

به نام خدا

درس روانشناسی تربیتی و کاربرد آن در آموزش

(درس مشترک دبیری)

استاد مربوطه: دکتر علی سعیدی

(جلسات ۱۷ تا ۸۱)

گردآوری شده توسط مهارت آموزان ماده ۲۸ زبان انگلیسی - بهار ۹۹

جلسه هفدهم

ما در محله پیش‌عملیاتی گفتیم تفکر کودکان پر از اشتباهات منطقی است، ولی کودکان بعد از ۷ تا ۱۱ سالگی وارد محل‌های دیگه‌ای می‌شوند که به آن **عملیات عینی** اطلاق می‌کنیم. در اینجا دیگر کودکان نمی‌توانند به صورت منطقی بیندیشند ولی منطقی آنها وابسته به محسوسات یا ملموسات است. بچه‌ها یک سری ویژگی‌هایی در این دوران دارند؛ در اینجا به مفهوم بقا یا نگهداری ذهنی که در دوره قبل گفتیم ندارند، دست پیدا می‌کنند. چرا دست پیدا می‌کنند؟؟ چند تا مولفه هست که ما اینجا اینها را می‌گوییم که چرا دست پیدا کردند، توانستند دیگر تشخیص بدهند که آن مایع، آن آبمیوه‌ها با ریختن در یک ظرف دیگر یا گلوله خمیر با لوله کردن و با گرد کردن مقدارش تغییری نمی‌کند. یکی از این اصول اینا برای ما بزرگسالان اینقدر بدیهی است که تعجب می‌کنیم؛ **اصل این همانی** است.

این همانی: از یک کودک که کلاس دوم ابتدایی است یا آخر سال اول ابتدایی می‌رسد همین آزمایش رو برایش تکرار می‌کنیم می‌گوییم کدام یک آبمیوه بیشتر دارد؟ یا هر دو تا یک اندازه هستند؟ می‌ریزیم توی یک ظرف دیگر می‌گوید هم اندازه هستند. می‌گوییم چرا هم اندازه‌اند؟؟ این که ظرفش مثلاً بزرگتر شد یکی از استدلال‌هایشان این همان هست. این همان بود که شما ریختید در ظرف دیگر. همین اصل ساده و بدیهی را معمولاً بچه‌ها در سنین قبل نداشتند که در این دوران رسیدند.

مرحله رشدی	سن تقریبی	ویژگی‌ها
حسب انانیت	۰-۲ سالگی	<ul style="list-style-type: none">توانایی استفاده از حواس و اعمال خود برای درک جهانکسب بقاء شی
پیش عملیاتی	۲-۷ سالگی	<ul style="list-style-type: none">خودمداریجاندارپنداریناتوانی در نگهداری ذهنی
عملیات عینی	۷-۱۱ سالگی	<ul style="list-style-type: none">درک مفهوم بقاءطبقه بندی کردنردیف کردناین همانی، جبران، عدم تمرکز، بازگشت پذیری
عملیات صوری	۱۲ سالگی به بعد	<ul style="list-style-type: none">کسب توانایی تفکر بر حسب امور انتزاعیتسلط بر قوانین منطقی صوریاندیشیدن به موارد احتمالی و فرضیآرمان‌گرا و ناسازگار

یکی دیگر از چیزهایی که باعث می‌شود به نگهداری ذهنی برسند به آن می‌گویند **بازگشت پذیری**. بازگشت پذیری یعنی اینکه شما دوباره می‌توانید عملیاتی را به صورت ذهنی به مرحله شروع برگردانید. به صورت ذهنی شما می‌توانید آبی را که ریختید در لیوان دوم به لیوان اول برگردانید. این را می‌گوییم بازگشت‌پذیری. افراد می‌توانند همزمان از این همانی استفاده کنند، از بازگشت‌پذیری استفاده کنند یا از جبران استفاده کنند.

شما دوتا خودکار هم اندازه را جلوی یک کودک می‌گیرید و می‌گویید کدام یک طول بیشتری دارد؟ بلندتر است؟ می‌گوید هم اندازه هستند. مثلاً، در دوران قبل، می‌آییم کمی تغییر می‌دهیم یکی را می‌بریم این ور. حالا کدام یک بلندتر است؟ کودک ممکن است بگوید بالایی بیشتر است یا پایینی بیشتر است، طولش بیشتر شده است. می‌پرسیم دلیلش چیست؟ می‌گوید خوب از این ور بلندتر است دیگر ولی از کودکی که به مرحله عملیات عینی رسیده یعنی مرحله‌ای که الان داریم توضیح می‌دهیم، می‌پرسیم می‌گوید هم اندازه هستند. می‌گوییم خوب این از اینجا بلندتر است. کودک می‌گوید آن یکی در عوض از اون قسمت بلندتر است. به این می‌گوییم اصل جبران. اگر این ظرف پهن‌تر است ولی آن ظرف طولش بیشتر است. پس به وسیله‌ی بازگشت‌پذیری، این همانی و اصل جبران که توفیق فکری و ذهنی است که کودکان دست پیدا می‌کنند می‌تواند به بقا یا نگهداری ذهنی دست پیدا کنند.

علاوه بر آن، کودکان می‌توانند در دوره پیش‌دبستانی طبقه‌بندی کنند؛ بر اساس یک یا حتی چند ویژگی می‌توانند اشیاء را طبقه بندی کنند ولی طبقه‌بندی آن‌ها هم باز بیشتر به شکل ملموس و محسوس هست. و علاوه بر آن، می‌توانند یک سلسله از اشیاء را، یک سری از اشیاء را علاوه بر طبقه‌بندی و دسته‌بندی، ردیف‌بندی کنند. شما چند تا چوب یا مداد به آن‌ها می‌دهید که در اندازه‌های مختلفی هستند. می‌گویید اینها را از لحاظ اندازه مرتب کن. اینها را در این دوران (دوران عملیات عینی) می‌توانند مرتب کنند، که در دوران قبلی خیلی ممکن نبود. حتی می‌توانند از لحاظ دو ویژگی اینها رو مرتب کنند و یا دسته‌بندی کنند. اشیاء چوبی و قرمز با اشیاء فلزی و آبی، یک دسته‌بندی هم بر این مبنا داشته باشند.

بالآخره کودکان بعد از دوره دبستان به مرحله عملیات صوری یا عملیات انتزاعی می‌رسند. فکر کودکان به کلی متفاوت می‌شود دیگر کودک نیستند. در واقع فکر نوجوانان با فکر کودکان از لحاظ کیفیت متفاوت می‌شود اولاً آنها می‌توانند به امور انتزاعی فکر کنند. ما یک سری امور عینی داریم و یک سری امور انتزاعی داریم. امور انتزاعی اموری هستند که ممکن است ما به ازای خارجی نداشته باشیم یا مثالی هم نتوانیم برایشان پیدا کنیم و باز چند تا مفهوم انتزاعی کنار هم قرار می‌گیرند، درکشان مشکل تر می‌شود. ولی نوجوانان دیگر قادر به درک مفاهیم انتزاعی هستند. در مورد قبلی اگر سوالی می‌پرسیدیم اگر کمی سوال پیچیده بود، اگر می‌توانستند روی جایی بکشند یا با اشیایی برای بچه‌ها ترسیم کنیم آنها می‌توانستند به معمای انتزاعی جواب بدهند ولی اگر از آن‌ها می‌خواستیم فقط به صورت ذهنی پاسخ بدهند نمی‌توانستند. اگر از بچه‌ها در دوره قبل بپرسیم، از کودکان بپرسیم رضا از علی قد بلندتر است، علی از حسین قدش کوتاهتر است کدام یک از اینها از همه قدش بلندتر است ممکن بود گیج شوند ولی اگر بیایید این را روی کاغذ ترسیم کنید، تصاویری از اینها باشد برایشان راحت‌تر است، ولی در مرحله عملیات صوری دیگر از لحاظ فکری می‌توانند اینجور معماها را به راحتی حل کنند. به موارد احتمالی و فرضی هم نوجوانان می‌توانند در این دوران فکر کنند به این خاطر چون می‌توانند به چیزهای دیگر غیر از مواردی که تا حالا وجود داشته فکر کنند آرمان‌گرا و تا حدی ناسازگار هم می‌شوند. تا حالا فکر می‌کردند دنیا همین است دیگر؛ یعنی پدر همین است، سیستم آموزشی همین است، معلم همین است، ولی حالا می‌بینید که نوجوانان شروع کردند به بحث کردن و جدل کردن. معلم‌ها ممکن است به نوجوانان بگویند این‌ها روی ابرها سیر می‌کنند و در یک دنیای دیگری دارند سیر می‌کنند؛ درکشان به این شکل درست نیست، برای معلم یه معلم ایده‌آل در ذهن‌شان دارند، جامعه یک جامعه ایده‌آل انتظار دارند، یک آرمان شهر می‌خواهند وجود داشته باشد. حتی برای پدر و مادر، شروع می‌کنند به ایراد گرفتن از همه، از پدر از مادر، هر پدر و مادری هم که می‌خواهند باشند، باز هم نقایص را پیدا می‌کنند. دنبال یک ایده‌آل و آرمان خاصی می‌گردند. حالا این ویژگی‌ها باعث می‌شود که یک سری رفتارهای نوجوانان تغییر کند و به تناسب تغییر رفتارها باید رفتار من معلم هم با این افراد تغییر کند.

حالا برگردیم به اون دوتا مثالی که در اول این بحث زدیم گفتیم کودکان در اوایل کلاس اول ابتدایی همه دست خودشان را برعکس بالا بردند. اینجا متوجه می‌شویم با توجه به نظریه پیازه کودکان خود محور بودند. در خود محوری، آن‌ها دست را که می‌خواهند تشخیص بدهند جهت‌یابی‌هایشان هنوز خیلی درست نیست. همان دستی که طرف ما بلند شده همان دست را بلند می‌کنند. در اینجا می‌گوییم کودکان به خاطر خود محوری‌شان نتوانستند این را تشخیص بدهند. مثل همان مثال ماکتی که خدمتتون ارائه دادم. یا در دوره نوجوانی، حالا از منظر تغییراتی که در شناخت رخ می‌دهد و هم تغییراتی که به صورت اجتماعی

رخ می‌دهد. تغییرات اجتماعی در نوجوانان باعث می‌شود که دیگر نوجوانان دیدشان به دوران کودکی یا حتی دوران بعد از نوجوانی متفاوت باشد معلم می‌خواست از دانش‌آموز تقدیر کند تشکر کند؛ جلوی دانش‌آموزان او را بالا ببرد ولی چون میخواهد مستقل باشد و کسی نگوید که مثلاً این عزیز در دانه معلم هست، این بچه خیلی مامانی هست_ اینجور اصطلاحاتی بین نوجوانان خیلی رایج است_ بنابراین خیلی نسبت به واکنش‌های معلم و والدین عکس‌العمل‌های شدیدی نشان می‌دهند. خوب درک این موارد میتواند به من معلم کمک کند تا روش درست برخورد با دانش‌آموزان را از لحاظ شناختی بدانم.

حالا ما در دنباله‌ی بحث می‌خواهیم بپردازیم به موارد مختلفی که نظریه پیازه می‌تواند به ما کمک کند تا آموزگار یا معلم بهتری باشیم. ما کم کم داریم از دید عامیانه که کسی روانشناسی نخوانده باشد و آموزش را یک پدیده ساده می‌دیدیم، حالا داریم به پیچیدگی‌هایی پی می‌بریم؛ چه در برنامه ریزی، چه تولید محتوا و چه روش تدریس مان باید متناسب با این تغییرات باشد.

جلسه هجدهم

ویدئوی جلسه‌های ۱۷ و ۱۸ مشابه هستند.

جلسه نوزدهم

ما نظریه پیازه را هم با اصطلاحاتش آشنا شدیم و هم مراحل رشد شناختی را از نظر پیازه بررسی کردیم. تا حدودی متوجه شدیم که این نظریه پیازه چه فایده‌ای دارد یا چه کارکردی می‌تواند در جریان آموزش داشته باشد. ولی بیایید باز هم به صورت دقیق‌تر و سازماندهی‌شده‌تر موارد و کارکردها را بررسی کنیم. **نظریه پیازه** می‌تواند کاربردهای متعددی داشته باشد از جمله به ما بفهماند که **آموزش ما باید متناسب با رشد باشد**. این تناسب آموزشی باید از **لحاظ محیط، برنامه درسی، مواد و مطالب آموزشی، منابع آموزشی و حتی روش تدریس** ما هم باشد. با چه چیزی متناسب باشد؟ باید با همه اینهایی که گفتیم متناسب باشد؛ همه مطالب آموزشی، آنهایی که دارند در سطوح کلان برنامه ریزی انجام می‌دهند؛ من معلم که دارم تدریس می‌کنم، و کسی که دارد برای کودکان و نوجوانان کتاب می‌نویسد باید این تناسب را رعایت کند. این تناسب با چه چیزی باید باشد؟ اولاً با **توانایی‌های شناختی** آنها باید متناسب باشد؛ با **توانایی‌های حتی جسمانی و فکری** آنها باید این تناسب وجود داشته باشد؛ حالا نظریه‌های بعدی هم به نوعی این تناسب را تایید می‌کنند که علاوه بر توانایی‌های شناختی باید با توانایی‌های جسمانی، نیازهای اجتماعی و نیازهای هیجانی افراد هم این برنامه ریزی‌های ما باید هماهنگ باشد.

یکی از مواردی که پیازه خیلی تاکید داشت این که کودک باید به صورت فعال در یادگیری درگیر باشد. دیدی که تا قبل از پیازه نسبت به آموزش وجود داشت این بود که کودکان بیایند و بنشینند و معلم مطلبی را بگوید و آن مطلبی را که گفته می‌شود یا آن فعالیتی که دارد انجام میشود را کودکان یاد بگیرند. معلم سرمشقی بود که آن کار را درست انجام می‌داد و بچه‌ها هم باید از او تقلید می‌کردند. ولی پیازه با این عقیده عام به مخالفت برخاست. هرچند مخالفت‌هایی قبل از این هم وجود داشت ولی پیازه به صورت علمی ثابت کرد که ما برای آموزش و یادگیری باید به صورت فعال دانش‌آموز را درگیر این فرایند یادگیری کنیم. **حتی فرایند از خود فرآورده** گاهی اوقات به صورت خودانگیخته اهمیت بیشتری در این جریان پیدا می‌کند.

حالا خواهیم گفت پیازه، ویگوتسکی و برونر سه فردی بودند که نظریات سازنده‌گرایی که از جدیدترین نظریه‌های یادگیری است مدیون مطالعات کلاسیکی است که این افراد انجام دادند. افرادی مثل مونتوسری هم هستند که روی حواس پنج‌گانه تأکید دارد و می‌گوید کودک باید خودش درگیر بشود. پیازه هم روی همین مطلب تأکید داشت ولی پیازه کودک را فردی می‌دانست که به تنهایی باید این کاوش‌ها را انجام بدهد تا به آن نتیجه لازم دست پیدا کند. کاربرد دیگری که نظریه پیازه می‌تواند در


آموزش داشته باشد و بر آن تأکید می‌شود اینست که ما فعالیتهایی برای کودکان تدارک ببینیم که متناسب با فکر خودشان باشد. اینطور نباشد که خواسته باشیم بچه‌ها مثل بزرگسالان فکر کنند. قبل از پیازه تا حدودی نظریه‌های رشد بر این تأکید داشتند که کودکان مینیاتوری از بزرگسالان هستند یعنی همان بزرگسال را بیاییم مقیاسش را کوچک کنیم، چه از لحاظ جسمی چه از لحاظ فکری فقط از لحاظ کمی با بزرگسالان متفاوت هستند. کم کم که بزرگ شدند همانطور که می‌توانند وزن بیشتری را با خودشان حمل کنند، یادگیری‌ها و آموزش‌های بیشتری را هم می‌توانند تحمل کنند و یاد بگیرند. ولی پیازه این جریان را به هم زد و روی آن تفاوت کیفی که وجود داشت تأکید دارد. همانطور که گفتیم اگر می‌خواهیم فیلمی برای کودکان بسازیم یا محتوایی تهیه کنیم باید به این موارد توجه داشته باشیم. و امروزه آموزش کودکان پیش دبستانی، اهمیت خیلی زیادی پیدا کرده است. پیازه به ما گفت که برای کودکان پیش دبستانی و حتی اوایل دبستان اگر آموزشی قرار است صورت بگیرد اولاً آموزش‌های انتزاعی نباشد. مفاهیم انتزاعی قابل آموزش نیستند و ثانیاً اگر می‌خواهیم ما آموزش بدهیم باید بیاییم آموزش‌های مان را به صورت ملموس و محسوس ارائه بدهیم. با اشیاء کار کنند. زمانی می‌خواهیم ریاضی را آموزش بدهیم، جمع و تفریق را آموزش بدهیم، هر مفهوم دیگری می‌خواهیم آموزش بدهیم یک مقداری انتزاعی ممکن است باشد برویم و از اشیاء استفاده کنیم از وسایل دور و برمان استفاده کنیم؛ چیزی که در دسترس کودکان است.

حتی در صورت تفکر بیشتر در این اندیشه‌های پیازه، اندیشمندان می‌توانند کارکردهای بسیار زیادی را پیدا کنند. از آنجایی که گفتیم ۵۰ و ۶۰ سال از وقتی که آن را ارائه کرده گذشته است این سوال پیش می‌آید که آیا نظریه پیازه هنوز هم معتبر هست؟ بعضی از اندیشه‌های پیازه به چالش کشیده شده است. اینکه می‌گفت کودکان خود محور هستند را **ویگوتسکی** که یک اندیشمند اهل روسیه بود به چالش کشیده است و می‌گوید که در این دوران کودکان خود محور نیستند بطوریکه قادر نباشند دیدگاه‌های دیگران را درک کنند. یا آن سنینی که پیازه ترسیم کرده بود هم تا حدودی به چالش کشیده شده و حتی متوجه شدند که بعضی از بزرگسالان هم به مرحله تفکر صوری یا تفکر انتزاعی نمی‌رسند، یعنی بزرگسال هم شده ولی به آن مرحله دست پیدا نکرده است. اگر ساختمان را تصور کنید که ضربه‌هایی به آن وارد شده، آجرهایی از آن ریخته، ولی اسکلت ساختمان کماکان محکم و پابرجاست. یعنی اینکه گرچه نظریه پیازه نظریه ای قرن بیستمی است، می‌تواند به ما کمک کند و هنوز هم کاربردهای زیادی داشته باشد و علاوه بر آن ما گفتیم دیدگاه سازنده‌گرایی و نظرات سازنده‌گرایی به پیازه وابسته هستند. و نظریه‌های دیگری هم داریم تحت عنوان نظریه‌های خبرپردازی یا پردازش خبر که به حافظه می‌پردازند و گفتیم رویکرد شناختی هم به این مورد نزدیک است. آنها خودشان را نوییازه‌ای می‌دانند. یعنی از شاگردان جدید پیازه که اندیشه‌های متفاوت تری نسبت به پیازه دارند ولی سر منشأ اصلی نظرشان همان نظریه پیازه است. ما با نظریه پیازه، کاربردهای آن و مراحل و انتقاداتی که به این نظریه شده تا حدی آشنا شدیم.

جلسه بیستم

ما با نظریه رشد شناختی پیازه آشنا شدیم. یکی از نظریاتی هم که در مورد رشد شناختی وجود دارد از آن ویگوتسکی است. او دانشمندی روسی بود که همزمان با پیازه به دنیا آمد، ولی بر خلاف پیازه که عمری طولانی داشت، در ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل فوت کرد. ولی در مدت کم زندگیش نظریه‌ای را ارائه داد که امروزه اهمیتش نسبت به آن سالهایی که آن نظریه ارائه شد حتی بیشتر هم شده است؛ یعنی اینکه الان این نظریه را، در بعضی از مواردی که با نظریه پیازه اختلاف دارند، محکم تر می‌دانند. تأکید ویگوتسکی بر این بود که کودکان از راه **تعامل با محیط اجتماعی** شان و با فرهنگ‌شان و با آن زمینه اجتماعی-تاریخی که وجود دارد از لحاظ شناختی رشد پیدا می‌کنند. یعنی اهمیت زیادی به فرهنگ و زمینه اجتماعی-تاریخی در تحول شناختی می‌داد. وی می‌گفت **کنش متقابل که بین یادگیرنده و محیط اجتماعی** او به وجود می‌آید تعیین کننده اصلی **رشد شناختی** اوست. دانش‌ها، اندیشه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های فرد طی این تعامل شکل می‌گرفت. ما خیلی نمی‌خواهیم به نظریه ویگوتسکی پردازیم ولی می‌خواهیم یک سری از کارکردهایی که در این نظریه وجود دارد را ارائه بدهیم. دو مفهوم خیلی جالب در نظریه ویگوتسکی وجود دارد: اول، مفهوم **منطقه تقریبی رشد (Zone of Proximal Development)** است و دیگری مفهوم **تکیه‌گاه‌سازی (Scaffolding)** است که در این بخش ارائه می‌شوند.

الگوی آموزشی مبتنی بر نظریه ویگوتسکی



رشد شناختی ویگوتسکی

- تعامل یادگیرنده و محیط اجتماعی عامل رشد شناختی
- فرهنگ، زبان
- منطقه تقریبی رشد
- تکیه گاه سازی

در تصویری که در اینجا مشاهده می‌کنید شما بزرگسالی را می‌بینید با کودکی که هر کدام در یک طرف ایستاده‌اند. دایره‌ای هست که تنگ‌تر است و شعاع کوچک‌تری دارد، آن‌جا دانش فعلی کودک است؛ یعنی یک سری تکالیف و فعالیت‌های شناختی را به تنهایی می‌تواند انجام بدهد. اینها تکالیف ساده‌ای هستند که کودک به تنهایی می‌تواند آنها را انجام بدهد. یک سری تکالیفی هم هستند که در طرف این بزرگسال هستند و آن بزرگترین دایره و نقطه‌هایی که وجود دارند این تکالیف خارج از توان کودک هستند یعنی هر کاری بکنند اینها را نمی‌تواند یاد بگیرد. منطقه حائلی بین این دو وجود دارد که «منطقه تقریبی رشد» نامیده می‌شود. منطقه تقریبی رشد یعنی کودک چیزهایی را به تنهایی یاد می‌گیرد، یک چیزهایی رو نمی‌تواند یاد بگیرد ولی چیزهایی هست که اگر این کودک با یک بزرگسال یا با فرد هم سن و سال که از خودش فرهیخته‌تر است تعامل داشته باشد می‌تواند به این منطقه تقریبی رشد هم دست پیدا کند. یعنی یک مقداری می‌توان فراتر از آن توان اولیه کودک به او آموزش بدهیم. چون پیاژه خیلی سخت معتقد بود که ما نباید پیش آموزشی داشته باشیم قبل از اینکه آن تناسب‌های لازم صورت بگیرد. هیچ آموزشی صورت نگیرد؛ کودکان هیچ‌کدام نمی‌توانند از آن مرحله خودشان فراتر بروند.

ولی ویگوتسکی نسبت به آموزش دید خوش‌بینانه‌تری دارد. طبق نظر وی بزرگسال از طریق تکیه‌گاه‌سازی می‌تواند کودک را به سمتی هدایت کند که بتواند مقداری تکالیف دشوارتر و چالش‌انگیزتری را هم انجام بدهد. پس **منطقه تقریبی رشد** به تکالیفی اطلاق می‌شود که کودک به تنهایی نمی‌تواند انجام بدهد ولی با کمک یک فرد بزرگسال و یا یک کودک هم سن و سال خودش که از خودش از لحاظ شناختی بالاتر باشد می‌تواند این کار را انجام بدهد.

حالا ببینیم منظور از «**تکیه‌گاه سازی**» چیست. کودکان در ابتدای راه که می‌خواهند راه بیفتند به تنهایی نمی‌توانند راه بروند. بدین منظور والدین ممکن است برایشان وسایلی تهیه کنند که با کمک آن وسایل بتوانند راه بروند. ممکن است روروکی داشته باشند یا دستشان را بجایی بگیرند_ یا به قول ایرج میرزا دستم بگیرت و پا به پا برد مادر__ دستشان را بگیرند که اینها راه بروند. همین کمک‌هایی که می‌کنیم ابتدا زیاد کمکش می‌کنیم بعد آنرا کم و کمتر می‌کنیم. ویگوتسکی می‌گوید اینها می‌شوند تکیه‌گاه‌سازی (Scaffolding) که اصطلاح خیلی مهمی در نظریه اوست. او می‌گفت که از لحاظ شناختی هم می‌توانیم به افراد کمک کنیم که از منطقه توانایی‌های بالفعل‌شان خارج بشوند و وارد منطقه تقریبی رشد بشوند. شما باید برایشان تکیه‌گاه‌هایی درست کنید. نهالی که می‌کاریم اول برای اینکه باد آن را خم نکند یک تکیه گاهی برایش قرار دهیم. مثلاً چوبی

برایش قرار می‌دهند و آن نهال را با یک نخ با آن می‌بندند. بعداً که این نهال بزرگتر می‌شود دیگر وابستگی‌ش به این چوب کمتر می‌شود تا جایی که می‌توانیم چوب را برداریم و آن نهال سر جایش باشد. او می‌گوید از لحاظ شناختی هم شما بیابید ایما و اشاره، راهنمایی، سرمشق به هر طریق الگودهی، کاری کنیم که برای کودکان مقداری تکالیف که فراتر از وضعیت فعلی شان است تعیین کنیم.

خب این چه کارکرد یا کاربردی می‌تواند برای ما داشته باشد؟ آیا همیشه باید به کودک تکلیفی داد که براحتی بتواند انجامش دهد؟ ویگوتسکی می‌گوید تکالیفی ارائه کنید که مقداری فراتر از حد توانایی فعلی‌شان باشد. روی واژه «مقدار» حرف و حدیث وجود دارد که چه مقداری دقیقاً باید باشد. افراد باید چالش برایشان به وجود بیاید. به قول ویگوتسکی در این چالش‌هاست که رشد به وجود می‌آید. رشد شناختی در این چالشها و دست و پنجه نرم کردن‌های فکری آن فرد با تکلیف داده شده به وجود می‌آید. گاهی پدر و مادرها و یا معلمین خیلی زود دست‌پاچه می‌شوند و می‌گویند نه این تکلیف از توان فرد خارج است و نمی‌تواند آن را انجام بدهد. باید فرصت بدهیم. حتی اگر هم نتوانست انجام بدهد و مشکل داشت یک مقداری راهنمایی را بیشتر کنیم. آن تکیه‌گاه‌های شناختی را بیشتر کنیم. گاهی در بازی‌های کامپیوتری دیده‌ایم در صفحه بزرگ بازی فرد می‌خواهد چیزی را پیدا کند اما نمی‌تواند. یک قسمت «اشاره» (hint) گذاشته اند که با زدن بر روی آن می‌بینیم منطقه‌ای از بقیه صفحه روشن تر شد. یعنی لازم نیست در کل صفحه دنبال آن چیز بگردی فقط لازم است به این قسمت بروی. خود این ایما یا اشاره تکیه‌گاه‌سازی است. راهنمایی‌های به اندازه و مناسب می‌تواند به کودک یا هر فرد دیگر کمک کنند تا رشد شناختی بیشتری پیدا کند.

پس، از دیدگاه ویگوتسکی، یادگیری فرایندی مشارکتی است. افرادی که کنار هم قرار می‌گیرند باید افرادی با توانایی‌های مختلف باشند. در همین زمان هم خیلی افراد بر این باور هستند که اگر دانش‌آموزان کلاس من از لحاظ شناختی کاملاً یکسان باشند مثلاً همه معدل ۱۸ ها را در یک کلاس قرار بدهیم و معدل ۱۷ ها در کلاس دیگر، یعنی همه کاملاً در یک سطح باشند و آموزش ما برای همه یکسان باشد آنها بهتر یاد می‌گیرند. ولی ویگوتسکی این را به چالش می‌کشد و می‌گوید بچه‌ها از همدیگر یاد می‌گیرند. حتی در کلاسهای چند پایه ثابت شده است که خیلی از بچه‌های کوچکتر، بچه‌هایی که از لحاظ توانایی شناختی پایین‌تر هستند می‌توانند از بزرگترها و کلاسهای بالاتر خیلی چیزها را فرا بگیرند که معلم نمی‌توانست براحتی آن نکات را به آنها آموزش دهد. پس دیدگاهی که تاکید دارد بر آموزش یادگیری مشارکتی که در آن افراد کنار همدیگر نشسته و گروه‌هایی از لحاظ توانایی‌های متفاوت تشکیل داده‌اند و در حال کمک به همدیگر هستند می‌تواند محیط یادگیری خیلی مناسبی باشد. البته در دیدگاه ویگوتسکی بیشتر روی این دو مفهوم تاکید داشتیم ولی باید توجه داشت این دیدگاه وسیع‌تر از این هست؛ مثلاً در مورد رشد زبان، تفکر و هوش هم نظریه‌هایی دارد ولی چون بیشتر تاکید ما بر این است که معلم در کلاس می‌تواند چه کاربردی و استفاده‌هایی از این نظریه داشته باشد به همین مقدار بسنده می‌کنیم.

جلسه بیست و یکم

سومین نظریه رشد شناختی را که مورد بررسی قرار می‌دهیم خیلی به صورت اجمالی و فقط روی کاربردهایش در کلاس درس تاکید داریم نظریه رشد شناختی برونر هست. برونر دانشمند آمریکایی بود که سرگذشت جالبی دارد. زمانی که جنگ‌های سرد بین شوروی سابق و آمریکا بود، این‌ها علاوه بر اینکه رقابت‌های نظامی با هم داشتند، یک سری رقابت‌های علمی هم با هم داشتند. اولین فضاپیما را روس‌ها به فضا فرستادند و آمریکایی‌ها بهت زده، به دنبال این بودند که چرا آنها موفق نشدند و از روس‌ها عقب افتادند. یک سمینار تشکیل دادند و از بزرگان نظامی و گروه‌های مختلف دعوت کردند تا بفهمند دلیل عقب

افتادن آنها از لحاظ آموزشی و پیشرفت های علمی نسبت به روس ها چه بوده است. از بین دانشمندان و متخصصان آموزش و پرورش برونر به عنوان رئیس گروه روانشناسی و آموزش و پرورش برای پیدا کردن دلیل این عقب افتادگی انتخاب شد.

حرف نهایی برونر این بود که ما در مدارس، دانش آموزان متفکر پرورش نمی دهیم و دلیل عقب افتادگی ما مانند سیستمی که در سایر کشورها مشاهده می شود تاکید بر حفظ کردن به جای تاکید بر پرورش یک فارغ التحصیل متفکر و فکور است. بازده های اصلی رشد شناختی از لحاظ برونر همان تفکر است. برونر می گوید آموزش و پرورش باید هدفش این باشد که به دنبال پرورش متفکران مستقل و خودگردان باشد. دیدگاه برونر مابین دیدگاه پیاژه و ویگوتسکی قرار دارد. از طرفی یادگیری اکتشافی پیاژه و از طرفی دیگر اهمیت به فرهنگ و زبان که در نظریه ویگوتسکی وجود دارد را قبول دارد.

برونر معتقد بود که سه مرحله رشد شناختی وجود دارد. قبل از اینکه این مراحل را بیان کنیم به کلمه بازنمایی تاکید می شود و ما از بازنمایی شروع می کنیم. انسانها رویدادهای بیرونی را در ذهنشان بازنمایی می کنند و در ذهنشان بازنمایی دانش صورت می گیرد، یک اتفاقی در بیرون افتاده و آن را وارد ذهن شان می کنند و یک نقشه دقیق از آن رویداد در ذهنشان ترسیم می کنند.

سه روش برای بازنمایی وجود دارد:

مرحله اول: مرحله حرکتی (عملی)

در این مرحله بازنمایی رویدادهای تجربه شده به صورت پاسخ های حرکتی یا اعمال صورت می گیرد. مانند کودکی که هنوز نمی تواند صحبت کند و در سال های اول اگر ما سوالی از او بپرسیم نمی تواند به ما پاسخ دهد و با رفتار خود به ما پاسخ می دهد و یا کودکی که از مادرش می خواهد که به او بستنی بدهد چون نمی تواند با مادرش حرف بزند به سمت یخچال اشاره می کند و با حرکات خود رویدادهای ذهنی خود را پیاده می کند و به خاطر سپردن آن هم به صورت اعمال و حرکات است.

مرحله دوم: تصویری (شمایلی)

در مرحله دوم ما رویدادهای بیرونی را به صورت تصاویر بازنمایی می کنیم که به آن مرحله تصویری یا شمایلی می گویند.

در این مرحله ما از یک تجربه که بیرون اتفاق افتاده است یک تصویر از آن می سازیم مانند تصویر صندلی

مرحله سوم: نمادی

در مرحله سوم یا مرحله نمادی ما رویدادهای بیرونی را با کمک زبان به صورت رمز درآورده و ذخیره می کنیم این مرحله پیشرفته ترین و آخرین مرحله است و زبان یک سیستم نمادین گسترده است. با توجه به این مواردی که گفته شد برونر تاکید دارد که آموزش باید مبتنی بر این مراحل و بازنمایی ها باشد به عنوان مثال اگر شما قصد دارید ریاضی را به کودکان آموزش دهید در مرحله اول نباید اعداد و ارقام را بنویسید بلکه در درجه اول شما باید از روش مجسم استفاده کنید. در روش مجسم شما وقتی می خواهید ۲+۳ را آموزش دهید دو عدد سیب در یک ظرف و سه عدد سیب در ظرف دیگر قرار می دهید و از کودک می پرسید مجموع سیب ها چند میشود. در مرحله بعدی از تصاویر استفاده می کنیم که تصویر سیب ها را به کودکان نشان می دهیم و در مرحله آخر که مرحله نمادی است ما از نماد استفاده می کنیم و شکل یا نماد عدد ۲ و شکل یا نماد عدد ۳ را برای آموزش استفاده می کنیم. در ابتدا ما از این ۳ نوع بازنمایی می توانیم برای آموزش مبتنی بر روش درست پیاژه استفاده کنیم همانطور که در آموزش ریاضی از نظریه برونر به خوبی استفاده می شود.

مفهوم دیگر نظریه برونر که مربوط به برنامه ریزی آموزشی تحت عنوان برنامه درسی مار پیچی یا حلقوی است عنوان می کند که وقتی یک مفهوم را می خواهید به کودکان آموزش دهید برنامه ریزان درسی نباید مانند پیاژه بگویند که وقتی زمانش

فراهم شد آموزش دهیم مثلاً کسر را از کلاس ششم آموزش دهیم اما می‌توان کسر را از سنین پیش دبستانی هم آموزش داد ولی طبق مراحل خاص، یک بار در پیش دبستانی، یک بار کلاس سوم ابتدایی و یک بار در کلاس ششم آموزش می‌دهیم و در هر مرحله پیچیدگی آن بیشتر می‌شود. برای مثال در پیش دبستانی شما یک کیک را به سه قسمت تقسیم می‌کنید و می‌گویید که این کیک به چند قسمت تقسیم شده است در این مرحله شما مفهوم کسر را به صورت ساده آموزش می‌دهید و در مراحل بعدی این آموزش‌ها پیچیده تر می‌شوند.

جلسه بیست و دوم

ما با نظریاتی که راجع به رشد شناختی بود آشنا شدیم. در این جلسه به رشد اجتماعی و رشد روانی می‌پردازیم نظریات مختلفی وجود دارند یک نظریه که جامعیت بیشتری دارد را ارائه می‌دهیم.



نظریه رشد اجتماعی- روانی اریکسون:

اریکسون یک روانکاو بود که مدرک دانشگاهی نداشت ولی تحت نظر فروید و آنا فروید آموزش دید کارش را از اینجا شروع کرد. اریکسون در نظریه فروید تغییراتی ایجاد کرد یک نظریه جدید ارائه کرد. فروید معتقد بود در تمام طول عمر رشد ادامه ندارد (نظریه روانی-جنسی). ولی از نظر اریکسون تا انتهای عمر رشد انسان‌ها ادامه دارد. اریکسون در نظریه فروید روی من نسبت به نهاد تاکید بیشتری داشت و علاوه بر آن فرهنگ، جامعه و تاریخ را در رشد موثر می‌دانست. برخلاف اریکسون، فروید معتقد بود فقط نیروهای زیستی بر رشد شخصیت تأثیر دارند.

از لحاظ اریکسون انسانها در هر مرحله‌ای از رشد با یک تعارض روبرو می‌شوند این تعارض یا نقطه تحول خاصی که وجود دارد را بصورت سازگارانه یا ناسازگارانه می‌توانند طی کنند. اگر آن مرحله به خوبی طی شود و آن تعارض را به خوبی طی کند وارد مرحله بعدی شده است

دوران نوزادی: اعتماد در برابر عدم اعتماد. دوران نوزادی از زمان تولد تا یکسالگی را در بر می‌گیرد در این دوران، سال اول زندگی کودک، وقتی کودک در تعارض قرار می‌گیرد، این سوال برای او به وجود می‌آید که آیا به دنیا اعتماد کند یا دنیا جای

قابل اعتمادی نیست و آیا می تواند روابط رضایت بخشی بین خود و دنیا برقرار کند. کودک در سال اول زندگی نیازهایی دارد که خود او نمی تواند آنها را مرتفع کند مانند نیاز به غذا...

اگر هر وقت کودک گرسنه بود و گریه کرد و یا علامتی نشان دهد که گرسنه است و مادر یا پرستار به نیاز او رسیدگی کند کودک به دنیا اعتماد می کند و دنیا را جای قابل پیش بینی می بیند. ولی اگر مادر یا پرستار در کنار او نباشد و فلسفه تربیتی آن نوزاد این باشد که هر وقت گریه کرد نباید سریع او را بغل و به او رسیدگی کرد، این نوزاد یاد میگیرد دنیا قابل پیش بینی نیست و به کسی که از او نگهداری میکند اعتماد نمی کند. بنابراین کسی که مراقب و پرستار دلسوزی دارد این مرحله را به خوبی و به صورت مثبت و سازگارانه ای طی می کند و کسی که چنین مراقبی ندارد در این مرحله تثبیت می شود و بر روی شخصیت او تاثیرات منفی گذاشته می شود.

بعد از سال اول زندگی وارد مرحله دوم زندگی که یک تا سه سالگی است، می شود. در این مرحله کودک در تعارضی قرار می گیرد و استقلال در برابر تردید و شک است. کودک می تواند کارهایی را خودش انجام دهد فرصت هایی دارد که از طریق فعالیت هایی که انجام می دهد در دنیا آزمون هایی داشته باشد، مانند وقتی که پدر و مادر به او اجازه دهند که شروع به جستجو کند و فعالیت هایی را خودش انجام دهد، در این دوران کودک قصد دارد مستقل باشد مانند وقتی کودک قصد دارد خودش غذا بخورد قاشق را بر میدارد، نصف قاشق غذا بخورد و نصف دیگر را دور بریزد و در همه کارهای کودک چنین مشکلی وجود دارد.

سوالی که پیش می آید این است که آیا پدر و مادر به کودک اجازه می دهند که مستقل و خود مختار باشد و کارهایی که دوست دارد را انجام دهد و یا خیر. ممکن است پدر و مادر دو واکنش نشان دهند یا از او حمایت افراطی می کنند و یا او را تنبیه می کنند و خیلی از کارهایی که کودک قصد دارد انجام دهد، به جای او انجام می دهند. در هر صورت چه حمایت و مراقبت افراطی باشد چه تنبیهاتی صورت گرفته باشد این مرحله به صورت ناسازگارانه ای و منفی طی می شود و بر روی شخصیت و رفتار او تاثیرات منفی می گذارد و می گوئیم کودک دچار شک و تردید نسبت به تواناییهای خود میشود و در غیر این صورت به صورت یک فرد مستقل این مرحله را طی می کند.

بعد از سال سوم زندگی کودک وارد مرحله سوم می شود تحت عنوان ابتکار در مقابل احساس گناه. در مرحله سوم کودک که توانایی های او بیشتر شده است می تواند بدود، بپرد،... و فعالیت های مختلفی انجام دهد. در طی این فعالیت ها اگر کودک بخاطر ابتکار عمل او تقویت شود و به کارهای کودک بها داده شود، دیده شود و تشویق شود، این مرحله را به خوبی طی می کند و احساس ابتکار عمل می کند و اگر اجازه کاوش به او داده نشود ممکن است در آن مرحله تثبیت شود این که نمی تواند بعضی کارها را انجام دهد احساس گناه می کند.

وقتی دوران پیش دبستانی تمام میشود که از ۷ سالگی تا ۱۲ سالگی دوره دبستانی است وارد مرحله جدیدی می شود. اقتضای رفتن به مدرسه این است که یک سری کارهایی را کودکان باید انجام دهند و یکسری توانایی های خاص را به دست می آورند مانند تکالیف خواندن، ریاضی علوم، ورزش، هنر،... در این تکالیف و توانایی هایی که انجام می دهد یا احساس می کند انسان توانمندی است، اعتماد به نفس به دست می آورد و خودش را آدم متبحری می بیند. ولی ممکن است برعکس این حالت هم اتفاق بیفتد تصور کنید کودکی در دبستان نتواند به خوبی خودش را نشان دهد در ریاضی مشکل داشته باشد در فارسی مشکل داشته باشد...

اینجاست احساس حقارت می کند احساس حقارتی که اریکسون معتقد است تا سال های سال باقی می ماند این احساس حقارت شاید به راحتی حتی با موفقیت های بعدی هم قابل جبران نباشد و توصیه می شود شرایطی را فراهم کنیم که کودک با خوبی و به صورت مثبت و سازگارانه ای مرحله را طی کند. در این دوران به معلمان توصیه می شود اگر می خواهیم که کودکان عزت نفس بالایی داشته باشند روی نکات ضعف کودکان تاکید نشود و توانمندی های آنها دیده شود حتی اگر یک کودکی در زمینه ریاضی، فارسی،... مشکل دارد باید روی توانمندی های او تاکید کنیم

اگر تاکید ما این باشد چه قدر هنر دارد یا خط خوبی دارد تا حدی می توانیم از احساس حقارتی که در کودک به وجود می آید پیشگیری کنیم

جلسه بیست و سوم

بعد از اینکه کودکی از دیدگاه اریکسون تمام می شود و سن بلوغ می رسد، در نوجوانی ۱۲ تا ۱۸ سالگی، تکلیفی که نوجوان با آن مواجه هست کسب هویت است. هویت یعنی من کیستم. هر نوجوانی در این دوران سؤال اساسی زندگی را از خودش می پرسد. از خودش می پرسد من کیستم چرا من به این دنیا آمدم، چه هدفی در این دنیا میخوام دنبال کنم، چه چیزهایی برایم ارزشمند است، چه چیزهایی برایم مهم است. به آن سوالات اصلی زندگی می خواهد پاسخ دهد.



کسب هویت سه مؤلفه اصلی دارد: یکی ایدئولوژی است. فرد به آن سوالات اساسی که در ذهن دارد پاسخ دهد. چه دیدی نسبت به دنیا از لحاظ ایدئولوژی می خواهد داشته باشد. آیا آدم مذهبی باشد یا غیر مذهبی باشد. در مورد اینها سوالاتی به وجود می آید. در مورد شغل، شغلی که میخوام داشته باشم (هنوز شغلی ندارم ولی ملاکها دارد شکل می گیرد) شغلی که من میخوام داشته باشم چه ویژگیهایی باید داشته باشد، چه چیزهایی در داشتن شغل برایم مهم است، آیا ثروت برایم مهم است، آیا خلاقیت برایم مهم است، آیا خدمت مهم است، آیا شهرت برایم مهم است؟ به این سوالات اساسی درباره شغلم باید پاسخ بدهد و در کنار اینها در مورد ازدواج چه چیزهایی در زندگی مشترک برای من مهم هستند. نوجوان فکر می کند اگر من میخوام در آینده همسری داشته باشم این همسر چه ویژگیهایی باید داشته باشد، چه خصوصاتی باید داشته باشد.

این سه سوال است که نوجوان را به گفته اریکسون با بحران هویت مواجه می کند، خیلیها معتقدند مهم ترین بحث نقطه عطف نظریه اریکسون همین بحران هویت است. در بحران هویت اگر نوجوانی بتواند به این سوالات اساسی که در زندگی برایش بوجود می آید به درستی پاسخ دهد به صورت سازگارانه به آن ها پاسخ دهد می گوئیم به یک هویت منسجم دست پیدا می کند. در غیر این صورت ممکن است دچار هویت آشفته ای شود و یا هویت دیررسی به آن دست پیدا کند. سالها حتی بعد از سنین نوجوانی هم با این سوالات اساسی زندگی اش درگیر باشد. خوب ما داریم درباره افرادی صحبت می کنیم که سنین نوجوانی را طی کرده اند ولی هنوز به این سوالات اساسی جواب نداده اند یعنی هنوز نمی دانند و گاهی اوقات ایدئولوژی های مختلفی را اتخاذ می کنند، یک زمانی مذهبی می شوند و یک زمانی غیر مذهبی می شوند، این تغییرات خیلی به وجود می آید. اگر وارد یک شغل نشدند

هنوز آن شغل مورد علاقه‌شان نیست. هنوز نمی‌دانند چه انتظارات شغلی دارند یا در مورد ازدواج هم ممکن است پیش بیاید که می‌گوییم هویت دیررس و بعضی‌ها هم به این هویت نمی‌رسند و دچار هویت آشفته می‌شوند.

برای معلمانی که با نوجوانان سروکار دارند خیلی مهم است که از این تناقضاتی که ممکن است در افکار نوجوانان وجود داشته باشد اطلاع داشته باشند. سوالاتی که گاهی اوقات بر خلاف رویه‌های قبلی یک نوجوان است یا تغییراتی که ممکن است در رفتار نوجوان شکل بگیرد، نوجوان دست به کنجکاوی می‌زند، دست به امتحان می‌زند، باید‌ها و نبایدها را زیر سوال می‌برد تا بخواهد به قول پیاژه آن آرمان شهر را برای خودش ترسیم و توصیف کند یا بقول اریکسون می‌خواهد به یک هویت منسجمی دست پیدا کند، خیلی این دوران مهم است. گفتیم از نظر اریکسون رشد و تحول تا آخر زندگی ادامه دارد.

بعد از دوران نوجوانی دوران جوانی است: تکلیفی که یک جوان دارد بر اساس ملاک‌هایی که دوره قبل در آن شکل گرفته بود حالا دست به انتخاب همسر و شریک زندگی خودش می‌زند. اینجا می‌تواند یا یک فرد صمیمی بشود و رابطه صمیمی با یک فرد ایجاد کند و یا اگر کسی این دوران را به خوبی طی نکند ممکن است دچار انزوا و گوشه‌گیری شود. اگر کسی ازدواج موفق داشته باشد، اگر کسی زندگی خشنودکننده‌ای با همسرش داشته باشد با صمیمیت این مرحله گذرانده می‌شود، وگرنه حتی اگر همسر هم داشته باشد ممکن است همان احساس انزوا، احساس تنهایی، احساس گوشه‌گیری، احساس اینکه من در این دنیا کسی را ندارم که با او درد دل کنم، حرف‌هایم را بزنم، روابط دلسوزانه و صمیمی داشته باشم، ممکن است بر او حاکم شود.

بعد از دوران جوانی به دوران میانسالی می‌رسیم. در دوران میانسالی تکلیفی فرد این است که آیا دچار احساس باروری و احساس زاینده‌گی شود و یا دچار احساس رکود شود. می‌دانیم که دوران میانسالی تقریباً بارورترین دوره‌ی زندگی یک فرد است، بیشترین تولیداتی که دارد در دوران میانسالی دارد حالا این باروری و زاینده‌گی ممکن است در فرهنگ‌های مختلف و یا در افراد مختلف متفاوت باشد برداشت‌های مختلفی از آن وجود داشته باشد. بعضی‌ها ممکن است باروری را در پرورش فرزندان خود بدانند، بعضی‌ها باروری را در معلمی که دانش‌آموزان خوبی پرورش می‌دهد و به نسل بعدی آموزش‌هایی می‌دهد و فرهنگی را منتقل می‌کند ببینند، بعضی‌ها ممکن است باروری را در هنرهای شخصی، در آثار علمی که تولید می‌کنند این باروری را ببینند. به هر حال فردی اگر چنین زندگی داشته باشد باید بتواند تولیداتی مورد رضایت خود داشته باشد و این احساس زاینده‌گی باروری و مفید بودن در او به وجود می‌آید وگرنه ممکن است احساس کند زندگیش دارد بیخود می‌گذرد. معمولاً میانسالان به این فکر می‌افتند که آیا در زندگیم به چیزی دست یافته‌ام یا خیر، آیا دارم خوب کار می‌کنم یا خیر، چه فایده‌ای داشته‌ام، نکند عمرم تمام شود و من احساس می‌کنم فایده‌ای ندارم. این احساس خاص دوران میانسالی است که فرد یک قیاسی انجام می‌دهد و خودش را محک می‌زند که آیا به آن هدف‌هایی که مد نظرش است، آیا آن باروری لازم را دارد یا خیر.

و بالاخره در دوران پیری، آدمی که یک دورانی را پشت سر گذاشته یک عمری را پشت سر گذاشته به گذشته خودش نگاه می‌کند و به پشت سر خودش نگاه می‌کند که آیا گذشته‌ای درخشان داشت؟ آیا گذشته داشت که حالا احساس خوبی به آن گذشته داشته باشد یا خیر. این می‌تواند کارش باشد می‌تواند فرزندانش باشد و یا هر چیز دیگری که در گذشته‌اش بوده است. ممکن است احساس انسجام روحی به او دست دهد و یا ممکن است وقتی به گذشته‌اش نگاه کند و ببیند آثار خوبی از خودش به جای نگذاشته است احساس پریشانی به او دست بدهد و دچار یاس و ناامیدی بشود. بعضی‌ها می‌گویند ما دوتا بحران در زندگیمان داریم، یکی در چهل سالگی که انسانها فکر می‌کنند و به گذشته خود نگاه می‌کنند ولی خوبی بحران اول این است که انسان اگر اشتباهی کرده باشد می‌تواند برگردد ولی در دوران پیری اگر به عقب نگاه کند چون جای بازگشت و برگشتی وجود ندارد ممکن است دچار یاس و ناامیدی شود.

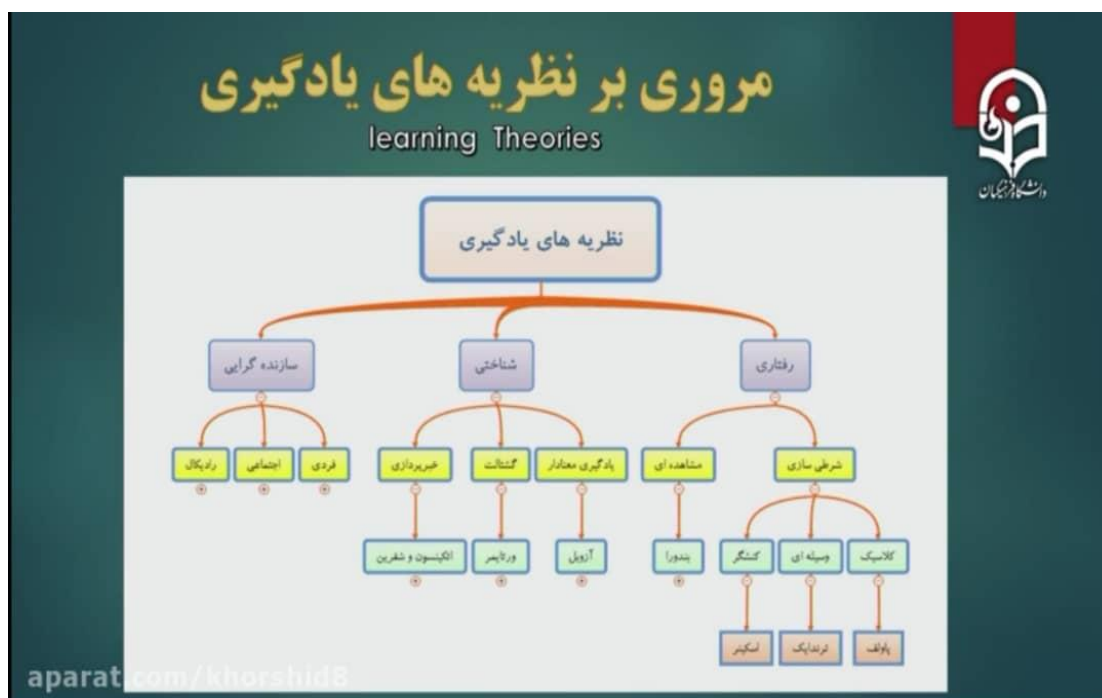
این نظریه اریکسون بود که ما خدمتتان به صورت خلاصه گفتیم و در قسمت رشد روانی اجتماعی ما به این نظریه بسنده می‌کنیم. اگر می‌خواهیم معلمان خوبی باشیم باید به خوبی دانش‌آموزان را بشناسیم، هم آن ویژگی‌های همگانی و هم قوانین حاکم بر رشد هر دوره‌ی را، هم به صورت فردی که این فرد با سایر همسالانش چه تفاوت‌هایی دارد. ما در فصل رشد اگر می‌

خواهیم بدانیم که آیا خوب عمل کرده‌ایم یا خیر باید دقت کنیم که آیا می‌توانیم رشد را تعریف کنیم و بگوییم رشد چیست؟ حالا خیلی تعریف کلمه به کلمه و کلاسیک لازم نیست همین که خودمان بدانیم رشد به چه چیزی می‌گویند؟ رشد چه ابعادی دارد؟ و بالاخره در زمینه رشد شناختی گفتیم خیلی برای کلاس درس و برای روانشناسی تربیتی اهمیت دارد. آیا می‌دانیم منظور پیاژه چیست؟ آیا کاربردهای نظریه پیاژه را در کلاس درس می‌دانیم؟ با ویگوتسکی با برونر تا حدی که گفتیم آشنا باشیم و همچنین با زمینه رشد اجتماعی و بحران‌هایی که به قول اریکسون هر فردی در طول زندگی‌اش با آن مواجه است تا حدودی آشنا باشیم. این از مباحثی بود که در زمینه رشد خدمت شما ارائه دادم.

جلسه بیست و چهارم

درس امروز که در خدمت مهارت آموزان عزیز هستیم مروری داریم بر نظریه‌های یادگیری. ما در درس‌های پیشین روانشناسی را تعریف کردیم و شاخه‌های مختلفش را خدمتان گفتیم، روانشناسی تربیتی را به عنوان یک علم کاربردی تعریف کردیم: موضوعاتی را که در بر می‌گیرد، روش‌های پژوهش را در روانشناسی تربیتی توضیح دادیم. در جلسه قبل نیز به نظریه‌های رشد پرداختیم، بر روی رشد شناختی تمرکز کردیم، نظریه پیاژه، ویگوتسکی و برونر را توضیح دادیم.

در جلسه امروز که در خدمتان هستیم بحث اصلی ما نظریه‌های یادگیری است. ما گفتیم که یکی از موضوعات اصلی که روانشناسی تربیتی به آن می‌پردازد بحث یادگیری است. در بحث یادگیری یکی از قسمت‌های مهم نظریه‌های یادگیری هستند. همانطور که در این تصویر مشاهده می‌کنید نظریه‌های یادگیری تقسیم‌بندی‌های متفاوتی شدند ما در اینجا سه دسته از این نظریات را که مهم‌تر هستند آورده‌ایم، البته فقط این سه دسته نیستند، ولی آن نظریاتی که ما بررسی می‌کنیم اینها هستند. این سه دسته عبارتند از نظریه‌های رفتاری، شناختی و سازنده‌گرایی.



در درون نظریه رفتاری ما شرطی‌سازی کلاسیک، وسیله‌ای و کنشگر را مورد بررسی قرار می‌دهیم و در همین دسته یک نظریه که مابین نظریه‌های شناختی و رفتاری هست، نظریه یادگیری اجتماعی است (یادگیری مشاهده‌ای بندورا) را نیز مورد بررسی

قرار خواهیم داد. از سری نظریه‌های شناختی نظریه یادگیری معنادار آزلو، نظریه گشتالت و نظریه خبر پردازشی هستند که ما فقط به نظریه خبر پردازشی می‌پردازیم و نظریات سازنده‌گرایی را به اجمال خدمتتان معرفی خواهیم کرد. تمرکز ما بر روی نظریه‌های رفتاری و به ویژه نظریه‌های شرطی‌سازی خواهد بود.

از نظریه‌های رفتاری شروع می‌کنیم: ما در معرفی روانشناسی وقتی به رویکرد رفتاری یا رفتارگرایی پرداختیم خدمتتان گفتیم که رفتارگرایان عمده مسئله‌ای که مورد توجه شان قرار می‌گرفت این بود که رویکرد مکانیستی نسبت به انسان داشتند و در کنار انسان ارگانیسم‌های دیگری مثل کبوتر، مثل موش، مثل میمون و همه ارگانیسم‌ها را از لحاظ یادگیری مثل هم می‌دانستند. در رویکرد رفتاری به عوامل غیر قابل مشاهده مثل انتخاب، باورها و انتظارات و هیجانات توجهی نمی‌شد بلکه تاکید بیشتر به محیط و رفتارهای قابل مشاهده بود. ما برای اینکه رویکرد رفتاری را به خوبی درک کنیم باید فقط به محیط توجه داشته باشیم و تأثیری که محیط بر رفتار دارد. افکار درونی فرایندهای هیجانی، احساس، اراده و مواردی که گفتیم یا در رفتار دیده نمی‌شوند و یا خیلی کم اهمیت تلقی می‌شوند.

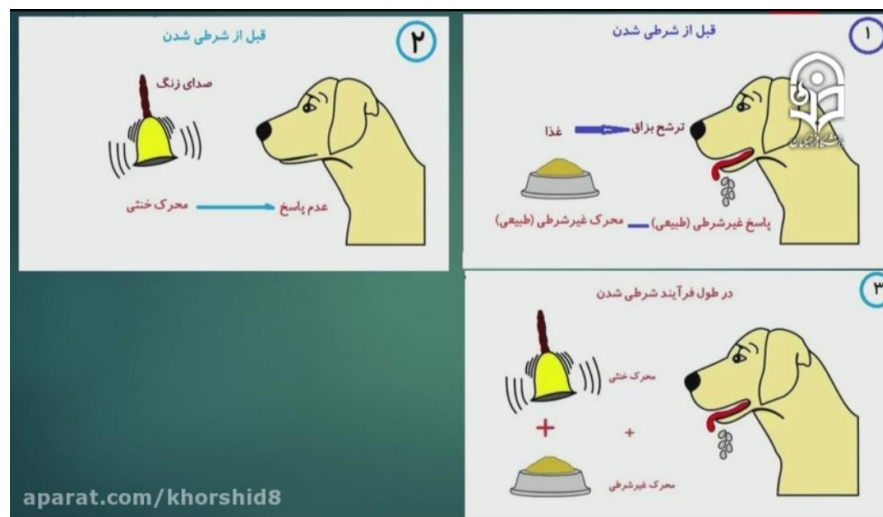
از بین نظریه‌های رفتاری یکی از قدیمی‌ترین نظریه‌ها نظریه شرطی‌سازی کلاسیک است. ما چندین نظریه شرطی‌سازی داریم ولی قدیمی‌ترین آنها نظریه شرطی‌سازی پاولف است. پاولف یک فیزیولوژیست روسی بود که در ابتدای قرن بیستم مشغول پژوهش‌هایی در زمینه فیزیولوژی بود و بزاق حیوانات را اندازه‌گیری می‌کرد پاولف متوجه شد که بعضی از کشف‌ها هستند چه در روانشناسی چه در سایر علوم که به صورت برنامه‌ریزی شده پیش نمی‌آید بلکه به صورت تصادفی محقق به این کشف می‌رسد. کشف پاولف این بود که ما یکسری بازتاب‌های طبیعی داریم که می‌توانیم آنها را شرطی کنیم. این بازتاب‌های طبیعی؛ در رفتارهای ما یکسری رفتارهایی داریم که غریزی هستند و ناآموختنی هستند. رفتارهای غریزی رفتارهایی پیچیده هستند ولی رفتارهای بازتابی یکسری رفتارهای ساده‌ای هستند که باز هم ناآموختنی هستند. یک سری رفتارها هم داریم که ارادی هستند. حالا این رفتارهای بازتابی، آن رفتارهایی که معمولاً به هیجانات بستگی دارند وقتی یک محرک به وجود می‌آید انسان در قبال آنها یا بقیه ارگانیسم‌ها یک پاسخی می‌دهد. برای مثال وقتی نور به چشم من می‌افتد مردمک چشم من تنگ می‌شود، وقتی ضربه‌ای به زانوی من می‌خورد پای من حرکت می‌کند اینها رفتارهای بازتابی هستند این رفتارهای بازتابی ناآموختنی هستند.

کشفی که پاولوف کرد این بود که در آزمایشات خود بر روی حیواناتی از جمله سگ‌ها تحقیق می‌کرد، به آنها غذا می‌داد و آزمایش‌های مختلف زیستی که انجام می‌داد متوجه شد که وقتی به حیوان غذا می‌دهد این غذا یک محرک طبیعی و ناآموختنی است و بزاق حیوان ترشح می‌شود و میزان بزاق را اندازه‌گیری می‌کرد. تا اینجا که خیلی مورد خاصی وجود ندارد. ببینیم پاولف چه چیزی را کشف کرد که خیلی جالب بود. فرایند شرطی شدن کلاسیک یا یا شرطی شدن پاسخگر یا شرطی شدن پاولفی، اسامی مختلفی هستند که برای این نظریه وجود دارد و ما در اینجا آن‌ها را توضیح می‌دهیم:

قبل از شرطی شدن یک غذا وجود دارد که ما آن را محرک غیر شرطی یا محرک طبیعی می‌گوییم. وقتی این محرک داده می‌شود مشروط به چیزی نیست و پاسخ غیر مشروطی به آن داده می‌شود. به عنوان مثال، در اینجا غذا محرک غیرشرطی است و پاسخش هم یک پاسخ طبیعی است. وقتی به حیوان یا انسان غذایی داده می‌شود خود به خود بزاق او ترشح می‌شود. خب تا اینجا یک امر طبیعی دارد اتفاق می‌افتد. صدای زنگ در اینجا محرک خنثی است. ما یکسری محرک‌های طبیعی داشتیم و یکسری محرک‌های خنثی هم داریم. با محرک‌های خنثی پاسخی از ارگانیسم صادر نمی‌شود. مثلاً شما یک صدلی را می‌بینید اگر تا حالا هیچ برخوردی با آن نداشته‌اید هیچ گونه واکنشی به آن ندارید. و یا همه اشیا و پدیده‌ها را اگر در گذشته برخوردی با آنها نداشته و هیچ محرک طبیعی و یا غریزی و یا باز خوردی نباشند شما هیچ گونه واکنشی به آنها نشان نمی‌دهید؛ به این‌ها محرک‌های خنثی می‌گوییم. اغلب محرک‌هایی که در محیط زندگی ما هستند در ابتدای زندگی ما محرک‌های خنثی هستند و کم کم از حالت خنثی خارج می‌شوند. حالا خدمتتان توضیح می‌دهم که اینها قبل از شرطی شدن است و بعد از شرطی شدن چه اتفاقی خواهد افتاد.

جلسه بیست و پنجم

خب ما گفتیم که یک سری محرکها داریم که محرک های طبیعی هستند و یکسری محرکها محرکهای خنثی هستند. حالا در این آزمایشی که پاولف انجام داد زنگ ابتدا محرک خنثی بود ولی در طول شرطی شدن، در طول فرایند شرطی شدن زنگ را با محرک غیرشرطی غذا همراه کرد. یعنی یک محرک خنثی با یک محرک غیرشرطی همایند می شدند. خب مسلما پاسخی که حیوان در اینجا می داد همان ترشح بزاق بود، یعنی در حضور این دو محرک پاسخ ترشح بزاق را می داد. حالا بعد از اینکه چندین بار این همایندی اتفاق می افتد، یعنی زنگ با غذا همراه میشود، حیوان شرطی می شود. در اینجا شرطی شدن یعنی اینکه محرک شرطی اگر به تنهایی ارائه بشود میتواند همان پاسخی را ایجاد کند که قبلا محرک طبیعی ایجاد می کرد. حالا دیگر اگر زنگ را به تنهایی هم به صدا دربیاریم در اینجا بزاق سگ ترشح می شود. به این میگوییم پاسخ شرطی.



پس ما می توانیم به طور کلی بگوییم فرایند شرطی شدن کلاسیک اینطور است که یک محرک خنثی با یک محرک غیر شرطی همایند میشوند و بعد از چندین بار همایندی، محرک خنثی به صورت یک محرک شرطی در می آید. در اینجا هم محرک خنثی بعد از شرطی شدن همان خاصیتی را پیدا می کند که همان محرک غیرشرطی داشت و حیوان (ارگانیزم) همان پاسخی را به محرک خنثی می دهد که قبلا به محرک طبیعی می داد. این فرایند شرطی شدن کلاسیک است. فیلم کوتاهی هم که بازسازی شده آزمایش پاولف هست را در اینجا مشاهده می کنید.

خب در این فیلم کوتاهی که مشاهده کردید، تقریبا آزمایش پاولف بازسازی شده بود و علاوه بر جریان شرطی شدن کلاسیک در آن زنگهای مختلفی که در آخر به صدا در می آمدند و بزاق حیوان ترشح می شد پدیده تعمیم هم نشان داده شد. تعمیم یعنی محرکهای مشابه آن محرک اصلی هم می توانند همان پاسخ محرک اصلی را برانگیزند. حالا سوالی که پیش می آید این است که این شرطی شدن کلاسیک امروزه چه فایده ای دارد؟ آیا یک دانش بنیادی صرف بوده که به دست آمده یا می تواند فوایدی هم داشته باشد؟

شرطی شدن کلاسیک فایده ی خیلی زیادی در شناخت و در درمان بیماریها داشته، در درمان ترسها، در وابستگی هیجانانگیز به اشیاء و پدیدهها داشته و هم چنین در کلاس درس هم می تواند کاربردهای زیادی برای ما داشته باشد. چند مورد را در اینجا خدمتتان معرفی میکنیم:

اول، یک آزمایش معروفی در روانشناسی وجود دارد تحت عنوان آزمایش آلبرت کوچولو. آلبرت کوچولو، کودک نه ماهه ای بود که از حیوانات مختلف ترسی نداشت، با آنها بازی میکرد از جمله با موش و خرگوش و گربه، ترسی از اینها نداشت. واتسون و

رینر، همان واتسون معروف در روانشناسی که خدمتتان معرفی کردیم، همزمان با اینکه موش به این کودک (یعنی آلبرت)، نزدیک می‌شد زنگی را به صدا در می‌آورد. یک صدایی که یک مقداری فراتر از حد طبیعی بود، کودک از آن صدا می‌ترسید ولی از موش ابتدا نمی‌ترسید. ولی در طول فرآیند شرطی شدن بعد از اینکه چند بار این کار تکرار شد دیگر آلبرت از موش به تنهایی هم می‌ترسید. یعنی حضور موش به تنهایی هم باعث می‌شد که او بترسد. پس این توجیه می‌کند که یک سری از ترس‌های ما ترس‌هایی هستند که از طریق شرطی‌سازی کلاسیک حاصل می‌شوند. اینکه ما از یک پدیده‌ای که خودش محرک خنثی بوده در ابتدا، ولی چون همراه شده با یک محرک غیر شرطی که ترس‌آور بوده، این ترس را در ما به وجود آورده است.



جلسه بیست و ششم

یکی دیگر از فایده‌های شرطی شدن کلاسیک در تبلیغات است. حالا این را هم می‌گوییم، چون ملموس است و خیلی با آن مواجه هستیم، همیشه در تلویزیون و رسانه‌های مختلف با این مورد مواجه هستیم این را می‌گوییم تا بتوانیم از آن در کار کلاسی مان استفاده کنیم. وقتی محصولی داریم که این محصول ما معروفیت خاصی ندارد، برای اولین بار یک محصولی را به عنوان مثال یک خمیردندانی را تولید کرده‌ایم و می‌خواهیم به فروش برسانیم. خب می‌آییم این محصولمان را همزمان می‌کنیم یعنی آن را همزمان با یک محرک جذاب نمایش می‌دهیم. پس اون محصول ما یک محرک خنثی تلقی می‌شود. یک محرک جذاب، یک محرکی که خوشایند مخاطبین ما باشد همزمان با اون نمایش یا ارائه می‌دهیم. خب دندان‌های سفید و سالم می‌تواند یک محرک جذاب باشند. وقتی این دو را با هم همایند می‌کنیم، همیشه یک فردی را نشان می‌دهیم که دندان‌های سفید و سالمی دارد و از آن خمیردندان استفاده می‌کند. بعد از مدتی که این همایندی اتفاق می‌افتد، این دو با هم هیجان مثبتی را ایجاد می‌کنند. اول آن دندان به تنهایی و بعد که آن محرک خنثی کنار هم قرار گرفت دوتایشان هیجان مثبت ایجاد می‌کنند. حالا اگر شما در یک فروشگاه مراجعه کنید و آن خمیردندان کذایی را به تنهایی ببینید احتمالاً احساس مثبتی نسبت به آن خمیردندان خواهید داشت و اگر از شما خواسته بشود از بین چند خمیردندانی که برایتان مزیت خاصی ندارند یکی را انتخاب کنید به صورت ناخودآگاه سراغ این خمیردندانی می‌روید که احساس خوبی در شما به وجود می‌آورد.



حالا ببینیم در کلاس درس ما چطور می توانیم از شرطی سازی کلاسیک به نفع کار آموزشی مان استفاده کنیم. ما یکسری محرک هایی داریم در مدرسه، محرک های مختلفی مثل کتاب، مثل کلاس، مثل معلم و چیزهای مختلف. اینها محرک هایی هستند که در ابتدا اگر فرد تجربه قبلی نسبت به اینها نداشته باشد، محرک های خنثی تلقی می شوند. این محرک های خنثی را ما باید با یکسری محرک های جذاب همایند کنیم. در کلاس محرک های جذاب چه چیزهایی می توانند باشند؟ محرک های جذاب خیلی فراوانند. یک لبخند، یک نوازش، یک توجه، اینها همه می توانند محرک های جذابی باشند؛ یا پاداش، جایزه، اینها همه محرک هایی هستند که می توانند کمک کنند به ما تا بتوانیم محرک های خنثی را به صورت خوشایند در بیاوریم. ارایه همزمان اینها باعث میشه که فرد باز هم هیجان مثبتی نسبت به آن درس، آن معلم، آن کتاب داشته باشد و باعث ایجاد علاقه به مدرسه می شود.

حالا اگر ما بخواهیم که دانش آموزان ما از درس خوششان بیاید، دانش آموزان ما از ریاضی خوششان بیاید، دانش آموزان ما از زبان انگلیسی خوششان بیاید، باید یکسری محرک های جذابی __ حالا آن چیزی که در درس ما هست میتواند ظاهر آراسته باشد، میتواند یک جایزه باشد، تشویق باشد، محرک های جذاب کلامی باشد، محرک های لبخند باشد، محرک های اجتماعی باشد __ اینها را ما باید همایند کنیم با آن درس با آن کلاس، با آن چیزی که می خواهیم دانش آموزان مان به خوبی آن را یاد بگیرند و بهش علاقه پیدا کنند. اینها خودش باعث می شود که این علاقه به صورت ناخودآگاه به وجود بیاید. حالا کاری که ما باید بکنیم، به خصوص وقتی دانش آموزان تجربه قبلی نسبت به این محرک ها ندارند. دانش آموز کلاس اول ابتدایی که می خواهد وارد مدرسه شود نه شناختی از معلم دارد و چون تجربه قبلی نداشته معلم تقریباً یک محرک خنثی تلقی می شود. درست است که برایش تعریف کردند ولی تجربه مستقیمی نداشته است، بیشتر واکنش های اولیه اش بر مبنای گفته های دیگران است. حالا وارد کلاس که می شود معلمی را می بیند که خندان است، معلمی را می بیند که خوش خلق است، معلمی را می بیند که مهربان است، اینها همه آن محرک های جذاب هستند با معلم که همراه می شوند احساس خوشی نسبت به معلم که محرک خنثی بود ایجاد می کنند و این معلم خودش به صورت یک محرک شرطی خوشایند در می آید و احساس خوبی را در دانش آموز به وجود می آورد. حالا ما علاقه به مدرسه پیدا می کنیم.

در بحث اضطراب امتحان هم همینطور است. در بحث اضطراب امتحان اگر بخواهیم از این دیدگاه دانش آموزی که از امتحان می ترسد را درمان کنیم یا مشککش را کم کنیم، خود امتحان یک محرک اضطراب آور است ما باید همراه این امتحان یکسری محرک های خوشایند، محرک های در اصل آرامش بخش را همراه کنیم. معلمی که در جلسه امتحان حضور پیدا می کند و با خوش خلقی و مهربانی و با آرامش به سوالات دانش آموزان جواب می دهد این باعث می شود آن استرس کاهش پیدا کند این محرک جذاب که خوشایند است همراه می شود با محرکی که ظاهراً ناخوشایند بود. انسان در یک زمان نمی تواند دو احساس متفاوت را داشته باشد، هم مضطرب باشد هم آرام، وقتی این دو احساس کنار هم آمدند آن محرکی که غالب تر است آن یکی محرک دیگر را طرد می کند یا از بین می برد. بنابراین هرچه مهربانی بیشتر باشد و هرچه آرامش برای دانش آموزی که اضطراب دارد بیشتر باشد احتمال اینکه آن اضطراب کاهش پیدا کند و آن استرس ناشی از آزمون کاهش پیدا کند بیشتر می شود.

پس ما می توانیم از امور مربوط به شرطی سازی کلاسیک در جاهای مختلفی در بحث آموزشی مان استفاده کنیم و در شرطی سازی های بعدی بیشتر از شرطی سازی کلاسیک خواهیم گفت که چگونه می توانیم در کلاس هایمان از این یافته های روانشناسی به نفع معلم خوب بودن استفاده کنیم.

جلسه بیست و هفتم

خب ما شرطی سازی کلاسیک رو خدمتون ارایه دادیم خیلی بصورت اجمالی. چون مطالعه شرطی سازی کلاسیک و مطالعاتی که انجام شده توسط پائولوف و بویژه شاگردانش خیلی مطالعات طولانی و عمیقی بودن و یافته های خیلی زیادی برای روانشناسی داشتند. برای مثال اینکه آیا دوتا محرک را اگه همزمان ارائه کنیم، دو تا محرک ایا نسبت به هر دو تا حیوان شرطی میشه یا نه فقط به یکی شرطی میشه. آیا چقدر فاصله بین ارائه محرک ها باید باشد اون محرک خنثی و اون محرک غیرشرطی. آزمایش های مختلفی انجام شد یافته های خیلی مفیدی هم برای روانشناسی به دست داد.

یک نوع شرطی سازی دیگر امروز خدمتان معرفی می کنم در این جلسه تحت عنوان نظریه شرطی سازی وسیله ای ثوراندایک. ثوراندایک یکی از روان شناسان آمریکایی بود که تحت تاثیر پائولوف قرار گرفت و همزمان با پائولوف آزمایشهایی را انجام می داد. یکی از آزمایش هاش در اینجا تصویرش اومده که خدمتون توضیح میدم و با شرطی سازی وسیله ای ثوراندایک و کاری که انجام داده بود تا حدی آشنا میشیم. ثوراندایک یه گربه ای رو در قفس قرار میده (گربه گرسنه رو) و در بیرون قفس یه غذایی قرار میده، این قفس طوری تعبیه شده که این گربه میتونه بیرون قفس و غذا رو ببینه ، بوش رو استشمام کنه و این قفس یک در داره که این در در صورتی باز میشه که اون اهرم (اهرم خاصی که توسط نخ آویزونه) توسط گربه باید کشیده بشه تا در باز بشه. گربه شروع می کند در داخل قفس به بالا پایین پریدن و حرکات مختلفی را انجام می دهد تا اینکه به صورت تصادفی یکی از حرکات گربه منجر به کشیده شدن اهرام میشه و در باز میشه. دوباره که ما این گربه رو داخل قفس قرار میدیم تقریباً در زمان کمتری مثلاً اگه دفعه اول ۸ دقیقه صرف شده تا این گربه بتونه خودش را نجات بدهد این بار در هفت دقیقه یا شش دقیقه، و هر چه بیشتر این کار تمرین میشه گربه یاد می گیرد که به همان روش قبلی و خیلی سریع خودشو نجات بده و به غذا دست پیدا کند.

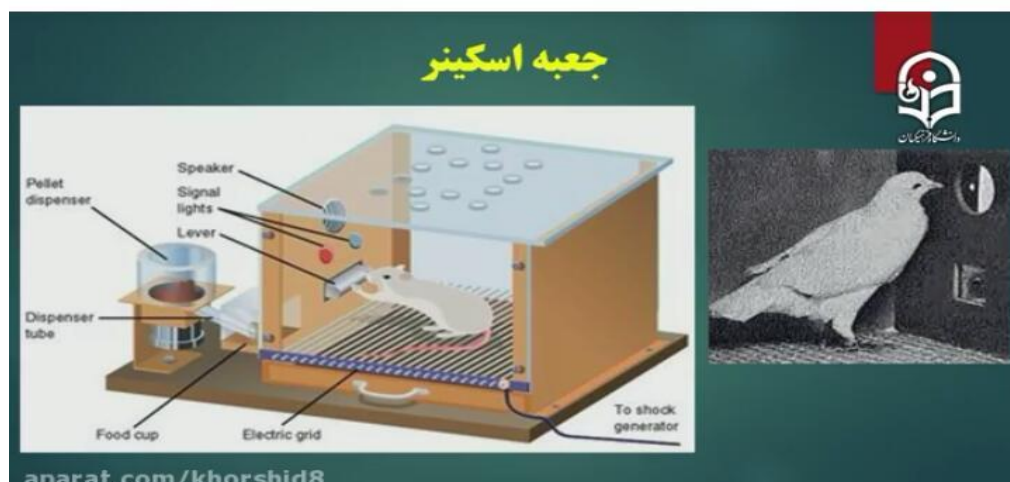
حالا این نظریه چی میخواد بگه. ثوراندایک میگه یادگیری های ما اغلب یادگیری های ما از راه کوشش و خطا صورت می گیرد یعنی ما کارهای مختلفی را در حضور محرک های مختلف انجام می دهیم یکی از آنها منجر میشه به پاسخ درست و ما به اون خواسته مون میرسیم و دوباره که در آن موقعیت قرار می گیریم همون پاسخی که اول به صورت تصادفی دادیم حالا آن را به صورت عمدی و به صورت برنامه ریزی به آن پاسخ می دهیم تا به همان جواب دست پیدا کنیم. اینو می گیم یادگیری از راه کوشش و خطا. ثوراندایک یه سری قانون هایی رو وضع کرد از جمله قانون تمرین : قانون تمرین همین بود که میگفت یادگیری تدریجیه. هر چه فرد در یک موقعیت یادگیری قرار بگیرد و آن جریان تکرار بشه یعنی محرک به یک پاسخ منتهی بشه میتونه ما فرض کنیم که اون پیوند بین محرک و پاسخ نیرومندتر میشه این به قانون تمرین معروف بود که میگفت تمرین باعث نیرومندی میشه و عدم تمرین باعث ضعیف شدن بین پیوند محرک و پاسخ می شد. یه قانون دیگری داشت تحت عنوان قانون اثر که قانون اثر میگه اگر کاری که ما انجام می دهیم پیامدش یک محرک خوشایند باشه یه موقعیت خوشایندی برای ما به ارمغان بیاره احتمال تکرار اون رفتار در آینده بیشتر میشه. خب این قانون اثر که بعداً به تقویت معروف شد باعث شد همین قانون را ثوراندایک در دست بگیره و اینقدر گسترشش داد تا یه نظریه ای که خیلی از نظریه ثوراندایک گسترش و وسعت بیشتری داشت را ارایه داد (پس قانون اثر این را میگه).

بر عکس قانون اثر هم وجود داره. میگه اگه یه رفتاری ما انجام بدیم پیامدش یک موقعیت ناخوشایند برای ما باشه احتمال اینکه در آینده اون را تکرار کنیم کمتر میشه. یک قانون دیگه ای داشت بنام قانون امادگی. میگه ارگانسیم برای انجام یک رفتار باید

آماده باشه هرچه این آمادگی بیشتر باشه واگر این ارگانسیم آماده ی انجام یه رفتاریه و اون رفتار را ازش بخان که انجام بده خوشنودی بیشتری بدست میاره. برعکس اگه آماده نباشه و مجبورش کنی برای انجام کار، این خودش برایش ناخوشاینده. تلمیحاتی که نظریه ثورندایک داشت یک قسمت از یادگیری های انسان را میتواند توجیه کند. خب ما همه یادگیری هامون بر اثر شرطی سازی کلاسیک نیست و همه یادگیری هامونم بصورت کوشش و خطا نیست. ولی اون یادگیری هایی از ما که بصورت کوشش و خطا هست را ثورندایک اومد توجیه کرد. علاوه بر اون ثورندایک کمک دیگه ای که کرد تا قبل از ثورندایک اینجوری مرسوم بود که همانطور که بدن ما بر اثر ورزش کردن، بر اثر فعالیت قوی تر میشه، ماهیچه های ذهنی ما هم بر اثر فکر کردن، بر اثر اعمالی که مربوط به مغز هستند قوی تر میشن. در ان زمان (در زمان ثورندایک) که میومدن یه درسای سختی را برای دانش آموزان میزاشتن و میگفتن هر چه دانش آموزان بیشتر از این درسها بخونند ذهنشون قوی تر میشه. ثورندایک اومد این تفکر رابه چالش کشید گفت که اینجوری نیست که هر چه ادم درس سخت تری بخونه ذهنش قوی تر بشه. مثلا لاتین را اگه در آینده کاربردی نداره چرا ما باید بیاموزیم. یا بعضی از بحث های سختی وجود داره که ممکنه برای اغلب افراد کاربردی در آینده نداشته باشه. صرف این که اینا می تونن درس های مشکلی باشن ما اینا را نباید ارایه بدیم. ثورندایک در مقابل این اومد گفت که ما چیزی رو باید یاد بگیریم که در آینده لزومی داشته باشه که از اون استفاده کنیم یعنی بین دو تا موقعیت که می خواد یادگیری اتفاق بیفته باید یه سری همانندی وجود داشته باشه حالا صددرصد که نیست ولی این همانندی باید رعایت بشه که این نظریه تحت عنوان عناصر همانند تلقی میشه و اطلاق شده. این از نظریه ثورندایک بود که خیلی بصورت اجمالی خدمتون ارایه شده.

جلسه بیست وهشتم

نظریه پرداز سومی که در دسته نظریه پردازان شرطی سازی قرار دارد و تقریبا بزرگترین نظریه پرداز حوزه رفتاری هم هست اسکینر است. اسکینر، نظریه اش به عنوان شرطی سازی کنشگر یا شرطی سازی فعال یا شرطی سازی عامل اسم های مختلفیه که به این شرطی سازی دادن تلقی میشه و این اسکینر معروفیتی را که کسب کرد گفتیم اون قانون اثر ثورندایک را گسترش داد. طبق نظریه شرطی سازی کنشگر رفتارهای ما به وسیله پیامد هاشون کنترل میشن، درسته که ما یه سری رفتارها را گفتیم شرطی سازی کلاسیک می تونه توجیه کنه ولی اسکینر میگفت که اینا فقط قسمت خیلی کمی هستند که یک فرد در طول زمان داره انجام می ده و بقیه رفتارها آن رفتارهایی هستند که فرد در انجام آنها نقش فعالی داره.



حالا چطور ما میتونیم بیایم اونها را کنترل کنیم. اسکینر یه ابداعی که داشت یه جعبه ای درست کرد تحت عنوان جعبه اسکینر. این جعبه اسکینر حالا چه برای موش ها یه نوع جعبه ای بود و برای کبوتر ها یه نوع جعبه ای ولی از همان قواعد و قوانین کلی تبعیت می کرد. توی این جعبه کف آن یه میله هایی داشت که بصورت مشبک بود که به این میله های فلزی می تونست سیمی بود که شک وصل بشه و یه سری اهرمهایی داشت که موش می تونست آنها را فشار بده؛ لامپ های مختلفی که نورهای قرمز و آبی در آنجا دیده میشه اونا میتونستن روشن بشن ؛ بلندگویی که صدا را پخش می کرد و اون اهرم را که فشار می داد با یکیش میتونست غذاهایی برای حیوان داده بشه و در جعبه کبوتر هم همین بود فقط بجای اهرم کبوتر باید نوک میزد.

آزمایش های مختلفی را با این جعبه اسکینر انجام شده و افرادی بعدا هم از این جعبه ساختن در آزمایشگاه های روان شناسی و نتایج مختلفی از این آزمایشگاه آزمایش ها به دست آمده. حالا بریم سراغ نظریه شرطی سازی کنشگر؛ ببینیم نظریه شرطی سازی چی میگه. در نظریه شرطی سازی کنشگر رفتار وابسته به تقویت؛ رفتارگرایان یه شعاری دارن تحت عنوان این که همه انسان ها یا درواقع ارگان ها همواره به دنبال کسب لذت و فرار از درد و رنج هستند. این کسب لذت کسب تقویت در اینجا گفته میشه و فرار از درد و رنج هم اجتناب از تنبیه است. طبق نظر رفتارگرایان ، پیامدهای رفتارهای ما باعث میشن که ما آن رفتارها را در آینده انجام بدیم یا انجام ندیم. رفتارهای ما می تونند سه دسته باشند. یه سری رفتارها که پیامدهای خاصی ندارند، هیچ پیامدی ندارند ، اینا میتونند تحت محرک های پیش آیندی کنترل شده باشند و یه سری رفتارها هستند با پیامد خوشایندی مواجه می شوند و یه سری رفتارها هم با پیامد ناخوشایندی مواجه می شوند. بر مبنای این خوشایندی، ناخوشایندی و پیامدهای رفتار، یه سری مفاهیمی در نظریه اسکینر و نظریه شرطی سازی کنشگر به وجود آمده تحت عنوان تقویت و تنبیه. حالا اینا را یکی یکی خدمتتان میگم و مثال هایی هم براشون میزنیم چون خیلی در زندگی و بخصوص در موقعیت های کلاسی ما از اینها استفاده می کنیم.

اول تقویت مثبت : در تقویت مثبت تعریفی که شده گفته «ارائه یک محرک خوشایند بعد از رفتار که منجر به نیرومند شدن آن رفتار میشود»؛ نیرومند شدن یعنی ممکنه شدت رفتار افزایش پیدا کنه، سرعت رفتار افزایش پیدا کنه یا مقدار رفتار افزایش پیدا کند. به همه اینا ما میتونیم بگیم نیرومند شدن. پس در تقویت مثبت، یک پیامد خوشایندی بعد از رفتار ارائه میشه و منجر به افزایش میزان اون رفتار یا افزایش سرعت و مقدار اون رفتار میشود. در کنار این، یک تقویت منفی داریم. تقویت مثبت خیلی سر راست و واضح و روشنه. تقویت منفی ممکنه یه مقداری پیچیده تر باشه. در تقویت منفی، ما یک محرک ناخوشایندی را بعد از رفتار حذف میکنیم. حذف این محرک ناخوشایند منجر به نیرومند شدن اون رفتار میشه. یعنی چه تقویت مثبت چه تقویت منفی، هر دو باعث افزایش رفتار میشن، باعث نیرومندی رفتار میشن. اینجوری نیست که بگیم تقویت منفی رفتار را کاهش میده. نه، وقتی تقویت بعد از رفتار بیاد چه مثبت چه منفی، رفتار نیرومندتر میشه.

در کنار تقویت ما تنبیه را داریم. تنبیه هم دونوع است. ما تنبیه مثبت یا تنبیه حضور داریم و تنبیه منفی یا تنبیه حذفی داریم. حالا مثال هایی داریم که بعد از اینجا مثال هایشان را میگم. در تنبیه مثبت، تعریفی که شده گفته که " ارائه یک محرک ناخوشایند بعد از رفتار که منجر به کاهش آن رفتار میگردد. یعنی شما وقتی یه رفتاری یه فردی نشون میدی یا یک ارگانیزی نشون میدی ، اگر یک محرک ناخوشایندی بعد از اون رفتار ارائه بشه احتمال انجام اون رفتار کم میشه. اینو تنبیه حضور هم میگن؛ چون چیزی که حضور پیدا میکنه اون محرک ناخوشاینده. ما یک تنبیه منفی یا تنبیه حذفی هم داریم. در تنبیه حذفی یا منفی، حذف یک محرک خوشایند بعد از رفتار. وقتی ما بعد از رفتار یک محرک ناخوشایند را حذف میکنیم باعث میشه اون رفتار در آینده کاهش پیدا کنه. حالا مثال هایی برای هر کدام از این موارد زده میشه؛ مثال هایی که به صورت روزمره در زندگیما در کلاس های درس مشاهده میشه تا ببینیم اینا بصورت دقیق تر چی هستند. اول یک مثال از تقویت مثبت ارائه می کنم؛ یک دانش آموز را در نظر بگیرد که این دانش آموز، دانش آموز کمرویی است که در کلاس کمتر داوطلب میشه که به سوالات معلم پاسخ بده ؛حالا به صورت اتفاقی به هر دلیلی یکبار دستش رو میبره بالا تا به سوال معلم پاسخ بده. معلم با

مهربانی به او نگاه میکنه؛ میگیریم در اینجا ، خود تقویت مثبت اتفاق افتاده ؛ دست بلند کردن دانش آموز یک رفتار؛ اینکه معلم بهش توجه کرده یعنی یک تقویت مثبت ارائه شده؛ احتمال اینکه این دانش آموز در آینده دستش رو بیره بالا و داوطلب پاسخ دادن به سوالات بشه بیشتر میشه این مثالی بود از یک تقویت مثبت.

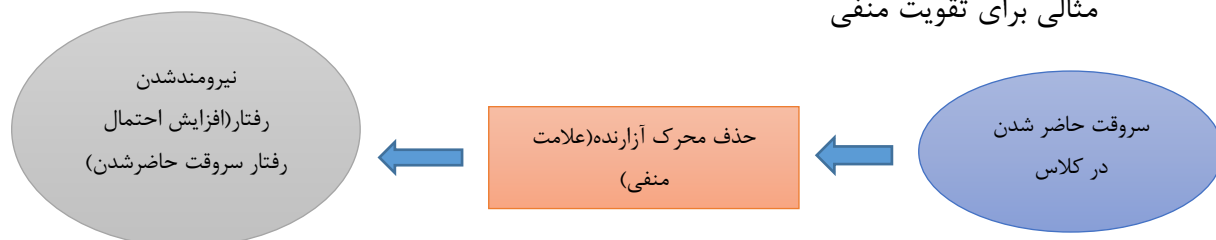
جلسه بیست و نهم

در اینجا مثال هایی را عنوان می کنیم درباره انواع تقویت و انواع تنبیه:

تقویت منفی

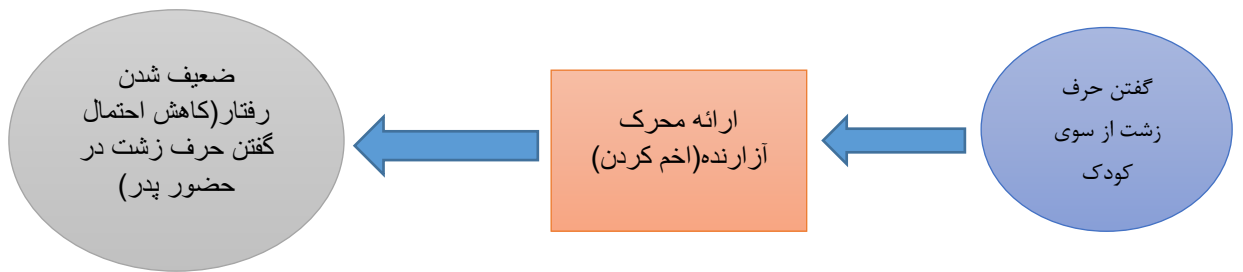
در تقویت منفی یک موقعیتی را در نظر بگیرید که مثلاً یک دانش آموز چندین بار در کلاس تاخیر داشته است؛ و معلم برای او در دفترش علامت منفی قرار داده است. معلم به او می گوید اگر بتواند یک هفته بدون تاخیر در کلاس حضور یابد یکی از منفی هایش را برایش حذف می کند. در اینجا چه اتفاقی می افتد؟ دانش آموز در پاسخ به این وعده معلم سر وقت در کلاس حاضر می شود؛ معلم هم یکی از علامت های منفی او را حذف می کند. احتمال اینکه این دانش آموز در آینده سر وقت در کلاس درس حاضر شود بیشتر می شود. حالا این مورد چه فرقی با مورد قبلی داشت؟ در این مورد شما می بینید که حذف یک محرک ناخوشایند منجر به نیرومندی آن رفتار می شود.

مثالی برای تقویت منفی



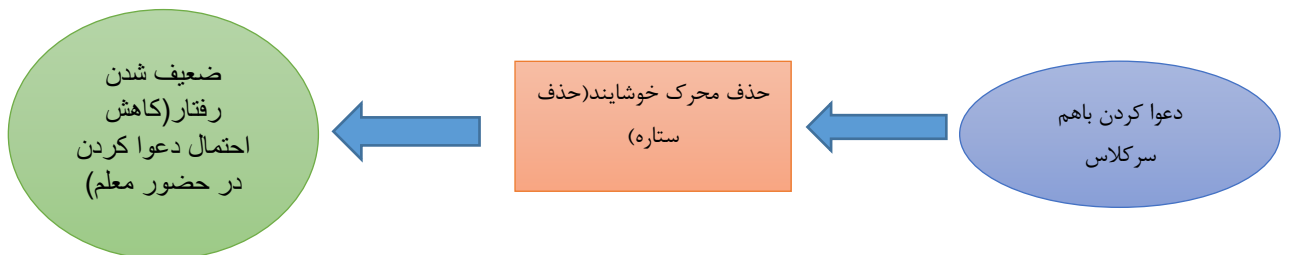
تنبیه هم همینطور است، چه در تنبیه حضوری و چه در تنبیه حذفی همین اتفاقات دارد می افتد، ولی نوع محرکها متفاوت هستند. مثلاً یک پسر بچه از کوچه به خانه برگشته و حرف زشتی را به زبان می آورد. پدرش ناراحت می شود و به او اخم می کند. در اینجا میگوییم تنبیه مثبت یا حضوری اتفاق افتاده است. گفتن حرف زشت از سوی کودک خودش یک رفتار است. پیامد این رفتار چه بوده است؟ ارائه یک محرک آزارنده که می تواند اخم باشد، شدیدتر باشد مثلاً سرزنش باشد، یا هر واکنشی که برای آن کودک منفی تلقی شود. احتمال اینکه این کودک دوباره در حضور پدر حرف زشتی را به زبان بیاورد کاهش پیدا می کند. نکته ای را که باید دقت کنید هم در تنبیه حضوری هم تنبیه حذفی این است که ما میگوییم در حضور پدر احتمال اینکه این کار را انجام دهد کمتر میشود. اسکینر در آزمایشاتش متوجه شد که این رفتار نامطلوب حالا از دید ما هر رفتار نامطلوبی، در حضور ما انجام نمی شود ولی به طور کلی از بین نمی رود که بگوییم مثلاً یک فرد دیگر حرف زشتی را به زبان نمی آورد و یا عمل زشتی را که قبلاً انجام میداده از خزانه رفتاری او پاک نمی شود، ولی در در حضور تنبیه کننده دیگر انجام نمی دهد. یکی از عوارضی که تنبیه دارد، که بعداً اسکینر توصیه می کرد که از تنبیه استفاده نکنیم، همین بود که می گفت تنبیه رفتار نامطلوب را از بین نمی برد، بلکه فقط در حضور تنبیه کننده آن رفتار ارائه نمی شود.

مثالی برای تنبیه حضوری (مثبت)



مثالی برای تنبیه حذفی (منفی)

برای تنبیه حذفی به این مثال دقت کنید: موقعیتی را در نظر بگیرید که در کلاس درس، دانش آموزی با دوستش دعوا می کند؛ معلم قبلاً به او یک سری ستاره هایی داده بود؛ آن ستاره را از او میگیرد، وقتی آن ستاره را از او می گیرد، گرفتن ستاره در اینجا مهم است و دعوا کردن با همکلاسی اینجا پیامد ناخوشایند نیست بلکه آن پیامد خوشایند را از او می گیرد؛ حالا این ها دو روی یک سکه هستند ولی هر دو تا یعنی هر دو نوع تنبیه، می تواند منجر به کاهش احتمال انجام آن رفتار شوند در حضور معلم. که این می تواند به ما کمک کند به خوبی از این مفاهیم تقویت و تنبیه در کارهامون، و در محیط های کلاسی استفاده کنیم. حالا وقتی ما مفاهیمی مانند تقویت و تنبیه را ارائه می دهیم و یا رویکردهای رفتاری را می گوئیم، ممکن است بعضی از افراد مخالفت هایی نشان دهند و بگویند دیگر عصر رفتارگرایی گذشته، ولی می بینیم که در جامعه کنونی ما، از رفتار گرایی چه در امور درمانی و چه در امور کنترل افراد در سازمانها و محیط های مختلف به خوبی استفاده می شود.



فیلم کوتاهی از کنشگری شرطی که روی کبوترها انجام شده است را با هم ببینیم. در فیلم کبوترها را می بینیم که یاد گرفته اند که توپ تنیس را به سمت همدیگر هل بدهند؛ چرا و چطور این را یاد گرفته اند؟ مگر چه اتفاقی می افتد اگر آن توپ بیفتد؟ خوب از یک طرف که توپ میفتد یعنی آن کبوتر طرف مقابل برنده شده و در ازایش به او غذایی داده می شود. خود این جریان شرطی شدن و کنترل رفتار به وسیله پیامدها را برای ما توجیه می کند؛ که حتی حیوانات هم این ها را به راحتی می توانند یاد بگیرند.

علاوه بر این مواردی که ما در تغییر رفتار به آنها اشاره کردیم، نظریه ی شرطی سازی کلاسیک، مفاهیم تقویت و تنبیه در موقعیتهای کلاسی چه تلویحاتی برای ما می تواند داشته باشد. ما یک بحثی داریم تحت عنوان تغییر رفتار که خیلی خود آن رفتار درمانی و و تغییر رفتار از آموزه های نظریه شرطی سازی کنشگرا استفاده می کند.

تلویحات آموزشی نظریه تقویت

می گوید معلم باید اولاً تعیین کند که چه نوع تقویتی برای دانش‌آموزان مطلوب است؟ و رفتارهای مطلوب را، یعنی آن رفتارهایی را که می‌خواهد در دانش‌آموزان ایجاد شود، (مثل نظم، درس خواندن، علاقه به مدرسه، و یا هر رفتار مطلوبی ...) دریافت تقویت را باید منوط کند به انجام آن رفتارها. برای مثال اگر دانش‌آموزی به نمرات خوب علاقمند است که البته اغلب دانش‌آموزان دوست دارند نمرات خوب بگیرند؛ باید نمره خوب گرفتن به کوشش زیاد وابسته باشد. یا مثلاً اگر دانش‌آموزی تایید اجتماعی را دوست دارد باید یادگیری مطالب درسی منوط باشد به یادگیری مطالب درسی.

و از این گونه مثال‌ها ما خیلی زیاد میتونیم بزنیم. ولی نکته ای را که باید رعایت کنیم چون به کارگیری این مثالها به این سادگی نیست. گاهی اوقات ما اشتباهاتی هم در این فرایند انجام می‌دهیم که به صورت خیلی دقیق تر برایتان توضیح می‌دهم اگر ما بخواهیم یک رفتار خاصی از بین برود چه کاری باید انجام دهیم؟

ایجاد رفتار مطلوب با استفاده از نظریه تقویت

برای ایجاد رفتار مطلوب اولاً ما باید تعیین کنیم که چه چیزی برای هر دانش‌آموز تقویت یا تنبیه محسوب می‌شود، و بعد آن رفتارهای مطلوب را تقویت کنیم و رفتارهای نامطلوب را تنبیه کنیم. اینها را خدمت شما به صورت دقیق تری با مثال توضیح خواهم داد.

جلسه سی‌ام

برای ایجاد یک تقویت مثبت یک مثالی خدمت شما عرض می‌کنم. اگر هدف ما افزایش یادگیری است، همه معلمها دوست دارند دانش‌آموزانی داشته باشند که مطالبی را که ارائه می‌کنند به خوبی یاد بگیرند، اگر می‌خواهیم یادگیری بیشتر شود چه کاری باید انجام دهیم؟ اولاً (الف) باید تقویت کننده‌های مناسب برای بچه‌ها تعیین کنیم. بعد (ب) باید رفتارهایی که نشان دهنده یادگیری هستند را تقویت کنیم. چه رفتارهایی نشانه‌ی یادگیری هستند؟ رفتارهایی مانند وقتی یک دانش‌آموزی به معلم یا تکالیف توجه می‌کند. و یا وقتی تکالیفی را انتخاب می‌کند که چالش برانگیزند، سپس تکالیف را تکمیل می‌کند و انجام می‌دهد. این رفتارها نشان می‌دهد که یادگیری در حال افزایش و اتفاق افتادن است. (ج) یک سری رفتارها هم هستند که برعکس این هستند مثل وقتی که کسی برود سراغ تکالیف خیلی ساده برود یا سریع دست از کار بکشد، یا تکالیفش را به موقع انجام ندهد. (تقسیم بندی را در ادامه مشاهده می‌فرمایید)

✓ هدف : افزایش یادگیری

الف) تعیین تقویت کننده مناسب برای دانش‌آموز

ب) تقویت رفتارهایی که نشان دهنده یادگیری اند مثل :

- توجه کردن به معلم یا تکلیف
- پافشاری روی تکالیف دشوار
- انتخاب تکالیف چالش انگیز
- انجام تکالیف

ج) عدم دریافت تقویت (نادیده گرفتن) یا تنبیه رفتارهایی مثل :

- توجه نکردن
- زود دست از کار کشیدن
- انتخاب تکالیف خیلی آسان

• تحویل تکالیف ناتمام

تحقیقات نشان داده است که تقویت کننده های مثبت مختلفی وجود دارد. تقسیم بندیهای مختلفی شده که در زیر ملاحظه می بینید.

انواع تقویت کننده های مثبت

تقویت کننده های فعالیتی	تقویت کننده های نخستین
تقویت کننده های قابل دستکاری	تقویت کننده های شرطی (ثانویه)
تقویت کننده های بازخوردی	تقویت کننده های تعمیم یافته
تقویت کننده های بیرونی	تقویت کنند های اجتماعی
تقویت کننده های درونی	تقویت کننده های ژتونی (معاوضه ای)

ولی کاری که ما در اینجا انجام می دهیم می خواهیم این تقویت کننده ها را در محیط کلاسی که بیشتر مد نظرمون هست را معرفی کنیم. گاهی این سوال پیش می آید که آیا ما دانش آموزانی هم داریم که از هیچ چیز خوششان نیاید؟ پاسخ این سوال خیر است. همه دانش آموزان به نوعی دنبال تقویت کننده هستند، یا یک محرک های جذاب و خوشایندی برایشان وجود دارد (همه انسانها چنین هستند). ولی نوع تقویت کننده ها متفاوت است. گاهی اوقات ما تقویت کننده ای را به دانش آموز ارائه می دهیم که دوست ندارد. به همین خاطر است که در مورد این دانش آموزان ممکن است با خود بگوییم: شاید نتوانیم چیزی برایش پیدا کنیم که از آن خوشش بیاید، گویی که از هیچ چیز خوشش نمی آید! انگار جایزه روی او تاثیر ندارد! پیامد خوشایند تاثیر ندارد! در نتیجه افراد با هم متفاوتند. ما باید بشناسیم دانش آموزان را و ببینیم آن وابستگی های تقویتی آنها چه چیزهایی هست؟ چه چیزهایی برای آنها جذاب است؟ چند مورد در کلاس درس در اینجا مشاهده می کنید.

در بعضی کلاسها تایید بزرگسالان می تواند تقویت کننده باشد، مثل وقتی که معلم به دانش آموز نمره عالی می دهد، این نمره عالی در واقع کار او را تایید کرده است. مثلا به صورت کلامی به او می گوئید «احسنت! کارت را خیلی خوب انجام دادی.» خیلی از دانش آموزان به ویژه در سالهای بالا وابسته به این تقویت های کلامی هستند ولی لحن باید متفاوت باشد. نوع گفتن ما باید متفاوت باشد. اگر به فرض به یک دانش آموز کلاس اول می گوئیم «احسنت کارت خیلی خوب بود» باید بدانیم که اگر بخواهیم به دانش آموز دبیرستانی بازخورد مثبتی به او بدهیم چگونه باید صحبت کنیم؟ مثلا وقتی به دانش آموز دبیرستانی می گوئیم «انتظارم از تو همین بود!» یا «می دانم که تو همیشه کارت را خیلی خوب انجام می دهی» با جمله ی بالا یعنی «احسنت» متفاوت است ولی تقریبا داریم همان تایید را انجام می دهیم.

یک سری از دانش آموزان هستند که اهل رقابت هستند. دانش آموزان رقابتی همین که احساس کنند که در یک رقابت برنده شده اند، همین برایشان تقویت کننده هست. همین که بالاترین باشند، برای آنها «نمره ی چند» مهم نیست، فقط دوست دارند از بقیه بالاتر باشند: مثلا اولین کسی که تکلیفش را انجام می دهد باشند، اینها اهل رقابت هستند. پس برای این دانش آموزان باید یکجوری مطرح شود و به یک نحوی در یک جو رقابتی قرار بگیرند که بتوانند خودشان را نشان دهند.

برای دانش آموزان پایه های پایین تر یا برای دانش آموزانی که قبل از دبستان هستند، همچنین برای کودکان استثنایی، مواد خوراکی (آب نبات، شکلات، آبمیوه ...) برای آنها جذابیت خاصی دارد؛ یا جوایزی مانند کتاب، مداد، تاثیر بیشتری نسبت به تقویت کننده های صرفا کلامی یا بقیه ی موقعیت ها می تواند داشته باشد.

تایید همسالان برای یک گروه از دانش آموزان خودش یک تقویت کننده است. تایید همسالان وقتی است که دانش آموزان از آن استقبال می کنند. برای مثال او را در گروه خودشان دعوت می کنند، همکلاسی ها از او کمک می خواهند، همانطور که دیده اید که در دوران دبیرستان (متوسطه) که دانش آموزان وابسته می شوند به همسالان و همسالان برای آنها ارزش بیشتری نسبت به بقیه افراد پیدا میکنند؛ تایید آنها هم اهمیت بیشتری پیدا می کند. یعنی یک کاری را گاهی اوقات یک نوجوان انجام می دهد فقط به خاطر اینکه همسالانش او را تایید کنند و او را در جمع خودشان راه دهند؛ برعکس هم اتفاق می افتد، مثلا وقتی یک نوجوان یک لباسی را خودش انتخاب کرده و خیلی خوشش می آمده و خریده، ولی فردای آن روز همکلاسیهایش به او خندیده اند و شما مشاهده می کنید که از فردا دیگر آن لباس را دوست ندارد و وقتی به او می گوییم چرا این لباس را دوست نداری خودت که آن را انتخاب کرده ای ! و هزینه زیادی برای خرید آن پرداخت کرده ای! می گوید نه این لباس را دوست ندارم. چرا ؟ دلیل آن عدم تایید همسالانش است.

بعضی از دانش آموزان به دنبال استقلال هستند. این تقویت کننده ها ممکن است کمتر مد نظر ما قرار بگیرند. استقلال یعنی در انجام کار آزاد باشد و اختیار داشته باشد. اینکه به دانش آموز بگوییم «هرکس کارش را به اتمام رساند، میتواند به کاری که دوست دارد بپردازد» یا «هرکه زودتر انجام داد می تواند از کلاس برود بیرون.» این خودش یک تقویت کننده است. گاهی اوقات دادن امتیاز، یا مسوولیت دادن در کلاس هم می تواند یک تقویت کننده باشد. مثلا نماینده کلاس شود، مسوول جمع کردن دفترها شود، سرگروه شود. برای بعضی افراد مسوولیت داشتن خودش یک تقویت کننده باشد.

نکته ای که در اینجا هست دانش آموزان مختلف، افراد مختلف، تقویت کننده های مختلفی دارند باید اینها شناسایی شود تا بتوانیم از شرطی سازی کنشگر برای تقویت رفتار استفاده کنیم.

تقویت کننده های بالقوه در کلاس درس

منابع تقویت	نمونه هایی از تقویت کننده ها
تایید بزرگسالان	<ul style="list-style-type: none"> • معلم به دانش آموز نمره عالی می دهد. • معلم می گوید که کارت را خوب انجام داده ای.
رقابت	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بالاترین نمره را در کلاس می گیرد. ▪ اولین کسی است که تکلیف را کامل می کند.
قابل مصرف (خوراکی)	<ul style="list-style-type: none"> ○ یک جعبه آبنبات دریافت می کند. ○ یک آبمیوه دریافت می کند.
تایید همسالان	<ul style="list-style-type: none"> ❖ دانش آموزان او را به گروه خودشان دعوت می کند. ❖ همه همکلاسیها از او کمک می خواهند.
استقلال	<ul style="list-style-type: none"> ➤ در انجام هر کاری آزادی و اختیار دارد. ➤ برای رفتن به بیرون از کلاس آزاد است.

نکته: قسمت هایی که در «گیومه» آمده است متن اسلاید است.

ما نظریه های رفتاری را خدمتتان ارائه دادیم. نظریه شرطی سازی کلاسیک، نظریه شرطی سازی سوردناک، نظریه شرطی سازی کنشگر اسکینر رو گفتیم که چی هستند. یک نظریه ای که مابین نظریه های رفتاری و نظریه های شناختی وجود داره یادگیری اجتماعی و یادگیری مشاهده ای بندورا است. البته بندورا در ابتدا رفتار گرا بود ولی به مرور سمت شناخت گرای رفت و یک شناخت گرای کامل شد و از مفاهیمی استفاده کرد در کارش که نظریه های رفتاری از آن استفاده میکرد. قبل از اینکه به خود نظریه پردازم فیلم کوتاهی را می بینیم که یکی از مشهور ترین آزمایش هایی که توی روانشناسی انجام شده رو می بینم بعد این نظریه رو خدمتون توضیح میدم. این آزمایش معروف است به آزمایش عروسک بوبو. یکی از مشهور ترین آزمایش هایی است که گفتیم انجام شده.

«یکی از مشهور ترین پژوهش های آلبرت بندورا مربوط به آزمایشی با یک عروسک یاد شده به نام بوبو است که این آزمایش به آزمایش عروسک بادکرده بوبو مشهور است که بندورا به وسیله آن توانست نشان دهد که چگونه مشاهده رفتار پرخاشگری می تواند بر یادگیری خشونت در کودکان تاثیر داشته باشد.»

تصویر هم تصویر خود بندورا است. در این آزمایش ابتدا کودکان به گروههای مختلفی تقسیم می شوند و فیلمی برای آنها ارائه می شود. این همان فیلم اصلی است که در آزمایش برای آنها پخش شده است. در این فیلم می بینیم که یک فردی دارد عروسک بادی را کتک میزند و رفتارهای مختلفی با آن انجام می دهد. در گروه های دیگر وضعیت متفاوت بود. در یک گروهی مشاهده گران مشاهده میکردند و در فیلم فرد با عروسک کاری نداشت نه مهربانی می کرد و نه تنبیه می کرد. و در فیلم دیگری گروه دیگری مشاهده می کردند که با عروسک رفتارهای مناسب و با مهربانی رفتار می شد. بعد از این فیلم کودکان خودشان در موقعیت قرار میگرفتند. مشاهده میکنید که این کودکی که دیده در فیلمی که مشاهده می کرده الگو داشته عروسک را کتک می زده ابزارهای مختلفی که در اونجا وجود داره امتحان میکنه از چکش گرفته از کتک زدن گرفته از مشت زدن اعمال مختلفی روی عروسک انجام میده. جالب هم این بود که فرقی بین دو جنس نبود هم دخترها و هم پسرها وقتی در موقعیت قرار میگرفتند همان کارها را انجام می دادند و ابزار های مختلف چکش تفنگ استفاده میکردند و به عروسک میزدند و در گروهی که مشاهده کرده بودند که با عروسک با مهربانی رفتار میشده و بعد الگو جایزه می گرفته افراد با عروسک با مهربانی برخورد می کردند وقتی در موقعیت قرار می گرفتند. اما گروه خنثی شاید جایی در وسط این دو گروه قرار داشتند. نظریه بندورا هم برای آموزش و پرورش و هم برای بحث روانشناسی اجتماعی و اجتماع خیلی یافته های فراوانی دارد. خیلی از افراد متوجه شدند که اگر میخواهند در دانشجویان دانش آموزان تغییرات ایجاد بشه به نقش الگوها بیشتر باید توجه بشود. در آن زمان نهضتی راه افتاد علیه خشونت در تلویزیون در رسانه چون متوجه شدند که مشاهده خشونت می تواند روی کودکان تاثیر داشته باشد. و همچنان ما میبینیم بحث هایی در این رابطه وجود دارد. یادگیری اجتماعی مراحل دارد.

«مراحل یادگیری مشاهده ای:

۱. توجه: عوامل جالب توجه چه در الگو و چه در یادگیرنده
 ۲. به یاد سپاری: بازنمایی اعمال مورد مشاهده به دو صورت تجسمی و کلامی
 ۳. بازآفرینی: درآوردن رمز های کلامی تجسمی ذخیره شده در حافظه به صورت اعمال آشکار
 ۴. انگیزش: تقویت، در آن گیزش یادگیرنده برای اجرای عملکرد موثر است ولی در یادگیری نقشی ندارد.»
- مرحله اول مرحله توجه است. یعنی اول باید یادگیرنده و مشاهده گر به الگو توجه کند. خیلی بحث توش است. در چه صورت این توجه صورت می گیرد. اگر ما به عنوان معلم میخواهیم الگوی انجام یک رفتاری باشیم و میخواهیم به افراد آموزش دهم اولاً باید کاری کنیم که دانش آموزان به ما توجه کنند. کی دانش آموزان بیشتر و بهتر به ما توجه میکنند؟ یک سری

جذابیت هایی باید در الگو وجود داشته باشد مثلاً استفاده از رنگها یعنی مثلاً تنوع داشتن در کار استفاده از گچ، بالا و پایین بردن صدا، تنوع هایی از این قبیل باید ایجاد بشه. بعد از اینکه توجه یادگیرنده به الگو جذب شد باید اعمالی را که دیده در مرحله دوم بتونه به یاد بسپاره. اعمالی که مشاهده کرده رو بتونه به صورت تجسمی و یا به صورت کلامی آنها را در ذهن بازنمایی کند. به خاطر سپردن مرحله دوم است. در مرحله سوم باید بتونه اون اعمال رو باز آفرینی کنه. بازآفرینی یعنی چه رمزهای کلامی یا رمزهای تجسمی که در حافظه ذخیره شده باید بتونیم به صورت اعمال آشکار در بیاوریم. در این جا یادگیری حاصل میشود. پس بعد از این سه مرحله یادگیری حاصل می شه ولی برای اینکه یادگ یری به عملکرد تبدیل بشه مرحله چهارمی هم لازمه تحت عنوان مرحله انگیزشی. خیلی از افراد کارهایی را یاد دارند یا یاد گرفت هاند ولی ارزش استفاده نمی کنند. چرا استفاده نمیکنند؟ چون انگیزه لازم برای انجام آن کار را پیدا نکردند. پس دقت کنید باید دانش آموزان را متوجه خودمون متوجه اون سرمشق یا الگو که میخواد ارائه بشه بکنیم توجهشان را جلب کنیم متوجه که شدند بعد باید کاری کنیم که اون حرکات اعمال اون کلام معنایی را که میخواهیم یاد بگیرند را به ذهن بسپارند. حرکات را به صورت تجسمی و کلام را به صورت معنایی به ذهن بسپارند. بعد بتوانند آن را بیان کنند یا آن را بتوانند انجام دهند به صورت اعمال آشکار آن را در بیاورند. و برای این که در نهایت آن رفتار را در آینده تکرار کنند باید انگیزه لازم در افراد به وجود بیاید. ما خیلی زود از این نظریه م یگذریم چون خیلی نظریه جدیدی است و مطالب جدید به آن اضافه شده است فقط استفادههایی که میتوانید در کلاس داشته باشید به صورت تیتروار خدمتتان عرض می کنم.

در کلاس درس باید بدونید که دانش آموزان معلم رو رفتارهاش رو نگرشهاش رو الگو قرار میدهند. پس وقتی که ما میخواهیم دانش آموزان به درس ما علاقه مند باشند خودمون هم الگوی علاقه مندی الگوی شور و شوق در این زمینه باشیم. گاهی اوقات دانش آموزان فقط ما رو به صورت الگو قرار نمی دهند و در یک سنین ی همسالان بیش از یک معلم الگو قرار می گیرند. همسالانی را به صورت الگو سعی کنید دانش آموزان قرار بدهند که الگوهای مثبتی باشند و یا در افرادی که در کلاس نقش رهبری دارند از آنها به نحو احسن استفاده کنیم. یعنی یک دانش آموزی که برای بقیه همسالانش یک جذابیت بیشتری دارد حالا به هر دلیلی ممکنه ورزشش بهتر باشه آمادگی بدنی بیشتری داشته باشه یا درس بهتری داشته باشه یا آدم مهربون تری باشه ما میتوانیم از نیرو و سرمایه اجتماعی اون فرد برای کنترل بهتر کلاسمون استفاده کنیم. این بحث رو بیشتر قسمت مدیریت کلاس خدمتتون توضیح خواهم داد.

مثال	رهنمود
علاقه نشان دادن نسبت به درسی که می دهید...	الگو قرار دادن رفتار و نگرش های موردنیاز برای دانش آموزان
هم گروه کردن دانش آموزان قوی و ضعیف	استفاده دانش آموزان (خصوصاً رهبران) به عنوان الگو
رعایت انصاف و عدالت در تقویت رفتارهای مطلوب افراد مختلف	نشان دهید رفتارهای دیگران تقویت میشود
از یک دانش آموز محبوب بخوانید با دانش آموز منزوی دوست شود...	الگو قرار دادن رفتار دانش آموزان محبوب و رهبر

جلسه سی و دوم

قسمت هایی که در «گیومه» آمده است متن اسلاید است.

ما نظریه های رفتاری رو خدمتتون ارائه دادیم. نظریه یادگیری اجتماعی یا مشاهده ای، نظریه بندورا روهم که مابین نظریه های رفتاری و شناختی بود خدمتتون گفتیم. میخواهیم نظریه های شناختی رو معرفی کنیم. نظریه های شناختی مختلف هستند و تعداد زیادی هستند که من فقط بنا به وقتی که داریم فقط یکی از اینها را توضیح می دهیم. سه تا از این نظریه ها که معروف تر هستند تحت عنوان نظریه گشتالت، نظریه یادگیری معنادار، نظریه خبرپردازی هستند.

«نظریه های یادگیری شناختی:

نظریه گشتالت

نظریه یادگیری معنادار آزوبل

نظریه های خبرپردازی»

توی نظریه گشتالت که پدیده ها رو به صورت کلی مورد بررسی قرار میدهند تاکید بر اینکه ما نیایم پدیده ها رو کلی و به خصوص موضوع یادگیری رو و رفتارهای انسان رو تجزیه و تحلیل کنیم. مثل کاری که رفتارگرایان انجام می دادند و رفتار رو به محرک پاسخ ها تقلیل میدادند. به خصوص در مورد رفتارهای انسان این ویژگی وجود دارد و این تقاضا در این نظریه انجام میشه. در نظریه گشتالت تاکید بر یادگیری به صورت رسیدن به بینش است. بینش یعنی اینکه یک فرد عناصر مختلف که در یک موقعیت وجود دارد مثل موقعیت حل مسئله رو میتونه ارتباط بین این عناصر رو کشف کند و بینش برسد. میگویند که در یک موقعیت حل مسئله فرد باید قرار داده بشه در این صورت یادگیری یادگ یری واقعی و اصیل است و بقیه یادگیری ها یادگیری طوطی وار هستند که در رفتارگرایی مورد تاکید است. یعنی اینکه خود فرد موقعیت حل مسئله قرار میگیره و ارتباط های مختلف که بین عناصر یک موقعیت وجود دارند رو کشف می کنم و حل مسئله نائل می شود. از این در همین حد بسنده می کنم و رد میشم.

نظریه یادگیری معنادار آزوبل میگفت درون ذهن هر فردی پس از یادگیری در یک زمینه ای یک ساختار شناختی شکل می گیرد. این ساختار شناختی اگر یک هرم را تصور کنید در پایین این هرم مسائل جزئی هستند و هر چی به بالای هرم میریم مسائل کلی تری هستند. تاکید آزوبل این بود که وقتی میخوایم طلبی را آموزش بدیم بر مبنای هرم عمل کنیم یعنی اینکه اول مطالب کلی یعنی کلیات ارائه بشه و بعد جزئیات پراکنده و واقعیت های علمی مشخص در پایان ارائه بشه. چارچوب ذهنی شناختی باید شکل بگیرد در ذهن یادگیرنده که بتونه مطالب جدید رو روی این چارچوب قرار بده. یعنی با مطالب قبلی آنها ر و مرتبط کنه. پیوندی بین این ها برقرار کنه که یادگیری معنادار بشه.

نظریه ای رو که میخوایم بیشتر توضیح بدیم و روش تاکید کنیم نظر به سوم است تحت عنوان نظریه های خبرپردازی. در واقع خبر پردازی یک رویکرد است رویکرد است که در این رویکرد انسان از طریق توجه به محیط یک سری محرک هایی رو دریافت میکنه آنها را به صورت رمز در میاره در حافظه ذخیره میکنه در موقعی که لازم داره اون از حافظه اش بازیابی میشه.

مراحل یادگیری در انسان

نظریه ها عموماً نحوه یادگیری انسان به محیط، یاد به رمز فرآوردن اطلاعات، یاد ربط دادن آنها با اطلاعات موجود در حافظه، یاد ذخیره سازی اطلاعات در حافظه، یاد بازیابی اطلاعات از حافظه را به هنگام نیاز مورد بررسی قرار می دهد.

(learning)	یادگیری	روند کلی یادگیری در دوره نظریه خبرپردازی توضیح روشن
(retention)	یاد داری	
(forgetting)	فراموشی	

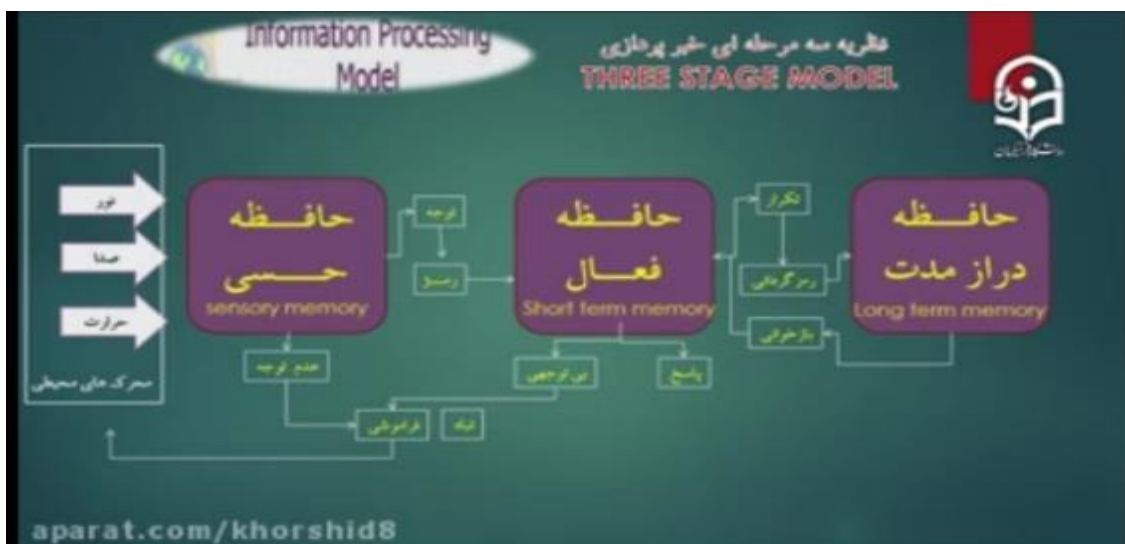
apararat.com/khorshid8

یک ویژگی خاصی که این نظریه های خبرپردازی دارند اینکه این نظریه های قبلی فقط روی یادگیری تاکید بود ولی در این نظریه ها علاوه بر یادگیری یادسپاری و یمادپاری و همچنین فراموشی فراری مورد مطالعه قرار می گیرد. گفتیم هم که در اون رویکردهای ابتدایی که در روانشناسی وجود داشت یک رویکرد شناختی بود. در رویکرد شناختی انسان رو به

کامپیوتر تشبیه می کردند. این جا هم طبق نظر یه خبرپردازی انسان مثل یک کامپیوتر عمل می کند. مثل یک هوش مصنوعی که اطلاعات رو از بیرون میگیره در درون ذهن ذخیره میکنه پردازش هایی هم انجام میشه. در خبرپردازی نظر یه های مختلفی وجود داره معروفترین نظریه نظریه سه مرحله ای حافظه است.



اتکینسون و شفلر نظریه ای رو که ارائه دادند گفتند که حافظه ما سه قسمت دارد. ما سه نوع حافظه داریم و مطالبی رو که میخوایم یاد بگیریم یادگیری وقتی میخواد در انسان حاصل بشه از این سه مرحله حافظه بهره گرفته میشه. از طریق تصویر بهتر با این نظریه آشنا میشیم.



یکسری محرک های محیطی وجود دارند. این محرک های محیطی میتونه نور باشه صدا باشه میتونه حرارت باشه فشار باشه درد باشه. ما یه سری پنجره های حواس داریم حواس پنجگانه. بویایی داریم شنوایی داریم بینایی داریم حس لامسه داریم چشایی داریم به وسیله این حواسمون یکسری محرک های محیطی رو جذب می کنیم. در محیطی قرار داریم سر و صداهایی که وجود دارد صداهای مختلف از منابع مختلف تصاویر مختلفی که ما می بینیم، ممکنه دمای خاصی وجود داشته باشه ما این لحظه احساس کنیم، ممکنه درد خاصی در بدنمون داشته باشیم اون لحظه، مزه هایی رو که می کشیم، بو هایی رو که

استشمام می کنیم همزمان تمام این محرک ها در محیط وجود دارند. در اون لحظه خاص محرک های محیطی در حافظه حسی ما قرار دارند. حواس ما البته حدود هستند ما نمیتوانیم همزمان همه محرک های محیطی رو وارد حافظه کنیم. میایم به صورت اتفاقی محرک هایی رو که به صورت برجسته در محیط هستند رو وارد حافظه حسی میکنیم. حافظه حسی رو بعضی به عنوان حافظه قبول ندارند بهش میگن مخزن حسی. در مخزن حسی عین اون اطلاعات ۱۵ تا ۳۰ ثانیه باقی میمونه اگر توجه نکنیم از بین می روند، اگر مورد توجه قرار بگیرند در اینجا به صورت رمز در می آیند. اون جا گفتیم خود اطلاعات هستند نسخه دقیقی از اطلاعات یعنی رمزگردانی صورت نمیگیره، ولی وقتی میخواهند وارد حافظه فعال یا حافظه کوتاه مدت بشوند باید مورد توجه قرار بگیرد و به صورت رمز درآیند. یعنی کد گردانی شوند. ممکنه به صورت معنایی باشه ممکنه به صورت رمز های تصویری باشه میتونه به صورت رمز های شنیداری یا صوتی باشند. وارد حافظه کوتاه مدت می شوند مدت بین ۱۵ تا ۳۰ ثانیه در حافظه کوتاه مدت یا حافظه فعال ما باقی باقی می ماند. در این مدت میزان معدودی از اطلاعات هم می توانند وارد حافظه کوتاه مدت شوند. میانگین هفت است. یعنی هفت به اضافه منهای دو آیتم اطلاعاتی می تواند به صورت همزمان در حافظه کوتاه مدت وجود داشته باشه. کمترینش پنجه بالاترینش نه. پنج سطح پایه است. اگر کسی کمتر از ۵ پایین تر باشه معنی در حافظه کوتاه مدتش اختلال داره. دانش آموزانی که معمولا اختلال یادگیری دارند اختلال در خواندن دارند ایا اختلال در نوشتن دارند یکی از دلایلیش ممکنه همین دامنه کم حافظه کوتاه مدت باشه. هر چه از ۵ بالاتر بهتر است. حالا اطلاعات وارد حافظه کوتاه مدت شده اند. با اطلاعات جدیدی جایگزین می شوند. یا به مرور زمان این اطلاعات از بین میروند یا این اطلاعات وارد حافظه بلند مدت شوند. اگر تمرین بشوند اگر تکرار بشوند تامل در معنای آن اطلاعات داشته باشیم وارد حافظه دراز مدت می شوند. در اصل حافظه بلند مدت ما اون حافظه اصلی است که ما داریم و بیشتر به آن توجه می شود. این روزها حافظه فعال خیلی در روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است. در همین حد در مورد نظریه خبر پردازشی بسنده کردم. خیلی حرف برای گفتن در این زمینه وجود دارد که ما به صورت خلاصه از این مطالب رد میشویم.

جلسه سی و سوم

دسته سوم نظریات یادگیری، نظریه های سازنده گرایی هستند که نظریه ها در این دسته، تفاوت های زیادی با نظریه های دسته های اول تحت عنوان نظریه های رفتاری و هم دسته دوم تحن عنوان نظریه های شناختی دارند. در نظریه های رفتارگرایی از اندیشه های ویگوتسکی، پیاژه، برونر و .. گرفته شده اند. تاکید بر این است که افراد دانش خود را از طریق تجربه های خود به دست می آورند، در واقع سازنده گرایی هم یک نظریه فلسفی است و هم یک نظریه روانشناختی است. در نظریه سازنده گرایی اندیشه اصلی این است که افراد خودشان، خودشان را می سازند پس ما می توانیم دو حالت را متصور شویم یکی اینکه دانش آموز در بیرون وجود دارد و معلم مسئول انتقال دانش به آن واقعیت بیرونی و به ذهن دانش آموزان است که نظریه عینیت گرایی نامیده میشود.

نظریه سازنده گرایی از پژوهش های پیاژه، ویگوتسکی، گشتالت، برونر و بارتلت و نیز فلسفه جان دیویی سرچشمه میگردد. در این دیدگاه، یادگیرندگان دانش خود را از تجربه های شان به دست می آورند.

نظریه دیگر نیز نظریه نسبیت گرایی نامیده می شود. در نظریه نسبیت گرایی با پایه های فلسفی آن کاری نداریم و با کاربرد آن در کلاس درس سر و کار داریم که فرض بر این است که دانشی در بیرون وجود ندارد و اشکال مختلفی دارد و خود ما این دانش را می سازیم بنابراین دانش هم موقعیتی است و هم به خود یادگیرنده وابسته است. بنابراین اگر این اصل را بپذیریم، میتوانیم بگوییم که هر فردی می تواند دانش منحصر به فرد خود را داشته باشد.

مقایسه نظریه سازنده گرایی با خبرپردازی

در خبرپردازی، یادگیری به عنوان ایجاد تغییر در ساختار درونی است. در رابطه با یادگیری، اصولی کلی وجود دارد که پژوهشگر وظیفه کشف و شناسایی این اصول را دارد. اما در سازنده گرایی هیچ دانشی مطلق نیست بلکه همه دانشها ساختنی است. یادگیری فقط در یک متن و زمینه معین رخ می دهد.

مقایسه ی نظریه سازنده گرایی و رفتارگرایی

فلسفه زیربنایی رفتار عینیت گرایی است یعنی دانش عینی مستقل از یادگیرنده وجود دارد و معلم می تواند از طریق زبان این دانش را انتقال دهد پس حقیقت را به میزان انطباق دانش فرد با قوانین طبیعت تعریف می کنند. در سازنده گرایی فلسفه نسبیت وجود دارد. آنان بر واقعیت اجتماعی تاکید می کنند پس حقیقت یک امر نسبی است.

در نظریه رفتارگرایی، دانش یک واقعیت بیرونی است که مستقل از یادگیرنده می باشد و معلم آن را به ذهن یادگیرنده منتقل می کند. ولی در نظریه سازنده گرایی، یادگیری همان چیزی است که در بافت اتفاق می افتد و یادگیری موقعیتی است. دانشی را که در کلاس درس یاد گرفته ایم با دانشی که در بیرون یاد گرفتیم با همدیگر متفاوت می باشند، بنابراین یادگیری در همه جا نمی تواند اتفاق بیفتد. امروزه نظریه سازنده گرایی همچون نظریه های اکتشافی مانند برونر، ویگوتسکی بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

کاربرد آموزشی نظریه های سازنده گرایی

- از فعالیت های اصیل یادگیری استفاده کنید!

منظور این است که باید یادگیرنده را در موقعیت شبه واقعی یا در موقعیت واقعی قرار دهیم. باید به جای آموزش انتزاعی دور از ذهن در محیط بیرون باید یادگیری را وابسته به محیط واقعی تدریس نماییم. بنابراین برای تدریس مراحل کاشت گیاه به جای استفاده از فیلم های گوناگون بهتر است که یادگیرنده را به مزرعه ببریم تا مراحل کاشت گیاه را به طور واقعی ببیند و گیاه را کاشت نماید و یاد بگیرد.

- محتوا و معنی ها را برای یادگیرنده مربوط و معنی دار کنید!

یادگیری برای یادگیرندگان مخصوصا در مراحل ابتدایی که تجربه بیرونی ندارند و یادگیری معطوف به بازی و سرگرمی میباشد باید یادگیری نیز متناسب با بازی باشد تا یادگیری برای یادگیرنده ملموس و واقعی گردد.

- به یادگیرندگان کمک کنید تا در آینده به صورت خود سامانگر باشند!

یادگیرندگان باید یاد بگیرند تا دانش فراشناختی داشته باشند. آنها باید بتوانند یادگیری خود را کنترل کرده، نظارت کرده و اصلاح کنند تا یادگیری واقعی صورت پذیرد.

- از شاگردی شناختی استفاده کنید!

برای مثال در گذشته کسی که می‌خواست حرفه‌ای را یاد بگیرد به مغازه یا جایی می‌رفت تا از صاحبکار ماهر خود آن حرفه را یاد بگیرد، بنابراین یادگیرنده در کنار کسی که از او مهارت بیشتری دارد قرار می‌گیرد تا آن مهارت خاص را کسب نماید. (منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی)

• از آموزش بالا به پایین استفاده کنید!

منظور این است که ابتدا باید تکالیف کلی و مسائل پیچیده ذکر گردد و سپس نکات ریز در حین تدریس بازگو گردند.

• از سنجش تکوینی به جای سنجش پایانی استفاده کنید!

منظور این است که به جای امتحانات پایانی، امتحاناتی در حین تدریس گرفته شود تا یادگیری مرتب مورد ارزیابی قرار گیرد و جریان یادگیری با توجه به بازخوردهای گرفته شده مورد اصلاح قرار گیرد.

جلسه سی و چهارم

مدیریت کلاس

- ❖ کلاس درس محلی است که دانش آموزان در حال آموزش و یادگیری هستند.
- ❖ معمولاً باورها، ارزش‌ها و اهداف مشترکی دارند.
- ❖ یک سیستم است. یعنی عوامل و مولفه‌های مختلفی در یادگیری دخیل هستند که بر روی یکدیگر تاثیر می‌گذارند.
- ❖ در این گروه کوچک ممکن است گروه بندی های غیر رسمی کوچکتری به وجود آید. (گروههای قومی و دوستی مختلف که به شناخت معلم کمک می‌کنند).

نقش معلم در کلاس درس

- ❖ دانلود آموزش طراحی و اجرای آموزش
- ❖ طراحی و سازماندهی کلاس درس
- ❖ مدیریت و رهبری
- ❖ ایجاد انگیزش
- ❖ نظارت و کنترل
- ❖ ایجاد انضباط
- ❖ ارتباط با والدین

تعریف مدیریت کلاس درس

ایجاد یک جو مطلوب روانی و اجتماعی از طریق تعامل بین معلم و دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر تا شرایط مناسب یاددهی-یادگیری فراهم شود. مدیریت به معنای تصمیم‌گیری است به صورتی که در کلاس درس با توجه به شرایط غیر منتظره بایستی معلم تصمیمات مختلفی را مقتضی با شرایط کلاس بگیرد.

مدیریت = تصمیم‌گیری دائم

معلم برای مدیریت کلاس باید تصمیم‌گیری دائم را در خصوص موارد زیر اتخاذ نماید:

- ❖ دانش آموزان چه مطالب و محتوایی را و چگونه یاد بگیرند ؟
- ❖ کدام دانش آموزان تشویق شوند ؟
- ❖ چه کسانی و به چه سوالاتی پاسخ دهند؟
- ❖ چه قواعد و مقرراتی را رعایت کنند؟
- ❖ فعالیت های کلاسی فردی باشد یا گروهی؟
- ❖ دانش آموزان چگونه با یکدیگر و با معلم رابطه برقرار کنند ؟
- ❖ چگونه طرح ها و بحران های فردی و گروهی را مدیریت و کنترل کنند ؟
- ❖ از چه نوع اقتدار ای بیشتر استفاده کنند؟
- ❖ در نقش کارفرما، کنترل کننده، مربی یا تسهیل کننده ظاهر شوند ؟
- ❖ در نهایت چگونه پیشرفت تحصیلی آنها را سنجش و ارزشیابی نمایند؟

منابع اقتدار معلم در کلاس درس

قدرت توانایی: ارائه امتیازاتی برای رفتارهایی خاص (انواع مختلف پاداش نظیر احسنت گفتن و ...)

قدرت جبر: توانایی معلم در تهدید و تنبیه و مجازات های قانونی (معلم مقتدر به مثابه معلم خوب نیست)

قدرت مرجعیت: ناشی از جذابیت شخصی، ظاهری آراسته و منظم، رفتارهای قابل قبول معلم و روابطی صریح، صادقانه و فداکارانه با دانش آموزان

قدرت مشروعیت: ناشی از موقعیت اجتماعی و جایگاه حقوقی که جامعه به معلم داده است

قدرت تخصصی: ناشی از میزان آگاهی های حرفه ای معلم و تسلط بر موضوع درس، داشتن تجربه تدریس تجربه اداره کلاس و داشتن تبحر در پرسیدن سوال های درسی و توضیح دادن

جلسه سی و پنجم

در ادامه بیان مطالب اقتدار معلم می رسیم به قدرت تخصصی معلم . آخرین نوع قدرت و منبع اقتدر معلم قدرت تخصصی معلم هستش.

قدرت تخصصی: معلم از آگاهی های حرفه ای معلم نشئت میگیرد یعنی معلم به موضوعی که تدریس میکند چقدر تسلط دارد. چقدر تجربه در زمینه تدریس دارد ، در زمینه مدیریت کلاس چقدر توانا هست و چقدر به خوبی میتواند به سوالات دانش آموزان پاسخ دهد و برای آنها توضیحات مناسبی را ارائه دهد. اگر یک نگاهی به این قدرت های مختلف یا منابع اقتدار معلم داشته باشیم مشاهده می کنیم که بعضی از این منابع اقتدار در اول کار می توانند خیلی کارایی داشته باشند یعنی وقتی معلم با یک حکمی با یک ابلاغی وارد یک کلاس می شود قدرت مشروعیت پیدا میکند ولی همیشه از این قدرت خود برای انجام کارها و مدیریت استفاده کند. بگویید بله از انجایی که معلم هستم باید به حرف من گوش دهید چونکه من معلم و رئیس شما هستم . این تنها دفعات اول کارایی دارد یا قدرت تشویق یا تنبیه که استفاده از آن هم باز محدود هستش. ما نمی توانیم خیلی خود را به قدرت تشویق و تنبیه وابسته کنیم و خواست باشیم تمام جریان کلاس را با آن دو مولفه تشویق و تنبیه اداره کنیم.

در کنار تمام این موارد، چیزی که خیلی مهم است این دو نوع قدرت هستند. یکی **قدرت مرجعیت** بود که به رابطه صمیمانه معلم و دانش آموزان بر می گشت و یا آن صمیمیت و فداکاری و دلسوزی که در جلسات اول خدمتان توضیح دادم که یکی از آیتم های معلم خوب بودن همین صمیمیت و فداکاری و دلسوزی برای دانش آموزان بود. و در کنار همه ی این موارد و یا اگر

همه ی این موارد وجود داشته باشند ولی معلم تخصصش رانداشته باشد و نتواند درس خود را به خوبی ارائه دهد - معلم توضیح دهنده خوبی نباشد- خوب در اینجا میگوییم که ان منابع اقتدار تا یک جایی کارایی دارندو حتی اگر قرار باشد بین این موارد سبک و سنگین کنیم اگر همه ی ان منابع کنار بروند این منبع تخصص به تنهایی باشد گاهی اوقات می تواند خود را به تنهایی جلو ببرد ولی ان موارد بدون قدرت تخصصی دیگر زنده نیستند. معلم مهربانی که میخواهد هر روز دلسوزی کند ولی نمی تواند درس بدهد بالاخره صدای اعتراض خانواده و مسولیین را بلند خواهد کرد. پس باید به اولویت بندیهای منابع اقتدار دقت شود .

انواع بد رفتاری ها در کلاس درس

- ✓ صحبت غیر ضروری : در زمان آموزش مربوط به درس یا در زمانی که لازم است ساکت باشند.
- ✓ آزار دیگران: دست انداختن - گذاشتن اس م - اذیت کردن
- ✓ حرکت داخل کلاس: حرکت بدون اجازه یا رفتن به جاهای که اجازه ندارد
- ✓ عدم اطاعت : عدم انجام چیزی که خواسته شده زیرا پا گذاشتن قوانین - بحث کردن - بهانه گیری - تاخیر در انجام در خواست - برخلاف دستور عمل کردن
- ✓ قطع کردن جریان درس : صحبت ها یا خنده های نا مناسب - ایجاد همهپه یا سر و صدا
- ✓ رفتارهای خشن: خصومت نسبت به دیگران - هل دادن - کشیدن - عوا- آزار کلامی - ظلم به دیگران - خراب کردن سراققت سرفقت موال دیگران یا کلاس
- ✓ سرکشی در مقابل قدرت : گستاخی در مقابل معلم - دعوا با معلم

قبل از اینکه به مدیریت کلاس بپردازم باید با انواع بد رفتاری ها آشنا شویم . ما چندین نوع بد رفتاری داریم که در کلاس ممکن است اتفاق بیوفتند این بد رفتاریها از نوع خفیف تا شدید هستند. هرچه بد رفتارها از میزان شدت آنها کاسته می شود ولی تعداد آنها در کلاس بیشتر می شود. مثلا بد رفتار های که در بالا می بینید: صحبت های غیر ضروری ، آزار دادن دیگران ، حرکت داخل کلاس، عدم اطاعت، اینها همه مواردی هستند که در کلاس اتفاق اتفاق می افتند فراوانی شون کم نیست ولی هر چه به پایین می رویم فراوانی شون کم می شود ولی شدت شون بیشتر میشه. خب دانش آموزان ممکن است با همدیگر حرف بزنی یا موقعی که معلم داره درس میده ،لازمه که ساکت باشند ، ساکت نیستند. ممکن هست همدیگر را آزار دهند (البته به صورت کلامی و خفیف) ممکن است به همدیگر طعنه بزنند ، اسمی روی هم بزارند البته اینها خیلی مهم هستن ، اینها از موارد قلدری کردن در کلاس هستن که گاهی اوقات برای بعضی از بچه ها که حساسیت دارند می تواند نتایج عاطفی خیلی زیادی برایشان داشته باشد- مشکلات زیادی برای انها ایجاد کند که باز به این موارد اشاره خواهیم کرد که معلم فقط مسئول رفتار خودش در کلاس نیست ، باید مسئول رفتار بقیه دانش آموزان نسبت به همدیگر هم باشد. نباید اجازه دهد این جور اتفاقات تاحد ممکن در کلاسش بیوفتند . دانش آموزان ممکن است در کلاس حرکت کنند ،بدون اجازه به جاهای بروند که نباید میرفتن، از میزش بلند میشه.

بد رفتاری ممکن است عدم اطاعت باشد یعنی کاری که از شون خواستیم انجام بدن را انجام ندهند. و قوانین و قوائد کلاس را زیر پا بگذارند- بهانه گیری های انجام بدهند برای اینکه کارشون را دیر تحویل بدهند ،معلم از شون میخواد کتابها رو در بیارن ، دانش اموزی رفته زیر میز داره دنبال کتابش میگردد - میداند که کتب در انجا هست ولی این خودش به نوعی می خواهد بگوید که من فورا از حرف شما اطاعت نکردم. معلم میگوید ساکت باشید ولی آن حرف میزند - الان وقت نوشتن نیست ولی آن در حال نوشتن هست. کتابها بسته باشه - ولی کتابشو باز میکنه. اینها مصداق های از عدم اطاعت هستن که یعنی بر خلاف دستور معلم رفتار کردن.

یک مقداری شدید تر کسی که جریان درس را قطع می کند. علاوه بر اینکه خودش داره صحبت میکنه یک جواری صحبت میکنه -یه جواری میخنده- سر و صدای ایجاد میکنه که معلم دیگر نمی تواند به درس دانش ادامه بدهد.

گاهی اوقات ممکن است رفتارهای خشنی ما از دانش آموزان ببینیم - اینجا دیگر جنبه فیزیکی دارن - دعوا کردن با دوستش - هل دادن - کشیدن - ازارهای کلامی - خراب کردن وسایل مدرسه - وسایل دوستان - حتی ممکن است سرقت از اموال مدرسه یا اموال دوستان و همکلاسیهایش باشد که اینها دیگر مصداق های شدید بد رفتاری در کلاس درس هستند

بدترین حالت بد رفتاری در کلاس درس وقتی هستش که یک دانش آموزی مقابل معلم قد علم می کند یعنی سرکشی در مقابل معلم انجام می دهد - گستاخی می کند و ممکن است با معلم دعوا کند. گفتیم که این موارد در کلاس خیلی کم اتفاق می افتند این مواردی که بخصوص در پایین جدول هستند ولی مقدار کمشون هم میتواند خیلی آزار دهنده باشد. پس وقتی ما از بد رفتاری در کلاس صحبت میکنیم باید دقت داشته باشیم که باید بین نوع بد رفتارها تفاوت قائل شویم. همه را در یک رده قرار ندهیم و برای همه یک وع دستورالعمل صادر نکنیم .

با انواع بد رفتارها در کلاس درس آشنا شدیم.

جلسه سی و ششم

حال که با انواع بد رفتارها در کلاس درس آشنا شدیم ، فوراً نمی توانیم سراغ راهکار و درمان برویم بلکه اولین کاری که ما باید در مقابل بد رفتاری یا رفتار ناهنجار دانش آموزان انجام بدهیم ، این است که دنبال علت آن بگردیم و دلیل آن را جویا شویم . اگر ما دلایل را بخوبی بشناسیم در نهایت راه حل هایی آنها هم خود بخود مشخص خواهند شد. زیرا بعضی از این راه حلها ممکن است از عوامل بیرونی نشئت بگیرند. مثلاً ممکن است دانش آموز باید به پزشک ارجاع داده شود، ممکن است خانواده دانش آموز باید رفتار خود را عوض کنند. همه ی علت ها معطوف به خود دانش آموز نیست که بگوییم تغییر باید در خود دانش آموز حاصل شود. گاهی وقتها ما باید خودمان به عنوان معلم خودمان را عوض کنیم.

علل و ریشه بد رفتاری ها

۱. علل جسمی

- ✓ کمبود خواب : دانش آموزی که دچار کمبود خواب هستش ممکن است در کلاس درس احساس خواب الودگی کند و به درس توجهی نداشته باشد وقتی که خواب است احساس خستگی بیشتری میکند که منجر به نق نق زدن و غر غر کردن آن در کلاس درس نیز می شود و دستورات معلم در کلاس درس را نادیده می گیرد.
- ✓ حساسیت (از جمله حساسیت های جسمی)
- ✓ بیماری
- ✓ کمبود غذایی : وقتی دانش آموزان صبحانه نخورده باشند ممکن است تا چند ساعتی رفتار عادی داشت باشند ولی هرچه به انتهای روز نزدیک می شویم، کم حوصله تر و بی توجه تر می شوند.

بنابراین معلم باید به تمام موارد توجه کند و توجه داشته باشد که دلیلی بد رفتاری ها می تواند عوامل محیطی و موقعیتی باشد.

- ✓ نقایص جسمانی (از جمله کم بینایی و کم شنوایی)

۲. شرایط عصب شناختی - اختلالات عصبی مثل بیش فعالی (۴٪ به های کلاس)

یکی از مواردی که خیرا در پایه های پایینتر مطرح می شود-بچه های هستند که اختلالات عصبی مثل بیش فعالی دارند - طبق تخمین ها و برآوردهای انجام شده حدودا ۴ درصد بچه های مدرسه دارای بیش فعالی هستن . این بیش فعالی از سنین پیش از دبستان شروع می شود و تابزرگسالی هم ممکن است ادامه پیدا کند. ولی تظاهر آن در سنی مختلف و دوره های تحصیلی مختلف ممکن است متفاوت باشد، اینجوری نیست که درمان شود ولی ممکن است بزرگسالان بتوانند آن را بهتر مدیریت کنند.

نشانه های بیش فعالی :

✓ **کمبود توجه :** باعث حواس پرتی سریع - عدم دنبال کردن دستورالعمل ها به خوبی - نا تمام رها کردن یک تکلیف و رفتن سراغ کار دیگر - به نظر میرسد به حرف معلم گوش نمی دند.

راهکار موقعیتی : گاهی وقتها مشکل این بچه های بیش فعال این است که در جاهای نشستن که محرک های زیادی وجود دارد وظیفه ما این است که این محرک ها را کم کنیم . باید در جایی بشینند که تصاویر و فعل انفعالاتی که در کلاس اتفاق می افتد را خیلی نبینند مثلا کنار پنجره یا آخر کلاس نشسته نباشند.

✓ **فعالیت زیاد:** پر حرفی، وول خوردن ، بی قراری

راهکار موقعیتی : اجازه دهیم فعالیت های در کلاس داشته باشد و گاهی اوقات از کلاس بیرون برود.

✓ **رفتارهای تاکنشی :** عدم تحمل انتظار نوبت، بروز دادن و بیرون انداختن پاسخ ها- درگیری در رفتارهای خطرناک بدون توجه به عواقب آنها

پس ویژگی های عصب شناختی یکی دیگر از عوامل بد رفتاری هستند و معروف ترین و رایج ترین آن در کلاس درس ما بیش فعالی (adhd) است.(فعالیت زیاد همراه با کمبود توجه)
از علل های دیگر بد رفتاری می توان به خانواده و جامعه اشاره کرد که در جلسه بعد راجع به انها توضیح خواهیم داد.

جلسه سی و هفتم

دسته سوم علل بد رفتاری دانش آموزان شرایط خانواده یا جامعه است. گاهی اوقات دانش آموز تا اینجا که هر چی جلو رفتیم بیشتر موقعیت ها بودند در این مورد هم موقعیت اون دانش آموزه که باعث ایجاد بد رفتاری ممکنه در دانش آموزان بشه . خانواده یا جامعه چه مشکلاتی می توانند داشته باشند تا دانش آموزان مستعد بد رفتاری کنند بعضی از موارد اینجا فهرست شده است

علل بد رفتاری دانش آموزان

۳. شرایط خانواده یا جامعه

✓ فقر(کمبود غذا و لباس)

- ✓ کمبود فضای خانه
- ✓ شیوه انضباطی والدین
- ✓ طلاق
- ✓ متارکه والدین
- ✓ اختلاف خانوادگی
- ✓ مرگ والدین
- ✓ آغاز مجدد پدر یا مادر
- ✓ بیماری روانی والدین
- ✓ بیماری جسمی والدین
- ✓ زندانی شدن والدین
- ✓ اعتیاد والدین
- ✓ غیبت والدین
- ✓ مرگ یک دوست یا خویشاوند
- ✓ تاثیر رسانه‌ها در مورد رفتار
- ✓ خشونت در بازی‌های رایانه‌ای یاد تلویزیون

✓ فقر:

دانش آموزی که به اندازه کافی لباس ندارد غذا ندارد این عوامل می‌تواند موجب بد رفتاری بشود، دانش آموزی که لباسهای کهنه بر تن دارد یا لباس های خاصی بر تن دارد ممکن است باعث شود تا دیگران او را به تمسخر بگیرند در مقابل تمسخر واکنش نشان می دهد که این شروع یک دعوا می‌شود یا دانش آموزی که ممکن است به خاطر این فقر دست به سرقت بزند یا دست درازی کند به اموال و غذای بقیه دانش آموزان.

✓ کمبود فضای خانه:

کمبود فضای خانه باعث می شود دانش آموز نتواند درسش را به خوبی برای روز بعد آماده کند یا تکالیف را انجام بدهد . یادگیری ممکن است تحت تاثیر این کمبود قرار بگیرد.

✓ شیوه انضباطی والدین:

والدینی که سختگیری بیش از حد دارند یا والدینی که سهل گیری بیش از حد دارند هر دوی این موارد می‌تواند در کلاسی که معلم می خواهد به صورت دموکراتیک اداره کند ایجاد مشکل کند کسی که با شیوه مستبدانه و سختگیرانه در خانه پرورش یافته است ممکن است ظرفیت لازم برای بودن در کلاسی که آزادی وجود دارد و می تواند اظهار نظر کند نداشته باشد یا خانواده‌ای که سهل گیر هستند ، دانش آموزی که در خانواده ای بسیار سهل گیر رشد کرده است ممکن است قواعد و رعایت قانون را نیاموخته باشد.

قبل از اینکه بقیه موارد را توضیح بدهیم به این نکته دقت کنید که هر کسی که فقیر باشد یا فضای خانه اش کوچک باشد شیوه انضباطی متفاوتی با معلم دارند یا طلاق گرفته اند داود و مادرش را از دست داده است به طور یقین بدرفتار نیست اینها عوامل مستعد کننده بدرفتاری هستند ممکن است فردی با وجود این عوامل بد رفتار بشود و فرد دیگر خیر.

✓ طلاق یا متارکه والدین:

طلاق یا متارکه والدین می تواند جزو این عوامل باشد (یعنی از همدیگر جدا شده اند ولی طلاق نگرفته اند)

✓ اختلاف خانوادگی:

یکی دیگر از مواردی که خیلی تاثیر دارد روی بدرفتاری های دانش آموزان وجود اختلاف خانوادگی است که بین خانواده ها ممکن است وجود داشته باشد و آن نمود و ظاهرش در رفتار دانش آموزان مشاهده شود، پدر و مادری که با هم درگیر هستند اولاً طبق نظر (بن درو) آنها الگوی نا مناسبی برای دانش آموز هستند در این شرایط دانش آموز یاد گرفته است که برای رسیدن به خواسته هاش باید پرخاشگری کند یا دعوا کند دعوا برای او امری پذیرفته شده است، در این شرایط دانش آموز در محیط کلاس روی بقیه دانش آموزان این دعوا را ادامه می دهد یعنی ادامه رفتار والدین را که در خانه مشاهده کرده است. در کلاس اتفاق می افتد یا ممکن است فردی که از نظر فکری راحت نباشد وقتی که همیشه نگران خانه است دیگر خیلی توجهی به درد ندارد خود این بی توجهی نوعی بدرفتاری است، عمل نکردن به دستورات بدرفتاری است، به این قسمت باید توجه داشته باشیم که والدین تا حد امکان اختلافاتی نداشته باشند یا جلوی دانش آموز اختلافشان مطرح نشود.

✓ مرگ یا ازدواج مجدد پدر یا مادر

✓ بیماری روانی والدین

✓ غیبت طولانی والدین می تواند زمینه ی بدرفتاری را در دانش آموزان فراهم کند* مرگ یکی از دوستان یا خویشاوندان هم می تواند این زمینه را فراهم کند.

همه این موارد مربوط به خانواده هستند در جامعه هم عوامل گسترده تر و مهم تری وجود دارند مثل :

✓ نقش رسانه در مورد رفتار درست:

خیلی از همکاران ما نقل می کنند که بعد از این که سریالی در تلویزیون پخش می شود فردای آن روز کلماتی که در آن سریال پخش میشد را از زبان دانش آموزان میشنویم و حتی رفتارهای خاصی که در تلویزیون مشاهده می کنند (بن درو) خیلی به نقش رسانه ها اهمیت می دهد، اسم گذاری افراد در موقع سریال های خاص می تواند تغییر کند، رفتارها می تواند تغییر کند هرچقدر رسانه ها بهتر رفتارهای مطلوب یک نوجوان و یک دانش آموز را تصویر کنند می توانند الگوی بهتری باشند.

✓ خشونت در بازی های رایانه ای تلویزیون:

بازی های کامپیوتری خشونت آمیز از عوامل بدرفتاری میباشند هرچقدر که بر روی عوامل فکر می کنیم متوجه می شویم که دلیل خیلی از بدرفتاری های دانش آموزان خود دانش آموزان نیستند بلکه موقعیتی که در آن قرار گرفته اند یا خانواده ای که در آن قرار گرفته اند باعث بدرفتاری شده است دید ما نسبت به اینکه فقط میگفتیم چطور باید دانش آموز را بهتر کنترل کنیم تغییر می کند حالا ما بهتر با موضوع برخورد می کنیم و با دید بازتری دنبال علت میگردیم آیا علت دانش آموز است یا عوامل تاثیرگذار دیگر.

۴. محیط فیزیکی کلاس درس

- ✓ ترتیب قرار گرفتن وسایل کلاس
- ✓ دمای کلاس
- ✓ سر و صدا
- ✓ نور

این عوامل باعث حواس پرتی و بدرفتاری می‌شوند.

- ❖ ترتیب قرار گرفتن وسایل کلاس باعث بد رفتاری می‌شود اگر میزها خیلی به هم چسبیده باشند که دانش آموز وقتی می‌خواهد حرکت بکند دچار مشکل بشود و ممکن است با میزها یا دیگر دانش آموزان برخورد بکند و این عامل باعث ایجاد مشکلات بعدی می‌شود
- ❖ دمای کلاس: کلاس خیلی سرد کلاس خیلی گرم یا کلاسی که در آن *سر و صدا زیادی باشد یا نور کافی نداشته باشد یا نور خورشید در کلاس باشد همه این عوامل می‌تواند عوامل حواس پرتی و بدرفتاری باشد.

ما از عوامل عصب شناختی و بیماری شروع کردیم و رسیدیم به عوامل خانوادگی حالا میرسیم به مدرسه که عوامل فیزیکی اش را خدمت شما گفتیم.

جلسه سی و هشتم

دسته بعدی مشکلات دانش آموزان که باعث بد رفتاری دانش آموزان میشود از طرف معلم هستش حالا از مشکلات دانش آموزان میرسیم به اینکه دلیل مقداری از بدرفتاری های دانش آموزان رفتارهای ما معلم ها باشد ، ما معلم ها چطور میتوانیم باعث بدرفتاری های دانش آموزان باشیم ؟ معلمی که منفی نگر باشد، معلمی که با دید منفی به دانش آموزان وارد کلاس شود و از اول دانش آموزان را دشمن خودش میدانند این منفی نگری باعث نقش گرفتن رفتارهای منفی بعدی معلم نسبت به دانش آموزان میشود.

علل بد رفتاری دانش آموزان

۵. نحوه مدیریت کلاس از سوی معلم

- ✓ منفی نگری زیاد معلم
- ✓ ایجاد جو مستبدانه
- ✓ پاسخ افراطی به یک رویداد
- ✓ تنبیه کل کلاس
- ✓ سرزنش افراطی دانش آموزان
- ✓ فقدان اهداف آموزشی مشخص
- ✓ تکرار مطالب آموخته شده

✓ مکث بیش از حد هنگام آموزش

✓ سروکله زدن طولانی

✓ فقدان شناخت سطوح توانایی دانش آموزان

چهره دانش آموزان خیلی متفاوت است برای مثال در کلاس ها مشاهده کردم در جلسات اول نمی توانیم برداشت دقیقی از دانش آموزان داشته باشیم برای مثال وقتی که در حال درس دادن هستیم دانش آموزی می خندد ممکن است که تصور معلم ها بخصوص معلم های کم تجربه این باشد که دانش آموز به معلم یا روش تدریس معلم می خندد ولی به مرور زمان متوجه می شویم که بعضی دانش آموزان خنده رو هستند و خندیدن آن ها به معلم و روش تدریس معلمان ارتباطی ندارد بنابراین چنین کلیشه های منفی را باید از ذهن خودمان خارج کنیم و با ذهن سفید و دید مثبت وارد کلاس بشویم

❖ ایجاد جو مستبدانه در کلاس

معلمی که می خواهد کلاسی داشته باشد که همه دانش آموزان گوش به فرمان باشند و مثل یک پادشاه حاکم همه ی چیز ها در دست او باشد و بخواهد اینگونه در کلاس رفتار کند ، معمولاً دانش آموزان در این جور کلاس ها بدرفتاری های شان بیشتر میشود تا اینکه کمتر بشود، آن جو مطلوب عاطفی و روانی که می خواهد در کلاس اجرا بشود مسلماً جو مستبدانه ای نیست. در جو مطلوب دانش آموزان حق اظهار نظر دارند و نباید اقتدار معلم تنبیه یا تشویق به تنهایی باشد . دنبال ایجاد همچنین جویی در کلاس نباشیم هر چند ممکن است در کلاس مستبدانه از نگاه بیرون به کلاس نگاه کنیم و فکر کنیم که همه دانش آموزان ساکت هستند و حرف معلم را گوش می کنند و گمان کنیم که کلاس بهتر تلقی می شود ولی گاهی اوقات دانش آموزان در این گونه کلاس ها مشکلاتی ایجاد می کنند که واقعاً معلم نمی داند چه واکنشی نشان بدهد برای مثال دانش آموزان همه به ظاهر ساکت نشسته اند ولی از دهانشان صدا هایی ایجاد می کنند مانند همممممممممممممممممم که معلم نمیداند کدام یک از دانش آموزان این صدا را ایجاد کرده است پس دنبال ایجاد جو مستبدانه نباشیم.

❖ پاسخ افراطی به یک رویداد

پاسخ معلم باید متناسب با آن اتفاق باشد پاسخ افراطی زمانی اتفاق می افتد که معلم از نوع رفتار دانش آموزی خوشحال شود و جایزه و پاداش بزرگی برایش در نظر بگیرد برای مثال دانش آموزی سوال یا معمای را اتفاقی جواب بدهد برای تشویق ۲ نمره اضافه به آن دانش آموز بدهد در صورتی که بقیه دانش آموزان برای به دست آوردن همین ۲ نمره بسیار زحمت کشیده اند ولی معلم دو نمره را در قبال رفتاری کوچک به دانش آموزی میدهد این نوع رفتار معلم می تواند ایجاد بدرفتاری در دانش آموزان کند و یا برعکس این مورد که بیشتر هم مشاهده می شود هم امکان پذیر است مثلاً خطای کوچکی از آن بدرفتاری های خفیفی که گفتیم توسط دانش آموزی سر بزند و در قبال آن بدرفتاری ها واکنش معلم شدید است مثلاً به دانش آموز می گوید که دیگر حق ندارد به کلاس او بیاید یا ۵ نمره از او کم میشود . این رفتار هم واکنش افراطی معلم است . نه خیلی ذوق زده بشویم در مقابل رفتار مثبت و نه خیلی ناراحت در برابر بدرفتاری . تناسب باید رعایت بشود همانگونه که میگویند جرم با مجازات متناسب باشد این اصل در کلاس درس هم باید صدق بکند . گاهی اوقات معلم خطایی را از یک یا چند دانش آموز می بیند به جای آن همه ی کلاس را می خواهد تنبیه کند این هم از اشتباهاتی است که گاهی اوقات معلم در مدیریت کلاس مرتکب می شود یک دانش آموز خطا کرده است ولی معلم همه دانش آموزان را مجازات می کند و به دانش آموزان می گوید شما هم

شریک دانش آموز خطا کار بودید چون ساکت بودید در مقابل دانش آموز خطاکار . خیلی از اوقات از دانش آموزان نخواهید که بر علیه همکلاسی‌ها حرفی بزنند و اقدامی نکنند یا کاری نکنند اگر دانش آموزان بر علیه هم باشند شما به دانش آموزان ظلم کرده اید چون آن دانش آموز بعد از خروج معلم از کلاس دیگر نمی تواند در آن کلاس دوام بیاورد پس بنابراین کل کلاس بخاطر یک دانش آموز نباید تنبیه شود.

❖ سرزنش افراطی دانش آموزان

گاهی اوقات معلم وارد کلاس میشود و احساس می کند که آن کلاس به اندازه کافی رعایت نمی کنند و جو خاصی در آن کلاس وجود دارد وقتی اینها را می بینیم حق نداریم شروع کنیم افراطی دانش آموزان را سرزنش کنیم مثلا معلم بگوید وقتی وارد این کلاس شدم فهمیدم که شما مشکل دارید امیدی به شما ندارم من تا حالا اینچنین کلاسی نداشتم این نوع حرف زدن به جز اینکه مشکلات معلم را بیشتر کند فایده دیگری ندارد گله و شکایت زیاد بد رفتاری ها را بیشتر می کند گاهی اوقات دانش آموزان ما را در آینه آن معلم می بینند اگر معلم آنها را بد می داند آنها هم خودشان را بد فرض میکنند و اگر معلم آنها را خوب می بیند خودشان را خوب فرض میکنند تحقیقات مختلف روانشناسی این موضوع را ثابت کرده است مثالی میزنم که برایتان جالب است به معلمی گفتند که ما دانش آموزان را جدا کرده ایم در یک کلاس دانش آموزان نخبه و زرنگ در کلاس دیگر دانش آموزان معمولی هستند معلم های مختلف در این کلاسها رفتند معلم هایی که با دیدگاه اینکه دانش آموزان نخبه هستند وارد کلاس شدند همه سوال های دانش آموزان را به خوبی جواب دادند خیلی صمیمانه با آنها رفتار کردند و وقتی از کلاس بیرون آمدند از او پرسیدند که کلاس چطور بود معلم پاسخ داد دانش آموزان سوالات خوبی می پرسیدند چون برداشت ذهنی اینگونه بود که دانش آموزان نخبه هستند و برعکس وقتی در کلاس هایی که معلم فکر می کرد دانش آموزان عادی هستند در جواب سوالات دانش آموزان می گفت که این چه کلاسی است که من در آن گیر کرده ام و ناخشنود بود به مرور انتظار معلم باعث می شد که دانش آموزان همان رفتار هایی را که معلم فکر میکند را نشان بدهند اینها یکی از عوامل بد رفتاری هایی است که از جانب معلم به دانش آموزان وارد می شود.

جلسه سی و نهم

علل بد رفتاری دانش آموزان

۵- نحوه مدیریت کلاس از سوی معلم

- منفی نگری زیاد معلم
- ایجاد جو مستبدانه
- پاسخ افراطی به یک رویداد
- تنبیه کل کلاس
- سرزنش افراطی دانش آموزان
- فقدان اهداف آموزشی مشخص
- تکرار مطالب اموخته شده
- مکث بیش از حد هنگام آموزش
- سر و کله زدن طولانی با یک دانش آموز

• فقدان شناخت سطوح توانایی دانش آموزان

از عوامل دیگری که مربوط به مدیریت معلم هستند و میتوانند تاثیر منفی بر روی دانش آموزان داشته باشند و باعث بدرفتاری های آنها باشند این است که معلم وارد کلاس شود ولی هدف آموزشی مشخصی نداشته باشد. گاهی اوقات اتفاق می افتد از مدیری که میخواهد یک کلاسی را یک ساعت ادراه کند معاونی که میخواهد بدون هدف یک ساعت یک کلاسی را ادراه کند یا معلمی که درسش تمام شده چند دقیقه بیشتر نمانده در کلاس حضور دارد میخواهد سر دانش آموزان را به اصطلاح گرم کند بیشترین بدرفتاری ها و اتفاقات در کلاس همین موقعی می افتد که دانش آموزان کار خاصی ندارند. پس بنابراین معلم باید لحظه به لحظه کلاسش دارای اهداف آموزشی باشد، نه اینکه یک سره درس بدهد یک سره کار بکند یک سره تکلیف بخواهد ولی این نباشد که نداند خودش در کلاس چه کاری را میخواهد انجام دهد.

معلمی که مطالبی را که دانش آموزان بلدند را هی تکرار میکند این تکرار مطالب آموخته شده هم خودش میتواند باعث خستگی دانش آموزان شود باعث صحبت کردن با همدیگر شود باعث بدرفتاری های آنها شود، البته اینها گفتنش خیلی ساده است چون ما در یک کلاسی قرار میگیریم که دانش آموزان مختلفی با سطوح توانایی های متفاوت در آن کلاس حضور دارند. یک دانش آموزانی داریم که یکبار معلم اشاره ای هم بکند درس را یاد گرفته اند و یک سری دانش آموزانی داریم که متوسطانند دو سه بار باید برایشان تکرار شود یک سری دانش آموزانی هم داریم که باید چندین بار درس برای آنها تکرار شود تا مطالب را یاد بگیرند. حالا ما باید چکار کنیم که برای یک عده ای خسته کننده نباشد برای یک عده ای به اون حد تسلط برسند اینها خودش مطالب مهمی است که ابتکار و خلاقیت معلم را میخواهد ولی به هر حال یکی از عوامل بدرفتاری تکرار مطالب هست. مکث بیش از حد هنگام آموزش، بین فعالیت های مختلفی که معلم میخواهد انجام دهد نباید بیش از حد مکث کنیم خود بین این فعالیت ها اون فاصله ای که ایجاد میشه حتی اگر در حد دو دقیقه سه دقیقه چند دقیقه هم باشد باعث میشود در اون مواقع بدرفتاری ها بیشتر شود. معمولا معاونین مدارس مدیران شکایت دارند در اون چند دقیقه ای که معلمان دیر وارد کلاس میشوند ممکنه یکی دو دقیقه پنج دقیقه معلمی دیرتر از دانش آموزان وارد کلاس شود خیلی از مشکلات به خصوص در پایه های پایین تر در همون دقایق اولیه عدم حضور معلم اتفاق می افتد. سر و کله زدن طولانی با یک دانش آموز، گفتیم در کلاسی که ما حاضر میشویم ممکن است دانش آموزانی باشند که لازم باشد معلم بیشتر به آنها رسیدگی کند بقیه دانش آموزان موقعی که شما با یک دانش آموز دارید کار میکنید ممکن است فعالیت های دیگری انجام دهند اون رفتارهایی که مطلوب است را انجام ندهند. البته این سر و کله زدن همیشه جنبه منفی نیست که بگوییم یک معلم با یک دانش آموز گاهی اوقات یک دانش آموز خیلی ممکن است از حد کلاس توانایی هایش فراتر باشد یک مطالعات فراتر از کلاس دارد شروع میکند به بحث کردن با معلم، معلم هم انگار دیگر تنها مخاطبش در کلاس تنها آن فرد شده دارد با او صحبت میکند یک گفتگوی دوطرفه میشود بقیه دیگر مشارکتی ندارند، اینجا باید دقت داشته باشیم حتی اگر این جور جوی هم به وجود آمد یا همه را در آن جریان کار مشارکت دهیم و یا طوری باشد که این گفتگوها در خارج از کلاس ادامه پیدا کند.

و بالاخره معلمی که سطح توانایی های دانش آموزانش را نمی شناسد اگر ما تکلیفی خیلی فراتر از حدشان باشد یا تکلیف خیلی ساده باشد خود می تواند باعث ایجاد بدرفتاری در دانش آموزان شود یعنی مدیریت کلاس درس خوب نیست. همه ای اینهایی را که گفتیم مربوط به مدیریت کلاس درس معلم هست، حالا میفهمیم که منه معلم هم اداره کردن بد کلاس از طرف من میتواند موجب بدرفتاری شود. آموزش بد معلم آموزش مشکل دار معلم هم خودش علت بدرفتاری هست. آموزش بد چطور آموزشی هست؟

علل بدرفتاری دانش آموزان

۶- عوامل مربوط به آموزش معلم:

- ارائه غیر جذاب درس
- نداشتن طرح و برنامه مشخص برای آموزش و فعالیت های کلاسی

- عدم موفقیت در انتقال مطالب به دانش آموزان
- عدم ایجاد انگیزه و علاقه در دانش آموزان

یک مقدار در قسمت بدترین معلمان اشاره کردیم وقتی معلم درسی را به صورت جذاب ارائه نمی دهد وقتی که طرح و برنامه‌ی مشخصی معلم در کلاس درس ندارد وقتی که نمی تواند مطالب را به خوبی به دانش آموزان منتقل کند و یا علاقه و انگیزه‌ی لازم را در دانش آموزان ایجاد نمی کند می بینیم که اینها هم می توانند علل بد رفتاری باشند. معلمی که در کار خودش ناتوان است وقتی نمی تواند به خوبی درس دهد باز ممکن است آن بد رفتاری ایجاد شود. حالا اینها را باز در قسمت های انگیزش و قسمت ایجاد علاقه اشاره خواهیم کرد و چندتا مورد دیگر را خیلی تیتروار از آنها میگذریم من میگویم

علل بد رفتاری دانش آموزان

۷- داروها: قانونی یا غیر قانونی و الکل

۸- کمبود مهارت تصمیم گیری

۹- سایر دانش آموزان (تحریک، فشار گروهی، بد رفتاری)

مصرف داروها چه داروهای قانونی چه غیرقانونی میتوانند در مدارس باعث مشکل شوند، کمبود مهارتهای تصمیم گیری از طرف دانش آموزان که در یک لحظه‌ی خاصی که میخواهند رفتاری را انجام دهند نمی دانند چه تصمیم درستی نمیتوانند بگیرند باز میتواند موجب بد رفتاری شود و بالاخره سایر دانش آموزان ما گفتیم در کلاسی که ما حضور داریم فقط من و دانش آموزم نیستیم اون گروه های غیر رسمی، اون فشارهای گروهی که بر دانش آموزان تحمیل میشود، اون تحریکاتی که از جانب بقیه دانش آموزا صورت میگیرد ممکن است خودش موجب بد رفتاری شود. پس دلایل بد رفتاری دانش آموزان خیلی متفاوت هستند متناسب با نوع بد رفتاری ها و متناسب با عللی که بد رفتاری ها دارند ما باید نسبت به آنها واکنش نشان دهیم گاهی اوقات باید نسبت به بد رفتاری ها هیچ کاری دانش آموز نمیخواهد انجام دهد باید موقعیت اش را عوض کنیم گاهی اوقات باید معلم رفتارش را عوض کند گاهی اوقات خانواده باید یک تجدیدنظری در رفتارهایش داشته باشند تا مشکل برطرف شود اینها موارد مختلفی هستند که میتوانیم تحت عنوان علل بد رفتاری دانش آموزان از آنها نام ببریم. در قسمت های بعدی اصول کار کردن با دانش آموزان و پیشگیری از بد رفتاری ها را خدمتان ارائه میدهم.

جلسه چهارم

بحثی که امروز در خدمت مهارت آموزان عزیز هستیم عنوانش هست هوش (INTELLIGENCE). در بحث هوش که یکی از تفاوت های فردی قلمداد میشود ما خیلی از اوقات وقتی از معلمان میپرسیم دلیل اینکه بعضی از دانش آموزان در کلاسها موفق تر هستند دلیل اینکه بعضی ها ممکن است این موفقیت را نداشته باشند چیست؟ اغلبشان اولین موردی را که مطرح میکنند گزینه هوش است، موفقیت را به هوش ارتباط می دهند و عدم موفقیت را به پایین بودن ضریب هوشی افراد. ما امروز میخواهیم در مورد هوش به خوبی صحبت کنیم و ببینیم هوش چی هست؟ در روانشناسی تربیتی به عنوان یک تفاوت فردی قلمداد میشود ما میخواهیم در این زمینه تمام موارد لازم را بیان کنیم. یکی از پربحث ترین موضوعات در روانشناسی بحث هوش است. ما کلمه‌ی هوش را خیلی زیاد میشنویم

پربحث ترین موضوع روانشناسی!

- هوش
- هوش اخلاقی
- هوش هیجانی

- هوش مالی
- هوش سازمانی
- هوش معنوی
- هوش ...

مواردی مثل هوش اخلاقی هوش هیجانی هوش مالی هوش سازمانی هوش معنوی و حتی جدیداً هوش ملکی هوش بورسی، خیلی از چیزها را این هوش به اغلب اصطلاحات آمدند چسبانند و یک اصطلاح جدیدی از آن ساختند. میخواهیم ببینیم امروز واقعا این هوش چیست و در کلاس درس ما چطور می توانیم با توجه به هوش کار معلمی مان را بهتر انجام دهیم. تعریف های مختلفی از هوش ارائه شده است.

هوش چیست؟ INTELLIGENCE

- نوعی توانایی ذهنی
- توانایی درک و فهم امور
- استعداد یادگیری و موفقیت تحصیلی
- توانایی سازگاری با موقعیت های دشوار
- همان چیزی است که آزمون های هوش می سنجند.

بعضی ها هوش را یک نوع توانایی ذهنی میدانند، بعضی ها توانایی درک و فهم امور تعریفش کردند، استعداد یادگیری و موفقیت تحصیلی یکی از تعاریف دیگر هوش است، توانایی سازگاری با موقعیت های دشوار یا یک تعریف خیلی عملی و عملیاتی که گفتند هوش همان چیزی است که آزمون های هوش می سنجند ولی در نهایت تعریف واحدی که مورد قبول همه ی روانشناسان باشد از هوش وجود ندارد، هر کسی از یک جنبه ای به هوش نگاه کرده است. یک دسته بندی هایی داریم بعضی ها گفتند هوش را از لحاظ تربیتی تعریف کردند بعضی ها آمدند هوش را از لحاظ عملی تعریف کردند ولی تعریفی که همه قبول داشته باشند وجود ندارد ولی در بین تعاریف مختلفی از هوش که وجود دارد ما می توانیم یک سری مولفه های مشترکی را پیدا کنیم. سه تا مولفه ی مشترک در تعاریف هوش وجود دارد یا سه عنصر هوشی که اینها عبارتند از یک: توانایی یادگیری، دو: توانایی حل مسئله و سه: توانایی پرداختن به امور انتزاعی، یعنی شما در تمامی تعاریف هوش اگر بروید سراغ آن این سه عنصر مشترک را مشاهده میکنید. حالا به توضیح این موارد میپردازیم که هر کدام چه هستند؟

عناصر مختلف هوش

- ۱- **توانایی پرداختن به امور انتزاعی:** منظور این است که افراد باهوش بیشتر با امور انتزاعی (اندیشه ها، نمادها، روابط، مفاهیم، اصول) سروکار دارند تا امور عینی (ابزارهای مکانیکی، فعالیت های حسی).
- ۲- **توانایی حل کردن مسائل:** یعنی توانایی پرداختن به موقعیت های جدید، نه فقط دادن پاسخهای از قبل آموخته شده به موقعیت های آشنا.
- ۳- **توانایی یادگیری:** به ویژه توانایی یادگیری انتزاعیات، از جمله انتزاعیات موجود در کلمات و سایر نمادها و نیز توانایی استفاده از آنها.

مورد اول توانایی پرداختن به امور انتزاعی: افراد باهوش افرادی هستند که بیشتر با امور انتزاعی سروکار دارند امور انتزاعی چه هستند؟ امور انتزاعی اندیشه ها، نمادها، روابط، مفاهیم، اصول اینها را می گوئیم امور انتزاعی یک سری از امور عینی هم داریم مثل ابزارهای مکانیکی یا فعالیت های حسی. حالا افرادی که باهوش تر هستند لذت میبرند از بحث کردن در مورد اصول در مورد تعمیمها در مورد نظریه ها ولی افرادی که ممکن است این هوش بالا را نداشته باشند هوش متوسط و حتی متوسط به

پایین داشته باشند خیلی دوست دارند در مورد مسائل عینی صحبت کنند، وقتی در مورد مسائل اقتصادی صحبت می‌کنند اینها از قیمت اجناس دارند صحبت میکنند ولی آنها میروند سراغ تورم، تقاضا، عرضه مفاهیم نظری که در حوزه اقتصاد وجود دارد.

دومین مولفه مشترک یا عنصر هوش توانایی حل کردن مسائل هست: ما یک بحث مفصلی راجع به حل مسئله خواهیم داشت فقط باید بگوییم که مسئله یک موقعیتی هست که ما با دانش فعلی مان پاسخی برای آن نداریم و باید بگردیم ترکیب کنیم تجزیه کنیم تحلیل کنیم یک کارهایی را باید انجام دهیم تا به این موقعیت مبهم پاسخی داده شود. این توانایی حل مسئله فقط ذهن مان نرود سراغ مسائل ریاضی مسائل علوم در همه‌ی زمینه‌ها مسائل اجتماعی را هم آدم‌های باهوش بالاتر بهتر می‌توانند حل کنند. و سومین آیتم توانایی یادگیری هست: توانایی یادگیری یعنی افرادی که هوش بالاتری دارند یا هوش به ما کمک میکند تا سرعت یادگیری و توانایی یادگیری بالاتری داشته باشیم. خوب این به استعداد هم گفته میشود به این مورد یعنی بعضی از افراد هستند شما اگر قرار باشد به عنوان مثال یک شعر را حفظ کنند بعضی ممکن است پنج بار لازم باشد آن را بخوانند تا حفظ کنند بعضی در یک بار هم میتوانند آن را حفظ کنند هر چه سرعت یادگیری بالاتر باشد هوش فرد بالاتر هست یکی از مواردی که خیلی تاکید شده در تعاریف مختلف همین توانایی یادگیری بوده است. کارول از این توانایی یادگیری به استعداد هم تعبیر کرده است گفته شما یادگیری که قرار باشد یک مطلبی را یاد بگیرید یک زمانی به صورت به طور متوسط لازم است برای یادگیری آن مطلب و هر فردی ممکن است از این زمان متوسط زمان بیشتری نیاز داشته باشد یا زمان کمتری هر چه زمان ما نسبت به آن میانگین پایین تر باشد یعنی ما استعداد بیشتری داریم توانایی بالاتری در آن زمینه داریم. بریم سراغ نظریه های هوش و ببینیم اولین بار هوش چطور مطرح شد و بحث هوش از کجا شروع شد.

نظریه های هوش

- نخستین آزمون هوش توسط آلفرد بینه و همکارش تئودور سیمون ساخته شد
- هدف: شناسایی دانش آموزان نیازمند کمک های ویژه
- ویژه کودکان ۳ تا ۱۳ ساله بود
- با این آزمون برای هر کودک یک سن عقلی (سن ذهنی) تعیین می شد
- هر چند در ابتدا برای سنجش مشکلات تحصیلی بود بعدا یک آزمون هوشی معروف و قابل استفاده برای همه درآمد

از گذشته‌ی بسیار دور یعنی از وقتی که انسانها دارند صحبت میکنند متوجه شدند که بعضی از افراد سریعتر کارها را یاد میگیرند بعضی ها دیرتر یاد میگیرند، بحث هوش فقط نه تحت عنوان هوش ولی تحت عنوان ممکن است زرنگی، زیرکی، کیاست، روشن فکر بودن، سریع الذهن بودن در این جور اصطلاحاتی به هوش پرداخته شده است ولی به صورت علمی و به صورت رسمی اولین آزمون هوشی توسط آلفرد بینه و همکارش سیمون ساخته شده است. آموزش و پرورش فرانسه در سال ۱۹۰۴ بینه را مامور کرد که بیاید دانش آموزان را قبل از ورود به دبستان شناسایی کند یعنی اگر یک دانش آموزی مشکلی ممکن است در دبستان داشته باشد خواسته باشد باعث عقب افتادگی تحصیلی اش شود ما باید قبل از آن بیاییم این دانش آموز را شناسایی کنیم. بینه رفت سراغ این کار و یک سری سوالاتی را درآورد و گفت بچه های ۳ ساله مثلا به این سوالات میتوانند درست جواب دهند ۱۰ تا ۲۰ تا یک تعداد سوالاتی را گفت به این سوالات اغلبشان میتوانند جواب دهند بچه های ۴ ساله به این تعداد سوال همین جور تعداد سوالات بیشتر می‌شد و یک مقداری بر پیچیدگی شان و دشواری شان افزوده می‌شد، برای بچه های هر سنی شناسایی شد که چه تعداد سوال را باید جواب دهند این را اسمش را گذاشتند سن عقلی یا سن ذهنی. پس هر کسی در سن خودش اگر مطابق سن عقلی اش با اون سن تقویمی اش سن شناسنامه‌ای اش برابر باشد می‌گوییم آدم متوسطی از لحاظ هوشی است، گرچه این آزمون را بینه برای شناسایی دانش آموزان مشکل دار ساخت ولی بعدا این گسترش پیدا کرد و برای همه ی افراد به صورت یک آزمون هوشی رایج درآمد.

جلسه چهل و یکم

یکی از اختلافاتی که در مورد هوش وجود دارد گفتیم هوش مبحث چالش برانگیزی است یعنی اختلاف نظرها تو این زمینه ی هوش خیلی زیاده. تو تعریفش گفتیم تعاریف بسیار متعددی داره ولی تو زمینه ی اینکه آیا هوش یه توانایی کلیه یا نه چندین توانایی هست در این زمینه هم اختلاف وجود داره. نظریات در این زمینه به دو دسته تقسیم میشوند بعضیها هوش را یک توانایی کلی میدانند که اون جی جنرال نشان دهندهی هوش کلیه و تحت عنوان هوش یگانه این دسته قرار داده میشن و بعضیها معتقدند که هوش یک توانایی کلی نیست ما هوشهای چندگانه داریم یعنی آدمای باهوش تواناییهای متعدد و مختلفی دارند. کسانی که معتقدند هوش یک عامل کلیه مثل وکسلر مثل اسپیرمن اینا میگن یه توانایی هست که ما رو در همه امور موفق میکنه، اگر شما هوش داشته باشین حالا اون سازه ای را که بعنوان هوش تعریف میکنن هوش بالاتری داشته باشین تو زمینه های ورزشی تو زمینه های مالی تو زمینه های اجتماعی میتونه به شما کمک کنه.

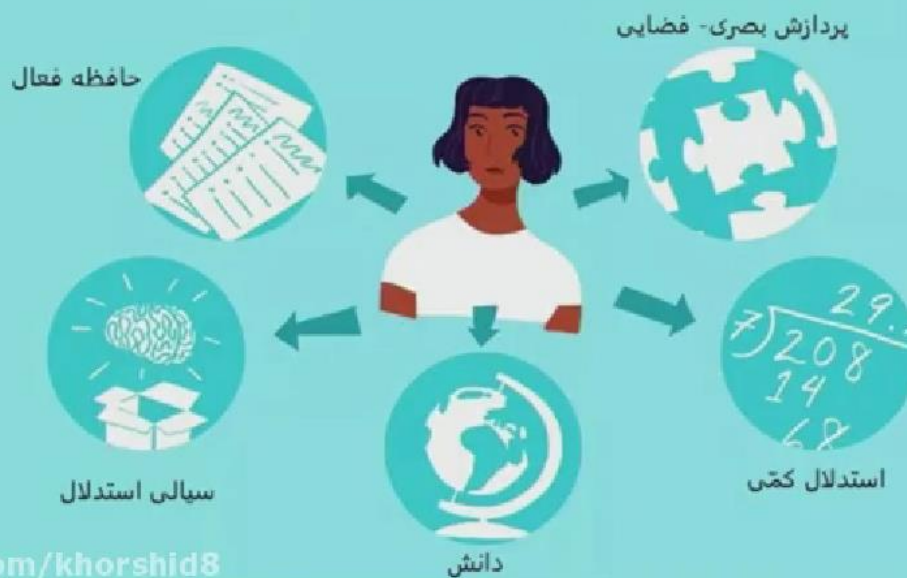
این پس توانایی کلی بود ولی از همون گذشته تفاوتهای فردی که در افراد وجود داشت افرادی با تواناییهای مختلف میتونستن به موفقیتهای مختلفی دست پیدا کنند دانشمندان و روانشناسان را بر این داشت که گفتن شاید یک نوع هوش وجود نداشته باشه. افرادی مثل گیلفورد مثل ترستون مثل استرنبرگ مثل گاردنر معتقد به هوشهای چندگانه بودند. حالا یکی یکی این موارد رامیایم بررسی می کنیم. هوش یگانه را که گفتیم هوشهای چندگانه را به اختصار از اینا رد میشیم.



کسانی که معتقد به هوش عمومی یا هوش یگانه بودند میگفتن یه سری تواناییهایی افراد با هوش عمومی برخوردارند مثل حافظه ی فعال میگفتن افرادی که از هوش بالاتری برخوردار میتونن مطالب، آیتم ها، ارقام، اعداد، اسامی و اصطلاحات رو بهتر حفظ کنند و حتی داریم توی تست وکسلر که شما فراخوانی حافظه افراد بعنوان یکی از آیتم های موثر در هوش مورد سنجش قرار می گیرد. حالا حافظه ی رو به جلو داریم حافظه ی رو به عقب داریم حافظه ی اعداد داریم حافظه ی حروف داریم اینا سنجیده میشن. مواردی مثل پردازش بصری، استدلال کمی، اطلاعات عمومی یا سطح دانش افراد هم تو هوشهای عمومی معمولاً سنجیده میشن. ولی تفاوتی که اینا با هوشهای چندگانه دارن در هوش عمومی گفته میشه همه اینا به هم وابسته و همبستگی مثبت دارن به هم وابسته اند یه چیزند جدا از هم نیستن حالا ممکنه تو یه زمینش یکی قویتر و یکی ولی از هم جدا نیستند.

ولی در هوش های چندگانه کاملاً این جدایی وجود داره. اولین نظریه ی هوش چندگانه ای که اینجا بررسی میکنن و قدیمیترینش هست نظریه هوش ترستونه. ترستون معتقد بود که ما هفت نوع توانایی یا در واقع هفت نوع هوش داریم که یکیش درک کلامیه، سیالی واژه، سهولت عددی، تجسم فضایی، حافظه تداعی، سرعت ادراکی و استدلال. حالا هر کدوم از اینا تعریفای خاص خودشون دارن و نحوه ی سنجش هم مشخصه. برای مثال اگر شما بتونین اعمال جمع و تفریق و ضرب و تقسیم رو به سرعت هر چه بالاتری انجام بدین در قسمت سهولت عددی هوش بالاتری دارین. ترستون این مورد رو مطرح کرد هوش چند عاملی رو.

مؤلفه های هوش عمومی



apar.at.com/khorshid8

نظریه هوش لوئیس ترستون



۱- درک کلامی (توانایی درک قیاس های کلامی و خواندن و فهمیدن متن)

۲- سیالی واژه (توانایی کار کردن با کلمات، واژگان)

۳- سهولت عددی (سرعت و درستی محاسبات)

۴- تجسم فضائی (توانایی انجام کارهایی نظیر چرخاندن اشیاء در ذهن)

۵- حافظه تداعی (توانایی یادآوری کلمات یا اشیاء ارائه شده به صورت جفت)

۶- سرعت ادراکی (مانند توانایی یافتن دفعاتی که یک کلمه در یک متن تکرار شده است)

۷- استدلال (توانایی حل مسائل استدلالی ریاضی و یا منطقی)

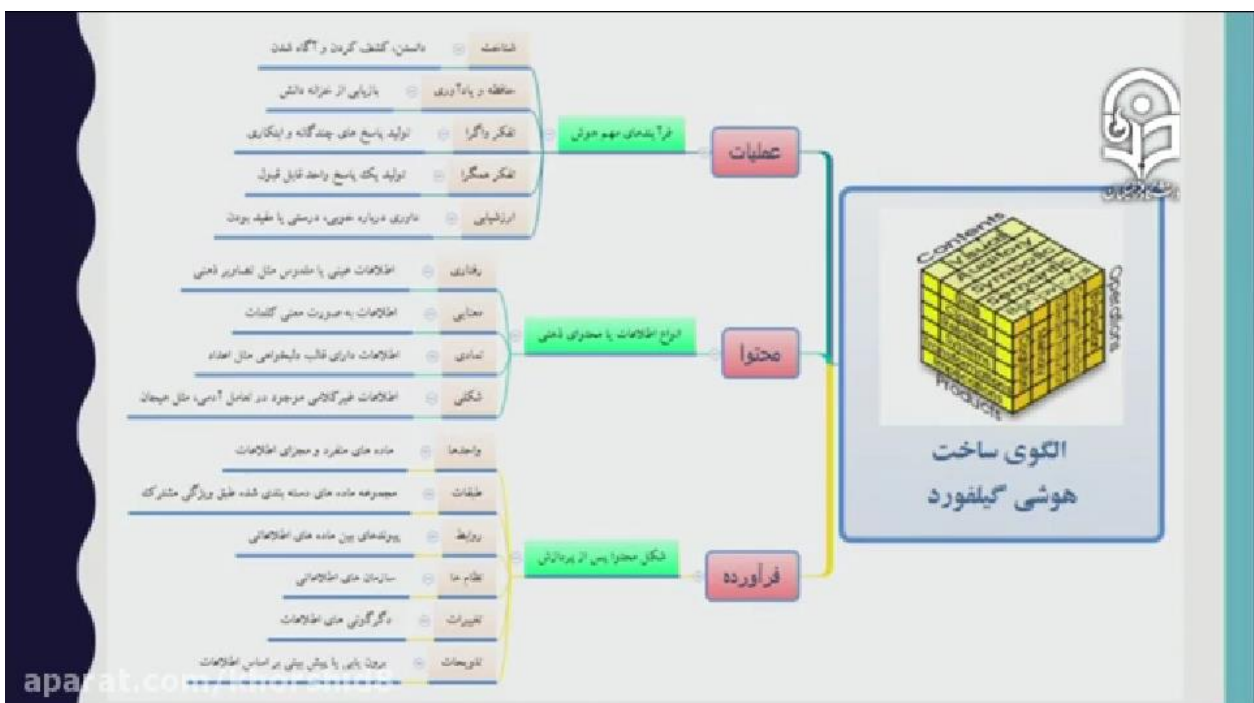
apar.at.com/khorshid8

اون نظریه ای که خیلی معروفه در زمینه ی اینکه واقعا هوش یگانه ای وجود نداره نظریه ی هوش گیلفورد. بعضیا اسم این نظریه رو نظریه هوش گیلفورد نداشتن گفتن الگوی هوش گیلفورد و یا ساختار هوش گیلفورد. گیلفورد معتقده که ما یکسری عملیاتها داریم که حالا اینها رو یکی یکی خدمتون توضیح میدم. یکسری محتواها و یکسری فرآورده ها ما اعمال و اون عملیاتهای ذهنی رو روی یه محتواهایی انجام میدیم که این محتواها ممکنه به شکلهای مختلفی باشن و از انجام اون عملیاتهای ذهنی روی محتواهایی مختلف ما میتونیم تولیدات یا فرآورده هی متفاوتی را داشته باشیم. این حالت مکعبی رو که در اینجا مشاهده میکنید نشون میده که اینا در هم ضرب میشن یعنی ۱۲۰ عامل در اینجا مشاهده میشه. این الگوی ساخت

هوشی گیلفورده حالا خیلی به اختصار تو ضیح میدم.مورد اولش عملیات. عملیات به فرآیندهای مهم هوشی گفته میشه مثل شناخت. اینکه شما با یک ماده اطلاعاتی وقتی روبرو میشی میخوای اونو بشناسی.حافظه و یادآوری: اونو به ذهن بسپری.

تفکر واگرا: یعنی اینکه بتونی چندین پاسخ ابتکاری برای اون داشته باشی.

تفکر همگرا: یعنی اینکه یک پاسخ به مسیله ای که فقط یک پاسخ را طلب میکند یک پاسخ درست بهش بدی. و یا بحث ارزشیابی که درباره خوبی درستی و یا مفید بودن یک گزاره بتونی دست به ارزشیابی بزنی.پس فرآیندهای مهم هوشی از نظر گیلفورد این ۵ مورد هستند.



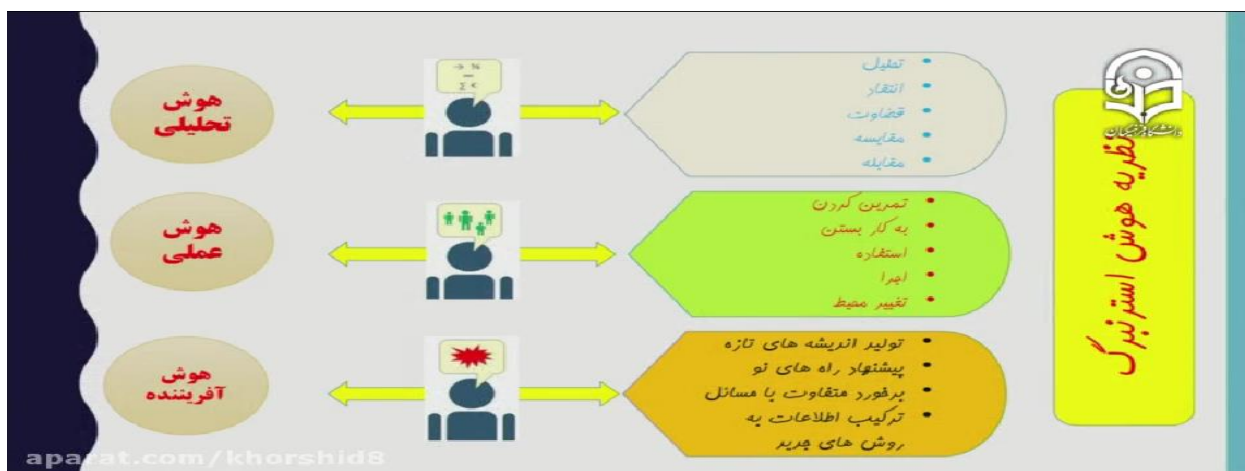
این فرآیندهای مهم هوشی خوب تو خلا که صورت نمیگیرن یعنی وقتی ما فکر میکنیم به چیزی فکر میکنیم، وقتی تجزیه و تحلیل انجام میدیم رو به چیزی تجزیه و تحلیل انجام میدیم وقتی میخوایم مسئله ای رو حل کنیم به مسئله ای وجود داره به شکلهای مختلف. حالا این شکلهای مختلف را تحت عنوان محتوا گیلفورد نامگذاری کرده است. محتوایها چه جوری میتونن باشن؟ محتوا میتونه رفتاری باشه که اون اطلاعات عینی و ملموس هست. محتوا میتونه معنایی باشه که اطلاعاتی بصورت معنای کلمات هستن. محتوا میتونه به صورت نمادی باشه یعنی اطلاعاتی که به قالب قراردادی و دلخواهی دارن و همچنین بصورت شکلی باشه یعنی اطلاعات غیرکلامی مثل هیجانات. از انجام اون عملیتهای ذهنی بر روی این محتوایها چیزی که کسب میشه به سری تولیدات ما داریم که این تولیدات عبارتند از میتونن حالا تحت عنوان واحدها، طبقات، روابط، نظام ها، تغییرات و تلویحات اینا رو نامگذاری کرد. اینجا میخوایم بگیم که گیلفورد نیومد هوش رو در یک عامل خلاصه کنه دوباره به بحث گیلفورد بر خواهیم گشت. در مبحث مربوط به خلاقیت و تفکر واگرا شاید از بین همه ی مفاهیمی که گیلفورد مطرح کرده اون بحث تفکر واگرا و تفکر همگراش معروفیت بیشتری در روانشناسی داشته باشن که به اینا باز اشاره خواهیم کرد.

جلسه چهل و دوم

یکی از نظریات هوش دیگری که تحت عنوان نظریه ی هوش چندگانه قرار دارد نظریه هوش سه بخشی استرنبرگ میباشد.



استرنبرگ اومد هوش رو به سه دسته تقسیم کرد یکی هوش تحلیلی، یکی هوش خلاق یا آفریننده و یکی هم هوش عملی. استرنبرگ خیلی علاقه داشت که مفاهیمی رو که تو روانشناسی مطرح میکنه در قالب یک حکومت مطرح بشه. میگفت هر حکومتی سه تا در اصطلاح ما قوه داره یکی قوه مجریه ما داریم، قوه مقننه داریم و قوه قضائیه. میگفت همونجور که ما به قوه ی مجریه داریم به هوش عملی هم داریم. قوه ی مجریه کارش اجرای عمله و یکی دیگه باید برایش برنامه ریزی کنه ولی اون عمل کننده ی خوبی میتونه باشه. قوه ی مقننه رو داریم که قانون رو وضع میکنه خوب ما هوش آفریننده داریم یعنی به قسمت از هوش ما، یا بخشی از هوش ما اون هوشیه که دنبال راههای جدیدست. حالا اینها رو خیلی به تفکیک میگم و همونجور که ما به قوه ی قضائیه داریم میاد دست به ارزشیابی میزنه، دست به قضاوت میزنه یک هوش تحلیلی هم داریم که حالا اینها رو به صورت مفصل تری در این تصویر مشاهده میکنید.



هوش تحلیلی شامل تحلیل، انتقاد، قضاوت، مقایسه و مقابله می‌شود. یعنی وقتی ما این‌چنین عملیاتی انجام می‌دهیم این‌چنین کارهایی انجام می‌دهیم در واقع از هوش تحلیلی استفاده می‌کنیم. وقتی ما می‌ایم تمرین می‌کنیم به کار می‌بندیم استفاده می‌کنیم اجرا می‌کنیم محیطمون رو تغییر میدیم. در واقع با هوش عملی سر و کار داریم. وقتی میریم دنبال یافتن راههای جدید. وقتی ما می‌خواستیم محیط زندگیمون رو تغییر بدیم حالا کی در اختیار ما قرار میده که چطوری محیط زندگیمون رو تغییر بدیم تا وضعیت بهتر بشه. وقتی با مسائلی برخورد می‌کنیم که برآشون جواب از قبل مشخص شده ای وجود نداره به راههای ابتکاری برآشون پیدا می‌کنیم خوب این با هوش قسمت سوم هوش آفریننده سرو کار داریم. در هوش آفریننده ما به دنبال تولید اندیشه های تازه هستیم. به دنبال پیشنهاد راههای نو هستیم، برخورد متفاوت با مسائل هستیم و یا اطلاعات موجود رو با هم ترکیب می‌کنیم. تا یک چیز نویی رو بسازیم. حالا این چیز نو میتونه یک اثر نو باشه میتونه یک اثر ادبی باشه هر چیز نویی رو که ما می‌سازیم در این زمینه قرار داره. بعدها این نظریه هوش استرنبرگ به هوش موفق تغییر نام یافت. یعنی استرنبرگ میگه اگه کسی می‌خواد موفق باشه باید از هر سه نوع این هوشها برخوردار باشه. این‌چوری نیس که بگیم آدم رو به هوش کفایت میکنه. بعنوان مثال وقتی شما می‌خوانید یه مقاله بنویسید به نوان یک دانشجو باید هر سه نوع هوش رو داشته باشین. اولاً شما باید بتونید مطالبی رو که می‌خوانید برای اون پیشینه ی مقالاتون بتونید اینا رو تجزیه و تحلیل کنید بتونید مقاله ها رو با هم مقایسه کنید. باید شما شیوه ی نویی رو هم داشته باشین یه راه حل های پیشنهادی برای یک مسئله ای که مثلاً اگر اقدام پژوهی هست یا یک روش خاصی رو که شما می‌خوانید پیاده کنید و در نهایت خود انجام این عمل به کار بستن مواردی که در قسمت قبل پیشنهادهایی که پیدا شده و یا ممکنه اصلاً شما یه چارچوب خاصی برای تحقیقتون در هوش آفریننده پیدا کردید و حالا اینجا می‌خوانید اجراش کنید. اینا هر سه تا با هم کار میکنن تا انسان دارای یک هوش موفق باشه و بتونه کاراش رو پیش ببره.

نظریه ی استرنبرگ باز در زمینه خلاقیت خیلی مورد استفاده قرار گرفته. از نظریاتی هست که حالا هم در زمینه خلاقیت هم در زمینه هوش ما میتونیم به خوبی ازش استفاده کنیم در کارمون. در بین نظریه های هوش چندگانه گفتیم نظریه ی هوش گیلفورد معروف بود ولی رایج ترینش در بین اهالی آموزش و پرورش در بین پرورشکاران آموزگاران معروفترینش و مقبولترینش و قابل اجراترین هوش هوشهای چندگانه گاردنره. گاردنر که استاد دانشگاه هاروارد اومد گفت که ما یک نوع هوش نداریم مثل همون دسته ی گروه روانشناسانی قرار داشت که به هوشهای چندگانه معتقد بودن ولی این اومد یک سیستمی رو پیاده کرد، یه نظامی رو پیاده کرد که اگر می‌خواهیم ما هوشهای مختلف رو استخراج کنیم باید از این فیلترها بگذرند تا به عنوان هوش قلمداد بشن. خودش ابتدا ۷ نوع هوش رو شناسایی کرد بعد اینا رو رسوند به ۸ تا ولی در مورد اون نهمیش هنوز اختلاف نظر وجود داره خودشم میگه هنوز به اون جمع بندی نرسیدم که اون نوع بعدیش یه هوش جداگانه است تحت عنوان هوش معنوی یا هوش وجودی یا نه.

نظریه هوش های چندگانه گاردنر



هوش یک پتانسیل و توان بالقوه از جنس زیست - روانشناختی برای پردازش اطلاعات است که در شرایط مختلف و چیدمان‌های فرهنگی مختلف می‌تواند فعال شود و کمک کند تا افراد مشکلات پیش رو - در آن فرهنگ و جامعه - را حل کنند و محصولاتی تولید کنند که در آن فرهنگ، ارزشمند محسوب می‌شوند.



apa.com/children



تعریفی که گاردنر از هوش داده اینجا مشاهده میکنید. گاردنر برخلاف بقیه که هوش رو میومدن تعریفای خاصی میدادن گفته هوش یک پتانسیل و توان بالقوه از جنس زیست روانشناختی است که طی اون اطلاعات رو پردازش میکنیم و در شرایط مختلف فرهنگی میتونه فعال بشه. یکی از تفاوت‌های اصلی تعریف هوش گاردنر با بقیه همین تاثیر فرهنگ در هوشه. یعنی میگه در فرهنگ‌های مختلف در زمینه‌ها و بافتهای مختلف هوش میتونه به انواع مختلفی خودش رو نشون بده. برای مثال میگه وقتی شما یک فردی که در یک محیط عشایری زندگی میکنه، از هوش بخوایم برای این نام ببریم، هوشمندی یا رفتار هوشمندانه برای این فرد اینه که بتونه احشام و اون دام‌های مختلف رو از هم تشخیص بده. یا کسی که در یک محیط اسکیمویی داره زندگی میکنه خوب تشخیص بده کجا میتونه ماهی‌های بهتری پیدا کنه چه جوری چابکی خاصی داشته باشه هم مسئله طرح کنه هم مسائل رو حل کنه. می‌گیم در اون محیط هوشمندی یا رفتار هوشمندانه برای یک اسکیمو این میتونه باشه.

استرنبرگ هم البته همین اعتقاد رو داشت یعنی هوش در نظریه گاردنر به محیط و فرهنگ خیلی بستگی داره و باید حتما با زندگی ارتباط داشته باشه و منجر به تولید یک محصولی بشه که در اون فرهنگ ارزشمند قلمداد میشه. پس هوش دیگه از نظر گاردنر از این تست‌های هوشی که وکسلر و بقیه معتقد بودن خارج میشه. حالا این نکته که آیا کدوما دارن درست میگن بستگی به کاربرد داره. ما نمیتونیم بگیم یه نظریه به کلی درسته یه نظریه نادرسته. نظریه هر چی بتونه به پدیده‌ایی که در اطرافش وجود دارن بهتر توجیه، تبیین و توصیف کنه از مقبولیت بالاتری برخوردار میشه کاربرد بیشتری داره. فعلا نظریه گاردنر خیلی گفتم در بین اهالی آموزش و پرورش تونسته جای خودش رو باز کنه و به سوالات پاسخ داده و مورد قبول قرار گرفته و از طرفی اون کسانی که معتقد به هوش توانایی یا عمومی بودن که با جی کوچک، جنرال نشون داده میشد به اون دقتی که دارن حالا در قسمتهای بعدی خواهیم دید بعد از این هوش گاردنر، تونستن خیلی تفکیک بین افراد هوشمند مختلف برقرار کنن. یعنی یک نقطه برشهای خیلی دقیقی رو قرار دادن که ما افراد رو بتونیم از همدیگه جدا کنیم.

میریم سراغ انواع هوشهایی که در نظریه گاردنر وجود داره اینا رو یکی یکی می‌خوایم بررسی کنیم ولی قبلش چون یه بدفهمی‌هایی راجع به نظریه گاردنر بوجود آمده، یعنی ما میبینیم گاهی اوقات مفاهیم روانشناسی این مشکل رو دارن متاسفانه که

خیلی گاهی اوقات بدفهمی سراغشون میاد و این بدفهمی ها منجر به این میشه که در اجرا هم بد اجرا بشن که حالا این نکات رو خدمتون میگویم.

جلسه چهل و سوم

گفتیم بدفهمی های راجع به هوش های چندگانه گاردنر به وجود آمده اول اینکه بعضی ها رفتند گفتند خیلی خب اگر ما چندین نوع هوش داریم بیایم افراد رو جدا کنیم از هم دیگر. افرادی که به عنوان مثال هوش کلامی بالاتری دارند یک گروه باشند افرادی که هوش فضایی بالاتری دارند یک گروه باشن. اصلاً شغل ها رو بیاین تفکیک کنن و از همین الان شغل ها شناسایی کنیم. کسی که هوش فضایی بالاتری داره به روش فضایی درسش بدیم و کاری کنیم که این شخص بره در آینده هم شغل همینجوری بگیره. یعنی این طور تفکیک هایی رو خود گاردنر بهش اعتقاد نداره و نمیگه که هر کسی برای یک شغل مناسبه و در هر شغلی فقط یک نوع هوش کاربرد داره.

حالا اینها رو اینجا فهرست شده با هم مطالعه میکنیم: گفته همه افراد به درجاتی از هر هشت نوع هوش بهره مند هستن. از دیدگاه گاردنر همه افراد این هشت نوع هوش یک مقداری دارند. این نیست که یکی از یک نظر صفره. الان شما در آن پایین تصویر را می بینید که فردی به عنوان مثال نمراتی که از آزمون هوش های چندگانه گاردنر گرفته را مشاهده می کنید. یه هوش داره خیلی بالا هست که با سبز رنگ نشان داده هوش بدنی جنبشی خیلی بالایی داره نسبت به بقیه بالاتره. یه هوش هم داره پایین تره هوش موسیقایی پایین تری داره. ولی از هوش های دیگر هم می بینیم به تناسب برخورداره. پس همه آدمای اینجوری نیستن که به یک هوش داشته باشم بقیه رو نداشته باشن. انواع هوش ها رو دارند ولی در یک یا دو زمینه ممکنه بالاتر باشند. همه می توانند هر یک از انواع هوش را در خود ارتقا بدنند. این هوش ها یک رقم ثابت یا عدد ثابت نیستن که بگیم من از این برخوردارم. و یک دانش آموز از این برخورداره. این قابل تغییر نیست. بالا و پایین نمیرم.

هوش از دیدگاه گاردنر قابل ارتقاء هست. یعنی اگر شما در یک محیطی قرار بگیرید که روی یک نوع هوش سرمایه گذاری بشه تاکید بشه. از لحاظ اون هوش پیشرفت می کنید. شما یک فردی که دور و بر شاعران زیادی وجود دارن و اهل خانواده اش اهل شعر و ادب هستند کتاب های داستانی کتاب های شعر زیاد دور و برش وجود داره. خب مسلماً میگه این فرد از لحاظ هوش کلامی ارتقاء بیشتری پیدا می کند از فردی که در این جور محیطی قرار نداشته باشه. پس همه این هوش ها قابل ارتقاء هستند و این هوش ها گرچه یک چیز نیستن مثل اون نظری که معتقدان به هوش یگانه داشتند ولی این هوش ها به صورت پیچیده با هم در تعامل هستن. این هوش ها در تعامل با همدیگر هستند و برای هوشمندی در هر نوع هوش چندین راه وجود دارد. یعنی اگر شما می خواهید نویسنده خوبی بشین. حتماً این معنی نیست که از هوش کلامی بالاتری برخوردار باشین. میتونه یک نویسنده خوب از هوش فضایی بالاتری برخوردار باشه تجسم های خاصی را داشته باشد توصیف محیط و موقعیتی که داستان در آن اتفاق میفته رو خیلی خوب بتونه توصیف کنه. این فرد رو میگویم از هوش... درسته نویسنده ست بیشتر به هوش کلامی برمی گردد ولی این تجلی هوش تجسمی در نوشته های این ممکن بیشتر مشاهده میشه. حالا میریم سراغ انواع هوشها که ببینی اون هوش ها چی هستن و هر کدومشون به چی برمیگرده. انواع هوش ها از نظر گاردنر گفتم هفت تا بوده الان هشت هستن. هوش کلامی-زبانی داریم هوش دیداری-فضایی داریم هوش منطقی-ریاضی داریم هوش بدنی-جنبشی داریم هوش موسیقایی داریم هوش میان فردی داریم هوش درون فردی و هوش طبیعت گرا داریم.

اولین نوع هوش **هوش کلامی-زبانی** هست. در هوش کلامی-زبانی یعنی اینکه فرد بتونه از کلمات به درستی استفاده کنه از زبان و کلام به طور موثر استفاده کنه و وقتی میخواد حوادث رو یادها را توصیف کنه و میخواد ارتباط برقرار کنه میخواد برای بیان افکارش از استعاره ها اصطلاحات کنایه های مختلف استفاده کنه. در یک نکته خدمتون بگویم کسانی که هوش کلامی بالاتری دارند از زبانیشان به نحو خوبی میتونن استفاده کنن. حالا این زبان میتونه در قالب سرودن شعر باشه لذت بردن از خواندن و نوشتن باشه مهارت در مباحثه باشه. دوست دارند اصلاً بحث های مباحثهای روداشته باشن. بحث های که یکی میخواد دیگری

رو اقناع کنه رو دوست دارن. در جمع صحبت کردن رو دوست دارن. ت. وضیح دادن برای دیگران رو دوست دارن البته این فقط شفاهی نیست میتونه به صورت مکتوب هم باشه هم به صورت شفاهی خودش رو بیان کنن.

ما هم در کلاس هایی درسیمون برای کسانی که از هوش کلامی بالاتری برخوردارن اینها معمولاً به روش سخنرانی علاقه بیشتری دارند بخصوص سخنرانی های استدلالی وقتی میشه سخنرانی های خطابی و اقناع میشه هم خودشان دوست دارن مشارکت کنند هم وقتی که یک سخنران خوبی را می بینند لذت می برند وقتی نوشته خوبی رو میخونن لذت می برند تفکیک قائل میشن بین نوشته های خوب بین سخنرانی های مستدل و خوب و غیره. گاردنر پیشنهاد میده هر کسی با هر نوع هوشی اگر یک نوع هوشش بالاتر باشه شغل هایی که ما می توانیم هدایتش کنیم یا اون شغل رو میتونه بگیره میتونه موفق تر باشه بیشترهست. البته با اون نکته را که قبلاً گفتیم که اینجوری دیگه قلمداد نشه که همه افراد باید هدایت بشن به هفت نوع تقسیمشون کنیم یا هشت نوع و هر کدام باید به سراغ شغلی برن. شغل های مناسب برای افرادی که دارای هوش کلامی بالاتری هستند مثل خبرنگاری مثل نویسنده شدن مثل همین معلم شدن باید هوش کلامی بالایی داشته باشد چونکه معلم انگار بیشتر اوقات در حال استفاده از زبان و کلامش هست حال چه به صورت شفاهی چه به صورت نوشتاری. سیاستمدار شاعر مترجم اینها شغل های پیشنهادی دیگری هست که می توانیم برای آنها داشته باشیم. البته اینها بسته نیست.

هوش دومی که معرفی می کنم خدمتتون **هوش منطقی-ریاضی** هست: در هوش منطقی-ریاضی تعریفی که از این هوش ارائه شده گفتن توانایی استفاده از استدلال منطق و اعداد. افرادی که دارای هوش منطقی ریاضی بالایی دارند استدلال های منطقی استقرایی انتزاعی و استنباطی بیشتری انجام می دهند و به طور کلی با اعداد و ارقام راحت هستند. اینها وقتی که حل مسئله انجام می دهند لذت می بردن وقتی فکر می کنند درباره ایده های انتزاعی لذت می بردن. اینها علاقه مند به آزمایش های علمی البته اینکه میگم اعداد با علوم هم هستند. این منطق ریاضی هم در علوم هم در ریاضی استفاده میشه و خیلی هم علاقه مند و هم توانایی بیشتری دارند. شغل هایی که برای این گروه پیشنهاد شده گفتن اینا بهتره یا بالاخره شغل هایی که موفق تر هستند عبارتند از دانشمند شدن ریاضیدان شدن حسابدار برنامه نویس رایانه مهندس آهنگساز پزشک هر چیزی با علوم و ریاضیات و منطق سر و کار داریم می توان افراد توانا موفقیت بیشتری داشته باشند

جلسه چهل و چهارم

یکی از هوش های دیگه ای که گاردنر معرفی میکنه و باز جالب هستش **هوش بدنی-جنبشی** هست. تعریفی که گاردنر از این نوع هوش داده گفته که توانایی استفاده ماهرانه از بدن و کار کردن با اشیا برمیگرده. کسانی که تو هوش بدنی-جنبشی قوی هستند درک خوبی از حس تعادل دارند معمولاً هماهنگی بین اعضا و چشم بالاتری دارند حالا هماهنگی بین چشم و دست چشم و پا اینا بالاتر است. و باز در تمرینات و ورزشهای که این طلب میکنه اینا موفق تر هستند. این افرادی که دارای هوش بدنی-جنبشی یا بدنی- حرکتی بالاتری هستند معمولاً مهارت بیشتری در ورزش ها دارند چون ورزش ها بیشتر اون جنبه روانی حرکتی انسان ها را طلب می کنه در اینها موفق تر هستند. اینها هر جا خواستن از بدنشان راجع به در رابطه با اشیا استفاده کنن باز هم آدم های موفق تر هستند. کارهای فنی کارهایی که به استفاده از بخصوص استفاده های ظریف از بدن نیاز دارند اینها موفق تر هستن. به عنوان مثال وقتی که یک رژه سربازان میرن می بینیم که چقدر زیبا همه با هم دست ها حرکت میکنه هماهنگ حرکت می کنند. خب این ها هوش حرکتی و بدنی-جنبشی بالا رو نشون میده.

اگه کسی هستند افرادی که تو سربازی از آن رژه کنار می گذارند همان اول میبینن اینان قدم رو می خواد بره خیلی کارشون خوب نیست. اینا کسانی هستن که هماهنگی ندارن. هوش بدنی-جنبشی پایین تری دارن. اینا حتی دوست دارن وقتی که میخوان در کلاس درس چیزی رو یاد بگیرن از حرکات شون استفاده بشه. هرچی از این حرکات حالا این حرکات میتونه از طریق پانتومیم یا نمایش و اینا باشه میتونه از طریق حتی ترسیم های مختلفی باشه. وقتی که هم صحبت می کنند از زبان بدن بیشترین استفاده می کنند. و باز شغل های که مناسب اینها میدونه میگه اینها برای هنرپیشه شدن برای ورزشکار شدن برای

جراحی شدن برای خیاطی شدن برای خلبان شدن برای شغل های مثل فیزیوتراپی. هر شغلی را که بگم از حرکات از بدن به خوبی میتونه استفاده کنه این افرادی هستند که مناسب تر هستند و لذت بیشتری می‌برند.

هوش بعدی که خدمتتون معرفی می‌کنم **هوش دیداری-فضایی** هست. هوش فضای-مکانی هم گفته شده هوش دیداری-فضایی هم گفته شده. این نوع تعریفش گفتن توانایی تشخیص جزئیات امور و تجسم و تغییر اشیا دیداری به طور ذهنی. یعنی اینها می‌توانند تفکر سه بعدی در افرادی که هوش فضایی بالاتری دارند. از هر چیزی که با ترسیم (رسم کردن) سر و کار داشته اند اینها تو اون موفق تر هستند. حالا میخواد ترسیم نقاشی باشه میخواد ترسیم یک نقشه باشه. خیلی از افراد هستن که جهت یابی ضعیفی دارند. در مکان سریع گم می‌شن. جهت ها سریع گم میکنن. حالا جهت قبله باشه شمال-جنوب باشه از این خیابان می‌خوان برن فکر میکنن دارن به طرف شمال حرکت میکنن میبنی به طرف جنوب حرکت می‌کند. خب هوش مکانی بالاتر میتونن تجسم های قوی در ذهنشان داشته باشند. یک مجسمه ساز یک چوبی حالا هر ماده خامی که داره اون رو میخاد تبدیل کنه به یک مجسمه خوب. چکار میکنه؟ اول باید در ذهنش اون مجسمه رو تجسم کنه بعد اون ها را بتراشه اون کارهای مختلف رو اون انجام بده تا یک مجسمه خوبی بسازه. یک معماری رو در نظر بگیرید که میخاد یک کار ابتکاری انجام بده. یک سازه معماری جدیدی رو میخاد طراحی کنه و پیاده سازی کنه. اون اول باید در ذهنش اون ساختمان یا سازه یا بنا ترسیم کنه. پس اینها طلب میکنه هوش فضایی و هوش تجسمی بالاتری داشته باشن. و شغل های هم که حالا مشخص شد که تقریباً چه شغل‌های مناسب هستن برای این افراد. شغل های مثل معماری مثل هنرمندی بازیگران مجسمه‌سازان عکاسان مخترع شدن مهندس شدن. این ها احتیاج داره که ما هوش دیداری-فضایی بالاتری داشته باشیم. البته اینها همه را با زبان پیش فرض ها و اون نکات آسیب زایی که راجع به اون نظریه داره همزمان با هم در نظر بگیرید.

یکی از هوش های دیگه **هوش موسیقایی** هست که گاردن معرفی میکنه. هوش موسیقایی سه تا در تعریفش سه تا آیم در نظر گرفته شده. یکی خلق یکی درک یک ارج گذاری نسبت به موسیقی. یعنی اگه کسی بتونه یک موسیقی را تولید کنه. حالا تولید کردند روش‌های مختلفی داره با ابزار آلات مختلف موسیقی ممکن باشه. یا حتی دیدن بعضی از افراد هستند وقتی که یه آهنگ رو میشنوند خودشون میتونن با زبانشون با سوت زدنشون اون آهنگ رو خلق کنن. صدای پرندگان مختلف رو می‌توانند هم تشخیص بدن که مثلاً این مرغ عشق این فناری این گنجشک هست. اینها رو به خوبی می‌تونن تشخیص بدن تفکیک کنن و درک می‌کنند. و بین موسیقی خوب و بد تمایز قائل میشن. این ارج گذاری فرقی رو می‌فهمن. آهنگ بدون کلام ما گوش میکنیم چه سمفونی بتهوون باشه خیلی جایگاه بالایی داشته باشه چه یه چیزه پیش پا افتاده ی باشه. خب خیلی از افراد این ها تشخیص نمی‌دهند. البته گفتیم اینها به بافت فرهنگی بستگی داره که آیا در اون فرهنگ ما قرار داریم این مورد پرورش قرار گرفته در اون محیط بوده یا نبوده. ولی به هر حال فقط ابزار آلات موسیقی نیستند گفتیم صدای های طبیعت هم هستن. حتی لحن های مختلف رو تشخیص دادن. بعضی از افراد هستن شما تلفن بهشون میزنی اگر این شماره موبایل الان خوبه دیگه شماره های افراد اسماشون میاد و میدونیم با کی صحبت میکنیم. ولی اون گوشی های ثابت تصور کنید که شماره نیست و حفظ نیستی فرد شروع میکنه به صحبت کردن باید افرادی که هوش موسیقایی بالایی دارند سریع تشخیص دهند. از لحن و آهنگ صداس که این کیه حتی اگه مثلاً یه سال پیش صدای این فرد شنیده باشن. ولی افرادی که این توانایی را ندارند خیلی اینها رو باهم اشتباه میگیرن. پس فقط تو ابزار آلات موسیقی این خودشو رو نشون نمیده.

هوش بعدی تحت عنوان **هوش درون فردی** نام گذاری شده. در هوش درون فردی که یکی از انواع مهم هوشه گفتن افراد دارای هوش درون فردی بالایی هستند که از احساسات انگیزه‌ها و امیال خود آگاه هستند. و از این شناخت درونی شان برای حل مسائل و کنترل شرایطشان میان استفاده می‌کنند. اگر از شما بخواهند میخان ببین که آیا شما هوش درون فردی بالایی دارین اگر از شما بخان خودتان را توصیف کنید در مورد خودتان هر چی میتونید بگید. بعضی از افراد ممکنه یک دقیقه ۲ دقیقه ۳۵ دقیقه یک صفحه دو صفحه در مورد خودشون بنویسن. بعضی ها کمتر یک پاراگراف. بعضی ها میتونن کتابها در مورد خودشون بنویسند در مورد احساساتی که در هر لحظه دارند در مورد انگیزه هاشون و از خودشون میتونن خیلی برای دیگران بگن. بعضی از افراد هم که این توانایی را ندارند. هر چه بیشتر بتوانیم خودمان را توصیف کنیم از این موارد گفتیم بیشتر برای

دیگران و برای خودمون بیان کنیم ما موفق‌تر هستیم. افراد دارای هوش درون فردی بالا معمولاً نویسندگانی میشن که خیلی از هیچی چیزی می‌سازند. که چیزی اتفاق افتاده که من شاهد بودم اون هم شاهد بوده ولی کسی که هوش بالایی داره در مورد اتفاق انقدر احساسات خودشو به زیبایی بیان میکنه خب اینا میتونن نویسندگان خوبی باشن نظریه‌پردازان خوبی باشند فیلسوفان خوبی باشند روانشناسان خوبی باشند افرادی هستند که به نقاط ضعف و نقاط قوت خودشان این افراد آگاهی زیادی دارند. اگر خواسته بشه هوش درون فردی را در یک جمله بگم افرادی که هوش درون فردی بالاتری دارند خودشان را خوب میشناسند خود آگاهی بالایی دارند.

جلسه چهل و پنجم

یکی از روش‌های دیگری که تقریباً مکمل **هوش درون فردی** است، هوش بین فردی یا هوش میان فردی است که خیلی بیشتر از بقیه حوزه‌ها مورد توجه قرار گرفته و جدید است، تحت عنوان **هوش هیجانی**، که آن را توضیح خواهیم داد. افرادی که دارای هوش بین فردی یا میان فردی بالایی هستند معمولاً راحت‌تر با بقیه ارتباط برقرار می‌کنند. اگر بین یک گروه افراد اختلاف وجود داشته باشه خیلی میتونه آن را به خوبی حل کند. نزدیک شدن به دیگران، دوست شدن با دیگران، در این جمع غریبه قرار گرفتن سریع با ارتباط برقرار کردن، در این کارها اینها خیلی راحت هستند و این هوش میان فردی خیلی می‌تواند در جامعه به ما کمک کنه یک گله ای که از مدارس وجود داره که از آموزش و پرورش وجود داره در بعضی اوقات اینه که به این حوزه‌ها کمتر بها داده میشه. گاردنر میگه در جامعه آمریکا علت موفقیت و دلیل موفقیت افراد در مدارس یکی هوش منطقی ریاضی و یکی هوش کلامی زبانی است، کلامی است، فردی این دو تا هوش رو داشته باشه در اغلب درسها میتونه موفق باشه. کاری هم که در مدارس ما مثل جامعه آمریکا اتفاق میفته تقریباً همین دو تا هستند، علوم و ریاضی دلیل موفقیت افراد هستند و اگر کسی در این دو تا زمینه قوی باشه معمولاً نمرات بالاتری میگیره.

البته در اهداف آموزش و پرورش اینجوری نیست که فقط به این توجه شده، فقط ما هدف‌های شناختی داشته باشیم. اما هدف‌های هنری هم وجود داره هدف‌های اجتماعی هم وجود داره، اعتقادی هم وجود داره، همه اهداف هستند ولی اونا خیلی اهمیت کمتری بهشون داده میشه. اینکه شما مثلاً در دانش اجتماعی علوم اجتماعی ما باید تعامل موثر را یاد بگیریم. کتابی داریم، ولی معمولاً از سوی حالا هم ممکنه معلمان هم از سوی والدین جامعه کمتر بهش بها داده بشه و یا هنرهای مختلف می‌تواند خیلی کمک کند. به هر حال، هوش درون فردی افرادی که بالاتر هستند برای یک سری شغل‌ها موفق‌تر هستند. شغل‌های مثل مدیر شدن، رهبری گروه را برعهده گرفتند، فیلسوف شده‌اند، مشاور شده‌اند فروشنده شدن، سیاستمدار شدن. فروشندگی یکی از مواردی خیلی آموزش می‌دهند از روانشناسی (فصل اول روانشناسی را خدمتون گفتم کاربردهای روانشناسی) روانشناسی بازاریابی است. یعنی یک سری افراد می‌آیند هوش هیجانی و در واقع هوش بین فردی را ارتقا می‌دهند تا بتوانند چطوروری با دیگران ارتباط بهتری برقرار کنند نفوذ بیشتر و بهتری در دیگران داشته باشند.

آخرین نوع هوشی که گاردنر در اینجا معرفی میکنه هوش طبیعت‌گرا است، نمیدونم چقدر شما چقدر لذت می‌برید از رفتن به طبیعت، از اینکه در کنار یک چشمه بنشینید و به صدای پرندگان گوش کنید از اینکه کوه‌های مرتفع رو نگاه کنید از اینکه پرندگان مختلف جانوران مختلف حیوانات مختلف رو ببینید، شبکه مستند و فیلم‌هایی که از طبیعت میزازه چقدر لذت می‌برید از دیدن این، اگر فردی باشید که هم جنبه‌های مختلف طبیعت را تشخیص می‌دهد لذت می‌برید از اونا شما فردی هستید که دارای **هوش طبیعت‌گرای بالایی** هستید. افرادی که گفتیم به موضوعی مثل گیاه‌شناسی علاقه دارند به موضوعاتی مثل جانورشناسی علاقه دارند، به موضوعات مثل جمع‌آوری سنگ‌های مختلف چیزی که به طبیعت مربوط باشه. اینا علاوه بر این از باغبانی لذت می‌برند از اینکه توی طبیعت پیاده‌روی کنند کشف‌هایی انجام بدهند، گردش کنند طبیعت را بشناسند با حشرات سر و کار داشته باشند اینها لذت می‌برند، این افراد دارای هوش طبیعت‌گرای بالاتری هستند. اما مسلماً کسی که میخواد بره

مهندس کشاورزی به شکل گیاه شناس میشه کسی که میخواد باغبان بشه کسی که میخواد زمین شناس بشه باید از هوش طبیعت گرای بالاتری برخوردار باشند

این هوش‌های چندگانه رو خدمتون معرفی کردم. نکته‌ای که باید باز هم به خاطر داشته باشیم مطالعه بیشتر و شناخت دقیق تر این پدیده‌ها و اون اصطلاحاتی است که جدید در روانشناسی معرفی می‌شود. مثل هوش‌های چندگانه، مثل خلاقیت، بحث هوش‌های هیجانی ما یک مورد را به عنوان حل مشکلات آموزش و پرورش نداریم. هر کدومش در جای خودش اگه بدرستی مورد استفاده قرار گیرد یک سری از مشکلات رو میتونه حل کنه. بحث هوش‌های چندگانه، طرحی داره برگزار میشه تحت عنوان شهاب در کشور که شناسایی استعدادها و پرورش های دانش آموزان است میناش بر همین است که ما دانش آموزان را فقط یک جور و از یک جنبه نگاه نکنیم. فقط ریاضی برامون مهم نباشه فقط علوم برامون مهم نباشه. هنر میتونه خیلی اهمیت زیادی داشته باشه، ما اگر هنرمند موفق باشیم اگر ما یک زمین شناس موفق باشیم جانور شناس موفق باشیم، در هر زمینه ای چه زمینه‌های هنری چه زمین‌های ورزشی چه علوم مختلف، نه فقط به علم خاصی در آموزش و پرورش ما بریم علوم مختلف و بتوانیم در بچه‌ها پرورش بدیم و زنده کنیم ما به موفقیت بیشتری دست پیدا کردیم.

جلسه چهل و ششم

یکی از اصطلاحات و واژه‌هایی که این روزها خیلی می‌شنویم در روانشناسی در کتابهای مختلف در رسانه‌ها از نام برده میشه تحت عنوان EQ که میگن به جای پرورش IQ توجه بشه یا EQ میتونه اونو هوش هیجانی و هوش عاطفی میتونه موفقیت بیشتری را برای ما به ارمغان بیاره پایین جدید خیلی گاهی اوغات روی این مفاهیم جدید اغراق می‌شه و گاهی وقتها هم بدفهمی هم صورت گرفته میشه که به جای اینکه به صورت علمی بررسی بشه بیشتر به صورت ژورنالیستی به قول معروف در اون زمینه میان قرار می‌گیرن.

حالا هوش هیجانی واقعیتش چی هست و چه کمکی به ما میکند بعضی از روانشناسان هوش هیجانی را یک هوش جدایی نمیدانند و یه اصطلاح جدیدی که وارد شده را میگن این را ما قبلاً در روانشناسی تحت عنوان هیجان‌ها مورد بررسی قرار می‌گرفت اینجور نبوده که تازه وارد دنیای روانشناسی شده حالا اسم دیگه روش گذاشتن ترکیب کردن دو تا را مگر نه هوش یه مبحثه جدای هیجان یه مبحث جدا است ولی بعضی‌ها نه مثل واضح اینه که در سال ۱۹۹۰ مطرح شده این را یه امر جدایی میدانند و تقریباً هم مورد استقبال قرار گرفته و می‌تونیم بگیم همان هوش میان فردی که گاردنر گفته بود اینو بیان میکنه تقریباً کامل تری از جان مایه و سالووی آمدن این تعریف کردند گفتیم سال ۱۹۹۰ اولین بار این افراد از هوش هیجانی نامبرده تعریفی که از هوش هیجانی دادن گفتن توانایی فرد در نظارت بر احساس‌ها و هیجانات خود و دیگران این دو تا نکته را به خاطر داشته باشیم همه هیجانات خودمون جوش یعنی اون هوش درون فردی هم هیجانات و احساسات دیگران یعنی هوش بین فردی با چه هدفی؟ به منظور متمایز ساختن آنها از یکدیگر و استفاده از این اطلاعات برای هدایت اندیشه و عمل خود پس اینها به دنبال این هستند که اولاً افراد انگیزه‌ها هیجانات تمایلات همه آن مواردی که گفتیم نقاط ضعف نقاط قوت خودشان را به خوبی بشناسند در مورد دیگران همینجوری باشند آیا احساسات دیگران را می‌شناسیم ما؟

خب خیلی از افراد هستند من به عنوان یه معلم باز خدمتون میگم معلم وارد کلاس که میشه باید حساس باشند نسبت به احساسات که دانش‌آموزان دارند حالا بعضی از احساسات خیلی دیگه

خودشو نشون میده کسی که داره گریه میکنه همه متوجه میشه که این چه احساسی مثلاً غم یا ناراحتی داره ولی گاهی اوقات ما باید از چهره افراد احساساتشون رو بخونیم اگر معلم چهره خوان خوبی باشه اگر معلم وقتی به چهره دانش‌آموزان نگاه کنه رضا چیه امروز ناراحتی چه اتفاقی افتاده؟ خوب این یکی از جنبه‌های هوش عاطفی است یعنی شناخت هیجانات و احساسات دیگران بهتر میتونن دانش آموز با این جور معلمی ارتباط برقرار کنند علاوه بر آن ما در درون خود احساسات خودمان را نمی‌شناسیم فقط یه تعدادی از افراد هستند میگن چه احساسی داری؟ میگن خوشحالم یا ناراحتم که بین این دو احساس، احساس دیگری رو نمیشناسم در صورتی که بیش از ۵۰ نوع احساس شناسایی شده شما فرق بین یک فردی که شاد با یه فردی که خوشنود است با یه فردی که راضیه بینه یک فردی که عصبانی است با یک فردی که غمگین است حالا میگم خیلی تفکیک های خاصی بین اینها وجود داره هیجان‌زده، مضطرب، ترسان همه اینها میتواند هیجانات احساسات مختلف را باشند که باید هم در خودمان بشناسیم و هم در دیگران بشناسیم تا بتوانیم دیگران را آرام کنیم به عنوان یک معلم به عنوان یک مشاور به عنوان یک معلمی که رویکرد مشاوره داره هر چه این شناختهايمان را بالا ببریم بهتر میتونیم عمل کنیم.

گل من در سال ۱۹۹۵ مفهوم هوش هیجانی را بیشتر به دنیای روانشناسی معرفی کردو آن را مطرح کرد و گفت چهار بخش داره گل من معتقد بود که هوش هیجانی چهاربخش دارد اولاً کسب آگاهی های هیجانی، یعنی همانی که گفتم اطلاعات زیادی در مورد هیجان‌ها داشته باشد مدیریت یا اداره هیجان‌ها کسی بتونه وقتی ناراحتی چه جوری ناراحتی ابراز کنه وقتی خوشحاله چطوری این خوشحالی را ابراز کنه پس این مدیریت هیجانات یعنی شما در هر شرایطی بتونیم مدیریت هیجانات مختلف درک هیجان‌ها در دیگران بتونه هیجانات دیگران را شناسایی کنه و بالاخره بتونه بر مبنای شناخت این هیجانات و از احساسات و عواطف در خود و دیگران بتونه ارتباط خوبی با بقیه برقرار کنید این بحث هوش هیجانی بود که گفتیم بازاختلاف نظر در بین روانشناسان در مورد هوش هیجانی و مثل همان هوش چندگانه گاردنر وجود دارد ولی مقبولیت زیادی پیدا کرده حالا به هر حال ما خیلی به جنبه‌های نظری و اینکه حالا چه مقدار از لحاظ علمی پذیرفته شده است علمی حالا جدا از این اختلافات استفاده‌ها و کاربردهای زیادی می‌توان از این دو تا نظریه در کلاس درس مان داشته باشیم

جلسه چهل و هفتم

افراد استثنایی افراد مختلفی هستند. یعنی ما یک نوع فرد استثنایی نداریم. وقتی استثنا می‌گیم یعنی از نرمال فاصله گرفتن، از آن بهنجار فاصله گرفتن. ما یکی از روش‌هایی که می‌توانیم افراد رو تقسیم‌بندی کنیم، حالا بر اساس فاصله گرفتن از آن هنجارهای هوشی است که در جامعه وجود دارد. یعنی یک فردی چه از لحاظ هوش بالاتر باشه چه پایین‌تر باشه استثنایی قلمداد می‌شود. ولی علاوه بر این، موارد دیگری هم ما داریم. برای مثال، افراد دارای ناتوانی یادگیری یا اختلالات یادگیری، اینها هم افراد با نیازهای ویژه تلقی می‌شوند. افرادی که نقص‌های عضوی مختلفی دارند. دانش‌آموزانی که معلولیت دارند. یا کسانی که اختلالات هیجانی دارند، اینها هم نیاز به کمک‌های خاص دارند.

انواع استثنایی ها

Special Needs Issues in Children

- استثنایی های پایین یا عقب ماندگان
- استثنایی های بالا یا سرآمده ها
- ناتوانی های یادگیری
- نقص های عضوی
- اختلالات هیجانی

apa.ir/at.com/khorshid8

انواع استثنایی ها

- استثنایی های پایین یا عقب ماندگان
- استثنایی های بالا یا سرآمده ها
- ناتوانی های یادگیری
- نقص های عضوی
- اختلالات هیجانی

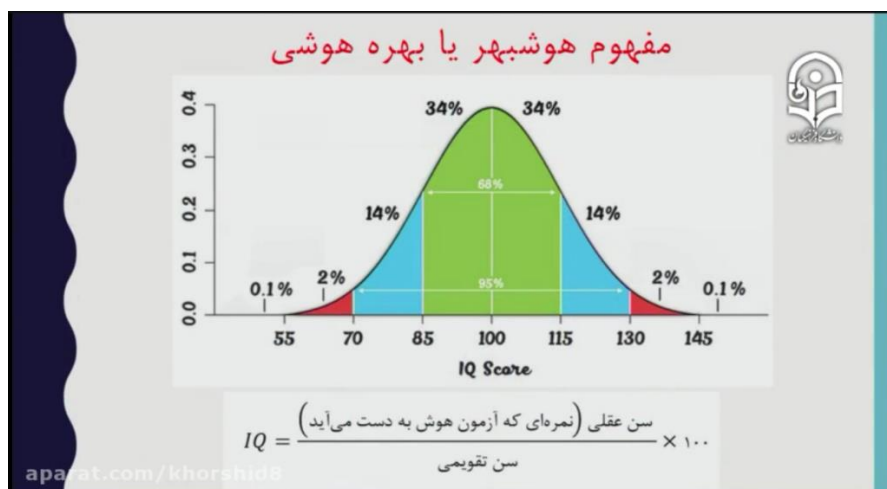
ولی چیزی که می تواند خیلی خوب و به صورت خیلی قطعی افراد را از هم متمایز کنیم همان هوش بهر آن ها است که ما دو گروه استثنایی داریم: ۱. گروه استثنایی با هوش پایین تر از پایین و ۲. گروه استثنایی با هوش خیلی بالا؛ که گروه اول (پایین ها) تحت عنوان کم توان ذهنی قلمداد می شوند. حالا توضیحات بیشتری خواهیم داد و گروه دوم تحت عنوان افراد سرآمد یا با قریحه یا تیزهوش قلمداد می شوند.

یکی از مفاهیمی که در بحث هوش خیلی مطرح است مفهوم هوش بهر یا بهره ی هوشی است. زمانی که آلفرد بینه اولین آزمون هوش را ساخت، یک سن عقلی تعیین کرد. این سن عقلی آن تعداد سؤالاتی بود که برای هر سنی در نظر گرفته شده بود. لوییز ترمن تست بینه را به دانشگاه استنفورد در آمریکا برد و در بین دانش آموزان و جامعه آمریکا آن را هنجاریابی کرد و تحت عنوان تست استنفوردینه نامگذاری شد. او روش جدیدی را برای به دست آوردن میزان هوش بهر افراد پایه گذاری کرد. این روش IQ نام دارد. گفت ما سن عقلی را داریم (یعنی آن تعداد نمراتی که فرد از آزمون هوش می گیرد، به تعداد سؤالاتی که می تواند درست جواب دهد)، اگر آن را تقسیم کنیم بر سن تقویمی افراد و بعد در ۱۰۰ ضرب کنیم می توانیم IQ افراد را به دست بیاوریم. برای مثال اگر کودک ۸ ساله ای به تمام سؤالاتی که مختص کودکان ۸ ساله است (یعنی اغلب ۸ ساله ها به آن درست جواب می دهند) جواب بدهد ولی به سؤالات بالاتر جواب ندهد (سؤالاتی که مربوط به سنین ۹ سال و بالاتر است) میگوییم این در حد متوسط است. ۸ سال سن عقلی و ۸ دیگر سن تقویمی اوست هوش این فرد می شود ۱۰۰، IQ او می شود ۱۰۰:

$$8/8 \times 100 = 100$$

حالا کسی را در نظر بگیرید که سؤالات بیشتری را جواب می دهد یعنی سؤالات ۹ ساله ها رو هم جواب می دهد. در اینجا ۹ تقسیم بر ۸ می شود، ضرب در ۱۰۰ می شود. یعنی هوش او از ۱۰۰ بالاتر می رود. پس طبق این مفهوم هوش بهر، هر چه فرد بتواند نمرات بیشتری در آزمون های هوشی بگیرد؛ یعنی از سطح همسالان خود بالاتر رود، از هوش بالاتری برخوردار است؛ از

متوسط بالاتر می‌رود. برعکس اگر کودک ۸ ساله‌ای نسبت به همسالان خودش سؤالات مربوط به ۸ ساله‌ها را نتواند جواب دهد، به اندازه یک کودک ۷ و نیم ساله، ۷ ساله، ۶ ساله جواب دهد، هر چه پایین‌تر باشد یعنی میزان هوش بهر پایین‌تری دارد.



جالب است، وقتی به صورت تصادفی در یک جامعه‌ای از تعداد بسیاری از افراد یک آزمون هوشی بگیرید و اینها را روی نمودار بگذارید یک منحنی نرمال بدست می‌آید. یعنی هوش اغلب افراد در جامعه در حد ۱۰۰ است؛ یعنی اغلب افراد هوش میانگینی دارند. در این اسلاید، به منحنی نرمال نگاه دیگری می‌اندازیم. انحراف معیار این هوش ۱۵ است. یعنی ۱۰۰ که میانگین است انحراف معیار آن ۱۵ است. یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین می‌شود ۸۵ و یک انحراف معیار بالاتر از میانگین می‌شود ۱۱۵. جالب است، تعداد افرادی که بین ۸۵ تا ۱۰۰ هستند دقیقاً برابر است با تعداد افرادی که در جامعه بین ۱۰۰ تا ۱۱۵ هستند؛ یعنی ۳۴٪ افراد بین ۸۵ تا ۱۰۰ هستند و ۳۴٪ افراد بین ۱۰۰ تا ۱۱۵ هستند و در مجموع ۶۸٪ افراد هوش بین ۸۵ تا ۱۱۵ را دارند. اینها تقریباً هوش متوسط هستند. از ۱۰۰ به بالا متوسط به بالا می‌شود، ۱۰۰ به پایین متوسط به پایین می‌شود ولی تقریباً اینها متوسط هستند. نه برجستگی خیلی خاصی دارند و نه نقطه ضعف خیلی خاصی دارند. اگر دقیقاً دو انحراف معیار پایین‌تر و دو انحراف معیار بالاتر برویم (پایین‌تر برویم از ۸۵ می‌شود ۷۰ تا ۸۵) بین ۷۰ تا ۸۵، ۱۴٪ افراد قرار دارند و باز به همین اندازه ۱۴٪ افراد هوش بین ۱۱۵ تا ۱۳۰ دارند. اگر ۳ انحراف معیار بالاتر برویم فقط ۲٪ افراد هوش بالای ۱۳۰ دارند و ۲٪ افراد زیر ۷۰ است (۳ انحراف معیار پایین‌تر از ۱۰۰). کسانی که هوش بالای ۱۳۰ دارند باهوش تلقی می‌شوند.

هوشبهر و استثنایی بودن

۱۵۰ به بالا	تیزهوش	بزهوش
۱۴۰ تا ۱۵۰	پرهوش	
۱۳۰ تا ۱۴۰	بسیار باهوش	
۱۲۰ تا ۱۳۰	باهوش	↑
۱۱۰ تا ۱۲۰	هوش متوسط	هوش معمولی
۹۰ تا ۱۱۰	زیر متوسط	↓
۸۰ تا ۹۰	مرزی	کم هوش
۷۰ تا ۸۰	آموزش پذیر	
۵۰ تا ۷۰	تربیت پذیر	
۲۵ تا ۵۰	حمایتی	

در این جدول، هوش معمولی را بین ۹۰ تا ۱۱۰ نشان داده است. البته در آن روشی که ما گفتیم مقداری متفاوت است. هر چه از ۱۱۰ به بالاتر می‌رویم افراد پرهوش‌تر می‌شوند. تیزهوشان از ۱۳۰ به بالا هستند؛ یعنی وقتی کسی بخواهد در مدارس تیزهوشان درس بخواند باید هوش ۱۳۰ به بالا داشته باشد. حالا اگر کارهایی با این فرد انجام دهیم و دویبستگی صورت بگیرد و سؤالات مختلفی را حل کند تا بتواند وارد این مدارس شود برای او مشکل پیش خواهد آمد. هرچه پایین‌تر می‌آییم افراد کم‌هوش‌تر می‌شوند تا جایی که بین ۷۰ تا ۸۰ را افراد دارای هوش مرزی می‌گویند؛ یعنی مرز بین عقب‌ماندگی و عادی بودن

است. البته در کلاس‌های درس ما افراد ۷۰ هم ممکن است باشند. حالا در پایه‌های پایین‌تر، در سالهای اول که هنوز غربال نشده و همه وارد چرخه تحصیل می‌شوند افرادی هستند. ۷۰ به پایین‌تر معمولاً در مدارس خاص درس می‌خوانند و تحت عنوان کودکان کم‌توان ذهنی قلمداد می‌شوند که می‌گوییم چه قیدهایی دارد کسی کم‌توان ذهنی باشد. به طور معمول و در شرایط نظری افراد بالای ۱۳۰ باید در مدارس خاصی درس بخوانند که در کشور ما هم رایج است. بین ۸۵ تا خود ۸۴، اینها را می‌گویند افراد دارای هوش طبیعی، ولی اگر کسی در این بین باشد (کسانی که بین ۷۰ تا ۸۴ هستند) یعنی در مرز قرار دارد اینها کندآموز یا دیرآموز تلقی می‌شوند. در مدارس عادی درس می‌خوانند ولی این برجسب برای آنها وجود دارد. اینکه این برجسب‌ها چقدر باید باشد بحث خیلی مفصلی است (اینکه باید باشد یا نباشد) البته مسلم است که به خود افراد نباید گفته شود، برداشت ما نباید اینطور باشد، ولی یکی از واقعیت‌هایی که این آزمون‌های هوش به ما می‌گویند و این نقطه برش‌های دقیقی که برای ما تعیین می‌کنند درباره هوش بهر است.

هوش‌بهر و استثنایی بودن

عملکرد هوش			رتبه سازگاری
عقب مانده	بهنجار		
عقب مانده ذهنی		عقب مانده	
		بهنجار	

apa.ac.com/khorabida

در مورد عقب‌ماندگی ذهنی گفتیم کسی که ۷۰ به پایین باشد در گذشته عقب‌مانده ذهنی تلقی می‌شد. یعنی هر کس نمره هوش ۷۰ به پایین داشت می‌گفتیم عقب‌مانده ذهنی است. ولی امروزه یک قید دیگری به این اضافه کردند؛ گفتند عقب‌ماندگی ذهنی فقط به میزان هوش بهر بستگی ندارد. علاوه بر هوش‌بهر، عقب‌ماندگی ذهنی به سازگاری افراد هم بستگی دارد. در اینجا مشاهده می‌کنید، در یک طرف عملکرد هوش وجود دارد و در یک طرف رفتار سازگارانه وجود دارد. اگر کسی به لحاظ هوشی عملکرد بهنجار داشته باشد (بالای ۷۰ باشد) عقب‌مانده تلقی نمی‌شود. اگر کسی رفتار سازگارانه بهنجار داشته باشد؛ یعنی اگر ضریب هوشی ۷۰ به پایین داشته باشد ولی بتواند کارهای شخصی خود را انجام دهد و با محیط پیرامون خود مشکلی نداشته باشد و با خود نیز مشکلی نداشته باشد از لحاظ سازگاری عقب‌مانده نیست. فقط کسی عقب‌مانده است که هر دو آیت را با هم داشته باشد؛ یعنی هم از لحاظ هوشی عقب‌مانده باشد (زیر ۷۰ باشد) و هم رفتار ناسازگارانه داشته باشد. به این ترتیب سه گروه دیگر رو از برجسب عقب‌ماندگی زدن برکنار می‌کنیم. در این بحث توانستیم افرادی را که از لحاظ هوشی استثنا هستند تفکیک کنیم و آنهایی که ۱۳۰ به بالا هستند (افرادی که تیزهوش هستند و دانش‌آموزانی که تیزهوش قلمداد می‌شوند) باز بحث مفصلی دارند.

جلسه چهارم و هشتم

انگیزش در یادگیری

یکی از مباحث مهم در آموزش و پرورش بحث انگیزش است. بحث انگیزش تا اندازه‌ای مهم است که خیلی از معلمین بزرگترین مشکلی را که در کلاس‌هایشان مشاهده می‌کنند انگیزه نداشتن بعضی از دانش‌آموزان است. اکنون، می‌خواهیم در این بحث جدیدی که تحت عنوان انگیزش در یادگیری یا انگیزش در آموزش و پرورش را شروع کردیم، ببینیم معلم در کلاس چگونه می‌تواند انگیزش را افزایش دهد. البته بحث انگیزش یک بحث کلی است که در خیلی از جاها به غیر از آموزش و پرورش نیز

مطرح است. یعنی، وقتی با یک سازمان مواجه می‌شویم، می‌بینیم هدف مسئول آن سازمان یا شرکت یا مؤسسه این است که انگیزش کارکنان خود را بالا ببرد تا بتواند بازدهی خود را افزایش دهد. در کلاس درس و در محیط آموزش و پرورش هم ما می‌خواهیم با افزایش انگیزش دانش‌آموزان میزان بازدهی کار خود و میزان یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهیم.

اهدافی که ما در این قسمت دنبال خواهیم کرد عبارتند از:

- «انگیزه» و «انگیزش» را تعریف کنید و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کنید.
- رویکردهای مختلف انگیزشی را تعریف کنید، ویژگی‌های آن‌ها را توضیح دهید.
- با استفاده از نظریه‌های انگیزشی مختلف در دانش‌آموزان ایجاد انگیزش کنید.
- متغیرهای مؤثر بر نظام انگیزشی را معرفی کنید.
- فنون ایجاد، اصلاح و تقویت انگیزه را شناسایی و تشریح کنید.
- اثربخشی سیاست‌های انگیزشی را ارزیابی نمایید.

اگر به این اهداف رسیدیم می‌توانیم امیدوار باشیم که در کلاس درس و در مواجهه با دانش‌آموزان هم می‌توانیم از این فنون و از این رویکردها و نظریه‌ها مطالب کاربردی را استخراج کنیم و بتوانیم معلم بهتری باشیم. همان‌طور که قبلاً خدمتتون گفتم، از معلمین سؤال کردند «بیشترین چیزی که به شما استرس وارد می‌کند چیست؟» اولین مسئله را دانش‌آموزان بی‌انگیزه دانستند. پس مبحث انگیزش خیلی به ما می‌تواند کمک کند. ولی قبل از اینکه به انگیزش بپردازیم چند «چرا» وجود دارد که بحث انگیزش را به ما نشان می‌دهد. به این سؤالات خوب دقت کنید:

- ❖ چرا یک فرد ساعت‌های متوالی را هر روز صرف تمرین فوتبال می‌کند و خیلی‌ها نه؟
- ❖ چرا بعضی دانش‌آموزان مشتاقانه به تکالیف آموزشی روی می‌آورند و در انجام آن‌ها تلاش فراوان می‌کنند و بعضی دیگر هیچ علاقه‌ای ندارند؟
- ❖ چرا دانش‌آموزی به کار در کارگاه علاقه دارد ولی در یادگیری مطالب نظری کاملاً بی‌علاقه به نظر می‌رسد و دیگری برعکس؟
- ❖ چرا برخی از دانش‌آموزان نظر معلم برایشان خیلی مهم است و برخی دیگر نه؟
- ❖ چرا برخی برای نمره تلاش زیادی می‌کنند و برخی اصلاً نمره برایشان اهمیتی ندارد؟

و چراهای بسیار دیگری که برای معلم پیش می‌آید و ما می‌توانیم در بحث انگیزش تا حدی به این چراها پاسخ دهیم.

در ابتدا، باید ببینیم انگیزش چیست و آن را تعریف کنیم. برای اینکه بدانیم انگیزش چیست من یک مثال خدمتتون می‌زنم و با این مثال خیلی خوب متوجه مفهوم انگیزش خواهیم شد. در تعریف انگیزش گفته‌اند که **انگیزش یک نیروی درونی است**. حالا اگر این نیروی درونی را با یک اتومبیل مقایسه کنید، در یک اتومبیل چند قسمت وجود دارد، فرمان دارد، سوختی برای حرکت کردن دارد و همچنین گاز دارد. اگر این سه مورد را کنار هم بگذاریم پی می‌بریم که انگیزش چه کاری برای ما انجام می‌دهد.

تعریف انگیزش و انگیزه

- انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود.
- انگیزه نیاز یا خواست ویژه‌ای است که انگیزش را موجب می‌شود.

انگیزش را گفتند نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار هست. حالا، این سه ویژگی را می‌خواهیم با ماشین مقایسه کنیم. ما استارتی که به ماشین می‌زنیم شروع به کار می‌کند. انگیزش هم همین کار را برای ما انجام می‌دهد (ایجاد

کننده). یعنی شما وقتی نسبت به کاری انگیزش دارید، انگیزه لازم برای انجام آن کار را دارید، شروع به انجام آن کار می‌کنید. پس چرا ما بعضی کارها را شروع می‌کنیم و بعضی کارها را شروع نمی‌کنیم؛ به دلیل وجود همین وجود انگیزه است.

انگیزش همچنین ادامه دهنده رفتار است (نگهدارنده). در طول زمان ما خیلی از کارها را شروع می‌کنیم ولی به اتمام نمی‌رسانیم، یا خیلی زود دست از این کارها می‌کشیم. شما تصمیم می‌گیرید از فردا صبح ورزش کنید، فردا صبح هم بیدار می‌شوید، لباس ورزشی می‌پوشید و شروع به ورزش کردن می‌کنید، ولی همین فرداست، اما پس فردا بهانه‌ای می‌آورید و ورزش کردن را کنار می‌گذارید و یا مطالعه و خیلی کارهای دیگر همین وضعیت را دارند. پس انگیزش مانند استارت ماشین است که به وسیله آن می‌توانیم شروع به کار یا فعالیتی کنیم و در طول زمان آن را ادامه دهیم. اینکه بعضی از افراد تصمیمی که می‌گیرند ممکن است تا مدتها، تا هفته‌ها، ماهها و حتی سال‌ها آن را ادامه دهند این به میزان انگیزه آن‌ها بستگی دارد.

علاوه بر آن، انگیزش شدت رفتار را هم مشخص می‌کند. وقتی به ماشین گاز می‌دهیم با شدت بیشتری حرکت می‌کند. اینکه شخصی کاری را که شروع کرده با چه سرعتی جلو می‌رود بستگی به میزان انگیزش دارد. هر چه انگیزش ما بیشتر باشد شدت رفتار بیشتر خواهد بود. حالا، این شدت می‌تواند در سرعت انجام آن رفتار باشد، در مقدار آن رفتار باشد یا در شدت واکنشی که دارد نشان می‌دهد.

فرمان ماشین به هر طرف و هر مقصدی که بخواهیم ما را هدایت می‌کند. هیچ انسانی بدون انگیزه نیست، ولی چون انگیزه‌ها متفاوت هستند ما راههای مختلفی را شروع می‌کنیم و می‌پیماییم (هدایت کننده). برای مثال، فردی کوهنوردی را خیلی دوست دارد و خیلی وقت و هزینه صرف آن می‌کند تا برود یک قله را فتح کند. در نظر فرد دیگری که او را مشاهده می‌کند، این کار را بی‌فایده می‌داند (فتح قله کاری بی‌فایده است)، یا نسبت به فوتبال یک نفر خیلی علاقه‌مند است و دیگری بی‌علاقه است. همچنین، نسبت به درس، برای یک نفر خیلی مهم است و برای دیگری اهمیت کمتری دارد. پس خود این انگیزش تفاوت‌های ما را تا حدودی مشخص می‌کند.

واژه‌ی دیگری که به انگیزش نزدیک است، واژه انگیزه است. این دو از لحاظ ادبی مقداری متفاوت هستند ولی تقریباً یک مفهوم دارند. تعریفی که از انگیزه شده گفتند انگیزه نیاز یا خواست ویژه‌ای است که انگیزش را موجب می‌شود. ما می‌توانیم این دو واژه را بجای هم بکار ببریم ولی تفاوت‌های ظریفی بین این دو وجود دارد. اگر به این تفاوت‌ها دقت کنیم می‌تواند به تمایز بهتر این دو واژه به ما کمک کند:

- انگیزه دقیق‌تر از انگیزش است.
- انگیزش عامل کلی مولد رفتار است، اما انگیزه علت اختصاصی یک رفتار خاص است. وقتی می‌گوییم فردی برای انجام کاری انگیزش دارد، حالت او را مشخص می‌کنیم؛ می‌گوییم دوست دارد آن کار را بیشتر انجام دهد. ولی در مورد انگیزه می‌گوییم دلیل انجام این رفتار (برای مثال مطالعه) راضی کردن پدر و مادر است یا اینکه دوست دارد پیشرفت کند، پس دلیل دقیق آن را مشخص می‌کنیم.
- انگیزه بیشتر در اشاره به رفتار انسان به کار می‌رود. انگیزش در رابطه با تمام ارگانیسم‌ها به کار می‌رود، در مورد جانوران هم می‌توانیم از انگیزش صحبت کنیم ولی انگیزه مختص انسان است. وقتی گرگی گوسفندی را شکار می‌کند نمی‌گوییم انگیزه گرگ از کشتن گوسفند چیست ولی در مورد انسان می‌پرسیم انگیزه او از قتل چه بود، از انجام آن کار چه بود. پس انگیزش برای تمام ارگانیسم‌ها به کار می‌رود ولی انگیزه مختص انسان است.

اینها تفاوت‌های جزئی بود که بین این دو واژه وجود دارد.

جلسه چهل و نهم

در بحث انگیزش که مقدمه ای خدمتتون عرض کردم ما یک نگاه نداریم، همونجور که در مباحث اولیه روانشناسی خدمتتون گفتم، در معرفی روانشناسی رویکردهای مختلفی نسبت به مطالعه ی انسان از لحاظ روانشناسی وجود دارد. در بحث انگیزش هم که یک بحث خیلی قدیمی هست در زمینه ی انگیزش رویکردها و نظریه های مختلفی داریم. آن رویکردهای عمده ای که اول خدمتتون گفتم همون ها هست به اضافه ی نظریات اختصاصی که به بحث انگیزش پرداخته است. رویکردها پدیده های کلی بودن نسبت به انسان و مطالعه ی انسان و داخلش بحث انگیزش هم مطرح میشه ولی نظریه ها اختصاصی برای انگیزش هستن. سه تا از رویکردها را اینجا خدمتتون خواهم گفت به اضافه ی یک تعداد نظریه ای که دنباله ی بحث ما رو در زمینه ی انگیزش تشکیل میدهند. این رویکردها و نظریه ها عبارتند از :

- رویکرد رفتاری
- رویکرد شناختی
- رویکرد انسان گرایی
- نظریه انتظار ضرب در ارزش
- نظریه برانگیختگی
- نظریه انگیزش پیشرفت
- نظریه نسبت دادن (اسناد)

این ها نظریه هایی هستند که ما در ادامه ی بحث بررسی شان می کنیم.



رویکرد رفتاری

رویکرد رفتاری انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می داند:

این برداشت مبتنی بر اندیشه اصلی رفتار گرایان است که می گوید :

پیامدهای اعمال و رفتار، هدایت کننده و کنترل کننده ی آن ها هستند.

ما می کوشیم تا کسب لذت کنیم و از درد بگریزیم (اصل لذت /درد) .

نظریه ی اول، نظریه رفتاری هست. ما توی بحث مدیریت کلاس به این بیشتر خواهیم پرداخت و چگونگی استفاده از این نظریه را برای تغییر رفتار انسان مورد بررسی و کنکاش بیشتر قرار خواهیم داد. ولی در اینجا خیلی به صورت کلی نظری که رفتار گرایان راجع به انگیزش دارند رو بررسی میکنیم. در نظریه رفتار گرایان و کلا در رویکرد رفتاری انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می دانند. از نظر رفتارگرایان پیامدهای اعمال و رفتارهای ما هدایت کننده و کنترل کننده ی این رفتارها هستند. رفتارگرایان یک شعاری دارند، یک اصلی هست که به آن اصل لذت و درد می گویند. این اصل می گوید

انسان ها، تمامی ارگانیسم ها، ما چون بحث مون انسانی است، می گوئیم انسان ها، همواره به دنبال کسب لذت و فرار از درد و رنج هستند. این یعنی تلاش اصلی ما انجام دادن کاری است که برایمان لذت بخش باشد، برایمان خوشنود کننده و خوشایند باشد و کارهایی که برایمان تنبیه، رنج، زحمت و ناخوشی به دنبال دارند، می خواهیم از این کارها فرار کنیم. پس ما می توانیم با توجه به این اصل بگوئیم که در کلاس درس ما، من به عنوان معلم اگر بخواهم ایجاد انگیزه کنم با استفاده از رویکرد رفتاری چه راهی در پیش رویم وجود دارد. در رویکرد رفتاری تاکید بر این است که اگر ما می خواهیم رفتارهای خوبی ایجاد کنیم باید به دو امر توجه داشته باشیم: یکی تقویت و یکی تنبیه است. در بحث مدیریت کلاس این را توضیح خواهیم داد، اینجا فقط جنبه ی انگیزشی آن را مرور میکنیم. آن قسمت را تقویت کننده یا تقویت مثبت می گویند وقتی شما رفتار مطلوبی رو می خواهید ایجاد کنید یا در طول زمان آن را نگه دارید، چون رفتارها را به سه دسته می توانیم تقسیم کنیم: یک سری رفتارهایی داریم رفتارهای مطلوب هستند، یک سری هستند که رفتارهای نامطلوب هستند و یکسری رفتارها هم خنثی هستند یعنی نه مطلوبیتی دارند و نه نامطلوب هستند. اینکه یک دانش آموزی درس بخواند، منظم باشد، به دوستش کمک کند، می تواند از نظر یک معلم رفتارهای مطلوبی تلقی بشود و اینکه یک دانش آموز با هم کلاسی اش درگیر شود، دعوا کند، مشکلات اینچینی داشته باشد، یا درس نخواندن، حرف زدن هنگام درس دادن، خب اینها رفتار های نامطلوب هستند. یک سری رفتارها هم هستند، خنثی هستند یعنی ما کاری نداریم به اینکه یک دانش آموز حالا مدادش را چه جوری در دستش بگیرد و یا چه جوری بنشیند (حالا غیر از آن نشستن های خاص) این ها خیلی نه به کار یادگیری کمک می کنند نه اختلالی ایجاد می کنند. ما همواره می خواهیم رفتارهای مطلوب را افزایش بدهیم. برای افزایش رفتارهای مطلوب، برای ایجاد انگیزه برای کارهایی که معلم دوست دارد در کلاس انجام بشود، معلم دو کار می تواند انجام دهد:

❖ تقویت مثبت

❖ تقویت منفی

به طور کلی تقویت باعث افزایش رفتار و تنبیه باعث کاهش رفتار می شود. حالا جدای از تنبیه، اگر ما به رفتاری بی توجه باشیم، آن رفتار کاهش پیدا می کند. دیدگاه رفتارگرایان نسبت به انگیزش خیلی سراسر است است. می گویند اگر رفتار را می خواهید ایجاد کنید، پیامدهای خوشایندی بعد از آن رفتار ارائه بدهید. چه پیامدهای خوشایندی؟ این پیامد خوشایند می تواند جایزه باشد، نمره، تشویق کلاسی، دست زدن برای یک دانش آموز، حتی اجازه بیرون رفتن از کلاس، اجازه انجام دادن یک کار آزاد، دادن تشویق نامه، همه ی این ها می تواند پیامدهای مطلوب باشد. با استفاده از این پیامدهای مطلوب و رفتارهایی که می خواهیم کاهش پیدا کنند، آن ها باید با پیامدهای ناخوشایند مواجه شوند. پیامدهای ناخوشایند مثل: می تواند محرومیت از کلاس، یک نمره ی کم، اخم معلم یا بی توجهی معلم باشد. این ها می شوند پیامدهای ناخوشایند. با پیامدهای ناخوشایند ما می توانیم رفتارهای فرد را کنترل کنیم یعنی میزان انگیزه ی افراد را ببریم بالا یا بپاریم پایین. میبینیم که در کلاس های درسی ما همینطور که در زیر مشاهده می کنید :

انگیزش یادگیری در رویکرد رفتاری :



رفتار مطلوب: نمره، جایزه، تشویق کلامی، برخورد محبت آمیز + رفتار نامطلوب: سرزنش، توبیخ، ترسرویی و بی مهری = انگیزش

خیلی از این ها استفاده می شود یعنی ما برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان از نمره ی بالا از چارت ها و نمودارهایی که در کلاس روی دیوار قرار میدهند، در مقاطع پایین تر در دوره های ابتدایی معمولاً از این ها بیشتر استفاده میشه و یا پاداش ها و جایزه هایی که به افراد میدهیم و یا برعکسش: نمره کم، منفی دادن، سرزنش کردن، توبیخ کردن، در افراد ایجاد انگیزه می کند. این ها خیلی زیاد و به فراوانی استفاده می شود. خوب آیا این خوب است؟ بله.

خیلی برای معلم می تواند راه گشا باشد. شما می خواهید یک رفتار مطلوبی را در افراد ایجاد کنید، باید چه کاری انجام بدهید؟ اگر می خواهید رفتار نامطلوب کاهش پیدا کند چه کاری باید انجام بشود؟ ولی باید دقت کنیم که گرچه این می تواند خیلی سریع جواب دهد، سریع آن رفتار نامطلوب را ظاهراً خاموش کند ولی یکسری معایب و مشکلاتی دارد که در نظریات بعدی مطرح خواهد شد. نظریه پردازان بعدی به مشکلات این ها پی میبرند ولی می تواند به عنوان یک ابزار در دسترس ما باشد که رفتارهای نامطلوب را کاهش بدهیم و برعکس آن.

جلسه پنجاهم

دومین رویکردی که در زمینه انگیزش انسان و در اینجا به صورت اختصاصی در یادگیری ما می خواهیم در مورد آن بحث کنیم، رویکرد شناختی یا شناخت گرایی است. همانطور که قبلاً هم برای شما گفتم در رویکرد شناختی، باورها، اندیشه ها، نگرش ها، افکار و ذهنیات افراد هستند که توجیه می کنند چرا افراد یک رفتار خاصی را انجام می دهند.



در رویکرد شناختی ما می گوئیم رفتار کنترل شده است بوسیله ی انتظارات فرد، بوسیله ی نسبت دادن های فرد که حالا این رفتارها را به چه نسبت می دهد. به این طریق رفتارها، منشا رفتارها و سرچشمه ی رفتارها این ها هستند. در این رویکرد برخلاف رویکرد قبلی، چون در رویکرد رفتارگرایی اعتقاد بر این بود که رفتارهای ما بوسیله ی محیط کنترل می شوند ولی در این رویکرد خود انسان نقش مهمی پیدا می کند و این خود انسان هم گفتیم ذهنیات خود انسان هستند، نگرش ها و باورها و دانش های افراد هستند که باعث می شوند افراد رفتار خاصی را انجام بدهند یا انجام ندهند. در این رویکرد دو نوع انگیزش داریم:

می گویند آن انگیزش بیرونی که رفتارگرایان به آن اعتقاد داشتند وجود دارد و خوب هم هست و می تواند شروع کننده ی خوبی برای یک رفتار باشد. در رویکرد بیرونی که مدنظر رفتارگرایان بود، انجام یک رفتار بخاطر کسب پاداش بود یا بخاطر فرار از درد و رنج و تنبیه هست که ما یک رفتار را انجام می دهیم یا انجام نمی دهیم، منشا انگیزه را این می دانستند. شناخت گرایان می گویند درست است خیلی از رفتارها را ما به این خاطر انجام می دهیم ولی نمی توانیم افراد را وابسته به تقویت ها و تنبیهات بکنیم یعنی افراد کارها را فقط به این خاطر انجام بدهند که تنبیه نشوند یا تشویق بشوند. خوب این وجود دارد ولی

انگیزش اصیل را این ها انگیزش درونی می دانند. در انگیزش درونی فرد یک کار را بخاطر خود آن کار انجام می دهد، بخاطر لذتی که از انجام آن کار می برد یا خودش پاداش های شخصی از انجام یک کار را دریافت می کند.



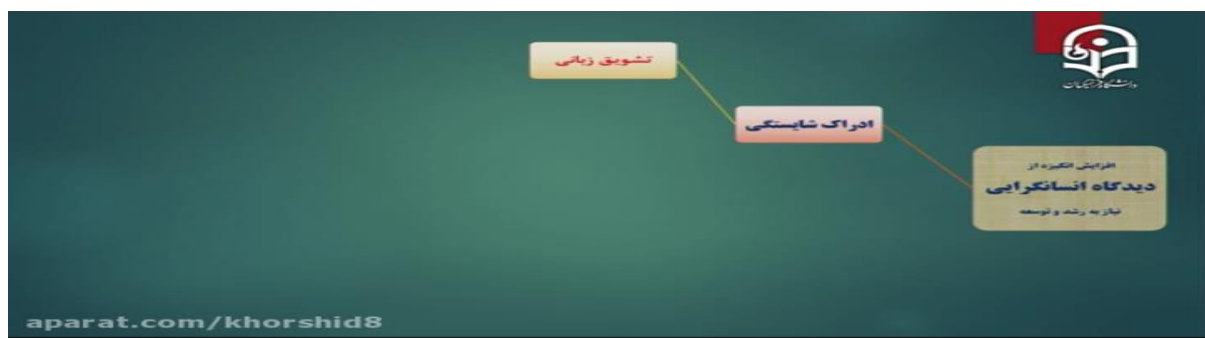
در این جا شما مشاهده می کنید دو نفر هستند یک کار واحدی را انجام می دهند. هر دو نفر دارند فوتبال بازی می کنند ولی یک نفر بخاطر جایزه، بخاطر برنده شدن، بخاطر مدال و کاپ، بخاطر آنکه از سوی دیگران تشویق شود، این کار را انجام می دهد. نفر بعدی این کار را انجام می دهد چون دارد از آن کار لذت میبرد. یک سری کارها هستند که لازم نیست کسی از بیرون ما را تشویق به انجام آنها بکند. مادری که از فرزندش نگهداری می کند خب چه کسی به این مادر جایزه می دهد؟ نگهداری و مراقبت از فرزند برای این مادر لذت بخش است. کودکی که دارد بازی می کند و هیچوقت هم احساس خستگی نمی کند می گویند انگیزه درونی برای این کار دارد. بخاطر پول، بخاطر جایزه بازی نمی کند. یا فردی که غرق در خواندن داستانی شده است، یک کتابی را می خواند، از موقع خوابش هم گذشته است، دو ساعت هم گذشته ولی دوست دارد باز هم بخواند و ادامه بدهد، این هم برایش لذت بخش است. این ها مواردی هستند که افراد آن ها را بخاطر لذت شخصی انجام می دهند یا گاهی دانشمندی که دارد کنجکاوی می کند، یک دانش آموز که می خواهد یک مساله را حل کند تا ببیند آخرش جوابش چه می شود خب اینجا از بیرون به ما جایزه ای داده نمی شود، از بیرون تشویقی صورت نمی گیرد. انگیزه ها یا انگیزش بیرونی نیست. انگیزش در این جور مواقع درونی است. شناخت گرایان تاکیدشان بر این است که ما افراد را باید به سمتی سوق بدهیم انگیزش هایشان برای انجام کاری درونی باشد.

در اینجا وقتی بحث انگیزش درونی پیش بیاید به رویکرد انسان گرایی که رویکرد سومی هست که ما در زمینه انگیزش آن را مورد بررسی قرار می دهیم، نزدیک می شوند. در رویکرد انسان گرایی گفتیم انسان خیلی اهمیت پیدا می کند، انسان یک موجودی هست که به دنبال رشد و توسعه و تعالی خودش است، به انسان خیلی اهمیت داده می شود، دیگر انسان را برده ی محیط، افکار و حتی نگرش ها نمی دانند. در این رویکرد منبع انگیزش اولاً در کلاس درس توانایی دانش آموزان برای رشد شخصی قلمداد می شود. اینکه افراد آزاد باشند خودشان اهداف زندگی شان را انتخاب کنند. یا یک سری ویژگی های مثبتی مثل حساس بودن نسبت به دیگران. این ها می تواند منبع انگیزش در رویکرد انسان گرایی باشد.



رویکرد انسان‌گرایی که باز جدیداً خیلی بر آن تاکید می‌شود در کلاس درس مثل نظریه‌ی انتخاب که تا حدودی از این رویکرد انسان‌گرایی گرفته شده، آن انگیزش درونی که نزدیک می‌شود به این رویکرد انسان‌گرایی، می‌تواند تلویحات زیادی برای ما داشته باشد. حالا در این رویکرد اگر ما خواسته باشیم انگیزش افراد را افزایش بدهیم یا در کلاس درس انگیزش فرد را افزایش بدهیم، چه کاری باید انجام بدهیم؟

انسان‌گرایان در کلاس درس بر دو متغیر خیلی تاکید دارند. اولین متغیر: می‌گویند ما باید در افراد احساس شایستگی را بوجود بیاوریم و دومین متغیر: احساس کنترل است. احساس شایستگی یعنی اینکه ما احساس کنیم برای انجام یک کاری شایستگی و کفایت لازم را داریم. اگر شما با یک تکلیفی مواجه بشوید و آن تکلیف از نظر شما چالش برانگیز هم باشد و شما در آن تکلیف پیروز بشوید، احساسی به فرد دست می‌دهد که دارد کار خیلی مهمی انجام می‌دهد، دوست دارد که آن کار را انجام بدهد. می‌گوییم این فرد خودش را شایسته و باکفایت می‌داند. پس اگر ما بتوانیم ادراک شایستگی فرد را بالا ببریم، خود به خود انگیزه‌ی افراد افزایش پیدا می‌کند.



اتفاقاً در انگیزش درونی هم بر این مسایل تاکید می‌شود. حالا ادراک شایستگی را چطور بالا ببریم؟

افراد اگر خودشان را افراد شایسته و باکفایتی در زمینه‌ی انجام آن کار بدانند، خیلی خوب است و انگیزه‌ی آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. اگر من در زمینه ریاضی درس میدهم، دانش آموزان خودشان را در ریاضی آدم‌های باکفایتی بدانند. اگر بچه‌ها تربیت بدنی را انجام می‌دهند دوست دارند خودشان را در این زمینه افرادی بدانند که افراد شایسته‌ای هستند. خودشان را ورزشکار خوبی بدانند. در ریاضی خودشان را دانش آموز خوبی ببینند. در زبان انگلیسی خودشان را دانش آموز خوبی ببینند. پس ما هر چه بتوانیم ادراک شایستگی افراد را بالا ببریم، می‌توانیم امیدوار باشیم که انگیزه‌ی آنها هم افزایش پیدا می‌کند آن هم انگیزه درونی که یک نوع انگیزه‌ی اصیل تلقی می‌شود. حالا این‌ها را یکی یکی خدمت شما خواهیم گفت که چطور می‌توانیم انگیزه‌ی درونی افراد را بالا ببریم.

برعکس آنکه بتونه خیلی خوب خودشو کنترل کنه استرس نداشته باشه دهانش خشک نشه این نشان میده که ان دانش آموز توانایی انجام انکار را دارد در تشویق زبانی دیگران به ما می گفتند چه کاری در چه زمینه ما توانایی هستیم و این کار را چطوری انجام دادیم در حالت فیزیولوژیکی یا آن برانگیختگی فیزیولوژی خود بدن ما بما میگه که ایا در این زمینه شما توانایی دارید یا نداره. و تا حدودی میتونیم این ها را به افراد آموزش بدهیم وقتی که افراد یک کار را که برایشان دشوار است دارن انجام میدن چطوری میتونه هم در عین حال این آرامش را داشته باشند و این کار را انجام بدهند و بدنشون هم به انها بگه تو در این زمینه توانا هستی. حالا تمرین های متعدد در یک زمینه ی. به ویژه آموزش هایی که معلم میده این اطمینان بیرونی هم میتونه به این مورد کمک کند سومین موردی که باز میتواند به ما کمک کند تا ادراک شایستگی دانش آموزان بالا ببریم. تجارب جانشین انها است و تجارب جانشین میگه هرکسی خودش رو میره مقایسه میکنه با گروه مرجع خودش با همسن و سالای های خودش هم کلاسی های خودش هم گروه های خودش مقایسه می کند یک دانش آموز معمولاً خودش رو با بقیه هم کلاسی ها مقایسه می کند اگر ببیند در یک زمینه همکلاسی هایش موفق شدند این هم احساس شایستگی بالا میره و میگه منم میتونستم موفق بشم. خیلی از اوقات ما دانش آموزان داریم سال اول در کنکور خیلی تلاش نمی کنند و امید به قبولی ندارد سال بعد میبینند دوستانشان قبول شدند. همکلاسی هایشان قبول شدن اونی که کنار من می نشست قبول شد پس منم میتونم خیلی از اوقات افرادی که یک همکلاسی و دوستی دارند که پیشرفت میکنه خودشون رو هم جوری میبیند که منم باید پیشرفت کنم. حتی تحقیقات نشون داده که در خانواده ها. توی آن خانواده هایی که فرزندان اول پیشرفت بیشتری داشتند بقیه اعضای خانواده هم این انتظار از خودشون بالاتر میره و به این تجربه جانشینی گفته میشود پس اگر اطراف ما افرادی باشند که در انجام کاری توانا باشند در انجام ان کار ما هم احساس میکنیم که در ان زمینه توانایی داریم و بالاخره مهمترین مورد ان تجارب قبلی خود افراد هست. تجارب قبلی خود افراد یعنی پیشنه ایی است که ما از خودمان داری چقدر در زندگی و تجارب گذشته راجع به این موضع خاص شکست خوردیم یا چقدر موفق بودیم اگر ما یک پیشنه ایی داشته باشیم که موقعیت های زیادی توش باشه اگر کار نامه داشته باشیم که موقعیت زیادی داشته باشه احساس میکنیم که در آینده هم بیشتر موفق خواهیم بود ولی اگر در یک زمینه ایی شکست بخوریم مثلا در زمینه ریاضی پنج تا امتحان دادیم یا سالهای قبل همیشه نمرات متوسطی گرفتیم باز انتظارش اینه که نمره اش خیلی بالا نباشه. شکست خورده انتظارش اینه باز هم در آینده شکست بخوره. پس از بین موارد گفته شده تشویق زبانی. برانگیختن فیزیولوژیکی. تجارب جانشینی و تجارب پیشین مهمترینشان مورد چهارم هست. تجارب خود فرد که در گذشته چه تجربه ایی رو داشته. حالا باز اینجا خیلی مهمه که ما افراد رو کمتر با شکست مواجه کنیم. افراد باید بیشتر تجربه هایشان جوری باشد که موفق بشوند. موردی دومی که باز اهمیت پیدا میکند بحث افزایش انگیزه اینکه همانطور که ما ادراک شایستگی افراد رو بالا میبریم شایستگی تصورشان هم بالا رفت احساس کنترلشان هم در محیط بالا بره. احساس کنترل یعنی احساس کنند محیط دست انها است انها دیگر احساس کنند در یک گرفتار و دست و پا بسته یک محیط نیستند. ما جاهای رو دوست داریم انجا باشیم که آزادی و اختیار داشته باشیم. اگر ما در یک مکانی قرار داشته باشیم که همه برنامه ریزی ها رو دیگران برامان انجام بدهند خب علاقه ای هم به ماندن در ان محیط نداریم. وقتی در کلاس یا جایی قرار دارید که دیگران مرتب برای شما نقشه میکشند و شما رو کنترل میکنند یکی میگه حالا چکار کن بعدش چکار کن حالا میتونی حرف بزنی یا زنی یا کی بزنی کی میتونی بری بیرون. اینجا دیگه احساس میکنیم دست و پایمان بسته شده. ولی وقتی ادم در خانه اش هست. اون چهار دیواری اختیاری خیلی لذت بخشه. چرا؟ چون کنترلش دسته خودمان هست. ما میتونیم در خانه خودمان برای خودمان برنامه ریزی کنیم خودمان میگویم در هر لحظه ایی چکاری رو میتونیم انجام بدیم.

احساس کنترل دوتا ایتم دارد. اولش فرصتهای کنترل است یعنی ما باید فرصت کنترل را بالا ببریم یک جاهای باید یک فرصتهایی در اختیار دانش آموزان قرار بدهیم تا انها خودشان دست به انتخاب و تصمیم گیری یزنند ما نمیتونیم بگیم کلاس یک جایی باشه دست دانش آموزان باشه برنامه هاش همه دست دانش آموز باشه. خب دانش آموز کی بره بیرون. ولی خوب میبینیم کلاسهای ما معمولاً اینجوری است ولی تا حد امکان دارد باید دانش آموزان را در تصمیم گیری ها مشارکت داد. باید انها فرصت داشته باشند خودشان هم دست به انتخاب بزنند. هنر کشور داری این که افراد. ملت احساس کنند که خودشان دارند دست به انتخاب میزنند حتی اگر برنامه ریزی از قبل برای انها شده باشه. حالا باید در کلاس درس ما باید محیط رو اینجوری

ترتیب بدهیم. ما میخواهیم یک آزمونی رو از دانش آموزان بگیریم حالا هم از قبل در نظر گرفتیم هر دوتا این نمونه ها میتوانند مفید باشه برای مثال ازمون تستی یا تشریحی بگیریم. اینو واگذار میکنیم به انتخاب دانش آموز. دانش آموز میگه خودم انتخاب کردم. قوانین کلاس رو بزارید تا حدی خود دانش آموزان انتخاب کند. اون مقرراتی که میخواهد در کلاس وضع بشه. اینجور موارد را میتوانیم تا حدی در اختیار دانش آموز قرار بدهیم. بلاخره مورد بعدی قابلیت پیش بینی. در کلاس ما هر چقدر قابلیت پیش بینی بیشتر بشه اون احساس کنترل هم بیشتر میشه. در قابلیت پیش بینی ما باید یک برنامه هایی داشته باشیم که هر فردی بدون بعد از چند دقیقه دیگه چکاری میخواهد انجام بدهد. وقتی ما برنامه داریم و این برنامه ها رو بهم نمیزنیم. خوب این قابلیت پیش بینی دانش آموزانمان بالا میرود. برنامه ما اینکه مشخصه ساعت بعد چه درسی میخواهد داده بشه. معلم چه رفتاری داره. هر چه معلم شخصیت قابل پیش بینی تری داشته باشه دانش آموز میتواند احساس کنه کنترل محیط رو از دست نداده. و خیلی کارهای دیگه ما میتوانیم انجام بدهیم که هم احساس شایستگی افراد را بالا ببریم و هم احساس کنترل آنها را در محیط بالا ببریم تا انگیزه افراد بالا برود.

جلسه پنجاه و دوم

یک از رویکردهای مهم در زمینه انگیزش گفتم رویکرد انسان گرایی است گفتیم در رویکرد انسان گرایی اگر اما می خواهیم انگیزشی افراد را افزایش دهیم باید سعی کنیم ادراک شایستگی و احساس کنترل آنها را بالا ببریم در محیط کلاس. یکی از نظریه های خاصی که در انسان گرایی وجود دارد در زمینه انگیزش و خیلی رایج شده و خیلی ارزش ما میتوانیم استفاده کنیم نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو است.



آبراهام مازلو یک روانشناسی انسان گرا بود که میگفت افراد کارها را دلایل انجام کارهایشان به خاطر نیاز هاشون است. انگیزه افراد را زیربنای نیازهای افراد میدانست. آمد گفت یک سری نیازهای ما داریم به صورت پلکانی به صورت هرمی روی هم قرار گرفتند و از آن قاعده هرم شروع می شود و به نوک هرم می رود اون اساسی افراد در قاعده هرم قرار دارند که تحت عنوان نیازهای فیزیولوژیکی قلمداد می شوند نیاز به خواب نیاز به استراحت نیاز به غذا نیاز به آب زیاد به هوا نیازهایی هستند که در پایین هرم قرار دارند و اگر فردی این نیازها را داشته باشد به بقیه موارد فکر نمی کند به بقیه موارد فکر نمی کند یعنی اینکه فردی که گرسنه باشه و گرسنگی شدید نه اینکه نزدیک ناهار شده قرار شده من همه چیزو فراموش کنم و فقط فکر ناهار باشم ولی اگر فشاربمن بیاره دیگر من به بقیه موارد بقیه چیزا فکر نمی کنم بخصوص هر چه شدت این گرسنگی و تشنگی و نیاز به استراحت بیشتر باشه من اینجوریه که دیگه ممکنه بقیه کارها را فراموش کنم دغدغه اصلی من اون نیاز بشه. حالا ما یکی

اینجوری که جلو میریم سراغ بحث‌های کلاسی. ایا در کلاس درس این مهمه. نیازهای فیزیولوژیک. بله این مهم است اگر دانش آموزی باشه که گرسنه باشه و این گرسنگی هم فشار بیاره بخصوص دانش آموزانی که صبحانه نمیخورند ممکن هم است شب هم مثلاً زود شام خورده و خوابیده از ساعت ده صبح به بعد دیگه این گرسنگی باعث ایجاد فشار میشه که نیاز اصلیش برطرف کردن غذا باشه. معلماها میتوانند ساعت‌های خاصی را برای خوردن صبحانه اختصاص بدهند. حتی اگر دانش آموزانی این توانایی رو ندارند یک تمهیداتی را برایشان در نظر بگیرند. از یک جایی فراهم بشه این غذا. اگر تشنه هستند اجازه بدیم برن آب بخورند یا شیشه‌های آبی در کلاس داشته باشند و دانش آموزان باید به موقع بخوابند. این نیازهای اساسی اگر سر کلاس روی یک دانش آموزی باشد این دانش آموز دیگه نمی‌تواند دغدغه اش و فکرش یادگیری و مشارکت در کلاس باشه اینا دیگه خیلی برایشان مهم نیست و پس معلم باید دقت کند ایا این نیازها وجود دارند فشار می‌آورد روی دانش‌آموزان یا نه و ممکن است تک دانش‌آموزان باشند این چینی باشند پس ما این حرم نیازهای مازلو به ما میگه که بری ان نیازهای فیزیولوژیک و زیستی رو که بدن فشار میاره به فرد میاره اول بر طرف کنیم بعد بریم سراغ نیازهای دیگه. ایا نیازی دیگه هم وجود دارد. بله. نیازهای دسته ی دوم نیاز به امنیت است. نیاز به امنیت یعنی ما احساس کنیم که در محیط قرار داریم که ان محیط برامون امان است اولاً از لحاظ فیزیکی از لحاظ جسمی تهدیدی برای ما در محیط وجود نداشته باشه وجود نداشته تنبیهی بدن وجود نداشته باشه حالا در زندگی اینکه آدم یک سرپناهی داشته باشد یک مسکنی داشته باشه بیمه داشته باشه این احساسات در فرد احساس امنیت به وجود می‌آورد. در کلاس درس هم این ایمنی جسمی خیلی اهمیت دارد. ما گفتیم دو نوع ایمنی داریم ایمنی جسمی و روانی. در ایمنی جسمی دانش‌آموزان نباید از لحاظ فیزیکی از لحاظ جسمی مورد تهدید واقع بشوند چه از جانب معلم چه از جانب بقیه همکلاسی‌ها و دانش‌آموزان. اگر معلم دانش‌آموزان را تهدید به تنبیه بدنی کنند اگر معلم دانش‌آموزان را تنبیه کند خوب این احساس امنیت جسمانی از بین میره. گاهی معلم خودش خیلی این‌ها را رعایت می‌کند ولی بقیه همکلاسی‌های احساس امنیت اون دانش‌آموز را از بین می‌برند. دانش‌آموز میترسه که بعد از کلاس ممکن در حیاط مدرسه در بیرون از مدرسه اون دانش‌آموز که ممکنه قلدر باشه ممکنه بخواهد منو اذیت کنه. فکر این دانش‌آموز فقط بدنبال بدست آوردن اون ایمنی است که مجدداً اون ایمنی را به دست بیاورد. احساس امنیت رو می‌خواهد بدست بیاورد. بنابراین معلم خیلی باید دقت کنند هم در رفتار خودش که این احساس امنیت را از بین نبره و هم دقت کنه در ایا در کلاس خودش هم اینجور اتفاقاتی میفته ایا خشونت‌های وجود داره یا نداره و این خشونت‌ها رو هم از بین ببره. و گفتیم این خشونت‌ها فقط مربوط به جسم بود. از لحاظ اون چیزی چه دانش‌آموز و معلم خیلی از اوقات رعایت نمی‌کنیم اون احساس امنیت روانی افراد هست. افراد دوست دارند در محیطی که قرار دارند علاوه بر تنبیه تحقیر هم نشوند سرزنش هم نشوند و احساس بدی برایشان بچود نیاد که من آدمی هستم که اهمیت ندارم. این احساس رو معلم نباید در دانش‌آموزان به وجود بیاورد. توبیخ‌های بیش از حد. سرزنش کردن‌های مکرر دانش‌آموزان امنیت روانی آنها را کاهش می‌دهد و گاهی از بین میبرد. و اینکه بقیه همکلاسی‌ها. گفتیم معلم گاهی اوقات خیلی دقت می‌کنه ولی اگه بقیه هم کلاسی‌های یک دانش‌آموز را اسمش رو بشنود بذارن. اگه یک دانش‌آموزی را بر چسب‌های مختلفی بهش بزنند اگر یک دانش‌آموز را سرزنش و تحقیر کنند. فحش بدهند اینجور مواردی بچود بیاد اون امنیت روانی دانش‌آموزان از بین میرود پس میبینیم ما معلمان کارمان فقط درس دادن دیگه نیست ما باید دقت کنیم اولاً نیازهای جسمی و فیزیولوژیک فشار نیاره رو دانش‌آموز و بعد که این برطرف شد یک محیط امن و خوشایند برای دانش‌آموزان در کلاس به وجود بیاید که احساس امنیت داشته باشند آیا این کافیه از لحاظ مازلو میگه ن. اینا که برطرف شد از حالت دغدغه بودن خارج شد در محیط کلاس درس. دیگه ما نیاز بدنی و ترسی نداشتیم چه ترس‌های جسمی چه ترس از مسائل روانی نداشتیم. یک سری نیازهای دیگه باز خودشان را نشان می‌دهند. اون پله سوم یا اون قسمت سوم نیازهای مزلو نیاز به تعلق هست. همه ما دوست داریم که در محیطی که قرار داریم ما را دوست داشته باشند ما متقابلاً دیگران رو دوست داشته باشیم احساس تعلق احساس خوشایندی برای افراد به وجود میاره. حالا ما در کلاس درس اگر افراد احساس کنند که به اون کلاس درس تعلق دارند احساس تعلق به کلاس یعنی اینکه من احساس می‌کنم که کلاس مال خودم هست دیگران من را به عنوان عضوی از ان کلاس می‌پذیرند اگر می‌خواهند یک اردوی برن منم هستم حتی اگر در گروه دوستان در یک کلاس احساس تعلق وقتی وجودمی‌آید دیگران رفتن میگن کجای تو چرا نیومده ولی اگه بگم مثلاً تو می‌خواهی بیای اینجا نیومدی هم مسئله نیست این احساس تعلق افراد از بین میره پس احساس تعلق یعنی اینکه دیگران ما

را جزئی از خودشان بدانند ما جزئی از آن کلاس باشیم دلشان برای ما آگه نباشیم تنگ بشه ما آگه نباشیم یه جای کار نقص داشته باشه این همیشه احساس خوشایند تعلق در افراد.

جلسه پنجاه و سوم

بعد از این که نیازهای دسته سوم در هرم ما زلوا ارضاء نسبی شدند تا حدودی برآورده شدند، از حالت دغدغه بودن در فرد خارج شدند نیازهای رده چهارم یعنی نیاز به عزت نفس و نیاز به احترام خودشان را نشان خواهند داد. دانش آموز در کلاس دوست دارد علاوه بر اینکه عضوی از آن کلاس باشد، دوست دارد در آن کلاس مورد احترام باشد. عضو مورد احترام یعنی چی مگر می شود کلاسی دانش آموزی را از خودش بداند اما مورد احترام نباشد؟ شما یک خانواده را تصور کنید اگر یک عضو از خانواده نباشد کارهای آن خانواده تا حدودی به درستی انجام نخواهم گرفت. مثل احساس تعلق فرد به این صورت بیان می شود که اگر شما نیایید ما هم آن را انجام نمی دهیم یعنی اگر شما نباشید کارها درست صورت نخواهد گرفت و روز دیگر خواهیم رفت. مثلاً مادر در خانواده بازیگر نقش اصلی میباشد. در اکثر خانواده ها این مادر هست که بیشتر حمایت اعضای خانواده را انجام میدهد. اگر مادر که عضو ضروریه خانه است روزی نباشد کلی مشکل به وجود خواهد آمد ممکن است احساس تعلق زیادی افراد نسبت به او داشته باشند ولی احترام لازم را برای او خانواده نداشته باشند.

دقیقاً مشابه این در کلاس درس وجود دارد گاهی اوقات دانش آموز را جز کلاس می دانند اما محترم نمی شمارند، معلم باید شرایطی را برای دانش آموزان فراهم کند که که دانش آموزان احساس کنند آنها در کلاس مورد احترام هستند یعنی علاوه بر عضو بودن فرد محترمی هم باشند. به شیوه های مختلف ما می توانیم عزت نفس افراد را بالا ببریم. یک آیتیم همان بالا بردن احساس شایستگی شخص می باشد. در خطاب های که معلم نسبت به دانش آموز دارد می تواند به کار برسد. موفقیت و قدردانی هایی که معلم از دانش آموزان به خاطر رفتارهای مختلف شان انجام می دهد این احساس را بالا میبرد و بالاخره مزلو می گوید که اگر همه این نیازها برطرف شد نیازهای خاصی دیگر پیدا می شوند که آنها در نوک این هرم وجود دارند به عنوان نیاز به خودشکوفایی. نیاز به خود شکوفایی خودش را در هنر نشان میدهد، در خلاقیت های هنری می تواند خودش را نشان دهد، در علاقه به زیبایی شناسی می تواند خودش را نشان دهد، در اینجا افرادی که اوج این قدرت رسیدند، کارها را به خاطر نیازهای بدنی، به خاطر کسب امنیت، به خاطر این که مورد احترام باشند برای اینها انجام نمی دهند اینها را بلکه به خاطر خود آن کار انجام می دهند، لذتی که از آن کار میبینند. اینجا نیازها نیازهای کمبود نیستند، نیازها و نیازهای توسعه و رشد و بالندگی هستند. خیلی از افراد کم به این قله می رسند خیلی از کارهایی که ما انجام می دهیم و به خاطر نیازهای سطح پایین هستند. برای مثال دانش آموزی که برای جایزه کاری راه انجام می دهد در سطوح پایینی جای دارد. وقتی دانش آموزی کار و حالتی برایش پیش آمده و آنقدر رشد پیدا کرد که نیازهای سطح پایین ارضاء و برآورده نسبی شدن این نیاز سطح بالا میرسد و حالا دانش آموز دارد مطالعه می کند، کتاب های مختلفی را دارد می خواند چون دارد از این کار لذت می برد چون احساس می کند این کار می تواند به رشد و توسعه خویش کمک کند ما از این نظریه نیازهای مزلو، رویکرد انسان گرایی خیلی میتوانیم به فراوانی در کلاس درس استفاده کنیم و انگیزش افراد را بالا ببریم. پس این رویکرد انسان گرایی بود ما سه تا رویکرد را برایتان گفتیم یک رویکرد رفتاری، رویکرد شناختی و رویکرد انسان گرایی، علاوه بر این رویکردها که یک دید کلی نسبت به انسان داشتند، و یکجا دیدشان نسبت به انگیزش بود همچنین نظریه های خاصی راجع به انگیزش داریم که این نظریه ها به بحث انگیزش پرداخته اند که این ها را یکی یکی مورد بررسی قرار خواهیم داد. اولین نظریه انتظار ضرب در ارزش می باشد. طبق این نظریه انگیزش افراد را می توانیم به صورت فرمول نشان دهیم این فرمول بیان می کند که انگیزش یعنی آن زمانی که شخص تلاشی را برای چیزی انجام می دهد و وقت می گذارد بستگی به دو مورد دارد یک انتظار موفقیت و دو ارزش تشویقی موفقیت که اسم نظریه اش از همین فرمول گرفته شده است انگیزش مساوی است با انتظار ضربدر ارزش. انتظار موفقیت به سطح انتظاری

که شخص فکر می کند می خواهد موفق شود یعنی در یک تکلیف خاصی چقدر انتظار موفقیت دارد به این مورد اشاره می کند یا احتمال می دهد در این کار چقدر موفق می شود و مورد بعدی ارزش تشویقی موفقیت می باشد.

یعنی آن میزان ارزشی که آن تکلیف یا کار برای شخص دارد چقدر برای آن کار ارزش قائل است؟ چه فایده و پاداشی از کار نصیب فرد خواهد شد برای مثال ما در بحث یادگیری بعضی از افراد برای مطالعه و یادگیری خیلی وقت میگذارند ما میتوانیم یادگیری شان را برای کنکور مثلاً چرا بعضی از افراد وقت زیادی صرف مطالعه می کنند؟ و چرا بعضی از افراد وقت زیادی صرف نمی کنند؟ یا انگیزه شان برای این کار پایین است؟ و برخی افراد دیگر انگیزه شان بالا است؟ این نظریه بیان می کند که ما داخل این دوتا ایتیم باید جستجو کنیم اگر فردی خودش را در این کار توانا نبیند و احتمال موفقیت خودش را پایین بیاورد برای انجام این کار تلاش نخواهد کرد چون در این فرمول دیدیم که وسط آن ضربدر وجود دارد که اگر یک قسمت صفر باشد قسمت دیگر هم صفر می شود. یعنی هرچه برای شما کنکور و قبولی در کنکور ارزشمند باشد اگر شما احساس کنید که در کنکور قبول نمی شوید از لحاظ این نظریه شما کاری انجام نخواهد داد انگیزه‌ای برای مطالعه نخواهید داشت. افراد یا دانش آموزانی که می گویند ما در این درس ضعیف هستیم به یک حالتی رسیدند که میگویند دیگر فایده ندارد ما هر کاری انجام دهیم زبان را یاد نخواهیم گرفت یا هر کاری بکنیم ریاضی را یاد نخواهیم گرفت یا در زمینه ورزشی شخصی با کفایتی نیستیم وضعیف هستیم، اینجا می گوئیم از نظر این فرد احتمال اینکه در آن کار موفق شود پایین می آید. پایین آمدن احتمال باعث می شود که افراد انگیزه لازم برای ادامه آن کار نداشته باشند. پس بعضی از افراد ممکن است به خاطر این احتمال موفقیت شان را کمی دارند.

و ایتیم دوم ارزش موفقیت می باشد، آیا قبول شدن در کنکور برای من چقدر ارزشمند می باشد؟ یک دانش آموزی در مورد اول خوب است و بیان می کند که من موفق میشوم یعنی اگر بخوانم می توانم قبول شوم ولی چه فایده‌ای دارد بخوانم؟ چرا من اصلاً مطالعه کنم؟ اگر نخوانم چه اتفاقی خواهد افتاد؟ خیلی ها قبول شدند اما فایده ای برای آنها نداشته است من هم نمی خوانم. پس حتی اگر فرد خودش را قابل بداند و بداند که می تواند موفق شود، ولی آن کار برایش ارزشی نداشته باشد، طبق این نظریه دست به انجام آن کار نمی زند. این نظریه به ما می گوید وقتی دانش آموزان انگیزه شان برای یادگیری در یک زمینه خاصی پایین باشد بریم سراغ این مسئله که آیا ارزش آن کار یا تکلیف برای شان کم می باشد؟ یا احتمال موفقیت در آن مورد را کم می دانند هر کدام از این موارد پایین بود ما باید انرا را بالا ببریم. اگر دانش آموزان برای یادگیری ارزشی قائل نیستند ما باید ارزش یادگیری، ارزش تحصیل، ارزش علم را در آنها بالا ببریم باید به دانش آموزان بفهمانیم که اگر آنها یادگیری شان را افزایش دهند میزان تحصیلات شان بالا رود، می توانند موقعیت‌های خوبی در جامعه داشته باشند، فوایدی که این تحصیلات بالا در زندگی شان می تواند به ارمغان آورد، این ها را باید به دانش آموزان گوشزد کرد، باید با آنها در طی بحث ها و گفتگو هایی بیان کرد که تغییر نگرشی نسبت به ارزش یادگیری در آن ها به وجود بیاید و اگر فردی قابلیت خودش را پایین بداند باید انتظار موفقیتش را بالا ببریم، و بگویم تو می توانی موفق بشوی، و فقط نه به صورت کلامی بلکه به صورت رفتاری و روش های تدریس شروع از پایین به بالا از مسائل ساده، این ها می توانند انتظار موفقیت افراد را بالا ببرند پس به طور کلی نظریه انتظار ضرب به در ارزش می گوید که علت پایین بودن انگیزه افراد این هست که یا این کار برایشان ارزش ندارد و یا احتمال موفقیت را در آن کار کم می بینند و اگر هم می خواهند این مورد بالا رود هر دو را باید توجه کنیم و بالا ببریم هیچ کدامشان نباید خیلی کم باشد چون آن یکی دیگر را کاهش خواهد داد.

جلسه پنجاه و چهارم

نظریه بعدی راجع به انگیزش، نظریه برانگیختگی می باشد. نظریه برانگیختگی بیان می کند که حالت‌های برانگیختگی در انسان وجود دارد وقتی در انسان برانگیخته می شوند در بدن انسان تغییراتی به وجود می آید، ضربان قلب افزایش پیدا می کند ممکن است نفس نفس بزند و ممکن است دهان خشک شود. حالت هایی که بیشتر به اضطراب نزدیک می باشند توجه فرد نسبت به

محیط اطرافش بالا می‌رود. طبق این نظریه، انگیزش را با برانگیختگی مساوی می‌دانند و مطالعاتی هم که انجام داده‌اند توسط هب در این زمینه مطالعات زیادی انجام داده است گفته است که حالت های برانگیختگی افراد روی عملکرد آنها تاثیر دارند. یک منحنی یومعکوس وجود در هب، که به ما می‌گوید اگر افراد در زمینه انجام یک کاری حالت برانگیختگی بالا باشد چه عملکردی دارند، پایین باشند و چه عملکردی دارند. روی میزان عملکرد تاثیر می‌تواند داشته باشد طبق این نظریه هب، نظریه‌های انگیزشی اگر فرد برانگیختگی اش پایین باشد یعنی استرس و اضطراب در زمینه نداشته باشد احساس خستگی و کسالت برایش پیش می‌آید و معمولاً عملکردش در آن زمینه پایین می‌باشد، انگیزه زیادی برای انجام آن کار ندارد وقتی که شما قصد شرکت در یک دوره را دارید ولی نه ترسی و نه اشتیاقی نسبت به آن دوره دارید یعنی برانگیختگی شما در سطح پایین می‌باشد ممکن است ساعت تان را هم تنظیم نکنید برای اینکه به موقع بیدار شوید و در آن جلسه شرکت کنید این برانگیختگی پایین میزان عملکرد افراد را پایین می‌آورد که گوش بزنگ و محتاط نیستند، که در آن زمینه خیلی دقت داشته باشند اگر این میزان به بالا برود یعنی ما آن طرف منحنی را هم داریم یعنی میزان برانگیختگی یک فرد در یک زمینه خیلی زیاد باشد برای مثال شخصی آزمون کنکور دارد در مورد اول اصلاً شب ساعت تنظیم نمی‌کند اما در مورد دوم شخص ۶ عدد ساعت تنظیم می‌کند و حتی به پدر و مادر خود نیست سپرده که او را بیدار کنند و حتی موقع خواب به خاطر اینکه میزان برانگیختگی بالاست نمی‌تواند بخوابد تا ساعت ۲ نصف شب بیدار است چون که این برانگیختگی اجازه خواب به او نمی‌دهد.

حتی در موقع جلسه امتحان این برانگیختگی باعث جلوگیری از عملکرد مطلوب در آزمون می‌شود. طبق نظریه برانگیختگی بین این دو حالت یعنی برانگیختگی کم و برانگیختگی زیاد ما یک وضعیتی داریم که به آن برانگیختگی متوسط می‌گوییم و نیز به آن برانگیختگی بهینه می‌گوییم. در برانگیختگی بهینه افراد بیشترین عملکرد را دارند بالاترین عملکرد زمانی است که فرد به برانگیختگی بالا و نه برانگیختگی پایینی داشته باشد. در این جور مواقع افراد می‌توانند به آن عملکرد علاقه و نظر مساعد داشته باشند و احتیاط و گوش به زنگی لازم را نیز دارند ما در کلاس طبق این نظریه باید حالتی را به وجود بیاوریم که افراد نه برانگیختگی شدید و اضطراب شدید و نه برانگیختگی کم داشته باشند یعنی معلم باید مقداری اضطراب در دانش آموزان ایجاد کند اگر دانش آموزان هیچ ترسی نداشته باشند. یعنی نه از نمره و نه از هیچ چیزی ممکن است حتی در کلاس شما شرکت نکنند و میگویند حالا خوابم می‌آید چون هیچگونه برانگیختگی اینجا سوره نگرفته است یعنی فرد احساس می‌کند چیزی را از دست نمی‌دهد و چیزی کم بودن دارد به همین خاطر خواب خود را ترجیح می‌دهد و در این موارد شرکت نمی‌کند و اما در آن طرف قضیه اگر اضطراب شدید باشد کاهش عملکرد به وجود می‌آید اضطراب باعث می‌شود عملکرد دانش آموز در آزمون و امتحان پایین بیاید شما باید بین این دو حالت در کلاس ایجاد کنید بعد از اینکه این نظریه ارائه شد تحقیقات بعدی نشان داد که در همه تکالیف اینجوری نیست و در همه تکالیف لازم نیست که این حد برانگیختگی در وضعیت بهینه باشد.

تکالیف به سه دسته تقسیم بندی می‌شوند یک سری تکالیف هستند که بسیار ساده هستند تکالیف ساده را در هر وضعیت برانگیختگی شخص میتواند انجام دهد. مثل شخصی که دوچرخه سواری را به میزان تمرین کرده که راحت می‌تواند این کار را انجام دهد. در این وضعیت چه میزان برانگیختگی پایین باشد و چه بالا باشد مشکلی پیش نمی‌آید و شخص می‌تواند به خوبی دوچرخه سواری انجام دهد به خصوص در وضعیت برانگیختگی بالا چون ما عرض کردیم بعضی اشخاص مقداری که برانگیخته تر بشوند عملکردشان پایین می‌آید اما در تکالیف خوب آموخته شده و به صورت خودکار درآمده این وضعیت وجود ندارد. از طرفی تکالیف بدنی وجود دارند که احتیاج به این می‌باشد که سطح برانگیختگی خیلی بالا باشد یعنی حتی باید از سطح متوسط بالاتر باشد تا شخص بتواند آنها را به خوبی انجام دهد، مثل وقتی که شخصی بخواهد در مسابقه طناب کشی شرکت کند هرچقدر که شخص برانگیخته تر باشد می‌تواند قدرت بیشتری ایجاد کند. داستانی در مورد مادر ای هست که حالا چه واقعیت داشته باشد یا نباشد به این صورت است فرزندش زیره یک ماشین گیر کرده بود و توانست ماشین چند تنی را بلند کند که در حالت عادی نمی‌توانست این کار را انجام دهد. برانگیختگی زیاد انرژی بدنی و آن نیرویی که در مسابقات وزنه برداری هر چقدر فرد برانگیخته تر باشد بهتر می‌تواند کارش را انجام دهد. وقتی که فردی بخواهد در مسابقه شرکت کند و وزنه بزند مربی محکم با دست به شانه او ضربه وارد می‌کند تا میزان برانگیختگی او را بالا ببرد. تکالیف سه نوع میباشند تکالیف ساده و به صورت خودکار درآمده که در هر وضعیتی شخص می‌تواند آنها را به خوبی انجام بدهد ۲. تکالیف بدنی تکالیفی هستند که

برانگیختگی زیادی نیاز دارند ۳. تکالیفی که ما در مدرسه با آنها مواجهه شویم این دسته تکالیفی هستند که شناختی و پیچیده می باشند. این تکالیف شناختی و پیچیده همان منحنی U یومعکوس را تبعیت می کنند و به آن برانگیختگی بهینه می گوئیم معلم می تواند در تکالیف خود در تدریس خود باید این وضعیت را رعایت کند یعنی تکالیفی که ما می دهیم نباید آن قدر ساده باشد که در دانش آموزان خستگی به وجود آورد یعنی پیش پا افتاده نباشد که دانش آموزان خسته شوند که انگیزه دانش آموزان پایین بیاید و نه به اندازه ای دشوار باشد که در دانش آموزان برانگیختگی زیادی ایجاد کند که باعث افزایش اضطراب شود. متعاقبا ناامید می شوند دست از کار می کشند برانگیختگی باید بین این دو مورد باشد تکالیف چالش انگیز، طبق نظریه ویگوتسکی در منطقه مجاورت رشدی آنها باشد در سطح سطح بالقوه آنها باشد یک مقداری از سطح بلفعل آن ها بالاتر باشد و این ها تکالیف خوبی خواهند بود و در نحوه تدریس و محتوا باید این موارد رعایت شوند این نظریه تحت عنوان نظریه برانگیختگی می تواند به معلمان خیلی کمک کند و همچنین به مشاوران می تواند خیلی کمک کند تو وضعیتی را موقع امتحان موقع کلاس به وجود بیاورند تا افراد هم دست به تلاش بزنند و هم اضطراب زیادی نداشته باشند.

جلسه پنجاه و پنجم

نظریه انگیزش پیشرفت

نظریه انگیزش پیشرفت



دانشگاه گیلان



- نیاز به پیشرفت
- میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخص وابسته است

نظریه بعدی راجع به انگیزش نظریه انگیزش پیشرفت هست. طبق این نظریه افراد به این خاطر در این زمینه انگیزه دارند چون دوست دارند در این زمینه پیشرفت کنند و موفق بشن. خود این موفق شدن خود این پیشرفت کردن برای افراد ایجاد انگیزه میکند. طبق این نظریه میل و اشتیاق فرد برای کسب موفقیت یا برای پیشرفت باعث می شوند دست به تلاش بزنند. از دیدگاه نظریه انگیزش پیشرفت افراد همه یک گونه نیست یک جور نیستند بعضی از افراد خیلی به پیشرفت علاقه دارند به موفق شدن. ولی بعضی از افراد این جور نیستن. بعضیا این میزان علاقه شون کمتر هست به موفقیت. افراد را ما میتونیم در کلاس های درسی به دو دسته تقسیم بندی کنیم. افرادی که علاقه زیادی به موفقیت داشتن و نیاز به پیشرفت بالایی دارند و افرادی که نیاز به پیشرفت بالایی ندارند یا پایینه نیاز به پیشرفت شون. از این نظر افراد ویژگی هاشون با هم متفاوت میشه. دانش آموزانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند یا نیاز به پیشرفت بالایی دارند همواره دنبال موفقیت هستند. یعنی تلاش می کنند موفق بشن، موفقیتو دوست دارند، پیشرفت را دوست دارند و وقتی هم در این تکلیف شکست می خورند دست از این کار نمی کشن و تلاش هایشان را بیشتر می کنند.

یک مطالعه انجام داده بودند و یک پازل را در اختیار دو گروه از دانش آموزان قرار داده بودند. این جوابی نداشت یعنی هرچه فرد تلاش می کرد نمی توانست حل کند. افرادی که نیاز به پیشرفت شان پایین بود بعد از چند دقیقه، ممکن بود پنج دقیقه یا دقیقه مثلاً ۶، ۷ دقیقه دست از تلاش بکشند و بگن دیگه نمیتونیم حلش کنیم ولی افرادی که نیاز به پیشرفت شون بالا بود با این تکلیف وقتی مواجه میشن دست از کار نمی کشند و تلاششون را بیشتر می کنن و وقت بیشتری می خوان که این را حل کنند .



خوب این نشان می دهد که دانش آموزان هم میتونن دو دسته باشند، اگر ما این نیاز به پیشرفت و نیاز به موفقیت را در دانش آموزان بالا ببریم آنها با موقعیت هایی که مواجه میشن سریع دست از کار نمی کشند. اگر ان موقعیت ها ناکام کننده باشه اگر پیروزی کمتری در این موقعیت به دست بیارن ان تکلیف را رها نمی کند بلکه تلاششان را بالاتر می برند. ما نیاز به اینجور افرادی داریم. البته نیاز به پیشرفت یک مقداری ذاتی هست. اینطور نیست که همش محیط باشه که ما بتونیم این رو به وجود بیاریم و یا افزایش بدیم. یه مقداری به ویژگی های ذاتی و وراثتی افراد بستگی داره ولی خود معلم می تونه تا حدی در این زمینه دخالت هایی رو انجام بده که این نیاز رو بالا ببره تا وقتی افراد دچار شکست میشن دست از کار نکشن. افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا به کار های انفرادی بیشتر علاقه مندند. اینها در صورتی کارهای تیمی را ترجیح می دهند که تیم با آنها هماهنگ باشد و تیم قوی باشه و تکالیفی را ترجیح می دهند که تکالیف چالش انگیز باشه نه خیلی ساده باشه که احساس موفقیت در آنها به وجود نیاره و نه خیلی دشوار باشه که موفق نشن. انها تکالیف در حد متوسط ترجیح می دهند چون تکالیف خیلی ساده خیلی غروری به آدم دست نمیده. برای من بگن بیا یه آزمونی با دانش آموزان ابتدایی شرکت کن اگر برنده هم بشم دیگه جای افتخار نمی کنم که با دانش آموزان ابتدایی امتحان دادم و من نفر اول شدم. از طرفی هم من یه مسابقه دو شرکت نمی کنم که برم مثلاً با افرادی که حرفه ای هستند در دو ماراتون مسابقه بدهم چون از اول میدانم که شکست می خورم. دوست دارم با افرادی مسابقه بدم که تا حدی امکان موفقیت برای من وجود داشته باشد و هم احساس خوبی در من بوجود بیاد. در مقابل انگیزه پیشرفت انگیزه دیگری داریم که تا حدودی این را کنترل میکنه، توی همین نظریه اومده، انگیزه اجتناب از شکست هست. میگوید اگر افراد دنبال پیشرفت هستند پس چرا بعضی از افرادی که نیاز به پیشرفت بالایی دارند به همه کارها دست نمی زنند؟ چرا هی

بالتر نمیروند؟ چرا ادعاهایشان را کم می‌کنند؟ میگویند یک تقریباً ضربه گیری، یا یک مانعی که در برابر نیاز به پیشرفت وجود دارد اجتناب از شکست است. ما دوست نداریم در یک زمینه ای شکست بخوریم. خود این شکست خوردن اون انتظاری که از بعضی از تکالیف داریم در شکست خوردن باعث میشه که تا حدی این انگیزه پیشرفت افراد تعدیل بشود. اینم نظریه انگیزش پیشرفت بود که باز یک نظریه خیلی خاص هست و مک کوللند این نظریه را ارایه داده به اتفاق همکارانش که ایتیمهای دیگر هم دارد که این قسمتش به کارهای کلاسی بیشتر ارتباط دارد.

نظریه اسناد



نظریه بعدی که خدمتتون ارائه می‌دهیم نظریه اسناد هست. نظریه اسناد یا نسبت دادن میانه میگه که انگیزه افراد فقط تجربه های قبلی اونها نیست. چونکه ما وقتی بحثمان این بود که ادراک شایستگی را می‌گفتیم، گفتیم تجارب پیشین فرد اصلی ترین عامل تعیین کننده میزان انگیزه او هستند، ولی در این نظریه میگه تجارب پیشین تنها نیستند بلکه تفسیری که ما از تجارب قبلی ما نداریم باعث میشه که انگیزه ما بالا بره یا پایین بیاد.

چهار نوع اسناد یا نسبت دادن (سندیت دادن) در این نظریه وجود دارد. در نسبت دادن یعنی ما موفقیت هامونو یا شکست هایی را که تجربه کردیم در گذشته به چی نسبت می‌دهیم؟ بعضی از افراد شکست ها یا موفقیت هاشون را به توانایی ذاتی شان نسبت می‌دهند. شکست می‌خورند و میگویند به این علت شکست خوردیم که توانایی من کم بود. پیروز می‌شوند و موفق می‌شوند و میگویند ما به این علت موفق شدیم که در این زمینه توانایی داریم. این یکی از اسناد هست. اسناد دوم تلاش و کوشش افراد هست. بعضی افراد می‌گویند به این علت من در مسابقه برنده شدم و به این علت من در این تکلیف موفق شدم چون خیلی تلاش کردم. کلی نشستم درس خوندم تا این نمره الف گرفتم یا اصلاً نخوندم و به این خاطر رد شدم از این امتحان. پس موفقیت ها و شکست هایشان را به کوشش نسبت دادن. البته افراد در تکالیف مختلف متفاوت اند. ممکن است ما یک تکلیف رو به توانایی نسبت بدهیم، یکی را به کوشش نسبت بدهیم.

اسناد سوم شانس است. بعضی افراد موفقیت شان را به شانسشون نسبت میدن و میگن من خوش شانسى آوردم که در این زمینه موفق شدم. بعضی از دانش آموزان میگن خوش شانس بودم که همون قسمتی که خوانده بودم از همان قسمت سوالات بیشتر آورده بودن. یا میگن بدشانسی آوردم و از همان قسمت که خوانده بودم از اون قسمت هیچ سوالی نبود و من نمرم اومد پایین.

و اسناد چهارم دشواری تکلیف هست. یا میزان دشواری و سهولت تکلیف هست. بعضی از تکالیف خیلی در نظر ما ممکن است دشوار باشند. ما شکسته‌ایمان را به دشوار بودن آن تکلیف نسبت می‌دهیم. و بعضی از آن تکالیف ممکن است ساده در نظر ما قلمداد بشن. پیروزیمان را به ساده بودن آن تکالیف نسبت می‌دهیم. این نظریه رو بیشتر با هم بررسی خواهیم کرد.

جلسه پنجاه و هشتم

نظریه نسبت دادن که گفتیم به دنبال این است که ببیند افراد چه برداشت و چه ادراکی نسبت به موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی شان دارند سه تا بعد دارد. ابعاد این نظریه خیلی مهم هستن چون تفسیرهای بعدی ما را نسبت به تکالیف آینده تا حدی مشخص می‌کنند.



بعد اول مکان کنترل هست. بعضی از افراد مکان کنترلشان بیرونی و بعضی از افراد درونی هستند. افرادی که مکان کنترلشان بیرونی هست خودشان را اسیر بیرون میدونن. یعنی شرایط بیرونی است که این شکست یا موفقیت منو به وجود آورده. عامل شکست یا موفقیت را در بیرون از خودشان جستجو می‌کنند و بعضی از افراد در درون خودشان. از اون اسنادهایی رو که برشمردیم، توانایی درونی هست. یعنی مال خود من است. کوشش درونی است، یعنی من کوشش کردم یا کوشش نکردم. و باز شانس بیرونی چون به من دیگه وابسته نیست. حالا شانس آوردم یا نیاوردم، شانس در خارج از اختیار من است. و علاوه بر آن دشواری تکلیف دیگه به من بستگی نداره. اینکه ریاضی سخته، اینکه زبان ساده هست اینکه یک تکلیف یا مثلاً درسی را من ساده تلقی کنم به خود من بستگی ندارد. اسنادهایی که درونی هستند چون اختیار شان دست ما است امکان تغییرشون هم در آینده بیشتر وجود دارد. یعنی دست خود من هست یا به خودم مربوطه، بخصوص بحث کوشش در این زمینه خیلی مهمه. در بحث درماندگی آموخته شده بین نسبت دادن به توانایی و کوشش بحث‌هایی را خواهیم داشت.

بعد دوم نسبت دادن یا اسناد، وضعیت پایداری هست. وضعیت پایداری اشاره میکنه که بعضی از اسنادهای ما پایدار هستند و بعضی ناپایدار هستند. پایداری یعنی در طول زمان ثابت اند و بعضی‌ها ثابت نیستند. توانایی ذاتی تقریباً در طول زمان پایداره. یه آدمی که خودش را باهوش تلقی میکنه در طول زمان نمیگوید که مثلاً این ماه باهوش بودم و ماه آینده هوشم دیگه

پایین آمد و این توانایی رو در خودش میبینه. آدمی که از لحاظ جسمی خود را توانمند میبینه، در آینده هم این احساس را نسبت به خودش دارد. ولی تلاش دیگه پایدار نیست. چرا در این امتحان رد شدی؟ چون نخواندم. امتحان ریاضی قبلی را که خوب نمره آوردی! چون برای ان امتحان خواندم. پس میزان تلاش پایدار نیست. شانس، آدم ممکن است شانس بیاره یا ممکن است شانس نیارد. ما این را اینطور تلقی میکنیم. پس شانس پایدار نیست. اینطور نیست که من دیگه همیشه شانس به من کمک می کند تا در تکالیف درست عمل کنم انتظار موفقیتیم بالا برود. و دشواری تکلیف ثابت و پایدار است در طول زمان. درسی یا زمینه ای که برای من سخت است در آینده همین سختی وجود دارد. تقریبا در طول زمان پایدار است.

سومین بعد نسبت دادن، کنترل پذیری است. اینکه آیا قابل کنترل است یا غیر قابل کنترل؟ ما دیدیم که توانایی قابل کنترل نبود، شانس قابل کنترل نبود، دشواری تکلیف قابل کنترل نبود، فقط کوشش و تلاش شده قابل کنترل است و این خیلی مهمه. بازی در بحث بعدی به این مورد اشاره خواهیم کرد که اگر ما شکست ها و موفقیت هایمان را به عوامل کنترل پذیر نسبت بدهیم، یعنی اینها قابل کنترل هستند - که دیدیم در بین اینها فقط تلاش قابل کنترل است - میتواند خیلی برای ما فواید زیادی را داشته باشد .

حالا در این بحث چون یک بحث نظری هست، وقتی ما نسبت دادیم موفقیت یا شکستمان را به یک عاملی، هم پیامدهای عاطفی برامون داره، یعنی پیامد عاطفی بعد از یک شکستی را ما نسبت می دهیم به بدشانسی دیگه خیلی خودمونو سرزنش نمی کنیم.

ولی اگر ان را نسبت بدهیم به عدم تلاش خودمان، نسبت بدهیم به عدم توانایی خودمان، ممکن هست احساس شرمساری کنیم، احساس گناه در ما به وجود بیاد. پس پیامدهای عاطفی میتواند هرکدام از این نسبت دادن ها داشته باشد. علاوه بر پیامدهای عاطفی شان، انتظار موفقیت ما را بالا پایین می آورند که در آینده آیا احتمال میدهیم که موفق میشویم یا احتمال بدهیم که شکست میخوریم. و شاید مهمترین برداشت در این نظریه این باشه که بعضی از افراد به حالتی دست پیدا می کنند که منفی ترین حالت خودپنداره آن مفهوم خود هست که در این افراد به وجود میاد. تحت عنوان درماندگی آموخته شده. درماندگی آموخته شده اولین بار توسط سلیگمن مطرح شد. سلیگمن یکی از افراد مطرح تو روانشناسی هست که الان هم روانشناسی مثبت پایه گذار این زمینه است.

درماندگی آموخته شده



- مطرح شده توسط سلیگمن
- پاسخ های فرد در نتیجه رفتار تغییری ایجاد نمی کند
- یادگیرندگانی که کوشش را با پیشرفت مرتبط نمی دانند.
- منفی ترین حالت خودپنداره
- بی میلی برای انجام هر عملی برای کسب تقویت یا گریز از تنبیه
- منفعل بودن به طور کلی
- گوشه گیری، ترس، افسردگی
- پذیرا بودن هر آنچه اتفاق می افتد

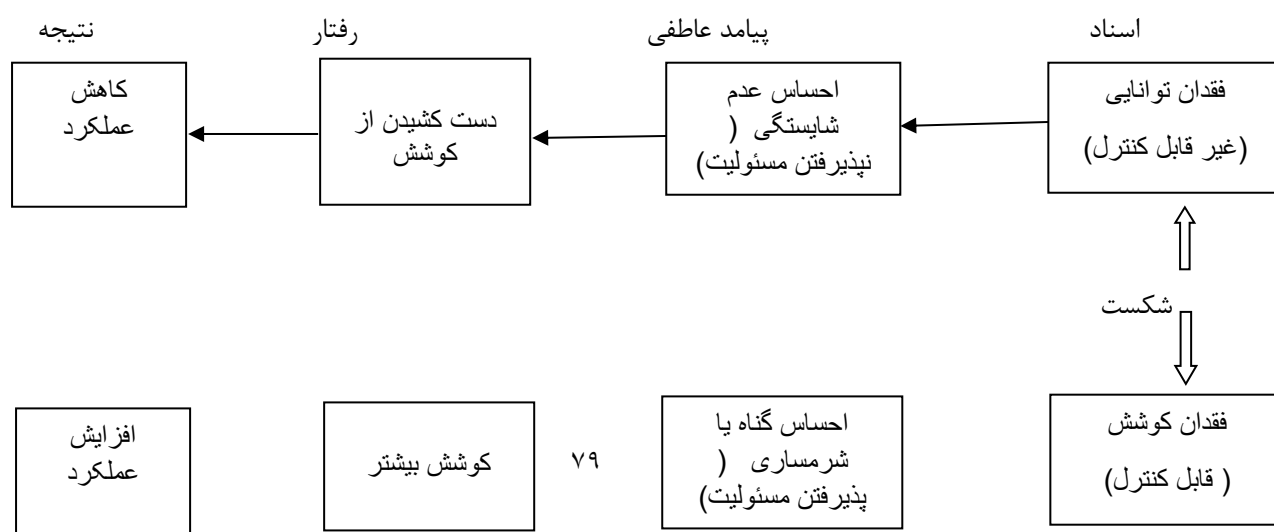
یک آزمایش انجام می‌داد سلیگمن شبیه این تصویری که در اینجا مشاهده می‌کنید حالت قفسی بود که زیرش مشبک بود. یه قسمتشو شوک می‌دادی و یه قسمت دیگه شوک نداشت. یه سگی هم که شرطی شده بود یاد گرفته بود که وقتی شوک بهش وارد میشه بپره اونطرف نرده‌ها و با چراغی که روشن میشد بهش علامت میداد. بعد از مدتی اومد ان قسمتی شوک نداشت به شوک وصل کرد. سگ به این نتیجه رسید که دیگه هر کار کنه چون رفت اون طرف دید قطع نمیشه، اومد این طرف باز قطع نشد، به درماندگی آموخته شده رسید. درماندگی آموخته شده یعنی فرد درک می‌کنه اینجوری تصویری برایش پیش میاد که تلاشهای من هیچ فایده ای نداره. هر کار کنم نمیتونم موقعیت را تغییر بدم. اون اعمال و اون محیط در کنترل من دیگه نیستند. بنابراین فرد تسلیم میشه. حالا اینکه گفتیم این نوع اسناد به اینکه توانایی ذاتی من در یک زمینه پایینه و فایده نداره ای نداره. ما با دانش آموزانی گاهی اوقات مواجه میشیم که میگه چه فایده درس بخونم؟ من که دیگه هرکار کنم کنم قبول نمیشم، من که هرکاری کنم دیگه نمیتونم نظر فلانی را تغییر بدهم. وقتی به این حالت می‌رسند میگوییم به درماندگی آموخته شده رسیدند.

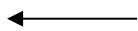
درماندگی آموخته شده یه سری نشانه‌ها داره. در کسی که دچار درماندگی آموخته شده می‌شه برای انجام هیچ کاری تلاشی انجام نمیدهد. نه به دنبال کسب پاداش هست و نه فرار از تنبیه. منفعل است. گوشه‌گیری، ترس، افسردگی و پذیرا بودن نسبت به هر اتفاقی میفته از نشانه‌های درماندگی آموخته شده است. معلم در کلاس باید سعی کنه فرد را دچار درماندگی آموخته شده نکند. دانش آموز به این احساس دچار نشه. ولی اگر دانش‌آموزی به این حالت دچار شد - اول ما باید پیشگیری کنیم چون پیشگیری خیلی مهمه در این زمینه که دچار این حالت نشه - ولی اگر دانش‌آموزی به این حالت دچار شد ما باید چیکار کنیم؟ پیشنهادی که دادن حالا همونجور که میگن پیشگیری خیلی ساده تر از درمانه. چون درمانش خیلی زمان بر است و تضمین موفقیت خیلی در موردش وجود نداره ولی بهتر از اینه که ما هم رها کنیم که فرد در این حالت بمونه. بنابراین معلم اولاً باید سعیش بر این باشد که این حالت به وجود نیاد. بعضی از معلمان اول میگن میریم یک امتحانات سختی می‌گیریم تا دانش‌آموزان تلاششون بیشتر بشه. ممکنه در بعضی از دانش‌آموزان انگیزه تلاش بیشتر به وجود بیاد ولی بعضیا ممکنه این حالت برایشون پیش بیاد که من موفق نمیشم هر کار کنم فایده‌ای نخواهد داشت. بنابراین خیلی باید با این تفاوت‌های شخصیتی، تفاوت‌های فردی معلم حساس باشه. گاهی اوقات به خاطر یک فرد که او را می‌خواهیم تنبیه کنیم کل کلاس انگیزش اومد پایین. از این رو در این زمینه باید دقت داشت. حالا در زمینه بازآموزی اسنادی و درمان درماندگی آموخته شده خدمتون توضیح خواهیم داد.

جلسه پنجاه و هفتم

گفتیم درماندگی آموخته شده یک حالت منفی است که ما می‌خواهیم آن را رفع کنیم یا درمان کنیم وقتی فردی دچار درمان دگی آموخته شد اسناد‌های این فرد یا نسبت دادن هایش را ما باید تغییر بدهیم حالا در یک تصویری به خوبی مشاهده میکنی د کهرودی که دچار درماندگی آموخته شده است چه اسناد‌هایی انجام می‌دهد.

شکل اول





معمولاً درماندگی آموخته شده بعد از شکست های متعددی که برای فرد به وجود می آید این حالت به فرد دست می دهد اگر فردی شکست خورد این را به چی نسبت می دهد اگر فردی شکستش را به عدم توانایی نسبت داد من به این علت شکست خوردم که توی این زمینه قابلیت و شایستگی لازم را ندارم به این علت در درس ادبیات فارسی من نمره خوبی نگرفتم چون من برای این کار ساخته نشده ام آیا این توانایی ذاتی در قسمت قبل ابعاد اسناد ها را که می گفتیم، گفتیم که توانایی ذاتی غیرقابل کنترل یعنی دست من نیست خوب یعنی وقتی که یک امری غیرقابل کنترل باشد من شکست خورده؟

اولین شکست احساس عدم شایستگی را در من به وجود می آورد مسئولیتی هم نمی پذیرم در قبالش چرا؟ چون دست من نیست من که دخالتی نداشتم من با این هوش متولد شدم من با این توانایی متولد شد خودم نمیتونم کاری انجام بدم پس این پیامد عاطفی اش است.

حالا فرد چه رفتاری را نشان میدهد؟ دست از کار می کشند دست از تلاش می کشند تسلیم می شود چون می گوید دیگر من خودم دخیل نبودم خودم مسئولیتی نداشتم پس تلاشی هم نمی کنم.

در نتیجه این عدم موفقیت که نسبت داد به این عدم توانایی دست از کار کشید عملکردش میاد پایین یعنی اوضاع داره بدتر می شه در یک چرخه افتاده دانش آموز که تلاش کمتر میکند چون فکر می کند تلاش فایده ای ندارد تلاش که کمتر میکنه شکست بیشتری میخوره شکست بیشتر مرتب داره این حالت را در او بیشتر می کند.

حالا اگر دانش آموزی اینجوری بود ما باید اسناد هایش را عوض کنیم یعنی چه کار کنیم؟

ما اسناد شکست را به جای فقدان توانایی باید به فقدان کوشش ربط بدهیم چرا؟ چون فقدان کوشش قابل کنترل است اگر فردی به این دلیل بگوید موفق نشدم چون تلاش لازم را انجام ندادم عدم تلاش را میتوانی شما عوض کنید در آینده تلاش بیشتری را انجام دهید.

خوب حالا تصور کنید که فردی شکستش را به این نسبت داده که من تلاش به اندازه کافی نکردم حالا چه کار کنم چه پیامد های برایش به وجود می آید پیامد عاطفی اش این است که احساس گناه یا شرمساری می کند ولی مسئولیتش را هم می پذیرد می گوید خودم تلاش نکردم رفتارش چی میشه؟

برای اینکه آن احساس گناه یا احساس شرمساری را از بین ببرد دست به کوشش بیشتری میزند در نتیجه این جابجایی مورد قبلی اش بیشتر می شود عملکرد افزایش پیدا می کند شکست ها کمتر می شود آن زنجیره معیوبی که در مورد قبلی شکل گرفت ته بود از بین میرود.

پس ما باید اگر دانش آموزی دچار آن حالت اول بود باید کاری کنیم که احساس کند که شکست من به خاطر عدم توانایی من نبود من آدم ناتوانی نیستم بلکه اگر تلاش بیشتری کنم اگر روشم را هم عوض کنم می توانم موفق شوم.

خوب دانش آموز وقتی می گوید من زبان را یاد نمیگیرم ریاضی را یاد نمیگیرم من ادبیات فارسی را یاد نمیگیرم باید معلم مشا و این احساس را در او به وجود بیاورد و بگوید شما می توانید اگر به جای ۱۰ بار ۱۱ بار بخوانید اگر به جای این روشی که در پی ش گرفته ای روش دیگری را انتخاب کنی اگر معلم عوض بشه اگر روش عوض بشه هر حال همیشه این روند را تغییر داد.

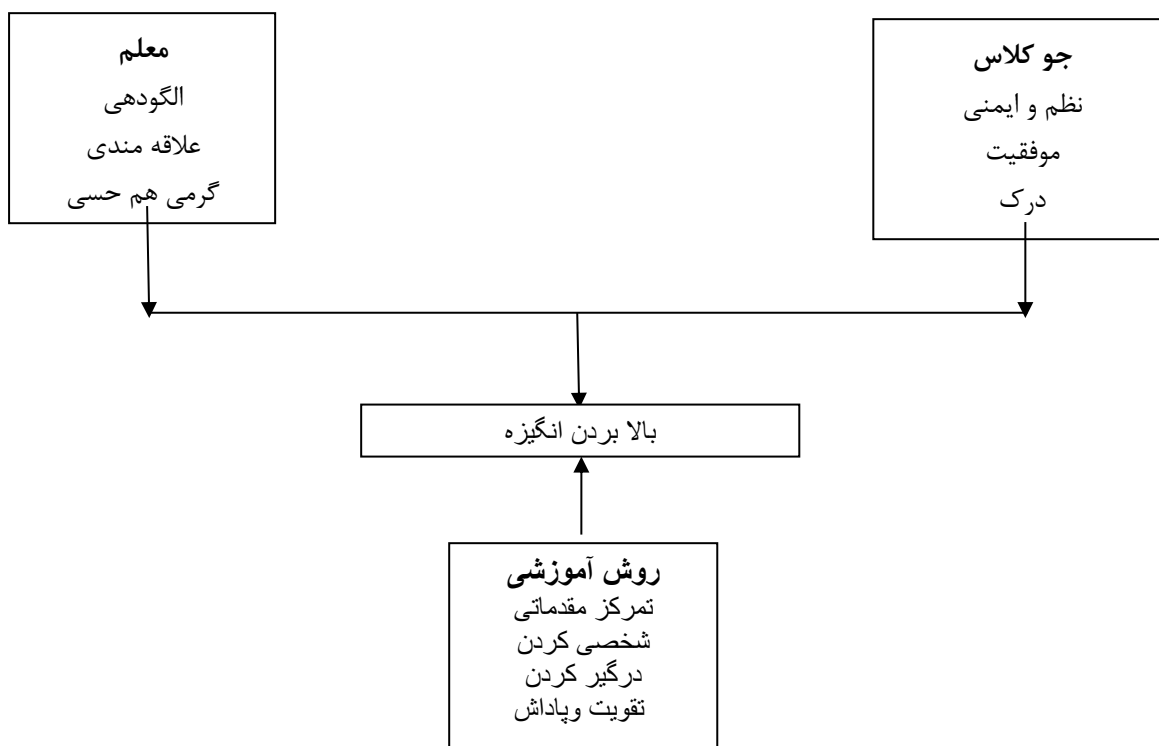
به معلم ها توصیه می شود که اگر حتی صد بار مطلبی را به یک دانش آموزی آموزش دادند او یاد نگرفت نگویند این یاد نمیگیر بلکه بگویند من نتوانستم به او آموزش دهم. این خیلی تفاوت در دیدگاه ایجاد می کند ما نباید به آن دانش آموز برچسب بزنیچ

الایمیگی اینا شاید خیلی آرمانی تلقی شونده که در کلاس ها لحاظ شوندولی ما نمی خواهیم افراد را دچار این حالت های منفی کنیم ما می توانیم درماندگی آموخته شده را افراد دچار نشوندو این حالت از بین برود.

حالا با توجه به نظریه های مختلف رویکردهای مختلفی راجع به انگیزش و یادگیری در کلاس درس وجود داردا ما می خواهیم ب بینیمدی توانیم یک الگویی از کل این نظریات استخراج کنیم درباره انگیزش؟

برای این کار یک الگویافزایش انگیزه های ارائه شده طبق این الگو ما باید بیاییم به آن آیتم های اصلی کلاس درس توجه کنیم.

شکل دوم



در یک کلاس درس معلم که نقش اصلی را به عهده داردمعلم و دانش آموزان یک جوی رادر کلاس ایجاد کردندو بلاخره روشها یآموزشی که معلم دارد پیاده می کند.معلم خودش باید الگوی دانش آموزاندر شور و اشتیاق و علاقه باشدمعلم باید به کارش علا قه مند باشد.

معلم باید احساس نزدیکی به دانش آموزان داشته باشدو خود را جدا از آنها نداندانتظارات متعادل از دانش آموزان داشته باشددر مورد هر کدام از این روشهاشاید بتوانیم ما ساعت هاصحبت کنیم که رفتارهای معلمچقدر می تواند روی دانش آموزانتاثیر گذار باشد.وقتی معلم انتظارش از یک دانش آموزاز یک کلاس خیلی بیاید پایینا انتظار دانش آموزان نیز از خودشان پایین می آیدیا و قتی یک معلمی به یک درس علاقمند نباشدعلاقمندی دانش آموزانهم به آندرس کاهش پیدا می کند.من دوست دارم بیشتر رو ی مدیریت کلاس درس بحث کنیم.

در زمینه جو کلاسیکلاسی که در آن نظم و امنیت وجود داردکلاسی که دانش آموزان احساس می کنندکه می توانند موفق شو ندکلاسیک دانش آموزان از طرف معلم درک می شوندکلاسی که خسته کننده نیست و چالش انگیز برای دانش آموزان است انگیزه را بالا میبرد.

و بلاخره روش های آموزشی که معلمان دارند، در این میحث بحث خیلی زیاده روشهای آموزشی ما می توانندباعث شوداون روش هایی که به صورت فعال دانش آموزان را درگیر میکنندو حالا پاداش های چه بیرونی چه درونی به تلاش های افراد می دهد و ه

ر کسی متناسب با سرعت خودش متناسب با توانایی های خودش پیش می رود و این می تواند به ما کمک کند که در این جو و انگیزه افراد را بالا ببریم.

پس در نظر گرفتن همزمان سه تا متغیر یعنی معلم جو کلاسی و روش های آموزشی می تواند انگیزه افراد را بالا ببرد.

در درون این موارد هم یک سری نکاتی استخراج شده که ما اینها را خدمتان می گوئیم در دنباله بحث به این ها اشاره خواهیم کرد.

جلسه پنجاه و هشتم

خیلی از افراد هستند که به دنبال مسائل کاربردی هستند می گویند اگر به جای اینکه یابید مطالب نظری را برای ما بگوئید خیلی کاربرد های آنها را بگوئید. کاربردهای این نظریات مختلفی که براتون گفتیم تا حدودی درون خود نظریه مشخص شده اس و لی کاربردهایی را استخراج کرده ایم که در دنباله مطلب خواهیم گفت ولی اگر اینها را اول می گفتیم بدون اینکه آن نظریات مطرح بشه یک حالت مکانیکی به وجود می آمد آدم یک کاری را باید انجام بده ولی خودش از آن فلسفه پشتش خبر ندار خوب م ن برای چه باید این کار را انجام بدم؟ ولی حالا که آن نظریات را خواندیم این نکات کاربردی هم برای ما جالب توجه خواهد بود.

اگر ما می خواهیم انگیزه دانش آموزان را افزایش دهیم اولاً باید علاقه آنها را به درس جلب کنیم.

راهبردهای انگیزشی برای آموزش
جلب علاقه دانش آموزان به موضوع درس
* صرف زمان برای پی بردن به اولویت ها و علائق دانش آموزان
* انتخاب موضوعات و تکالیف مورد علاقه دانش آموزان
* تنظیم مراحل شروع درس
* بیان اهداف و انتظارات یادگیری در شروع درس
* استفاده از سوال ها و فعالیت ها برای جلب علاقه دانش آموزان به درس
* معرفی درس و موضوعات درسی بصورت جالب و آموزنده و چالش برانگیز

چه جوری ما علاقه دانش آموزان را به درس افزایش دهیم؟

اولا معلم باید بداند که دانش آموزان به چه زمینه های علاقه دارند یا علاقه ندارند معلم باید از طریق گفتگو هایی که انجام می ده دیا از طریق پرسشنامه هایی که به دانش آموزان می دهد باید پی به علاقه های آنها به برد.

خوب اول معلم در کلاس جلسات اول را به شناخت مخاطب یا دانش آموز اختصاص دهد و یک قسمتی از آن شناخت به این علاقه ها تعلق داشته باشد می تواند خیلی کارایی برایش داشته باشد

وقتی ما علائق دانش آموزان را کشف کردیم باید بریم تکالیف و موضوعاتمان را هم تقریباً متناسب با علاقه های دانش آموزان ارا نه دهیم وقتی می خواهیم درسی را شروع کنی مبادی مراحل ارائه آن درس به صورت منظم باشد و انتظارات یادگیری مان را در ابتدا درسی بیان می کنیم سوالات و فعالیت هایی که به دانش آموزان می دهیم که به این علاقه هایی که گفتیم بستگی داشته باشد.

علاوه بر اینکه روش تدریس خود را بر اساس این علایق ساختم تکالیفی هم که برای آنها ارائه می شود باید جذاب باشند و وقتی دانش آموزان با یک تکلیف جذابو یک تکلیف مورد علاقه خودشان مواجه می شوند تلاش خیلی زیادی برای انجام آن خواهند کرد.

و بالاخره ما درس ها را باید به صورت چالش انگیزو جالب و آموزنده به دانش آموزان ارائه کنیم گاهی اوقات ما وارد یک کلاس می شویم و می گوئیم خودم هم نمی دونم که این درس چه فایده ای برای شما دارم من خودم هم خیلی علاقه ای به این درس ندارم.

اگر شما اینجور گفتید همون اول علاقه دانش آموزان از بین می رود معلم باید علاقه مند ترین فرد به آن موضوعی باشد که درس می دهد وقتی شور و اشتیاق در معلم نسبت به درس وجود داشته باشد و آن درس را مهم تلقی کند آن درس از نظر دانش آموزان مهم تلقی خواهد شد.

نکته بعدی که می توانیم راجع به افزایش انگیزه داشته باشیم این است که ما درس ها را بیاییم با زندگی دانش آموزان مرتبط کنیم هرچه این ارتباط بین درس ها و زندگی واقعی آنها بیشتر شود فعالیت های یادگیری آنها متنوع تر خواهد شد.

راهبرد های انگیزشی برای آموزش

۲. مرتبط ساختن موضوع درسی

**انتخاب اهداف و فعالیت های یادگیری معنادار

***پرداختن مستقیم به اهمیت هر موضوع جدید مورد تدریس

****وفق دادن آموزش با دانش، فهم، و تجربه شخصی دانش آموزان

****مجبور ساختن دانش آموزان به استفاده از چیزهایی که قبلا آموخته اند.

ما گفتیم اهمیت هر موضوعی را اول درس باید بگوئیم، در زندگی شما با یادگیری این موضوع چه فایده ای می تواند داشته باشد و یا آن تجارب شخصی دانش آموز باید منطبق با آن روش آموزشی ما باشد با آن تجاربی که از قبل داشتند با فهم دانش آموزان با یاد منطبق باشد.

باید دانش آموزان را با ما داریم حالا این مجبور ساختن شاید لغت خیلی خوبی نباشد و داشته شوند و از چیزهایی که یاد گرفتند در یک موقعیت های استفاده کنند.

تکالیفی که ما می دهیم مستلزم اینه که دانش آموزان به کار ببرند آموخته های خود را، به این شکل هم سطح یادگیری بسیار افزایش پیدا می کند و هم علاقمندی آنها برای آن موضوع افزایش می یابد.

اگر دانش آموزان ببینند که به مطالبی را که دارند یاد می گیرند می توانند کاربردهای زیادی در زندگی آنها داشته باشد علاقه مند می و انگیزه آنها بیشتر خواهد شد.

راهبردهای انگیزشی برای آموزش

۳. تنوع دادن به راهبردهای آموزشی مختلف در طول تدریس

*استفاده از چندین راهبرد آموزشی مختلف در طول تدریس

*استفاده از بازی ها، شبیه سازی یا سایر اشکال مفرح

*استفاده گاه گاهی از فعالیت ها و رویدادهای غیرمنتظره

راهکار دیگری که برای افزایش انگیزه دارین است که به راهبردهای آموزشی خود تنوع دهیم همه آدم ها اینجوری هستند که از کارهای تکراری معمولاً خسته می شوند خستگی و ملال برای آدم به وجود می آید اولاً ما باید راهبردهای آموزشی مختلفی در آموزش مان داشته باشیم این از نظریه برانگیختگی گرفته شده است.

راهبرد های انگیزشی مختلفی یعنی اینکه ما فقط یک روش خاص را در کلاس مان پیاده نکنیم هر چه روش تدریس های ما تنوع بیشتر باشد جذابیت بیشتری هم خواهد داشت بهترین غذا ها بالاخره آدم را خسته میکند بهترین مکان ها آدم را خسته میکنند ر کنار آن فضاهای بد یا خسته کننده است که بعضی از فضاها جذابیت دارند.

همچنین می توانیم از بازی ها شبیه سازی یا سایر شکل هابرای دانش آموزان استفاده کنیم تکنولوژی خیلی به ما می تواند کم ک کند در کلاس درسی ما.

وقتی معلمی علاقه مند است و کلیپ های مختلفی تهیه می کند فیلم ها نمودارها و عکسهای جمع آوری می کند در کلاس آنها را به دانش آموزان در کنار سخنرانی ها و درس های شارائه می دهد تاثیر گذاری درشش را بیشتر میکند و انگیزه را در آن کلاس بالا میبرد گاهی اوقات هم باید برای دانش آموزیک سری فعالیت های غیر منتظره هم تدارک ببینیم و معلم یکبار به یک روش خاصی یا یک سوال خاصی یا یک وسیله خاصی وارد کلاس شود یک رویدادی که انتظارش را نداشتند باعث می شود از حال ت یکنواختی کلاس خارج شود.

موضوع بعدی که باز می تواند انگیزه افراد را بالا ببرد این است که آنها باید خودشان درگیر آن فعالیت شوند.

راهبردهای انگیزشی برای آموزش

۰۴ درگیر ساختن فعال دانش آموزان

* یادگیری موضوعات درسی را تا حد امکان به صورت فعال، تحقیقی، ماجراجویانه و اجتماعی ارائه دهید.

* نوع درگیری و مشارکت دانش آموزان را با توجه به سبک های شناختی و یادگیری آنان متنوع سازید

۰۵ انتخاب راهبردهایی که کنجکاوی دانش آموزان را برمی انگیزد

* بر روی ارزش برانگیخته سازی حدس، کشف، کنجکاوی و تخیل سرمایه گذاری کنید.

* استفاده از حکایت، ضرب المثل، شعر و امثال این ها برای آفیه کردن عناصر اجتماعی و شخصی به زمینه یادگیری

طبق نظریات مختلفی که در روانشناسی و در بحث انگیزش وجود دارد اگر فردی منفعل باشد میزان انگیزش در آن زمینه کاهش می یابد ولی اگر موضوع درسی ما یا یادگیری جو کلاسی ما به صورتی باشد که فرد فعال باشد، کارهای تحقیقاتی و ماجراجویانه انجام دهد انگیزه فرد خیلی می تواند افزایش پیدا کند. و اگر ما این درگیری و مشارکت دانش آموزان را با توجه به سبک های شناختی و یادگیری آنان منطبق کنیم در این زمینه می توانیم افزایش بیشتر انگیزه را داشته باشیم.

یکی از کارهایی که باز در بحث شناخته رایان مطرح بود شناخته رایان میگفت که نیاز به کنجکاوی نیاز به دانستن آن است که باعث بالا بردن انگیزه افراد می شود.

در این قسمت هم باز ما می توانیم راهکار دهیم راهکار استخراج کنیم ما باید کاری کنیم که در دانش آموزان احساسی به وجود آید که دوست داشته باشند حدس بزنند، و دوست داشته باشند چیزی را کشف کنند. آن حالت کنجکاوی شان باید تحریک شود و آن سر زدن ها جستجوگری آنها باید تحریک شود در این زمینه ها معلم باید سرمایه گذاری بیشتری انجام دهد.

و بالاخره استفاده از ضرب المثل ها استفاده از شعرها استفاده از آن موقعیت های اجتماعی مختلفی که ما می توانیم وارد درس مان کنیم، موقعیت های شخصی مختلفی که وارد این درس می شود می تواند انگیزه افراد را بالا ببرد.

آخرین موردی که در این قسمت کاربردهایی که خدمتتان می‌گویم استفاده از راهبردها و مطالبی هست که آن چالش مناسب را در کلاس به وجود می‌آورد مادر نظریه برانگیختگی گفتیم که اگر فرد با چالش بهینه مواجه شود کارایی اش بیشتر می‌شود.

راهبردهای انگیزشی برای آموزش

۰۶ انتخاب و استفاده از راهبردها و مطالب با درجه مناسب چالش و دشواری

*ارائه تکالیف دارای دشواری متوسط تا بتوانند با کوششی معقول کامل شوند.

*تقسیم تکالیف دشوار به بخش‌های کوچکتر که بدون تلاش بسیار زیاد قابل دسترس باشند.

**تمرکز بر نتایج سطح بالاتر

*نظارت بر سطح دشواری تکالیف و آزمون‌ها

تکالیف اگر ساده هستند را می‌توانیم با توجه به سطح سادگی بگذاریم یک مقداری چالش برانگیز تر شوند.

تکالیف را به بخش‌های کوچکتری تقسیم کنیم که خیلی لازم نباشد تلاش بیش از توانشان انجام دهند که افراد بتوانند در آن ت کالیف موفق شوند.

و خیلی هم در سطوح پایین مثلاً حفظ کردن، یادگیری جزئیات کم اهمیت در این موضوعات لازم هست ولی توقف در آن‌ها می‌تواند باعث پایین آمدن انگیزه افراد شود این جور موارد باز کاربردهایی است که ما میتوانیم ماز نظریه‌های مختلف انگیزشی و یادگیری استخراج کنیم به کمک این مطالبی که گفته شد و مطالعات تکمیلی که در این زمینه خواهیم داشت یک کلاس جدا بو کلاسی که در آن دانش آموزان انگیزه لازم برای یادگیری را دارند فراهم کنیم انشالله که کلاس‌هایی داشته باشیم که همواره برای دانش آموزان جذاب باشند و دانش آموزان در آنجا احساس خوبی را داشته باشند

جلسه پنجاه و نهم

(بایدها)

در بحث مدیریت کلاس‌ها به تعریف مدیریت کلاس پرداختیم. علت‌های بد رفتاری را گفتیم، اقتدار معلم را گفتی. حالا رسیدیم به اینجا که اگر بد رفتاری پیش بیاید، باید چکار کنیم. ولی باز هم قبل از اینکه ما برویم سراغ اینکه اگر بد رفتاری پیش بیاید چکاری باید انجام دهیم یک سری اصولی هست برای پیشگیری از بد رفتاری که این اصول را اگر رعایت کنیم خیلی می‌تواند به ما کمک کند تا آن مشکلات، بد رفتاری‌ها و ناهنجاری‌هایی که معلمان در کلاس با آنها مواجه می‌شوند به شدت پایین بیاید. بنابراین روی اینها خیلی باید دقت کنیم و روی مواردی که گفته خواهد شد، من اینها را تحت عنوان بایدهایی که معلم باید در کلاس داری رعایت کند، طبقه بندی کرده ام. این بایدها را با همدیگر مرور می‌کنیم.

تمرکز بر هدف اصلی تدریس

اولین نکته‌ای که باید دقت داشته باشید این است که باید به هدف اصلی تدریس‌مان تمرکز داشته باشیم؛ معلم باید بداند که کار اصلی اش تدریس می‌باشد و اینکه دانش آموزان به آن اهدافی که برایشان در نظر گرفته شده که معمولاً می‌تواند یادگیری باشد، کسب مهارت‌های اجتماعی باشد یا هر هدفی که در درس دارد، به آن می‌خواهد برسد؛ اینکه دانش آموزان ساکت و مرتب باشند، حرف گوش کن باشند؛ اینها دیگر در اغلب مواقع هدف اصلی نیست. پس اولین نکته؛ تمرکز بر هدف اصلی تدریس است.

درک نیازهای دانش آموزان و چگونگی برآورده سازی آنها

دانش آموزان یک سری علائق و نیازهایی دارند که این نیازها اگر شناسایی شوند، می تواند خیلی به معلم کمک کند. دانش آموزان به آن درسی که می خواهیم، احساس نیاز نکنند، فکر کنند که این را لازم ندارند، چه نیازی به این درس دارند، مسلما میزان رفتارهای ناهنجارشان افزایش پیدا خواهد کرد. علاقه شان به آن درس کم می شود. شناخت علائق هم می تواند به وسیله ی خود معلم یک چک لیستی بدهد یا اول کلاس مصاحبه هایی با دانش آموزان داشته باشد یا پرسشنامه هایی خاص که دانش آموزان پر می کنند. اینها می توانند به ما کمک کنند تا به نیازها و علائق دانش آموزان پی ببریم. خود درس روانشناسی، روانشناسی رشد، روانشناسی تربیتی ما را آشنا می کند با دانش آموزان آن مقطع سنی که با آنها در ارتباط هستیم؛ باز می تواند به ما خیلی کمک کننده باشد در این زمینه.

شناخت و احترام به تفاوت های فرهنگی و نژادی

در جامعه ای که زندگی می کنیم ممکن است این تنوع ها کمتر باشد، ولی در بیشتر جوامع الان تنوع های زیادی وجود دارد یعنی افرادی با فرهنگ ها، نژادها و موقعیت های مختلف حضور دارند. اینها را بشناسیم و به آنها احترام بگذاریم و حرفی برخلاف اینها نزنیم که باز مشکلاتی پیش بیاید چون خود اینها می تواند موجب مشکلاتی شوند.

شناخت علل بدرفتاری و چگونگی رفع آنها

ما علل بدرفتاری را گفتیم حالا باید منطبق کنیم در این مشکل جدیدی که ما با آن مواجه شدیم، دلیلش کدام یک از عللی که قبلا فهرست کردیم می باشد و چطوری می توانیم آن را از بین ببریم.

قوانین و مقررات واضح و روشن

قوانین و مقررات واضح و روشنی برای کلاس داشته باشیم. معلم باید در ابتدای سال برای دانش آموزانش مشخص کند که چه بایدهایی ما در کلاس داریم، چه نبایدهایی، چه کارهایی را باید انجام دهند چه کارهایی را نباید انجام دهند. اگر واقعا نظم و انضباط، تعداد قوانین هم نباید زیاد باشد، چندتا قانون مشخص و لازم را بیاورند و آنها را حتما به اطلاع دانش آموزان در ابتدای جلسه برسانند. یک سری قوانین مشترکی در همه ی درس ها وجود دارد که آنها هست. اگر قانون خاصی را برای درس خودتان وضع می کنید باز آن می تواند برای خودش یک مورد جدا باشد.

داشتن طرحی مشخص برای پاسخ دهی به بدرفتاری

یعنی ما از قبل باید بدانیم که اگر بدرفتاری پیش آمد چکاری باید انجام دهیم. از قبل یک آمادگی و یک برنامه برای مقابله با بد رفتاری داشته باشیم. اینطوری نباشد که حالا برویم که ان شالله مشکلی پیش نمی آید. بدانید که چجوری می خواهید پیشگیری کنید، چه برنامه ای دارید، چه تغییراتی می خواهید ایجاد کنید، چه مجازات هایی می خواهید وضع شود. همه ی اینها باید برایش برنامه ریزی کنید.

مداخله سلسله مراتبی

گاهی اوقات پیش می آید که یک معلمی از دست یک دانش آموزی ناراحت می شود و همان جلسات اول کلاس او را به دفتر می فرستد یعنی آخرین کاری که باید انجام شود را متاسفانه اول انجام می دهد. مداخله سلسله مراتبی یعنی اینکه اول ممکن است نادیده گرفتن باشد، هشدار دادن و یا تذکر دادن باشد (تذکرات کتبی، شفاهی). خیلی باید قدم به قدم جلو برویم. در مداخله سلسله مراتبی یک اصل داریم که می گوید با کمترین دخالت باید مشکلات را حل کنیم. هر چه میزان دخالت ما، میزان

ورورد ما به مشکل کمتر باشد و مشکل حل شود این بهتر است. اینطوری نیست که بگوییم معلم حاضر و آماده همیشه دنبال اشد مجازات است.

کاهش استفاده از روش های تنبیهی

ما نباید بیشتر از روش های تنبیهی استفاده کنیم. روش های مثبت و روش های غیر تنبیهی ارجحیت دارد. چون در سلسله مراتبی که در بالا گفتیم اگر اول شما برخلاف آن رفتار منفی و نامطلوب را تشویق کنیم خودش باعث کاهش آن رفتار نامطلوب خواهد شد. پس اول از روش مثبت استفاده کنیم و بعد برویم سراغ بقیه ی رفتارها، غیر از آن رفتار نامطلوب را مورد توجه قرار می دهیم، تقویت می کنیم و بعد خاموشی می باشد یعنی به آن رفتار نامطلوب توجه نمی شود و در نهایت می رویم سراغ روش های تنبیهی که خودشان هم سلسله مراتب دارند و یکجور نیستند.

ایجاد جو کلاسی مشارکتی و مسئول

اگر دانش آموزان در جریان کار کلاس مشارکت کنند. اگر کلاس را از خودشان بدانند، اگر احساس تعلق به کلاس داشته باشند مسلماً میزان بدر رفتاری هایشان کاهش می یابد. وقتی کسی در جایی نشسته باشد و بیکار هم هست خودش باعث بدر رفتاری می شود و زمینه را برای بدر رفتاری فراهم می کند. ولی وقتی بچه ها همه مشغولند و طوری مشغولند که گذر زمان را در کلاس حس نمی کنند، این خیلی می تواند از بدر رفتاری ها پیشگیری کند. خاطره ای از کلاس خودم می گویم که در این زمینه می تواند کمک کننده باشد. من در کلاس دوم ابتدایی معلم بودم. ما در کلاس هایی که در آنها غربالگری صورت نگرفته با گروهی از دانش آموزان مواجهه هستیم، یک سری هستند که از لحاظ پیشرفت تحصیلی خیلی سطح بالایی دارند و سریع مطالب را یاد می گیرند و یک سری هم هستند که در سطح متوسط می باشند و یک سری نیاز به چند بار توضیح دارند. حالا در کلاس با دانش آموزانی مواجهه بودم که سریع کارهایشان را انجام می دادند و نمی دانستند چطور از بیکاریشان استفاده کنند. خب این خودش منشا بدر رفتاری می شود. من از روش های غنی سازی یعنی یک تکالیف خلاقانه ای به آنها دادم که این تکالیف خلاقانه آنها را سرگرم می کرد. وقتی کلاس که تمام می شد و زنگ که می خورد و بچه ها می خواستند بیرون بروند، می گفتند بگذار بقیه اش را بنویسیم و کامل کنیم. می توانیم زنگ تفریح هم در کلاس بمانیم؟ این خودش باعث می شد که زمان و وقت خالی وجود نداشته باشد و اوضاع بهتر شود.

شریک ساختن دانش آموزان در تقسیم گیریهای کلاسی

وقتی که قوانین کلاسی وضع می شود، وقتی می خواهیم هر تصمیمی درباره ی کلاس گرفته شود، بهتر است خود دانش آموزان در آن حضور داشته باشند. یعنی وقتی می خواهیم تکلیفی بدهیم یک نظر سنجی از دانش آموزان داشته باشیم یا وقتی می خواهیم امتحانی را مشخص کنیم یا نحوه ی امتحان، تاریخ امتحان، اردویی می خواهیم برویم، هر برنامه ایی که در کلاس می خواهد اجرا شود سعی کنیم که نظر دانش آموزان را بپرسیم و از نظر آنها استفاده کنیم و آنها را شریک تصمیم گیری هایمان کنیم. با این روش احساس تعهدشان نسبت به کلاس بالا می رود و میزان بدر رفتاری ها کاهش پیدا می کند. بالاخره آخرین مورد در اصول پیشگیری و آن بایدهای کلاس آموزش مهارت های اجتماعی ضروری است.

آموزش مهارت های اجتماعی ضروری

گاهی اوقات دانش آموزان ما نمی دانند در موقعیت های خاصی چه رفتاری را انجام دهند. وقتی هم می تواند مهارت مدیریت عواطف باشد که بلد باشند که چگونه عواطفشان را کنترل کنند و هم اینکه در موقعیت های اجتماعی خاص چه رفتاری را باید داشته باشند؛ اینها در مدیریت کلاس درس می تواند خیلی به ما کمک کند.



جلسه شصتم

نبایدها

واکنش نشان دادن به همه ی بد رفتاری ها

ما بایدها یا اصول پیشگیری در مدیریت کلاس ها را خدمتتون گفتیم. حالا به نبایدها می پردازیم. آن چیزهایی را که این نبایدها از چیزهایی انتخاب شدند که بیشتر معلم ها خواه ناخواه، دانسته و ندانسته گرفتار اینها می شوند. ببینیم چه کارهایی را نباید انجام بدهیم. اولین کاری که نباید انجام شود، واکنش نشان دادن به همه بد رفتاری هاست. ما پلیس نیستیم. حالا شاید پلیس نقشش هم در جامعه این نباشد، بالاخره، کسی نیستیم که دائما تجسس کنیم که چه مشکلاتی وجود دارد. به قول معروف مچ گیری کنیم. ما کارمان این می خواهد باشد که آن جو سالم و سازنده و اجتماعی خاص را در کلاس بوجود آوریم تا آن فرآیند یاددهی- یادگیری به خوبی اتفاق بیفتد. اگر یک بد رفتاری یک بار انجام شده و احتمال تکرارش کم است، واکنش و مداخله لازم نیست. ولی اگر یک بد رفتاری هست که احتمال دارد در آینده هم تکرار شود و یا اینکه ممکن است خطری برای دیگران بوجود بیاورد؛ معلم باید حتما در اینطور مواقع مداخله کند. ولی گاهی اوقات می بینیم یکی دارد با دوستش حرف می زند، یکی یک روز تکلیفش را انجام نداده و از گذشته ی دانش آموز خبر داریم و لازم نیست سریع وارد شویم. گاهی اوقات معلم حرفهایی را در کلاس می شنود، باید خودش را به نشنیدن بزند. گاهی اوقات چیزهایی را می ببیند که نباید آنها را به روی خودش بیاورد یعنی من اینها را دیدم. اینها خیلی می تواند کمک کننده باشد. چون چیزهایی که احتمال تکرارش در آینده نباشد لازم نیست مداخله ای انجام بدهیم.

برچسب های تحقیر آمیز

برچسب های تحقیر آمیز هم نباید به دانش آموزان بزنیم. خب نسبت به گذشته خیلی میزان آگاهی ها و حساسیت ها در آموزش و پرورش و درس معلم ها افزایش پیدا کرده. دیگر کسی حرف ناجوری به دانش آموزان نمی زند. ولی گاهی اوقات شوخی هایی که می کنیم بینش یک برچسب هایی وجود دارد که روی شخصیت دانش آموزان تاثیرات منفی می گذارد. آن جو روانی سالمی که در بحث انگیزش گفتیم باز اینجا باید مد نظرمان باشد. معلمی که به دانش آموزان می گوید: های اینشتین، های آی کیو و

از این جور صحبت هایی می شود در کلاس. حالا اگر برگردین به خاطرات خودتان، به آن کلاس هایی که داشتن از اینجور موارد شاید تجربی داشته باشید. اینها هم در کلاس داری ما نباید باشد.

تنبیه گروهی

آیا ما می توانیم دانش آموزان را بصورت گروهی تنبیه کنیم؟ دیدیم دیگه گاهی اوقات مثل نظام پادگانی، تنبیه گروهی هم نباید باشد. از آن نباید هاست.

عذرخواهی اجباری

عذرخواهی اجباری یعنی اینکه گاهی اوقات دانش آموز کاری انجام می دهد و ما این را مجوز می کنیم که بیا عذرخواهی کن. در گذشته می گفتند بیا صد بار بنویس که من دیگه این کار را نمی کنم. بیا جلوی کلاس از همه ی دانش آموزان عذر خواهی کن. اغلب اوقات این ها نتیجه ی عکس دارد.

نق نق کردن

گاهی اوقات معلم ها در سر کلاس شروع می کنند به نق نق کردن و غر زدن. اینها در مدیریت کلاس، بهبود اوضاع، در عوض کردن بد رفتاری های دانش آموزان فایده ای ندارد. گله ها و شکایت های بیش از اندازه فایده ای ندارد. گاهی معلم به تهدید کردن متوسل می شود. تهدید کردن اینکه اگر ببینم دوباره این اتفاق افتاده؛ اگر در کلاس من اینجوری بشود اگر اونجوری بشود؛ اینها کم کم دانش آموزان می فهمند همانطور که فرزندان در محیط خانه فهمیدند که تهدید اغلب فراتر از آن واکنش اصلی که ما باید نشان بدهیم باید چیزی بگوییم تا آن فرد بترسد. خب خیلی از اوقات بعد از مدتی اگر یکبار با یک نفر تماس داریم و نمی خواهیم دوباره او را در آینده ببینیم ممکن است این تهدید جواب بدهد. ولی یک فردی که هر روز با وی سرو کار داریم دیگر کم کم می فهمد که دامنه ی عملیات ما تا چقدر است. دیگر تهدیدهای ما تاثیرشان را از دست می دهد درست مانند تهدیدات پدر و مادرها. بنابراین نباید تهدید هم کنیم چون تهدید فراتر از آن واقعیت است.

تنبیه های زننده و تحقیر آمیز

گاهی اوقات معلم ها در گذشته ها وصل می شوند (در عکس یک فردی را که در چوب و فلک گذاشتند که مال زمان های قدیم قاجاریه و این جور روش هایی بوده).



در مدارس هم یکسری تنبیه هایی وجود داشت. تنبیه هایی زننده مثلا می گفتند برو جلوی کلاس بایست و دستت را بالا بگیر. پشت به بچه ها و ایسا. توصیه می شود که از این تنبیه ها استفاده نشود. اینها تنبیه بدنی نیستند چون در بحث دیگر داریم آنها را می گوئیم. ولی در اینجا اینجور تنبیهاتی که بیایم یک فردی را بگوییم که یک جایی بایستد، یک کلاه خاصی سرشان می گذاشتند و در اینجور موارد در گذشته ها بود. باز هم ممکن است فردی اینجور تجربه هایی داشته باشد و فکر می کند می تواند اینها عملی باشد. نه از اینها هم به هیچ وجه در مدیریت کلاس استفاده نشود.

اختصاص تکلیف تحصیلی اضافی

بعضی از معلم ها از تکلیف اضافی به عنوان تنبیه استفاده می کنند. توصیه اکید این است که تکلیف باید حالت خوشایند داشته باشد. دانش آموزان باید وقتی تکلیفی انجام دهند که از انجام آن لذت ببرند. اگر تکلیفی را بصورت تنبیه در آوردیم، دیگر انجام دادن آن تکلیف طبق اصل شرطی سازی کلاسیک با یک محرک ناخوشایندی تکلیف را همراه کردیم که این محرک ناخوشایند

تأثیرش را روی تکلیف هم می گذارد. بعد از مدتی دیگر از آن تکلیف خوششان نمی آید. وقتی شما تنبیه می کنید و می گوید باید دوبار دیگر از روی این درس بنویسید، حالا که این کار را انجام دادی چه اتفاقی می افتد؟ دانش آموز از آن درس بیزار می شود چون دیگر آن درس برایش حالت تنبیه تلقی می شود. حالا باید ۱۰ تا تمرین اضافی ریاضی انجام بدهی. حالا باید ۵ سوال دیگر از درس دربیآوری. اینها نباید به عنوان تنبیه باشند. چون جنبه ی خوشایندی جنبه ای که فرد دارد دانش خودش را می سازد از دست می دهد.

کم کردن نمره

بعضی از معلم ها برای تنبیه به کم کردن نمره متوسل می شوند. حالا که این کار را انجام دادی ۲ نمره از دست دادی. این چه ثمره ای دارد؟ چه پیامدی دارد؟ دانش آموز دارد برای نمره زحمت می کشد، برایش مهم است. اگر برای رفتار غیردرسی که انجام داده نمره اش را کم کنیم، ممکن است درس خواندنش را کنار بگذارد. حالا در شرایطی می توانیم از آن استفاده کنیم. اگر اول کلاس گفتیم که قوانین کلاس باید وضع بشود. با دانش آموز صحبت بشود و قرارداد از پیش تعیین شده ای در این زمینه وجود داشته باشد یعنی دانش آموز خودش بداند که اگر این کار را انجام بدهم یکی از پیامدهایش کم شدن نمره است.

نوشتن به عنوان تنبیه

نوشتن به عنوان تنبیه نباید استفاده شود. ما آنجا تکلیف را گفتیم و اینجا نوشتن را هم اضافه می کنیم. از نوشتن هم استفاده نشود.

فعالیت های بدنی و ورزشی به عنوان تنبیه

فعالیت های بدنی و ورزشی نباید به عنوان تنبیه استفاده شود. چرا؟ ۲ دلیل برای این امر داریم. اگر شما فردی را مجبور به دویدن در مدرسه کردید، مثل کلاغ پر که زمان بچگی ما هم بود؛ اولاً شما همیشه از شرایط بدنی دانش آموزان اطلاع ندارید و ممکن است یک مشکلاتی، بیماریهایی داشته باشد که این اوضاع را بدتر می کند. ثانیاً، فعالیت های بدنی هم باید مثل تکالیف جنبه خوشایند داشته باشند. اگر ناخوشایند باشند اگر فرد ناراحت باشد، هنگامی که اینها را انجام می دهیم در آینده احتمال اینکه اینها را انجام بدهد کم می شود.

تنبیه دردناک

تنبیهات دردناک به هیچ وجه استفاده نشود. این هم به لحاظ قانونی ممنوع است یعنی هیچ کس از شما حمایت نخواهد کرد. اگر دانش آموزی را تنبیه کنید هیچ کس به شما حق نخواهد داد که حالا شما چه شرایطی را داشته اید. نباید تنبیه بدنی وجود داشته باشد. این را به کلی باید از خزانه پاسخ هایی که می توانید نسبت به بدرفتاری های دانش آموزان نشان دهید، حذف کنید. جوی را بوجود نیاورید که درگیری بین معلم و دانش آموز بوجود بیاید. چون همیشه اگر این اتفاق بیفتد، معلم بازنده است. در هر شرایطی هر اتفاقی بیفتد و درگیری فیزیکی پیش آید، بازنده معلم است. اگر دانش آموزی هم تنبیه بشود شما فکر نکنید که معلم حتی اگر در رفتار دانش آموز تغییری حاصل شده به هدفش رسیده است. اینها مواردی بود که جز نبایدهای مدیریت کلاس فهرست کردیم.



جلسه شصت و یکم

در قسمت بایدهای اصول پیشگیری از بد رفتاری یکی از حرف‌های ما گفتیم معلم باید یک طرح مشخصی برای پاسخ‌دهی به بد رفتاری دانش‌آموزان داشته باشد. طرح را در آنجا گفتیم ولی اکنون می‌خواهیم آنرا مطرح کنیم و مطلب را باز کنیم و ببینیم که این طرح به چه صورت می‌باشد. اسم این طرح را گذاشتیم طرح مقابله‌ای سه مرحله‌ای: یعنی اینکه معلم در سه مرحله نسبت به بد رفتاری‌های دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهد. حالا بد رفتاری‌ها مختلف هستند که در اینجا آنها را بیان می‌کنیم.

طرح مقابله‌ای سه مرحله‌ای

در ابتدا مراحلش را بیان می‌کنیم و در ادامه توضیحات هر مرحله را مختصر بیان می‌کنم.

مرحله اول: کمک موقعیتی

مرحله دوم: واکنش خفیف

مرحله سوم: واکنش معتدل

یعنی ما در ابتدا از کمک موقعیتی استفاده می‌کنیم و بعد واکنش خفیف و در آخر واکنش معتدل.

در کمک موقعیتی اولین کاری که انجام می‌دهیم می‌گوییم که ما خیلی از بد رفتاری‌ها را بدون اینکه تمرکزمان روی خود دانش‌آموز باشد، می‌توانیم بر موقعیت تمرکز کنیم و آن بد رفتاری را از بین ببریم. مثلاً گاهی اوقات اشیائی هستند یا وسایلی و یا حتی دانش‌آموزان دیگر، حواس دانش‌آموز را پرت می‌کند، اینجا اگر آن موقعیت عوض شود، جای دانش‌آموز عوض شود، یا شئی که باعث حواس پرتی دانش‌آموز می‌شود از او گرفته شود، خواهیم دید که مشکل حل می‌شود. به این مورد کمک موقعیتی گفته می‌شود. یا در کمک‌های موقعیتی گاهی اوقات دانش‌آموزان در کلاس شروع به خندیدن، حرف زدن می‌کنند، اینجا معلم اگر مشخص کند که شما اجازه دارید بخندید، خوش باشید، نمی‌خواهم کلاس ما مانند زندان باشد و هیچ خوشی

در آن وجود نداشته باشد، ولی هر کاری زمانی دارد، این وقت ها را نباید بعد از رفتارهای بد تذکر داد. از قبل باید مشخص بشود. باید زمان برایش مشخص کنیم، اینها را از قبل بگوئیم، در جلسه اول مشخص می کنیم. بنابر این، این خودش نوعی واکنش موقعیتی است. دانش آموز می خواهد حرف بزند مثلا می گوئیم امیر حسین شما می توانید با رضا صحبت کنید ولی اجازه دهید تا درس ما تمام شود چون همیشه بعد از درس من اجازه می دهم شما ۵ دقیقه با هم صحبت کنید. یا در سطح دانشجویان در کلاس، گاهی اوقات در کلاس درس می گوئیم که بچه ها می توانید از موبایل هایتان استفاده کنید ولی بعد از اینکه من درس را بیان کردم. مثلا برای موضوعی که من گفتم می توانید از موبایل تان استفاده کنید و از طریق اینترنت موضوع را سرچ نمایید، یا چند دقیقه ای (حدود ۵ دقیقه) می توانید اخبار را دنبال کنید. یعنی زمانی را از قبل برایشان مشخص کنید. برای هر کاری حتی شوخی کردن و وقت خندیدن را مشخص کنید.

تقویت رفتار های مناسب:

می گوید که باز هم ما بدون اینکه بر روی بد رفتاری تمرکز کنیم، این را بسیار تکرار کردیم چون بسیار مهم می باشد که رفتار های مناسب را تقویت کنیم. بدین معنا که اول نرویم سراغ بد رفتاری. وقتی که دانش آموزی خوب هست را ببینیم، می گوئیم که در تاریخ به آدم های معمولی و متوسط خیلی ظلم می شود، چه کسانی اسم ها یشان در کتاب ها و حافظه تاریخی مانده است؟ یکی انسان های بسیار خوب و یکی آدم های که بد بودند و یا اتفاق خوب و یا بدی را رقم زدند. آدم های معمولی که حدود ۹۵٪ انسانها در تاریخ بودند خیلی تاریخ به آنها تعلق نگرفت است. حالا در کلاسهای ما نیز این اتفاق رخ می دهد. یعنی در کلاسهای ما یک سری دانش آموزان داریم که دانش آموزان بد رفتار میباشند. اینها را معمولا معلم از همان روز اول می شناسد. آن دو سه نفری که عقب کلاس نشسته اند آنها را دیگر می شناسد. حتی اسم آنها را می داند و به اسم کوچک صدا می زند. یعنی بعد از دو الی سه جلسه با آنها آشنا می شود و آن دانش آموزانی هم که در کلاس درس اتفاقات خوبی رقم می زنند مثل همان قضیه تاریخ، آنها را نیز معلم به خوبی می شناسد ولی یک عده ای هستند که شاید معلم تا وسط های سال حتی تا آخر سال به خوبی نشناسد آنها را که نه خیلی گل های پر رنگ و خوشبویی دارند و نه خارهای تیزی دارند. این باید مد نظرمان باشد وقتی دیدیم کسی ساکت نشسته، این باید دیده شود. وقتی می بینیم کسی دارد به درس گوش می دهد، اگر دارد تعامل می کند، اگر کسی سوالی می پرسد، رفتار مناسبی دارد، این ها باید دیده شود. اینها یعنی تشویق خوبی های، خودش تنبیه بدی هاست. حتی اگر آن بدی ها را ما نادیده بگیریم و آنها را تشویق کنیم، خود آنها کم کم کم رنگ می شوند پس این مورد را نیز باید دقت داشته باشیم. در نتیجه مرحله اول کمک موقعیتی است، با استفاده از مرحله کمک موقعیتی اگر مشکل برطرف شد که خوب است و اگر رفع نشد به سراغ مرحله بعد یعنی واکنش های خفیف می رویم.

واکنش های خفیف را به دو دسته طبقه بندی می کنیم: واکنشهای غیره کلامی، واکنشهای کلامی

الف) واکنشهای غیره کلامی، مثل نادیده گرفتن، نادیده گرفتن رفتار که در مباحث قبلی توضیح داده شد. یکی از کارهای که ما می توانیم در خصوص بد رفتاری ها انجام دهیم این است که از اصل تغافل استفاده کنیم. یعنی اینکه من اصلا این رفتار را ندیدم.

استفاده از نشانه های غیره کلامی، مثلا گاهی اوقات معلم می زند به تخته یا دستهایشان را به هم می زند، در این واکنشها از زبان نشان استفاده نکردند اما از این نشانه های غیره کلامی استفاده کردند که یعنی برگرد و یا ممکن است بعضی وقتها به دانش آموزی اشاره ای کند، به دانش آموزی دیگری نگاهی بیندازد. خود اینها باعث می شود دانش آموزی که در حال انجام عملی است که نباید آن رفتار را انجام دهد این نگاه معلم می تواند باعث شود تا آن زنجیره قطع گردد. بعضی اوقات می بینیم که دانش آموزی به آن روش غیره کلامی ما جواب نمی دهد، یعنی بد رفتاری هنوز ادامه دارد، در اینجا معلم حرکت می کند و می رود کنار آن دانش آموز، همین رفتن به کنار دانش آموزی که در حال انجام یک بد رفتاری است، باعث می شود که در اغلب مواقع آن بد رفتاری قطع گردد. البته نه در مورد این موضوع خاص ولی در کل معلم باید همواره در کلاس حرکت کند، میزها باید طوری چیده شود که معلم بتواند بین دانش آموزان برود و ببیند در کلاس چه اتفاقی در حال رخ دادن می باشد. معلمانی که

می دانند در کلاس هایشان چه می گذرد میزان بد رفتاری در کلاس هایشان به مراتب کمتر از آنجایی هست که معلم نمی داند در کلاسش چه اتفاقی رخ می دهد. معلم در جاهای مختلف کلاس باید طوری سر بزند که نمی خواهد بد رفتاری ها را ببیند، حالا باز با استفاده از روشهای جدیدی که دانش آموزان به صورت گروهی کنار یکدیگر می نشینند خیلی بهتر می توانیم کنترل کنیم، تعاملات دانش آموزان بیشتر می شود، بعضی مواقع کنار دانش آموزان می رویم و دست رو شانه هایشان می گذاریم. این گذاشتن دست یا لمس کردن شانه های دانش آموزان در بسیاری از اوقات با عث قطع بد رفتاری می شود که قبل از آن ما از دور اشاره کردیم ولی هنوز بد رفتاری ادامه داشت. اینها هم طبق اصل کمترین مداخله می باشد. یعنی طبق این اصل در ابتدا ما آمدیم و کمک موقعیتی کردیم بعد از آن واکنش خفیف غیره کلامی نشان دادیم، بعد از آن سراغ واکنش خفیف کلامی می رویم.

ب) واکنشهای کلامی: در واکنشهای کلامی می توانیم اسم دانش آموز را صدا بزنیم، مثلاً "می گوئیم رضا میدانی ما داریم در مورد مایعات صحبت می کنیم، مایع اصلاً چه خواصی دارد؟ و درسمان را ادامه می دهیم. بین درسمان اسم آن دانش آموز را هم می آوریم و می توانیم از شوخی های کلامی استفاده کنیم، شوخی ها کلامی با آن برجسپ های تحقیر آمیز باید متفاوت باشد. مثلاً می گوئیم که پویا امروز خیلی حرف گفتنی برای رضا دارد، خوب خود بیان این شوخی باعث می شود که دانش آموز بفهمد که دارد بیش از اندازه حرف می زند، بیان این جمله یعنی بیان احساس خود به دانش آموز باعث کاهش بد رفتاری می شود و می توان گفت همدلی با دانش آموز پیش می آید. برخلاف پیام من، این پیام بر روی تو متمرکز شده است بر روی دانش آموز که تو چرا اینطوری هستی؟ نه اینجا بیان می کنم که وقتی تو این کار را انجام می دهی، من چه احساسی پیدا می کنم، چه اتفاقی درون من می افتد بلکه آن چیزهای که خودش نمی بیند و از آن اطلاعی ندارد را بیان می کنم.

جلسه شصت و دوم

در ادامه بحث در قسمت ۶۱، در پیام من گفتم که احساسات خودمان را بیان می کنیم و گاهی اوقات می توانیم قوانین را بیان کنیم آن قوانینی که در اول کلاس در موردش صحبت کرده بودیم، آنها را بیان کنیم. ما گفته بودیم با هم قرار گذاشته بودیم به طوری که خودتان هم در این امر مشارکت داشتید، گفته بودیم که نباید موقع درس دادن، افراد گروه با هم صحبت کنند، گفته بودیم که غیر از مسائل علمی و درسی، مسئله دیگری مطرح نشود. ما گفته بودیم که دعوا کردن در کلاس ما به هیچ وجه قابل پذیرش نیست، اینها را به صورت کلی به دانش آموزان یاد آوری می کنیم. خود اینها باز زنجیره بد رفتاری را قطع می کند.

حق انتخاب دادن: در قسمت های قبلی گفتم و اینجا هم اشاره می کنم که گاهی اوقات به دانش آموزان می گوئیم اگر می خواهید صحبت کنید می توانید این کار را انجام دهید ولی باید بیرون از کلاس بروید و دو نفری صحبت کنید. این حالا اخراج از کلاس تلقی نمی شود ولی به نوعی محترمانه به آنها می گوئیم اینجا جای صحبت کردن نیست، شما می توانید تکلیف تان را انجام ندهید ولی وقتی تکلیف تان را انجام نمی دهی نباید با کسی صحبت کنی جوری که انگار خودش هم حق انتخاب دارد.

گاهی اوقات می توانیم از دانش آموز بپرسیم پوریا داری چه کار می کنی؟ خود این سوال ها گاهی اوقات می تواند نوعی تنبیه هم تلقی شود.

و بلاخره توبیخ کلامی

توبیخ کلامی، نگاه کنید ماهان بار اول، ما گاهی اوقات می گوئیم چکار کنیم در مدیریت کلاس و از همان اول می گوئیم که معلم معلم می رود سراغ این قسمت. دیدید که ما چقدر موقعیت داشتیم آن کمک های موقعیتی را ارائه دادیم، واکنش های کلامی خاص و غیره کلامی را انجام دادیم و در آیین مرحله واکنش های خفیف کلامی رسیدیم به توبیخ کلامی، سرزنشی که انجام می دهیم، این توبیخ ها وقتی تاثیر گذار خواهد بود که کم استفاده شوند. ما در قسمت تشویق هم گفتیم تشویقی که معلم یکسره آن را انجام بدهد تاثیر خودش را از دست می دهد مثلا به همه آفرین می گوید، دیگه آفرینش تاثیری ندارد و حالا معلمی هم که برعکس تشویق ها توبیخ می کند، دیگه توبیخ آن خیلی تاثیر گذار نیست.

دیده شده برای رفتار های مختلفی از این واژه ها استفاده شده است، ولی وقتی که معلم واقعا ناراحت شد و آن توبیخ کلامی از درونش برخاست (مراحل قبلی را پیاده کرده بود و بی نتیجه بود) دانش آموزان می گویند مثل اینکه معلم خیلی ناراحت شده و اینکه تو دیگه نباید این حرف را می زدی، اینجاست که دیگر تاثیر گذار خواهد بود. خوب واکنش موقعیتی بود.

حال به سراغ واکنش معتدل می رویم، در واکنش معتدل ما می توانیم یک سری کار ها را انجام دهیم که باز بدرفتاری ها قطع شوند یا کاهش پیدا کنند و از بین بروند.

در قسمت واکنش های معتدل محرک های مطلوب برای کاهش بدرفتاری را حذف می کنیم، این محرک ها چه چیزهای می باشند؟

گاهی اوقات دانش آموزی هست که انگار بدرفتاری برایش حالت امتیاز دهی دارد، حالت خوشایندی برایش پیدا می کند. گفتیم معلم دانش آموزانی را که خیلی حرف می زنند و ممکن است رفتار های خاصی داشته باشند را به خوبی می شناسند، میگویند اینجا دیگه از این استفاده نکنیم چون بعضی اوقات دانش آموزانی هستند که فقط دوست دارند مطرح بشوند، دیده شوند، فقط دوست دارند که معلم اسمشان را در کلاس ببرد، اینجا باید برعکسش عمل کنند. پس بنابراین بعد از بد رفتاری آن پیامد های مطلوب را حذف کنید. گاهی اوقات ما می توانیم امتیازاتی را که به دانش آموزان داده ایم را از آنها بگیریم، امتیاز گرفتن یعنی چه؟ یعنی علامت های به دانش آموزان بالاتر داده می شود، کارت امتیازی خاصی ممکن است به دانش آموزان دوره ی ابتدایی داده شود، البته اینها همه با توجه به قراردادهای قبلی می توانیم ازشان بگیریم.

می توانیم جای دانش آموز را عوض کنیم یا میز آن را عوض کنیم که این عوض کردن میز هم می تواند کمک موقعیتی باشد و هم حالت تنبیهی داشته باشد. مثلا کنار یک دوستی نشسته که خیلی آنرا دوست دارد حالا چون با او حرف می زند ما جای او را عوض می کنیم و با این کار ناراحت می شود و به او می گوئیم در صورتی می توانی برگردی کنار دوستت که وقتی به هم رسید با هم حرف نزنید.

می توانیم از روش محروم سازی استفاده کنیم. محروم سازی هم در تربیت فرزندان می تواند تاثیر داشته باشد و هم در کلاس درس. محروم سازی یعنی ما از آن موقعیت خوشایندی که دانش آموز در آن قرار دارد، او را خارج کنیم. حالا این می تواند اخراج از کلاس باشد یا گوشه ای از کلاس نگه داریم (البته نه به صورت تحقیر آمیز) یا کنار گذاشتن از کار مشارکتی با سایر دانش آموزان باشد. البته محرومیت نباید خیلی زیاد باشد. دانش آموز خطایی انجام داده و تا یک زمان مشخصی از کلاس محروم می شود ولی نباید این محرومیت تا آخر ساعت کلاس ادامه داشته باشد.

در فرزند پروری یک قانون **Time out** وجود دارد که بیان می کند به ازای هر سال سن کودک یک دقیقه تنبیه برای او در نظر می گیریم، مثلا اگر کودک ۴ ساله هست آن را روی یک صندلی خاص می نشانیم و به او می گوئیم به خاطر این بد رفتاری از اینجا نمی توانی بلند بشی و حرکت کنی، دیگه نمی گوئیم ۲۰ دقیقه یا یک ساعت باید ادامه داشته باشد.

معلم هم در کلاس باید به این صورت باشد، باید آن میزان محروم سازی مشخص و کم باشد یعنی حالت تنبیهی داشته باشد ولی خیلی زیاد نباشد. ما می توانیم گاهی اوقات دانش آموز را بعد از کلاس در کلاس نگه داریم مثلا معلم توی کلاس نشسته

و تکالیف دانش آموزان را بررسی می کند، می تواند دانش آموز را نگه دارد و از زمان استراحت یا خوردن خوراکی و محروم کند، که می تواند به عنوان یک تنبیه مورد استفاده قرار گیرد.

تماس با والدین: ما همیشه و به تنهایی مسئول بدرفتاری های دانش آموزان نیستیم، معلم مسئول اصلاح بدرفتاری دانش آموزان نیست، در اینجا جامعه مسئول هست، مدرسه مسئول هست و خانواده هم مسئول هست، اینها هم جهت اصلاح باید مشارکت داشته باشند. اگر بدرفتاری کوچک باشد خود ما کنترل می کنیم که به آن سمت نمرود ولی اگر بدرفتاری از آن حالت عادی خارج شد و تکرار پذیر بودند، در اینصورت می توانیم با خانواده آن دانش آموز صحبت کنیم یا به صورت کتبی برای خانواده آن نامه بنویسیم و آنها را در جریان این کار قرار دهیم. اگر نگاه کنیم می بینیم این اقدامات قدم به قدم می باشد، یعنی از کمک موقعیتی و واکنشهای خفیف شروع کردیم و رسیدیم به واکنشهای معتدل.

آخرین مرحله ملاقات با ناظم می باشد، در صورتی که همه مراحل را انجام دادیم و به نتیجه نرسیدیم اینجاست که از دانش آموز می خواهیم به دفتر ناظم مراجعه کند و ناظم را در جریان کار قرار می دهیم، پس این آخرین مرحله می باشد و خیلی کم استفاده می شود تا اثر گذاری خودش را از دست ندهد، یعنی از همان روز اول نباید ۶ نفر را بفرستیم دفتر، خوب دفتر می خواهد چی کار کند؟ درسته ممکن هست تعهداتی یا چیزهای از این دست باشد، اما اینها را بگذاریم برای وقتی که همه مراحل قبلی را رفتیم و جواب نداد، دیگه به این مرحله می رسیم. این طرح سه مرحله ای بود که خدمتان گفته شد.

چارت طرح مقابله ای سه مرحله ای

دور کردن اشیاء حواس پرت کن	کمک موقعیتی
مشخص کردن کارهای روزمره و روتین، کی وقت خنده است و ...	
تقویت رفتار های مناسب	

نادیده گرفتن رفتار	غیره کلامی	واکنش خفیف
استفاده از نشانه های غیره کلامی		
لمس		
ایستادن نزدیک دانش آموز		

صدا کردن دانش آموز	کلامی	
استفاده از شوخی		
ارسال پیام - من		
یادآوری قوانین		
حق انتخاب دادن به دانش آموز		
توبیخ کلامی		
پرسیدن چی کار می کنی؟		

حذف محرک های مطلوب برای کاهش بدرفتاری	واکنش معتدل	
حذف امتیازات		
تغییر میز		
محروم سازی		
نگه داشتن دانش آموز بعد از کلاس		
تماس با والدین		
ملاقات با ناظم		

جلسه شصت و سوم

در بحث مدیریت کلاس درس و مقابله با بدرفتاری ها، ما بدرفتاری های معمولی، واکنش هایی که معلم باید نشان دهد، طرح سه مرحله ای را توضیح دادیم. گاهی اوقات اضطرابی که معلم در حین تدریس برای او به وجود آید، برخورد با دانش آموزان پرخاشگر است. در این قسمت تمرکز ما بر روی دانش آموزان پرخاشگر که برای معلم مشکل ایجاد می کند، است. ما این دانش آموزان را بعنوان دانش آموزان پرخاشگر و خشن معرفی می کنیم، که این خشونت می تواند برای همکلاسی های خود یا ممکن است خود معلم ایجاد شود و باعث ایجاد اختلال در کلاس درس شود. برای این دانش آموزان چه کاری میتوان انجام داد؟

برای این دانش آموزان اولین کاری که می توان انجام داد این گروه از دانش آموزان را بشناسیم. شناخت دانش آموزان خشن و پرخاشگر خیلی مهم است. این دانش آموزان چه نشانه هایی دارند؟

اولین نشانه ای که این دانش آموزان دارند ایجاد اختلال مداوم در کلاس است. دانش آموزان خیلی مشکل ایجاد می کنند. اختلال مداوم در یک تحقیقی مشخص شده است. پژوهشی در سال ۱۳۹۹ انجام شده، گفته ۸۰ درصد دانش آموزان به ندرت قوانین کلاسی را می شکنند. ۱۵ درصد دانش آموزان گاهی اوقات قوانین کلاسی را میشکنند. و فقط ۵ درصد دانش آموزان هستند که همیشه این کار را می کنند. یعنی هر روز و همیشه به طور مداوم قوانین کلاسی را زیر پا میگذارند و فقط ما می توانیم این

۵ درصد را جز دانش آموزان پرخاشگر و خشن اعلام کنیم. پس گروه قبلی جزء دانش آموزان خشن نیستند. یعنی دانش آموزان ۸۰٪ درصد و ۱۵ درصد جز دانش آموزان خشن و پرخاشگر نیستند، فقط روی دانش آموزان ۵ درصد تمرکز می کنیم. نشانه بعدی که این دانش آموزان دارند، توجه طلبی است. یعنی این دانش آموزان قصد دارند توجه معلم و بقیه دانش آموزان

را به خود جلب کنند. نشانه بعدی این دانش آموزان نافرمانی مستقیم از فرمان معلم است. یعنی به صورت مستقیم و خیلی واضح دستورات معلم را زیر پا می گذارند. گاهی اوقات از یک دانش آموزی خواسته شود که کاری را انجام دهد ولی دانش آموز با تعلق و دیر آن کار را انجام می دهد، و وانمود می کند که این کار را انجام می دهد. این دانش آموزان جزء دانش آموزان خشن و پرخاشگر حساب نمی شوند. اما آن دانش آموزانی که بطور مستقیم تکالیف یا دستوری که معلم را انجام نمی دهند. نشانه بعدی عدم انجام تکالیف درسی است. مثلاً معلم از دانش آموز تکالیفی را خواسته که در محیط خانه مدرسه، انجام دهد، ولی دانش آموز انجام نمی دهد. خیلی از اوقات تکالیفی که آموزان خواسته می شود انجام نمی دهند. و حتی خود دانش آموزان آن تکالیف را که انجام نمی دهند، باعث میشوند که بقیه دانش آموزان آن کار را انجام ندهند. یعنی اگر دانش آموزان قرار است منضبط شوند یا کار کلاسی انجام دهند، آن دانش آموزان مانع می شوند. نشانه آخر این دانش آموزان، مانع تراشی برای کار دیگران است. خودشان که کار انجام نمیدهند، مانع تراشی برای دیگران میشوند. اگر دانش آموزان قرار است کار کلاسی انجام دهند، این دانش آموزان مانع می شوند. و بالاخره نشانه آخر، تحریک دانش آموزان به بد رفتاری است. مانع کار خیر دیگران بودند، حالا باعث تحریک دیگران به بد رفتاری میکنند. عنوان جدیدی هم هست بعنوان دانش آموزان قلدر، که افراد ضعیف در کلاس یا مدرسه را شناسایی میکنند و از آنها سواستفاده جسمی، مادی یا شاید جنسی هم بکنند و دیگر دانش آموزان بعنوان تماشاچی هستند. بعد از شناسایی این افراد، باید طرحتی برای برخورد با آنها باید داشته باشیم:

۱. وضع قوانین کلاس، پیامدهای قانون شکنی، تقویت رفتارهای مطلوب.

۲. کمک به دانش آموزان چالشگر و مشکل آفرین. (این دانش آموزان را نباید به حال خود رها کرد)

جلسه شصت و چهارم

معلم در چنین شرایطی باید احساس نگرانی خود را بطور واضح برای دانش آموزان پرخاشگر و چالشگر بیان کند و او را به حال خودش رها نکند. مثلاً نباید به دانش آموز بگوید که در آخر کلاس بشین و کاری به دانش آموزان و تدریس معلم نداشته باش. معلم باید به دانش آموز بگوید که او چقدر از آینده شما نگران است. در چنین شرایطی واقعاً تکلیف معلمان سنگین تر می شود. احساسی که معلم نسبت به برگرداندن این دانش آموزان به حالت طبیعی خود دارند، مانند حس پدر و مادری است که فرزند خود را رها نکرده است. معلم باید دید مثبتی نسبت به هم چنین دانش آموزانی داشته باشد. معلم باید به دانش آموزان بفهماند که هر کاری از دستم بر بیاید برای آنها انجام می دهد. بنابراین دیدگاه معلم از رها کردن دانش آموز به حال خود، به توجه کردن به آن دانش آموز پرخاشگر و حل مشکلات او تغییر میکند. معلم با گفتن احساس نگرانی خود نسبت به آینده دانش آموز و اینکه او را به حال خود رها نمی گذارد و هر کاری که از دست او بر بیاید برای دانش آموز انجام دهد تا مشکل حل شود. با این شرایط دانش آموزانی که برخاسته گر و چالشگر هستند خیلی از مشکلات آنها کم می شود. اگر دانش آموز مشکل مکان یا مایی داشته باشد، می توان با کمک متصدیان مدرسه این مشکل را رفع کرد. اگر چنین مشکلی وجود نداشت روی پرخاشگری دانش آموزان توی کلاس تمرکز کرد. گام بعدی با توجه به طرح برخورد با دانش آموزان خشن داشته باشیم که مورد سوم محسوب میشود.

۳. توجه به ویژگی‌های منحصر بفرد هر دانش آموز است. هر دانش آموزی برای خودش یک شخصیت خاصی دارد. هر دانش آموزی نسبت به دانش آموز دیگر یک پیشینه تحصیلی خاصی دارد. ما باید این ویژگی‌ها را بشناسیم. (داستان کوتاه از شخصی که به همراه چند بچه کوچک خود که سوار اتوبوس شدند، پدر اول اتوبوس نشسته و بچه‌های او آخر اتوبوس شروع به شیطنت و بازیگوشی کردند. بعد از مدتی صبر و تحمل یکی از مسافران تمام میشود و به پدر آن کودکان تذکر میدهد که جلوی کودکان

خود را بگیرد. پدر کودک عذر خواهی میکند و در جواب مسافران می گوید که اخیراً مادر بچه ها در بیمارستان فوت میکند و حواسش به کودکان در حین شیطنت نبود. مسافران با نگاه ترحم آمیز نگرش خودشان را نسبت به این قضیه عوض میکنند).

اگر ما بفهمیم که آن دانش آموزان خشن و پرخاشگر در زندگی واقعی خودشان مشکلات زیادی دارند، گاهی اوقات نگرش ما هم عوض میشود و حتی شاید به آنها هم حق بدهیم. هرچه همدلی معلم بیشتر شود تاثیر بیشتری می گذارد. هرچه قدر دوری از دانش آموز پرخاشگر بیشتر شد به همان اندازه آزار اذیت کردن او زیاد می شود همچنین باید برخی از حساسیت های دانش آموزان را تشخیص دهیم و روی پدر یا مادر حساس است. ممکنه روی برخی دروس حساس باشد. گاهی اوقات روی پدر یک دانش آموز صحبت شود، باعث پرخاشگری شدن آن دانش آموز می شود یعنی دانش آموز روی پدر خود حساسیت نشان می دهد. گاهی اوقات بهتر است که به بقیه دانش آموزان حساس بودن آن شخص پرخاشگر نسبت به این موضوع گفته شود. موضوع قدیمی که موضوع چهارم همیشه مستندسازی و ثبت موارد به صورت کتبی است. اتفاقاتی که دانش آموز در طول کلاس درس انجام می دهد باید ثبت شود با ذکر تاریخ، و معلم برای فلان کاری که دانش آموز انجام داد چه کاری انجام داده ام.

یعنی اینکه معلم اگر تذکر شفاهی داده باشد یا تذکر کتبی داشت داده باشد یا این که در شورای معلمان ذکر شده باشد باید آنها را نوشت. ثبت این موارد به معلم و یا مشاور مدرسه و یا اینکه معلم آینده دانش آموز کمک خواهد کرد. مرحله پنجم تمرکز بر رفتارهای پیشگیرانه. در مرحله رفتارهای پیشگیرانه معلم باید کاری کند که اتفاق بدی رخ ندهد. مرحله ششم داشتن برنامه برای برخورد با رفتارهای مخرب.

اگر رفتار بدی از سوی دانش آموز رخ داد، یا اینکه با دانش آموز جفتی درگیر شد، یا تمرکز معلم در حال تدریس از سوی آن دانش آموز بهم خورد، معلم چکار باید انجام دهد؟ در قسمت بعدی خواهیم گفت.

جلسه شصت و پنجم

در قسمت آموختن رفتارهای جایگزین ما باید به دانش آموز آن رفتارهای جایگزین رفتارهای نامطلوب را باید معرفی کنیم.

آموختن رفتارهای جایگزین

۱. تشخیص و تایید عصبانیت
۲. تصمیم گیری برای ابراز یا عدم ابراز عصبانیت
۳. ابراز عصبانیت خود به طور مستقیم در صورت مناسب بودن
۴. بیان عصبانیت خود به طور مستقیم هنگام نامناسب بودن ابراز مستقیم
۵. وقتی فرد مقابل هم عصبانی است تمرکز بر فعالیت و مساله نه بر فرد مقابل

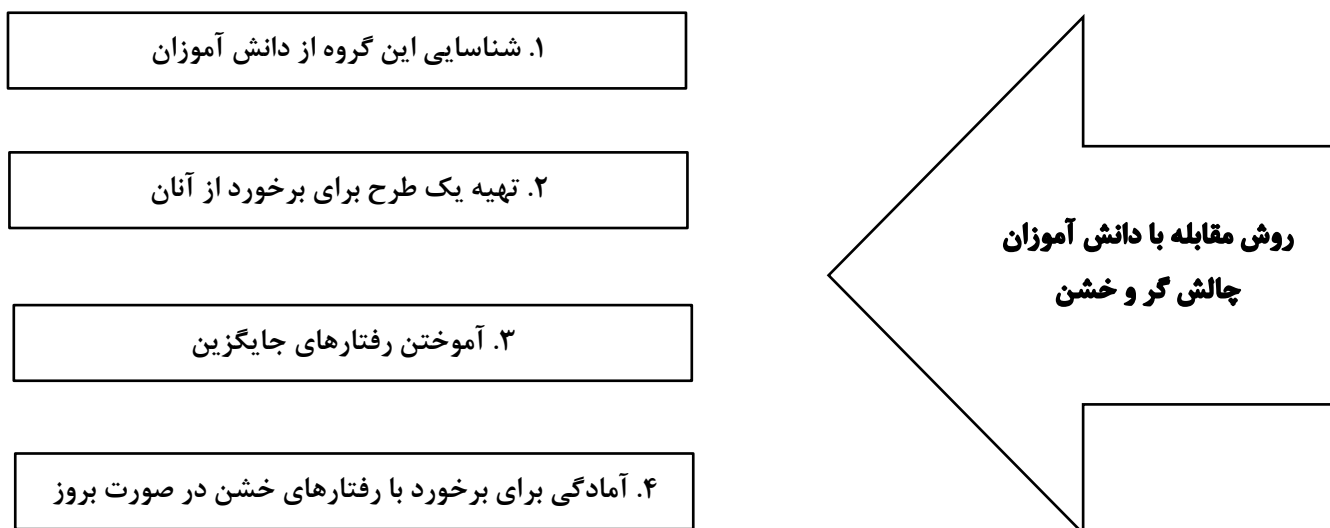
رفتارهای جایگزین چند گام و چند نکته دارد که باید دقت کنیم.

اول تشخیص و تایید عصبانیت است چون اغلب این رفتارهای ناهنجار، بیشتر عصبانیت و پرخاشگری و خشونت در آن مشهود است. باید ما تایید کنیم که عصبانی شدن جزء هیجانات است، خشم جزء هیجاناتی است که همه انسان ها حق دارند خشمگین بشوند، اولاً باید دانش آموز خودش تشخیص دهد عصبانیت را در خودش، چه چیزهایی او را عصبانی می کند و ما هم تایید می کنیم که عصبانی شدن به خودی خود اشکالی ندارد.

مورد دوم تصمیم گیری برای ابراز یا عدم ابراز عصبانیت است. دانش آموز باید یاد بگیرد که خودش می تواند تصمیم بگیرد که آیا این عصبانیتش را بیان کند یا بیان نکند. حالا این ها دیگر باید خیلی آموزش خاصی توسط مشاورین مدرسه ببینند که آیا در یک موقعیتی اگر یک دانش آموزی به من همچین حرفی را زد اولاً من متوجه شدم که حرف این، مرا عصبانی کرد، حالا من تصمیم می گیرم که واکنش نشان بدهم یا ندهم.

نکته سوم، ابراز عصبانیت خود به طور مستقیم در صورت مناسب بودن خیلی از اوقات نگوییم حالا دیگر از کنارش گذر، رد شو، اشکالی ندارد، اتفاقاً اگر عصبانیت خودشان را به صورت مناسب و مستقیم این افراد بیان کنند خیلی بهتر جواب می گیرند یعنی وقتی این حرف را تو میزنی، در مورد پدرم هر وقت تو شوخی می کنی من ناراحت می شوم و عصبانی و دیگر دوست ندارم این حرف را از تو بشنوم. خوب این طور اگر بگویند خیلی بهتر از این است که درگیری فیزیکی با بقیه پیش بیاورد و گاهی اوقات باید به اینها آموزش که عصبانیتشان را به طور مستقیم ابراز کنند. گاهی وقت می بینم دیگر جواب نمیدهد که یک دانش آموز آمده از پشت زده مثلا پشت گردن یک دانش آموزی حالا این هم خواسته باشد به صورت مستقیم یک واکنش نشان بدهد، نه، گاهی اوقات می تواند خیلی به صورت ملایم تر و به صورت غیر مستقیم این عصبانیت ابراز شود و میتوانیم در نهایت به این دانش آموزان ما آموزش بدهیم که وقتی عصبانی شدید، وقتی که مشکلاتی اینچنین برای تان پیش آمد به جای اینکه بروید روی ان فرد، ان فرد مقابل که برایت مشکل پیش آمده تمرکز کنی بهتر است بر مسئله تمرکز کن این را به صورت یک مسئله و مشکلی ببینید که می خواهید ان را حل کنید. مسئله مدار باشید. وقتی آدم مسئله مدار باشد. دیگر ان هیجانانگش کاهش پیدا می کند تا این فرد، طرف مقابل این دانش آموز خشن به او آموزش می دهیم که جوری نبین دیگران را که آمده اند تو را عصبانی کنند، حالا این مشکلی است که این دانش آموزان با من این طور شوخی ها را می کنند. حالا من چکار کنم این جور شوخی ها من بعد انجام نشود.

پس این ها آموختن رفتار های جایگزین بود. آخرین نکته برای مقابله با دانش آموزان خشن و چالش گر، آمادگی برای برخورد با رفتارهای خشن است وقتی بروز پیدا می کند. بلاخره همه ی این کارها را ما انجام دادیم این گروه از دانش آموزان را شناختیم یک طرحی هم برای برخورد آنها داشتیم، که آن مراحلش را برای شما گفتیم. رفتارهای جایگزین را به اینها آموزش دادیم همه ی این کارها را انجام دادیم اما اول نرفتیم جلسه اول سراغ آخرین مرحله. خیلی ترم ها را گذاشتیم، همدلی کردیم، دلسوزی کردیم، روش های مدیریت هیجانانگ را به اینها آموزش دادیم اما در نهایت رسیدیم که باز هم این رفتار بروز کرده، حالا اگر این رفتار بروز پیدا کند باید چیکار کنیم.



اگر دانش آموزی علیرغم همه ی توصیه های ما دچار بد رفتاری و خشونت شدید نشان داد چکار کنیم. اولاً موقعیت را یک ارزیابی مجدد انجام می دهید یعنی دانش آموز را مجدداً مورد بررسی قرار می دهیم که ببینیم آیا اطلاعات مان، رفتارهایمان، نحوه زندگی، ... اگر دیدیم این کارها را انجام داده ایم باز هم جواب نداده و دانش آموز باز هم پرخاشگری انجام میدهد یک نگاهی به خود دانش آموز، زندگی و پیشینه او می اندازیم. شرایط بروز رفتار را بررسی می کنیم و یک بار هم خودمان بر میگردیم یعنی ببینیم آیا رفتار من، سیستم مدیریتی من مشکل داشته که این موقعیت را بوجود آورد.

برخورد با رفتارهای خشن در صورت بروز

۱. ارزیابی موقعیت

- کسب اطلاع در مورد دانش آموز، رفتار وی و محیط زندگی
- بررسی مجدد سیستم مدیریتی در کلاس درس خود

۲. ملاقات با دانش آموز

- برگزاری یک جلسه به منظور حل مشکل

۳. مشورت و اطلاع گرفتن از دیگران

- مدیر مدرسه، مشاور مدرسه، سایر معلمان (معلمان امسال و سالهای قبل)
- والدین دانش آموز

۴. فراهم کردن حمایت مثبت

- حمایت از رفتارهای مثبت آنها (عدالت در مورد آنها؛ پاداش ها، برخوردها، تنبیهات)
- تماس با والدین و ابراز نگرانی خود

۵. تنبیه رفتار نامناسب

- زمان محرومیت (خارج کردن از محیط مورد علاقه)
- نگه داشتن بعد از کلاس چند دقیقه (جدا شدن از دوستان، نوشتن مشکل توسط دانش آموز)
- فراخواندن والدین

پس اول رو موقعیت تمرکز می کنیم، که موقعیت میتواند بررسی پیشینه دانش آموز باشد یا سیستم مدیریتی خود معلم باشد. یک جلسه می گذاریم برای دانش آموز .

یک ملاقاتی با دانش آموز برای حل مشکلش می گذاریم که این جلسه هم شرایط خاصی دارد حتما این را باز در یک اسلایدی کامل برایتان توضیح می دهم؛ که وقتی می خواهیم با یک دانش آموز بصورت اختصاصی یک جلسه ای بگذاریم که مشکلش را بررسی کنیم چه چیزهایی باید رعایت بشود. پس این را فعلا در پرانتز در ذهنتان داشته باشید که بینیم جلسه ای که می خواهیم بگذاریم برای دانش آموز خشن و چالش گر چه نکته ای باید در ان رعایت شود میتوانیم از والدین یا از دیگران مشورت بگیریم. این دیگران مدرسه میتواند باشد، مشاور مدرسه می تواند باشد، معلم های پارسال چون ممکن است چندین معلم داشته باشد در یک سال از همه ی این ها می توانیم مشورت بگیریم این هم یک راهش است. اطلاع گرفتن از آنها، اطلاع دادن به آنها، کمک دادن به آنها خیلی می تواند به مام کمک کند.

چهارم فراهم کردن حمایت مثبت. پس رفتارهای مثبت آنها باید دیده شود. گاهی اوقات یک دانش آموز که خشن شناسایی شود. دیگر انگار هیچ نقطه مثبتی در زندگی او وجود ندارد. آنقدر او را تیره و تار می بینیم که او دیگر کم کم خودش را هم اینطور می بیند. همه ی معلم ها می گویند این که همیشه اذیت می کند، اینکه دیگر به درد نمیخورد، اما او هم یک نقطه مثبت دارد. حالا اگر ورزش خوبی دارد، اگر گاهی اوقات مهربانی نشان می دهد و آن نقاط سفیدی هم که در این تابلو وجود دارد هم باید دیده شود. بنابراین خیلی مهم است که اگر اینها دیده شود و روی این ها تمرکز کنیم باعث میشود که اینطور دانش آموزان بد رفتاری هایشان کاهش پیدا کند و باز هم اینطور نباشد که اگر دانش آموزی خشن بود، مثلا اگر ریاضی او خوب بود، ممکنه نمره او را کم بدهید، دیگر از و سوال هم نپرسیم، یا در اردو هم تو را نمیبریم، نباید اینطور باشد. فقط روی نقاط منفی و نا به هنجار تمرکز می کنیم و شخصیتش را کلاً زیر سوال نمی بریم، اینجا تماس با والدین با ان تماس قبلی فرق دارد تماس قبل برای اطلاع گرفتن و مشورت گرفتن از آنها بود اینجا دیگر به والدین آن اشکالی که برای ما پیش آمده، آن نگرانی که پیش آمده، والدین هم در جریان قرار می دهیم انگار این دیگر یک نوع تنبیه تلقی می شود برای این جور دانش آموزان و بالاخره پنجم تنبیه رفتار نامناسب. اگر کار انجام شد ما دیگر برای رفتارهای نامناسبی که همه مراحل طی شده باید تنبیهاتی در نظر بگیریم، می تواند محرومیت از کلاس باشد، اخراج از کلاس باشد، می تواند بعد از کلاس او را چند دقیقه ای نگه داریم، از دوستانش او را جدا کنیم. البته ی همه ی اینها باید طوری باشد که برای او تنبیه کننده باشد چون برای بعضی از دانش آموزان اخراج کردن از کلاس هم ممکن است تنبیه کننده نباشد ، حتی تشویق کننده هم باشد و بالاخره ملاقاتی با والدین دانش آموز در حضور دانش آموز که این هم می تواند یک تنبیه برای دانش آموز تلقی شود.

جلسه شصت و ششم

گفتیم یکی از کارهایی که می توانیم راجع به دانش آموزان چالش گر انجام دهیم این است که یک جلسه ای بگذاریم و آنها را ملاقات کنیم. ملاقات با دانش آموزان می تواند خیلی تأثیرگذار باشد اگر درست انجام شود آن جلسه ای را که می گذاریم معمولا بعد از کلاس برگزار می شود و از دانش آموز می خواهیم که بماند که با او صحبت کنیم البته بعد از ساعت کل کلاس نباید باشد که او می خواهد برود و یا والدین او نگران شوند باید در جریان باشند یا می توانیم در بین ساعت های داخلی و یا فردا

زودتر بیاید که می خواهیم با او صحبت کنیم. در جلسه باید نکاتی رعایت شود تا جلسه تأثیرگذار باشد. اولاً این جلسه باید محرمانه باشد همانطور که جلسات مشاوره باید محرمانه باشد این جلسه نیز حتماً باید به دانش آموز بگوییم که تمام صحبت هایی که در اینجا میشود بدون اطلاع شما به هیچ جایی منتقل نخواهد شد. اگر خواستیم هر کسی در جریان قرار بگیرد اول از خودت اجازه می گیریم. تا دانش آموز راحت باشد و بتواند حرفش را بزند. مدت این جلسه نباید خیلی کم در حد ۲ الی ۳ دقیقه و نه خیلی زیاد طولانی باشد، جلسه نصیحت هم نیست و مدت آن باید ۱۰ تا ۱۵ دقیقه باشد. در این جلسه همدلی خود و نگرانی خود از این رفتار را به دانش آموز نشان می دهیم که من برای خودت و برای این وضعیتی که پیش آمده نگرانم بعد از او می پرسیم که چرا این مشکل پیش آمده؟ چرا امروز این اتفاق افتاد؟ و شروع می کنیم به گوش کردن فعال، حالا مهارت گوش کردن فعال را باید در دروسهای دیگر به خوبی یاد بگیریم، ولی اینطور بگوییم که در گوش کردن فعال ما، هم زبان بدنمان، هم کلاممان به حرفهایش گوش می کنیم. حرفهایش را به خودش برمیگردانیم، خلاصه میکنیم، یعنی من شنیدم. احساس او را به خودش برمیگردانیم. یعنی پس خیلی ناراحت شدی وقتی این اتفاق افتاد. اینجا گوش کردن موثر باید اتفاق بیفتد. گوش کردن موثر گوش کردنی است که در آن همدلی وجود دارد، در آن احساس سنگ صبوری را دارد که به حرفهایش گوش می دهد و نه برای اینکه در ذهنمان بگردیم و برایش جوابی پیدا کنیم. فعلاً فقط بگویید: چه اتفاقی باعث شده امروز شما این رفتار را نشان بدهی؟ نپرسید چه مشکلی داری؟ در این صورت انگار به این معناست که شخصیت مشکل دارد. به ای آن بپرسید چه چیزی باعث شد که امروز این رفتار را نشان بدهی. یعنی روی نقطه ی خاصی ما تمرکز کرده این و روی شخصیتش، و روی هر روزش، ما تمرکزی نداریم و یا می توانیم بگوییم که میتوانی بگویی امروز چه اتفاقی افتاد که باعث شد تو را عصبانی کند، یعنی شخصیت تو، شخصیت عصبانی، شخصیت چالش گر، شخصیت پرخاشگری نیست.

از همان اول نمی گوییم من با تو چکار کنم که همیشه دعوا راه می اندازی، و دیگر دانش آموزان را اذیت می کنی بلکه می گوییم امروز چه اتفاقی افتاده که اینطور شدی؟ یعنی تو کلاً بد نیستی.

ملاقات با دانش آموز

- محرمانه، مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه
- ابراز همدلی و نگرانی خود
- سوال در مورد علت بروز این مشکل (گوش کردن فعال)
 - * اشتباه: چه مشکلی داری؟
 - * درست: چی باعث شد که امروز این رفتار را نشان بدهی؟
 - * درست: میتونی بگی چه اتفاقی امروز افتاد که عصبانی شدی؟
- تعیین اینکه چه کاری میتوانید برای کمک به دانش آموز انجام دهید،
 - * بر اساس پاسخ های وی کشف چگونگی حل مشکل
 - گاهی ساده: عوض کردن صندلی دانش آموز
 - گاهی مشکل:
- تعیین اینکه چگونه دانش آموزی میتواند رفتارش را بهبود بخشد(برای آینده ه کند که این مشکل پیش نیاید؟)
 - * بیان اعتراضات که دانش آموز چگونه رفتار کند.
 - * انتقادپذیری(گوش کردن اگر با خودتان مشکل داشت، بیشتر اطلاعات بده)
 - * مستند ساختن ملاقات(تاریخ، خلاصه ای از ملاقات و نتایج تصمیمات حاصل)

بعد میتوانیم مشخص کنیم برایش کارهایی که از من معلم ساخته است برای تو. اگر ناراحتی و دوستانت اذیت می کنند، من میتوانم با کل کلاس صحبت کنم که مثلاً رضا با این شوخی ها ناراحت می شود. اگر دوست داری من میتوانم با مدیر در مورد وضعیت خانوادگی شما صحبت کنم. اگر دوست داری من میتوانم با والدینت صحبت کنم. پس آن کارهایی که ما می توانیم برایش انجام دهیم در آن جلسه برایش بیان می کنیم. از کجا می توانیم چه کاری می توانیم برایش انجام دهیم؟ از حرفهای خودش می توانیم کشف کنیم که چطور می توان این مساله را حل کرد. خیلی از اوقات مراجعین قبل از مراجعه به مشاور خودشان می دانند که باید چه کاری انجام دهند. ولی وقتی به صورت مشهود مشاور با آنها صحبت می کند در طی صحبت هایش از زبان مشاور آن راه حل ها را دوباره می شنوند این دانش آموز هم اینگونه است.

گاهی اوقات اینکه من چه کاری می توانم انجام دهم خیلی ساده است. همیشه من وقتی کنار فلانی می نشینم او من را اذیت می کند. خب خیلی ساده است جایش را از کنار فرد، اگر خود او دوست دارد میتوانیم عوض کنیم. ولی گاهی اوقات این تغییر سخت است مثلاً گاهی یک دانش آموز پدر معتادی دارد یا گاهی اوقات پدری دارد که در زندان است. گفتیم وقتی این تغییرات خیلی سخت است تمرکزمان را از روی موقعیت بر میداریم و روی آن رفتارهایی که می تواند خودش نشان دهد و مقاومت خود فرد را بالا آوردن، روی اینها تمرکز می کنیم و دیگر روی تغییرات موقعیت فکر نمی کنیم. گام بعدی در این جلسات تعیین کنیم که او چطور می تواند رفتار کند که در آینده برای او مشکلی پیش نیاید. مثلاً وقتی کسی تو را در کلاس اذیت می کند وقتی این اتفاق می افتد، تو چه کاری می توانی انجام دهی که دیگر دوباره این اتفاق برای تو نیفتد. انتظارات خودمان را از دانش آموز بیان کنیم. یعنی من دوست دارم در کلاسی که هستم دانش آموزانم این طور باشند. من دوست ندارم شما به عنوان یک دانش آموی ببینم که هیچ کسی هم گروهت نشود و بچه ها احساس کنند که تو میخواهی آنها را اذیت کنی. آن انتظاراتی که از او داریم را بیان کنیم، به صورت پدرا نه، به صورت برادرانه ای اینها را بگوییم. و خودمان هم انتقاد پذیریم در این جلسه چون خیلی از اوقات این دانش آموز مثلاً می گوید: ما اصلاً از شما راضی نیستیم، از درس شما راضی نیستیم. چرا شما اینطور کردید؟ چرا بی عدالتی کردید؟ چرا با همه اینطور صحبت کردید و با من اینطور صحبت کردید؟ دیگر اینجا معلم در مقام دفاع برنیاید مثلاً من این طور نیستم. همانطور که گوش کردن فعال دارد رخ می دهد انتقاد پذیر هم باشیم. پس من فکر نمیکنم که شما را در آن گروه بگذارم ممکنه این طور احساسی برایت پیش بیاید. حرفش را به خوبی گوش می کنیم و اطلاعات بیشتر از او میخواهیم تا بیشتر به مشکل پی ببریم و تا بتوانیم مشکل را حل کنیم. باز هم گفتیم در قسمت مستند سازی، اینجا هم می آییم در دفتری یا برگه های یادداشتی که باقی بماند این ملاقاتمان را مستند می کنیم

آن تاریخ، زمانیکه این ملاقات اتفاق افتاده، چه حرفهایی رد و بدل شده، چه نتایجی حاصل شده، چه تصمیماتی گرفته شده، که در آینده مشکل پیش نیاید معلم می خواهد چه کاری انجام بدهد دانش آموز انتظار می رود چه کاری انجام بدهد همه این موارد را مشخص می کنیم در آن مستنداتی که داریم

بنابراین در جلسه ملاقات با دانش آموز می تواند خیلی مثرتر باشد به شرطی که این موارد انجام شود اغلب دانش آموزان وقتی که در بین بقیه دانش آموزان قرار دارند رفتارشان با وقتی که بقیه دانش آموزان نیستند و با معلم ملاقات می کند، خیلی تغییر می کند.

بنابراین جوی که بوجود می آید، ۱۰ الی ۱۵ دقیقه درباره زندگی، مشکلاتش صحبت میکند، در آینده احتمال بد رفتاری اش کم می شود. یعنی شما یکبار که ملاقات کنید در آینده احتمال خیلی پایین می آید که دانش آموزی در جلسه بعد باز آن بد رفتاری گذشته را انجام بدهد.

جلسه شصت و هفتم

عرض سلام دارم خدمت مهارت آموزان عزیز . بحث جدیدی که در خدمتتان هستیم در خصوص سلسله درس های روانشناسی تربیتی ، تحت عنوان **فرآیندهای شناختی** است. فرآیندهای شناختی شامل : **توجه ، ادراک، یادگیری** می شود که خود یادگیری هم که یک فرآیند شناختی است باز ما در یادگیری اطلاعات را رمز گردانی می کنیم ، به ذهن می سپاریم و آن ها را در زمان لازم یادآوری می کنیم و **مفهوم آموزی ، حافظه ، حل مسئله ، خلاقیت ، تفکر انتقادی ، آفرینندگی یا تفکر خلاق** همگی فرآیندهای شناختی هستند که در روانشناسی تربیتی معمولاً به این موارد پرداخته می شود . البته ، اگر خواسته باشیم در مورد همه ی این موارد بحث کنیم خوب ، هر کدام یک بحث مفصل چند ساعته ای را باید به آن ها اختصاص دهیم. به عنوان مثال وقتی توجه یا ادراک مطرح می شود ما کتاب ها و موضوعاتی و درس هایی در رشته ی روانشناسی داریم تحت عنوان احساس ادراک. بنابراین ما گذرا رد می شویم و خیلی مواردی که مهم تر هستند را به صورت برجسته تر عنوان می کنیم و برای مطالعه ی بیشتر شما را به کتاب های تخصصی ارجاع می دهم.

فرآیندهای شناختی:

۱: توجه	۶: حل مسئله
۲: ادراک	۷: تفکر
۳: یادگیری	۸: تفکر انتقادی
۴: حافظه	۹: تفکر خلاق
۵: مفهوم آموزی	...

در بحثی که ما قصد داریم شروع کنیم اول در فرآیندهای شناختی باید بیاییم بین فرآیندهای شناختی نزدیک به هم تمایزی قائل شویم. چون ما در مورد شناخت داریم صحبت می کنیم سه تا از فرآیندهای مهم شناختی عبارتند از : **یکی ادراک ، یکی یادگیری و یکی تفکر**. بحث هایی که ما داریم بیشتر تحت عنوان به تفکر هستند. ولی برای اینکه ببینیم تفکر چیست باید آن را نسبت به ادراک و یادگیری متمایز کنیم و ببینیم چه تفاوت هایی با هم دیگر دارند. همانطور که مشاهده می کنید تعریفی که برای ادراک داده است گفته رابطه ی آنی فرد با محیط . ما در ادراک به محرک ها پاسخ می دهیم . یک احساسی به وجود آمده ما آن احساس را تفسیر می کنیم . به این ادراک می گوئیم یعنی در زمان حال ما با محیط مان رابطه ای برقرار می کنیم.

ادراک ←	رابطه ی آنی فرد با محیط (پاسخ دادن به محرک ها در زمان حال)
یادگیری ←	کسب تجربه، افزوده شدن پاسخ ها و اطلاعات تازه به خزانه رفتاری
تفکر ←	دستکاری و سازماندهی یادگیری های گذشته

شناخت



در یادگیری که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده بود و آن تعریف معروف هم که تغییر در رفتار بود آن را شاهد بودیم ، اینجا هم همین را گفته است. یادگیری: کسب تجربه یا افزوده شدن پاسخ ها و اطلاعات تازه به خزانه ی رفتاری.

و مورد سوم ما تفکر را داریم که تفکر: دستکاری و سازماندهی یادگیری های گذشته است. حالا یکی از تعاریف مختلفی که در مورد تفکر وجود دارد دستکاری آموخته های قبلی ماست.

اگر ما خواسته باشیم بین این ها تمایز قائل شویم خب تا ادراکی وجود نداشته باشد ، یادگیری صورت نمی گیرد و تا یادگیری وجود نداشته باشد ، تفکری صورت نمی گیرد . یعنی کودکی که به دنیا می آید هنوز چون ذهنش خالی است (حالا ظرفیت هایی دارد) و چیزی در ذهنش قرار نگرفته است اینجا می گوئیم این کودک قادر به تفکر نیست . از وقتی کودک توانست آن دنیای بیرون را وارد دنیای ذهنش کند ، می تواند تفکر کند. پس این مفاهیم به همدیگر وابسته هستند. و ما می خواهیم بیشتر از فرآیندهای شناختی روی تفکر تمرکز کنیم. تفکر را تعریفش را خدمتان گفتیم.

گفتم حالا سلسله کارهایی که روی اطلاعاتی که ما در ذهن ذخیره کردیم انجام می شود (حالا می تواند تجزیه تحلیل باشد ، پردازش های مختلف باشد دستکاری به طور کلی) به اینها تفکر می گوئیم. تفکر را به انواع مختلفی تقسیم بندی کرده اند. یک نوع تقسیم بندی گفته اند ما تفکر هدفمند داریم و تفکر بدون هدف . در تفکر هدفمند : ما به دنبال رسیدن به یک هدف خاص هستیم. ولی در تفکر بدون هدف ، خود فکرها پشت سر هم می آیند یعنی ما وقتی یک محرک را در محیط می بینیم ، دیدن این محرک باعث می شود که یک فکری در ذهن ما تداعی شود.

خب یک تقسیم بندی دیگر داریم که تفکر را به دو دسته ی استدلال و تخیل تقسیم بندی کرده است.

و یک تقسیم بندی هم داریم : تفکر واقع گرا و تفکر خود گرا .

در تفکر واقع گرا یک واقعیت بیرونی و محیطی وجود دارد که ما در مورد آن به تفکر می پردازیم . ولی در تفکر خود گرا نه اینطور نیست. وقتی ما تحلیل منطقی انجام می دهیم ، تصمیم می گیریم حل مسئله انجام می دهیم ، مفهوم سازی می کنیم در واقع تفکر ما تفکر واقع گراست ولی وقتی ما خیال پردازی می کنیم یعنی دیگه به محیط بیرون کار نداریم در درون ذهن ما ، ما شروع می کنیم به خیال پردازی کردن . و یا وقتی که تداعی آزاد انجام می شود ، همان روشی که روانکاوان استفاده می کنند برای درمان بیماران خود ، فرد هرچه می داند در مورد یک موضوعی صحبت می کند بدون اینکه افکارش را سانسور کند . اینجا هم دیگه تفکری که دارد رخ می دهد ، تفکری خود گراست . یا رویا پردازی ، تصویر سازی و تجسمی که فرد انجام می دهد . حالا خیلی نمی خواهم برویم داخل مفاهیم فقط بدانید که تفکر تقسیم بندی های مختلفی دارد . ما تفکر خلاق داریم ، تفکر نقاد داریم ، تفکر فلسفی را داریم . این تقسیم بندی ها در مورد تفکر خیلی متعدد هستند و تفکر هم خیلی برای آدمی مهم است یعنی فرق انسان ها که این همه در طول تاریخ پیشرفت کرده اند و بقیه ی جانوران این است که انسان ها توانسته اند از فکر خود استفاده کنند و این همه پیشرفت صورت گرفته است. دیگر انسان از آن غارها بیرون آمده اند و این همه وسایل، امکانات، اختراعات، ابداعات، اکتشافات صورت گرفته است به خاطر اینکه انسان قادر به تفکر است.

<input checked="" type="checkbox"/> تفکر هدفمند (حل مسئله) <input checked="" type="checkbox"/> تفکر بدون هدف (تداعی)	<input checked="" type="checkbox"/> تفکر واقع گرا ▪ تحلیل منطقی ▪ تصمیم گیری ▪ حل مسئله ▪ مفهوم سازی
<input checked="" type="checkbox"/> استدلال <input checked="" type="checkbox"/> تخیل	<input checked="" type="checkbox"/> تفکر خود گرا ▪ خیال پردازی ▪ تصویر سازی ▪ رویا پردازی ▪ تداعی آزاد

انواع
تفکر

ما از بین فرآیندهای شناختی که نام بردیم ، روی سه تا فرآیند متمرکز می شویم و اینها را خدمت شما در این بحث توضیح می دهیم .

یکی مفهوم آموزی است . یکی حل مسئله و یکی هم تفکر انتقادی و تفکر خلاق است

فرآیندهای شناختی

0 مفهوم آموزی

0 حل مسئله

0 تفکر انتقادی و تفکر خلاق

باز هم خدمتتان عرض می کنم : چون مطالب در این مورد خیلی زیاد هستند و اگر ما بخواهیم وارد هر کدام از اینها شویم خیلی بحث طولانی می شود حتما این مباحث را در کتاب های تخصصی که خدمت شما معرفی کردم دنبال کنید و این مباحث در آن کتاب ها به صورت مفصل تری مطرح خواهد شد. ولی به اختصار ما به این مفاهیم خواهیم پرداخت.

جلسه شصت و هشتم

یکی از انواع شناخت ها گفتیم مفهوم آموزی است. قبل از اینکه به مفهوم آموزی بپردازیم بهتر است خود مفهوم را مورد بررسی قرار دهیم. مفهوم را به این صورت تعریف می کنند که هسته ی اصلی تفکر انسان مفاهیم هستند و مفاهیم یا مفهوم آموزی یا مفهوم سازی به نوعی طبقه بندی و تعمیم بر میگردد. شما وقتی برای مثال می گوئید کتاب کلاس دوم ابتدایی یا کتاب رضا اینجا یک مصادق است ، مفهوم نیست. وقتی می گوئیم مداد علی اینجا یک مصادق است ولی وقتی خود مداد را بیان می کنیم ، اینجا مداد به عنوان یک مفهوم قلمداد می شود . خب مفاهیم یاد گرفتنش از مصادق ها یا مثال ها خیلی سخت تر است. وقتی در بحث طرحواره ها بحث می کردیم گفتیم طبق نظریه ی پیاژه دو نوع طرحواره داریم. یکی طرحواره های حرکتی بودند و دیگری طرحواره های اندیشه ای. این طرحواره های اندیشه ای همان مفاهیم هستند . وقتی کودکی یاد می گیرد ما یک مداد نداریم بلکه مداد های متعددی داریم، کودک بین مداد های مختلفی که در دنیا وجود دارد آن ویژگی های مشترک شان را استخراج می کند اینجا دیگر به مفهوم مداد پی برده است. حالا چون تمامی کتابهای علمی ما و تمامی مواردی

که می خوانیم از مفاهیم تشکیل شده اند ما می خواهیم هم مفهوم را به خوبی تعریف و تجزیه و تحلیل کنیم و هم روش آموزش مفاهیم را به صورت خلاصه مطرح کنیم.

مفهوم

مفهوم آموزشی یکی از مهم ترین انواع یادگیری در انسان است . مفهوم ، هسته ی اصلی تفکر آدمی را تشکیل می دهد.
مفهوم آموزشی یا مفهوم سازی نوعی طبقه بندی است

تعریفی که از مفهوم ارائه شده به شرح زیر است :

مفاهیم طبقه ای از محرک ها هستند که دارای ویژگی های مشترک هستند. وقتی ما می گوئیم طبقه ای از محرک ها که دارای ویژگی های مشترک هستند این محرک در واقع همان "چیز" است . این که می گوئیم چیز حالا شی می خواهیم بگوئیم یا هر چیزی می خواهیم بگوئیم وقتی می گوئیم انسان به طبقه ای از محرک ها اشاره داریم . وقتی می گوئیم کتاب ، مداد ، انگیزه و ... اغلب کلمات مفهوم هستند با یادگیری مفاهیم ، ذهن از یادگیری مصداق های متعدد راحت می شود. یعنی وقتی شما مفهوم انسان را یاد گرفتی خب هفت میلیارد انسانی که الان در دنیا هستند ، انسان های قبل و بعد از این همه ی انسان ها را در این طبقه قرار می دهی و هر چه را از این محرک ها دیدی میدانی که انسان است و دیگر لازم نیست دوباره بروی و از صفر شروع کنی که این روی دو پای خود راه می رود این می خندد (ویژگی های مشترک انسانی مد نظر من هست). به محض اینکه یک انسان را مشاهده کردید ، تمام ویژگی های انسان را به آن نسبت می دهید . اینجاست که می گوئیم که مفهوم یا مفاهیم طبقه ای از محرک هاست که دارای ویژگی های مشترک هستند.

تعریف مفهوم و صفت مفهوم

مفهوم: طبقه ای از محرک ها که دارای ویژگی های مشترک هستند.

این ویژگی های مشترک را صفت های مفهوم می نامند.

مفهوم مربع سبز دارای دو صفت است: شکل و رنگ

حالا در بحث مفاهیم ، به این ویژگی های مشترک صفت های مفهوم می گویند. مثال خیلی ملموسی در اینجا زده شده است . گفته شده مفهوم مربع سبز دارای دو صفت است وقتی می گوئیم مربع ، خود آن شکل مربع یک صفت است و وقتی می گوئیم سبز خود رنگ هم می شود یک صفت. پس مفهوم مربع سبز دارای دو صفت است.

صفت ها نیز دارای ارزش های متفاوتی هستند. وقتی ما گفتیم مربع سبز ؛ خب مربع خودش نمی تواند چیز دیگری باشد مثلا مربعی که چهارگوش نباشد یا مربع نباشد. پس تغییری در شکلش وجود نخواهد داشت. ولی در رنگش وقتی ما گفتیم سبز می شود مربعی هم باشد که رنگش سبز نباشد در واقع به تعداد رنگ های دنیا ، می توانیم مربع رنگی داشته باشیم (مربع آبی ، مربع قهوه ای و ... در واقع این صفت می تواند ارزش های مختلفی بگیرد).

ارزش صفت مفهوم

صفت نیز دارای ارزش های مختلف است. در مفهوم مربع سبز ، ارزش صفت رنگ سبز است، اما این ارزش می تواند در مفهوم های دیگر متفاوت باشد.

✓ تعداد صفت های مفهوم

مربع آبی (دو صفت : شکل و رنگ) مربع آبی کوچک (سه صفت : شکل و رنگ و اندازه).

✓ صفت های شاخص یا تعیین کننده: (صفت هایی که برای شناسایی مصداق های یک مفهوم ضروری اند ، سه ضلع برای مثلث)

✓ صفت های غیر شاخص: (صفت هایی که برای شناسایی مصداق های یک مفهوم ضروری نیستند، رنگ برای مثلث)

صفت های یک مفهوم از نظر تعداد می توانند متفاوت باشند. در همین مثالی که من زدم ، مربع سبز یا مربع آبی ؛ دو صفت وجود داشت . یکی از صفت ها شکل و دیگری رنگ بود. حالا اگر این مسئله را مطرح کنیم که مربع آبی کوچک! اینجا ما با سه صفت سروکار داریم . یعنی هم مربع باشد هم رنگش آبی باشد و هم از نظر اندازه کوچک باشد. در اینجا ما سه صفت داریم یعنی شکل و رنگ و اندازه.

صفت های یک مفهوم چرا مهم هستند؟ ممکن است با خود بگوییم چه لزومی دارد ما اینها را یاد بگیریم؟

ما وقتی می توانیم یک مفهوم را به خوبی تعریف کرده و به خوبی آموزش دهیم که این صفت ها را بشناسیم. صفت های یک مفهوم را به دو دسته تقسیم کرده اند:

صفت های شاخص یا تعریف کننده و صفت های غیر شاخص.

صفت های شاخص یا تعریف کننده: صفت هایی هستند که برای شناسایی مصداق های یک مفهوم ضروری هستند. وقتی ما می گوییم مربع ! حتما باید مربع چهار ضلع و چهار زاویه ی قائمه داشته باشد. یا وقتی می گوییم مثلث داشتن سه ضلع برای آن صفت شاخص است.

ولی در صفت های غیر شاخص دیگر لازم نیست در همه ی مصداق ها باشند اینها جز صفت های صد در صد مشترک نیستند. وقتی ما می گوییم مربع سبز، طبیعی است که سبز در اینجا صفت شاخص نیست. یا وقتی می گوییم جزیره ی کوچک خب این کوچک بودن اندازه برای جزیره صفت شاخص نیست زیرا می تواند جزیره ای باشد که کوچک نباشد و بزرگ باشد. ولی مربعی نمی تواند باشد که مربع نباشد!

قبل از اینکه به سراغ مفهوم آموزی برویم این موضوع را بررسی کنیم که مفاهیم از نظر دانشمندان اولین بار چگونه شکل گرفته اند و نظر دانشمندان چیست؟ چگونه در ذهن افراد مفاهیم شکل گرفته می شوند؟ چگونه مفاهیم مختلفی که الان به ذهن سپردیم این تعمیم ها و طرح بندی ها را چگونه یاد گرفته ایم؟

سه نظریه ی اصلی در خصوص مفهوم سازی وجود دارد. نظریه ی اول ، نظریه ی کلاسیک مفهوم سازی نام دارد. نظریه کلاسیک مفهوم سازی بر این باور است که یادگیری یک مفهوم به همین روشی که ما قبلا مطرح کردیم به همین روش شکل می گیرد یعنی بر اساس آن صفت های تعریف کننده ای که دارد. انگار یک قاعده ای را یاد می گیریم بر اساس آن قاعده ، مفهوم در ذهن ما ساخته می شود. وقتی ما می گوییم صندلی ، خب صندلی یک مفهوم است. مفهوم صندلی دارای یک سری صفت است. مثلا ممکن است حالا تعریف دقیقش مشکل باشد اگر خواسته باشیم بگوییم صندلی چه صفت هایی دارد : صندلی یک نشیمنگاه دارد، پشتی دارد، خود نشیمنگاه جای نشستن دارد و پایه . در تمام صندلی ها وقتی ما چیز جدیدی را دیدیم که افراد روی آن می نشینند، آیا می توانیم بگوییم که آن صندلی هست یا نه ؟

طبق نظریه ی مفهوم سازی کلاسیک ، ما می گوییم اول باید بررسی کرد انسان اول به ذهن خود رجوع می کند و بررسی می کند که آیا آن صفت ها وجود دارند یا خیر! اگر صفت ها وجود داشتند آن را مصداقی از مفهوم صندلی در نظر می گیریم و اگر صفت ها وجود نداشتند خیر نمی توانیم در نظر بگیریم.

نظریه ی دوم : نظریه ی الگوی اصلی مفهوم سازی است. طبق این نظریه ، ما از هر مفهوم ، یک الگوی اصلی داریم که آن الگوی اصلی بهترین معرف آن طبقه است. به عنوان مثال وقتی که ما می گوئیم پرنده (پرنده یک مفهوم است) . به محض اینکه می گوئیم پرنده چه معرف و مصداق اصلی به ذهن ما می آید؟

خب این بستگی دارد! افرادی که در جایی زندگی کرده اند که کبوتر زیاد دیده اند به محض اینکه می گوئیم پرنده ، کبوتر به ذهن شان می رسد. یعنی کبوتر می شود معرف اصلی آن الگوی اصلی مفهوم سازی. حالا همه ی مصداق های جدید که می خواهیم بدانیم پرنده هستند یا نه با کبوتر مقایسه می کنیم. هر چه به کبوتر شبیه تر باشد می گویند جز پرنده است . البته توجه شود کبوتر یک مثال است یکی ممکن است گنجشک را در نظر بگیرد یکی کلاغ یا اصلا از پرنده های معمولی که ما می بینیم نباشد و خاص محیط زندگی خود فرد باشد که همیشه آن را دیده است آن را مصداق اصلی و بهترین معرف پرنده بداند.

نظریه ی سوم : نظریه ی نمونه ی مفهوم سازی است. طبق این نظریه ، افراد یک الگوی اصلی از یک مفهوم ندارند بلکه نمونه هایی از آن مفهوم را دارند. یعنی چندین الگو دارند که آنها را کنار هم قرار می دهند . و اینها بهترین مثال های آن مفهوم هستند . این موارد را ما در ذهن خود ذخیره می کنیم و موقع لزوم مثلا وقتی می گوئیم پرنده به جای یک کبوتر ، گنجشک ، کلاغ ، کبوتر و این قبیل پرنده ها به ذهن ما می آید و با مجموعه ای از این ها مقایسه می کنیم.

شاید این نظریه ی سوم در مقایسه با نظریات دیگر ، مقبولیت بیشتری داشته باشد.

حالا در قسمت بعدی باز می پردازیم به این که مفاهیم چه انواعی دارند و چگونه می توانیم آن ها را آموزش دهیم.

نظریه های مفهوم سازی

یادگیری مفهوم بر اساس صفت های تعریف کننده ی آن مفهوم (وابسته به قاعده)	نظریه ی کلاسیک مفهوم سازی	نظریه های مفهوم سازی ←
یاد گیرندگان از یک مفهوم یک الگوی اصلی می سازند که بهترین معرف آن مفهوم یا آن طبقه است (روشن ترین مثال آن مفهوم _ مصداقی که بیشترین صفا مشترک را با سایر اعضای آن مفهوم دارد)	نظریه الگوی اصلی مفهوم سازی	
افراد صرفا یک الگوی اصلی از یک مفهوم در ذهن خود تشکیل نمی دهند ، بلکه نمونه هایی از آن مفهوم را که بهترین مثال های آن است در ذهن ذخیره می کنند.	نظریه ی نمونه مفهوم سازی	

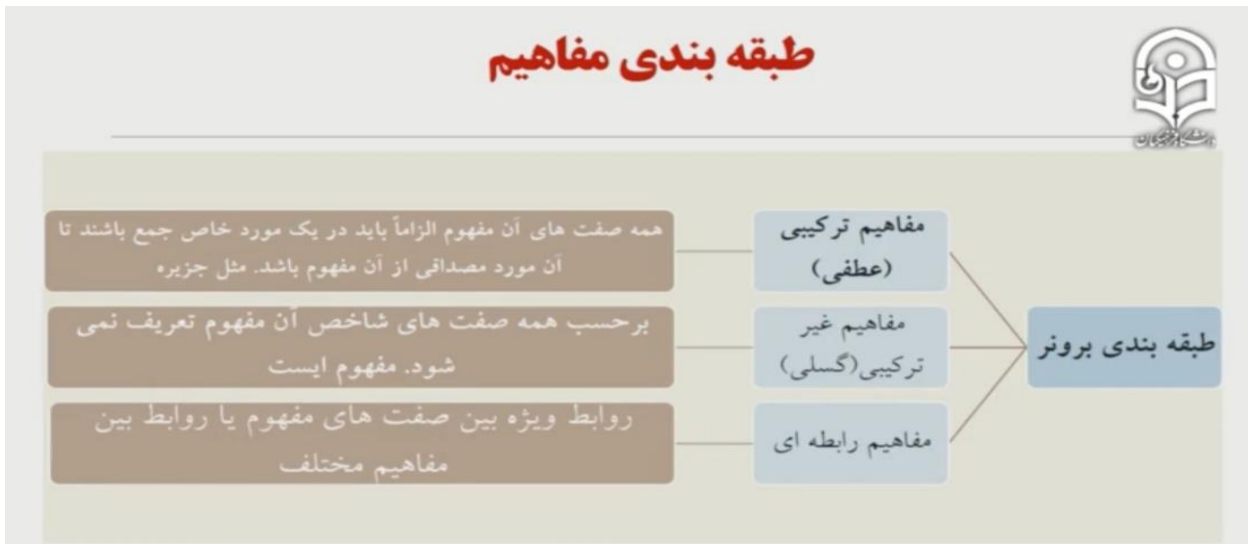
جلسه شصت و نهم

مجدداً طبقه بندی های مختلفی درباره مفاهیم انجام دادند .

طبقه بندی گانیه از مفاهیم



در این جلسه دو نوع طبقه بندی مفاهیم بیان می گردد. از یک نظر مفاهیم را به دو دسته یا مدل تقسیم می کنند: مفاهیم عینی و مفاهیم انتزاعی. مفاهیم عینی همان مفاهیم محسوس یا مشاهده ای هستند، یعنی آن چیزهایی که ما به ازای خارجی دارند. وقتی می گوئیم صدلی، یعنی یک صدلی در بیرون وجود دارد، وقتی می گوئیم کتاب، مداد، ماه، خورشید، ستاره، برای این مفاهیم در بیرون مصداق وجود دارد. ولی مفاهیم دیگری تحت عنوان مفاهیم انتزاعی وجود دارد که ما به ازای خارجی ندارند و اینها را از راه تعریفشان یاد می گیریم و قابل مشاهده نیستند. وقتی ما کلمه یادگیری را به کار میبریم یادگیری در بیرون چیزی نیست. میتونم می توانیم برایش مثال هایی بزنی ولی در بیرون چیزی دقیقاً به اسم یادگیری وجود ندارد. یا مثلاً هوش یک مفهوم انتزاعی است، هوشی در بیرون وجود ندارد بلکه ساخته ذهن ماست. همچنین مفاهیم دیگری از قبیل آزادی، استقلال، خود کلمه "مفهوم"، "انتزاعی" و اغلب کلماتی که در اینجا رد و بدل می شود انتزاعی هستند.



دسته دیگری از طبقه بندی مفاهیم توسط برونر انجام شد که قبلاً تا حدی برایتان بیان شد. برونر خیلی روی مفاهیم کار کرده بود و یک طبقه بندی در این خصوص دارد. او مفاهیم را به سه دسته تقسیم می کند: مفاهیم ترکیبی یا عطفی ، مفاهیم غیر ترکیبی یا گسلی ، و مفاهیم رابطه ای .

مفاهیم ترکیبی (عطفی): آن مفاهیمی هستند که همه صفت های آن مفهوم باید در یک مورد خاص جمع شود تا آن مورد مصداقی از آن مفهوم باشد، مثل جزیره. وقتی می گوئیم جزیره ، منظور یک خشکی است که اطراف آن را آب فرا گرفته باشد. نمی توانیم جزیره ای داشته باشیم که این صفات را نداشته باشد. مثلاً نمی توان گفت جزیره است اما اطراف آن را آب نگرفته است. این مدل جزیره اصلاً وجود ندارد. مثال دیگر: مربع چهار گوش است و چهار زاویه قائمه دارد و چهار ضلع مساوی دارد. چیزی غیر از این نمی تواند مربع باشد. بنابراین اینها مفاهیم ترکیبی یا عطفی هستند.

مفاهیم غیر ترکیبی یا گسلی: لازم نیست همه صفتهای شاخص در یک مصداق جمع شده باشد. مثلاً وقتی میگوئیم "ایست!"، خود "ایست" یک مفهوم است. چه چیزی باعث میشود ما متوجه این مفهوم ایست شویم؟ میتونه یک علامت باشه یا یک تابلوی ایست در دست یک پلیس قرار گرفته باشه میتونه کلمه ایست باشه که ما را وادار کنه آن عکس العملی را نشان دهیم که در هنگام مشاهده آن علامت از خود بروز می دهیم. در اینجا نمی توان یک صفت شاخص یا خاص را برای مفهوم ایست بیان کرد .

مفاهیم رابطه ای: این نوع مفاهیم روابط ویژه بین صفت های یک مفهوم م یا روابط بین مفاهیم مختلف را بیان می کند. در اصل مفاهیم رابطه ای همان قاعده ها هستند. برای مثال وقتی میگوئیم مساحت مربع مساوی است با طول ضربدر عرض ، طول یک مفهوم است ، عرض یک مفهوم است و همینطور ضرب و مربع نیز مفاهیم دیگری هستند. ما بین این ها رابطه ای را برقرار کرده ایم .

روش آموزش مفاهیم

- ۱- بیان هدفهای آموزشی.
۲. تعریف و تحلیل مفهوم
۳. تعیین پیش نیازهای یادگیری مفهوم.
۴. دادن مثالهای مختلفی از مفهوم به دانش آموزان
۵. فراهم آوردن فرصت پاسخدهی به یادگیرندگان و تقویت پاسخ های درست این ها
۶. ارزشیابی از یادگیری دانش آموزان و دادن بازخوردهای لازم.

بحث اصلی این است که ما در حال آموزش مفاهیم هستیم. باید ببینیم از چه روشی میتونم به آموزش مفاهیم بپردازیم. گفتیم که چقدر مفاهیم مهم هستند. معلم در کلاس دوم ابتدایی مفهوم مایع، جامد، و گاز رو آموزش میدهد، ماده را آموزش میدهد، فضا را آموزش میدهد، جرم رو آموزش میدهد در کلاس های مختلف. در واقع در همه این موارد ما داریم مفاهیم را آموزش می دهیم. یک معلم علوم اجتماعی مفهوم جهانگرد را آموزش می دهد، یک معلم جغرافی مفهوم فلات یا جزیره را آموزش می دهد. همه این ها در حال آموزش مفاهیم هستند. ما برای آموزش مفاهیم باید چه کار کنیم؟ آیا روش تدریس و مراحل خاصی دارد؟ جواب مثبت است. در هر علمی ما ابتدا به سراغ آموزش مفاهیم می رویم :

- برای آموزش مفاهیم بایستی ابتدا اهداف آموزشی را بیان کنیم. این را بارها گفته ام که در روانشناسی تربیتی تاکید بر این است که برای آموزش چیزی ، ابتدا بایستی هدف برای آموزش دهنده مشخص باشد و همان هدف را برای یادگیرنده مشخص نماییم. باید بررسییم به دنبال چه هستیم به خصوص در جاهایی که این اهداف خیلی واضح نیستند. برای مثال وقتی می خواهیم حالت های ماده، یعنی جامد، مایع، و گاز را آموزش دهیم هم برای خودمان مشخص است ست و هم به شاگردان می گوئیم امروز قرار است حالت های ماده را یاد بگیریم .
- بعد از مشخص کردن اهداف ، به سراغ تعریف و تحلیل مفهوم می رویم. نکته حائز اهمیت این است که برای آموزش یک مفهوم، تعریفی از آن ارائه دهیم. یکی از مشکلات بزرگی که در جوامع علمی و خود جامعه وجود دارد یا حتی سوء تفاهم هایی که در بین اعضای خانواده به وجود می آید به خاطر تعریف هر فرد از مفاهیم است. به عبارت دیگر، چون تعریف افراد از مفاهیم یکسان نیست با هم اختلاف پیدا می کنند. به عنوان مثال وقتی در مورد انگیزه صحبت میکنیم و میگویم باید جایزه بدیم ممکن است کسی بگوید لازم نیست، زیرا جایزه فرد را شرطی میکند. در اینجا بایستی ابتدا انگیزه را تعریف کنیم باید ببینیم جایزه انگیزه ایجاد می کند یا نه. بعد که به توافق رسیدیم مشخص میکنیم که آیا تشویق یا تنبیه درست است. بنابراین در ابتدا بایستی با دانش آموزان بر روی مفاهیم به اشتراک نظر برسیم. وقتی از مفهومی به اسم مایع صحبت می کنیم بایستی ابتدا آن را تعریف کنیم. مایع حالتی از ماده است که شکل خاصی ندارد. این تعریف بایستی خیلی دقیق باشد .

تعریف مناسب بایستی دارای سه ویژگی باشد :

۱. تعریف خوب بایستی تحلیلیتر باشد یعنی ماهیت آن چیزی را که میخواهیم تعریف کنیم نشان دهد یا یک طبقه بالاتر از آن چیزی که هست را نشان دهد. مثال: وقتی میخواهیم انسان را تعریف کنیم می گوئیم یک حیوان است، یعنی یک طبقه بالاتر از آن را بیان می کنیم. مثال دیگر: در تعریف مداد می گوئیم که یک نوشت افزار است. در واقع می گوئیم به کدام طبقه تعلق

دارد و یک طبقه بالاتر از خودش را بیان می کنیم. این ماهیت تحلیلگر بودن تعریف را نشان می دهد. این کار ماهیت آن شی را نشان میدهد.

۲. تعریف خوب بایستی جامع باشد یعنی همه مصداق ها یا مثال های آن مفهوم را شامل باشد. مثال: در بیان مفهوم مایع ، اگر بگوییم هر چیزی که شکل خاصی ندارد مایع است مواد دیگری از قبیل گاز، قیر، و آرد نیز شکل خاصی ندارند. پس در اینجا نمی توان به این تعریف اکتفا نمود.

۳. تعریف خوب بایستی مانع باشد یعنی غیر مصداق ها را دربر نگیرد. مثال: برای مفهوم صندلی چه تعریفی ارائه دهیم که همه صندلی های دنیا را در بر بگیرد. مثلاً می گوییم صندلی یک جای نشستن است. این تعریف فقط ماهیت آن را نشان می دهد. ولی اگر بخواهیم تعریفی از آن ارائه دهیم که تمام صندلی های دنیا را در بر بگیرد و غیر صندلی ها را شامل نشود آن وقت تعریف مناسبی از آن که ویژگی مانع بودن را دارد ارائه داده ایم .

بنابراین وقتی می خواهیم مفهومی را به دانش آموزان آموزش دهیم بایستی ابتدا خودمان تعریف دقیقی از آن مفهوم داشته باشیم و آن را برای دانش آموزان بیان کنیم.

- پیش نیاز هایی برای یادگیری هر مفهوم وجود دارد. مثال: وقتی در مورد حالت های ماده صحبت می کنیم اگر کسی مفهوم خود ماده را بلد نباشد مسلماً یادگیری حالت های آن برایش دشوار خواهد بود. بنابراین در این مرحله به سراغ پیش نیاز های هر مفهوم میرویم تا ببینیم چه پیش نیازهایی دارد و آیا دانش آموزان آن پیش نیازها را یاد گرفته اند یا خیر. در صورتی که یاد نگرفته باشند بایستی دوباره آنها را آموزش دهیم.
- بعد از بیان هدف، تعریف مفهوم ، و اطمینان از آگاهی دانش آموزان از پیش نیازها، کار ما این است که مثال هایی از آن مفهوم ارائه می دهیم. برای مثال ، در تعریف مایع، نخست مصداق های را مثال می زنیم که قطعاً در این مفهوم قرار می گیرند مثل آب یا نفت. نمی توان در آغاز از مثال هایی استفاده کرد که به آنها شک داریم مثل قیر یا آرد. بایستی مصداق ها و مثال های مختلفی را بیان کنیم تا دانش آموز آنها را از غیر مثال ها تشخیص دهد .
- به دانش آموزان فرصت می دهیم تا مصداق ها را از غیر مصداق های آن مفهوم تشخیص دهند و پاسخ های درست آنها را تقویت می کنیم
- یادگیری دانش آموزان را ارزشیابی می کنیم و به آنها بازخوردهای لازم را می دهیم. در این جا مصداق های را که در کلاس بحث نشده است ارائه می دهیم تا ببینیم مثلاً دانش آموز متوجه می شود کدام یک از این مواد مایع است و کدام یک نیست. در واقع، مصداق ها را از غیر مصداق ها تشخیص می دهد یا خیر.

جلسه هفتم

ما مبحث مفهوم (مفهوم سازی و مفهوم آموزی) را از فرایند شناختی به صورت اجمالی برای شما بیان کردیم. یکی از فرایندهای شناختی و فکری مهم که حائز اهمیت فوق العاده زیادی می باشد و با پیشرفت علم بر اهمیت آن افزوده می گردد حل مسئله می باشد.

حل مسئله

برای تعریف حل مسئله ، بایستی ابتدا خود مسئله را تعریف کنیم. مسئله چیست ؟ وقتی کلمه مسئله را می شنویم فوراً به یاد مسائل ریاضی می افتیم. آیا مسئله فقط به این معناست ؟ کلمه **problem** که به عنوان مسئله ترجمه شده است چه چیزی را می خواهد بیان کند ؟



مسئله چیست؟



زمانی که یادگیرنده با موقعیتی روبرو می شود که نمی تواند با استفاده از اطلاعات و مهارت‌هایی که در آن لحظه در اختیار دارد به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد یا وقتی که هدفی دارد و هنوز راه رسیدن به آن را نیافته است، با یک مساله روبرو است.

تعریف مسئله: وقتی با موقعیت روبرو می شویم که با اطلاعاتی که در ذهن داریم نمی توانیم به آن موقعیت پاسخ دهیم، یعنی در واقع، اطلاعاتی از گذشته در ذهن داریم ولی سریع و خیلی آماده نمی توانیم به سوال و موقعیت پیش آمده پاسخ دهیم یا واکنش نشان دهیم، یا اینکه هدفی داریم ولی راهی برای رسیدن به آن هدف پیدا نکرده ایم، با یک مسئله مواجه شده ایم.

تفاوت سوال، مسئله، و مشکل

سؤال: آن چیزی را که قبلاً یاد گرفته ایم و کسی از ما بپرسد فوراً جواب می دهیم. سوال موقعیت مبهمی نیست که نتوانیم با اطلاعات موجود به آن جواب دهیم. مثال: دو ضربدر دو چند میشود؟ با استفاده از اطلاعات موجود می توانم سریع به آن جواب بدهم. پس این یک سوال است. مثال: اسمت چیست؟ پایتخت ایران کجاست؟

مسئله: موقعیتی که با اطلاعات موجود نمی توانیم به آن جواب بدهیم یا هدفی داریم که هنوز راه رسیدن به آن هدف را یاد نگرفته ایم.

مشکل: اشکالی است که در روند یک کار به وجود آمده است ولی هنوز آن را تعریف نکرده ایم. در صورتی که دلیل بروز این این مشکل یا اشکال را تعریف کنیم در واقع وارد مبحث مسئله شده ایم.



مسائل کامل تعریف شده

• مسائلی هستند که همیشه یک راه حل قاطع و روشن برای آنها وجود دارد.

(مثل مسائل ریاضی) $21 \div 3 = \dots$

مسائل ناقص تعریف شده

• مسائلی هستند که هدف آن‌ها کاملاً مشخص نشده است، اطلاعاتی که برای حل آنها لازم است در دسترس قرار ندارند و برای آن‌ها چندین راه حل وجود دارد.

مثال: نوشتن انشا

دسته بندی مسائل

۱. مسائل کامل تعریف شده کامل شده یا خوب سازمان یافته: مسائلی که یک راه حل مشخص و قاطع برای آنها وجود دارد. یعنی همه افراد وقتی با این مسائل مواجه می شوند می دانند از چه راهی باید بروند و به چه جوابی برسند مثل مسائل ریاضی. $2+3=5$. همه می دانند برای حل این مسئله از چه روشی بروند یا همه به یک جواب خاص برسند. اینجا اختلافی به وجود نمی آید و کسی نمی گوید جواب ۵ است یا ۴ یا ۷. آیا این یک مسئله است؟ در صورتی که قبلاً با آنها مواجه نشده باشیم و نتوانیم با اطلاعات قبلی به آن جواب بدهیم پاسخ مثبت است. مثلاً برای بچه ای که هنوز تقسیم را یاد نگرفته است این یک مسئله است. ولی برای کسی که آنها را یاد گرفته است حالت سوال دارد.

۲. مسائل ناقص تعریف شده یا دارای سازماندهی ناقص: مسائلی که هدفش کاملاً برای ما هنوز مشخص نشده است و اطلاعات لازم برای پاسخ دادن به آن ها در دسترس نیست و یک جواب مشخص هم ندارند و ممکن است هر کس به یک جواب متفاوت برسد مثل اکثر مسائل علوم انسانی. برعکس امتحان ریاضی که اکثر جواب هایش مشخص است در انشا ممکن است هر کس به شکل متفاوتی آن را بنویسد. در اینجا دیگر جواب مشخصی وجود ندارد. یا مثلاً وقتی سوال می کنیم برای افزایش انگیزه دانش آموزانی که اختلال یادگیری دارند چه راه هایی پیشنهاد می کنید در اینجا ممکن است جوابی وجود نداشته باشد یا افراد جواب های مختلفی برای آن پیدا کنند. برای کاهش آلودگی شهرها چه کار کنیم؟ این سوال جواب های بسیار متعددی می تواند داشته باشد. اکثر مسائل علوم انسانی از نوع ناقص تعریف شده هستند.

مسئله و حل مسئله



حل مسئله:

تشخیص و کاربرد دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می شود.



۱. گزینش دانش و مهارت های قبلاً آموخته شده
۲. در موقعیت های تازه
۳. برای رسیدن به هدفی خاص
۴. ترکیب دانش های قبلی به طریقه ای جدید
۵. نوعی یادگیری است (کسب دانش و مهارت های تازه)

نظریه گانیه

«در این نظریه حل مسئله یادگیری قاعده ساده سطح بالاتر نام دارد»

از ترکیب قاعده های ساده ← قاعده های سطح بالاتر ← حل مسئله

حل مسئله

تعریف حل مسئله: تشخیص و کاربرد دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می شود.

۱. ما برای حل مسئله بایستی اولاً دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست می شود تشخیص دهیم یا به کار ببریم.

۲. معمولاً در حل مسئله با موقعیت تازه مواجه هستیم. اگر موقعیتی باشد که قبلاً به آن پاسخ داده باشیم دیگر از حالت مسئله خارج می‌شود. $3 \div 21$ برای کودکی که ضرب و تقسیم را یاد نگرفته است مسئله است ولی وقتی یاد گرفتیم دیگر مسئله نیست. وقتی معمای مطرح می‌شود تا هنگامی که به آن جوابی داده نشود می‌تواند حالت شناختی داشته باشد ولی وقتی به آن جواب داده شود دیگر حالت سوال دارد و دیگر مسئله نیست. پس در یک موقعیت تازه است یا اینکه،
۳. یک هدف خاص همیشه برای مسئله وجود دارد. آن هدف خاص عبارت است از فاصله ای که بین وضعیت موجود تا وضعیت مطلوب وجود دارد.
۴. ما در حل مسئله، دانش‌های قبلی خود را با هم ترکیب می‌کنیم. از ترکیب دانش‌های قبلی یا تجزیه و تحلیلی که روی دانش‌ها و یادگیری‌های قبلی خود انجام می‌دهیم ممکن است یک قاعده کشف شود یا پاسخی به ذهنمان برسد که
۵. این به نوبه خود می‌تواند یک نوع یادگیری باشد.

در مورد اینکه آیا حل مسئله، یادگیری است یا نیست بحث خواهیم کرد. **گانیه** که یکی از بزرگان روانشناسی تربیتی می‌باشد حل مسئله را **قاعده سطح بالاتر** نام گذاری کرده است. او می‌گوید که از ترکیب قاعده‌های ساده، یکسری قاعده‌های سطح بالاتر به وجود می‌آید که به آن **حل مسئله می‌گوییم**. بالاترین نوع یادگیری از نظر گانیه عبارت است از **حل مسئله**. یعنی از همه انواع یادگیری قبلی اهمیت بیشتری دارد.

جلسه هفتاد و یکم

در قسمتهای قبل مراحل حل مسئله را به صورت فهرست‌وار گفتیم. اولین مرحله تشخیص مسئله بود. تشخیص مسئله یا مسئله‌یابی. این که دانش آموز در زندگی‌اش متوجه بشود که مسئله وجود دارد. مسائل خیلی زیادی وجود دارد که افرادی که حساسیت زیادی نسبت به محیط‌شون ندارند متوجه این مشکلات نمی‌شوند. حتی گاهی اوقات مسایل مشکلی ایجاد نکرده ولی می‌تواند یک بهبودی در اوضاع حاصل شود. شما می‌روید در یک مدرسه، مدیر می‌شوید. این مدرسه همه چیزش مرتب و روال مدرسه به خوبی دارد طی می‌شود. دانش آموزان یادگیری خوبی دارند. در اینجا امکان دارد فردی بگوید من هیچ کاری لازم ندارم انجام دهم. همه کارها به خوبی دارند انجام می‌شوند. مسایل از این بهتر می‌تواند باشد؟ بله. انسانها در گذشته از جایی به جای دیگر می‌خواستند مسافرت کنند پیاده می‌رفتند و بعد از مدتی یاد گرفتند یک عده‌ای که یک سری از حیوانات را می‌شود سوار شد و رامشان کرد و از جایی به جای دیگر مسافرت کرد. خیلی کارشان راحت شد. یک مسیری را خسته می‌شدند. دیدند در مدت زمان کمتری می‌توانند همان مسیر را طی کنند. اگر دست روی دست می‌گذاشتند آیا اختراع یا کشفیات بهتری صورت می‌گرفت؟ نه. ولی این ناراضی بودن از وضعیت موجود به این معنا نیست که شکایت و غرغر کنیم. به نوعی ناراضی‌سازنده از وضعیت است. پس چه کار کنیم که اوضاع از این بهتر شود؟ مشکل یا مانع بزرگی سر راه ما قرار نگرفته.

گاهی اوقات وضعیت ظاهراً مناسب است ولی ما می‌خواهیم بهتر شود. وضعیت مطلوب تر مد نظر ما است. برای این که مسئله را بهتر متوجه شویم مثالی می‌زنم. در کتاب روانشناسی تربیتی آمده. جالب است. عده‌ای در آپارتمانی بودند و همیشه به مدیر ساختمان شکایت می‌کردند که آسانسور کند حرکت می‌کند. مدیر ساختمان تعمیرکار آورد و دید که طبیعی است. فکر کرد چرا شکایت می‌کنند؟ متوجه شد که افراد توی آسانسور بیکارند و گذشت زمان زیاد حس می‌شود. آینه‌ای در آسانسور نصب کرد. اینجا مسئله کندی آسانسور نبود. پس چه بود؟ بیکاری افراد بود. پس ما باید مسئله را درست تشخیص بدهیم. در این صورت حل مسئله ساده است. ما معمولاً از این قسمت‌ها سریع رد می‌شویم. سریع می‌رویم دنبال جواب. هر چه بیشتر روی تشخیص و تعریف مسئله وقت بگذاریم، بهتر به جواب می‌رسیم. و این هنر مهمی است. ما باید از همان دوران خردسالی، تحصیل، دبیرستان، و حتی پیش دبستانی باید به کودکان آموزش دهیم مسئله را پیدا کنند. سوال کردن. دانش آموز، فرد و

کودک باید سوال کند. هر چه بیشتر سوال کند، هر چه کنجکاوی بیشتری به خرج بدهد، این عادی که خوشبختانه در بچه ها وجود دارد و ما متاسفانه آنها را سرکوب می کنیم. بچه ها باید سوال کنند و در سوال کردن، آن ناراضی بودن سازنده است که می توانند مسائشان را پیدا کنند.

روشی وجود دارد برای مسئله یابی به تشخیص مسئله. به آن می گویند روش پنج چرا. با مسئله ای که مواجه می شوی پنج تا چرا از خودت بپرس. برای مثال می گوییم: دانش آموزان من علاقه ای به این درس ندارند. می گوییم چرا دانش آموزان علاقه ای به این درس ندارند؟ چون این درس خیلی مشکل است. چرا این درس خیلی مشکل است؟ به چراهای بعدی می رسیم. چون محتوای مشکلی دارد. کتابی که برای درس در نظر گرفته شده، مفاهیم خیلی مشکلی دارد. چرا مفاهیم این کتاب مشکل است؟ چون ترجمه ی خوبی صورت نگرفته. پس ما رسیدیم به جایی. پس مسئله چه بود. مسئله این نبود که علاقه و انگیزه ندارند. مسئله اصلی در اینجا این است که محتوای مناسبی برای این درس وجود ندارد. به این می گویند تشخیص مسئله ی خیلی اساسی. پس ما وقتی با یک مسئله و مشکلی مواجه می شویم پنج تا چرا از خودمان می پرسیم تا با مسئله اصلی مواجه شویم. مثل پزشکی. در پزشکی اول باید تشخیص درستی داده شود که بیماری فرد چیست، بعد بروند دنبال درمان. تشخیص از درمان مهمتر است. ما بعد از این که یک مسئله را به خوبی تشخیص دادیم، وارد گام و مرحله دوم می شویم. در قسمت بعد، تعریف و بازنمایی مسئله را خدمتان توضیح می دهیم.

جلسه هفتاد و دوم

ما مسئله را تعریف کردیم. انواعش را گفتیم. حل مسئله را تعریف کردیم. نکات مهمی که در مسئله وجود داشت را خدمتان گفتیم. حالا یک نکته بود در آن نکاتی که در آن مسئله نوعی یادگیری است. آیا واقعا حل مسئله نوعی یادگیری است؟ در اینجا من با یک مثال به شما جواب می دهم. معمای معروفی وجود دارد که شاید خیلی با آن مواجه شده باشید: که در این شکل چند مربع می بینید؟ بشمارید ببینید چند تا مربع در این شکل می بینید. حالا که تحمل کردید و اینها را شمردید به چند تا رسیدید؟ اینجا به معما جواب می دهیم. شما در اینجا ۸ تا مربع کوچک می بینید. در شکل بعدی که نشان داده شده ۱۶ تا از مربعهایی که همه آنها را می دیدند. دوباره از ترکیب آن دو مربع اول که وجود داشتند دو مربع دیگر درست می شود که آنها را با رنگ آبی نشان داده در قسمت سوم. در قسمت ۴ گفته شده ۹ تا از اینها با هم می توانند یک مربع تشکیل دهند. باز از این طرف سبزه ها و نقطههایی که گذاشته شده وسط آن هم یک مربع وجود دارد. چهار مربع هر چهار مربع با هم یک مربع را تشکیل می دهند. در مجموع می بینیم در جمع اینها ۴۰ تا مربع وجود دارد. یعنی در این شکل قبلی که ما دیدیم ۴۰ تا مربع قابل شناسایی هستند. خیلی از افراد نمی توانند این مربعها را شناسایی کنند. حالا این موقعیت حل مسئله بود. ما این را حل کردیم و به جواب رسیدیم. حالا اگر دوباره با این مسئله مواجه شویم در این شکل چند مثلث می بینید. اگر فردی اولین بار با این مسئله مواجه شده باشد این مسئله برایش سخت است ولی اگر کسی مسئله قبلی را حل کرده باشد، دیده باشد، آن مربعها را حل کرده باشد این شکل برای او ساده می شود. مسئله است ولی نوعی یادگیری از مسئله قبلی وجود دارد. دیگر حالا می تواند ببیند به چه روشی می تواند پیش برود تا این را حل کند. پس می توانیم از یک نظر بگوییم حل مسئله نوعی یادگیری است. یک دانش یا قاعده ای برای ما حاصل شده که می توانیم کارهای جدیدی را انجام بدهیم. ولی بر خلاف دسته ای که معتقدند حل مسئله نوعی یادگیری است، عده ای دیگر معتقدند حل مسئله نوعی یادگیری نیست بلکه یک انتقال یادگیری است. یعنی شما چیزی را یاد گرفته اید و حالا آن را در موقعیت دیگری به کار برده اید. دو نوع انتقال داریم. انتقال مثبت و منفی. انتقال مثبت: یک یادگیری از قبل دارید که باعث می شود مطلب جدیدی را که می خواهید یاد بگیرید تصحیح شود. طبق تعریف: وقتی تجارب ناشی از یادگیری مهارت، اثری مثبت در همان مهارت یا مهارت دیگر داشته باشد. مثال: کسی که موتورسواری را یاد گرفته و قبل از آن دوچرخه سواری را یاد گرفته، مهارت اول به دومی کمک می کند. این به نوعی انتقال مثبت است. برعکس این می شود انتقال منفی. اگر تجارب قبلی ما مانع یادگیری جدید ما شود انتقال منفی صورت گرفته. یعنی ما قبلا چیزی را یاد گرفته ایم و حالا که

می‌خواهیم چیز دیگری را یاد بگیریم، یادگیری قبلی مانعش می‌شود یا اثر منفی دارد. مثل تجربه رانندگی در ایران و انگلستان. در رانندگی چپ و راست داریم. کسی که در ایران رانندگی یاد گرفته، در انگلستان با مشکل مواجه می‌شود و برعکس. کمتری و بیشتری را برای دانش آموزان توضیح می‌دهیم. اعداد صحیح را برای آن‌ها گفته‌ایم. هر عددی که تعداد رقم‌هایش بیشتر باشند بزرگتر است. ۳۷۴ از ۷۴ بزرگتر است. ولی وقتی می‌رسیم به اعداد اعشاری: $\frac{74}{3}$ بیشتر است یا ۳۳. می‌گویید یکی دو رقم داشت یکی سه رقم. پس سه رقمی بزرگتر است. نه. بچه‌ها معمولاً اشتباه می‌کنند. چرا؟ چون یادگیری اعداد صحیح مانع یادگیری اعداد اعشاری می‌شود. یا وقتی فردی می‌رود شنا یاد بگیرد، می‌گویند شنا بلدی یا نه؟ اگر کسی شنا بلد نباشد راحت‌تر یاد می‌گیرد تا کسی که شنا یادآموخته‌ای را یاد گرفته باشد. تا آن عادت خارج شود از ذهنش و درست دست و پا بزند، آن یادگیری مانع یادگیری جدید می‌شود. پس دو نوع انتقال داریم، انتقال مثبت و انتقال منفی. در حل مسئله، انتقال مثبت اتفاق می‌افتد. انتقال مثبت انواع مختلفی دارد که به آن‌ها خیلی نمی‌پردازیم چون در کتاب‌های روانشناسی آمده‌اند. این‌ها همه مبانی و مقدمات هستند تا برسیم به اصل مسئله: چگونه حل مسئله را آموزش بدهیم یا مسائل را حل کنیم؟ حل مسئله، پنج مرحله دارد. مرحله اول، تشخیص مسئله. دوم، تعریف و بازنمایی مسئله. سوم، کشف راه حل مسئله. چهارم، عمل کردن بر روی راه حل‌های کشف‌شده و پیش‌بینی نتایج. پنجم، نگاه به عقب و ارزشیابی نتایج فعالیت‌ها. آن سرواژه‌های انگلیسی هم (IDEAL) به همین نکات اشاره دارند:

Identify

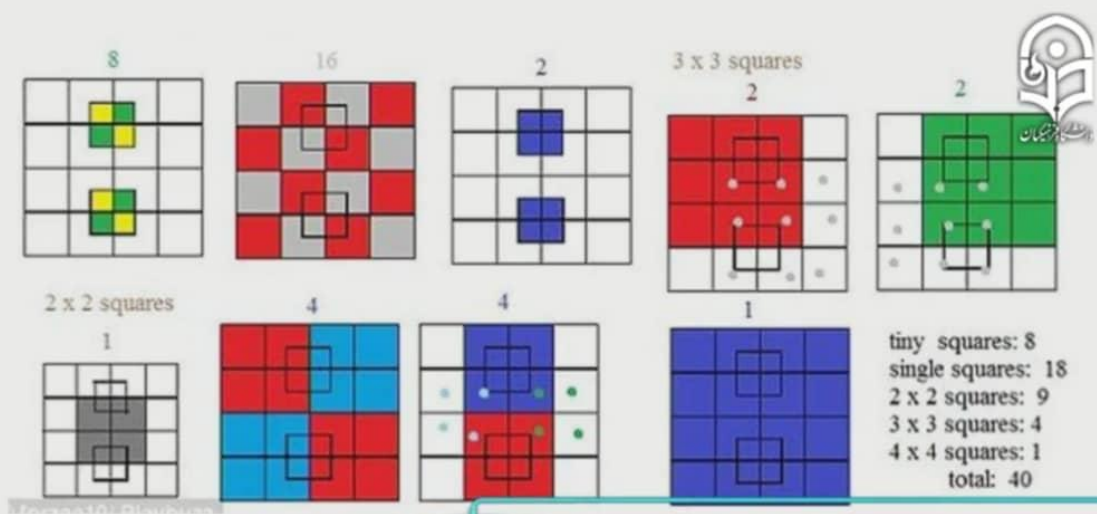
Describe

Explore

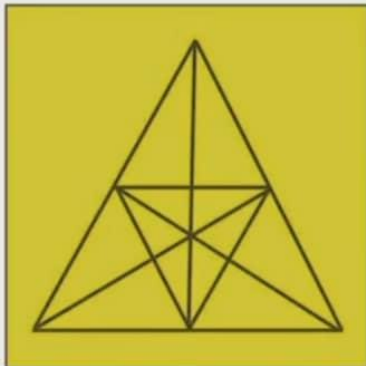
Act out

Look back

این‌ها مراحل حل مسئله را گفته‌اند. در حل مسئله هر کدام از این‌ها اهمیت خاص خودشان را دارند. بخصوص آن سه مرحله‌ی اول. تشخیص مسئله، تعریف و بازنمایی، و کشف راه حل. این‌ها خیلی مهم هستند. این بحث ما دو قسمت دارد. یکی این است که من به عنوان معلم می‌خواهم حل مسئله را به دانش‌آموز آموزش بدهم. یا از روش حل مسئله برای آموزش استفاده کنم. مسئله‌محور باشم در کارهایم. و یکی هم در زندگی شخصی‌مان. اگر ما یاد بگیریم از روش حل مسئله برای حل مشکلات خودمان استفاده کنیم، این فرایند را به کار ببریم، در زندگی‌مان موفق‌تر خواهیم بود. کاری را یاد گرفته‌ایم. به مهارت مهمی دست پیدا کرده‌ایم. جزو آن ده مهارتی هستند که سازمان‌های آموزشی خیلی بر آن‌ها تکیه دارند که افراد یک جامعه حتماً باید به این مهارت‌ها مجهز باشند.

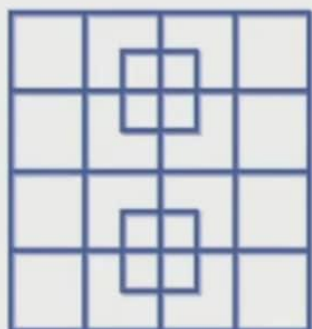


حل مسأله نوعی یادگیری است!



زیرا

(کسب دانش و مهارت های تازه)



آیا حل مسأله نوعی یادگیری است؟

جلسه هفتاد و سوم

گام دوم حل مسئله، تعریف و بازنمایی مسئله است. ما مسئله را تشخیص دادیم. عده ای مسائل را تشخیص نمی دهند و عده ای مسائل را تشخیص می دهند، اما نمی توانند مسائل را به درستی تعریف کنند. مانند تحقیقاتی که گاهی انجام می شود و میگویند بیان مسئله، یا تعریف درستی از مسئله ای که میخواهی حل کنی باید اول ارائه بده. یا گاهی فردی می گوید فلانی آدم خوبی است یا خیر؟ اگر بلافاصله بگویند بد است یا خوب شما تعریف درستی از مسئله نداشته اید. ابتدا باید از او پرسید تعریف شما از خوبی چیست؟ این تعریف بسیار مهم است. برای چه کاری میخواهی خوب باشد؟ آیا می خواهد در یک تخصص خاصی مورد استفاده قرار بگیرد. ممکن است در یک تخصص خوب باشد و در تخصص دیگری خوب نباشد. آیا برای ازدواج داریم می پرسیم و ...

در تعریف مسئله یکی از کارهایی که باید انجام بدهیم باید اطلاعات مناسب رو در مورد آن مسئله پیدا کنیم و اطلاعات نامناسب رو کنار بگذاریم. یک مثالی آمده در اینجا که شما برای پاسخ به آن سوال فیلم را متوقف کنید تا ببینید شما توانسته اید آن مسئله ای که وجود دارد را به خوبی برای خودتان تعریف کنید یا اطلاعات نامناسب آن را کنار بگذارید یا خیر.

مثال: اگر در کشوی میز خود به نسبت چهار به پنج جوراب سیاه و سفید به طور مخلوط داشته باشید، چند جوراب باید بیرون بیاورید تا مطمئن شوید که یک جوراب هم رنگ در اختیار دارید؟

بدون اینکه ببینیم بتوانیم یک جفت جوراب هم رنگ داشته باشیم وقتی به ازای هر ۴ جوراب سیاه پنج جوراب سفید وجود دارد. بسیاری از افراد بلافاصله به سراغ راه حل ها ریاضی مسئله رفته اند که آیا جمع کنیم، ضرب کنیم و ... گفتیم در تعریف مسئله جزئیات نامربوط و نامناسب را کنار بگذارید و به اطلاعات و جزئیات مربوط و مناسب بپردازیم. دنبال آن ها باشیم. مثلا این اطلاعاتی که نسبت آن ۴ به ۵ است اطلاعات نا مربوط است. زیرا هیچ فرقی ندارد شما با هر نسبتی که جوراب داشته باشید در جواب مسئله تفاوتی ایجاد نمیشود. شما سه لنگه جوراب که بردارید حتما یک جفت آن هم رنگ است! شما فقط دوتا رنگ در اختیار دارید. در هر صورت یا دو تای اول سفید است، یا سیاه، یا یکی سفید بعدی سیاه است، که در مرحله بعد هم که برمی داریم هم یا سیاه است یا سفید که بالاخره با یکی از قبلی ها جور می شود. پس غیر از این حالت ها نمی تواند باشد. نه حالت خاصی داشت که نیاز باشد شما به فرمول ها و ضرب و تقسیم و ... رجوع کنید. این جواب بسیار ساده ای داشت. پس دیدیم اگر مسئله ای به خوبی تعریف شود پیدا کردن راه حل هم برای آن ساده می شود. یک نقل قول خیلی جالبی از انیشتین هست که

می گوید اگر شما با مسئله ی حیاتی و مهمی روبه رو شدید که برای حل آن فقط یک ساعت وقت داشته باشید چگونه آن را حل می کنید. برخلاف جواب هایی که ممکن است به ذهن ما برسد او جواب داد که ۵۵ دقیقه را صرف فهمیدن صورت مسئله می کنم و ۵ دقیقه را صرف یافتن راه حل مسئله می کنم. واقعا هم همینگونه است. یعنی هرچه ما برای تشخیص و به خصوص تعریف و فهمیدن مسئله وقت بیشتری را اختصاص دهیم راه حل خودش به سراغ ما می آید!

ما در تعریف بازنمایی مسئله اول باید بفهمیم که آن مسئله چیست. ابتدا کلمات و جملات را بفهمیم و ترکیب همه جمله ها را در یک بافت کلی آن ها ترکیب کنیم و کل مسئله را درک کنیم. مثلا در این اسلاید فردی رفته همه لامپ ها رو عوض کرده چون فکر میکند لامپ ها مشکل دارند. این روشن نشدن لامپ ها دلیل دیگری دارد و او تشخیص درستی نداده است. چون منبع اصلی و سیم اصلی قطع است اگر سیم را وصل کند همان لامپ اول جواب می دهد! بنابراین در تعریف مسئله باید خیلی وقت بگذاریم.

یکی از سوالاتی که خیلی مورد علاقه من است در آزمون بین المللی تینز وجود دارد که مورد علاقه من است. بیشتر آن ها سوالاتی هستند که بیشترشان روی فهمیدن تاکید دارد. یعنی شما باید صورت مسئله را بفهمید تا بتوانید به آن ها جواب بدهید.
مثال :

قطاری در ساعت ۸:۴۵ صبح از تهران حرکت می کند. این قطار دو ساعت و ۱۸ دقیقه بعد به همدان می رسد. چه ساعتی قطار به همدان می رسد؟

۱۱:۱۵

۱۱:۱۳

۱۱:۰۳

۱۰:۵۳

خیلی از دانش آموزان نتوانسته اند به آن پاسخ درستی بدهند! بسیار ساده است و به راحتی قابل حل است.

قسمت سوم کشف راه حل مسئله است. یعنی ما مسئله را تشخیص داده ایم و به خوبی تعریف کرده ایم و حالا می خواهیم برای آن راه حل پیدا کنیم. اگر قسمت های قبلی به خوبی انجام شده باشند دیگر کار ما در این قسمت مشکل کمتری خواهد داشت. حالا به سراغ این می رویم که چگونه راه حل های مختلفی برای یک مسئله پیدا کنیم که در قسمت بعد به آن می پردازیم.

جلسه هفتاد و چهارم

۳- کشف راه حل مسئله

روش الگوریتم یا روش مراحل پیاپی

«راهبردهایی که راه حل مسئله را تضمین می کنند دارای شکل های مختلفی از جمله فرمول، دستورالعمل و آزمون هستند.» مثل حل مسائل ریاضی

توضیح: گام سوم حل مسئله کشف راه حل مسئله است. روش های مختلفی برای پیدا کردن راه حل وجود دارد. با توجه به مسائلی که موجه می شویم، پیدا کردن راه حل ها می تواند متفاوت باشد. با این همه دو راه حل اصلی داریم. یکی روش الگوریتم یا روش مراحل پی در پی است. وقتی با یک مسئله مواجه می شویم، از قبل یک سلسله مراحل برای حل آنها وجود دارد (مثل

مسائل ریاضی). مثلاً اگر شما بخواهید ۷۲۵ را تقسیم بر ۱۵ کنید باید چه مرحله‌ای را طی کنید. هر کسی این مراحل را درست انجام بدهد به جواب دست پیدا می‌کند. پس راه حل یک مسئله می‌تواند به روش الگوریتمی باشد.

روش اکتشافی:

- روش کلی برای حل کردن دامنه وسیعی از مسائل مختلف است.
- روشی کلی برای حل مسائل ناقص تعریف شده یا نامشخص
- یک شکل واحد ندارد و دارای فنون مختلفی است
- راه حل را نشان می‌دهد اما آن را تضمین نمی‌کند

توضیح: گفتیم اغلب مسائلی که داریم، مسائلی هستند که ناقص تعریف شده هستند. خوب سازمان دهی نشده اند. برای این قبیل مسائل دیگر نمی‌توانیم از روش الگوریتمی استفاده کنیم. هرچند که در بحث خلاقیت یک بحث تریزم داریم که چهل اصل پیدا کردند که می‌توانیم به وسیله کار بردن آنها دست به اختراع بزنیم. معمولاً در مسائل علوم انسانی روش خاصی وجود ندارد. برای حل کردن این مسائل از روش اکتسابی استفاده میکنیم. روش اکتشافی روشی کلی است که بتوانیم مسائل مختلف را حل کنیم. خود روش اکتشافی یک شکل واحدی ندارد. داری یک سری فنون است. اینها راه حل را به ما نشان می‌دهند ولی اینطور نیست که حتماً اگر از این روشها استفاده کنیم به راه حل می‌رسیم. چند تا از این موارد را بصورت فهرست وار می‌گوییم و بعد به تعریف آنها می‌پردازیم.

انواع روش اکتشافی شامل:

- ۱- روش تحلیل وسیله-هدف
- ۲- راهبرد وارونه
- ۳- روش استدلال قیاسی
- ۴- روش بارش فکری

روش تحلیل وسیله-هدف (استدلال استقرایی):

- معروفترین روش اکتشافی است.
- در این روش از جزء به کل می‌رسیم.
- برشناسایی موقعیت مورد نظر، موقعیت فعلی، و آنچه باید انجام گیرد تأکید داد تا فاصله بین دو موقعیت (مورد نظر و فعلی) را کاهش دهد.

توضیح درباره مورد سوم (برشناسایی موقعیت): در این روش باید موقعیت مورد نظر، آنجاییکه را که میخواهیم برسیم را شناسایی کنیم. موقعیت فعلی یا وضعیت موجود خودمان هم را باید شناسایی کنیم. بعد بگردیم دنبال آن، اگر ما خسته باشیم از وضعیت فعلی به وضعیت مطلوب برسیم چه راهی را باید برویم، چه کاری باید انجام بدهیم. برای مثال فردی می‌پرسد چکار کنیم که مردم از وسایل نقلیه عمومی بیشتر استفاده کنند؟ اگر از همان اول بخواهید جواب بدهید، به جواب درستی نمی‌رسید. چیزهای ذکر میشود که به ذهن همه می‌رسد. بنابراین اول باید مسئله را خوب تشخیص دهید، خوب تعریف کنید. در مرحله تعریف کردن وضعیت موجود و وضعیت مطلوب مشخص می‌شود. در کدام شهر است؟ در همه ی شهرهاست؟ در شهر خاصی است؟

چقدر از مردم از وسیله عمومی استفاده می کنند؟ چند نفر از وسیله شخصی استفاده می کنند؟ می خواهید وضعیت مطلوب چقدر باشد؟ چند درصد اضافه بشود؟ چون مسائل سیاه و سفید نیستند که بگوییم یا همه استفاده می کنند یا استفاده نمی کنند. ده درصد هم در یک مسئله ای پیشرفت کنیم خودش به نوعی راه حل مسئله است. بنابراین در روش تحلیل وسیله-هدف موقعیت کنونی و موقعیت مطلوب باید حتما مشخص باشد. این مسائل بزرگ را در این روش به خورده مسائل تقسیم می کنیم. یک هدف بزرگی داریم که به اهداف کوچک تر تقسیم می کنیم. مثلا چکار کنیم که در طول امسال ۵٪ افراد بیشتر از وسایل نقلیه عمومی استفاده کنند. یا وقتی به یک فردی (دانشجو) می گویم یک مقاله علمی بنویسید. وقتی می گویم مقاله علمی با کلیت این بحث برخورد می کند که برای وی دشوار می نماید. ولی اگر مقاله علمی را تقسیم بندی کردیم کار راحت تر می شود. مثلا برای یک مقاله علمی ابتدا باید یک موضوع مناسب پیدا کنیم. ویژگی های موضوع را بر می شمیریم. بعد موضوع یا مسئله را تعریف می کنیم. مسئله را بیان می کنیم یا ضرورتی برای مسئله می نویسیم...همینطور گام به گام پیش می رویم و به یک خورده هدف که رسیدن یک مقداری از آن راه صد در صد، پنج درصد یا ده درصد آن طی می شود. این می شود روش تحلیل وسیله-هدف که در آن مسائل پیچیده را به یک تعداد مسائل کوچک تر (خورده اهداف) تقسیم می کنیم و برای رسیدن به این خورده اهداف برنامه ریزی می کنیم.

➤ برای حل مسئله هم می توان سیر آغاز تا هدف (کار به سوی جلو) را پیمود و هم از هدف (کار بسوی عقب) شروع کرد و به آغاز رسید.

توضیح درباره مورد چهارم: اگر خواسته باشیم ۱۰٪ افراد از وسیله نقلیه استفاده کنند چکار کنیم؟ اگر بخواهیم این درصد را کمتر کنیم به این طریق جلو می رویم. یا وقتی می خواهیم بگوییم که چقدر وقت می برد از اینجا به خانه برویم؟ می توانیم از اینجا حساب کنیم و بگوییم تا فلان جا پنج دقیقه طول می کشد. و یا می توانیم برعکس از مقصد حساب کنیم و بگوییم از آنجا تا اینجا (مسیر اول) چقدر وقت می برد. به این ترتیب به عقب بر می گردیم تا ببینیم چقدر وقت می برد.

یک روش دیگری وجود دارد تحت عنوان روش استدلال قیاسی:

روش استدلال قیاسی

➤ از کل به جزء رسیدن

➤ یادگیرنده از یک موقعیت آشنای مشابه با مسئله برای حل مسئله حاضر استفاده می کند

➤ همیشه قطعی نیست

توضیح: در روش استدلال قیاسی از یک موقعیت آشنای مشابه با مسئله استفاده می کنیم برای حل مسئله. این روش همیشه قطعی نیست ولی می تواند ما را تا حدی به جواب برساند. اگر قواعد و مفروضات اولیه درست باشد می توانیم به جواب برسیم. به عنوان مثال وقتی می گوئیم چطور می توانیم انگیزه دانش آموزان را افزایش بدهیم، جستجو میکنیم در کجا این مشکل وجود داشته و چطور به آن جواب داده اند. بنابراین از موقعیت های مشابه استفاده می کنیم تا برای موقعیت فعلی جوابی پیدا کنیم. این می شود روش قیاسی.

جلسه هفتاد و پنجم

یکی دیگر از روشهای اکتشافی یا فنون اکتشافی برای حل مسائل روش بارش فکری یا بارش مغزی است (Brainstorming). این روش قدیمی اگر به درستی مورد استفاده قرار بگیرد، ما می توانیم برای خیلی از مسائل راه حل پیدا کنیم؛ برای راه حل پیدا کردن اگر ما از این روش ها استفاده کنیم خیلی بهتر به نتیجه می رسیم. در روش بارش مغزی که البته ترجمه های مختلفی

از این لغت Brainstorming شده (از جمله طوفان مغزی فکر کاوی و بسیاری از اصطلاحات مختلف دیگر) ما چه کار می کنیم؟ در روش بارش مغزی که الکس اسبورن آن را در سال ۱۹۶۳ ابداع کرده که روش جدیدی هم نیست، قدیمی است است؛ اما هنوز هم خیلی می توانیم از آن استفاده کنیم.

وقتی با یک مسئله مواجه می شویم می آییم راه حل های متفاوتی برای آن مسئله پیدا می کنیم. این کار فرآیند دارد؛ این فرایند باید طی شود؛ ما فرایند ارزشیابی را می آییم از فرایند پیدا کردن ایده یا راه حل جدا می کنیم. یعنی اول ما می آییم راه حل پیدا می کنیم و ایده و یا آن ارزشیابی خوب و بد بودن را می گذاریم برای مرحله بعد. کلید این روش بارش فکری هم همین است که این دو مرحله به ترتیب صورت بگیرند. یعنی در مرحله اول هیچ قضاوتی صورت نگیرد و به عبارتی تعویق قضاوت باشد و در مرحله بعد ما سراغ قضاوت برویم. خوب در مرحله اول ما چه کار می کنیم؟ اولاً مسئله ای را که می خوانیم حل کنیم تعریف می کنیم که اینها را در حل مسئله هم داشتیم.

در اینجا بعد از اینکه مسئله را تعریف کردیم تا جایی که می توانیم راه حل برای این مسئله پیدا می کنیم؛ بدون اینکه گفتیم ارزشیابی روی این راه حل ها صورت بگیرد. این روش بارش فکری می تواند هم به صورت فردی باشد که البته به صورت فردی سخت تر است؛ ولی به صورت گروهی یا تیمی خیلی خوب جواب می دهد، و معمولاً به صورت تیمی مورد استفاده قرار می گیرد. تعدادی از افراد که با یک مشکلی مواجه شده اند دور هم می نشینند و شروع می کنند به ارائه ایده های مختلف برای حل کردن یک مسئله. و به این ترتیب است که قوانینی وجود دارد برای بارش فکری که می گوید هر چه راه حل ها و کمیت ایده های ارائه شده بیشتر باشد، بهتر است است. در مرحله اول هم هیچ راه حلی رد نمی شود، هر چه که به ذهنتان می آید بگویید؛ افراد می توانند یک راه حلی که فردی قبل از آنها ارائه داده را بگیرند، بهبود ببخشند، چیزی به آن اضافه کنند، تغییری در آن ایجاد کنند و دوباره آن را ارائه بدهند. می توانند دو ایده را باهم ترکیب کنند، و راه حل جدیدی بسازند. افراد به نوبت شروع به ارائه ایده می کنند، ایده های مختلفی که جمع میشود را روی تابلو نوشته میشوند که در معرض دید همگان باشد و همه ببینند. نه کسی می خندد و نه کسی مسخره میکند یا قضاوت می کند که آیا آن عملی است یا نیست. وقتی تعداد ایده ها به حد کفایت رسید، ما یک راه حل می خواهیم. یک جایی مثلاً ۳۰ تا راه حل پیدا کردیم؛ حالا می آییم در مرحله بعد در مورد این راه حل ها داوری انجام می دهیم، تصمیم گیری می کنیم کدام راه حل ها عملی تر هستند، کدام راه حل ها به صرفه تر هستند؛ یک معیارهایی داریم و از نظر عملی بودن یا به صرفه بودن، ما راه حل نهایی را پیدا می کنیم و اولویت بندی می کنیم و می گوییم بهترین راه حل این است و بعد از آن این است. این اولویت بندی که صورت بگیرد از اولین اقدام می کنیم، اگر جواب داد، مسئله مان حل شده است؛ اگر جواب نداد، به سراغ دومی می رویم. حالا اینجا می توانیم راه حل های تکراری را حذف کنیم، راه حل های مشابه را با هم ترکیب کنیم و راه حل های جدیدی به دست بیاوریم. خیلی از اوقات ابداعاتی که صورت می گیرد در کارخانه ها، موسسات و شرکت های مختلف، از این روش استفاده می شود. برای این که ایده های نوبی برای محصولاتشان پیدا کنند در این بازار رقابتی که وجود دارد. البته اینها را در بحث خلاقیت بیشتر توضیح خواهیم داد چون ایده یابی و غیره مطرح شد باز در آنجا مورد بحث قرار خواهند گرفت.

ما در حل مسئله دو گام دیگر داشتیم: گام چهارم، گام پنجم. در گام چهارم حالا راه حل را پیدا کردیم و این راه حل را می آییم اجرایی می کنیم و خودمان این راه حلی را که اجرایی کردیم، نتایج تا حدودی مشخص می شود؛ پیش بینی نتایج از قبل داریم و وقتی هم اجرایی شد، نتایج مشخص میشود. حالا بعد از این که حتی ما به یک جواب هم رسیدیم، باید مرحله پنجم را به کار ببریم: نگاه کردن به عقب یعنی باید یک ارزشیابی از نتایج آن فعالیت ها حتماً انجام شود. ببینیم آیا درست جلو رفته ایم؟ آیا میشد وضعیت بهتر هم باشد؟ و چه کاری باید انجام می شد؟ این مراحل که خدمتتان عرض کردم مراحل حل مسئله بودند که باز هم می گویم به اختصار از این ها رد شدیم. حالا ببینیم بعد از اینکه مراحل گفته شد، چرا اگر حل مسئله این قدر ساده است و قابل یاد گرفتن است، این مراحل را ما در اینجا آموزش دیدیم، به دانش آموزان آموزش می دهیم، اغلب افراد حل مسئله

کنندگان خوبی نیستند؟ چرا اینجوری است؟ چرا اگر گام دارد، مرحله دارد، اینها را می شود آموزش داد، افراد نمی توانند مسائل شان را به خوبی حل کنند؟ چرا جامعه انقدر مشکل دارد؟ چرا مسائل حل نشده زیادی هنوز وجود دارد؟ یکسری موانعی وجود دارد در راه حل مسئله به آنها می گوئیم موانع حل مسئله. اینها را باز به اختصار بعضی ها را در طول بحث توضیح دادم و بعضی را حالا توضیح می دهم.

اولاً خیلی از افراد مسائل را به خوبی نمی توانند تعریف کنند. اشاره کردیم که اگر مسئله ای خوب تعریف بشود راه حل خودش را نشان میدهد. ولی خیلی از افراد در تعریف کردن مسائل مشکل دارند. مشکل دوم یا مانع دومی که در برابر حل مسئله وجود دارد، نتیجه گیری سریع است. ما معمولاً آدم‌های تحملی نیستیم که تحمل زیادی داشته باشیم. اغلب افراد به صورت تکانشی به مسائل حل جواب میدهند. بعضی از ماها اولین راه حلی که به ذهنشان می رسد را ارائه می دهند. بعضی ها غالب ترین راه حلی که وجود دارد و بعضی ها راه‌حل‌های کلیشه‌ای و از قبل آماده ای دارند که سریع ارائه میدهند برای آن مسئله. شما وقتی یک مسئله تخصصی را در یک جمع تخصصی می پرسید، شروع میکنند به فکر کردن و خیلی ها می گویند که مطالعه لازم را نداشته اند برای حل کردن این. ولی در جمعی که افراد عامیانه هستند، افرادی که در آن مسئله تخصص ندارند اگر از آنها بپرسید چه کار کنیم که افراد بیشتر از وسایل نقلیه عمومی استفاده کنند، سریع راه حل ارائه می دهند. مثلاً می گویند کرایه ارزان بشود یا رایگان بشود تا افراد استفاده کنند؛ یعنی به همه جنبه های موضوع پی نمی برند. سریع یک جواب کلیشه‌ای و از قبل آماده ارائه می دهند.

خیلی از معلم ها گاهی اوقات مشاهده می شود که میگویند چرا بچه ها مثلاً درس خواندن شان مثل سابق نیست، وقتی در محیط های مدرسه مطرح می شود، سریع بعضی ها می گویند اگر این کار را بکنیم تمام مسائل حل می شود؛ اگر حقوق افزایش پیدا کند، اگر قدرت معلم افزایش پیدا کند؛ بعد می بینیم که نه؛ اغلب مسائل چند بعدی هستند و راه حل های مختلفی برایشان وجود دارد؛ یک دلیل ندارند. چندین دلیل پشت هر مسئله‌ای وجود دارد. این نتیجه گیری سریع یکی از موانع حل مسئله است. مانع بعدی تثبیت یا تثبیت کارکردی است. در تثبیت کارکردی می گوید اگر ما یک مسئله را همیشه خواسته باشیم از راهبردهای قبلی برای حلش استفاده کنیم دچار تثبیت شده ایم. مسئله را از زاویه یا دیدگاه جدیدی ندیدن باعث می شود که ما دچار تثبیت شویم. یعنی یک مسئله‌ای وجود دارد و فرد به این مسئله به عنوان یک مشکل عادت کرده است و با این مشکل دارد زندگی می کند و فکر می کند که این مشکل دیگر قابل حل شدن نیست، از گذشته بوده و به همین شکل بوده است؛ از وقتی که من یادمه دانش آموزان هم این گونه بوده اند. نمی آید این مسئله را از دیدگاه دیگری نگاه کند تا قابل حل تر بشود. پس تثبیت هم یکی دیگر از موانع حل مسئله است. در بحث خلاقیت هم ما این تثبیت را داریم. می گوید یک آدمی که فقط چکش را برای کوبیدن میخ می بیند، دچار تثبیت شده. ولی اگر توانست از همین چکشی که برای کوبیدن میخ است، دهها استفاده دیگر پیدا کند، دچار تثبیت نیست. پس بنابراین این هم یکی دیگر از موانع حل مسئله است.

آخرین موردی که، این موارد خیلی می توانند بیشتر باشند، ولی در اینجا به تناسب وقت، آخرین موردی که وجود دارد اضطراب زیاد است. در بحث آن نظریه برانگیختگی خدمت شما گفتیم که برانگیختگی یا اضطراب زیاد میتواند مانع عملکرد بهینه بشود. در موقعیت حل مسئله هم اغلب افراد با مسئله‌ای که مواجه می شوند، انگار ذهنشان قفل می شود. انگار دیگر دست و پایشان بسته می شود. خصوصاً وقتی مسائل شخصی می شود، مسائل عاطفی می شوند. یک آدم می بیند که خیلی فکر بازی دارد، اما به آن مسئله برخورد کرد، دیگر نمی تواند مسئله را به صورت غیر هیجانی و به صورت تکلیف محور با آن مسئله برخورد کند. به صورت هیجانی با آن برخورد می کند. تصمیماتی هم که میگیرد معمولاً از روی هیجانات هستند. باز موانع حل مسئله فراوان هستند که به آنها اشاره شده. در بحث خلاقیت باز اشاره خواهیم کرد به موانع خلاقیت. تا حدی این اشتراکات بین خلاقیت و موقعیت حل مسئله وجود دارد. ما با خلاقیت می توانیم برای یک مسئله راه‌حلی پیدا کنیم.

جلسه هفتاد و ششم

یکی از بحث‌های جدی و جدیدی که در روانشناسی و به ویژه در روانشناسی تربیتی خیلی مورد بحث قرار گرفته و علیرغم اینکه در موردش زیاد صحبت می‌شود و در جاهای مختلف می‌شنویم افراد مدعی در این زمینه وجود دارند، ولی به خوبی هنوز ابعاد مختلفش شناخته نشده، به خصوص در امر تعلیم و تربیت، مفهوم خلاقیت است. خلاقیت یا همان آفرینندگی (creativity) یکی از مفاهیمی است که سزاوار است هر چه بیشتر ما به آن بپردازیم. ما می‌آییم خلاقیت را، چون اهمیت خلاقیت در این است که اگر خلاقیت نمی‌بود، انسانها مثل سایر جانوران می‌بودند. چون یکی از تفکراتی که باعث پیشرفت انسان‌ها شده، تفکر خلاق بوده. همواره به دنبال آفریدن راه حل‌های جدید، به دنبال یافتن ایده‌های نو بودن است. اهمیت خلاقیت هم باز هم جزء آن مهارت‌های فکری خیلی مهم است؛ مهارت تفکر خلاق. ما قبل از اینکه بپردازیم به بحث اصلی مان، باید خلاقیت را تعریف کنیم. خلاقیت چیست؟ مثل اکثر مفاهیم علوم انسانی که وقتی با آنها مواجه می‌شویم، می‌بینیم که خیلی تعریف‌شان ساده نیست. تعریف خلاقیت هم همین‌گونه است.

ما همه فکر می‌کنیم مفهوم خلاقیت را می‌دانیم؛ ولی دانشمندان این حوزه با هم اختلافات جدی و زیادی سر تعریف خلاقیت دارند. تعاریف خلاقیت را به سه دسته تقسیم بندی کرده‌اند. یک تعدادی بر مبنای فرد (person)، یک تعدادی بر مبنای فرآیند (process)، و یک تعدادی بر مبنای فراورده (product). سه کلمه با حرف ف در فارسی و ۳ کلمه با حرف P در انگلیسی. بر مبنای فرد خلاقیت را اینگونه تعریف می‌کنند، یکی از تعاریفی که بر مبنای فرد است، تعریف گیلفورد از خلاقیت: خلاقیت مجموعه‌ای از توانایی‌ها و خصیصه‌هاست که موجب تفکر خلاق می‌شود. وقتی ما می‌پرسیم خلاقیت چیست، می‌آید به فرد اشاره می‌کند و می‌گوید فرد خلاق آدمی است که این صفت‌ها را داشته باشد؛ از خلاقیت بر مبنای فرد تعریف شده. آن ویژگی‌هایی که موجب تفکر خلاق می‌شوند، که حالا این ویژگی‌ها هم گفته شده‌اند. یک دسته تعاریف هستند که خلاقیت را بنای فرایند تعریف کرده‌اند، گفته‌اند یک برآیندی باید طی بشود و هرکس این فرآیند را طی کند، کار خلاقانه‌ای دارد انجام می‌دهد، یعنی همان process. تعریف پارتز از این نوع است؛ خلاقیت عبارت است از کنش دانش، تخیل و ارزیابی. این دیگر نه به فرد اشاره کرده و نه به محصول اشاره کرده؛ بلکه آمده به آن فرایندی که باید طی شود. یعنی اگر ما می‌خواهیم خلاق باشیم و ببینیم خلاقیت چیست باید بین دانش، تخیل و ارزیابی یک کنشی برقرار بشود؛ این می‌شود خلاقیت. حالا در این تعریف چه به محصول منتهی بشود و چه نشود، هرکس این راه را برود، آدم خلاق است. یک مثال می‌زنم و بعد به سراغ قسمت سوم می‌رویم. اگر دو تا مخترع باشند و همزمان روی اختراعی کار بکنند، مثل الان که روی واکسن کرونا در کشورهای مختلف کار می‌کنند، اگر کسی این واکسن را ابداع کرده در دنیا شناخته خواهد شد که اولین بار آن را معرفی کند. حتی اگر کسی ۲۴ ساعت بعد هم آن را بسازد و معرفی کند دیگر نمی‌گوییم کار خلاقانه‌ای انجام داده است، در دنیا دیگر چیزی به اسم آن ثبت نخواهد شد. چون می‌گویند که این قبلاً ابداع شده، درست شده، یک ماه قبل درستش کرده‌اند. من خبر نداشتم! نه دیگه، کشف انجام نداده‌اید! حالا آیا این فرد دوم خلاق بوده یا نه؟ اگر یک مسئله ریاضی را که سال بعد بچه‌ها می‌خواهند یاد بگیرند، یک دانش‌آموز سال قبل بیاید و آن روش را برود، بدون اینکه از جایی آموخته باشد، آیا این خلاق هست یا نیست؟ می‌گوید اگر تعریف خلاقیت را بر مبنای فرایند بدانیم این دو فرد چون هردوشان فرآیند را رفته‌اند، خلاق بوده‌اند، حتی اگر به جواب نرسند. یکی تا آخرش می‌رود و می‌گوید فقط من این جایز را نتوانستم انجام بدهم؛ اگر این را انجام بدهم به جواب می‌رسم. می‌گوییم این فرد خلاق است؛ حتی اگر به جواب نرسد.

ولی در تعریف سوم که اتفاقاً بیشتر مورد استقبال قرار گرفته و خلاقیت را آمده‌اند بر مبنای فرآورده یا محصول (product) تعریف کرده‌اند، در این تعریف گفته‌اند، خلاقیت ایجاد یک چیز تازه تعریف می‌شود؛ تازه و مفید، حالا ۲ تا آیتم دارد: یکی حتماً باید نو باشد، جدید باشد و یکی هم مفید باشد. اگر این دو ویژگی را نداشته باشد، محصول خلاقانه نیست. اینجا دیگر بر

مبنای محصول است. اینکه چه فرآیندی شما رفته اید را کاری ندارند. حتی ممکن است به صورت تصادفی یکی به یک اختراعی و یا ابداعی برسد که در طول تاریخ خیلی داشته ایم. در این روش می گوییم که این ها خلاقانه است؛ ولی اگر فرایند را نرفته باشد، طبق دیدگاه قبلی فرد خلاق نبوده، تصادفی به این رسیده. ولی اینجا می گوید نه، محصولات چیزی را ببین و آنجا متوجه می شوید که فرد خلاق است یا نه. آیا این کارش خلاقانه است؟ به محصول نو و مفیدی منتهی می شود یا خیر؟ اگر بشود خلاقانه است، اگر نشود خلاقانه نیست. در مورد خلاقیت ما اگر بحث هوش یادتان باشد، نظریه ساختار عقلی یا هوشی گیلفورد را که می گفتیم، گفتیم که گیلفورد در آن قسمت عملیات هایی که انجام می شود، دو نوع تفکر را نام برد که خیلی معروف شدند. حتی از خود آن نظریه ساختار هوشی، این انواع تفکر معروف تر شدند: یکی تفکر همگرا بود و یکی تفکر واگرا.

در اینجا حالا یک تعریف مجدد میکنیم، بعد می رویم سراغ این که حالا خلاقیت کدام یک از این هاست. تفکر همگرا که با هوش رابطه دارد، وقتی یک سوالی مطرح می شود، مسئله ای مطرح می شود که جواب مشخص و از قبل مشخصی برایش وجود دارد، می توانیم بگوییم فرد که رفت درست جواب داد و یا درست جواب نداد، می شود تفکر همگرا. وقتی ما سوال میکنیم که دو به علاوه هفت چند میشود، این یک جواب درست و غلطی برایش وجود دارد. این دیگر یک تفکر همگرا میخواهد، ولی یک نوع سوالات دیگری وجود دارند یا یکسری موقعیت های دیگر وجود دارد که جواب قطعی برایشان وجود ندارد. جواب های احتمالی زیادی برای این مسائل وجود دارد که می توانند همه شان به نوعی درست باشند، اینجا می گوییم هم مسئله یک مسئله واگرایی است و هم موقعیتی که قرار گرفته ایم. میتوانیم جواب های متعددی داشته باشیم. اولین باری هم که خلاقیت مطرح شد توسط گیلفورد بود و با همین مضمون این و تحت عنوان تفکر واگرا یا خلاقیت. حالا باز بیشتر در مورد خلاقیت فکر کنید و عمل کنید و به تماشا و به دنباله بحث ما در مورد خلاقیت حتما گوش کنید.

جلسه هفتاد و هفتم

برای اینکه به خوبی با خلاقیت آشنا شوید و یا شاید به نوعی اول خودتان برآورد کنید، سوالی مطرح میکنم که مایلیم روی این سؤال تأمل لازم را داشته باشید. اگر می خواهید حل مسئله گر خوبی باشید سریع سراغ جواب ها و پیدا کردن جواب آماده نروید و کمی درباره اش تأمل کنید.

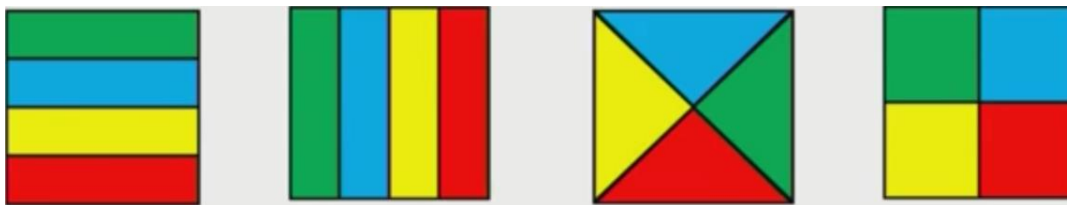
سؤال خلاقانه:

به چند روش می توانید یک مربع را به ۴ قسمت مساوی تقسیم کنید؟

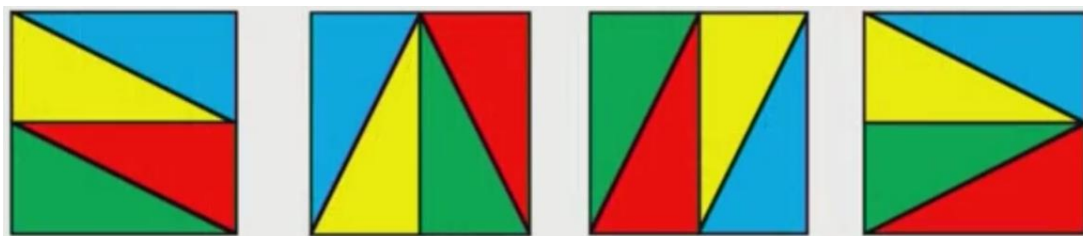


قبل از اینکه ادامه بدهیم، یک کاغذ بردارید و هر تعداد مربع می خواهید در آن بکشید. روش های مختلفی را که می توانید ابداع کنید، وجود دارد یا به ذهنتان می رسد را بکشید. ببینید به چند روش می توانید بکشید. آیا آدم خلاق هستی یا خیر؟ در ادامه بحث به جواب ها می پردازیم و جوابهای خودتان را با این جوابها مقایسه کنید.

اگر راه‌حل‌های زیر به ذهن‌تان رسید، اینها جواب‌های معمولی هستند. همه آدم‌ها به محض اینکه مسئله را می‌بینند فکر می‌کنند و به این چهار جواب می‌رسند. اگر خلاقیت کسی خیلی کم باشد ممکن است دیگر جوابی برای مسئله پیدا نکند.

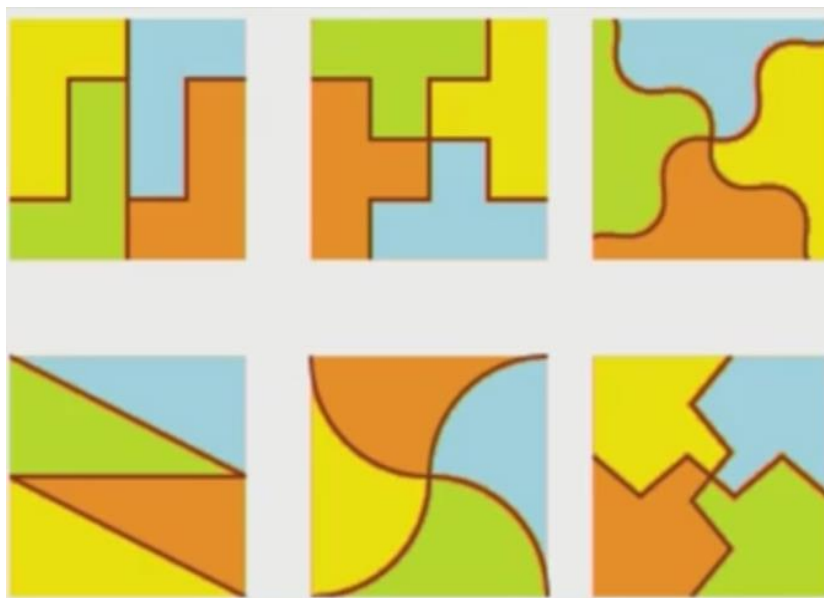


بعضی از افراد مقداری خلاق‌تر هستند. حال که خودتان را محک زدید، ببینید در کدام دسته قرار می‌گیرید. در واقع افرادی هم هستند که جواب‌های کمتر معمولی هم به ذهنشان می‌رسد. مثل شکل‌های زیر:



پس غیر از چهار تا جواب خواسته شده، چهار جواب دیگر هم پیدا کردند. هشت پاسخ. بنابراین اگر شما به این جواب‌ها رسیدید و دیگر جوابی به ذهن‌تان نرسید، از لحاظ خلاقیت آدم معمولی هستید.

ولی اگر توانستید بجای هشت پاسخ، شانزده پاسخ، یا حتی بیشتر بیست و پنج پاسخ پیدا کنید، آدم خلاق‌تری هستید. در واقع پنجاه پاسخ هم وجود دارد، صدتا روش هم وجود دارد، هزار پاسخ هم وجود دارد... در واقع بی‌نهایت راه وجود دارد که بتوانید یک مربع را به چهار قسمت مساوی تقسیم بندی کنید که هیچ کدام هم شبیه به هم نباشد. جواب‌های زیر جواب‌های غیر معمول هستند. این شکل‌ها به ذهن خیلی از افراد نمی‌رسد.



در شکل بعدی جواب های بیشتری خواهید دید:



همانطور که می بینید به چهار قسمت مساوی تقسیم شده است. مثلاً به جای مثلث نیم دایره بگذارید، به جای یک مثلث کوچک که از هرجایی گرفته شده، دو تا بگذارید... سه تا بگذارید... ده تا بگذارید... حالت دنداندار بگذارید. حالت های مختلف می شود پیدا کرد. در واقع بینهایت روش می توانید اعمال کنید. پس می شود یک مربع را به روش های متعددی به چهار قسمت مساوی تقسیم بندی کرد. این یک سؤال واگرا بود. بصورت سؤال همگرا از قبل مشخص به آن پاسخ نمی دهیم.

حال که با خلاقیت مقداری آشنا شدیم، می رویم سراغ گیلیفورد و تورنس، دو تن از بزرگان حوزه خلاقیت. می گویند تورنس پدر خلاقیت است. بیشتر عمرش را صرف مطالعه خلاقیت کرد. گیلیفورد هم از سال ۱۹۵۰ این مفهوم را مطرح کرد و یکی از مفاهیم اصلی نظریه اش شد. این افراد ویژگی هایی را برای تفکر واگرا یا خلاقیت برشمردند. این مباحث را مرور می کنیم و بر مباحث مهم تر بیشتر تمرکز می کنیم. به این ویژگی ها دقت کنید که اگر خواستید در کلاس به خلاقیت توجه کنید، روی اینها باید مانور بیشتری بدهید.

ویژگی های تفکر واگرا

سیالی (روانی): تولید تعدادی اندیشه در یک زمان معین (Fluency)

فرد هرچه بیشتر راه حل ارائه بدهد (ایده ها و راه حل های وی کمیت بیشتری داشته باشد)، ذهن سیال تری دارد.

انعطاف پذیری (نرمش): تولید اندیشه ها و راه حل های متنوع و غیر معمول برای یک مسئله (Flexibility)

تازگی (اصالت): استفاده از راه حل های منحصر به فرد و نو (Originality)

گسترش (بسط): تولید جزئیات و تعیین تلویحات و کاربرد ها (Elaboration)

جزئیاتی به ایده اصلی اضافه کنیم.

ترکیب: کنار هم قرار دادن اندیشه های ناهمخوان (Synthesizing)

کنار هم گذاشتن ایده هایی که در حالت معمول کنار هم قرار نمی گیرند.

تحلیل: شکستن ساختارهای نمادین به عناصر تشکیل دهنده (Analyzing)

سازمان دادن: تغییر شکل دادن طرح ها، کارکردها، و مورد استفاده ها (Organizing)

پهچیدگی: توانایی برخورد کردن با تعدادی اندیشه‌های مختلف و مرتبط به طور همزمان (Complexity)

ذهن افراد خلاق به گونه‌ای است که می‌توانند همزمان روی یک مسئله و یا چندتا مسئله که ظاهراً به هم نامرتب نیستند، فکر کنند.

روی چهار ویژگی اول هم تورنس و هم گیلفورد تأکید دارند. اصلاً اساس تست‌های تورنس و گیلفورد بر مبنای سنجش چهار ویژگی اول است. البته ویژگی‌های دیگری را هم اضافه کرده‌اند. مثلاً تورنس معتقد است شوخ طبعی یکی از ویژگی‌های تفکر واگرا است. در زیر چهار ویژگی اول را توضیح می‌دهیم.

اولین ویژگی سیالی است. در واقع وقتی با یک مسئله مواجه می‌شویم، اگر دنبال راه‌حل باشیم و راه‌حل‌های خیلی زیادی برای مسئله پیدا کنیم دارای ذهن سیالی هستیم. سیالی انواع مختلفی دارد. سیالی اندیشه، سیالی تداعی، و سیالی کلامی یا بیان از این جمله‌اند. با یک مثال مفهوم سیالی را روشن‌تر می‌کنیم. اگر از شما بپرسند هرچه که می‌توانید (مثل بازی اسم فامیل) اسم پسر پیدا کنید که با حرف «ف» شروع می‌شود. یکی ۱۰ اسم و دیگری ۲۰ اسم پیدا می‌کند. در یک بازه زمانی مشخص هر کس اسم‌های بیشتر پیدا کند، ذهن آن فرد از لحاظ تداعی سیال‌تر است.

هر چه می‌توانیم برای کلمه خوب هم معنی پیدا کنیم (این میشود سیالی تداعی).

تمام اشیائی را که گرد و خوراکی هستند پیدا کنید (این میشود سیالی اندیشه).

چیزی که در سیالی مهم است پیدا کردن راه‌حل‌های زیاد است. به سیالی فراوانی هم گفته می‌شود. نمره فرد هم مشخص است، هرچه راه‌حل‌ها بیشتر باشد نمره بالاتری از این قسمت می‌گیرد.

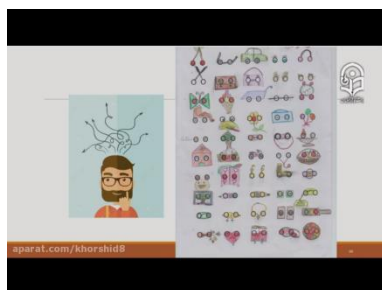


جلسه هفتاد و هشتم

ویژگی دوم خلاقیت تازگی یا ابتکار است، این تازگی اصالت یا ابتکار به خلق ایده‌های نو و منحصر به فرد گفت میشود. اگر شما ایده‌های زیادی خلق کردید می‌گیم ذهن سیالی دارید، ولی اگر ایده را خلق کردید که به ذهن بقیه نرسید اینجا می‌گیم علاوه بر سیال بودن شما ذهن مبتکر هم دارید. این ویژگی ابتکاری بودن، نو بودن اصالت داشتن، یک ایده در اینجا مشخص میشه. گیلفورد عنوان یک داستان را مطرح می‌کرد که از افراد می‌خواست که برای این داستان یه عنوان پیدا کنند.

هرچه افراد بیشتر به عنوان های خلاقانه تری میتونستن دست پیدا کنند میگفت اینها کار نمره ابتکاری بالاتری می گرفتند.

یک داستان کوتاهی نقل میشود و حالا بیان عنوان داستان برایش پیدا کنند، در تازگی بعضیها اینها را از بقیه آیتمها مهمتر می دانند. اگر شما اگر هر چه بتونی ایده نو تری بدیع تری خلق کنی این خلاقیت همینه ولی دیگران معتقدند شما نمیتونی ایده های منحصر به فردی خلق کنیم بدون اینکه ایده های زیادی تولید کرده باشیم. برای مثال یک فردی نمی تونه به یک نویسنده بگه من می خوام یه شاهکار بنویسم، یک شعر میخوام بنویسم که تا حالا هیچکسی ننوشته باشه. حالا هر کسی خواست یه همچین چیزی بنویسد اینجا کتاب بنویسیه، ابداعی داشته باشه که دیگه نمیره سراغ هیچی ولی فردی که داره تولید میکنه کتاب های زیادی را تولید می کنه، داخل اینها، این فراوانی، موارد منحصر به فرد و نو، و بدیع هم پیدا میشه شاهکار داخل آن پیدا میشه. این ابتکاری بودن خیلی مهمه. حالا یکی از داستان هایی که گیلفرد مطرح می کنه براتون میگم؛ جالبه برای سنجش علاقه میگه یه کشیشی رفت یه جزیره ادم خوار که آنها را موعظه کنه که بالاخره دین اینها را قبول کنه، نه تنها دین رو قبول نمیکنند بلکه این کشیشی رو میگیرن و سوی آب جوش بیاندازند و بسوزوننش. گیلفرد میگه چون این کشیش چون با کشتن مواجه شده داد و بیداد میکنه و قبول نمیکنن، بلکه اون منطقه از اهالی بومی خوشش میاد از این و میگه اگر با من ازدواج کنی نمی دارم تو رو بسوزونن و تو را در آجوش بندازن. ولی این کشیش قبول نمیکنه با اون ازدواج کنه با اون رئیس آدم خوارها یا ملکه آدم خوارا و زنده زنده در داخل آب جوش می اندازن و کشته میشه.



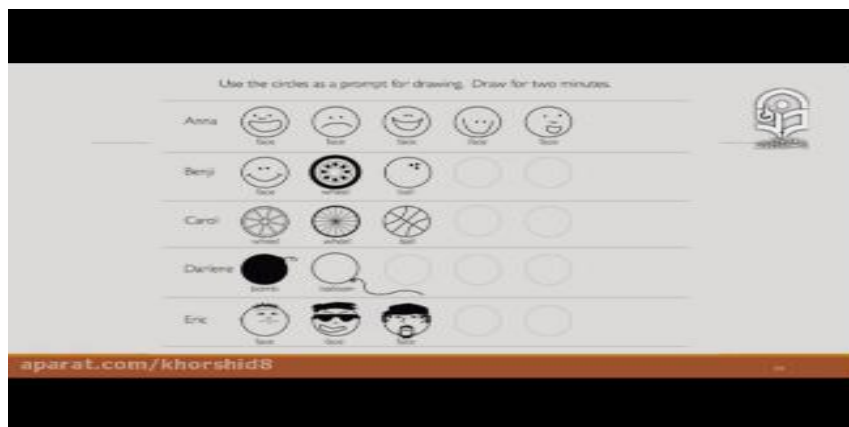
حالا میگه بیا و برای این یه عنوان پیدا کنید اگر یکی بگه کشیش بدبخت همون جوابهایی که داخل مربع بوده و گفته که اینها خلاقانه نیست و به ذهنم همه هم میرسه ولی اگر یه کسی اومد و عنوان های خیلی بدیعی خلق کرد حالا نمونه هایی که باز مثال زدند مثلا آبگوشت کشیش حالا این جور عنوان هایی که کمتر به ذهن میرسه ما خیلی از فیلم هایی که نگاه می کنیم و میبینیم حرف تازه ایی که در اینها نیست ولی یه فردی میاد یه مزنونی رو خلق میکنه که تا حالا به ذهن کسی نرسیده وقتی هم به ذهن کسی میرسه دیگه از آن حالت اصالتش خارج میشه دیگه نو نیست که منحصر به فرد نیست یعنی هر کار تقلیدی من بعد انجام بشه دیگه اون خاصیتش اولی رو نداره اون بود که ابتکاری بود ویژگی حالا در اینجا یه تصویر فعالیت من دارم برای دانش آموزان فکر کنم کلاس ششم ابتدایی بوده.

دو تا دایره کوچک کنار هم گذاشتیم. در طول صفحه گفتیم یک ربع ساعت فرصت داریم با اینها شکل های مختلفی بسازیم اگر کسی تمام اینا رو پر کرده باشه با همه این دوتا دایره ساخته باشه فراوانی بالایی داشته. اگر کسی یه چیزایی رو ساخته باشه که به ذهن دیگران نمی رسه این اصالت یا تازگی ابتکار بالایی دارد. از نظر فکری حالا باز میتونیم فیلم ها را باز میکنیم که ما را نگه داریم تحمل کنیم ببینیم کدام یک به نظر شما اصالت بیشتری داشته در مورد بعدی یا ویژگی سوم اینکه وجود انعطاف پذیری است. در انعطاف پذیری تعریف که از آن ارائه دادند و گفتند اگر ما بتوانیم پاسخ های متنوع را ارائه بدهیم این به انعطاف پذیری بر می آید و این مسئله را از دیدگاه های مختلفی به آن نگاه کنیم. در انعطاف پذیری اگر کسی به اون دوتا دایره بیاد از یک طبقه چیزهایی رو بکشه میگیریم این انعطاف پذیریش خیلی بالا نیست ولی اگه بیاد طبقات مختلفی یکبار مصرف اینها را به صورت کلمات ببینه، به صورت حروف ببینه، به صورت شکل ببینه به صورت نوشته ببینه، به صورت علائم ریاضی ببینه، میگیریم این تنوع زیادی در پاسخ هاش وجود داره.

برای سنجش این اومدن از چیز دیگر استفاده کردند. مثل همین مثالی که در اینجا میبینید تمام موارد استفاده از آجر را که به ذهنتان میرسد فهرست کنید. ۵ دقیقه ۲ دقیقه فرصت دارید تمام استفاده هایی که از آجر میشود فهرست کنید. اگر کسی دچار تثبیت کارکردی شده باشه مثل آن مثالی که زدیم در قسمت حل مسئله با چکش و میخ اینجا میگیریم اگر کسی دچار تثبیت شده باشد خیلی ذهن انعطاف پذیری ندارد. ولی ادم هایی که ذهن انعطاف پذیری دارند یک راه حل های زیادی میتوانند ارائه بدهند که به ذهن دیگران کمتر برسد.

آخرین ویژگی که در اینجا بحث میکنیم بسط یا گسترش است. بسط یا گسترش به تولید جزئیات و تعیین تلویحات کاربرد ها گفته میشوند. میگه گاهی وقتها یک ایده اصلی خلق میکنید و اون تنه اصلی جوابتون خیلی خوبه ولی بعضی از افراد هستند که علاوه بر اینکه یک ایده خلق میکنند میتوانند برای ایده هاشون تلویحات کاربردهای مختلفی در نظر بگیرند. خیلی از افراد هستند که میتوانند در این قسمت ضعیف باشند، خودش یک ابداعی انجام داده ولی کاربرد زیادی نمیتونه برایش پیدا کنه. باز بعضی از افراد هستند ذهنشون بسط دهنده ایی است، آن محصول را میگیره از اون کسی هم که اختراع کرده بیشتر برایش کاربرد پیدا میکند؛ شاخ و بال بهش میده، یک داستان اون ایده اصلی به ذهن نویسنده رسیده ولی یک نویسنده دیگر که قدرت بسط بالایی دارد اینقدر این را شاخ و بال میده که اون ایده اصلی خیلی گستردگی زیادی پیدا میکند

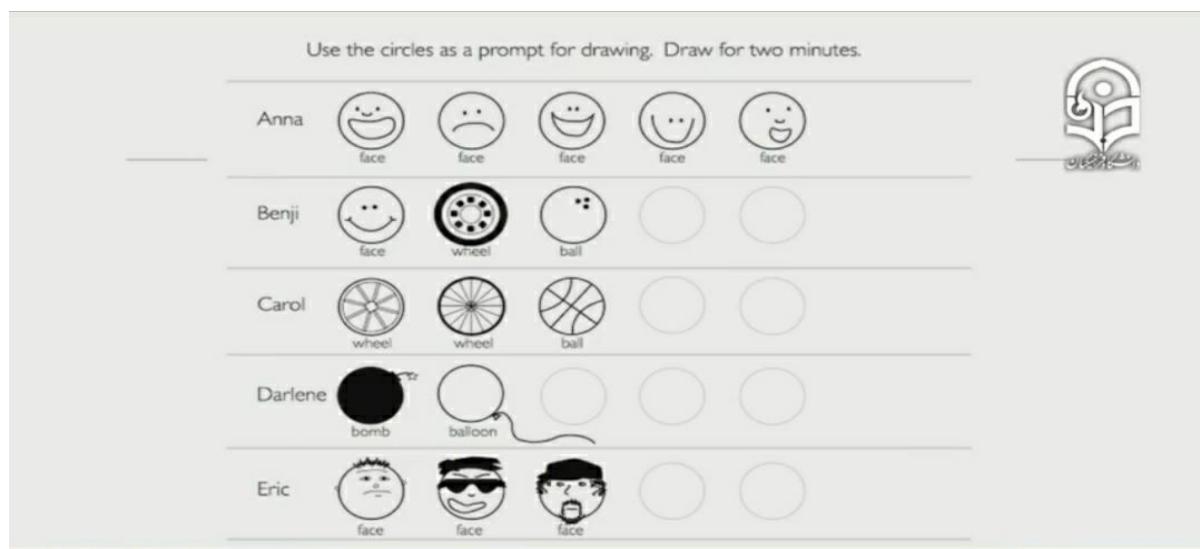
و در اینجا باز میتونیم بگیریم علاوه بر اینکه افراد ایده های فراوانی افراد خلاق پیدا میکنند ایده های نویی پیدا میکنند ایده های متنوعی پیدا میکنند به ایده هاشون جزئیات زیادی به اون ایده اصلیشون اضافه میکنند عناصر فرعی یا جزئیات وابسته زیادی اصلی اضافه میشه حالا این قسمت و ما هم با یک مثالی به شما نشان می دهیم که اگر خواسته باشیم که خلاقیت را بسنجیم چه کار کنیم به این شکل با دقت و قبل از اینکه به کلیپ بعدی بریم شما روی این تمرکز کنید ببینید فردی که



اینارو کشیده حالا ۵ تا فرد هستند ۵ نفر هم در اینجا این شکل رو کشیدم گفتیم با این ۵ تا دایره شکل های مختلفی بکشید ببینید کدام یکیشون انعطاف پذیری بیشتری داشته کدام یکی بسط بیشتری داشته کدام یکی اصالت یا ابتکار بالاتری داشته کدام یکی فراوانشیش بالاتر بوده و بعد باز اینها را من نمره دهی شون را یا مقایسه با هم انجام میدیم در فیلم بعدی به آن هم دقت کنیم.

جلسه هفتاد و نهم

خب ما در قسمت های قبل اومدیم ویژگی های تفکر واگرا یا همان خلاقیت را برایتان گفتیم. رو ۴ تا تاکید داشتیم گفتیم آزمون های خلاقیت تورنس و گیل فور بر مبنای این چهار ویژگی ساخته شده و برای اینکه مرور بشه اولیش فراوانی یا سیالی بود که ایده های زیادی تولید کنیم. دومی انعطاف پذیری بود ایده هاتون متنوع باشه سومیش اصالت بود اصالت یعنی اینکه ایده نو و منحصر به فردی خلق کنید و چهارمین بسط یا گسترش بود یعنی شاخ و بال دادن افزودن جزئیات تلویحات و کاربردها به ایده اصلی این مساله هم براتون آوردیم گفتیم ۵ تا دانش آموز کشیدن این ها رو با هم مقایسه کنید حالا دوباره به این تصویر برمی گردیم و به این تصویر دقت کنید.



کدوم یکی از این افراد با اسم آنا، بنیج، کارول، دارلن، اریک، اومده نمره دهی و تقسیم بندی انجام شده در این اسلاید بعدی گفته آنا بیشترین فراوانی را داشته. ذهنش از همه سیال تر بوده در ۲ دقیقه که وقت داشته با هر ۵ تا تونسته شکل های بسازه با همشون آدمک کشیده صورت های کشیده که میخندن، غمگین، یک تعجب کرده، این حالت را کشیده و هیچکس نتوانسته از این ۵ تا استفاده کنه فقط آنا استفاده کرده این از همه فراوانی یا سیالی ذهنش بیشتر بوده. این بنیجی، نفر دوم، گفته بالاترین انعطاف پذیری و داشته؛ انعطاف پذیری یعنی شما افکارتون تو یه مقوله نباشه تو مقوله های مختلف و متنوع باشه. اون اولیه، آنا دیگه همش آدمک کشیده انعطاف پذیری نداشت، تنوع تو ایده هاش نداشت، ولی این دومی یه صورتک یه صورت انسان کشیده یه چرخ ماشین کشیده یه توپ کشیده حالا اون توپی و هم که کشیده در سه دسته میتونین اینارو جای بدین صورت انسان چرخ و توپ. این سه دسته انعطاف پذیری این خودش که مقایسه کرده هیچکدوم در سه دسته نبوده. کارول سومی دوتا چرخ کشیده یه توپ کشیده از لحاظ سیالی ۳ تا نمره میگیره، از لحاظ انعطاف پذیری دو تا چیزی که واقعا خیلی دیگه ابتکاری باشه و به ذهن دیگران نرسیده باشه نکشیده به ذهن دومی رسیده بود چرخ به ذهن این هم رسیده بود توپ به ذهن اون رسیده بوده به ذهن اینم رسیده بوده و نفر چهارم باید دایره ها یک بمب کشیده و یک بادکنک کشیده گفت این بالاترین ابتکار داشته چرا چون هیچکدوم به ذهنشون نرسیده که بیان بمب و بادکنک با اینا بکشن پس ۲ چیز کشیده هر دو چیزش بمب خیلی اصالت ابتکار میخواد، واقعا منحصر به فرد بوده. در بین پنج نفر ماهمیشه با گروه مقایسه میکنیم نه با کل دنیا و نفر آخر پنجمی سه تا صورت کشیده ولی برخلاف اونای دیگه اومده برای اولیه حالت داده موهاشو کشیده برای انواع موها را برای افراد کشیده کلاه کشیده ریش و سبیل درست کرده عینک درست کرده ابروهایش را به نحو خاصی قرار داده؛ می بینیم در اینجا جزئیات خیر ایده آینه که صورت آدمه. حالا انقد جزئیات به اینا اضافه کرده میگین این بالاترین بسط یا گسترش داشته حالا که اینا رو خیلی روشن تاکید داریم چرا ما تاکید می کنیم اینه که در مدرسه با موقعیت هایی که مواجه میشیم حتما روی

این ویژگی‌ها تاکید کنیم. ما در هر درس اینا فقط برای نقاشی نیست. برای زنگ‌های نقاشی برای فوق برنامه کلاس خلاقیت خاصی میخواهد برگزار بشه اینا واسه اونجا نه توی تک تک درسهایی ما میتونیم این خلاقیت و به کار بگیریم. سوالاتی که می‌پرسیم جوابهایی که از آموزان می‌خواهیم روش‌های تدریسی که خودمان ارائه می‌دهیم همین تنوع و تازگی این روش‌های مختلف و به کار گرفتن این میتونه خودش خلاقیت افراد افزایش بده و توی ما مثلا داریم جغرافیا درس میدیم. حالا این جغرافیا رو که درس میدیم میتونه در حتی سوالاتی که ما می‌پرسیم اهدافی که برای درسمان و استانداردهایی که باید افراد برسن میتونه این تنوع وجود داشته باشه این تفکر واگرا توش موج بزنه پس اینا رو که گفتیم فقط برای این نبود که ما بیایم در زنگ‌ها و در موارد خاصی ازشون استفاده کنید یک موردی است که می‌خواه حتما بهش توجه کنید چندتا مفهوم است که ممکنه اینا رو باهم یک مقداری به خوبی تمایز قائل نشیم یکی آفرینندگی یا همین خلاقیته یکی هوشه یکی پیشرفته تحصیلیه تا قبل از اینکه گیل فور بیاد هوش و از خلاقیت جدا کنه افراد خلاق و باهوش خیلی از هم متمایز نبودند بعد اومد اینجوری گفت که هر کس که به سوالات بیشتر جواب بده آدم خلاقیه یه آدم‌های ما داریم که ممکنه هوششان نابغه نباشن از لحاظ هوشی ولی از لحاظ خلق ایده موقعیت خوبی داشته باشه ببینیم چه رابطه‌ای بین ۳ تا مفهوم وجود داره.

بین هوش و آفرینندگی گفتن بین نمرات حاصل از آزمون‌های هوش و نمرات به دست آمده از وسایل سنجش آفرینندگی



رابطه‌ی بین آفرینندگی، هوش و پیشرفت تحصیلی

هوش و آفرینندگی: بین نمرات حاصل از آزمون‌های هوش و نمرات به دست آمده از وسایل سنجش آفرینندگی همبستگی بالایی وجود ندارد.

پیشرفت تحصیلی و آفرینندگی: تقریبا همبستگی‌ای وجود ندارد.

در مقایسه‌ی درجه بندی آفرینندگی دانش آموزان، توسط معلمان و آزمون آفرینندگی: همبستگی قوی‌ای وجود ندارد و این یعنی معلمان نمی‌توانند دانش آموزان آفریننده‌ی خود را تشخیص دهند.

همبستگی بالایی وجود ندارد یعنی این جور نیست که هرکی هوش بالاتری داشته باشه خلاقیت بیشتری هم داشته باشه حالا یه نظریه آستانه مطرح میشه میگن ضریب هوشی ۱۲۰ به بالا دیگه هر چی شما از ۰.۲۱ بالا میری ارتباط دیگه قطع میشه یعنی این یک هوش آستانه‌ای باید برای خلاقیت بالا وقتی می‌گیم خلاقیت اینا همه باید نکاتی که به ذهنم میاد که حتما باید گفته بشه وقتی می‌گیم خلاقیت تو انگلیسی اومدن گفتن یک خلاقیت با C بزرگ داریم یا همون **creativity** که حرف اول خلاقیت با C بزرگه یه C های خلاقیت هم داریم که C های کوچک هستن C های بزرگ یعنی یه فردی آمده یه ابداع خاصی انجام داده خب فردوسی شاعر خلاق بوده حافظ خلاق بوده اون کسی که ماشین بخار اختراع کرده آدم خلاق بوده اون کسی که تلفن و اختراع کرده

آدم خلاقى بوده اين ها C هاى بزرگ هستن ولي اون C هاى كوچك يا همون كارهاى كوچك خلاقانه اى هست كه ما در زندگى روزمره مان انجام ميديم يعنى وقتى ما ميايم يك خانم خانه دار دكور كار خونش خودشو به نحو احسن و خلاقانه اى ميچيند ميگيرم اين آدم خلاقيه يك معلمى كه يك روش يك تغيير در اون روش تدريس معمولش انجام داده كار خلاقانه انجام داده گر چه دنيا متوجه C هاى بزرگ نبوده ولي كارش خلاقانه بوده و بنا بر اين كه ميگيم اونجا تا نظريه آستانه ۰۲۱ مطرح كرديم براى اون C هاى بزرگ براى اين C هاى كوچك حتى هوش متوسط ميتونه با خلاقيت ارتباط داشته باشه بين پيشرفت تحصيلى و خلاقيت اين ارتباط از هوش و آفرينندگى هم كمتر بود يعنى ما خيلى از افراد را داريم كه از لحاظ درسى وضعيت خوبى دارند ولي خلاق نيستند برعكسشم داريم دانش آموزان خلاقى كه مدرسه تحمل اينارو نداره نه اونا اين درسهايى مدرسه براشون مناسبه اگر باز هم به خصوص با يه معلم غير خلاق با نگرش غير خلا خلاقانه با اين دانش آموزان برخورد كنيم اين خيلى سريع دل زده ميشن يه معلمى كه فقط ميگه اون چيزو كه من ميگيم حالا اين كليپ کوتاه بعد از اين اسلايد خواهيم گذاشت خواهيدديد كه مى بينيم كه روى نكته تاكيد دارد و ما ميتونيم بگيم كه پس افرداى هستند كه هوش بالايى دارند خلاقيت بالايى ندارد افرداى هستن خلاقيت بالايى دارند هوششون به اون اندازه خيلى بالا نيست اندازه افرداى هستن پيشرفت تحصيلى بالايى دارن ولي خلاق نيست افرداى خلاقن ولي پيشرفته نيستن يعنى اين ارتباطات اينجورى نيست كه هر سه باهم بره بالا دانش آموز شاگرد اول كلاس ما حتماً خلاق ترين دانش آموزان نخواهد بود نه اينكه نباشه ميتونه باشه يه فردى هم ميتونه خلاقيت بالايى داشته و هوش بالايى داشته باشه ولي الزاما اينجورى نيست كه هر كى هوش بالايى داشته باشه به خصوص تو هوش گارنر مطرح كرديم كه مدارس ما بيشتر رو هوش منطقى رياضى و هوش زباني و كلامى تاكيد داشتند كه اين دوتا ممكنه ديگه كسى خلاقيت از خودش به خرج بده.

جلسه هشتادم

نکته: ویدئوی جلسه‌های ۸۰ و ۸۱ مشابه است.

يکى از مسائلى كه تو بحث خلاقيت خيلى مطرح ميشه اينه كه يك سرى ويژگىهايى را به افراد خلاق نسبت ميدن مطالعاتى كه انجام شده نشان داده كه بله افرداى كه خلاق هستند و خلاقيت بالايى آزمون ها توى زندگيشون داشتند يه سرى ويژگيها و خصوصياتى دارند كه انها را از بقيه افراد متمايز مى كند. گفتم تحقيقات خيلى زياد انجام شده چند تا ويژگى مشترك بين دانش آموزان بايد بهشون خيلى توجه بشه براتون فهرست شده اينجا دقت كنيد



ویژگی های افراد آفریننده مطالبات استانی

- زیبایی‌سندی و علاقه مندی به آثار هنری
- علاقه ی کم به روابط اجتماعی و حساسیت زیاد نسبت به مسائل اجتماعی
- انگیزه ی پیشرفت سطح بالا
- تفکر شهودی
- کنجکاوی فراوان
- قدرت تأثیر گذاری بر دیگران
- علاقه مندی زیاد به نظم و ترتیب در کارها
- قدرت ابراز وجود و خودکفایی
- شخصیت غیر متعارف، غیر رسمی و کامروا
- پشتکار و انضباط در کارها
- استقلال
- طرز فکر انتقادی
- انگیزه های زیاد و دانش وسیع
- اشتیاق و احساس سرشار



چرا اینا رو مهمه یاد بگیریم ، چون اگه ما دانش آموز خلاق داشته باشیم اونو بشناسیم این ویژگی ها حالا نه صد درصد همش در یک فرد وجود داشته باشه ولی افراد خلاق بیشتر اسن ویژگی ها را دارد انگیزه پیشرفت سطح بالایی دارند از این ستون سمت چپ می کنم براتون افراد خلاق دنبال پیشرفت هستند این انگیزه پیشرفت تو بحث های انگیزش هم داشتیم کنجکاوند این کنجکاو بودن فرق ادمای عادی با دانشمندان این که دانشمندان مثل کودکان خردسال کنجکاوند از همه چیز میخوان سر در بیارن یکی از اساتید یه جایی تعریف میکرد چون خیلی به نظر من جالب برای شما تعریف می کنم میگفت در یکی از کشورهای متعددی که میرفتم برای بچه ها در مورد مهارت های زندگی صحبت می کردم میگفت یک جایی یک میکروفون بیسیم به من داده بودند یکی از این کشور ها برای بچه ها صحبت میکردم ، یکی از بچه ها وسطش دستش را بلند کرد و گفت میکروفونتون چجوری کار میکنه سیم نداره ، بحث من یه چیز دیگه بود در باره مهارتهای زندگی من گفتم نمیدونم و من فیزیک و اینچور چیزها روادلاع ندارم گفت بعد ساکت شد و دو سه دقیقه بعد باز سوال پرسید تا حالا از کسی تو عمرتون سوال نکردید این چجوری کار میکنه یعنی خودم به خودم اومدم که این بچه چقدر کنجکاو چقدر دوست داره از اینا سر در بیاره و ما بزرگسالان چه راحت از کنار اینها می گذریم و حالا افراد خلاق دانش آموزان خلاق کنجکاوند

سوال زیاد میپرسند گاهی اوقات ما حتی برچسب بدی برای این افراد میزنیم میگی خیلی فضوله میخواد از همه چیز سر در بیاره دیگه لازم نیست خب تو همه چیز رو بدونی ، نه در صورتی که ما باید این کنجکاوی را به عنوان یک ویژگی خوب در افراد تقویت کنیم علاقمندی زیاد به نظم و ترتیب در کارها علیرغم اینکه میگن افراد خلاق افرادی هستند که خیلی نظم ندارند ولی یه نظم خودشان در کار خودشان دارند به قول معروف در اون بی نظمیشون یه نظمی دارند ممکنه دیگران زیاد اونارو شلوغ ببینن ولی اونا تو کارشون تو فکرشون تو برنامه هاشون نظم وجود داره افراد خلاق افرادی هستند که خودکفا هستند خودشان را شایسته می دونند خودشونو باور دارند این باور داشتن خود فرد یعنی اگه ما خودمونو باور نداشته باشیم از حرفهای دیگران از سرزنش های دیگران بترسیم فرد خلاقی نیستیم این افراد علی رغم اینکه دیگران ممکنه بهش بخندن دیگران سر به سرشون بذارن ولی باز هم حرف خودشون میزارن چون به ایده و عقیده خودشون باور دارند یک جمله معروف نقل قول جالبی هم هست میگه اغلب پیشرفت های جوامع به دست کسانی حاصل شده که تحمل مزحکه شدن دیگران داشتند آدم های مختلف دیگران بهشون خیلی خندیدن خیلی سر به سرشان گذاشتند اینا خیلی میدان خالی و نکردن نترسیدن از اینکه حالا دیگران پشت سرما

حرف میزنن چی میگن نه آدم های خلاق اینجور ویژگی دارند تحملشون ولی تحمل اینکه مورد خنده و استهزا دیگران قرار بگیرند زیاده ولی در آخر وقتی اونا به اون مقصود دست پیدا می کنند را اختراع آن چیزی که مد نظرشان بود حالا دیگه ادما نمیخندن حالا دیگه میان پیروشون میان پشت سرشون صف میکشن مدت قبل از ابداعشون خیلی بهشون خندیدن دیگه به اون برادران رایت که دوچرخه ساز بودند اولین هواپیما کردند خیلی میخندیدند میومدن میگفتن برید بابا شما دوچرخه اتون رو بسازید چه کار داریم ولی تحمل اینا بالا بود و هواپیما را اختراع کردند خیلی از افراد همینجوری بودن افراد خلاق افرادی هستند که دارای پشتکار زیادند این پشتکار چون گاهی اوقات ما فکر میکنیم که یک نبوغی در افراد وجود دارد که این نبوغ باعث شده که افراد خلاق باشند علاوه بر نبوغ خلاقیت که در این افراد وجود داره بیشترش پشتکار و انضباطی هست که در کارهاشون داشتند ساعت های زیادی که صرف این کار مورد علاقه شون کردن یک سیگ زنت میعالی داریم توی بحث خلاقیت نظریه ارائه داده به اسم فلوو یا غرق شدن میگه افراد خلاق در کار خودشان غرق میشن انقدر غرق کارشون میشوند که حتی گذشت زمان احساس نمیکنند ساعت های متمادی روی پروژه روی یک نوشته روی اون چیزی که دارن روش کار میکنند وقت میزارن نمیفهمن که مثلا ساعت نزدیک صبح شده اینا از دیشب مشغول کار کردن روی این ایده اشون و پروژه اشون بودن ، خب اینها هست که محصول خلاقانه ای میدن همیشه که ما فقط بگیریم فردی فقط نوابغ و ذهن خوبی داشتن و ایده ها خود به خود میومدن سراغشون نه اینا وقت میزاشتن برای کارشون دانش آموزان خلاق افراد خلاق باید همینجوری باشند و باید آموزش اینها به افراد داده بشه که برای رسیدن به آفرینش های تازه باید تلاش کنیم راهش تلاش کردنه اینها استقلال فکری هم دارند افراد استقلال فکری یعنی اینکه خیلی دیگه توجه ندارن دیگران چی در موردشون میگن چون کار خودشون درست می دونند طرز تفکر انتقادی هم دارند گفتیم اون نارضایتی سازنده که بحث کردیم هم همواره منتقد هستند همواره نسبت به وضعیت موجود دوست دارند بهتر بشه انگیزه های زیاد دانش وسیع هم دارند یعنی فقط در یک زمینه خاصی کانالیزه نشدن فقط توی یک زمینه حرکت کنند اندیشه هاشون خیلی مختلفه آدمای پر احساسی هستند و ادماهای مشتاقی نسبت به کار هستند گاهی اوقت شخصیتشون غیر متعارف ممکنه در نظر دیگران جلوه کنه که اینجوری اونو چون خیلی به قید و بند های اغلب افراد وابسته نیستند دوست ندارن همیشه همزنگ اجتماع باشند علاقتشون به روابط اجتماعی کمه ولی نسبت به مسائل اجتماعی حساسیت زیادی دارند از تفکر شهودی بهره مند هستند و بر روی دیگران تاثیر گذارند اینها یه سری ویژگی های افراد آفریننده بود که در کلاسها هم ما وقتی با دانش آموزان کنجکاو می برخورد میکنیم دانش آموزانی که معلم رو گاهی اوقات زیر سوال میبرند کتاب رو زیر سوال می برن دانش آموزانی که خیلی گاهی اوقات ممکنه اینجوری تلقی بشه که اداب اجتماعی رو رعایت نکردند همینجوری یه چیزی رو گفت میگیریم اینا ممکنه ناشی از خلاقیت باشه و اگه مجموعه اینا کنار هم قرار بگیره اون جسارت در فرد وجود داشته باشه محصولات نو فکرهای نو را خلق کنند سوالات عجیب و غریبی پرسند اینها در وجود این دانش آموزان باید دیده بشه و نه تنها سرکوب نشده بلکه باید بیشتر پرورش داده بشه که حالا برآیند این بحث خلاقیت در چند تا نکته خدمتون ارائه میدم در قسمت بعدی که معلم چطور میتونه به پرورش خلاقیت بیشتر کمک کنه.

جلسه هشتماد و یکم

یکی از مسائلی که توی بحث خلاقیت خیلی مطرح میشه اینه که یه سری ویژگی هایی رو به افراد خلاق نسبت میدهند. مطالعاتی که انجام شده نشون داده که بله افرادی که خلاق هستند، سطح خلاقیت بالایی توی آزمون ها و توی زندگی شون داشتند، یه سری خصوصیتی دارند که اونها رو از بقیه افراد متمایز می کنند. گفتم تحقیقات خیلی زیاد انجام شده، چند تا از ویژگی های مشترکشون که باز بین دانش آموزان خیلی باید بهشون توجه بشه برایتان فهرست شده است. دقت کنید چرا این ها را مهمه که یاد بگیرند. چرا که اگر دانش آموز خلاق داشته باشید او را بشناسید. این ویژگی ها رو حالا نه صد درصد همه اش در یک فرد وجود داشته باشه ولی افراد خلاق بیشتر این ویژگی ها رو دارند.

انگیزه ی پیشرفت سطح بالایی دارند. در ستون سمت چپ میخونم براتون. افراد خلاق دنبال پیشرفت هستند. این انگیزه ی پیشرفت رو توی بحث های انگیزش هم داشتیم. کنجکاوند. این کنجکاو بودن فرق آدم های عادی با دانشمندان اینه که

دانشمندان مثل کودکان خرد سال کنجکاوند. از همه چیز می‌خواهند سر در بیاورند. یکی از اساتید به جایی تعریف می‌کرد. چون به نظر من جالبه برای شما هم تعریف می‌کنم. می‌گفت در یکی از کشورها، من به کشورهای متعددی می‌رفتم برای بچه‌ها در مورد مهارت‌های زندگی صحبت می‌کردم. به جایی یک میکروفون بی‌سیم به من داده بودند در یکی از این کشورها، برای بچه‌ها صحبت می‌کردم. یکی و سطش دستش رو بلند کرد بعد گفت که این میکروفونتون چه جوری کار می‌کنه سیم نداره. می‌گه بحث من به چیز دیگه بود در مورد مهارت‌های زندگی بود. بعد گفتم من نمیدونم من فیزیک و اینجور چیزها را اطلاع ندارم. می‌گه بعد ساکت شد و دوباره دو سه دقیقه بعد سوال پرسید که تا حالا کسی ازتون سوال نکرده این چه جوری کار می‌کنه. خودم به خودم اومدم که این بچه چقدر کنجکاو که می‌خواد از این سردرباره و ما بزرگسالان چه راحت از کنار اینها می‌گذریم. حالا افراد خلاق، دانش‌آموزان خلاق کنجکاوند. سوال زیاد می‌پرسند. گاهی اوقات حتی ما برچسب بدی هم به این افراد می‌زنیم و می‌گوییم فضوله! از همه چیز می‌خواد سردرباره دیگه لازم نیست که تو همه چیز رو بدونی. خوب نه در صورتی که ما باید این کنجکاوی رو به عنوان یک ویژگی خوب در افراد تقویت کنیم.

علاقه مندی زیاد به نظم و ترتیب در کارها. علی‌رغم اینکه می‌گویند افراد خلاق افرادی هستند که می‌گن خیلی نظم ندارند، ولی به نظمی خود شون در کار خود شون دارند. به قول معروف در اون بی‌نظمی شان نوعی نظم وجود دارد. ممکن است بقیه افراد زیاد اونا رو شلوغ ببینند ولی آن‌ها در کارشان و فکرشان و روی برنامه‌هاشان نوعی نظم وجود دارد.

افراد خلاق افرادی هستند که خودکفا هستند. خودشان را شایسته می‌دانند. خودشان را باور دارند. این باور داشتن خود فرد، یعنی اگه ما خودمون رو باور نداشته باشیم، از حرفای دیگران، از سرزنش‌های دیگران بترسیم فرد خلاق نیستیم. این افراد علی‌رغم اینکه دیگران ممکن است به آن‌ها بخندند و سربه سرشان بگذارند بازهم آن حرف خودشان را می‌زنند. گفتیم چون به ایده و عقیده خودشان باور دارند. یک جمله‌ی معروف نقل قول جالبی هست که می‌گه اغلب پیشرفت‌های جوامع به دست کسانی حاصل شده است که تحمل مضحکه شدن به دست دیگران را داشته‌اند. آدم‌های مختلف دیگران به آن‌ها خیلی خندیدند، خیلی سر به سرشان گذاشتند. اینها میدان را خالی نکردند. نترسیدند که دیگران پشت سرشان چه می‌گویند. آدم‌های خلاق این ویژگی را دارند که تحملشان نسبت به استهزاء و خنده دیگران زیاد است. ولی در آخر وقتی آنها به آن مقصود دست پیدا می‌کنند، به اون چیزی که مد نظرشان بود دیگر بقیه نمی‌خندند. حالا دیگه میان پشت سرشون صف می‌کشند. ولی مدتی قبل از ادعایشان خیلی به آنها خندیدند. برای رایت که دوچرخه ساز بودند و اولین هواپیما را اختراع کردند خیلی به آن‌ها می‌خندیدند و می‌گفتند: برو بابا! شما دوچرخه سازید. دوچرخه تان را بسازید. به هواپیما چه کار دارید! اما تحمل آن‌ها بالا بود. و آن‌ها هواپیما را اختراع کردند. خیلی از افراد اینجوری بودند.

افراد خلاق افرادی هستند که دارای پشتکار زیادند. گاهی اوقات ما فکر می‌کنیم که نبوغی در افراد وجود دارد که باعث شده است آن‌ها خلاق باشند. علاوه بر آن رگه‌های نبوغ و خلاقیتی که در این افراد وجود دارد بیشترش پشتکار و انضباطی است که در کارهاشان داشته‌اند. ساعت‌های زیادی که صرف آن کار مورد علاقه‌شان کرده‌اند. یک سیگنرنت می‌حالی داریم که تو بحث خلاقیت که نظریه‌ای رو ارائه داده به اسم نظریه‌ی «فلو» «FLOW» یا غرقه شدن که می‌گوید افراد خلاق در کار خودشان غرق می‌شوند. آنقدر غرق کارشان می‌شوند که گذشت زمان را احساس نمی‌کنند. ساعت‌های متمادی روی یک پروژه یا نوشته یا چیزی که روی آن کار میکنند وقت می‌گذارند ولی نمی‌فهمند که مثلاً نزدیک صبح شده اینها از دیشب مشغول کار کردن روی ایده یا پروژه‌شان بوده‌اند. اینها هستن که محصول خلاقانه‌ای می‌دهند. نمی‌تونیم بگوییم فردی فقط به خاطر نبوغ و ذهن خوب ایده‌ها و مطالب خود به خود به سراغشان می‌آمده‌اند. نه اینها برای کارشان وقت می‌گذاشته‌اند. دانش‌آموزان خلاق هم باید هم‌جور باشند. باید آموزش اینها به افراد داده شود. که برای رسیدن به آفرینش‌های تازه باید تلاش کنید. راهش تلاش کردن است. اینها استقلال فکری هم دارند. استقلال فکری یعنی اینکه زیاد توجهی ندارند دیگران چه چیزی درباره‌ی آن‌ها می‌گویند. چون کار خودشان را درست می‌دانند. طرز فکر انتقادی هم دارند. گفتیم آن نارضایتی سازنده‌ای که بحث کردیم اینها همواره منتقدند. همواره نسبت به وضعیت موجود منتقدند و دوست دارند وضعیت بهتر بشود. انگیزه‌های زیاد دانش و سعی هم دارند. یعنی فقط در یک زمینه‌ی خاصی کانالیزه نشده‌اند. یعنی فقط در یک

زمینه حرکت کنند. انگیزه هاشون مختلف است. آدم های پراحساس و مشتاقی نسبت به کار هستند. گاهی اوقات شخصیتشان ممکن است برای دیگران نامتعارف جلوه کند زیرا آن ها به قید و بند های سایر افراد وابسته نیستند. دوست ندارند خیلی هم رنگ دیگران در اجتماع با شند. علاقه شان به روابط اجتماعی کم است ولی نسبت به مسائل اجتماعی حساسیت زیادی دارند. از تفکر شهودی بهره مند هستند و روی دیگران تأثیر گذار هستند. این ها یک سری از ویژگی های افراد آفریننده و خلاق بود که در کلاس هایمان هم وقتی با دانش آموزان کنجکاوی برخورد می کنیم که گاهی معلم یا کتاب را زیر سوال می برند، دانش آموزانی که ممکن است به گونه ای تلقی شود که خیلی آداب اجتماعی را رعایت نمی کنند، میشود گفت که اینها ممکن است ناشی از خلاقیت او باشد که اینها را کنار هم قرار می دهد که این جسارت در اون فرد وجود داشته باشد که محصولات و فکرهای نویی رو خلق کنند. سوال های عجیب و غریبی رو بپرسن. اینها باید در وجود این دانش آموزان دیده شود و نه تنها سرکوب نشود بلکه باید بیشتر پرورش داده شود. که حالا برآیند این بحث خلاقیت رو در بخش بعدی خدمتتان ارائه می دهم که معلم چگونه می تواند در پرورش خلاقیت بیشتر کمک کند.

