوزه تقریبی رشد آموزش می‌دهند، به طور دایم به علایمی که نشان دهنده علایق خودبه خودی کودک است، توجه می‌کنند.

### تکیه گاه سازی

گفتیم تکالیفی که در منطقه تقریبی رشد قرار دارند هنوز از سوی کودک آموخته نشده‌اند. اگر بزرگ‌ترها (پدران و مادران یا دوستان بالغ تر) کودک را یاری دهند از عهده انجام آن تکالیف و یادگیری آن‌ها بر خواهد آمد. جروم برونر این یآوری و راهنمایی دیگران را تکیه گاه سازی (داربست بندی) نامیده است (وولفلک، ۲۰۰۴)

تکیه گاه سازی را می‌توان به فرایند هدایت یادگیرنده برای گذار از آنچه اکنون می‌داند به آنچه قرار است یاد بگیرد تعریف کرد. در تکیه گاه سازی، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد سهم عمده ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. اگن و کاوچاک (۲۰۰۱) موضوع را از زبان کازدن به نحو زیر توضیح داده‌اند:

تش را برای حمایت از او بالای سرش نگه می‌دارد، به دنبالش راه می‌رود. پس از آنکه کودک قدری اعتماد به نفس کسب کرد، پدر تنها یک دستش را بالای سر او نگه می‌دارد و در کنارش راه می‌رود. بعد از مدتی، دیگر دستانش را به حمایت از او بالای سرش نگه نمی‌دارد، اما در کنار او قدم می‌زند تا از افتادن احتمالی محافظتش



کند. سرانجام کودک می‌آموزد به تنهایی و بدون کمک دیگران راه برود و بدود .

**ویگوتسکی (۱۹۷۸)** می‌گوید آزمون‌های هوش یا آزمون‌های حل مسئله که عملکرد مستقلانه کودک را می‌سنجند سطح رشد فعلی (واقعی) او را اندازه می‌گیرند - یعنی انجام همان کاری را که کودکان به تنهایی از عهده‌اش برمی‌آیند؛ اما با قدری پرسش و پاسخ و هدایت کودکان، می‌توان آنان را واداشت تا توانایی‌های بیشتری از خود بروز دهند. به باور ویگوتسکی، آنچه کودکان به کمک دیگران می‌توانند انجام دهند بیشتر معرف توانایی واقعی آنان است تا آنچه به تنهایی از عهده‌اش برمی‌آیند. بنابراین، برای شناسایی رشد کودکان باید سطح رشد بالقوه آنان را شناخت.

ویگوتسکی (۱۹۷۸) گفته است به کمک بازی، آموزش رسمی و حتی کار می‌توان کودکان را به سطح رشد بالقوه رسانید. بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) در رابطه با مفهوم تکیه گاه سازی روش‌های آموزشی مورد استفاده معلمان را در انتقال دانش آموزان از منطقه تقریبی رشد و رسانیدن آنان به سطح رشد بالقوه به نحو زیر برشمرده‌اند: الگودهی یا سرمشق دهی، استفاده از پاداش، دادن بازخورد، سازمان دهی شناختی و پرسش و پاسخ. به نمونه آموزشی زیر که بر مبنای تکیه گاه سازی و با روش پرسش و پاسخ انجام گرفته است توجه کنید: دانش آموز مورد نظر از انجام عمل تقسیم دارای باقیمانده ناتوان است، اما معلم به کمک روش پرسش و پاسخ این توانایی را به او آموزش می‌دهد.

معلم تقسیم  $۴۴:۶$  را بر روی تابلو می‌نویسد و از دانش آموز می‌پرسد:

معلم: چه عددی را وقتی که در  $۶$  ضرب کنیم حاصل آن به  $۴۴$  نزدیک است؟

دانش آموز:  $۶$

معلم: ( $۶$  را می‌نویسد)  $۶$  ضرب در  $۶$  چند می‌شود؟

دانش آموز:  $۳۶$

چند نمونه تکیه گاه سازی (اقتباس از اثر اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱، به نقل از سیف، ۱۳۸۴)

تکیه گاه آموزشی مثال الگودهی معلم هنر ابتدا خودش شکلی را برای دانش آموزان رسم می‌کند و بعد از آنها می‌خواهد تا خودشان مستقلاً به رسم شکل بپردازند. بلند فکر کردن معلم فیزیک هنگامی که بر روی تابلوی کلاس مسئله ای را حل می‌کند اندیشه‌های خود را به زبان می‌آورد استفاده از مواد آموزشی معلم ورزش تور بسکتبال را پایین می‌آورد تا دانش آموزان خردسال انداختن توپ در درون تور را تمرین کنند و بعد که





یادگرفتند تور را بالا می برد استفاده از اشاره و راهنما معلم یک آموزشگاه پیش دبستانی با گفتن اینکه «خرگوشه تور سوراخ می کرده و بعد می پره توی آن» بستن بند کفش را به کودکان می آموزد .

معلم: (۶ را پاک می کند) ۳۶ می توانی عدد دیگری را انتخاب کنی که جواب آن به ۴۴ نزدیک تر باشد؟

دانش آموز: ۸

معلم: ۶ ضرب در ۸ چند می شود؟

دانش آموز: ۴۸

معلم ۴۸، خیلی بزرگ است. می توانی عدد دیگری را پیدا کنی؟

دانش آموز: ۶ ضرب در ۷ می شود. ۴۲

چنان که دیدیم، تدابیر گوناگونی وجود دارند که معلم با استفاده از آن ها و با توجه به مفهوم تکیه گاه سازی می تواند به کودکان در یادگیری موضوعهای مختلف کمک کند .

### ویگوتسکی بر علیه پیازه

پیاژه بین رشد و آموزش، تمایز دقیقی قایل شده است. او می گفت رشد فرایندی خودبه خودی است که از درون کودک سرچشمه می گیرد. رشد، از تغییرات رشی درونی و مهم تر از آن، از تلاش های خود کودک برای ساختن مفهومی از دنیا ناشی می شود. از دیدگاه پیازه، کودک یک کاوشگر هوشمند کوچک است که دست به اکتشاف می زند و موقعیت خود را فرمول بندی می کند.

منظور پیازه این نبود که کودک در انزوا و جدای از دنیای اجتماعی رشد می کند. دیگر افراد نیز بر تفکر کودک اثر می گذارند؛ اما تلاش آن ها از طریق آموزش مستقیم، به کودک کمکی نمی کند. بلکه آن ها از طریق تحریک کردن و به تلاش واداشتن تفکر درونی کودک، رشد او را «ارتقا» می بخشند. این جریان، اغلب رخ می دهد، از جمله هنگامی که کودک با دوستانش وارد بحث و جدل می شود. اگر یک دختر بچه دریابد که دوستش از عقیده او ایراد می گیرد، برانگیخته می شود تا عقیده بهتری را عنوان کند و به این ترتیب، ذهنش رشد می یابد؛ اما رشد ذهنی این دختر بچه فرایندی مستقل است. دختر بچه به خاطر خودش و نه به خاطر شخص دیگر، مجبور می شود عقیده جدیدی را مطرح کند.

پیاژه، به دلیل همین خاصیت مستقل بودن تفکر، به شدت از آموزش های مستقیم معلمان که در اغلب مدارس رخ می دهد، انتقاد می کرد. معلمان سعی می کنند تا جایی که می توانند، از طریق وارد کردن مواد مختلف به



ذهن کودک، یادگیری کودک را به صورت تحمیلی درآورند. فشار آن‌ها باعث می‌شود کودک وضعیتی منفعل پیدا کند. علاوه بر این، اغلب معلمان مفاهیم مجردی را در ریاضیات، علوم و زمینه‌های دیگر ارائه می‌دهند که فراتر از درک کودک است. گاهی اوقات چنین به نظر می‌رسد که کودکان چیزی را آموخته‌اند، اما آن‌ها معمولاً تنها «لفظی کردن» را یاد می‌گیرند؛ آن‌ها فقط کلمات معلم را، بدون هرگونه درک صحیح از معنای ورای آن، تکرار می‌کنند. اگر بزرگسالان خواهان درک درست مفاهیم از سوی کودکان هستند، باید به کودکان فرصت بدهند تا خودشان آن‌ها را کشف کنند (پیاژه، ۱۹۶۹).

از دیدگاه **ویگوتسکی**، رشد خودبه‌خودی اهمیت دارد، اما آنطور که پیاژه به آن اعتقاد داشت، رشد درونی تنها مسئله با اهمیت نیست. اگر ذهن کودکان تنها محصول اکتشاف و اختراعات خودبه‌خودی آن‌ها باشد، ذهن آن‌ها چندان پیشرفتی نخواهد کرد. در حقیقت، کودکان از دانش و ابزارهای مفهومی که فرهنگ در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد نیز تا حد زیادی سود می‌برند.

همچنانکه پیاژه گفته است، معلمان آن دسته از مواد درسی را به کودکان ارائه می‌دهند که آموختن آن‌ها به وسیله خود کودک، بسیار مشکل است، اما این از نظر ویگوتسکی بهترین آموزشی است که می‌توان انجام داد. آموزش باید جلوتر از رشد باشد و آن را با خود به پیش ببرد و به کودکان در تسلط بر موضوعاتی کمک کند که خود آن‌ها نمی‌توانند بلافاصله آن‌ها را کسب کنند. درک آغازین آن‌ها ممکن است سطحی باشد، اما آموزش ارزشمند است، زیرا ذهن کودکان را پیشرفته می‌کند.

شایر (۲۰۰۳) در تحقیقی درباره مفاهیم کشف ذهنی مورد نظر پیاژه و ویگوتسکی به این نتیجه رسید که نظریه ویگوتسکی در این مورد صحیح‌تر می‌باشد، اگرچه نظریه هر کدام کامل‌کننده نظریه دیگری است.

دی رایس (۲۰۰۰) در مقایسه نظریات پیاژه و **ویگوتسکی** به این نتیجه رسیده است که شباهت در هر دو تئوری مربوط به نقش مرکزی فاکتورهای اجتماعی در رشد و ماهیت قابل تبدیل درونی ساختن است و تفاوت‌ها در این دو تئوری مربوط به ذات و ماهیت محرک‌ها، ماهیت ابزارهای روان‌شناسی، ماهیت خودتنظیمی، مسیر رشد و مفهوم رشد اجتماعی و نقش زبان در رشد است. همچنین می‌گوید نظریات پیاژه در مقایسه با ویگوتسکی بسیار کلی هستند.

فوسن (۲۰۰۹) بر مبنای دیدگاه پیاژه و **ویگوتسکی** روشی را برای آموزش ریاضیات به دانش‌آموزان (که پر از مفاهیم انتزاعی است) پیشنهاد می‌کند. به عقیده او آموزش ریاضیات به دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان جنجالی بسیار مشکل و طاقت‌فرسا است. بر مبنای نظریه وی، دیدگاه ویگوتسکی در این زمینه دارای کاربرد بیشتری است.



## مقایسه نظریه‌های رشد شناختی ویگوتسکی و پیاژه

مقایسه نظریه‌های ویگوتسکی و پیاژه (اقتباس از آثار سانتروک، ۲۰۰۴، ص ۵۵ و ادانل، ریو و اسمیت، ۲۰۰۷، ص ۵۶ به نقل از سیف، ۱۳۸۴)

### موضوع نظریه ویگوتسکی

-نظریه پیاژه

-سازنده گرایی

-سازنده گرایی اجتماعی

-سازنده گرایی شناختی مراحل رشد

-منطقه تقریبی رشد

-زبان

-گفتگو

-ابزارهای فرهنگی

-طرحواره

-جذب

-عملیات

-«بقا» یا ثبات «شی»

-طبقه بندی و مرتب کردن

-استدلال فرضیه ای

-قیاس نقش زبان



-مهم در رشد شناختی

-مهم در شکل گیری تفکر

-دارای نقش کم

-فقط به شناخت جهت می دهد و محصول جانبی تفکر است

-نقش آموزش

-دارای نقش مهم در یادگیری ابزارهای فرهنگ

-فقط آن مهارت های شناختی را بهبود می بخشد که کودک در رشد شناختی خود به آن رسیده است.

-کاربردهای آموزشی

-معلم راهنما و تسهیل کننده است نه اداره کننده و فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم می آورد تا به کمک خود او و دانش آموزان آگاه تر به یادگیری بپردازند

-معلم را هنما و تسهیل کننده است نه یک اداره کننده و کودکان را در کاوش دنیای خود و کشف دانش یاری می دهد.

یادگیری چگونه اتفاق می افتد؟

-از راه تعامل اجتماعی، یادگیری شاگردی شناختی است که در آن دانش از «اعضا» آگاه تر جامعه به اعضای نا آگاه انتقال می یابد.

-از راه کشف و ابداع. یادگیری فرایند درونی معنی دادن به جهان بیرونی است.

-نقش دوستان

-راهنما و حامی، مانند معلم

-تحریک کنندگان تعارض شناختی برای ایجاد عدم تعادل در ضمن رشد شناختی چه چیزی نصیب افراد می شود؟

-مهارت، دانش و تخصص وابسته به موقعیت که خاص یک مسئله اجتماعی است



- عملیات ذهنی گسترده که قابل استفاده برای حل مسائل در موقعیت‌های مختلف استعوامل موثر در رشد شناختی چیست؟

- تعامل اجتماعی و راهنمایی و کمک بزرگ‌ترها

- محیط‌های غنی، برانگیزاننده و چالش انگیز

- اکتشاف فردی و فعال کاربردهای آموزشی نظریه رشد شناختی ویگوتسکی

**ویگوتسکی** نسبت به تاثیر آموزش بر رشد شناختی نظری خوش بینانه دارد. اندیشه منطقه تقریبی رشد مشوق این تصور است که آموزش باید پیش از رشد بیاید، زیرا اگر آموزش بر مرحله فراتر از مرحله کنونی رشد کودک تاکید کند موفق است. پس معلم باید از جریان رشد کودک با اطلاع باشد و مواد و محتوای آموزش را به گونه ای طرح و عرضه نماید که از توانایی کنونی کودک فراتر برود. بنابراین، از نظر ویگوتسکی، معلم در بالا بردن سطح رشد شناختی کودکان نقش بسزایی دارد .

به باور ویگوتسکی، انسان همواره آماده رشد و تکامل است. او در این باره گفته است محیط اجتماعی تعیین کننده فرایند رشد شناختی است. پس باید محیط اجتماعی را بهبود بخشید تا رشد شناختی انسان‌هایی که در آن محیط پرورش می‌یابند بهبود یابد. به سخن دیگر، پیشرفت هر نسلی از جامعه رشد شناختی بیشتر نسل بعدی می‌شود.

علاوه بر رهنمودهای کلی حاصل از نظریه رشد شناختی ویگوتسکی، کاربردهای دقیق تر و عملی تر نظریه او را می‌توان در چند نکته به شرح زیر بیان داشت:

۱- در این نظریه بر اهمیت زبان تاکید زیادی شده است. ویگوتسکی زبان را برای رشد کارکردهای عالی ذهنی بسیار مهم می‌داند. بنابراین، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که مدارس باید زبان را یک موضوع محوری تلقی کنند و معلمان در آموزش زبان جدیت بیشتری به کار بندند.

۲- این نظریه بر مسائل فرهنگی و اجتماعی تاکید زیادی دارد. گفته شده که رشد شناختی قویا متأثر از این مسائل است. بنابراین، لازم است مطالب درسی در یک بافت فرهنگی - اجتماعی آموزش داده شوند و در تمام مراحل تحصیلی مسائل فرهنگی و اجتماعی از نظر دور نمانند.

۳- مطلبی که مستقیماً در آموزش دخالت دارد مفهوم منطقه تقریبی رشد است. بنا به این مفهوم، معلم باید در آموزش موضوعهای مختلف به دانش آموزان پیشاپیش رشد ذهنی آنان حرکت کند. یعنی معلمان باید همواره یادگیرندگان را با مسائلی روبه رو سازند که قدری فراتر از سطح توانایی‌های فعلی آنان باشد و برایشان به صورت



چالش انگیز جلوه کند. از این راه، معلمان قادر خواهند بود سطح کنونی رشد شناختی کودکان را به سطح بالقوه آنان نزدیک سازند.

۴- نکته دیگری که با توجه به نظریه ویگوتسکی در رابطه با آموزش می‌توان به معلمان سفارش کرد این است که کودکان را به حرف زدن با خود تشویق کنند. از آنجا که با خود سخن گفتن کودکان را در هدایت و کنترل اندیشیدن یاری می‌دهد، بهتر است معلمان کودکان را در مدرسه تشویق کنند تا با خود نجوا کنند یا افکارشان را به طور آهسته بر زبان جاری سازند. وولفلک (۱۹۹۵) در تایید این نظر می‌گوید «تاکید» بر سکوت کامل در زمانی که دانش آموزان بر راه‌های تشویق کودکان به صحبت کردن با خود خودآموزی شناختی است. دانش آموزانی که توانایی خودآموزی شناختی دارند هم از جهت کیفیت و دقت و هم از لحاظ سرعت بر یادگیری خود چه کاری باید بکنیم؟... هکس را با خطوط دیگری بکشم. باید دقیق تر و آهسته تر کار کنم. خوب، خط را پایین، پایین تر رسم کنم. عالی است؛ حالا کمی به سمت راست، همین طور. خوب حالا... (وولفلک، ۱۹۹۵)

➤ به جای سنجش هوش، منطقه تقریبی رشد را سنجش کنید. نظر ویگوتسکی و پیازه در این باره شبیه است. هر دو بر این باورند که آزمون‌های استاندارد شده هوش نمی‌توانند آمادگی برای یادگیری را سنجش کنند. ویگوتسکی به جای استفاده از آزمون‌های هوش، سنجش منطقه تقریبی رشد کودکان را پیشنهاد می‌کند. بدین منظور، معلم باید کودک را با تکالیف دارای درجات دشواری مختلف روبه رو سازد و از این راه تعیین کند که بهترین نقطه شروع آموزش کدام است.

از بابت فنون خاص آموزشی، علاوه بر موردهای ذکر شده، در زیر به چند مورد دیگر از کاربردهای نظریه ویگوتسکی در آموزش اشاره می‌کنیم.

۱- از دانش آموزان و دوستان توانا تر بخواهید تا در موضوع‌هایی که بر آنها تسلط دارند دوستان نیازمند کمک را یاری دهند.

۲- دانش آموزان را تشویق کنید تا با همیاری یکدیگر و به صورت مشارکتی به یادگیری بپردازند.

۳- ابتدا مسائل و تکالیف نیمه تمام را در اختیار دانش آموزان قرار دهید و از آنان بخواهید تا آنها را خود کامل کنند؛ از این راه می‌توانید آنان را در حل مسائل به طور کامل تشویق نمایید.

۴- از روش آموزش دو جانبه که در آن به نوبت معلم و شاگردان نقش آموزگار و دانش آموز را ایفا می‌کنند استفاده کنید.

## کاربردهای بالینی

اگرچه نظریه ویگوتسکی بیش‌ترین اثر را در حیطه تعلیم و تربیت داشته است، اما آرای او در حوزه فعالیت‌های علمی دیگر نیز تاثیرگذار بوده است. همچنانکه در بحث درباره کارهای لوریا دیدیم، یافته‌های ویگوتسکی در مورد کارکرد خودنظم دهی گفتار، روشنی بخش تفکرکسانی شد که افراد مبتلا به اختلالات عصب شناختی را تشخیص می‌دادند. علاوه بر این، عقاید ویگوتسکی در مورد خود نظم دهی کلام، الهام بخش رویکردهای درمانی روان شناختی جدید برای بسیاری از مشکلات بود. مثال خوبی در این مورد، به وسیله مایکن بام و گودمن (۱۹۷۱) ارائه شد. آن‌ها نشان دادند که شخص چگونه می‌تواند به یک دانش آموز کلاس دومی بیش فعال با استفاده از گفتار خود هدایت کننده، کمک کند تا خودکنترلی به دست آورد.

ابتدا یک آزمایشگر بزرگسال، گفتار خود راهنمایی کننده را به کودک سرمشق می‌دهد. به دنبال آن، نمونه‌هایی از آنچه که آزمایشگر گفته است، با صدای بلند برای کودک گفته می‌شود:

خوب، من باید چه کار کنم؟... باید آهسته و با دقت کار کنم. خوب خط را پایین می‌کشم، پایین، خوب؛ بعد به راست، درست است؛ اکنون پایین و کمی به چپ؛ خوب، من تا به حال خوب کار کرده‌ام. به خاطر داشته باشم که آهسته کار کنم ... خوب .

بعد از این الگوسازی، آزمایشگر هنگامی که کودک تکلیفی را انجام می‌دهد، دستورات مشابهی را به او ارائه می‌کند.

تا اینجا، رفتار کودک به وسیله دستورات کلامی فرد بزرگسال کنترل شده است. مرحله بعد این است که کنترل کردن، به کودک منتقل شود؛ از کودک خواسته می‌شود در حالی که دستورات را با صدای بلند با خود تکرار می‌کند این تکلیف را انجام دهد. در نهایت آزمایشگر به کودک کمک می‌کند تا دستورات کلامی خود را کم کم آهسته تر به زبان بیاورد؛ کودک در حالی که با خود نجوا می‌کند تکلیف را انجام می‌دهد و سپس بدون صدا و تنها با حرکات لب‌ها این کار را انجام می‌دهد.

بنابراین، مایکن بام و گودمن، کودکان تکانشی را قدم به قدم آموزش دادند تا بر رفتارشان کنترل کلامی داشته باشند و این کنترل را به طور روزافزونی در سطح ناآشکار تمرین کنند. مایکن بام و گودمن گزارش دادند کودکانی که این آموزش را دریافت کرده بودند، غالباً در کلاس، به کودکان تکانشی دیگر، در مورد تکالیف





شناختی و اکتساب کنترل خود، کمک می‌کردند .

همچنین، روان درمانگران دیگری به گفتار خود هدایت کننده توجه کرده‌اند، هر چند ریشه تاریخی کار آنها به ویگوتسکی بر نمی‌گردد. در این مورد، مثلاً می‌توان از آلبرت ایس و نظریه درمان عقلی - عاطفی او نام برد (ایس، ۱۹۶۲). ایس محتوای غیرمنطقی جمله‌های خاموش مراجع خود را به حداقل می‌رساند. برای مثال مردی گزارش می‌دهد به دلیل اینکه همبازی های گلف او، دوستش ندارند، احساس بدبختی می‌کند. این مرد فکر می‌کند که این واقعه، یعنی واکنش‌های همبازی های گلف نسبت به او، باعث ناراحتی او شده است. ایس عقیده دارد که این مسئله در حقیقت یک گفتگوی درونی آن مرد با خودش است. مرد به خودش می‌گوید این مسئله وحشتناک است که دوستانش او را دوست ندارند و همین باعث می‌شود احساس کند که آدم بیچاره ای است.

بعضی از باورها، مانند این باور که همه باید من را دوست داشته باشند و من را تایید کنند، غیر منطقی هستند و باعث مبتلا شدن افراد به بیماری‌های نوروتیک می‌شوند. بنابراین، ایس سعی داشت به مراجعانش کمک کند تا از طریق روش‌های واقع‌گرایانه تری، با خودشان فکر و صحبت کنند. به طور کلی، روان‌درمانگری‌هایی که بر گفتگوی درونی تمرکز می‌کنند، در زیرگروه درمان‌های رفتاری - شناختی قرار می‌گیرند و هر روز مقبولیت بیشتری پیدا می‌کنند.

منبع:

روزنامه آفرینش، شماره های

۳۶۰۷، ۳۶۰۸، ۳۶۰۹، ۳۶۱۰، ۳۶۱۱، ۳۶۱۲، ۳۶۱۴، ۳۶۱۵، ۳۶۱۶، ۳۶۱۷، ۳۶۱۸ و ۳۶۱۹

خرداد ۸۹





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:

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