



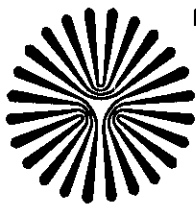
روانشناسی بازی

محمد علی احمدوند



پوپول مرجع دانشگاه و مدرسه

www.pupuol.com



دانشگاه پیام نور

روان شناسی بازی

(رشته علوم تربیتی)

دکتر محمد علی احمدوند

شماره مدرک کامپیوتری

۹۱۱۳

دانشگاه پیام نور
۹۵۱

گروه روان شناسی
(۹۰/ق)

۷۵۱
۱۱۴۷
۴۴ الف
۹
۱۴۸۳

احمدوند، محمد علی، ۱۳۲۳ -

روان شناسی بازی (رشته علوم تربیتی) / محمد علی احمدوند. - تهران: دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۱.

سبزه، ۱۷۸ ص: مصور. - (دانشگاه پیام نور؛ ۹۵۱ گروه علوم تربیتی؛ ۹۰/ق) فهرست نویسی بر اساس اطلاعات فیبا. واژه نامه.

کتابنامه: ص. ۱۷۱-۱۷۳.

۱. آموزش از راه دور - ایران. ۲. بازیهای کودکان - جنبه های روانشناسی آموزش برنامه ای. الف. دانشگاه پیام نور. ب. عنوان.

۳۷۸ / ۱۷۵۰۹۵۵

LC ۵۸۰۸ / الف ۹

۱۳۸۱

۱۹۷۵۸ - ۸۱ م

کتابخانه ملی ایران

ISBN 964 - 455 - 945 - 2

شابک ۹۶۴ - ۴۵۵ - ۹۴۵ - ۲

دانشگاه پیام نور
کتابخانه مرکزی



BF50271



دانشگاه پیام نور

روان شناسی بازی

دکتر محمد علی احمدوند

ویراستار علمی: دکتر منوچهر وکیلان دکتر منیژه کرباسی

ویراستار ادبی: نیره توکلی

طراح آموزشی: دکتر محمد علی احمدوند

حروفچینی، نمونه خوانی، صفحه آرایی: مدیریت تدوین

طراح جلد: علی اکبر شعبانی

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: انتشارات دانشگاه پیام نور

شمارگان: ۸۰۰۰ نسخه

نوبت و تاریخ چاپ: چاپ پنجم آزمایشی دی ۱۳۸۱، چاپ اول قطعی دی ۱۳۸۳

کلیه حقوق برای دانشگاه پیام نور محفوظ است.

قیمت در تمام کشور: ۱۱۲۰۰ ریال

شماره ۵۰۲۷۱
تاریخ ۸۴/۴/۴

کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد
۵۰۲۷۱/۴/۴

بسم الله الرحمن الرحيم

پیشگفتار ناشر

دانشگاه پیام نور بر اساس نظام آموزش از راه دور و کلاسهای نیمه حضوری پی ریزی شده است و سطح فراگیر دانشجویی آن، تقریباً، سراسر کشور را در بر می گیرد. این دانشگاه بر آن است که تا حد امکان با بهره گیری از فن آوری پیشرفته ارتباطات و اطلاع رسانی، گذراندن دوره های درسی و دسترسی به منابع درسی را در منزل، اداره یا مکانهای مناسب دیگر میسر سازد. در نظام آموزش از راه دور کتاب درسی خودآموز از جمله مهمترین لوازم آموزشی است. هم اکنون دانشگاه پیام نور، ضمن تلاش برای دستیابی به فن آوری پیشرفته اطلاع رسانی و ارتقای کیفی آموزش به سطح معیار موجود در دنیا، هم خود را صرف تدوین کتاب درسی خودآموز به شرح زیر کرده است.

۱. طرح درسنامه

طرح درسنامه منبعی درسی است که، پس از داوری علمی، با طراحی ساختار کتاب و بدون طراحی آموزشی و ویرایش منتشر می شود. ضرورت تهیه به موقع کتاب در هر نیمسال و طولانی بودن فرایند ارزیابی کار صاحب اثر، در عمل، باعث می شود که دانشگاه به انتشار چنین منابعی اقدام کند. درسنامه، در واقع، نخستین ثمره تحقیقات صاحب اثر بر اساس نیازهای درسی دانشجویان و سرفصلهای شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که با ظاهری آراسته، تمیز و منظم، و با طراحی کتاب، چاپ می شود و در اختیار دانشجو قرار می گیرد. دانشگاه به منظور تقدیر از زحمات صاحب اثر برای طرح درسنامه به تناسب مقررات خود حق الزحمه ای پرداخت می کند. صاحب اثر بعد از چهار نیمسال تحصیلی بر اساس بازخوردهای اصلاحی مدرسان، دانشجویان، دیگر صاحب نظران در این منابع تجدیدنظر می کند.

۲. طرح آزمایشی

پس از تجدیدنظر صاحب اثر، که با دریافت بازخوردها و اصلاح نارساییهای درسی در برنامه صورت می‌گیرد، کتاب با کمک متخصصان، ویرایش، طراحی آموزشی، و طراحی فنی - هنری می‌شود. طرح درسی در برنامه به پیشنهاد دانشکده مربوط و از طریق مدیریت هماهنگی، تدوین و آماده‌سازی منابع درسی به صورت آزمایشی چاپ می‌شود. در هر حال، صاحب اثر در سلسله انتشارات آزمایشی نیز، همانند طرح درسی، پس از ۴ نیمسال تحصیلی با دریافت بازخوردهای مدرسان و دانشجویان در این منابع تجدیدنظر می‌کند.

۳. طرح قطعی

کتابهای آزمایشی پس از ۴ نیمسال، که صاحب اثر با دریافت نظرهای اصلاحی در کتاب تجدیدنظر می‌کند، در شورای انتشارات بررسی و در صورت تصویب به صورت قطعی چاپ می‌شوند. انتظار می‌رود که این کتابها، پس از ارزیابیهای مکرر حین تدریس و پس از ویرایش و طراحی آموزشی، از هر لحاظ خودآموز باشند و نیاز دانشجویان را از لحاظ درک مطلب برآورده کنند. با وجود این، با توجه به تحولات سریع علم در دنیای امروز، بازخوردها، برخی اشکالات احتمالی، مؤلف باید در این کتابها نیز در حدود هر ۴ سال یک بار تجدیدنظر کند.

۴. متون آزمایشگاهی

این نوع کتابها دستورالعملهایی هستند که دانشجویان با استفاده از آنها و با راهنمایی مربیان می‌توانند کارهای عملی را در آزمایشگاه انجام دهند.

۵. کتابهای کمک درسی و فرادرسی

دانشگاه پیام نور، به منظور مشارکت در غنی‌تر کردن منابع درسی دانشگاهی در سراسر کشور، یادگیری بیشتر و مؤثرتر دانشجویان، و نیز به منظور فراهم آوردن منابعی برای پیشبرد سطح علمی پژوهندگان، محققان و مربیان، کتابهای کمک درسی و فرادرسی، منتشر می‌کند.

مدیریت تدوین منابع درسی

فهرست

پیشگفتار	یازده
راهنمای مطالعه کتاب	سیزده
فصل اول. تعریف بازی، عوامل مؤثر در بازی و ارزشهای بازی	۱
هدفهای کلی	۱
هدفهای رفتاری	۱
تعریف بازی	۱
عوامل مؤثر در بازی	۲
تأثیر جنس	۲
تأثیر هوش	۶
تأثیر سن	۷
تأثیر محیط	۹
ارزشهای بازی	۱۰
ارزش جسمانی بازی	۱۰
ارزش اجتماعی بازی	۱۲
ارزش اخلاقی بازی	۱۴
ارزش آموزشی و تربیتی بازی	۱۵
ارزش درمانی بازی	۱۶
بازی و کار	۱۶
خلاصه فصل اول	۱۹

فصل دوم. نظریه‌های مربوط به بازی

هدفهای کلی

هدفهای رفتاری

نظریه‌های مربوط به بازی

نظریه انرژی اضافی یا مازاد

نظریه پیش‌تمرین

نظریه استراحت و رفع خستگی

نظریه تکرار فعالیتهای اجدادی

نظریه دهلیز فعالیتهای غریزی

نظریه جبران

بازی به معنی لذت‌بردن (نظریه اصل لذت)

بازی به عنوان عقده‌گشایی یا تصفیه عواطف (کاتارسیس)

مفاهیم و نظریه‌های بازی در قرن بیستم

خلاصه فصل دوم

خودآزمایی فصل دوم

فصل سوم. انواع دیدگاهها و انواع بازیها

هدفهای کلی

هدفهای رفتاری

دیدگاه اسلام و دانشمندان ایرانی درباره بازی

انواع بازی از دیدگاه پیازه

بازیهای تمرینی

انواع بازیهای تمرینی

بازیهای نمادین

انواع بازیهای نمادین (رمزی)

بازیهای با قاعده

انواع بازیهای با قاعده

تحول بازیها

الف) دلایل بروز و افول بازیهای تمرینی

ب) دلایل بروز و افول بازیهای نمادین

ج) دلایل بروز و افول بازیهای با قاعده

دیدگاه دکرولی در مورد بازی

دیدگاه فروبل در زمینه بازی

دیدگاه ژان شاتو

۶۶	نظر کارل گروس
۶۷	نظر کرا
۶۷	نظر پرز
۶۹	نظر اشتون
۶۹	نظر شارلوت بوهرلر
۷۰	انواع بازیها از نظر هارلوک
۷۰	بازی دلبخواه و آزاد
۷۰	بازی نمایشی
۷۱	بازی سازنده (ساختمانی، برنامه ریزی شده)
۷۱	نظر سکایا راجع به بازیهای ابتکاری
۷۳	تقسیم بندی امویک
۷۳	دیدگاه و تقسیم بندی اسپادگ
۷۶	طبقه بندی پارتن بر اساس میزان درگیری اجتماعی
۷۹	بازیها از نظر اجرا
۸۰	۱. بازیهای فردی
۸۰	۲. بازیهای گروهی
۸۲	دیدگاه جرسیلد درباره بازی تصویری و همبازی تخیلی
۸۴	خلاصه فصل سوم
۸۵	خودآزمایی فصل سوم
۸۷	فصل چهارم. اسباب بازی و خصوصیات آن
۸۷	هدفهای کلی
۸۷	هدفهای رفتاری
۸۸	اسباب بازی و ویژگیهای آن
۹۲	انواع اسباب بازی
۹۲	۱. اسباب بازیهای برای خردسالان
۹۳	۲. اسباب بازیهای جالب
۹۴	۳. اسباب بازیهای محرک
۹۴	۴. اسباب بازیهای برای تقویت مهارتهای دستی و هماهنگی چشم و دست
۹۵	۵. اسباب بازیهای تشخیصی
۹۶	۶. اسباب بازیهای گویشی و زبانی
۹۸	اسباب بازیهای سازمان نیافته
۹۸	۱. اسباب بازیهای ساختنی
۹۹	۲. وسایل لازم برای بازیهای خلاقه
۱۰۰	۳. وسایل لازم برای بازیهای تصویری
۱۰۱	خلاصه فصل چهارم

۱۰۲

خود آزمایی فصل چهارم

۱۰۳

فصل پنجم. بازی و بازی درمانی

۱۰۳

هدفهای کلی

۱۰۳

هدفهای رفتاری

۱۰۴

رشد بازی همچون شکلی از درمان

۱۰۴

مشکلات به کارگیری فنون روانکاوی برای کودکان

۱۰۵

روش آنا فروید و ملانی کلاین

۱۰۷

انتشعاب بازی درمانی براساس نظریه روانکاوی

۱۰۷

بازی درمانی فعال

۱۰۷

بازی درمانی غیرفعال

۱۰۸

ارتباط درمانی

۱۰۹

درمان غیرمستقیم

۱۰۹

بازی درمانی بر اساس دیدگاه رفتارگرایی

۱۱۲

بازی درمانی

۱۱۲

کاربردهای مختلف بازی در درمان کودکان

۱۱۳

درک تشخیصی

۱۱۴

بازی وسیله برقراری رابطه کاری

۱۱۵

بازی و ساز و کارهای دفاعی کودکان

۱۱۵

تسهیل بیان کلامی

۱۱۶

تخلیه مطالب ناخودآگاه و تنش در بازی

۱۱۸

اهمیت تکاملی بازی

۱۱۸

برقراری ارتباط از طریق بازی

۱۲۰

دبیز کودکی در جستجوی خویشتن

۱۳۰

بازی درمانی گروهی

۱۳۱

خلاصه فصل پنجم

۱۳۲

خود آزمایی فصل پنجم

۱۳۵

فصل ششم. نقاشی کودکان

۱۳۵

هدفهای کلی

۱۳۵

هدفهای رفتاری

۱۳۶

نقاشی کودکان

۱۳۶

مراحل تکامل خط خطی کردن

۱۳۸

تکامل چهره نگاری

۱۴۰

نقاشی و زندگی عاطفی کودک

۱۴۱

بررسی برون افکنی از طریق خط، فضا و رنگ

۱۴۳	۱. خط
۱۴۴	۲. فضا
۱۴۵	۳. رنگ
۱۴۷	نماد رنگها
۱۴۸	موضوع نقاشی و شخصیت کودک
۱۴۸	۱. شکل آدم
۱۴۹	۲. خانه
۱۵۰	۳. درخت
۱۵۱	۴. خورشید و ماه
۱۵۱	۵. حیوانات
۱۵۲	نقاشی خانواده
۱۵۳	۱. فاصله بین اشخاص نقاشی
۱۵۳	۲. برجسته نمودن اشخاص
۱۵۴	۳. بی ارزش کردن اشخاص
۱۵۴	کمبود محبت
۱۵۵	نقاشی کودکان عقب مانده ذهنی
۱۵۵	نقاشی کودکان منزوی و درخود فرو رفته
۱۵۶	نقاشی کودکان مضطرب
۱۵۷	احساس تقصیر و افسردگی در نقاشی
۱۵۸	نقاشی و روان درمانی
۱۶۰	تفسیر نقاشی
۱۶۲	سبک نقاشیهای کودکان
۱۶۸	خلاصه فصل ششم
۱۶۹	خودآزمایی فصل ششم
۱۷۱	کتابنامه
۱۷۵	فهرست اسامی
۱۷۷	واژه نامه

پیشگفتار

از دنیای بچه‌های دیروز تا عصر متنوع و پویای امروز، زمانی گذشته است و بازیها نیز، همانند جنبه‌های دیگر زندگی، دچار تغییرات و تحولات خاصی شده‌اند.

بازیهای دیروز: بازی با پر طاووس و گذاشتن آن در لابه‌لای صفحات کتابها، خاک بازی و تپله بازی، دیگر قدیمی شده‌اند. امروزه بچه‌های خانواده‌های مرفه با کامپیوتر، کمودور، آتاری و تی وی گیم بازی می‌کنند. گرچه شیوه‌ها و اسبابهای بازی، تغییر یافته‌اند. بازی همچنان ضرورت دوران کودکی است و به قولی کودک بدون دوران بازی، کودک بدون دوران زندگی است.

مفاهیمی که در بازی کودکان نهفته است بسیار فراتر از مفهوم واژه‌هایی چون تفریح و سرگرمی‌اند. بازی ممکن است آموزش‌دهنده مفاهیم اساسی به کودک باشد. بازی ممکن است کودک را از خودمحوری برهاند، زندگی اجتماعی را به او بیاموزد و مفری برای فراموشی شکستها و ناکامیهای روزانه باشد. از این رو است که امروزه از بازی همچون روشی درمانی استفاده می‌کنند. از طریق بازی، کودکان مضطرب، پرخاشگر، خجالتی، عاطفی، مأیوس، افسرده، بیش فعال، بدبین، ترسو و ... را می‌شناسند و به کمک بازی به روان درمانی آنان می‌پردازند و سلامت و بهداشت روانی و جسمی را برای آنان تدارک می‌بینند.

بررسی انواع بازیها، چه بازیهای کودکان و چه بازیها و ورزشها و فعالیتهایی که بزرگسالان انجام می‌دهند، اهمیت این رفتار متنوع و گسترده را نشان می‌دهد.

بازیهایی مانند آب بازی، الک دولک، آلاکلنک بازی، آتش بازی، توپ بازی، تاب بازی، برف بازی، تپله بازی، تخم مرغ بازی، پر یا پوچ بازی، تفنگ بازی، خاله بازی،

خاک بازی، خمیر بازی، چهارخانه بازی، دوز بازی، دو چرخه بازی، دزد و پلیس بازی، زو کشیدن، عروسک بازی، قایم باشک بازی، عمو زنجیرباف، فرقه بازی، کارت بازی، گردو بازی، کمر بند بازی، گرگم به هوا، او سابدوش بازی، کبریت بازی، کش بازی، میهمان بازی، معلم بازی، ماشین بازی، لی لی بازی، لگد بازی، مشت بازی، موم بازی، موش و گربه بازی، وسطی، نون بیار کباب ببر، نقطه بازی، یه قل دو قل، هسته هلو بازی، هسته خرما بازی، سرسره بازی، شن بازی، شاه و وزیر بازی، سنگ بازی، طناب بازی، همچنین بازیها و ورزشهایی نظیر: اسکی بازی، بند بازی، پینگ پنگ بازی، چوگان بازی، فوتبال بازی، والیبال بازی، کاراته بازی، شمشیر بازی و همچنین بازی با حیوانات، مانند بلبل بازی، خروس بازی، سگ بازی، کبوتر بازی، گاو بازی و نیز فعالیتها و رفتارهایی که پسوند بازی دارند و در فرهنگ محاوره ای جامعه، جای خاصی پیدا کرده اند، نظیر لجبازی، آرتیست بازی، پارتی بازی، باند بازی، کاغذ بازی (بوروکراسی)، دلقک بازی، مسخره بازی، لوس بازی، خیمه شب بازی، خل بازی، حقه بازی، دیوانه بازی، زرنگ بازی، دغل بازی، قمار بازی، گیج بازی، لوس بازی، لال بازی، هوس بازی و سیاه بازی، که همه و همه نشان دهنده اهمیت، نقش، تنوع و گستردگی آن در زندگی ماست معلوم می دارند که بخش قابل توجهی از عمر و وقت انسانها (اعم از کودک و بزرگسالان) صرف انواع بازیهای متداول می شود.

کودکان به کمک این بازیها، نیروی اضافی خود را تخلیه می کنند، رفع خستگی می کنند، مسائل و مشکلات عاطفی خود را حل می کنند، موجبات ارضای تمایلات خود را فراهم می آورند و از لحاظ جنبه های جسمی و ذهنی رشد می یابند و برای خوب زیستن در محیط اجتماعی آماده می گردند.

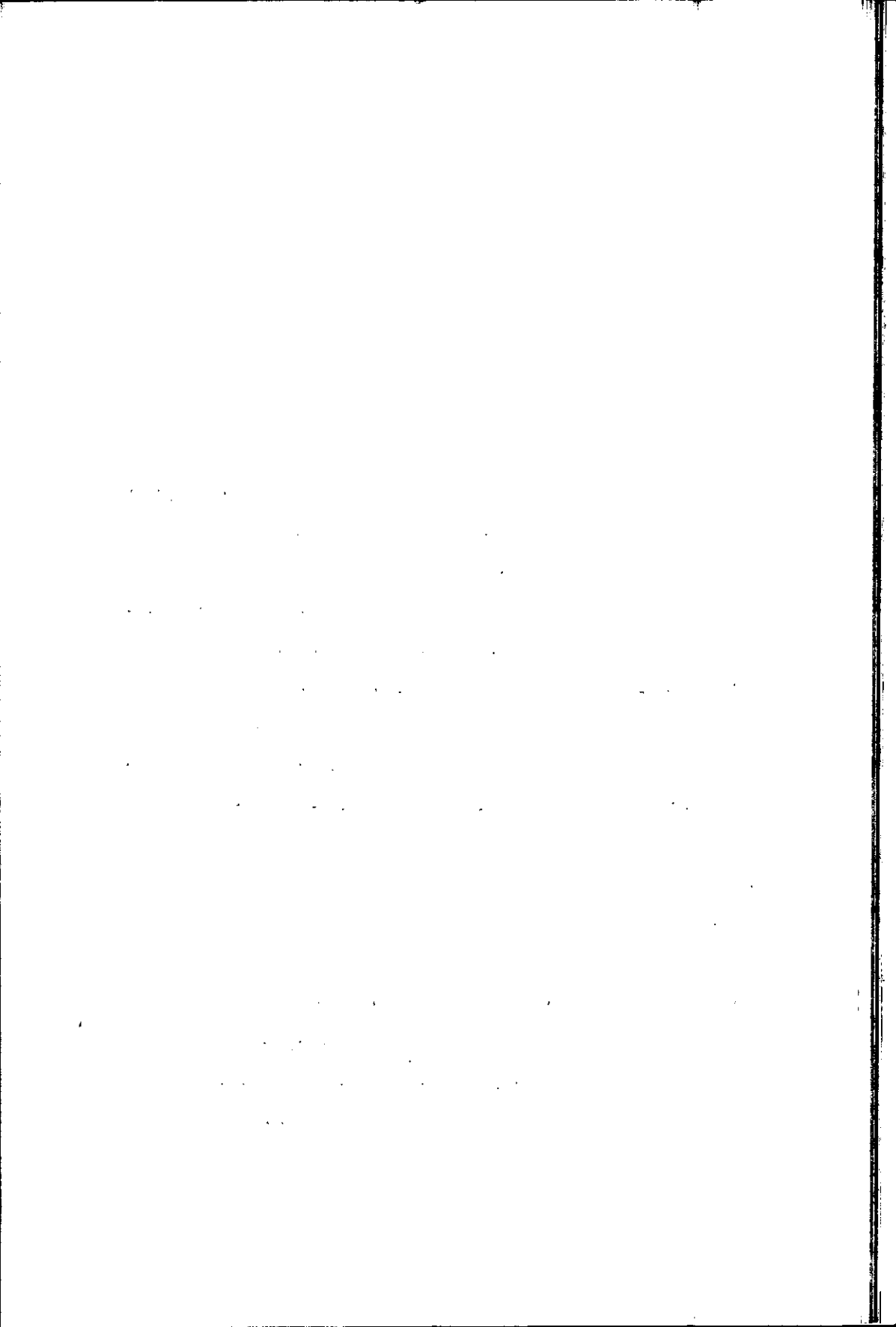
بر والدین است که، در حد توان خود، امکانات لازم را برای بازی فرزندان خود تهیه کنند و مسئولان مراکز پیش دبستانی و دبستانی نیز، باید در این زمینه از هیچ گونه تلاشی دریغ نورزند.

تألیف این کتاب را به فرزندان عزیزم، پرنیان، آریان، اردلان و اردوان تقدیم می کنم. از همکاران محترم دکتر منیژه کرباسی و دکتر منوچهر وکیلیان برای راهنماییهای ارزنده شان در بهتر شدن محتوای کتاب تشکر می نمایم.

دکتر محمدعلی احمدوند

راهنمای مطالعه کتاب

- برای درک بهتر مفاهیم کتاب، به رعایت نکات زیر توجه فرمایید:
- مطابق برنامه تنظیمی، ساعات خاصی را به مطالعه این کتاب اختصاص دهید و در محیطی آرام و بدون سر و صدا به خودآموزی بپردازد.
- وقتی کشش لازم را برای یادگیری در خود احساس نمی‌کنید، مدتی استراحت نمایید.
- قسمتهای با اهمیت‌تر و نکات و مفاهیم خاص را در دفتری یادداشت کنید و در فرصتهای کوتاه به مرور آنها بپردازید.
- هدفهای رفتاری و خودآزماها شما را راهنمایی می‌کنند که به دانستن نکات مهم‌تر بکوشید. چنانچه بتوانید به هدفهای رفتاری برسید و خودآزماها و نمونه‌های دیگر را به خوبی پاسخ دهید در یادگیری کتاب موفق شده‌اید.
- روال رایج کتابهای درسی دانشگاه پیام‌نور این است که در پراکنده‌هایی در داخل متن به نام مؤلف و سال انتشار کتاب او اشاره شود. در نقلهای مستقیم شماره صفحه نیز ذکر شود.
- اما مؤلف کتاب حاضر به منظور اجتناب از پراکندگی ذهن دانشجوی، در مطالعه متن درسی، از ذکر منبع در داخل متن، چه در مورد نقلهای مستقیم و چه در مورد نقلهای غیرمستقیم خودداری کرده‌است. دانشجویان گرامی، در صورت نیاز می‌توانند به منابع آخر کتاب مراجعه کنند.



فصل اول

تعریف بازی، عوامل مؤثر در بازی و ارزشهای بازی

هدفهای کلی

آشنایی با تعریف بازی، عوامل مؤثر در بازی و ارزشهای بازی

هدفهای رفتاری

از شما انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:

- بازی را تعریف و آن را با تعریف ورزش مقایسه کنید.
- عوامل مؤثر در بازی را نام ببرید.
- تأثیر جنس را در بازی توضیح دهید.
- تأثیر هوش را در بازی شرح دهید.
- تأثیر سن را در بازی توضیح دهید.
- تأثیر محیط را در بازی شرح دهید.
- ارزش جسمانی بازی را بیان کنید.
- ارزش اجتماعی بازی را شرح دهید.
- ارزش اخلاقی بازی را بیان کنید.
- ارزش آموزشی و تربیتی بازی را توضیح دهید.
- ارزش درمانی بازی را به طور خلاصه بیان کنید.

تعریف بازی

بازی جنبه‌های وسیعی را در بر می‌گیرد. از این رو، از بازی تعریفهای زیادی داده شده است.

در هر تعریف با برجسته نمودن جنبه‌ای از بازی، دیدگاه خاصی عرضه شده است.

در فرهنگ بزرگ (وستر)^۱، بازی به صورتهای زیر تعریف شده است:

(الف) حرکت، جنبش و فعالیت به مثابه حرکت عضلات

(ب) آزادی یا محدودیتی برای حرکت یا جنبش

(ج) فعالیت یا تمرین برای سرگرمی، تفریح یا ورزش

مشخصه این تعاریف محدود نمودن بازی به جنبه‌های حرکتی و عضلانی است و

این باعث می‌شود که تفاوت میان بازی و ورزش از نظرها دور بماند (ورزش) در فرهنگ

(وستر) به معنی هر گونه فعالیت یا تمرین است که باعث لذت، سرگرمی، تفریح یا اشتغال

باشد و یا فعالیتی که نیاز کم و بیش به حرکات شدید و قوی و زورورزی بدنی دارد و بر

اساس برخی از سنتها و یا قوانین مقرر انجام شود. آنچه در تعریف ورزش اضافه گردیده

عبارت «رعایت برخی از سنتها و یا قوانین مقرر» است که این موضوع در بازی نیز صدق

می‌کند. یعنی انجام هر بازی مستلزم رعایت مجموعه‌ای از قوانین و سنتها است. خواه

این قوانین و سنتها به صورت آشکار برای مشاهده‌کننده مشهود باشد و خواه نظاره‌گر

آنها را بدون مشاهده به صورت درونی اجرا کند.

عوامل مؤثر در بازی

عوامل متعددی در بازی تأثیر می‌گذارند. در این فصل، تأثیر عواملی نظیر (جنس)، (سن)،

هوش و محیط بر بازی مطرح می‌گردند.

تأثیر جنس

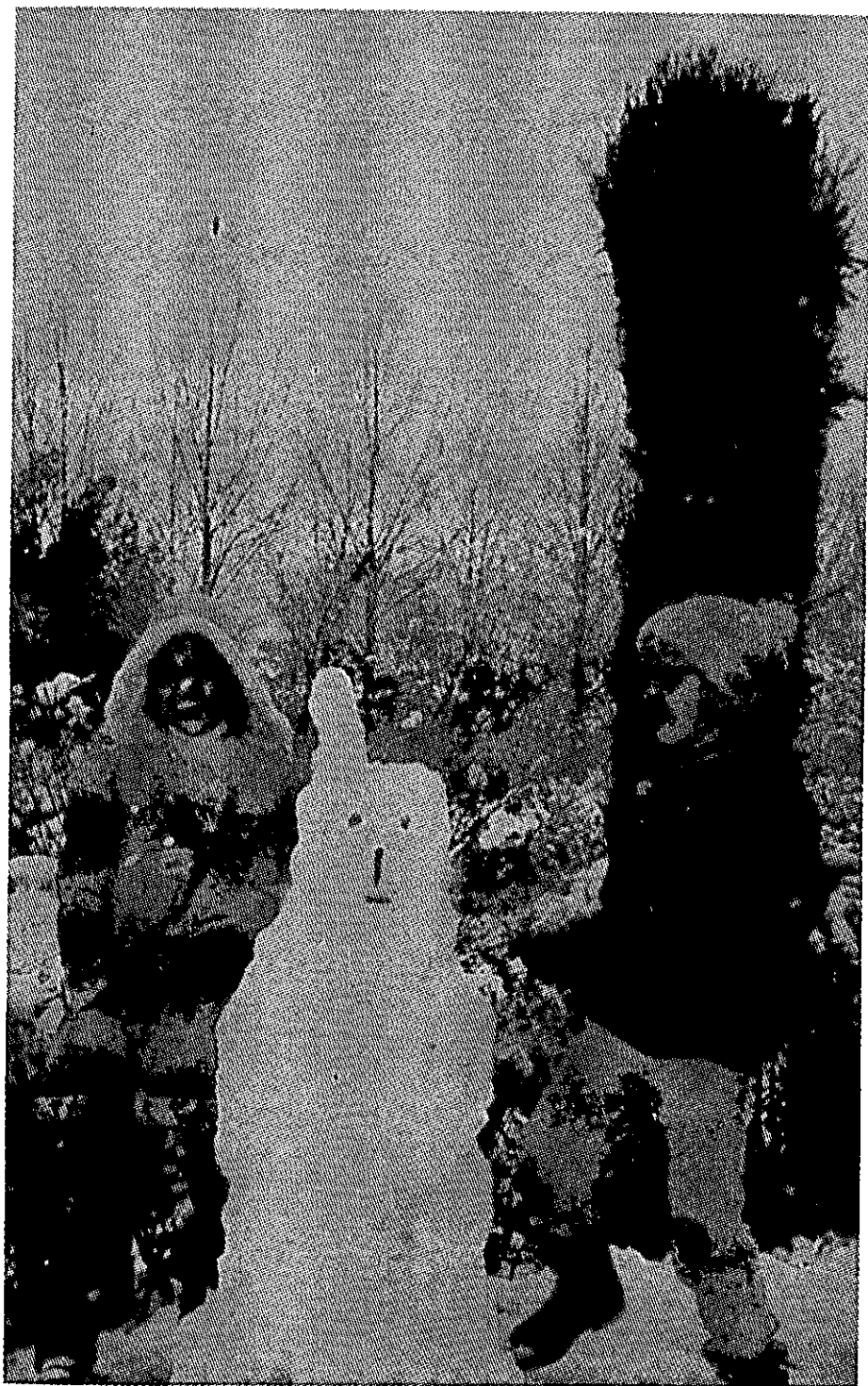
جنسیت یکی از عوامل مؤثر در بازی است، یعنی می‌توان گفت که بازی پسرها با دخترها

تفاوت دارد (پسرها) بیشتر از بازیهای لذت می‌برند که دشوار است و نیاز به فعالیت

جسمانی دارد (دخترها) اغلب بازیهای ساکت، آرام و ظریف را ترجیح می‌دهند می‌توان

گفت بازیهای متضمن فعالیت‌های بدنی در پسران بیشتر از دختران است و شدت و

خشونت بازی در دختران به اندازه پسران نیست.



تصویر ۱. برف بازی، بازی مشترک پسران و دختران

تا قبل از سن ۸ سالگی، معمولاً کودکان اهمیت چندانی به جنس همبازی خود نمی‌دهند اما در سنین ۸ تا ۱۰ سالگی اختلاف بازی بین دو جنس کاملاً آشکار می‌گردد و کودکان اکثر اوقات ترجیح می‌دهند که با همجنس خود بازی کنند.

دخترها بازی با عروسک، شیردادن، نوازش کردن و خواباندن عروسک را دوست دارند و حتی بیشتر اوقات با عروسک به خواب می‌روند. پسرها فعالیت‌های بدنی را که نشانگر قدرت و نیروی عضلانی بیشتر آنها است در بازیهای نظیر توپ‌بازی، دویدن، کشتی گرفتن و... بروز می‌دهند.

به عقیده روان‌شناسان فرانسوی، بازی در نزد پسران بیشتر وسیله‌ای برای اثبات خود در برابر دیگران و برای دختران وسیله‌ای برای بودن با دیگران است. در اوقات فراغت، دخترها بیشتر ترجیح می‌دهند دور هم گرد آیند و با یکدیگر درد دل کنند و پسران بیشتر ترجیح می‌دهند در پی یکدیگر بدوند و به جست و خیز پردازند. ویژگی رفتار دخترها اغلب خودداری از پرخاشگری، تلقین‌پذیری از اطرافیان و تأثیرپذیری از همبازیهای خود است. در مواقعی که برخورد بین دختران اجتناب‌ناپذیر می‌شود و آنان ناگزیر از پرخاشگری به یکدیگر می‌شوند حالات هیجانی آنان کمتر از پسران به حمله‌وری و تنبیه بدنی می‌انجامد. در حالی که پسران فعالیت‌های جسمی زیاد و جنبشهای ماهیچه‌ای و عضوی، حرکات شدید، هیجان، رفتار تند و پرخاشگرانه را دوست دارند. آنان بیشتر ناگهانی به بازی می‌پردازند. لذا به ابداع و نوآوری در قوانین و آداب و رسوم بازی دست می‌زنند و اغلب از زیر بار رعایت قوانین و مقررات بازی شانه خالی می‌کنند و اکثراً یا خود می‌کوشند قانونگذار باشند و یا اینکه قوانین بازی را به نفع خود ندیده‌می‌گیرند تا بر رقیب خود پیروز شوند. از این رو، بازی، اغلب در نزد پسران به مزور تغییر چهره می‌دهد، و به صورت رفتاری نو با آداب و رسومی نو در محیطهای مختلف جلوه‌گر می‌شود. اما دختران بیشتر از پسران به قواعد و اصول بازی گردن می‌نهند و به رعایت اصول و نظم بازی مقید هستند. البته، آنان نیز به نوبه خود دست به نوآوری‌هایی در بازی می‌زنند و باعث تغییر بازی می‌شوند. اما معمولاً از شدت عمل در فعالیت‌های جسمی و حمله‌وری یا پرخاشگری بازیها می‌کاهند و رقابت در بازی را به صورت ملایمتری در می‌آورند.

دبیر و پیرون در مورد فعالیت‌های مربوط به جنسیت با استناد به مطالعاتی که در آمریکا صورت گرفته در مورد امکان تنظیم فهرست بازیها بر حسب شاخص «دخترانه یا پسرانه» می‌نویسند: بدون شک بازی خاصی که مخصوص پسران یا دختران باشد وجود ندارد. زیرا از طرفی، حیطه بازی‌هایی که هر دو جنس به طور مساوی در آن شرکت می‌کنند خیلی وسیع است و، از طرف دیگر، گرچه به نظر می‌رسد که، در مدارس مختلط، بعضی فعالیت‌های ابزاری و ساختمانی مختص یک جنس معین است، جریان‌اتی از مبادله بازی وجود دارد. یعنی ممکن است همزمان بازی نکنند، ولی در زمانهای مختلف دختران بازی پسران و پسران بازی دختران را اجرا کنند.

در هر صورت، خواه پسران و دختران به یک بازی معین بپردازند، خواه بازیهای مختلف و متفاوتی بکنند، باز هم به یک طریق به آن بازی نمی‌پردازند. در واقع نوعی «روش» بازی مخصوص هر جنس وجود دارد که پژوهشگران زیادی به آن اشاره کرده‌اند. به عقیده این دو دانشمند، پسران در بازی خواهان تأثیر شدید و فعالیت عضلانی زیادند. به این ترتیب که آنها در موقع بازی با جنب و جوش، پرهیجان، غران و اغلب متجاوزند. دختران آرام‌تر و ساکت‌تر می‌مانند و پرخاشگری، جنگجویی آنان در حد حرف باقی می‌ماند. بازی دختران قبل از هر چیز مبنی بر رعایت اصول و قواعد است. علاقه به آداب و رسوم مذهبی و تشریفاتی از همان دوره کودکی در نزد دختران پیدامی‌شود که بعد از چندی این علاقه فقط به منظور تأیید خویش و نوعی اطاعت محض، که به صورت میل شدید به مخالفت‌های ظاهری است، ملاحظه می‌شود. پسران، برعکس، در سازمانهای ساده و بی‌حرکت، ناراحت به نظر می‌رسند و بازیهای آنها، که اوادی‌تر و بی‌دوام‌تر است، بیشتر متوجه ابتکار و اکتشاف است. پسران، همان‌طور که اشاره شد، به منظور تسلط بیشتر بر همبازی‌هایشان، یا تغییر اختیاری، قوانین، یا با فراموش کردن عمدی آنها، خود را از قید قواعد و اصول آزاد می‌کنند، بنابراین، ممکن است بازی معین، بر حسب آنکه دختران یا پسران بدان مشغول باشند، شکل متفاوتی به خود بگیرد. به این ترتیب ممکن است یک بازی که در نزد پسران خشونت‌آمیز است در

نزد دختران، بازی ساده و منظمی جلوه‌گر شود. بنابراین، به نظر می‌رسد که بازی از نظر پسران وسیله‌ای برای تأیید خود در برابر دیگران باشد، در حالی که برای دختران، مخصوصاً «چگونگی بودن» با دیگران مطرح است.

در جامعه ایران بازی دختران، چه در نوع سنتی و چه در نوع جدید، ویژگیهای خاص خود را دارد. در روستا، با توجه به اینکه دخترها خیلی زود مسئولیت می‌پذیرند، سن بازی و زمان بازی، بسیار محدود است. در اغلب روستاهای ایران، دختران روستایی، در کودکی، مسئولیت به دوش کشیدن بچه‌های کوچکتر را دارند و بعد هم باید در اقتصاد خانواده نقشی را بر عهده گیرند. آنان، در سنین کودکی، پشت دارهای قالی یا گلیم می‌نشینند و همراه با مادر و دیگر زنان خانواده نقش خود را در کمک به اقتصاد خانواده، ایفا می‌کنند. به این ترتیب کار و بازی در میان دختران روستایی با یکدیگر همراه است. آنان ضمن نگهداری بچه‌های خردسال، همانند عروسک زنده با آنان بازی می‌کنند و یا پشت دارهای قالی به خواندن آواز و زمزمه ترانه می‌پردازند. در واقع، برای آنها تمایزی بین کار در خانه، مزرعه یا بازی وجود ندارد.

بازیهای پسران روستایی در مقایسه با دختران از آزادیهای بیشتری برخوردارند. لذا دامنه بازی در میان آنان وسیعتر و تنوع بازی بیشتر است، اما در بین آنان نیز کار و بازی توأم است، زیرا پسرها هم، مانند دخترها، از سنین کم، نقشی در اقتصاد خانواده به عهده می‌گیرند. کودکان روستایی ایران فرصت کمی برای بازی در مفهومی که قبلاً با آن آشنا شدید دارند و از فواید بازی آن طور که باید و شاید بهره‌مند نمی‌گردند. این موضوع بیشتر از آنکه به روان‌شناسی مربوط باشد، به روان‌شناسی اجتماعی یا جامعه‌شناسی مربوط است. بنابراین، با هنجارهای جامعه روستایی، نه تنها محرومیت از جست و خیزها و بازیهای متعارف، به ویژه بهره‌مندی از اسباب‌بازیها به سلامت روانی آنها لطمه نمی‌زند، بلکه همراه بودن کار و بازی در این جوامع، نشاط و شادابی کودکان آنان را با طراوت و سرزندگی یک محیط پرتلاش در می‌آمیزد.

تأثیر هوش

هوش ممکن است در نحوه بازی و نوع آن، انتخاب اسباب‌بازی و استفاده از آن تأثیر

بگذارد، در اینجا به نحوه برخورد کودکان باهوش و کمهوش با بازی و اسباب بازی اشاره می شود. کودکان تیزهوش سعی می کنند وسایل و اسباب بازیهای را انتخاب کنند که بتوانند با آنها به ابتکار و نوع آوری دست بزنند و قوای ذهنی خود را به کار گیرند. کودکان باهوشتر مدت کمتری به یک بازی مشغول می شوند، زیرا خواهان تنوع اند و از تنوع لذت می برند. کودکان باهوش در سنین بالاتر به بازیهای که متضمن فعالیتهای ذهنی و جسمی است می پردازند. مثلاً جمع آوری اشیای مورد نظر (کلکسیون) برای آنان جذاب و لذتبخش تر می باشد.

کودکان تیزهوش به دلیل تواناییهای بیشتر، به انجام بازیهای انفرادی تمایل نشان می دهند و معمولاً نیروی بدنی را در حد زیادی صرف نمی کنند. به نظر می رسد که کودکان عقب مانده نیز بیشتر به بازیهای انفرادی می پردازند. زیرا کودکان تیزهوش به علت توانایی زیاد و کودکان کم هوش به علت توانایی کم، معمولاً به خوبی در گروه پذیرفته نمی شوند.

اگر یک ماشین اسباب بازی در اختیار کودک عقب مانده گذاشته شود ممکن است آن را به اطراف بکوبد یا متلاشی کند. ولی یک کودک تیزهوش سعی به انجام بازی رمزی می کند و حتی ممکن است آن را کنجکاوانه بررسی و از هم باز کند تا از محتویات آن آگاهی یابد.

تأثیر سن

کودک در هر سنی بازی خاصی را می پسندد. نوزاد بیشتر دست و پا زدن را دوست دارد، و وقتی بزرگتر شد مثلاً، از اینکه چشمانش را بگیرند و با او «دالی بازی» کنند لذت می برد. در مرحله اول کودکی (تولد تا سه سالگی) بازیهای کودکان بیشتر انفرادی و با هدف شناسایی اندامها و اشیاء و چگونگی کاربرد آنها صورت می گیرد. مثلاً، بازی کودکان ۶ ماهه را می توان در تولید صدا و هجاهای ظاهراً بی معنی، چرخاندن صدا در دهان، خنده کردن و به کار انداختن دستها برای گرفتن اسباب بازی مشاهده کرد. کودک در این سن پاهایش را با دست می گیرد و رها می کند و برای به دست آوردن اشیای دور تلاش می کند.

کودک ۸ ماهه اشیا و اسباب بازیها را پیوسته به زمین می اندازد و برمی دارد و از این کار لذت می برد. کودک ۱۰ ماهه با گذاشتن اشیا درون جعبه و بیرون آوردن مجدد آنها به بازی می پردازد. کودک ۱۴ ماهه با پرکردن و خالی کردن یک ظرف از مایعات و بسته بندی کردن، به بازی مشغول می شود. کودک ۱۸ ماهه به بازیهای تقلیدی از رفتار والدین و بزرگتران علاقه دارد. در ۲ سالگی فعالیتهای کودکان بیشتر جنبه تمرین و ورزیدگی جسمی دارد و بیشتر به صورت انفرادی انجام می شود، تا آن حد که همه کودکان در کنار هم، ولی هر یک برای خود بازی می کنند.

در مرحله دوم کودکی (۷-۳ سالگی)، کودکان علاوه بر بازیهای فردی قادر به فعالیتهای گروهی نیز می گردند و همان طور که پیاژه مطرح می کند کودکان ۴ الی ۷ ساله در یک محل جمع می شوند، ولی هر کدام برای خود بازی می کنند و اگر یکی از آنها را از جمع خارج کنیم مخالفت و گریه می کنند، ولی هیچ کدام حاضر به انجام بازی گروهی و مشترک نیستند (بازی موازی).

در مرحله دوم کودکی، بازیها به تدریج به نسبت جنسیت یا سن از یکدیگر متمایز می شوند و دختران رفته رفته با دختران و پسران با پسران به بازیهای دوسه نفری می پردازند. در اواخر این مرحله بازیها به مرور از حالت انفرادی خارج می شوند و به صورت بازیهای قراردادی که انجام آنها مستلزم رعایت اصول و مقرراتی است در می آیند. از این به بعد بعضی فعالیتهای مربوط به کار، یعنی اعمال منظم و با هدف جای بعضی از فعالیتهای بازی، یعنی فعالیتهای خود به خودی و بی هدف را می گیرند، با نزدیک شدن کودک به دوران بلوغ تنوع بازیهای او کم می گردد.

مطالعات نشان داده است که در حدود ۱۲ سالگی نه تنها تعداد فعالیتهایی که کودک در آن شرکت می کند کمتر می شود، بلکه در نوع فعالیتهایی که کودک از آنها لذت می برد نیز تغییراتی به وجود می آید. در این سن فعالیتهای مورد علاقه کودک بازیها و ورزشهایی اند که دقیقاً سازمان داده شده اند و نیز مشغولیت انفرادی از قبیل سینما رفتن، تلویزیون تماشا کردن و مطالعه برای آنان لذتبخش می شود.

معمولاً، کودکان بزرگتر وقت کمتری برای بازی دارند. آنان برخی فعالیتها را رهای می سازند چون احساس می کنند که این فعالیتها کودکانه و کسل کننده است. مثلاً

بچه‌های کودکان بازی با مکعبهای چوبی را رها می‌کنند، زیرا اشیایی از قبیل رنگ، گل‌رس، مداد رنگی، گچ، فعالیتهای جالبتر و متنوعتری را به آنها عرضه می‌کنند. زمانی که کودک، دیگر نمی‌تواند خود را به جای شخصیتهای گوناگون بگذارد، بازیهای هیجان‌انگیز جذابیت خود را از دست می‌دهند. وقتی کودک دیگر نمی‌تواند اسباب‌بازیها و عروسکهای خود را جاندار فرض کند و این کار به نظر همسالان او نیز «کودکانه» می‌آید، اسباب‌بازیها و عروسکها جذابیت خود را از دست می‌دهند. کم شدن تعداد فعالیتهای بازی ممکن است به علت نبودن همبازی نیز باشد. کودکانی که در جمع همسالان خود پذیرفته نمی‌شوند ناچارند به تعداد محدودی بازیهای انفرادی اکتفا کنند. این به خصوص در مورد پسرها صدق می‌کند، زیرا بیشتر بازیهای پسرانه به صورت دسته‌جمعی است.

با افزایش سن و کاسته شدن از اوقات فراغت، فعالیتهایی انتخاب می‌شوند که لذت بیشتری برای کودک فراهم سازند و هر چه کودک بزرگتر شود این انتخاب دقیقتر می‌شود.

تأثیر محیط

کودکان در سراسر دنیا، در شهر و روستا، کوه و دشت، هر جا که باشند بازی می‌کنند و محیط فقط در نوع بازی آنها تأثیر می‌گذارد. کودک آمریکایی بازی می‌کند، اما ممکن است از بازی «کلاغ پر» چیزی نداند و لذتی هم نبرد.

طبق مطالعات انجام شده، کودکان ژاپنی بیشتر به فعالیتهای غیررسمی گروهی علاقه نشان می‌دهند، در حالی که بچه‌های آمریکایی بر بازیهای تیمی و رقابتی تأکید دارند. کودکان آمریکایی تنها در مراحل اولیه دوران کودکی به بازیهای مهیج علاقه‌مندند، ولی بچه‌های ژاپنی این علاقه را برای مدت طولانیتری حفظ می‌کنند.

نه تنها بازیهای دو کشور، بلکه بازیهای شمال و جنوب یک کشور و حتی محله‌های یک شهر نیز با هم تفاوت دارد. فرهنگ هر جامعه در بازی اثر می‌گذارد و می‌توان گفت که بازی کودکان به نوعی نشان‌دهنده فرهنگ آن جامعه است. در منطقه‌های محروم، به علت اینکه افراد از توانایی اقتصادی زیادی برای خرید وسایل و

اسباب بازی برای کودکان برخوردار نیستند، آن دسته از بازی‌های سنتی را که نیاز چندانی به ابزار و اسباب ندارند به کودکان خود می‌آموزند. در این جوامع کودکان یاد می‌گیرند که برای خود اسباب بازی بسازند. این تولید و سازندگی نیز بازی و فعالیت دلچسبی برای این قبیل کودکان هست می‌شود.

فضا و مکان و به طور کلی محیط بازی با نوع بازی تناسب دارد، به طوری که فعالیت‌های بدنی معمولاً در فضای باز و بازیهای فکری در اتاقهای منزل انجام می‌گیرد. عوامل مؤثر در بازی بسیارند. از جمله آنها می‌توان به نقش همبازی، اسباب بازی، البسه بازی، زمان، آزادی عمل کودک، تشویق والدین و تغذیه کودک نیز اشاره کرد.

ارزشهای بازی

بازی، برای کودکان در حال رشد، ارزشهای متعددی دارد. اغلب اوقات، والدین بازی را «اتلاف وقت» تلقی می‌کنند و از کودک می‌خواهند که به فعالیت‌های دیگر بپردازد. بدیهی است که این گونه والدین کودکان خود را از موقعیتهای یادگیری بسیاری که، برای رشد همه‌جانبه شخصیت آنها، ضروری است محروم می‌کنند.

به گفته میلی چامپ، بازی به کودک کمک می‌کند که به یک «انسان» تبدیل شود و، برای رسیدن به استانیّت و کسب ویژگیهای شخصیتی مطلوب، باید تعادلی بین بازی و کار کودک برقرار شود. وقتی که کودک از بازی کردن خسته می‌شود و می‌پرسد: حالا چه کار کنم؟ هنگام پرداختن به کار یا استراحت فرارسیده است. از طرف دیگر، اگر از مطالعه یا کارهای منزل کسل شود، یا بازده کارش پایینتر از حد او باشد، آن وقت است که کودک به استراحت یا موقعیت بهتری برای بازی احتیاج دارد. (بازی) کمکهای فراوانی به رشد و تکامل کودک می‌کند که از راههای دیگر نمی‌توان به این کمکها دسترسی یافت.

ارزش جسمانی بازی

فعالیت‌هایی که کودک به عنوان بازی انجام می‌دهد در پرورش نیروی بدنی و حواس او

تأثیر زیادی دارند. کودک می‌پرد، می‌دود، از پله‌ها بالا و پایین می‌رود، لی لی می‌کند، خم و راست می‌شود، نشست و برخاست می‌کند، دوچرخه سواری می‌کند، اسباب بازیها را جابه‌جا می‌کند، طناب بازی می‌کند و... در تمام این فعالیتها عضلات و اندامهای مختلف به کار می‌روند و تقویت می‌گردند.

از نظر حسی و حرکتی می‌توان گفت از طریق بازی حسهای بینایی، شنوایی و لامسه کودک پرورش می‌یابد. چشم و دست او از هماهنگی بیشتر و بهتری برخوردار می‌گردند و عضلات انگشتان و دست و پای او ورزیده می‌شوند.

معمولاً کودکان سالم از نیروی زیادی برخوردارند که آن را در بازی مصرف می‌کنند. اگر نیروی اضافی کودک صرف نشود و به حالت سرکوب شده در جسم کودک ذخیره شود، در وی ناآرامی، عصبانیت، بدخلقی و پرخاشگری ایجاد می‌کنند. گرچه فواید جسمانی بازی را می‌توان از طریق نرمش و ورزش نیز به دست آورد ولی از آنجا که ممکن است کودک با بی میلی و از روی اجبار به ورزش بپردازد، نفع احتمالی آن در مقابل تنش عاطفی وارد بر او ارزش چندانی نداشته باشد.

بسیاری از کودکان، ضمن رشد و تکامل خود، از بازیهای پرتحرک به بازیهای کم تحرک روی می‌آورند و به بازیهای فکری می‌پردازند و از آنها لذت بیشتری می‌برند. هارلوک معتقد است که تمایلات کودکان به بازیهای پرتحرک یا کم تحرک تحت تأثیر عقاید والدین و اشخاصی که در زندگی آنها مهم‌اند و بچه‌های گروههای سنی بالاتر قرار می‌گیرد.

مارتین در این زمینه می‌نویسد: تمایل والدین به بازیها و فعالیتهای دیگر تأثیر زیادی در تمایل کودکان دارد. اگر والدین به ورزش و راهپیمایی در هوای آزاد متمایل باشند و فعالیتهایی از این نوع را ترجیح دهند، باعث می‌شوند که کودک مهارت‌های اساسی را در این زمینه به دست آورد و اگر والدین فعالیت‌های فکری را تنها وسیلهٔ تفهیم و مطلوب برای گذران اوقات فراغت بدانند و ورزش را خاص افراد غیرروشنفکر تلقی کنند، ممکن است از ترغیب کودک برای پرداختن به بازیهای پرتحرک

پرهیز کنند. در نتیجه، کودک به چنین بازی‌هایی بی‌علاقه می‌شود و برای تسلط کلی بر بدن و پرورش عضلات و اندام خود توفیقی به دست نیاورد.

در مرحله شیرخوارگی، بازیها و اسباب‌بازیها باعث می‌شوند که کودک در کاربرد دست و پای خود مهارت بیشتری به دست آورد و به رشد جسمانی خود کمک زیادی بکند. در این مرحله فعالیت اعضا و جوارح، همراه با بازیها، به طور محسوسی هماهنگ می‌شود.

به اعتقاد روان‌شناسان، بازی به کودک فرصت می‌دهد که تواناییهای جسمانی‌اش را در مقایسه با معیارهای خود و دیگران، آزمایش کند. کودکان، برای افزایش رشد هماهنگی حرکتی حداقل تمرین بدنی را لازم دارند و بسیاری از بازی‌هایی که مستلزم مهارت عضلانی‌اند این تمرین بدنی را تدارک می‌بینند. بسیاری از بازیها به این منظور طرح شده‌اند که به کودک اجازه دهند که قابلیت بدنی خود را برای ارضای شخصی بررسی کند. بازیهای تعقیب یکدیگر، سرسره، دوچرخه سواری، الک دولک، هم متضمن رقابت با دیگرانند و هم متضمن آزمایش تواناییهای فردی. در سنین بالاتر که کودک در اطراف منزل به نوعی اکتشاف می‌پردازد ممکن است از نرده بالا برود، از روی تخته باریکی که روی جوی آبی است با دستهای کشیده، برای حفظ تعادل بدن، بگذرد، طناب بازی کند، از درون لوله قطور عبور نماید و از بلندی به پایین بپرد، صرفاً برای اینکه بداند قسمتهای مختلف بدنش چه تواناییهایی دارند.

دختران نیز از بازیهای متضمن فعالیت بدنی لذت می‌برند، اما بازی آنها به شدت و خشونت بازیهای پسران نیست.

ارزش اجتماعی بازی

کودک در خلال بازی به کشف محیط اطراف خود می‌پردازد و از طریق بازی نخستین گامها را برای اجتماعی شدن برمی‌دارد، همکاری و تشریک مساعی با گروه را فرامی‌گیرد و بر کیفیت تأثیرگذاری بر دیگران و تأثیرپذیری آگاه می‌شود.

کودکان از طریق بازی یاد می‌گیرند که چگونه می‌توانند پذیرش افراد گروه را به دست آورند و به میزان تواناییهای لازم برای موفقیت در گروه پی می‌برند. همچنین بر

چگونگی استفاده از تواناییهای دیگران برای رفع نیازهای خود آگاه می گردند.

بازی باعث رشد جنبه اجتماعی شخصیت کودک می شود. او، در بازی گروهی، ناگزیر به رعایت نکات اجتماعی و قواعد بازی است. در خلال بازی گروهی، مفاهیم اجتماعی مانند نوبت گرفتن، صبر و حوصله نشان دادن، احترام به حقوق دیگران، اعتماد به نفس پیدا کردن، پیروزی و شکست را فرامی گیرد.

هارلوک می گوید: کودک در بازی با همبازیهای خود یاد می گیرد که چگونه با افراد غیر اعضای خانواده، روابط اجتماعی برقرار کند و چگونه مشکلاتی را که از این نوع رابطه به وجود می آیند حل کند. کودک از طریق بازیهای دسته جمعی و مبتنی بر همکاری، حتی با بزرگسالان، بدهستان را یاد می گیرد. (در خانه) بازی کردن باعث صمیمیت بیشتر میان والدین و کودک میان خواهر و برادرها می شود و به تطابق اجتماعی بهتر و محیط خانوادگی سالمتر می انجامد. این نکته درست است که کودک، از طریق برخورد با سایر کودکان، در مدرسه نوع رفتار اجتماعی را یاد می گیرد، ولی محیط مدرسه، برخلاف بازی آزادانه، فرصتهای اندکی را برای رفتار اجتماعی در اختیار کودک قرار می دهد. به ندرت خانه یا مدرسه راه کافی و مناسب برای ارضای تمایل برخوردهای اجتماعی را به کودک می دهد. این تمایلات در بازی آزادانه کودک بهتر ارضاء می شوند.

نقشهای اجتماعی از طریق بازیهای کودکان از ۶ تا ۱۲ سالگی آموخته می شوند. تقریباً در هر فرهنگی، کودکان به نوعی نقش بزرگسالان را بازی می کنند که این خود مانند هر بازی در جریان اجتماعی کردن آنان دخالت می کند. «در خانه بازی» کودک بعضی جنبه های اساسی نقشهای بزرگسالان را بر عهده می گیرد و چگونگی بیرون آمدن از یک نقش و وارد شدن به نقش دیگری را می آموزد. اگر دختر خردسالی که در نقش مادر بازی می کند هوس کند که به اداره برود و کار کند و پدر را به نگهداری بچه وادارد، بقیه بچه ها که بازی می کنند او را به نقشهای اولیه برمی گردانند، چون مادران معمولاً نمی گذارند پدران بچه داری کنند و یا ظرف و کهنه بشویند. هنگامی که چنین دختری بالغ می شود و ازدواج می کند، در صورتی که عکس نقشی را که در کودکی آموخته صادق ببیند بسیار متعجب خواهد شد. زیرا آنچه ضمن بازی کودکان آموخته می شود در

بزرگسالی کاملاً طبیعی به نظر می‌رسد، در واقع اجزای عاطفی همانندسازی^۱ نقش چنان نیرومند جایگزین می‌شود که بسیاری از افراد مرد یا زنی را که به نوعی در نقش معکوس عمل می‌کنند نا به هنجار می‌انگارند.

اطفال اغلب اولین بار از راه بازیهای دسته جمعی به ارزش کودکان دیگر که بدون آنها بازی مقدور نیست پی می‌برند. آنها به وسیله بازی یاد می‌گیرند که چگونه یکدیگر را قبول داشته باشند، درباره قوانین بازی توافق کنند و دسته جمعی بر گروه رقیب پیروز شوند. مفهوم همکاری، پیروزی، شکست، همچشمی و برتری طلبی اغلب در این مرحله از بازی گروهی منتقل می‌شود و کودکان به رشد اجتماعی لازم می‌رسند. در سنین اولیه، کودک ترجیح می‌دهد تنها بازی کند و به ندرت اجازه می‌دهد کودکان دیگر در بازی او شرکت کنند و آگاهی بازی گروهی ندارد. تا سنین ۵-۶ سالگی کودک دوست دارد که با اسباب بازیهای خودش بازی کند. در این مرحله است که استعدادهای شخصی کودک رشد می‌یابند. بنابراین، نباید از این ترسید که کودک در نتیجه تنها بازی کردن فرد خودخواهی بارآید، بلکه باید این امکان را به کودک داد که در تنهایی بازی کند. در این بازی انفرادی باید او را تنها گذاشت و نباید یارانی را به او تحمیل کرد، زیرا چنین تحمیلی باعث تباهی روحیه کودک می‌گردد و، در نتیجه، او را عصبی می‌کند.

ارزش اخلاقی بازی

بازی یکی از مهمترین عوامل در تربیت اخلاقی کودک است. بازی نیز یکی از راههایی است که مفاهیم و ارزشهای اخلاقی را به کودکان منتقل می‌کند. یعنی رفتارهای خوب را از رفتارهای بد مشخص می‌کند. گرچه کودک در خانه و مدرسه با ارزشهای اخلاقی آشنا می‌شود، اما درونی شدن و تثبیت معیارهای اخلاقی در خانه و مدرسه هرگز به اندازه بازی قوی نیست. کودک در می‌یابد که اگر بخواهد در بازی فرد قابل قبول به حساب آید، باید درستکار، باحقیقت، مسلط به خود و باانصاف و عادل باشد. او همچنین می‌فهمد که همبازیهایش نسبت به خطاهای وی در بازی بسیار کمتر از والدینش شکیبایند. بنابراین،

یاد می‌گیرد که اصول اخلاقی را هنگام بازی نسبت به محیط خانه و مدرسه به طور کاملتر رعایت کند.

کودکی که پلیس می‌شود و به دستگیری دزد می‌پردازد، علاوه بر رشد فعالیتهای جسمانی، به تأیید اصول اخلاقی نیز اقدام می‌کند. در ضمن وظایف، حدود و قدرت این شغل را می‌آموزد. کسی که دزد می‌شود با دستگیر شدن و پذیرش تنبیه، در واقع، به زشتی عمل دزدی صحنه می‌گذارد و به اجرای عدالت اجتماعی تن در می‌دهد.

ارزش آموزشی و تربیتی بازی

کودکان در خلال بازیها، به ویژه بازیهای آموزشی، به مفاهیم ذهنی جدیدی دسترسی پیدا می‌کنند و مهارتهای بیشتر و بهتری را کسب می‌کنند. آنان به کمک بازی، با رنگهای مختلف و شکلهای گوناگون و جهت‌های متفاوت آشنا می‌شوند و تجارب ارزنده‌ای به دست می‌آورند.

در حین بازی، مطالب آموختنی، بدون فشار و با میل و رغبت فرا گرفته می‌شوند و، به همین علت، برخی مربیان معتقدند که هر گونه مطلب درسی را باید فقط همراه با بازی به کودکان آموخت و اصولاً بهتر است ساعات رسمی دروس مدارس ابتدایی را به ساعات بازیهای اخلاق و آموزنده تبدیل کرد. این عقیده به ظاهر، تا حدی درست به نظر می‌رسد، ولی از آنجایی که در بازی برای فرا گرفتن مطالب کم، باید وقت زیادی مصرف کرد، گروهی از مربیان با آن مخالفت می‌کنند و می‌گویند بهتر است بازی را فقط به ادوار قبل از آموزش رسمی و جدی، یعنی مرحله‌های اول و دوم کودکی، اختصاص داد و در مرحله آموزشگاهی مطالب را به طور جدیتری آموخت.

بازی به کودک کمک می‌کند تا دنیایی را که در آن زندگی می‌کند بشناسد، بفهمد، اداره کند و میان واقعیت و تخیل فرق بگذارد. کودک به هنگام بازی درباره خودش، دیگران و رابطه‌اش با آنها چیز یاد می‌گیرد. کودک میزان تواناییهای خود را با دیگران مقایسه می‌کند و به این ترتیب یک مفهوم روش‌تر و واقع‌گرایانه‌تر از خود به دست می‌آورد. بازی به او فرصت می‌دهد که تجربه کند و توانشهای خود را به آزمایش بگذارد، بدون آنکه مجبور باشد مسئولیت کامل اعمال خود را به عهده بگیرد. مثلاً، در

نقاشی، می‌تواند هر قدر دلش می‌خواهد شکل بکشد، بدون آنکه بر اساس این شکلهایی که می‌کشد نمره‌ای بگیرد، در بازی، کودک نقشهای مختلفی را به عهده می‌گیرد و در می‌یابد که کدام نقش بیشترین لذت را به او می‌دهد. در عین حال، بازی او را قادر می‌سازد که رضایت‌بخش‌ترین رابطه‌ها را با دیگران برقرار سازد.

به صراحت، می‌توان تأکید کرد که تا سن ۵-۶ سالگی، روحیه خودخواهی و تجاوز کاری در کودک بسیار چشمگیر است. لازم است کودک را از تمرین زیاد در این تجاوز کاری باز داریم. وقتی که کودک تنها بازی می‌کند، استعداد های خود یعنی تصورات ذهنی و سازمان‌بندی مادی را تکامل می‌بخشد که این خود دارای ارزش تربیتی است.

ارزش درمانی بازی

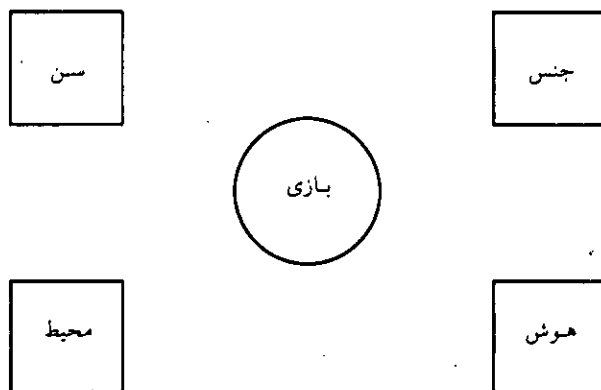
بازی از ارزش درمانی زیادی برخوردار است. امروزه بازی درمانی جایگاه خود را در تشخیص مسائل و مشکلات روانی کودکان و درمان آنها پیدا کرده است. متخصصان بازی درمانی، به کمک این فن و تدارک اسباب‌بازیهای ضروری و تشکیل جلسات بازی برای کودکان، رفتارهای آنان را زیر نظر می‌گیرند و ضمیمه دسترسی به ریشه‌های مشکلات کودکان به درمان آنان می‌پردازند. به سبب اهمیت بازی درمانی، یک فصل جداگانه به این موضوع اختصاص داده می‌شود.

بازی و کار

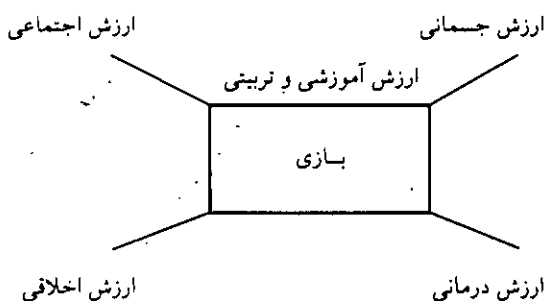
کار فعالیتی است که برای رسیدن به هدف خاصی انجام می‌شود و ممکن است به دلخواه یا به گونه‌ای اجباری صورت پذیرد. از این رو، کار فعالیتی است هدفدار که انسان برای تبدیل عوامل محیطی انجام می‌دهد. در کار اجباری، فرد ملزم به رعایت مجموعه‌ای از قواعد و قوانین است و در مقابل کار انجام‌شده نیز پاداش یا دستمزدی به وی پرداخت می‌شود تا در کننده کار خوشایندی و لذت فراهم شود.

بازی نوعی فعالیت است که برای تفریح و خوشی انجام می‌شود و در آن رسیدن به نتیجه نهایی یا هدف خاصی مد نظر نیست. کودک داوطلبانه وارد فعالیت بازی می‌شود و هیچ نیروی خارجی یا اجباری در آن وجود ندارد.

تعریف بازی، عوامل مؤثر در بازی و ارزشهای بازی ۱۷



نمودار ۱. عوامل مؤثر در بازی



نمودار ۲. ارزشهای بازی

با آنکه سعی شده فرق میان بازی و کار روشن گردد، فعالیتی را نمی توان یافت که به طور مطلق در یکی از این دو مقوله بازی یا کار قرار گیرد.

اینکه فعالیت «کار» است یا «بازی» به خود فعالیت بستگی ندارد، بلکه به نظر شخص راجع به آن فعالیت مربوط می شود. مثلاً، ممکن است جمع آوری اشیاء برای کودک تفریح به شمار آید و برای بزرگسال کاری باشد به منظور فروش و به دست آوردن سود. به همین ترتیب، نقاشی مشغولیتی دلپذیر است، ولی وقتی انگیزه نقاشی امرار معاش باشد، نقاشی هم نوعی کار به شمار می آید.

الیزابت هارلوک می گوید فعالیتی که، به جای لذت بردن صرف، به منظور هدف خاصی انجام گیرد بازی به شمار نمی آید. وقتی بازیها و ورزشها جنبه رقابت آمیز و

برنده شدن و بازنده شدن پیدامی‌کنند، بیشتر کار محسوب می‌شوند تا بازی. برای کودکان در این گونه بازیها، مغلوب کردن رقیبان مهمتر از لذت بردن از خود بازی است. در مدارس ابتدایی و متوسطه، در بازی کودکان، بیشتر بر رقابت و به دست آوردن پیروزی تأکید می‌شود.

به نظر هارلوک، کودکان، بر اساس شرایط خارجی، میان کار و بازی فرق می‌گذارند. برای آنها «کار» یعنی فعالیتهای کلاس یا کارهایی که در منزل انجام می‌دهند و بازی برای آنها یعنی کارهای غیر کلاس و غیر خانه. به عبارت دیگر، بازی یعنی انجام دادن هر کاری که دلشان می‌خواهد و کار یعنی فعالیتی که باید انجام بدهند. کودکان باهوش، تأکید می‌کنند که کار یک فعالیت مفید است در حالی که بازی بی‌فایده است. کار یک فعالیت جدی است که لازمه آن دقت و توجه است در حالی که بازی یک فعالیت آسان و غیر جدی است. به این ترتیب، کودکان باهوش در تمایز میان بازی و کار به بزرگسالان نزدیک‌ترند تا به بچه‌هایی که از نظر هوشی متوسط‌اند.

هارلوک مدعی است که بزرگسالان بازی را وسیله‌ای برای کسب لذت می‌دانند. آنها به فعالیتهای تفریحی به چشم یک تغییر از کار روزمره خود نگاه می‌کنند. لذتی که از فعالیتهای ساعات فراغت خود کسب می‌کنند بیشتر به خاطر آن است که می‌توانند آنچه را دوست دارند انجام دهند نه آنچه را مجبورند. آنها ممکن است بخواهند چیزی را خلق کنند، به چیزی دست یابند که رضایت خاطر و لذت را برایشان فراهم آورد. به این ترتیب، آنچه در ساعات فراغت خود انجام می‌دهند «بازی» نامیده می‌شود، ولی اینکه چطور بازی کنند به درک آنها از مفهوم بازی بستگی دارد.

به نظر روان‌شناسان نمی‌توان عمل یا فعالیتی را نام برد که همیشه و برای همه کس بازی محسوب شود. چون ممکن است عملی یا فعالیتی برای یک نفر «کار» محسوب شود، در صورتی که همان عمل برای شخص دیگر «بازی» به شمار رود. مثلاً تماشای فیلم برای کسانی که به سینما می‌روند، نوعی سرگرمی و وسیله گذراندن وقت و در نتیجه بازی محسوب می‌شود، اما برای کارکنان سینما، که هر کدام در قسمتی مشغول انجام وظیفه‌اند، «کار» تلقی می‌شود. یا ماهی گرفتن برای بسیاری از افراد تفریح و بازی و برای ماهیگیران کار است.

به نظر موريس دبس، حدود ۵ تا ۶ سالگی، بازی با فعالیت دیگری، یعنی کار، همراه می شود که در مرحله اول تشخیص این دو به آسانی صورت نمی گیرد، ولی به تدریج جنبه های خاص آن آشکار می شود. کودک در گوشه روزنامه خطوط درهم و برهمی می کشد و به خیال خود نقاشی می کند. اگر این کودک را خوب مشاهده کنیم، می بینیم که او فعالیت خود را شروع می کند، آن گاه آن را کنار می گذارد و نامی بر آن می نهد، سپس مادرش را صدا می کند، کاغذ را به دور می افکند، به طرف سگ می دود، او را نوازش می کند، دوباره برمی گردد و چند خط دیگر روی روزنامه می کشد و همین طور به این کار ادامه می دهد. در اینجا می گوئیم که کودک مشغول بازی است. کودک دیگری را در نظر می گیریم. این کودک برای ساختن خانه به گردآوری قطعات چوب می پردازد و در این تصمیم پافشاری به خرج می دهد. یعنی به دنبال قطعاتی می رود که کم دارد و تنها هنگامی دست از فعالیت برمی دارد که این کار را به پایان رسانیده باشد. درست است که این کودک نیز به ظاهر بازی می کند اما در واقع فعالیت او صورت کار به خود گرفته است.

دبس می گوید فرق اساسی بین کار و بازی کودکان در لذتی نیست که آنان از این فعالیتها می برند یا در میزان علاقه آنها به این فعالیتها نیست کارهایی هست که کودک را سرشور و شوق می آورد و در مقابل بازیهایی وجود دارد که توجه کودک را جلب نمی کند و باعث کسالت او می شود. در حالی که بازی به میل بازی کننده شروع و قطع می شود، کار آغاز و انجامی دارد و مستلزم آن است که، در حین انجام دادن آن، جهت فعالیت حفظ شود و فرد به هدفهای مورد نظر برسد.

خلاصه فصل اول

بازی را به گونه های مختلف تعریف کرده اند. در فرهنگ وبستر، بازی به صورتهای زیر تعریف شده است: حرکت، جنبش و فعالیت، آزادی یا محدوده ای برای حرکت یا جنبش و فعالیت یا تمرین برای سرگرمی، تفریح یا ورزش.

عوامل متعددی در بازی تأثیر می گذارند. این عوامل عبارت از جنس، سن، هوش و محیط. پسرها بیشتر از بازیهای لذت می برند که دشوار است و به فعالیت جسمانی نیاز

دارد. اغلب دختران، بازیهای آرام و ظریف را دوست دارند.

کودکان باهوشتر مدت کمتری به بازی خاصی اختصاص می‌دهند، چون خواهان تنوع اند. کودکان تیزهوش و کودکان کم‌هوش بیشتر به بازیهای انفرادی می‌پردازند. کودکان، بر اساس سن خود، به بازیهای خاصی مشغول می‌گردند. در سنین ۴ الی ۷ سال می‌توان بازی موازی را در کودکان مشاهده کرد.

بازی، از محیط نیز متأثر است. بازیهای دو کشور و حتی گاهی بازیهای دو محله از یک شهر با یکدیگر تفاوت دارند.

بازی کودکان از ارزشهای متعددی برخوردار است. بازی به افزایش قدرت بدنی و پرورش عضلات کمک می‌کند. همکاری و تشریک مساعی با دیگران را به کودکان می‌آموزد و جنبه اجتماعی شخصیت کودک را رشد می‌دهد. از بازی می‌توان همچون وسیله‌ای برای پرورش اخلاق و آموزش ارزشهای مطلوب اجتماعی سود جست. ارزش آموزشی و تربیتی و همچنین ارزش درمانی بازی نیز ارزشهایی مهم اند. میان بازی و کار تفاوتی وجود دارد، اما نمی‌توان از فعالیتی نام برد که به طور مطلق بازی یا کار باشد.

خودآزمایی فصل اول

۱. بازی را تعریف کنید و وجه افتراق و اشتراک آن را با ورزش توضیح دهید.
۲. بازیهای کودکان باهوش و کودکان کم‌هوش به صورت گروهی انجام می‌گیرد؟ یا انفرادی؟
۳. پسران و دختران بیشتر چه نوع بازیهایی را دوست دارند؟
۴. برای تأثیر سن در بازی مثالی بزنید.
۵. تأثیر محیط و فرهنگ را در بازی کودکان توضیح دهید.
۶. منظور از بازی موازی چیست؟
۷. بازی چگونه موجب پرورش عضلات و قوای جسمانی می‌شود؟
۸. ارزشهای بازی را نام ببرید و هر یک را به طور مختصر توضیح دهید.
۹. فرق میان بازی و کار را شرح دهید.
۱۰. به نظر شما کدام یک از ارزشهای بازی اهمیت بیشتری دارد و چرا؟

فصل دوم

نظریه‌های مربوط به بازی

هدفهای کلی

آشنایی با نظریه‌های مختلف بازی

هدفهای رفتاری

از شما انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:

- نظریه انرژی اضافی را توضیح دهید و انتقادات وارد بر آن را بیان کنید.
- نظریه پیش‌تمرین را شرح دهید.
- نظریه استراحت و رفع خستگی را توضیح دهید.
- منظور از نظریه دهلیز فعالیت‌های غریزی را بیان کنید.
- نظریه جبران را شرح دهید.
- دیدگاه بازی برای لذت را توضیح دهید.
- رئوس آرای پیازه را در مورد بازی بیان دارید.
- رئوس آرای فروید را در مورد بازی شرح دهید.

نظریه‌های مربوط به بازی

بازی مدتهاست که افکار و نوشته‌های برخی از دانشمندان علوم رفتاری را به خود اختصاص داده‌است. اینان کوشیده‌اند پدیده بازی را که در انسانها و حیوانات وجود دارد تعریف و تبیین کنند.

اندیشمندان مزبور توجه زیاد خود را بر علت‌های وجودی بازی متمرکز کرده‌اند و از این رو تعدادی نظریه به منظور تشریح فعالیت بازی در کودکان خردسال و حیوانات کوچک و تمایز آن با فعالیت بازی در میان بزرگسالان عرضه گشته است.

هنوز با وجود این همه پژوهش و کند و کاو درباره اینکه چرا کودکان بازی می‌کنند و آن را دوست دارند، کسی نتوانسته است تعریف قابل قبولی از بازی ارائه دهد که انتقادی بر آن وارد نباشد و در آن تمام جنبه‌های رفتار بازی به درستی تبیین شده باشد. برخی از دانشمندان، نظیر شولبرگ (۱۹۷۴)، حتی وجود فعالیتی به اسم «بازی» را انکار می‌کنند و می‌گویند که حقایقی در زیر بازی پنهان‌اند که آنها را می‌توان با اصطلاح «محرک و پاسخ» به شکل مؤثرتری به کار روند.

میشل و میسن نظریه‌های بازی را در ۶ طبقه جای داده‌اند:

۱. نظریه انرژی اضافی یا مازاد
۲. نظریه تنش‌زدایی
۳. نظریه پیش‌تمرین
۴. نظریه تجدید تکامل یا تکرار فعالیت‌های اجدادی
۵. نظریه تخلیه‌ای
۶. نظریه بیان خود

گیلمور (۱۹۶۶)، نظریه‌های معتبر بازی را در دو دسته نظریه‌های کلاسیک و نظریه‌های دینامیک گنجانیده است.

نظریه‌های کلاسیک بازی، علل بازی کودکان را بیان می‌کنند و نظریه‌های دینامیک به محتوای بازی می‌پردازند.

گیلمور، نظریه‌های انرژی مازاد^۳، تنش‌زدایی^۴ (تن آرامی)، و نظریه تجدید^۵ تکاملی را در مقوله نظریه‌های کلاسیک جای می‌دهد و در نظریه‌های دینامیک از نظریه‌های پیازه و فروید بحث می‌کنیم.

1. Mitchell

2. Mason

3. surplus energy theory

4. Relaxation

5. recapitulation

در این قسمت از نظریه‌های نیروی اضافی، پیش‌تمرین، استراحت و رفع خستگی (آرمیدگی)، تکرار فعالیت‌های اجدادی، دهلیز فعالیت‌های غریزی، جبران، لذت، تصفیه عواطف و دیدگاه‌های پیاژه و فروید بحث می‌شود.

نظریه انرژی اضافی یا مازاد

شیلر، فیلسوف و شاعر آلمانی، بازی را مصرف بدون هدف نیروی اضافی می‌داند و به نعره کشیدن شیر و آواز پرندگان اشاره می‌کند که، بدون هدف خاصی، انرژی اضافی خود را به مصرف می‌رسانند و به نوعی ارضاء دسترسی می‌یابند.

گرچه در کتابهای درسی، نظریه انرژی اضافی یا کارآیی به شیلر و اسپنسر نسبت داده شده است، ولی محققانی مانند ویتی^۲ و لهمان^۳ اصالت این نسبت را رد کرده‌اند.

هربرت اسپنسر با پذیرش انرژی اضافی و با تأکید بر انگیزه‌های جسمانی معتقد است، سلولهای عصبی با تحریکاتی که از اندامهای مختلف بدن دریافت می‌کنند برای انجام وظایف اختصاصی خود، آمادگی پیدا می‌کنند. از این رو در اندامواره، شوق و تمایل به فعالیت و کار مشاهده می‌گردد. به نظر اسپنسر، وقتی سلولهای عصبی فرد از استراحت لازم بهره‌مند شدند، میل زیادی برای فعالیت در او پدیدار می‌گردد.

اسپنسر در توجیه بازی، علاوه بر انرژی اضافی، به محرکهای طبیعی و همچنین عامل تقلید نیز اشاره می‌کند و بازی کودکان را تقلیدی از محرکات و رفتارهای والدین و افراد دیگر می‌داند. بازی با ظروف آشپزخانه، یخچال، اجاق گاز، چرخ خیاطی کوچک که به صورت اسباب‌بازیهای متنوع در اختیار کودک قرار می‌گیرند و همچنین عروسک‌بازی که تقلیدی از رفتارهای مادر تلقی می‌شود. کودک، با تقلید از اطرافیان و پرداختن به بازی، انرژیهای اضافی خود را به مصرف می‌رساند و لذت می‌برد.

در نظریه انرژی اضافی، می‌توان وجود نیرو و انرژی لازم را شرط مهم برای انجام هر نوع بازی دانست.

1. Spencer

2. Withy

3. Lehmann

4. Imitation

بر نظریه انرژی اضافی انتقاداتی وارد شده است که به آنها اشاره می‌گردد:

نعره کشیدن شیر، آواز خواندن پرندگان و بازی کودکان - و بچه‌های حیوانات بدون هدف و مقصود نیست. کششها با مسائلهای درونی و تحریکات بیرونی، موجبات بروز این‌گونه رفتارها را فراهم می‌آورند. از این رو، بی‌هدفی مطرح شده در نعره کشیدن شیر یا بازی کودکان قابل پذیرش نیست.

در برخی بازیها نظیر پازل^۱، کودک به انجام تلاش و فعالیتهای چشمگیر و صرف انرژی زیاد نیاز ندارد و حتی هنگام بیماری نیز می‌تواند از آنها لذت ببرد. بازی در سالهای اولیه زندگی کودک، از فعالیتهای روانی اساسی اوست. بنابراین فعالیت اضافی و بهبوده نیست و بر اساس همین بازیهاست که کودک به رشد روند ذهنی خود کمک می‌کند. اگر بتوانیم در زمینه بازیهایی که جنبه حسی - حرکتی دارند، تا حدی این نظریه را قبول کنیم در مورد بازیهایی که جنبه فکری و رمزی دارند با مشکل مواجه خواهیم شد و می‌توان پرسید چه انرژیهایی در این بازیها به کار می‌رود تا بازی رمزی صورت بگیرد؟

ملک للان می‌نویسد: نخستین ایراد این نظریه این است، بازی وسیله‌ای است که، علاوه بر مصرف انرژی اضافی، می‌تواند انرژی را بجا به جا کند یا ایجاد کند. کودکی که پاهایش پس از راه رفتن طولانی خسته شده، اغلب می‌تواند از طریق بازی، خستگی خود را فراموش نماید، در حقیقت، اگر بزرگسالان - دانا او را تحریک کند، حتی به برداشتن گامهای سریعتر نیز ترغیب شود. اگر صرفاً انرژی اضافی، محرک بازی و فعالیت کودک باشد، پس چرا اعمال کودک پس از صرف انرژی چندان تغییر نمی‌کند؟ و چرا مقدمات تولید بیشتر انرژی فراهم می‌شود؟

روت گری فیتز^۲ به وجود انرژی زیاد در کودکان کم سن، که نظر اسپنسر بر آن دلالت می‌کند شک می‌نماید و برای حمایت از دیدگاه خود برخی از ویژگیهای برجسته کودکان کم سن را مطرح می‌کند و می‌گوید کودکان در تمرکز دادن ذهنشان به مدتی طولانی برای هر کار فکری ناتوان‌اند، به ساعات طولانی برای خواب و استراحت روزانه

نیاز دارند و به نظر می‌رسد که از لحاظ ذهنی و بدنی به سرعت خسته می‌شوند. این ویژگی‌ها نشانگر آن‌اند که کودکان در مقایسه با بزرگسالان انرژی کمتری دارند. استفاده از ملاک انرژی برای تبیین، به جای جنبه مثبت، دارای جنبه منفی است. زیرا وقتی کودک کم سن و سال، برخی اشتغالات را پیدامی‌کند که برای ارضای نیازهای فعلی‌اش مناسب است (تخیل) او را تقویت می‌کند و باعث می‌شود که کودک بتواند خواسته‌هایش را ارضاء کند. تجربه بیندوزد و تمرکز پیدا کند، هیچ گونه انرژی اضافی برایش باقی نمی‌ماند.

از طرف دیگر دیده می‌شود که بیشتر والدین نظریه انرژی اضافی را پذیرفته‌اند و فعالیت کودکان را با این انرژی، که به نظرشان منبع اذیت و آزار است، تبیین می‌کنند و مورد توجه قرار می‌دهند. مثالی که در این مورد از گفتار بزرگسالان می‌توان ارائه داد مؤید این نگرش‌اند مانند: بچه باید بازی کند تا نیروی اضافی‌اش مصرف شود. یا نیروی انسان در بچگی در دست و پای او متمرکز است و... آنان با این تفکر به تخلیه انرژی اضافی کودک کمک می‌کنند. برخی والدین می‌کوشند فعالیتهای کودکان خود را با این پندار که جست و خیز و بازی آنان باعث رشد و نمویشان خواهد شد توجیه نمایند. باید متذکر شد که در شرایط فعلی که بیشتر خانواده‌ها، در خانه‌های کوچک یا آپارتمانها زندگی می‌کنند، کودکان احساس محدودیت می‌نمایند و فرصت لازم را برای فعالیت و جست و خیز به دست نمی‌آورند و این برخی از حمایتهایی را که از نظریه انرژی اضافی می‌شود خنثی می‌نماید. تدارک فضای مناسب و فراهم ساختن آزادی برای بازی ممکن است شرایطی ایجاد کند که کودکان احساسات خود را ظاهر سازند و یا صرف انرژی از طریق بازی تمایلات پرخاشگرانه خود را تسکین بخشند. این به ویژه در حدود سن ۸ و ۹ سالگی که به نظر می‌رسد کودکان انرژی اضافی بیشتری دارند مهم است.

نظریه پیش‌تمرین

تفسیری که کارل گروس از بازی کرد به ستیز با نظریه‌های قبلی پرداخت. او از مشاهده مستمر کودکان کم سن به هنگام بازی به این نتیجه رسید که فعالیتهای آزادانه کودکان که بدون وسایل خاصی انجام می‌گیرد، آنان را برای زندگی بعدی آماده می‌کند.

گروس ارائه‌دهنده نظریه پیش‌تمرین است. وی اولین روان‌شناسی است که اهمیت

بسیاری برای بازی قابل‌شده و آن را در بین فعالیتهای دیگر کودک فعالیت و عامل مهمی در ساخته‌شدن زمینه ذهنی وی به حساب می‌آورد.

به عقیده گروس، بازی یک سلسله پیش‌تمرین عمومی است که هدف آن آموزش رفتارهایی است که کودک در زندگی بزرگسالی خود به انجام آنها می‌پردازد. مثلاً، عروسک‌بازی دختر بچه تمرینی برای مادرشدن وی در آینده است.

در حقیقت، گروس بازی را با توجه به عوامل مربوط به زندگی آینده بررسی کرده است. کودکان از طریق بازی به تدریج با نقشها و وظایف بزرگسالی آشنا می‌شوند و برای زندگی آینده آماده می‌گردند.

گروس، اظهار می‌دارد نوزادی که در گهواره دست و پا می‌زند و صداهایی از گلولی خود خارج می‌سازد، جنبشها و رفتارهای تازه‌تری را برای آینده خود، آماده می‌کند. از این رو، نظریه گروس بازی را تمرینی برای آماده‌شدن برای زندگی آتی و سازش با نظام اجتماعی مطرح کرده است. کودکی که نقش پلیس یا معلم را بازی می‌کند اصول اخلاقی و اجتماعی و عاطفی را فرامی‌گیرد و تمرین می‌کند. با حیطه وظایف و اختیارات پلیس و کیفیت نقش آن در جامعه آشنا می‌گردد. دختر بچه‌ای که با عروسک خود به گفتگو می‌نشیند و برای او لباس می‌دوزد با وظایف مادری، که در آینده عهده‌دار خواهد شد، آشنا می‌شود و کارها و رفتارهای زمان آتی را تمرین می‌کند و فرامی‌گیرد.

نظریه «پیش‌تمرین» نیز همانند نظریه انرژی اضافی، برای تبیین بازی، کافی به نظر نمی‌رسد، زیرا تمام فعالیتهایی که کودک انجام می‌دهد دارای هدف مشخصی نیستند. مثلاً، وقتی کودک سرسره بازی می‌کند هدف او در آینده چیست؟ و این سرسره بازی به کدام هدف تعادل و سازش منتهی می‌شود؟ در ضمن با این نظریه نمی‌توان بازیهای رمزی را تبیین کرد. مثلاً، کودکی که با دهان خود صدای موتور و حرکت اتومبیل را در می‌آورد و در حیات می‌دود چه هدفی را برای آینده خود تمرین می‌کند؟

جمعی از روان‌شناسان، که با دید خوش‌بینانه‌ای به نظریه پیش‌تمرین گروس می‌نگرند، این پیش‌تمرینها را شامل محتواها نمی‌دانند و می‌گویند که، چارچوب اصلی نظریه او مهم است، یعنی کودک ضمن بازیها سعی می‌کند مشاهده و تقلید و تخیل کند. در این صورت، بازی عبارت از تمام فعالیتهای ذهنی وی خواهد بود. البته، گروس بعدها

مفهوم کاتارسیس (تخلیه عاطفی و عقده‌گشایی) را در بازی مطرح کرد.

نظریه استراحت و رفع خستگی

همراه با نظریه اولیه انرژی اضافی، نظریه دیگری مطرح شد که بازیها را شکلهایی از استراحت و آرمیدگی یا تن آرامی می‌داند.

طبق این نظریه، بازی به هنگامی که فرد خسته است صورت می‌گیرد تا استراحت و تجدید قوا در او حاصل شود.

این نظریه هم ریشه قدیمی دارد و تدوین آن به لازاروس نسبت داده می‌شود. اما بعداً روان‌شناس آمریکایی، پانریک، آن را با زیربنایی جسمانی، مجدداً عرضه کرد.

برای نظریه رفع خستگی، آدمی به هنگام بازی نیروی اضافی خود را به هدر نمی‌دهد، بلکه بر میزان انرژی قبلی نیز می‌افزاید و کودک برای آرام ساختن خود و رفع تنشهای موجود و خستگی خود نیاز بیشتری به بازی پیدامی‌کند. بسیار دیده شده است که کودکی، پس از تکرار یک بازی خاص، حوصله اش سر می‌رود و با انتخاب شکل دیگر از بازی بی‌حوصلگی و خستگی را از خود دور می‌کند. در واقع، با پدید آوردن تنوع در بازی، می‌توان موجبات رفع خستگی را در کودک فراهم ساخت. اما گاهی اگر کودک، بر اثر بازی و کاهش یافتن نیروی بدنی، احساس خستگی کند، حتی بازی جدید دیگری نیز نمی‌تواند او را به ادامه بازی برانگیزد.

در هر حال، می‌توان پذیرفت که حرکت و بازی موجب تنوع و رفع خستگی می‌شود. از این رو، میل به حرکت و جنبش یکی از مهمترین ویژگیهای زندگی به شمار می‌رود و در انسان و حیوان به طور فطری وجود دارد.

بر این نظریه نیز انتقاداتی وارد شده است: (مور) می‌نویسد نظریه رفع خستگی کامل نیست و نمی‌تواند بازی را به درستی تبیین نماید. زیرا ویژگی بازی با خصوصیات «کار» تفاوت دارد و این در نظریه رفع خستگی مورد توجه قرار نگرفته است.

در مورد نارسایی این نظریه در تبیین بازی چنین اظهار نظر شده است که اگر در مورد بزرگسالان بتوان تا حدی این نظریه را صادق دانست، در مورد کودکان به هیچ وجه صدق نمی‌کند. زیرا می‌بینیم که کودکی که صبح از خواب برخاسته و تمام شب را

خواهییده و استراحت کرده و تجدید قوا کرده است توپ یا عروسک خود را بر می‌دارد و شروع به بازی می‌کند. کسانی که با شیوه‌های جدید آموزش و پرورش کودکان آشنایی دارند می‌دانند که تا چه اندازه، فعالیت‌های ذهنی در سال‌های اول زندگی اهمیت دارد و بازی تا چه اندازه در رشد و گسترش فعالیت‌های ذهنی اثربخش است. بنابراین هر فعالیت سازشی کودک با محیط خارج با یک نوع بازی شروع می‌شود و اثرات تربیتی فراوانی بر آن مترتب است. به طوری که ملاحظه می‌شود، نظریه رفع خستگی و تن‌آرامی نیز برای تبیین بازی، کافی به نظر نمی‌رسد.

نظریه تکرار فعالیت‌های اجدادی

برابر این نظریه، بازی در حیوانات و کودکان خردسال، به صورت پدیده‌ای فطری، طبیعی و ارثی تلقی می‌شود.

استانلی هال می‌نویسد: کودکان ویژگی‌های بازی را به ارث می‌برند. میل کودکان به بازی سیر منظمی را طی می‌کند، به طوری که هر پدیده‌ای به وسیله پدیده دیگر قابل درک و شناخت است. طفل در دوران رشد تمام مراحل را که نوع انسان در طول تاریخ تکامل خود پیموده است طی می‌کند. در سنین کودکی، آثار ارثی مربوط به نژاد کودک را مرحله به مرحله از حالات حیوانی، توحش، چوپانی، کشاورزی و زندگی قبیله‌ای عبور می‌دهد و، متناسب با هر یک از این حالات، نوعی بازی که درخور همان حالت است ظهور می‌کند.

به نظر هال، کودکان از این جهت به بازی می‌پردازند که محتواها و صحنه‌هایی را که اجدادشان تولید کرده بودند و زندگی آنان ایجاب می‌کرده است تجدید کنند. این عمل به این جهت صورت می‌گیرد که دوران کودکی بهترین موقعیت برای تصفیه اعمالی است که در زندگی آینده نیازی به آنها نخواهد بود.

از میان روان‌شناسان جدید به ویژه طرفداران مکتب تحلیل روانی، فقط یونگ از این نظریه حمایت می‌کند (یونگ بر پایگاه روانی یا ذهنی گروهی ناهشیار تأکید دارد). نظریه تکرار فعالیت‌های اجدادی، بر اساس تحقیقاتی که «لهمان» و «وبتی» در همان محلهای مورد تحقیق «هال» به عمل آوردند مردود شناخته شده است. زیرا کودکانی که

در زمان استانی هال با تیر و کمان به طریق سرخپوستان بازی می‌کردند یا به ساختن غار مبادرت می‌ورزیدند امروزه با موشک و اتومبیل و هواپیمای کوکی و انواع وسایل کامپیوتری بازی می‌کنند و این نشان می‌دهد که بازی کودکان تجدید رفتار اجدادی نیست.

نظریهٔ دهلیز فعالیت‌های غریزی

این نظریه را کار بیان کرده است و طبق آن بازی چون دهلیزی است که غرایز از آن سر بیرون می‌آورند. مطابق این نظریه، دختر بچه از طریق عروسک بازی غریزهٔ مادری را نشان می‌دهد. تیراندازی و قشون بازی، نشان‌دهندهٔ فعالیت جنگجویی کودک است.

نظریهٔ جبران^۱

جبران مکانیزم دفاعی روانی مهمی است که، به قول آدلر، فرد برای از بین بردن حقارت و ناکامیهای خود و ظاهر ساختن نوعی برتری به آن دست می‌زند.

«وی نی» و «رایسون» از نظریهٔ جبران طرفداری می‌کنند. نامبردگان به علت اینکه اهمیت زیادی برای بازیهای جبرانی رمزی قایل بودند، با توجه به تعداد و تنوع این نوع بازی در بین کودکان، جبران را اساسی برای تبیین بازیهای اطفال قرار دهند. بدیهی است که تنها قسمتی از بازیهای رمزی را می‌توان با این نظریه تبیین کرد که کودکان از طریق بازی می‌کوشند محرومیت و ضعف و حقارت‌های خود را جبران کنند.

بازی به معنی لذت بردن (نظریهٔ اصل لذت)

«ژان شاتو» می‌گوید، سر نوشت کودک، او را مجبور به بازی کردن می‌کند.

بازی یک فعالیت آزاد است و کودک آزادانه به بازی می‌پردازد برای اینکه از بازی خوشش می‌آید و از آن «لذت» می‌برد.

کودک، در سنین اولیه، انگشت خود را می‌مکد و با انگشتانش بازی می‌کند، در

سنین بالاتر راه می‌رود، می‌دود، می‌پرد و به انواع بازیها می‌پردازد و از همه آنها لذت می‌برد. طبق این دیدگاه «لذت بردن» محرک اصلی بازی در کودکان است.

بازی به عنوان عقده‌گشایی یا تصفیه عواطف (کاتارسیس) مفهوم کاتارسیس را نیز کارل گروس در مورد بازی به کار برد و بازی را به عنوان کاتارسیس، مطرح کرد.

بر اساس این دیدگاه، انسان درگیر تمایلات و کششهایی مانند ستیزه‌جویی، پرخاشگری، ناسازگاری و نافرمانی است و بازی به او امکان می‌دهد که تمایلات مذکور را به طور ناآگاه ارضاء کند. زمانی که انسان خشمگین است و غدد داخلی هورمونهای را درون خون می‌ریزند که تعادل بدن را بر هم می‌زنند، باید فعالیتی صورت گیرد تا بدن به حال طبیعی خود باز گردد.

ارسطو، که اولین بار واژه کاتارسیس را برای «تراژدی» به کار برده است، می‌گوید بازیهای صحنه‌ای و تراژدیها باعث تخلیه روانی تماشاچیان می‌شوند. وی به بازی توجه زیادی مبذول داشته و ضرورت آن تأکید کرده است. او عقیده دارد که در بازی نیرویی نهفته که روان آدمی را از احساسات و امیال نامناسب پاک می‌سازد و عواطف او را از جنبه‌های ناخوشایند و خطرناک پالایش می‌دهد.

مفاهیم و نظریه‌های بازی در قرن بیستم

تحقیقات زیادی، که در سالهای اخیر در مورد بازی نوزادان و اطفال انجام گرفته است، نشان می‌دهد که نظریه‌های کلاسیک بازی نمی‌توانند شرایط فعلی را تبیین کنند، گرچه در نظریه‌های جدید نیز رگه‌هایی از نظریه‌های قدیمی وجود دارند.

در سال ۱۹۳۵ مارگارت لوون فلد^۱ نوشت: اکنون نظریه‌ای وجود ندارد که برای تبیین تمام شکلهای بازی کودکان کاربرد داشته باشد. به علاوه، تا کنون هیچ زمینه‌یابی جامعی برای تمام اشکال بازی انجام نشده است که بر اساس آن یک نظریه کامل

ساخته شود، هر چند که نمی‌توان گفت که کار کمی در مورد بازی انجام شده است. در این قرن بیشتر روان‌شناسان در این زمینه مطالعه کرده و به مشاهده کودکان پرداخته‌اند. مانند کار عظیمی که مردانی نظیر آرنولد گزل در مورد رشد و تکامل کودکان انجام داده‌اند و «هنجارهایی» که محققان در کلینیک بیل برای مقایسه رفتارهای کودکان مشخص کرده‌اند. با استفاده از این هنجارها، کودکان را از حیث رفتاری با کودکان دیگر مقایسه کرده‌اند و معلوم شده که چه تعدادی از کودکان از هنجارهای مربوط به سن خود پیروی می‌کنند و چه تعدادی از آنان از این هنجارها، انحراف دارند. کودکانی که نمی‌توانند بازی کنند یا آنهایی که در بازی کردن متفاوت از دیگران به نظر می‌رسند نشان می‌دهند که به نوعی نیازمند کمک‌اند و اغلب ناسازگاری کودکان با همین علایم آشکار می‌شود.

امروزه مردم با عبارت «بازی درمانی» آشنا شده‌اند و از آن همچون مفهوم و روشی جدید در درمان کودکان یاد می‌کنند.

توجه به بازی درمانی بدون درک اهمیت بازی در زندگی کودک میسر نمی‌شد. در این راه افرادی مانند فروید، آنا فروید، ملانی کلاین و سوزان ایساگز افکار قابل بررسی و نویی عرضه کرده‌اند.

برای اینکه مطالعاتی را که در سالهای اخیر درباره بازی انجام گرفته است بهتر بفهمیم، نمی‌توانیم بر سهم اساسی روان‌کاوان در پیشرفت آثار مربوط به بازی چشم فرو پوشیم و به یافته‌های آنان اشاره نکنیم.

فروید که در پرتو تدوین نظریه تداوی آزاد و استفاده از آن در تبیین بازی کودکان، پدر بازی درمانی شناخته می‌شود، این فکر را مطرح کرد که، در صورت ارضاء نشدن غرایز، تعدادی فعالیت‌های جانشین رخ خواهد داد. مثلاً، وقتی فرد، به هر دلیل، حالت تنش را در خود درک می‌کند، در صدد رفع آن بر می‌آید. اگر این کار صورت نگیرد، نتیجه برای وی ناخوشایند خواهد بود. به همین دلیل است که رهایی از تنش موجب رضایت خاطر یا لذت می‌گردد. این نظریه‌ها بعدها در متون روان‌شناسی به «اصل لذت» معروف گردید. بر طبق این نظریه، انسان در جستجوی ارضای تمایلات و لذت ناشی از آن و یا اجتناب از درد است تا بدان وسیله تنش درونی خود را کاهش دهد یا رفع کند.

«اصل لذت» از فرضهای اساسی فروید است. وی به اتکای این فرض بیان کرد که بازی تجلی نكاشی جستجوی لذت است. فروید می‌گفت که احتمالاً دو جنبه در رفتار بازی وجود دارد. اولین جنبه اصل لذت است و دومین جنبه عنصر «ضرورت تکرار»^۱ معنی جنبه دوم این است که کودکان به تکرار بازی ادامه می‌دهند تا تجربه‌ای را که برایشان با اهمیت است بیندازند و وقتی بر آن مسلط شدند بازی را متوقف می‌کنند. بنابراین، کودک بازی را همچون وسیله‌ای برای رهایی از تنش درونی، از طریق احیای تخیلی و مجدد تجربه اصلی به کار می‌برد.

از زمان فروید به بعد، به بازی با ملاحظه‌های تحلیلی و نمادین توجه شده است و بسیاری از متخصصان از آن همچون کمکی برای درمان کودکانی که در جاتی از مشکل سازگاری نشان می‌دهند استفاده شده است.

خانم ملانی کلاین در درمانگاه خود برای کودکان اسباب بازیهای تدارک می‌دید و سپس بازی آنها را همچون بیانهایی از تخیلات ناخودآگاه آنها تفسیر می‌کرد، درست به همان نحو که رویاها و نگاههای غیر ارادی بیماران بزرگسال را تفسیر می‌نمود. او اعتقاد داشت که لازم است معنی نمادین موضوعات را به طور دائم تفسیر کنیم زیرا به تدریج تعارضهای ناخودآگاه، به سطح خودآگاهی راه پیدامی‌کنند و از این طریق حل می‌شوند. آنا فروید نیز، روشهای تداعی آزاد^۲ را تکمیل کرد و بحث مربوط به تفسیر بازی آزاد کودکان کم سن و سال را جهت داد^۳ او تأکید کرد که برای هر عمل کودکان و حتی بزرگسالان نمی‌توان یک معنی نمادین پیدا کرد فقط برای آن دسته از اعمالی که در موقعیت تحلیلی پذیرفته شده، از طریق تداعی آزاد رخ می‌دهند، می‌توان معنی نمادین پیدا کرد.

تفسیر نمادین رفتار، موضوع انتقال^۴ را مطرح کرد. آنا فروید تمایل داشت در

1. free association

2. Transference:

روان‌شناسان اساس روان‌درمانی را برقراری ارتباط بین درمانگر و بیمار می‌دانند. این ارتباط ممکن است به صورت مثبت باشد که در آن برون‌ریزی عاطفی (کانارسیس) امکان‌پذیر می‌گردد و ممکن است منفی باشد و بیمار مثلاً به درمانگر پرخاش کند.

بیمارانش اطمینان خاطر ایجاد کند. گرچه فکر نمی‌کرد مسئله انتقال در کودکان اتفاق بیفتد. ملانی کلاین در مورد کودکان اظهار داشت که انتقال بلافاصله انجام می‌شود.

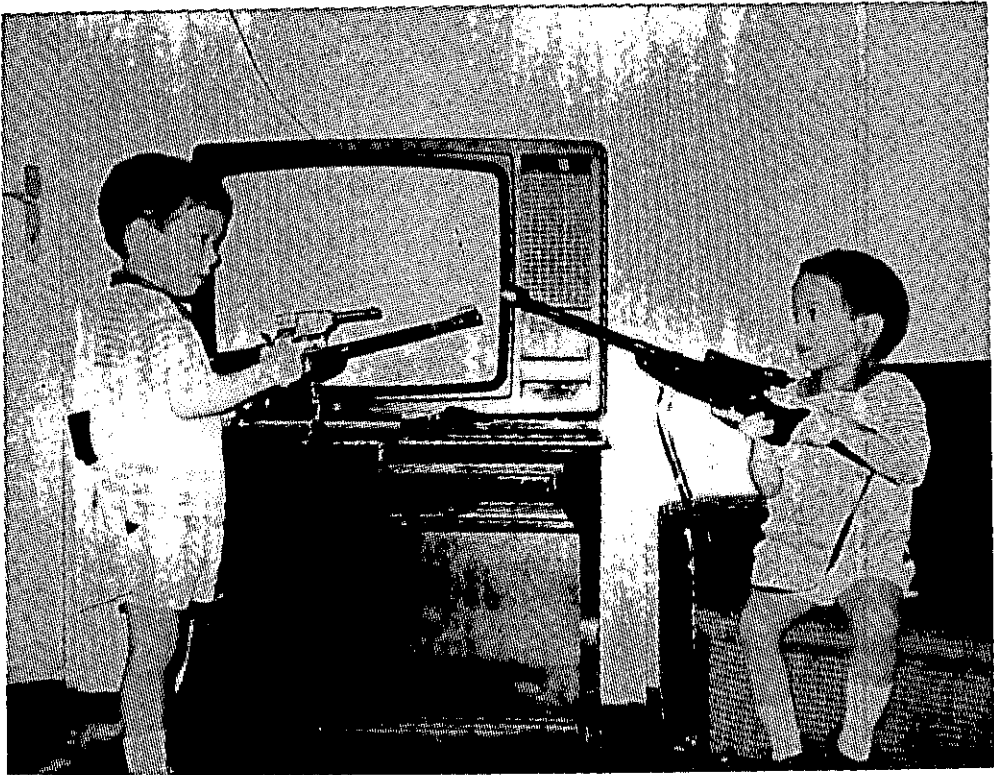
آنا فروید و ملانی کلاین هر دو بر این نکته توافق دارند که احساس امنیت برای کودکان قبل از اینکه خودشان را در حضور درمانگر رها سازند ضرورت دارد تا بتوانند در موقعیتی قرار بگیرند که برای غلبه بر مشکلاتشان از کمک درمانگر برخوردار گردند.

مارگارت لوون فلد با عرضه «جعبه وسایل» (مجموعه‌ای از مدلهای کوچک از هر موضوعی، مانند خانواده، کار - کشاورزی، کار - خانه) به بیمارانش، خودش را درگیر مسئله انتقال نکرد. جعبه وسایل به کودک کمک می‌کند که چیزهایی را بسازد و عرضه کند. این وسایل مجموعه مناسبی است که می‌تواند کمکی را که کودک برای درونی کردن مفاهیم نیاز دارد به او بدهند به طوری که بتواند مفاهیم پیرامونش را تعریف کند، محدود نماید و بر آنها چیره شود. سود این نوع وسایل این است که همانند برنامه کارتون یا رؤیا دارای دو جنبه معنی هستند:

۱. قسمت ظاهری محتوا که صحنه‌های واقعی را نشان می‌دهد.
۲. با وجود حلقه‌های مرتبط بین مصالح به کار رفته برای ساختن این صحنه‌ها و تجربه گذشته کودک یا زندگی درونی وی ایده‌های کاملاً متفاوت از آنهایی که نشان داده شده‌اند می‌توانند بیان شوند و محتوا را آشکار سازند.
۳. روان‌شناسان اساس روان درمانی را برقراری ارتباط بین درمانگر و بیمار می‌دانند. این ارتباط ممکن است به صورت مثبت باشد که در آن بیرون‌ریزی عاطفی (کاتارسیس) امکان‌پذیر می‌گردد و ممکن است منفی باشد و بیمار مثلاً به درمانگر پرخاش نماید (انتقال).

بازی با جعبه وسایل این حسن را دارد که هر گونه مقاومت کودک را نسبت به درمان برطرف می‌سازد و به وی کمک می‌کند که از واقعیت مشکلاتش آگاه گردد. همچنین این وسایل فرصت استفاده از هوش را به کودک برای فهمیدن ماهیت مشکلاتش خواهد داد.

در مطالعه بازی کودکان سهمی نیز به روت‌گری فیتز تعلق دارد. به باور وی بازی دقیقاً به تخیل مربوط است و تجربه ذهنی تخیل، به صورت بیان فعال، بدو در شکل



تصویر ۲. اسباب‌بازیهای متنوع در رشد همه‌جانبه کودکان تأثیر دارند

بازی انجام می‌شود. بدین وسیله کودک یاد می‌گیرد که بر بیشتر موانع غلبه کند و رابطه بهتری با محیط برقرار سازد. اما امکان دارد که گاهی نیز بازی به منظور برآوردن نیازهای زیستی انجام گیرد.

وی در تحقیق خود با عنوان افکار تصویری یا تخیلات کودکان ۵ ساله در لندن و بریسان بیان می‌کند که شیوه تفکر خاص کودکان کم‌سن، تصویری است: نتایج کارگری‌فتمن نشان می‌دهد که او می‌تواند از طریق مشاهده و به کمک تمرینات تصویری کودکان را ترغیب کند که افکارشان را آزادانه با حرف و یا با عمل بیان نمایند و آنها را قادر سازد که

روایات روزشان یا تخیلاتشان را که به طور منظم بیان نمی‌شوند مطرح سازند. وی با ذکر دلایلی اعتقاد دارد که «کنش تخیل» برای رشد عاطفی و عقلانی کودکان مهم است، اما متأسفانه اهمیت زیاد آن نادیده گرفته می‌شود. صاحب‌نظران دیگر بر این حقیقت تأکید کرده‌اند که تخیل مفری برای تخلیه هیجانی فراهم می‌سازد، ولی وقتی که فرد با واقعیت مشکلی برخورد می‌کند، از تخیل همچون جبران استفاده نمی‌کند.

روت گری فیتز ما را به راهی دیگر هدایت می‌کند، راهی متفاوت از راه مکتب روان‌تحلیلی که بر ارزش پالایشی تخیل تأکید زیادی دارد. او می‌گوید تخیل در حقیقت روش کودک برای غلبه یافتن بر مشکلات محیطی است و نه دوری از مشکلات موجود. کودک مشکلی را بارها به تصور خویش در می‌آورد و به نگرش اجتماعی‌شده‌ای دسترسی می‌یابد که سرانجام در سطحی از عمل یا رفتار تجلی می‌یابد. وی می‌گوید که نگرش کلی و عاطفی کودک در مورد محیطش به انطباق رضایت بخش او یا ناتوانی در انطباق بستگی دارد. او همچنین به این نتیجه می‌رسد که روش فکرکردن کودک در این مرحله از کودکی (۵ سالگی) به طور بنیادی با روش فکرکردن بزرگسال متفاوت نیست، تفکر کودک با اصول ژنتیک جدید مطابقت دارد. یعنی بخشهای زیادی از تفکر منطقی را داراست.

دو نفر دیگری که در مورد تفکر کودکان به بررسی پرداخته‌اند عبارت‌اند از سوزان ایساگز و ژان پیازه. آنان از طریق مشاهده و تحقیق بسیار منابع ارزشمندی درباره مطالعه بازی کودکان در اختیار ما گذاشته‌اند.

سوزان ایساگز بیشتر کارهایش را بر مبنای مشاهداتی که سالها در مدرسه مالتینگ‌هاوس به عمل آورده‌است قرار می‌دهد. وی با کودکانی که از هوش بالاتر از متوسط برخوردار بودند کار کرد، گرچه تعدادی از آنان نیز کودکان دارای مشکل بودند. شرایط بسیار آزادی در مدرسه وجود داشت. کودکان می‌توانستند هر نوع مواد و وسیله آموزشی را آزمایش و از جاهای جالب بازدید کنند و درباره آنچه دیده بودند گفتگو نمایند. این محیط غنی، که در پرتو شخصیت برجسته سوزان ایساگز فراهم شده بود، به

تغییر افکار و مفاهیم در مورد روابط مبتنی بر حس همدردی بین کودکان و بزرگسالان منجر شد و حقایق جالب توجه زیادی کشف گردید. این اکتشافات نشان داد که کودکان زیر ۵ سال به چیزها و رویدادهای دنیای مادی علاقه زیادی نشان می‌دهند و به هر فرصتی که محیطشان برای پیگیری بیشتر حرکت اولیه بررسی و جستجو به آنان عرضه می‌نماید واکنش نشان می‌دهند. مشاهدات این صاحب نظر تأثیر زیادی در بهبود شرایط مدارس امروزی داشته و به نحو روشنی ارزش محیط آموزشی و پرورشی غنی و آزاد را همچون کمکی مؤثر در یادگیری نشان داده.

در نگاه اول، ممکن است این طور فکر شود که کارهای سوزان ایساگز و پیازه نقاط مشترک کمی دارند، اما بحث درباره کارهای هر دو اعتبار یکی را در مقابل دیگری اثبات می‌کند. در نگاهی دقیقتر به کارهای این دو دانشمند، می‌توان به این حقیقت اذعان داشت که مطالعات آنان مکمل یکدیگر است. هنوز هم عده‌ای در حال پیگیری مطالعات و مشاهدات پیازه و سوزان ایساگز هستند.

پیاژه تصریح کرد که افکار و رفتار کودکان با بزرگسالان متفاوت است و سوزان ایساگز، با مطالعه موارد خود، مشابهت بین کودکان و بزرگسالان را مطرح ساخت. این دو دانشمند قرن بیستم از لحاظ روش کار با کودکان با یکدیگر تفاوت داشتند، اما در بیشتر موارد، دارای توافق اصولی بودند.

می‌توان نمونه‌های متعددی برشمرد که در آنها آرای این دو از وجه اشتراک برخوردارند، در اینجا به مشاهده‌های پیازه و ایساگز درباره بازی کودکان می‌پردازیم: سوزان ایساگز می‌گوید که بازی ارادی کودک شامل عناصر ضروری برای آموزش و پرورش در سالهای اولیه کودکی است. گرچه مشکل است که در هر لحظه‌ای شکل فعالیت بازی را مشخص کنیم، می‌توان گفت که بازی تعاملی از سه شکل فعالیت به شرح زیر است: اولاً، بازی به کودک کمک می‌کند که از نظر بدنی، کنترل عضلانی و کسب مهارت‌ها توانا تر شود (ثانیاً) بازی به دنیای مادی اطراف کودک مربوط می‌شود و آنان را وادار می‌دارد که، با طرح سؤالات متعدد، نیروی استدلال خویش را توسعه بخشند و

ثالثاً بازی تخیلی نه تنها وسایل ارضای امیال ناکام شده کودک را فراهم می‌آورد و تنشهای درونی او را تسکین می‌دهد، بلکه به کودک کمک می‌کند که روابط پدیده‌ها و اشیاء را در محیط خود بفهمد.

ایساگز درباره بازی تخیلی یا بازی وانمودسازی توضیح مفصلی می‌دهد تا اثبات کند که بازی وسیله مهمی در رشد عقلانی کودکان کم سن است. به زعم او بازی به منزله پلی است که کودک از طریق آن می‌تواند به ارزشهای نمادین محیط خود دسترسی یابد و برای بررسی ساخت واقعی ارزشها و پیدا کردن راههای مفید کار کردن فعال گردد.

ایساگز، همانند پیازه، سعی دارد انواع مختلف بازی را که کودکان ممکن است در مراحل متفاوت انجام دهند بیان کند و این به معنای در نظر مراحل پیشرفت در بازی تلقی می‌شود. هر مرحله بازی، با توالی دقیقی، مرحله قبلی را دنبال می‌کند و بازی در هر مرحله با نضج یا پختگی کودک ارتباط می‌یابد. این نکته برای مریان و اولیا اهمیت دارد که تشخیص دهند مراحل متفاوتی از بازی وجود دارد و هر مرحله متوالی وسایل و اسباب بازی و فرصتهای مقتضی را ایجاب می‌نماید.

اثر ارزنده پیازه در مورد بازی، رویا و تقلید در کودکی نخستین بار در سال ۱۹۵۱ ترجمه شد. این کار چندین سال بعد از انتشار مجموعه کتابهای سوزان ایساگز به نام «نمو عقلانی و رشد اجتماعی در کودکان کم سن» انجام گرفت. در این کار بزرگ، پیازه بر جنبه‌های دوگانه تمام فعالیتهای عقلانی، یعنی درون‌سازی^۱ و برون‌سازی^۲، تأکید دارد. با اینکه مشکل است در ابتدا بین این دو جنبه فرق قایل شویم. مطالعه یک بازی تقلیدی و نمادین در سالهای اولیه کودکی ممکن است در روشن کردن موقعیت به ما کمک کند. میل به تقلید که در کودک کم سن قوی است کوششی است که از طریق آن کودک فعالیتهایش را با چیزهایی که در دنیای خارج مشاهده کرده است هماهنگ می‌کند. کودک، از راه مشاهده یک ترن اسباب بازی و سپس بازی کردن با آن، ممکن است به شباهتهای خصوصیات خارجی نظیر بخار کتری برقی و بخار ماشین بخار و مشابهت

کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد
انگه‌گاه پیام نور - آموزش ارشد روان‌شناسی

عملکرد اینها - نظیر آنچه بین ماشین بخار و ترنهای برقی وجود دارد - پی برد. به عبارت دیگر، تقلید به کودک کمک می‌کند که فعالیت‌هایش را به واقعیت‌های زندگی «برون‌سازی» کند. در همین زمان کودک در حال اندوختن تجربه و افزودن به اندوخته دانش و مفاهیمش است و، علاوه بر این، روند درون‌سازی ممکن است بعضی مفاهیم جدید نیز در ذهن او آفریده شوند، برای گسترش فکر کودک باید تعادلی بین دو جنبه درون‌سازی و برون‌سازی ایجاد گردد. از دید پیازه، تقلید استمراری از برون‌سازی است و بازی استمراری از درون‌سازی و هوش، ترکیب متعادلی از هر دو اینها تلقی می‌گردد.

در وضعیت فعلی می‌توان به تبیین بازی طبق «نظریه درون‌سازی» نگریست و بازی را عبارت از اولویت درون‌سازی نسبت به برون‌سازی دانست.

در چارچوب درون‌سازی و برون‌سازی، بسایک سلسله اعمال سازش‌یافته روبه‌رویم که بر اساس تعادل بین درون‌سازی و برون‌سازی حاصل آمده‌اند، ولی وقتی که کنش و فعالیت روان‌بنه^۱ و فعالیت ذهنی هدف تعادل جویی را دنبال نکنند، فعالیتی که انجام می‌گیرد «بازی» خواهد بود و وقتی که بالعکس جنبه برون‌سازی اولویت یابد حالت «تقلید» بروز خواهد کرد.

در خاتمه به نظریه بای تاندیک روان‌شناس هلندی اشاره می‌شود. وی معتقد است که بر خلاف نظر «گروس»، برای دستیابی به مهارت‌های بازی به پیش‌تمرین نیست و تنها رشد عصبی و اندامی برای حصول اعمال سازش‌یافته کافی است و معتقد است که علت بازی روحیه خاص دوران کودکی است. به نظر بای تاندیک، بازی، جزء فعالیت‌های خاص این دوره از زندگی است و یک نوع پویایی دوران کودکی تلقی می‌گردد. به عبارت دیگر یک نوع حالت تحرک و تکاپو در زمینه روانی کودک وجود دارد که تظاهرات آن به شکل بازی دیده می‌شود.

گرچه این نظریه مترقی است و به فعالیت‌های اساسی جنبه ذهنی توجه دارد، این اشکال را دارد که بسیاری از جنبه‌هایی که بای تاندیک آنها را تظاهرات پویایی کودکان

۱. Schema روان‌بنه، ساخت روانی فعالی است که داده‌های محیط - را در خود می‌گیرد و یا خود را با محیط مطابقت می‌دهد. درون‌سازی وارد شدن داده‌ها در روان‌بنه است. برون‌سازی فعالیتی است که روان‌بنه‌های قبلی خود را برای سازش با شرایط محیطی جدید تغییر می‌دهند.

می‌داند جزء شرایط اساسی تحول و گسترش روانی است. یعنی همه انسانها در جریان تحول در تمام زمینه‌ها از همین ویژگیها استفاده می‌کنند به این ترتیب نظریه بای تاندیک نظریه‌ای نیست که فقط برای تبیین بازی باشد، بلکه تبیین‌کننده ساختهای زمینه روانی نیز هست.

خلاصه فصل دوم

یکی از نظریه‌های کلاسیک در مورد بازی نظریه انرژی اضافی یا مازاد است. بر اساس این نظریه، جای تردید وجود ندارد که بدن، مقداری انرژی در اختیار دارد که آن را به شکل فعالیتهای هدف دار (کار)، یا اعمال بی‌هدف (بازی)، به مصرف می‌رساند. آن‌گاه که انرژی موجود در بدن بیش از حد لازم برای کار باشد زمان بازی فرامی‌رسد. در این نظریه محتوای بازی مطرح نیست و هر بازاری را می‌توان جایگزین بازی دیگر کرد. نظریه دیگری که در زمینه بازی مطرح شد، نظریه تن‌آرامی یا تنش‌زدایی است. طبق این دیدگاه، بازی انرژی مصرف‌شده را بار دیگر تأمین می‌کند. بدن بعد از فعالیتی خستگی‌آور گاهی نیاز به فعالیتی تنش‌زدا (بازی) دارد. بر اساس این نظریه، زمان بازی هنگامی فرامی‌رسد که انرژی بدن به حداقل برسد، نه زمانی که انرژی بیش از حد در خود داشته باشد. در این نظریه نیز می‌توان نوعی بازی را به قصد تأمین انرژی جانشین بازی دیگری کرد.

نظریه پیش‌تمرین - مطابق این نظریه، بازی رفتار غریزی است. سرگرم‌شدن کودک به بازی به طور غریزی و فطری انجام می‌شود و در اصل شکلی ابتدایی از رفتار رشد یافته‌تری است که او در آینده باید انجام دهد. از این رو محتوای بازی را محتوای نوع فعالیتی تشکیل می‌دهد که کودک باید در دوران بلوغ و بزرگسالی داشته باشد. در این نظریه فرض بر این است که بازی کودک نوعی آماده‌سازی او برای آینده است.

نظریه تکرار تکاملی - طبق این نظریه، بازی را نمی‌توان بر اساس فعالیتهایی که بدن انسان باید در آینده داشته باشد بررسی کرد. بلکه باید آن را مرتبط با اعمال گذشته قومی دانست. بازی راهی است فطری برای رهایی انسان از مهارتهای غریزی و غیرضروری، یعنی مهارتهایی که از طریق وراثت به او رسیده‌اند. مطابق این نظریه مراحل

بازی همان مراحل رشد «نژاد انسان» است که از بدویترین مرحله آغاز می‌شود و به مرحله نسبتاً آگاهانه می‌رسد. بازی فرد را از اعمال ابتدایی خود رها و برای فعالیت‌های نو آماده می‌سازد.

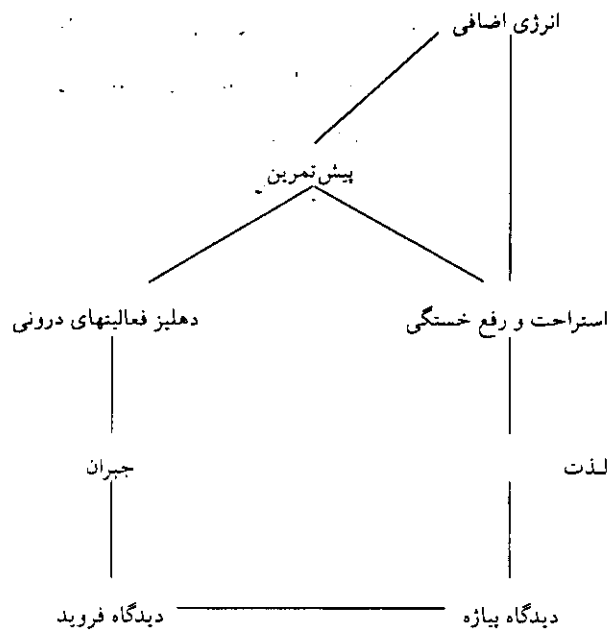
نکته جالب این است که فعالیتی به نام «بازی» در مجموعه‌ای از نظریه‌های متضاد شکل می‌گیرد. بازی هم به کار «انرژی مازاد» می‌آید و هم برای جبران «کمبود انرژی» مفید است. گاه پیش‌تمرین برای عملی آگاهانه است و گاه انسان را از اعمال بدوی درونش رها می‌سازد. بدین سان مشاهده می‌شود که هر نظریه‌ای حاوی جوانبی پذیرفتنی و قابل آزمون است.

دقیقترین نظریه‌های پویا در مورد بازی کودک، نظریه‌های پیاژه و فروید است.

نظریه پیاژه - به نظر پیاژه، رشد هوش انسان به کمک دو فرایند مربوط به هم، یعنی درون‌سازی و برون‌سازی، صورت می‌گیرد. در فرایند درون‌سازی و برون‌سازی، انسان به طور مداوم اطلاعاتی را از جهان خارج می‌گیرد و آن را با آنچه از گذشته در ذهن خود تنظیم کرده‌است تطبیق می‌دهد. علاوه بر آن، هرگاه اطلاعات تنظیم شده، به طور کامل، با دانش فزاینده او تطبیق نکند، به اصلاح آنها مبادرت می‌ورزد. این فرایند را برون‌سازی نام نهاده‌اند. از نظر پیاژه بازی راهی است برای دسترسی به جهان بیرون و لمس آن به گونه‌ای که با وضع کنونی فرد مطابقت کند. با این تعبیر، بازی در رشد هوش کودک نقش حیاتی دارد و تا حدودی حضور آن در رفتار آدمی همواره مشهود است.

نظریه فروید - فروید بازی را فعالیتی تخلیه‌ای می‌داند. فعالیتی که کودکان را با موقعیتها و شرایط دشوار مواجه می‌سازد. کودک با موقعیتی خیالی که در بازی دارد به قالب بزرگسالان در می‌آید، به تجربه‌هایی دست می‌یابد و از آن راه می‌تواند در برابر واقعیتها ایستادگی کند. کودک خود را در بازی با رویدادهای آزاردهنده و نامطلوب درگیر می‌کند تا در بازی دشوار موقعیت خیالی بازی با رنج و دست و پنجه نرم کردن با مشکلات را تجربه کند. این نوع آشنایی تخیلی سبب می‌شود کودکان از عهده آن عناصر عاطفی حیات که بیشتر جنبه مثبت دارند نیز برآیند.

اگر تئوریهای دینامیک درست شناخته شوند و در بازیها به کار گرفته شوند، می‌توان به تأثیر عمیق آن در رشد کودکان پی برد.



نمودار ۳. نظریه‌ها و دیدگاه‌های بازی

بدیهی است در نظریه فروید، مایه عاطفی قوی بازی، مورد توجه قرار گرفته است و در نظریه پیازه به درونمایه شناختی بازی، توجه بیشتری شده است.

خودآزمایی فصل دوم

۱. نظریه انرژی اضافی را توضیح دهید و انتقادهای وارده بر آن را بیان کنید.
۲. نظریه پیش‌تمرین را شرح دهید و برای آن مثال بزنید.
۳. نظریه استراحت و رفع خستگی را شرح دهید.
۴. نظریه دهلیز فعالیت‌های غریزی را به طور خلاصه بیان کنید.
۵. منظور از نظریه جبران در بازی چیست؟
۶. منظور از دیدگاه بازی برای لذت بردن چیست؟

۷. سوزان ایساکز دربارهٔ بازی تخیلی یا بازی وانمودسازی چه می‌گوید؟
۸. پیازه می‌گوید بازی استمراری از درون‌سازی است. منظور پیازه چه می‌باشد؟
۹. روان‌بنه، درون‌سازی و برون‌سازی را شرح دهید.
۱۰. دیدگاه بای‌تاندیک را راجع به بازی به طور مختصر شرح دهید.

فصل سوم

انواع دیدگاهها و انواع بازیها

هدفهای کلی

آشنایی دانشجو با دیدگاه اسلام و دانشمندان ایرانی و همچنین دیدگاهها و تقسیم‌بندیهای دانشمندان در مورد بازی.

هدفهای رفتاری

- از شما انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:
- نظر پیامبر اکرم (ص) را در مورد بازی بیان کنید.
- نظر دانشمندان اسلامی را درباره بازی بنویسید.
- دیدگاه فروبل را درباره بازی شرح دهید.
- دیدگاه دکرولی را راجع به بازی بنویسید.
- نظر کارل گروس را درباره بازی توضیح دهید.
- نظر کرا را راجع به بازی بیان کنید.
- انواع بازیها را از نظر هارلوک بنویسید.
- دیدگاه سکایا را راجع به بازیهای ابتکاری شرح دهید.
- تقسیم‌بندی امویک و اسپادگ را در مورد بازی توضیح دهید.
- طبقه‌بندی پارتن را بر اساس میزان درگیری اجتماعی بیان دارید.
- بازیهای فردی و گروهی را تعریف کنید و ویژگیهای آنها را با هم مقایسه کنید.
- منظور از همبازی تخیلی را شرح دهید.

دیدگاه اسلام و دانشمندان ایرانی درباره بازی

رسول گرامی اسلام (ص) وجود حالت فعال و جوشش را در طفل خردسال، نمایانگر فزونی خرد و اندیشه او در بزرگسالی دانسته و می‌فرماید: شیطنت و لجاج و ستیزه‌جویی کودک، در دوران خردسالی، نمایانگر فزونی عقل و اندیشه او در بزرگسالی است. همچنین فرمود چه خوب و محبوب است که فرزند انسان، در خردسالی، بازیگوش و پرتلاطم و متمرّد باشد تا این حالت طغیان‌آمیز او در بزرگسالی سر بر نیارود و از حلم و خوشتنداری و مقاومت و پایداری برخوردار باشد. سپس فرمود: سزاوار است که طفل خردسال بازیگوش و پر جنب و جوش باشد.

نحوه برخورد پیامبر اسلام (ص) با کودکان از ظرافت، دقت و روشنی ویژه‌ای برخوردار بود. رسول اکرم (ص)، در حساسترین لحظات زندگی خود و با همه گرفتاریهایی که در صدر اسلام با آنها روبه‌رو بود، رفتاری مهربانانه با کودکان داشت به طوری که وقتی به نماز جماعت می‌ایستاد، نوه گرامیش، که دوران طفولیت را سپری می‌کرد به خود اجازه می‌داد که بر گرده برگزیده خدا سوار شود و پیامبر اکرم (ص) در مقابل این طفل خردسال چنان حلم و بردباری و خضوعی نشان می‌داد که اطرافیان را به تعجب وامی‌داشت.

پیامبر اکرم (ص)، روزی بر کودکان عبور می‌کرد که مشغول خاک‌بازی بودند. بعضی از اصحاب آنان را از بازی نهی کردند. پیامبر فرمود: بگذارید بازی کنند. خاک بجراگاه کودکان است.

کودکان مدینه در برخورد با پیامبر به خود اجازه می‌دادند و از آن حضرت می‌خواستند که با آنها به بازی پردازد و نبی اکرم به خواست آنها جواب مثبت و منطقی می‌داد.

حضرت علی (ع) فرمود: کسی که شیفته بازی باشد، سعادتمند خواهد شد. امام صادق (ع) هفت سال اول زندگی را موسم بازی اطفال می‌داند و به والدین و مربیان توصیه می‌فرماید: فرزند خود را آزاد بگذارید تا ۷ سالگی بازی کند.

این سینا معتقد است که اطفال تا ۶ سال از تمایلات خود پیروی می‌کنند و بر اولیای اطفال است که هیچ‌گاه آنها را از آنچه به آن تمایل دارند محروم نکنند. آنچه باعث

محدود شدن کودکان می شود بر آنها تحمیل ننمایند. او سلب آزادی و جلوگیری از جنب و جوش بازی کودکان را زمینه ای برای افسردگی آنها می داند و نتیجه این افسردگیهای بی موقع و زودرس سبب می شود تا رغبتها از بین بروند. و کودکان بیمارگونه گردند.

(ابن مسکویه) از دیگر دانشمندان ایرانی است که، در برنامه تربیتی پیشنهادی خود، جست و خیز و بازی و تحرک کودکان را توصیه می کند و از مراجع تعلیم و تربیت زمانه خود می خواهد تا به ورزش و بازی کودکان توجه کنند.

(امام محمد غزالی) در برنامه پیشنهادی خود برای آموزش کودکان، ساعاتی از وقت مراکز تعلیم و تربیت را به بازی و ورزش اختصاص می دهد.

خواجه نصیرالدین طوسی بازی را وسیله ای برای رفع خستگی از فعالیتهای جدی می داند. او شرایط بازی را آزادی عمل اطفال می پندارد و ممانعت از بازیهای الم انگیز را وظیفه والدین به شمار می آورد. از نظر خواجه نصیرالدین، بازی وسیله ای است برای بروز تواناییهای کودکان، برانگیختن شور و نشاط در آنها و تأمین سلامت جسم و روح آنها.

انواع بازی از دیدگاه پیازه

پیاژه با توجه به اهمیت تعادل بین درون سازی و برون سازی، کوشید طبقه بندی مناسبی از نوع بازیها عرضه کند. بر خلاف دیگران، او هرگونه طبقه بندی بر مبنای محتوا یا کنش را رد می کند و، در عوض، تلاش می کند که بازی را از طریق ساخت تفکر کودک تعبیر نماید. به علت پژوهشهای فراوان پیازه در مورد بازی، در اینجا صفحات بیشتری را به آرای نامبرده اختصاص می دهیم.

پیاژه نخستین بازی را بازی تمرینی، دومی را بازی نمادین (رمزی) و سومی را بازیهای با قاعده نامیده است.

بازیهای تمرینی

نخستین بازیهایی اند که کودکان در مرحله حسی - حرکتی به آنها می پردازند. این بازیها

نیازی به تفکر ندارند. هیچ گونه شیوه خاصی که جنبه تفننی داشته باشد در آنها مشاهده نمی‌شود و تنها تکرار فعالیتهای اکتسابی است.

فعالیتهای که کودک قبلاً آنها را بر حسب تصادف، به منظور سازش با محیط کشف کرده و از تکرار آنها لذت می‌برد. کودک، بر حسب اتفاق شیء خاصی را که از گهواره‌اش آویزان است تکان می‌دهد، سپس این کار را تکرار می‌کند تا آن را بفهمد و با آن سازش بیابد.

این بازیها را می‌توان از (بدو تولد تا ۲۴-۱۸) ماهگی در کودکان مشاهده کرد. در مرحله تمرینی، بازیها جنبه جسمی دارند. عنصر تخیل کمتر در آنها وجود دارد. کودک دستها، پاها و چشمهای خود را به کار می‌اندازد. با حرکات ساده در مقابل دیگران و محیط واکنش نشان می‌دهد و سپس به مرحله تقلید حرکات دیگران می‌رسد. در این دوره که تا ۲ سالگی ادامه می‌یابد کودک، علاوه بر واکنش در مقابل حرکات اطرافیان، حرکت آنها را تقلید می‌کند و واکنشی نسبتاً مناسب و همانند نشان می‌دهد.

پیاژه خدا حافظی کودک شیرخوار را با مادر، به هنگام جدایی، ابتدا بی معنی و بی مفهوم می‌داند و تکان دادن دست را حرکتی صرفاً واکنشی و تقلیدی از مادر یا دیگران می‌پندارد. زیرا این عمل اغلب اوقات مصداق واقعی ندارد و در هر موقعیت که از کودک صادر می‌شود، حتی زمانی که مادر قصد جدایی از کودک را ندارد، کودک دست خود را تکان می‌دهد.

پیاژه بازیهای تمرینی را وسیله‌ای برای لذت بردن از حواس می‌داند. زیرا کودک لمس کردن، چشیدن، گوش کردن، حرکات اعضای بدن و احساس کیفیت مختلف اشیا را از راه بازی و به یاری حواس درمی‌یابد و لذت می‌برد. کودک، با استفاده از حواس، با فراتر از تقلید می‌گذارد و به تکرار می‌پردازد. به این ترتیب حرکاتش از شکل ابتدایی آزمایش و خطا به مهارت می‌رسد. این حرکات تقلیدی مقدمه‌ای است برای آنکه کودک بتواند اعمال پیچیده‌تری انجام دهد.

وقتی که کودکان این مرحله را پشت سر می‌گذارند، حرکاتشان بر اساس یادگیریهای قبلی شکل می‌گیرد و توانمند می‌شوند. حرکات و صدای افراد یا حیواناتی را که حضور ندارند تقلید می‌کنند. این عمل کودکان مقدمه‌ای است برای بازیهای مرحله دوم.

بازیهای تمرینی شامل چند مرحله اند:

۱. کودک با اعضای بدن خود بازی می کند - مثل مکیدن انگشتان و بازی کردن با دستهای خود در حدود ۴ ماهگی.

۲. کودک به اشیای محیط توجه می کند - مثل کوبیدن پا به زمین که این کار را آنقدر ادامه می دهد که در آن مهارت به دست می آورد و از احساس لذت ناشی از آن اشباع شود. همچنین کودک در مراحل بعدی رشد، وسایلی را که در دسترسش هستند لمس می کند، تکان می دهد و به دهان می برد. لمس کردن و دستکاری اشیای برای کودک اهمیت شناختی دارد وقتی کودک اشیای را تکیان می دهد، صدای تولیدشده ممکن است محرک خوبی برای ادامه بازی او باشد. کودک از به دهان بردن اشیای لذت می برد، ولی به تدریج، علاوه بر لذت، برای شناخت وسایل، آنها را به دهان می برد. این عمل تا ۱۸ ماهگی ادامه دارد. ولی اگر کودکی بعد از این زمان باز هم اشیایی را که قبلاً در مورد آنها تجربه دارد به دهان ببرد باید در رشد طبیعی کودک تردید کرد.

از ۱۲ ماهگی به بعد، هرچه در دسترس کودک واقع شود آن را به اطراف می کوبد، تا ۱۵ ماهگی این عمل به حداکثر می رسد و در حدود ۱۸ ماهگی تقریباً از بین می رود. علت رفتار مذکور این است که کودک تا قبل از این سن فکر می کند که اشیای خود به خود حرکت می کنند، ولی در این سن متوجه می شود که اشیای تنها با وارد کردن نیرو به حرکت در می آیند. اگر این عمل از سن ۱۸ ماهگی به بعد به همان اندازه قبلی تکرار شود، می توان در مورد رشد طبیعی کودک مشکوک شد.

۳. مرحله بعدی بازی با محتویات اشیای است که از ۱۲ ماهگی شروع و در ۱۵ ماهگی به اوج می رسد و در ۱۹ ماهگی از بین می رود.

بازی «کپه ای» یکی دیگر از بازیهای تمرینی است که از ۱۵ ماهگی آغاز می شود. کودک اشیای را روی هم می چیند و جمع می کند و تناسب و ارتباط آنها را با هم می سنجد. از این رو، می توان گفت که به بازی «ارتباطی» می پردازد.

۴. مرحله دیگر، گروه بندی است. کودک اشیایی را که کاربرد و ویژگی یکسان دارند در کنار هم قرار می دهد (۱۸-۱۲ ماهگی).

بازی یا محتویات، بازی کپه‌ای، بازی ارتباطی و بازی گروه‌بندی را بازی فضایی نیز می‌گویند.

انواع بازیهای تمرینی

۱. از ماههای اول کودک پایش را تکان می‌دهد و یا سعی می‌کند اصواتی را از دهان بیرون بدهد. این فعالیتها هم به منزله یک یادگیری و پیشرفت و رسیدن به مرحله‌ای از تعادل است و هم، در بسیاری از موارد، فقط جنبهٔ فعالیتی کنشی را به عنوان یک بازی دارد. ۲. تکرار یک روان‌بته برای کسب لذت در حکم بازی است. فعالیتهایی که بر اساس یک روان‌بته انجام می‌گیرند منحصراً فعالیتهای سازش‌یافته نیستند، بلکه در پاره‌ای از موارد بدون دنبال کردن هدف تعادل‌جویی^۱ انجام می‌شوند و این عمل را می‌توان بازی نامید.

۳. بازیهای حرکتی، که کمی پیشرفته‌تر از دو نوع قبلی هستند. در اینجا یک فعالیت بدون هدف ممکن است از چند عمل تشکیل شده باشد و منظور از اجرای آنها یک عمل سازش‌یافته نباشد و یا لزوماً به دنبال آن به صورت تکرار اعمال قبلی نیز نباشد. به عبارت دیگر، بر خلاف بازیهای نوع دوم که ممکن است یک روان‌بته فعالیت داشته باشد که در خارج از شرایط سازشی تکرار شود و جنبه بازی به خود بگیرد، در اینجا مجموعه کارهای حرکتی ممکن است منحصراً قبل از فعالیتهای سازش‌یافته به صورت بازی ظاهر شوند. این فعالیتهای حرکتی نظیر فعالیتهای سازش‌یافته نیستند، بلکه بر آنها مقدم‌اند.

۴. بازیهای ساختمانی بی هدف: در این نوع بازیها کودک سعی می‌کند اشیا را روی هم بریزد و انباشته کند یا آنها را به شکل برج در آورد و از این بازیهای ساختمانی هیچ هدفی نداشته باشد.

۵. بازیهای ساختمانی هدفدار: این نوع بازیها به فعالیتهای سازندگی کودک منتهی می‌شود که جنبه هنری و کارهای سازش‌یافته را به خود می‌گیرند.

بازیهای نمادین

دومین نوع بازیها به بازیهای نمادین (رمزی) موسوم است که با بازیهای نوع اول تفاوت دارند. این بازیها نیازمند فکرنده و بر مقایسه ذهنی عنصری محسوس و عنصری تصویری دلالت می نمایند. این بازیها همچنین نشان دهنده تجلی وانمودسازی نیز هستند. مثلاً، یک کودک به جعبه ای در مسیری خاص فشار می آورد و در این موقع جعبه را همچون ماشین تصور می کند و، در واقع، جعبه نماد ماشین می شود. بازیهای نمادین ممکن است فردی یا اجتماعی باشند و اغلب مشکل است که فردی یا اجتماعی بودن آنها را تمیز دهیم. کودک کم سن ممکن است کنار کودک دیگر، بدون بازی کردن با او، بازی کند. یا ممکن است به تنهایی با همبازی تصویری خود به بازی پردازد. ساخت نمادین به گونه ای است که کودک یا به طور انفرادی به بازی ادامه می دهد یا به طور اجتماعی.

دوره فراوانی این بازیها، در مقطع سنی ۲۴-۱۸ ماهگی تا ۵-۶ سالگی است. بازی نمادین نقطه اوج بازیهای کودکانه است و بیش از شکلهای دیگر بازی در زندگی کودک نقش اساسی ایفا می کند. زیرا کودک همواره ناگزیر است خود را با دنیای اجتماعی بزرگترها، که رغبتها و قواعد آن برای او برونمی است، و با جهان مادی که آن را درست درک نمی کند سازگار کند.

کارکرد بازی نمادین، درون سازی است که واقعیتها را با «من» کودک وفق می دهد. این کارکرد به شکلهای متفاوت ظاهر می شود و بیشتر در خدمت فعالیتهای عاطفی است، اما گاهی نیز در جهت فعالیتهای شناختی گام برمی دارد. مثلاً دختر خردسالی که در تعطیلات بلندگوی مدرسه دهکده ای را دیده بود، پرسشهای مختلفی درباره چگونگی کار بلندگو می کرد. روزی او بی حرکت کنار میز کار پدرش می ایستد و صدای گوشخراشی از خود در می آورد. وقتی پدرش به او می گوید: «مزاحم نشو! می بینی که دارم کار می کنم» دختر پاسخ می دهد: «با من حرف زن. من یک مدرسه ام». یا دختر کوچکی که از دیدن مرغابی پرکنده، روی میز آشپزخانه، جا خورده بود، شب روی مبل دراز می کشد و بی حرکت می ماند. اطرافیان، نگران، جوای حال او می شوند. ابتدا دختر پاسخ نمی دهد، اما پس از مدتی، با صدای گرفته می گوید: «من مرغابی مرده هستم». مثالهای مذکور نشان می دهد که گاهی بازی نمادین همان نقش بازی درونی بزرگسالان را

به عهده می‌گیرد. کودک، به جای اینکه دربارهٔ رویدادهای جالب یا مؤثری که دیده‌است فکر کند و آن را تنها در ذهنش مجسم کند، برای زنده کردن آن رویداد، نیاز به نمادهای مستقیم‌تری دارد.

در بازی نمادین، کشمکشهای عاطفی کودک ظاهر می‌شود. مثلاً، اگر مشاجرهٔ مختصری بر سر میز غذا رخ داده‌باشد، کودک به یقین یکی دو ساعت بعد همان صحنه را در موقع بازی با عروسکش تکرار و سعی می‌کند که، در پایان، ماجرا را به خوبی به پایان برساند. بنابراین، در بازی نمادین، به طور کلی، تصفیهٔ کشمکشها و جبران نیازهای ارضاء نشدهٔ کودک نیز هست. این بازی در استقلال و رشد «من» کودک نقش اساسی دارد.

۲. در مرحلهٔ نمادین، کودک واقعیت اشیاء را تغییر می‌دهد و چیزی را که وجود ندارد با چیز دیگر نمایش می‌دهد. قوطی کبریت را در دست می‌گیرد، ولی آن را یک قوطی کبریت نمی‌داند، بلکه آن را به عنوان ماشین کوچکی در دست می‌گیرد و شروع می‌کند به استارت زدن، بوق زدن، ترمز کردن، عقب و جلو بردن و پارک کردن آن. یا قاشق چایخوری را هواپیما می‌گیرد و در فضا حرکت می‌دهد و بعد آن را در فرودگاه به زمین می‌نشانند. در این بازیها شیء مورد استفاده نماینده و نماد شیء اصلی تلقی می‌شود. در مرحلهٔ بازیهای نمادین می‌توان دوره‌های زیر را در کودکان مشاهده کرد:

۱. کودک از خودش استفاده می‌کند: دستهایش را در هوا به هم می‌مالد. دستهایش را جمع می‌کند و به صورتش می‌کشد و می‌گوید دارم صورتم را با صابون می‌شویم و با حوله خشک می‌کنم.

۲. کودک از دیگران استفاده یا آنها را وادار به عمل می‌کند: قاشق خالی را در دست می‌گیرد و به طرف مادر می‌برد و می‌گوید بخور، برای شما آورده‌ام.

۳. استفاده از اشیای مشابه، به جای اشیای واقعی: بازی با ماشین اسباب‌بازی به جای ماشین واقعی. بازی با اجاق گاز و یخچال اسباب‌بازی، به جای اجاق گاز و یخچال واقعی.

۴. همانندسازی^۱ خود با دیگران: وقتی مادر جارو می‌کند، ادای مادر را در می‌آورد یا

وقتی پدر نماز می خواند یا نرمش می کند خود را از نظر رفتاری با پدر همانند می سازد.

۵. همانندسازی با اشیاء: خودش را به شکل هواپیما یا موتورسیکلت در می آورد و توی اتاق دور می زند و صدای هواپیما یا موتورسیکلت در می آورد.

۶. همانندسازی با حیوانات: چهار دست و پا راه می رود و ادای حیوانات را در می آورد و صدای آنها را تقلید می کند.

در این مرحله عناصر جدیدی وارد بازی کودک می شوند. واقعیتهای تغییر شکل می یابند، اشیایی که وجود ندارند با اشیای دیگر به نمایش داده می شوند. کودک از تکه چوبی، اسب و از چند مهره یا سنگ کوچک کنار هم باغچه یا خانه می سازد. از چوب به جای جارو استفاده می کند و، با کشیدن چوب روی فرش، فرشها را جارو می نماید. تکه سنگی را به جای اجاق گاز و سنگ دیگری را به جای قابلمه به کار می برد و با آنها بازی می کند.

بازی نمادین عموماً تا ۶ - ۵ سالگی با فراوانی بیشتر مشاهده می شود ولی تا پایان عمر به صورت جزئی وجود خواهد داشت. کودکان به کمک بازیهای نمادین به تمرین تجربه های زندگی می پردازند و آنها را به شکلهای مختلف آزمایش می کنند.

انواع بازیهای نمادین (رمزی)

۱. روان بنه های رمزی - روان بنه از عمل سرچشمه می گیرد، به این معنی که روان بنه حسی حرکتی جنبه تجسمی و رمزی به خود می گیرد. مثلاً، وقتی که طفل، در رختخواب، خود را به خواب می زند و وانمود می کند که خوابیده است از یک روان بنه رمزی استفاده می کند. چه جنبه واقعی خوابیدن مطرح نیست. اولین نوع روان بنه رمزی ممکن است به همین صورت در کودکان تشکیل شود.

۲. کاربرد روان بنه های رمزی در مورد سایر اشیاء - پس از مدتی می توان در کودکان به سهولت مشاهده کرد که همین خوابیدن را در مورد اشیاء نیز به کار می برند مثلاً، عروسک یا سنگ خود را می خوابانند یا مثلاً به عروسک غذا می دهند.

۳. در نوع سوم بازی رمزی که پیشرفته تر است در کودک این توانایی و زمینه به وجود می آید که هر چیزی را می تواند جانشین یک چیز دیگر کند و یا با آن معادل سازد -

مثلاً چوب جارو را سوار می‌شود و به عنوان اسب با آن می‌تازد و شیهه می‌کشد. یا قطعه چوبی را در دست می‌گیرد و به عنوان فرمان ماشین از آن استفاده می‌کند و در حالی که با دهان خود صدای ویراژ اتومبیل را در می‌آورد، در حیات می‌دود، یعنی خود را هم به جای ماشین می‌گذارد و هم راننده تلقی می‌کند و این حالت ناشی از این است که حوزه فعالیت رمزی به شدت توسعه می‌یابد و چون سازمان ذهن توسعه یافته نیست، می‌تواند هر چیزی را مشابه چیز دیگر تصور کند.

۴. بازی‌هایی که کودک سعی می‌کند در جریان آنها صحنه‌هایی را تولید کند که قبلاً دیده یا تجربه کرده است: در این صورت بازی نمادین شباهت زیادی به یک بازی تقلیدی پیدا می‌کند. مثلاً وقتی که کودک اسباب‌بازی‌هایش را می‌چیند و صحنه مطب دکتر یا صحنه ناهار خوردن را مجسم می‌کند مجموعه اعمالش فرق زیادی با اعمالی که به صورت طبیعی در زندگی صورت می‌گیرند ندارد، مع ذلک او می‌تواند آن وضع را به صورت بازی مجسم کند.

۵. بازی‌هایی که در آنها کودک صحنه‌هایی را به وجود می‌آورد که نظیر آنها را دیده است، منتهی قسمتهایی هم به آن صحنه‌ها اضافه می‌کند. همچنین نتیجه‌گیری‌هایی هم از صحنه‌هایی که اتفاق نیفتاده‌اند و حتی ممکن است اتفاق بیفتند می‌کند و آن نتیجه‌گیری‌ها را مجسم می‌سازد. مثلاً موقعی که ما خطرهای عبور بندبازان سیرک را از روی سیم به او گوشزد می‌کنیم یا کمک می‌کنیم که از راه خطرناکی که احتمال سقوط در آن زیاد است عبور کند کودک بعدها عمل بندبازی یا گذشتن از معبر خطرناک را مجسم می‌کند و بعد صحنه افتادن و زخمی شدن یا مردن را هم به آخر آن اضافه می‌کند و بدین سان آن ترس و دلهره‌ای را که در او ایجادگر دیده به صورت رمزی مجسم می‌کند.

۶. بازی‌هایی که جنبه جبران دارند: به شمار آوردن بازی همچون فعالیت جبرانی به قدری در چارچوب بازی‌های کودکان زیاد و متعدد است که برخی از روان‌شناسان آن را ملاک اصلی بازیها و اساس بازی معرفی کرده‌اند. (این بازیها به خصوص در زمانی که کودک در خانواده است و با محیط خارج تماس چندانی ندارد زیاد انجام می‌شود.) این درحالی است که این نوع فعالیت‌های جبرانی که به صورت بازی انجام

می گیرند فقط قسمتی از بازیهای رمزی را تشکیل می دهند. مثلاً کودک بسیاری از فعالیتهایی را که می خواسته انجام دهد و بزرگسالان مجال انجامش را به او نداده اند در بازی انجام می دهد. یعنی عملی را که در واقعیت نتوانسته به انجام برساند به صورت بازی جبران می کند.

۷. بازیهایی که کودک با انجام آنها به حل تعارضهایی که در سازمان روانی او به وقوع می پیوندد می پردازد: مثلاً، هنگامی که با کودکی بازی می کنیم و دستان به شدت به گونه یا چشم او می خورد و کودک گریه را سر می دهد، بلافاصله، در صدد دلجویی و نوازش او بر می آیم و به او می فهمانیم که قصدمان تنبیه و آزار او نبوده، بلکه این ضربه اشتباهاً به او خورده است. کودک ساکت می شود، ولی هنوز در تعارض است و نتوانسته کاملاً این وضع را قبول کند. پس از مدتی ممکن است ناخن کودک صورت ما، دوست وی یا خواهر کوچکترش را بخراشد. در این حال می بینیم که طفل عیناً دلجوییها و رفتاری را که قبلاً نسبت به او داشته ایم تکرار می کند و از این راه است که موقعیتی برای حل تعارضها برای کودک فراهم می گردد.

۸. بازیهایی که اصطلاحاً به نام «دوره های رمزی» خوانده می شوند: اگر موضوع خاصی تمایل کودک را جلب کند و تمایل وی ارضاء نشود، که این نوع بازیها بروز می کنند. مثلاً، به هنگام مسافرت به کنار دریا، در سر راه، کودک بچه چوپانی را می بیند که بره ای هم در بغل دارد. با این بره بازی می کند، ولی عجله برای رسیدن به مقصد این فرصت زیادی را برای بازی با بره به کودک نمی دهد. این ناکامی به این می انجامد که طفل گاه هفته ها و ماهها، در بازیهای خود، بره ای را خلق کند که از ارکان مهم و اصلی بازیهای او خواهد بود.

۹. بازیهای نمادین چند نفره: در این نوع بازیها دو یا سه یا تعداد بیشتری کودک به ترتیب و پشت سر هم بازی می کنند. در اینجا باید توجه داشت که منظور این نیست که بازی اجتماعی جلوه گر می شود، بلکه یک انگاره به صورت متوالی دائماً تقلید می شود و بدین ترتیب نوعی بازی نمادین به وجود می آید که نه قاعده ای دارد و نه کاملاً دارای جنبه اجتماعی است. این نوع بازی، کودکان را به بازیهای گروهی قاعده دار و اجتماعی نزدیک می کند.

انواع بازیها از دیدگاه پیازه

- | | |
|---|--------------------|
| ۱- بازیهای تمرینی
۱- بازی کودک با اعضای خود
۲- توجه روی اشیاء محیط
۳- بازی با محتویات اشیاء
۴- گروه‌بندی اشیاء | ۱- بازیهای تمرینی |
| ۲- بازیهای سمبولیک
۱- بازی و عمل کودک روی اعضاء خود
۲- بازی و عمل روی دیگران
۳- استفاده از اشیاء مشابه به جای اشیاء واقعی
۴- همانندسازی خود با دیگران
۵- همانندسازی با اشیاء
۶- همانندسازی با حیوانات | ۲- بازیهای سمبولیک |
| | ۳- بازیهای باقاعده |

نمودار ۴. انواع بازیها از دیدگاه پیازه

بازیهای با قاعده

سومین نوع بازیها، بازیهای با قاعده‌اند که از سن ۶ - ۵ سالگی به بعد ظاهر می‌شوند و در ۱۱ سالگی به مرحله‌نهایی رشد خود می‌رسند.

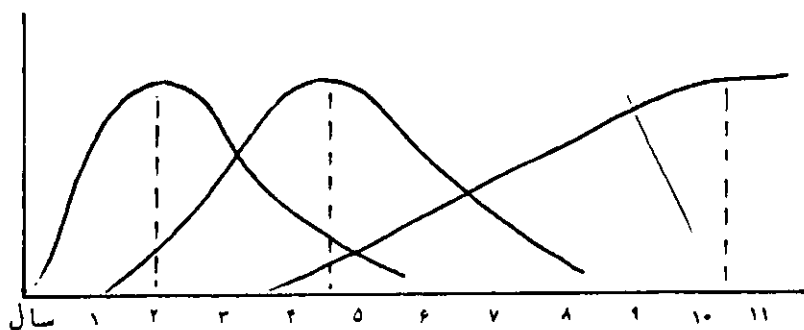
این نوع بازیها بر روابط اجتماعی دلالت می‌کنند. قواعد بازی را گروه تعیین و تحمیل می‌کند و از کودکی به کودک دیگر منتقل می‌سازد و کودکان ناگزیرند از آن قواعد پیروی کنند. محتوای بازی ممکن است تغییر نکند (برای نمونه توپ یا تعدادی تپله باشد)، اما وقتی قواعد بر بازی اضافه و پذیرفته می‌شوند، ساخت بازی تغییر می‌کند.

بازیهای با قاعده تا پایان عمر ادامه دارند و کودک برای ورود به بازی و شرکت در آن، از قوانین جمعی تبعیت می‌کند. در این بازیها، قانون، قرارداد (قول دو جانبه همراه با

انتظارات متقابل) و همچنین رقابت وجود دارد.

قبل از این مقطع سنی، کودک از قانون و قواعد پیروی نمی‌کند. چون چندان از قانون سر در نمی‌آورد و تنها قسمتی از قوانین را و آن هم در حد ابتدایی می‌شناسد و اگر بازی گروهی انجام دهد، قوانین زیادی را رعایت نمی‌کند و به قوانین حریف خود توجهی نمی‌کند. هر کدام از طرفین بازی را به هر صورت و روشی که می‌پسندند بازی می‌کنند و هیچ گونه هماهنگی بین آنها وجود ندارد. در مقطع سنی زیر ۶ - ۵ سالگی، کودکان معنی برنده و بازنده را درک نمی‌کنند. اگر در پایان بازی از آنها پرسیده شود چه کسی برد و چه کسی باخت؟ می‌گویند هم بردیم و هم باختیم. زیرا فکر می‌کنند بردن یعنی اینکه کسی خوب تفریح کرده باشد. کودک از سن ۶ - ۵ سالگی به بعد مفهوم برنده شدن و بازنده شدن را درک می‌کند و متوجه می‌شود که برنده کسی است که پس از یک رقابت قانونی بر حریف خود پیروز شود.

پیاژه انجام بازیهای با قواعد آسان را برای کودکان پیش دبستانی مناسب می‌داند. کودک، از راه تقلید، بازیهای ابتدایی خود را به شکل بازیهای نمادین در می‌آورد و سپس به وضع قواعد برای بازیهای خویش می‌پردازد. به عنوان مثال، عروسک یا ماشین کوکی یا اسب چوبی خود را از نقطه‌ای به حرکت در می‌آورد و در نقطه‌ای، براساس قرارداد، متوقف می‌کند و قواعد و قوانینی برای بازیهای خود با سایرین وضع می‌کند.



نمودار ۵. دیاگرام تحول بازیها در طول رشد

در این نوع بازیهاست که کودک قواعد و قراردادهای پیچیده‌تری وضع می‌کند. او، ضمن پذیرش قواعد کلی بازی، به وضع قراردادهای موقتی نیز می‌پردازد. همین قواعد موقتی که کودکان آنها را تنظیم می‌کنند به کامل شدن بازیها کمک می‌کند و این تکامل در بازیهای سنین مختلف ادامه می‌یابد و در بزرگسالی نیز با شکل‌های پیچیده‌تر و ضوابط خاصی انجام می‌گیرد.

انواع بازیهای با قاعده

بازیهای با قاعده یکی از اهداف نهایی دو نوع بازی قبلی (تمرین و نمادین) اند. زیرا بازیهای قبلی، سرانجام، به طرف بازیهای با قاعده و اجتماعی تحول می‌یابند. بنابراین، بازیهای با قاعده، بازیهایی اند که ممکن است در آنها جنبه تمرینی وجود داشته باشد و جلوه‌هایی از بازی نمادین در آنها دیده شود. منتهی وقتی که به صورت بازیهای با قاعده درآمدند آن جنبه رمزی که در دوره رمزی برای کودک مهم بود در این مرحله مانند گذشته برای طفل دارای اهمیت نیست. معمولاً بازیهای قاعده‌دار به آن شکلی که بزرگسالان تعیین می‌کنند، ظاهر نمی‌شوند. در این بازیها منشأ و مرجع تقلید کودکان دیگر یا بزرگسالان اند. قواعد بعضی از این بازیها فوق‌العاده دقیق اند و گاهی نسل اندر نسل انتقال پیدا می‌کنند.

بازیهای تمرینی تقریباً از آغاز زندگی شروع می‌شوند و در حدود ۲ تا ۳ سالگی به اوج خود می‌رسند. در حالی که بازیهای نمادین یا رمزی در حدود بین ۱ تا ۲ سالگی شروع می‌شوند و در ۴ تا ۵ سالگی به اوج خود می‌رسند. بسیاری از بازیهای تمرینی و حرکتی به آسانی به بازیهای رمزی تبدیل می‌شوند و از سن ۲ تا ۴ سالگی است که بازیهای با قاعده شروع می‌شوند و به تدریج جای بازیهای دیگر را می‌گیرند. البته، بازیهای تمرینی غالباً ادامه می‌یابند. مثلاً اگر خود ما یک اتومبیل تازه بخیریم با موتور و اتاق و سایر لوازم آن به اصطلاح «ور» می‌رویم. این از نشانه‌ها و آثار بازیهای تمرینی گذشته است. اما آنچه بیشتر پایدار می‌ماند بازیهای با قاعده‌اند که از دوران نوجوانی به صورت پایدار در می‌آیند.

تحول بازیها

الف) دلایل بروز و افول بازیها تمرینی

۱. علت بروز بازیهای تمرینی: همان طور که اشاره شد، بازیهای تمرینی از آغاز زندگی شروع می شوند. این بازیها یک ردیف «فعالتهای کنشی اند» که از چارچوب معمولی خود که هدف سازشی دارند بیرون می آیند و جنبه لذتبخشی به خود می گیرند.

۲. دلایل از بین رفتن بازیهای تمرینی: معمولاً بازیهای تمرینی، بازیهایی اند که روان بنه های حسی - حرکتی را در جهت لذتبخشی قرار می دهند و غالباً جنبه تکراری دارند. این جنبه تکرار یا کسب لذت بیشتر مربوط به تازگی موقعیتهاست و چون در آغاز زندگی موقعیتهای تازه برای کودک فوق العاده زیاد است، هر عملی ممکن است از چارچوب تعادل جویی بیرون آید و جنبه بازی به خود بگیرد. به این دلیل است که پس از این که زندگی ذهنی، جنبه تجسمی به خود می گیرد از سهم موقعیتهای حسی - حرکتی عملاً کاسته می شود و زمانی که موقعیتهای حسی - حرکتی به یک حد معین می رسند، از آن به بعد دیگر موقعیتهای چندان تازه ای نخواهند بود تا اعمال تکرار شوند. به همین دلیل فعالتهایی که به صورت بازیهای تمرینی بودند به تدریج رو به افول می گذارند بدون اینکه کاملاً از بین بروند.

دلیل دوم این است که، با رشد ذهنی و بروز جنبه تجسمی، امکان پیدایش بازیهای نمادین به وجود می آید و یکی از جهات و علل تحول بازیهای تمرینی همین، بازیهای نمادین است. بازیهای نمادین از «عمل»^۱ سرچشمه می گیرند و نیاز کودک در دوره حسی - حرکتی برای ورزیده کردن روان بنه ها و بعدها به صورت نیاز در سطح تجسمی احساس می شود. به عبارت روشنتر، بسیاری از روان بنه هایی که به طریق حسی حرکتی عمل می کردند و جنبه بازیهای تمرینی را داشتند این بار به بازیهای نمادین تبدیل می شوند. مشخص شده که بازیهای تمرینی تقریباً از آغاز زندگی شروع می شوند و هیچ نوع ساخت کنشی خاص در آنها وجود ندارد، مگر آنکه روان بنه ها از محدوده سازشی خود خارج شوند به منظور کسب لذت کنشی بروز کنند. اما چرا بازیهای تمرینی رو به افول

می‌گذارند؟ اولین علت این است که در آغاز زندگی موقعیتهای جدید و زیادی برای کودک مطرح‌اند به طوری که هر عملی می‌تواند فرصت تکرار به منظور لذت جویی کنشی را پیدا کند، ولی پس از مدتی با پیشرفت و توسعه روانی کودک موقعیتهایی که جنبه حسی حرکتی دارند تازگی خود را از دست می‌دهند و به همین دلیل بازیهای تمرینی به تدریج رو به افول می‌گذارند. دومین علت این است که با رشد سازمان ذهنی و ظاهر شدن جنبه تجسمی امکان بروز بازیهای نمادین فراهم می‌شود و این بازیهای نمادین بدون اینکه حوزه تمام بازیها را بگیرند توسعه می‌یابند و بسیاری از فعالیتهای تمرینی که در زمینه حسی - حرکتی تکرار می‌شوند این بار جنبه نمادین به خود می‌گیرند. و بالاخره، دلیل سوم این است که بازیهای تمرینی بازیهایی اند که پس از مدتی در جهت بازیهای ساختمانی توسعه می‌یابند و عملاً به یک سلسله بازیهایی که جنبه کار یا اعمال سازش‌یافته را دارند تبدیل می‌شوند.

ب) دلایل بروز و افول بازیهای نمادین

در مورد بازیهای نمادین پیشتر دیدیم که در آخرین مرحله دوره حسی - حرکتی که شروع درونی شدن روان‌بندها و آغاز جنبه تجسمی است آشکار می‌شوند. بر اساس این تحول، کودک قادر می‌شود که از بازیهای نمادین استفاده کند. به جای اینکه روان‌بندها به شکل حسی - حرکتی به کار افتند و به صورت نمادین عمل کنند، هر قدر پیش می‌رویم می‌بینیم که بازیهای نمادین توسعه بیشتری پیدامی‌کنند. چرا بازیهای نمادین رو به افول می‌گذارند؟ عوامل متعددی در این مورد دخالت دارند که در زیر به برخی از آنها اشاره می‌شود:

۱. بازیهای نمادین که دارای «ساخت تجسمی‌اند»، اگرچه در ابتدا به سرعت توسعه می‌یابند و به توسعه سازمان ذهنی در دوره دوم کودکی کمک می‌کنند، با پیشرفت جنبه روانی، توقع کودک نسبت به نمادها زیاد می‌شود. مثلاً، اگر در حدود ۲ سالگی هر چیز را به جای چیز دیگری قلمداد می‌کرد، به تدریج و بر اثر توسعه سازمان ذهنی آگاهی بیشتری نسبت به این نمادها پیدامی‌کند و دیگر هر شیئی را نماد اشیای دیگر قرار نمی‌دهد. به عبارت دیگر، اشیا مفهوم نمادین خود را برای او از دست

می دهند و در جای واقعی خود قرار می گیرند.

۲. با رشد جنبه ذهنی، تفکر درونی در کودک توسعه می یابد و کودک، برای حل برخی تعارضات یا دست زدن به فعالیتهای جبرانی، این بار از تفکر درونی سود می جوید.

۳. با افزایش سن و با تحول وضع کودک از نظر روابط اجتماعی و با توجه به افزایش دامنه ارتباط کودک با محیط اطراف و احتمال ورود به مراکز پیش دبستانی در ۳-۴ سالگی و ورود به دبستان در سن ۷ سالگی، شرایط متعددی فراهم می آید که کودک بتواند مستقیماً به فعالیتهای جبرانی و حل تعارضها بپردازد. اگر کودک قبلاً در چارچوب معمولی خانواده، از راه بازیهای رمزی به حل تعارضها و جبران محرومیتها می پرداخت، این بار به صورت واقعی و در عمل به حل کردن تعارضها دست می زند. لذا درگیری کودک با این موقعیتهای واقعی باعث کاهش میزان بازیهای نمادین می شود.

۴. بازیهای نمادین، در عین حال که جنبه فردی دارند، ابتدا به صورت بازیهای چند نفری در می آیند و در جهت گروهی و اجتماعی پیش می روند. به این ترتیب، مسئله اجتماعی شدن که جزو شرایط عمومی تحول و توسعه روانی کودک است شامل بازیهای کودکان هم می شود. این جنبه اجتماعی شدن از میزان بازیهای نمادین می کاهد و بسیاری از آنها در جهت فعالیتهای هنری مبتنی بر زیبایی شناسی تحول می یابند. البته، وضع همیشه بر این منوال نیست، ولی در اکثر فعالیتهایی که در بزرگسالان به صورت داستان نویسی، شاعری، نقاشی و غیره دیده می شود، غالباً، جنبه های خلاقیت نمادین وجود دارد و در قدم اول، این فعالیتها به یک نوع بازی شباهت دارند، زیرا شاعر و نقاش یا رمان نویس سعی می کنند افراد یا صحنه هایی را با تخیل خلق کنند. باید متذکر شد که زمانی که صحبت از یک فعالیت هنری جدی است، دیگر از حوزه بازی دور شده ایم و نمی توان نام بازی را بر این نظام نمادین، که در رفتار بزرگسالان وجود دارد، اطلاق کرد، زیرا در اینجا استفاده از نمادها احتمالاً جنبه فردی ندارد. یعنی آنان در اصل در جستجوی نمادهای همگانی اند که جنبه نمادهای جهانی دارد و در سطح بالاتری قابل تعبیرند و با نمادهای فردی کودکان کاملاً متفاوتند.

ج) دلایل بروز و افول بازیهای با قاعده

سومین نوع بازیهای کودکان بازیهای با قاعده‌اند که از سن ۴-۳ سالگی آغاز می‌شوند و علت به وجود آمدن آنها این است که قدرت تقلید پیوسته در کودک افزایش می‌یابد و او خود را شریک زندگی بزرگسالان می‌بیند. بنابراین، از الگوهای آنان استفاده می‌کند. یعنی تبعیت از بزرگسالان را آغاز می‌نماید. اما از سن ۷-۶ سالگی که سازمان ذهنی بیشتر توسعه پیدامی‌کند و عملیات منطقی عینی ظاهر می‌شوند، کم‌کم به پیروی از افراد سایر سنین یا بزرگسالان خارج از خانواده نیز علاقه‌مند می‌شوند. در نتیجه بازیهای با قاعده به طور وسیعی در میان بازیهای کودک جلوه‌گر می‌شوند، زیرا برای کودک راحت‌تر است که از بازیهای با قاعده که بر اساس قواعد اجتماعی به وجود آمده‌اند استفاده کند. به این ترتیب بازیهای با قاعده عملاً جای بازیهای تمرینی و نمادین را می‌گیرند. بدون آنکه دو نوع بازی قبلی از بین رفته باشند. زیرا بقایای آنها را حتی در بزرگسالان نیز مشاهده می‌کنیم که در بزرگسالان لمس کردن اشیاء و لذت بردن از آنها (مثلاً ور رفتن با اتومبیل تازه) نمونه بارز آن است. بازیهای نمادین نیز به صورت تفکر درونی نمود پیدامی‌کنند. مثلاً، اکثر بزرگسالان قبل از خواب به یک نوع بازی نمادین می‌پردازند (صحنه‌هایی را برای خود درست می‌کنند و یا برای خودشان قصه می‌گویند و یا به تجسم خیالی صحنه‌هایی که میل دارند در زندگی واقعی با آنها روبه‌رو شوند می‌پردازند).

به طور کلی، می‌توان گفت که هر سه نوع بازی تمرینی، نمادین و با قاعده ممکن است در یکدیگر تأثیر متقابل داشته باشند. گرچه نوعی از آنها ضرورتاً جایگزین انواع دیگر نمی‌شود، ممکن است به صورت غالب جلوه نماید. به طور مثال، در بیشتر بازیهای نمادین ممکن است عنصری از بازی تمرینی مرحله حسی - حرکتی دیده شود. مثل موردی که کودک به اطراف اتاق می‌دود و سروصدا راه می‌اندازد و می‌گوید «من هواپیمایم». کودک در این حالت ضمن استفاده از بازی حسی - حرکتی به طور نمادین خود را هواپیما فرض می‌کند. یعنی بازی نوع دوم، بازی غالب است، لذا در طبقه‌بندی نمادین جای می‌گیرد. کودک ممکن است با یک وسیله ثابت بازی به نحو متغیری بازی کند. مثلاً، در مرحله تمرینی، با یک تاب بازی می‌کند و از آن لذت می‌برد، ولی همان

تاب، در بازی تخیلی و نمادین، در حکم سفینه‌ای می‌شود که او در حال تاب خوردن خود را با آن در عالم فضا می‌بیند و در مرحله بازی باقاعده کودک با آن با دیگران مسابقه می‌دهد، یعنی تاب وسیله برد و باخت و شرکت کودک در رقابتها می‌گردد.

بازیهایی که بعدها، مثلاً، در سالهای اول دبستان، ظاهر می‌شوند بازیهای ساختمانی یا خلاق نامیده می‌شوند. این بازیها دقیقاً به واقعیت مربوط می‌شوند و مشخص کردن اینکه این گونه فعالیتها بازی یا تقلید است یا کار ارادی، مشکل است. کودک ممکن است در ابتدا با هل دادن یک جعبه به جلو و تصور آن به عنوان یک ماشین ارضاء شود. اما بعدها یک جعبه ساده نمی‌تواند او را اکتان سازد. چیزهای دیگری برای نشان دادن یک ماشین «واقعیت» باید به آن اضافه شود. بعدها، مدل کاملتر می‌شود، زیرا شباهتهای بیشتری برای عنصر محسوس و عنصر تصویری باید وجود داشته باشد تا کودک را راضی کند.

پیاژه، سه طبقه از بازیها را با سه مرحله‌ای که برای هوش حسی - حرکتی، نمایشی و انعکاسی، در نظر می‌گیرد انطباق می‌دهد. گرچه معلوم است که بازیهای ساختمانی، همانند سه مرحله مورد نظر پیاژه، قطعی نیستند، اما بیشتر در مرحله‌های بعد و در سطح موقعیت بینابینی، بین بازی و کار هوشی، یا بین بازی و تقلید ظاهر می‌گردند.

دیدگاه دکرولی در مورد بازی

دکرولی دانشمند و متخصص آموزش و پرورش، بیش از دیگران بر ارزشهای آموزشی بازی، تأکید کرده است. بازیهایی که نامبرده برای کودکان تدارک دیده است باعث پرورش استعدادهای حسی - حرکتی آنان می‌شود. وی معتقد است که از طریق بازی کودکان اشیای معمولی و آشنا و تصویرهایی از صحنه‌های زنده را به جای اشکال انتزاعی هندسی قرار می‌دهند و در فراگیری آنان تسهیل به عمل می‌آید.

به نظر دکرولی، بازی با جنبه‌های حسی - حرکتی (به کار انداختن حواس و انجام فعالیت‌های مختلف)، تخیلی (بازیهای تقلیدی)، هوشی (بازیهای معمایی) و اجتماعی (بازیهای گروهی) از ارزش آموزشی و سازندگی قابل توجهی برخوردار است.

دیدگاه فروبل در زمینه بازی

فروبل متخصص تعلیم و تربیت (پدر کودکان)، از جمله کسانی است که به نقش و اهمیت بازی در آموزش و سازندگی کودکان توجه زیادی مبذول داشته است. مهمترین عقیده و اظهار نظر فروبل این بود که می‌گفت «کودکان بیش از هر چیز از بازیهای خود مطلب می‌آموزند». فروبل در پی این نبود که چرا کودک بازی می‌کند، بلکه می‌گفت بازی جزء مهمی از زندگی کودک است. به نظر او، اگر ما رشد کامل و هماهنگ کودک را می‌خواهیم، باید به بازی او اهمیت بدهیم. چون طفل در جریان رشد خود در مسیر علائق و خواستههای خود حرکت می‌کند و موضوعها را فرامی‌گیرد. به همین دلیل، بازی که فعالیت مورد علاقه کودک است ممکن است وسیله مفیدی در جهت آموزش کودک باشد و تعادل و توازن و رشد هماهنگ را در کودک فراهم آورد.

فروبل که کلاسهای خود را در «باغهای کودکان»^۱ تشکیل می‌داد، فعالیتهای حیاتی لازم را برای کودکان طرح‌ریزی می‌کرد و در کنار لذت و شادی در همین کلاسها مفاهیم ضروری را آموزش می‌داد.

فروبل در کتاب معروف خود آموزش انسان می‌نویسد: بازی بالاترین مرحله رشد انسان در این دوره از زندگی است، زیرا بازی انعکاسی از فعالیتهای درونی و جلوه‌ای از «خودفعالی» فرد است. بازی صادقانه‌ترین و پاک‌ترین فعالیت فرد و نیز نمونه‌ای از زندگی و طبیعت نهانی و درونی اوست. از این رو، بازی آزادی، رضایت خاطر، آرامش درونی و بیرونی، صمیمیت و صفا را برای کودک به ارمغان می‌آورد.

از نظر فروبل بازیهای خودبه خودی در دوران کودکی امری سطحی و بیهوده نیست، بلکه بسیار جدی است و از اهمیت عمیقی دارد و باعث شکوفایی زندگی آتی کودک خواهد شد.

عقاید فروبل در مورد اهمیت بازی، در تغییر افکار بی‌پایه و سست افراد زمان خود نیز سهم زیادی داشته است. می‌توان گفت شروع واقعی آموزشهای پیش‌دبستانی و آغاز شکلگیری، توسعه و تنوع آن به زمان فروبل تعلق دارد.

1. garden for children (kindergarten)

فروبل با توسل به بازی به عنوان «الگوی آموزشی و برنامه درسی»، توانست طرح آموزشی خود را بر اساس بازی بنیان نهد. او به کمک «هدایا» کودک را قدم به قدم پیش می برد و آموزش می داد و به مدد «مشغولیات»، دست، چشم و فکر کودک را به کار می انداخت و به اهداف آموزشی خود دسترسی پیدامی کرد.

هدایای فروبل، مجموعه ای از ابزار قابل دستکاری بودند که کودک ضمن بازی با آنها تجربیاتی در خصوص اشکال هندسی، اعداد و اندازه گیریها به دست می آورد و موجب رشد مفاهیم ذهنی آنان می شد. اولین هدیه یک توپ پارچه ای، نرم و رنگی بود. توپها رنگهای قوس و قزح قرمز، نارنجی، زرد، سبز، آبی، نیلی و بنفش داشتند. این توپها در اختیار کودک گذاشته می شدند و کودک هنگام حرکت دادن آنها با حرکت و جهت حرکت در اجسام کروی و همچنین با رنگهای مختلف آنان آشنا می شد. دومین هدیه شامل مکعب، کره و استوانه بود. مکعب جسمی است دارای ثبات و اگر آن را به هر طریق پرتاب کنیم، در یک وجه به زمین می افتد و در جای خود مستقر می شود. ولی کره ثبات ندارد و بر اثر کوچکترین ضربه یا نیرویی به حرکت در می آید. استوانه جسمی است که، بسته اینکه چگونه روی زمین قرارگیرد، هم ممکن است ثبات و تعادل داشته باشد و هم به روی زمین بغلتد. سومین هدیه شامل یک مکعب مستطیل بزرگ بود که می توانست به مکعبهای کوچک تقسیم گردد. کودک ضمن بازی با این وسیله به رابطه بین کل و جزء پی می برد و می توانست با ترکیب و کنار هم یا روی هم چیدن آنها اجسام و اشکال گوناگونی را در اندازه های مختلف بسازد. درک مفاهیم کل و جزء، شمارش، ترکیب، تقسیم، کسر، ردیف کرد، اندازه گیری و تحلیل، از جمله اطلاعاتی است که کودک از دستکاری و بازی با هدایا کسب می کند.

وسایل دسته دوم فروبل یا مشغولیات، به بازیهای دستی و رومیزی شباهت زیاد دارند. کودک به کمک این دسته وسایل، ضمن بازی و سرگرمی آموزشهای لازم را نیز فرا می گیرد. مشغولیات بر مبنای هدایا طرحریزی شده اند. تعدادی از موارد مشغولیات عبارت اند از:

- ۱- مدل سازی و خمیر بازی - قالب سازی با استفاده از گل و خاک رس
- ۲- نقطه بازی و استفاده از الگوهای نقطه چین

- کارتهای دوخت
- مهره بازی و نخ کردن مهره‌های رنگی
- بافتن و گذراندن برشهای کاغذی یا مقوایی از درون یکدیگر
- تا کردن کاغذ و ساختن اشکال مختلف کاغذی
- نقاشی با استفاده از طرحهای پیچیده
- رنگ آمیزی و آبرنگ
- کپی کردن و وصل کردن نقطه چینها و درست کردن تصاویر و شکلها
- کار با چسب و چسباندن شکلها
- فعالیتهای باغبانی
- مطالعه طبیعت

سومین نوع فعالیتهای پیشنهادی فروبل «آوازاها و سرودهای تفریحی» است. آوازاها و سرودهای فروبل اساساً برای استفاده مادران تهیه شده بود و بعداً معلمان کودکستانها از آنها استفاده کردند.

به عقیده وی، سرودها و آوازاها مادر را متوجه مسئولیت خود در قبال کودک و درک این واقعیت می‌کند که پرورش کودک از هنگام زادن آغاز می‌شود و همچنین حواس، اندام و ماهیچه‌های کودک را ورزش می‌دهد. از مجموعه اشعار و سرودهایی که فروبل برای کودکان تدوین کرده است هریک به بازیهای ساده‌ای نظیر قایم باشک، تقلید از مشاغل و حرفه‌های مختلف چون نجاری، کفشدوزی و... اختصاص داده شده‌اند. هر سرود بر روی یک کارت نوشته شده و دارای سه قسمت است: قسمتی برای راهنمایی مادر و هدف شعر است، قسمتی مربوط به خود شعر و مفهوم آن و، بالاخره، تصویری برای نشان دادن موضوع شعر است.

دیدگاه ژان شاتو

شاتو بازیها را به کنشی، تقلیدی و دلخواهی تقسیم کرده است. بازیهای کنشی: کودکان سن کودکستان اشتیاق زیادی برای کشف دنیای اطراف خود، یا به طریق اولی کشف امکاناتی که در برآوردن احتیاجاتشان به کار آید

نشان می دهند تا بتوانند با محیط سازگار شوند. بازیهای زبانی، بازیهای راه رفتنی و امثال آن در این راستا به کار گرفته می شوند. در بازیهای کنشی، اشتغال خاطری برای تغییر دادن رفتار، اصلاح آن مهارت در کنش و سازگار نمودن آن با زمینه های دیگر تجلی می کند. بازی ابداً به یک کنش محدود نمی شود، بلکه با این کنش به تمام جهات تمایل پیدامی کند.

در سنین کودکستان، بازیهای کنشی به شکل پیچیده تری ظاهر می گردند، مانند بازیهای دودنی و بازیهای جیغ و دادی. ولی به آنها دو نوع بازی برتر، یعنی بازیهای تقلیدی و بازیهای دلخواهی، نیز اضافه می گردند که باید بر آنها تأکید کرد.

بازیهای تقلیدی: بازیهای تقلیدی در بدو امر ایجاد «خودهای» دیگر، از میان چشم اندازهای دیگر است، که از «خود» اولیه متمایز است و به ترتیب معینی جای یکدیگر را می گیرند. نخست، کودک از خویشتن تقلید می کند و وانمود می کند که می خواهد به زمین بخورد، یا یک چیز تخیلی را به دیگران می دهد. سپس، زمانی فرا می رسد که، با وانمود کردن اینکه روزنامه می خواند و یا سیگار می کشد، نقش دیگران را بازی می کند.

بازیهای تقلیدی که طبیعتاً تا اندازه ای مستلزم همانندسازی با الگوهای مورد تقلیدند ممکن است وسیله ای برای ورزیده شدن برای شناخت و درک چشم اندازهای دیگران و یا سلاحی بر ضد خود محوری باشند.

برای مشاهده استعداد های تقلیدی کودک، می توان به بازی کودکی ۸-۷ ساله که در نقش «مرغ»، در یک لانه مراقبت شده، تخم می گذارد یا بازی کودکی که لکوموتیوران شده و سعی می کند هیچ چیز فراموش نشود توجه کرد.

بازیهای دلخواهی: بازیهای دلخواهی، به بهترین وجه، می توانند طرز فکر بازیکن را روشن کنند. این بازیها را کودکان ابداع می کنند و می توانند بسیار متنوع و متفاوت باشند. مانند راه رفتن کودک در حاشیه پیاده روی که به خوبی با آن آشناست و ممکن است به یک امر نا آشنا و مبهمی تبدیل گردد. این بازیها تا جوانی و حتی تا دوره پختگی ادامه پیدامی کنند، ولی بین انتخاب آنها دوره کودکستانی و اوایل مدرسه ابتدایی است، که در آن کودک کمتر از بزرگسال و نیز بسیار کمتر از موجودات غیر از انسان تقلید می کند.

در این سنین، این بازیها به اشکال گوناگون مشاهده می‌گردند: راه رفتن در طول یک دیوار کنگره‌دار، راه رفتن در حال گرفتن گوشهای خود، عقب عقب راه رفتن، تکرار کردن تعدادی فرمولهای بی معنی، بالا و پایین رفتن از پلکان، با استفاده از پا و یا چهار دست و پا، دنبال کردن رد پای یک همشاگردی در یک روز برفی.

تعداد این بازیها در کودکان زیاد است و هر معلمی اذعان دارد که این کودکان هیچ ناهنجاری ندارند. اما ممکن است انجام همین بازیها در بزرگسالان و نوجوانان ناهنجاری رفتاری تلقی شود.

بازیهای دلخواهی نکته اساسی دیگری را نیز به ما می آموزند که کودک دوستدار قاعده است. زیرا این قاعده به کودک اجازه می دهد که بر وجود خود تأکید کند. تمایل شدید و عشق به قاعده در این بازیها بهتر از بازیهای دیگر نمایان است. اینها بازیهایی اند که در آنها ابداع کودکان و رفتار خود به خودی، آزادانه، تحقق می یابند و قواعدی برای آنها تدوین می گردند. در بازیهای دیگر، قواعد و مقررات را دیگران یا مدلهای تقلیدی یا سنت بازیهای جمعی فراهم می آورند، اما در بازیهای دلخواهی چنین چیزی وجود ندارد.

نظر کارل گروس

گروس با پذیرش این ملاک که «بازی عبارت است از یک پیش تمرین عمومی یا تمرین مقدماتی» معتقد است که می توان بازیها را به دو دسته اساسی تقسیم کرد:

(الف) بازیهایی که در آنها کنشهای عمومی مطرح اند.

(ب) بازیهایی که نشان دهنده کنشهای اختصاصی اند.

شکی نیست که چنین طبقه بندی با مفهومی که گروس در نظر دارد و ملاکی که در نظر گرفته کاملاً وفق می دهد. وی اظهار می کند که این فعالیتها روزی به صورت فعالیتهای سازش یافته در می آیند. مثلاً، اگر کودک روی نرده ای راه می رود یا از کنار یک بلندی با مهارت سعی می کند راه برود، صرفاً برای این است که کنش متعادل در آینده تأمین شود. پس تمام بازیهایی که به کنشهای عمومی و سازش یافته منجر می شوند، مانند کشتی گرفتن یا هر نوع بازی که حالت مبارزه ای دارند، به این منظور انجام می گیرند که

انگیزه جنگجویی را در فرد تقویت کنند تا فرد در آینده از این عمل سازش یافته بتواند استفاده کند. یا مثلاً عروسک بازی در دختران برای این است که انگیزه مادری در آنها تحکیم شود. به این ترتیب، می بینیم که طبقه بندی کارل گروس با ملاکی که پذیرفته است کاملاً مطابقت می کند.

نظر کرا

کرا در تقسیم بندی خود از بازیها، به کنشهای ارثی و کنشهای تقلیدی تکیه می کند. به نظر او کودک بازی می کند برای اینکه در بازی او امکان تجسم یا تصور کردن صحنه ها وجود دارد، زیرا می تواند موقع و وضع خارج را بدون اینکه نسبت به آنها سازش یافته باشد برای خود مجسم کند، مثلاً با عروسک بازی، انگیزه مادری خود را تحکیم ببخشد. بازیهای کودکان ممکن است جنبه تقلیدی داشته باشند مانند بازیهایی که در آنها کودکان میهمان یکدیگر می شوند و صحنه های غذا کشیدن، غذا خوردن، چای ریختن، چای خوردن. در حالی که در عمل وقتی بازیهای تقلیدی و تخیلی را از هم جدا کنیم، می بینیم که آن گونه از هم جدا نیستند و پاره ای از بازیهای تقلیدی به بازیهای تخیلی منجر می شوند، بدین صورت که کودک ابتدا امور و موقعیتهای سازش یافته ای را می پذیرد و بعد در مواقع دلخواه به ادامه بازی می پردازد. باید پذیرفت که حد فاصلی بین بازیهای تخیلی و تقلیدی وجود ندارد.

نظر پرز

پرز بازیهای کودکان را به سه گروه تقسیم می کند:

۱. بازیهای منظم: بازیهایی که در آنها قواعدی اعمال می شود.
۲. بازیهای نامنظم: بازیهایی که در آنها هیچ نوع قاعده ای نیست و جنبه های تمرینی را می توان در آنها مشاهده کرد.
۳. بازیهای مهارتی: در این بازیها سعی کودکان در انجام بازیهایی است که مهارت ساختن در آنها مطرح است و در بهترین حالت جنبه سازندگی به خود می گیرند، مانند ساختن برج آجری. این نوع بازیها در نهایت، متضمن جنبه خلاقیت اند.



بازی با کتاب: تمرینی برای مطالعه مستمر در آینده



بازی با عروسک: تمرینی برای مادر شدن بعدی

نظر اشترن

اشترن برای اولین بار مسئله ساخت بازیها را مطرح می سازد و بازیها را به دو گروه فردی و اجتماعی یا گروهی تقسیم می کند.

(الف) بازیهای فردی: بازیهایی اند که ممکن است جنبه تجربی یا جنبه ساختن یا جنبه تسلط بر بدن یا اعضا و اشیا را داشته باشند. فرد آدمی با این نوع بازیها رابطه خود را با اعضای بدنش و با اشیا تحکیم می کند. به این گروه می توان بازیهای نقش دار را افزود.

(ب) بازیهای گروهی نیز به سه دسته تقسیم می شوند که عبارت اند از:

۱. تقلید یک بازیگر از بازیگر دیگر

۲. ایفای نقشهای تکمیلی

۳. بازیهایی که جنبه مبارزه و جنگ دارند.

نظر شارلوت بوهلر

بوهلر بازی کودکان را به ۴ دسته تقسیم می کند:

(الف) بازیهای اصطلاحاً کنشی

(ب) بازیهای تخیلی

(ج) بازیهای آفرینشی

(د) بازیهای اجتماعی

بوهلر نکات جالب توجهی ابراز می دارد و به نگرش کودک بر مصالحی که با آنها بازی می کند، اشاره کرده و می گوید که کودک ۶ ساله به قدر کافی در بازی پیشرفت کرده است و می تواند بر مصالح مسلط شود و چیز جدیدی بسازد. او می داند که می خواهد چه بسازد و به نحوی برای ساختن موضوع مورد تمایل، مشغول می گردد. این مرحله معینی از رشد است و کودک باید قبل از اینکه آماده مدرسه رفتن شود از آن گذر کند. تأثیر تجاربی که کودک در این مرحله می اندوزد در مدرسه مشخص می گردد. تمام کودکانی که از نظر سلامت، طبیعی اند این میل را برای ساختن برخی چیزها نشان می دهند و این نظر شارلوت بوهلر را تأیید می کند.

انواع بازیها از نظر هارلوک

الیزابت هارلوک بازیها را به بازی دلبخواه و آزاد، نمایشی و سازنده تقسیم می‌کند.

بازی دلبخواه و آزاد^۱

نخستین بازی کودکان از نوع دلبخواه است که هیچ مقررات و قواعدی نمی‌توان در آن مشاهده کرد. کودک هرطور دوست دارد بازی می‌کند و هر وقت که خسته شد بازی را رها می‌کند. بازی آزادانه کودک بیشتر ماهیت اکتشافی دارد. کودک از تحریک حواس گوناگون خود و تجربه‌های حسی لذت فراوان می‌برد. مثلاً، کودک سه ماهه با مکیدن اسباب‌بازیهایش، به زمین کوبیدن آنها، بازی با دستهایش، گرفتن و کشیدن لباسهایش، به آزمایش آنها می‌پردازد و از فعالیتهای بازی گونه خود لذت می‌برد. (توفیق، ۱۳۶۷).

بازی نمایشی^۲

کودک در بازیهای نمایشی، از طریق زبان یا رفتار، طوری با اشیا و موقعیتهای روبه‌رو می‌شود که انگار آنها آنچه واقعاً هستند، نیستند. بازی نمایشی در سالهای قبل از مدرسه بازی متداولی میان کودکان است. این بازیها معمولاً در سنین ۱/۵ تا ۲ سالگی آغاز می‌شود و در سنین کودکیستان به اوج خود می‌رسد. پسرها، به دو دلیل، برای بازیهای نمایشی بیشتر از دخترها آمادگی و تمایل دارند. اولاً، موضوع فیلمها و داستانهای تلویزیونی برای پسرها مناسبتر است تا دخترها. ثانیاً، والدین با پسرها راجع به جنگ، سلاحها و... حرف می‌زنند تا دخترها. همه این موضوعات برای بازیهای نمایشی موضوعهای مناسبی اند.

بازیهای نمایشی به تواناییهای کودک برای فرار از محدودیتهایی که واقعیت به او تحمیل می‌کند، می‌افزاید. این بازیها به او توانایی می‌دهد که به آرزوهای خود جامه عمل بپوشاند و بر موقعیتهایی که در زندگی او را آزار می‌دهند چیره گردد.

بازیهای نمایشی کودکان آینده‌ای است که فرهنگ جامعه کودکان را منعکس

می نماید: بازیهای نمایشی همچنین ویژگیهای دوره خاصی را که کودک در آن رشد می کند نشان می دهد. مثلاً، در جنگ جهانی دوم، دخترها و پسرها هر دو نوعی «جنگ بازی» می کردند. خود را به صورت سرباز در می آوردند و اسباب بازیهایشان، توپ و اسلحه و هواپیما بود. با باب شدن موضوعهای مربوط به فضا و فضاوردی، بازیهای کودکان بیشتر پیرامون سفر به ماه و مسافرتهاى فضایی دور می زد. موضوعهای عادی بازیهای نمایشی و تخیلی کودکان خردسال عبارت اند از:

۱. الگوهای خاصی از جمله میهمان بازی، آشپزی، مواظبت از بچه ها و بازی نقش پدر و مادر، ۲. تقلید از حیوانات، ۳. مراقبت از بیماران و تقلید نقش دکتر و پرستار، ۴. فروشگاه بازی، ۵. سفرکردن و سایر فعالیتهای مربوط به حمل و نقل مانند رانندگی اتومبیل، قطار، هواپیما و کشتی، ۶. تنبیه کردن، ایفای نقش پلیس و بازی با اسلحه، ۷. بازی آتش نشانی، ۸. کشتن و کشته شدن، ۹. عروسی کردن، ۱۰. ایفای نقش قهرمانان افسانه ای.

بازی سازنده^۱ (ساختمانی، برنامه ریزی شده)

به تدریج که کودکان بزرگتر می شوند و میان تخیل و واقعیت فرق می نهند، علاقه آنها به بازیهای تخیلی کمتر می شود و به بازیهای سازنده روی می آورند. نوع متداول بازی سازنده در سنین کودکی «چیز ساختن»^۲ است. کودک به گل بازی می پردازد و اشکال خاصی را با گل می سازد. با استفاده از ماسه های نرم، کوه و تپه و تونل درست می کند. با استفاده از خمیر مجسمه به ساخت اشیا و حیوانات دلخواه خود می پردازد و از این بازی لذت فراوان می برد.

نظر سکایا راجع به بازیهای ابتکاری

منجر سکایا بازیهای آفریده خود کودکان را بازیهای ابتکاری نام گذاشته است. در این بازیها، کودکان آنچه را از محیط کوچکتر زندگی خود و از فعالیت بزرگسالان می بینند

1. Constructive play

2. Making things

تقلید می‌کنند. بازیهای ابتکاری بازتابی از زندگی‌اند. در آنها همه چیز تخیلی به نظر می‌رسد، ولی در همین محیط مشروط، که تخیل کودک به وجود آورنده آن است، واقعیات فراوانی به چشم می‌خورد. رفتار و حرکات بازیکنان همیشه حقیقی است، احساسات و اندوههایشان صادقانه است. کودک می‌داند که عروسک و خرسک بازیچه‌اند، با وجود این، مانند موجودی جاندار دوستشان دارد و می‌داند که خودش واقعاً هوانورد و دریانورد نیست، ولی خود را خلبانی شجاع و دریانوردی جسور احساس می‌کند که از هیچ خطری نمی‌هراسد و حتی به پیروزی‌اش مباهات می‌کند. هنگامی که کودک نقش بزرگسالان را ایفا می‌کند، به تقلید صرف نمی‌پردازد. ابتکار و خلاقیت نیز در بازی او دیده می‌شود. کودک از تجربیات شخصی خود نیز بهره می‌گیرد. ابتکار و خلاقیت کودکان در آفرینش موضوع بازی و در جستجوی وسایل برای عملی کردن آن ظاهر می‌گردد. کودک باید فکر کند که به کجا و با چه وسیله‌ای سفر می‌کند، هواپیما یا کشتی یا اتومبیل. این هواپیما یا کشتی را با کدام اسباب‌بازی مجسم می‌سازد. کودکان در بازیهای ابتکاری، هم بازی‌نویس‌اند، هم صحنه‌پرداز، هم کارگردان و هم هنرپیشه، و آرزوها و احساسات خود را در قالب این بازیها بیان می‌دارند.

محتوای بازیهای ابتکاری گوناگون است. زندگی خانوادگی، کار افراد، مشاغل و حرفه‌های مختلف و حوادث اجتماعی ممکن است برای آنها جالب باشد. در هر بازی ممکن است عناصری از زندگی خانوادگی، از کار تولیدی یا از امور اجتماعی وجود داشته باشد. مثلاً، کودک، در نقش مادر، دختر خود، یعنی عروسک، را در کودکستان می‌گذارد و خود رهسپار محل کارش، مثلاً، «کارخانه بافندگی» می‌شود.

به نظر سکایا، عروسک‌بازی «مادر و دختر» همیشه مرسوم بوده و این هم امری طبیعی است. بدیهی است که دختر بچه‌ها به بازی با عروسک بیشتر رغبت دارند. زیرا نگهداری و پرورش کودکان را بیشتر مادران و مادر بزرگها بر عهده دارند. ضمناً، اگر عروسک‌بازی را برای پسر بچه‌ها عیب نگیرند و نگویند «با عروسک چه کار داری، تو که دختر نیستی» آنها هم با میل و رغبت پدر می‌شوند و پسر خود، یعنی عروسک خود، را در کالسکه می‌گذارند و کارهای خانه را انجام می‌دهند.

سکایا می‌گوید مربی یا والدین نباید موضوع بازی را به کودکان تحمیل کنند. در

این صورت حس ابتکار، نیروی تخیل و استقلال از آنها گرفته می‌شود. بازی فعالیتی مستقل و آفریده خود کودکان است. مهم آن است که بازی ساخته و پرداخته فکر خود کودکان باشد. سکایا با اشاره به دیدگاه ماکارنکو می‌نویسد، برخی از اولیا به بازی فرزندانشان علاقه نشان نمی‌دهند. برخی دیگر تنها به خرید اسباب بازی زیادی اکتفا می‌کنند و بعضی نیز بیش از اندازه در بازیهای آنها دخالت می‌کنند و امکان نمی‌دهند که کودک خود مسائل بازی را حل و فصل کند و او را ناگزیر می‌سازند که حرف شنوی و تقلید کند. در واقع، این اولیای کودک اند که بازی می‌کنند نه خود کودک.

تقسیم بندی امویک

اولین امویک بازیهای کودکان را به دو دسته متمایز تقسیم کرده است: بازی دلبخواه (خود انگیزه) و بازی برنامه ریزی شده.

امویک بازی خود انگیزه یا دلبخواه را معادل بازی نمایشی و سایر بازیها را بازی برنامه ریزی شده می‌خواند. وی این تمایز را بین بازی نمایشی (که کودک در موقعیت خاص، ایفاگر نقش معینی می‌شود) و تمام فعالیتهای دیگری که در برنامه مهد کودک و کودکستان مطرح می‌شود قایل شده است. ولی برخی از نظریه پردازان بازی، این تمایز امویک را قبول ندارند. مثلاً اسپادگ عقیده دارد که بسیاری از بازیهای برنامه ریزی شده امویک را نظیر پروژه های علوم یا داستان نمی توان بازی تلقی کرد. در حالی که بازیهای دیگر چون بازی با مکعبها با خود انگیزگی زیادی توأم است. علاوه بر این، هنگامی که بازی نمایشی در محیطی آموزشی به اجرا درآید فاقد انگیزگی می‌شود و راهنمایهای معلم و مربی نیز به نحو بارزی از خود انگیزگی بازی می‌کاهد.

دیدگاه و تقسیم بندی اسپادگ

برنارد اسپادگ دو مفهوم آموزشی و غیر آموزشی، برای متمایز ساختن بازیها پیشنهاد می‌کند. او می‌گوید: تفاوت این دو نوع بازی را نمی‌توان در نوع فعالیتها یا میزان لذتی که کودک می‌برد دانست، بلکه باید در هدفهایی جستجو کرد که مسئولان صاحب نظر برای بازی قایل شده‌اند. آموزش کودک، نخستین هدف بازی آموزشی به حساب

می‌آید. جنبه سرگرمی کودک نیز در این نوع بازیها مطرح است، زیرا اگر فعالیتی رضایت خاطر لازم را برای کودک فراهم نیاورد، بازی محسوب نمی‌شود.

بازیهای آموزشی، در درجه اول، به دلیل داشتن هدف آموزشی، و نه به سبب رضایت خاطر کودک، مورد توجه قرار می‌گیرند. ارزش این نوع بازیها در آن است که کودک را به کند و کاو و درک نقش خود و الگوهای تعامل و می‌دارد تا بتواند تصور واقعی از خود به دست آورد.

اسپادگ بازیهای آموزشی را که در اغلب مهدکودکها و کودکانها متداول است در ۴ عنوان طبقه‌بندی کرده است: بازیهای دستی، بازیهای بدنی، بازیهای نمایشی و بازیهای سرگرم‌کننده.

بازیهای دستی: در بازیهای دستی، کودک با وسایل کوچکی چون انواع پازل، چوبهای اندازه‌گیری و مجموعه‌ای از میخهای چوبی سروکار دارد و آنها را دستکاری می‌کند و از این فعالیت لذت می‌برد. استفاده از وسایل آموزشی موتته سووی نمونه مناسبی از این نوع بازیهاست. مثلاً، به کودک چند استوانه چوبی کوچک و یک جا استوانه یا غلاف می‌دهند و از او می‌خواهند که استوانه‌ها را در جایهای مربوط قرار دهد. اسپادگ پیشنهاد می‌کند که بهتر است در کلاسهای مهدکودک یا کودکانستان محلی را به وسایل بازیهای دستی اختصاص دهیم. وسایل مورد نظر برای این گونه بازیها عبارتند از: پازلها، ابزار ساختمان‌سازی (لگو)، وسایل ساده آزمایشگاهی، وسایل آموزش مفاهیم ریاضی، وسایل طبیعی (شن، ماسه، آب) و...

گرچه معمولاً در بخش وسایل دستی از وسایل طبیعی اثری نیست، بازی با وسایلی نظیر شن و آب، بخش مهمی از آموزش خردسالان را تشکیل می‌دهد. با آنکه میز شن را می‌توان به صورت آماده خرید، یک لگن یا ظرف پلاستیکی نیز همان کار را انجام می‌دهد. لازم است کودکان در استفاده از این وسایل آزاد گذاشته شوند و مراقبت از وسایل و محدودیت زمانی استفاده از آنها به کودکان آموزش داده شود. تهیه وسایلی نظیر سطل، چمچه، بیلچه، جارو و خاک‌انداز همراه با ماسه مرطوب و قالب‌پذیر برای این نوع بازیها بسیار مفید خواهد بود.

بازیهای بدنی: در بازیهای بدنی، کودکان اعمال متعددی نظیر دویدن، پریدن،

سه چرخه سواری و... را انجام می دهند. اهداف این بازیها، افزایش مهارتهای بدنی و آشنایی کودکان با چگونگی استفاده از مهارتها در موقعیتهای جدید است.

در بازی بدنی، معمولاً بیش از هر بازی دستی به فضا نیاز است، زیرا اغلب آنها در فضای باز انجام می گیرند. اجزای این بازی، گذشته از فضای مورد نیاز به رعایت برخی نکات دیگر و، به ویژه، به وضع آب و هوایی هر منطقه بستگی دارد. مثلاً، در نقاط سردسیر، بخش عمده ای از این بازیها ممکن است به برف بازی اختصاص یابد. در مناطق معتدل فرصت گردش در هوای آزاد، استفاده از انواع وسایل برای حرکات بدنی فراهم می شود. به این ترتیب، ملاحظه می شود که محتوای این قبیل بازیها را می توان بر اساس امکانات منطقه ای تغییر داد. همچنین برای هریک از بازیها مانند صعود کردن، دویدن، پریدن، سواری و حفاری می توان وسایل خاص همان فعالیتها را تهیه کرد. مانند باغچه شنی برای حفاری، طناب و وسایل دیگر برای صعود و پرش، وسایل چرخ دار برای حرکت و محلهای مناسب برای وسایل خاص پرش. بسیاری از مدارس و کودکانها در حیاط خود، جز سرسره و تاب و نردبان معمولی وسیله دیگری ندارند. امروزه وسایل جالب توجه بسیاری برای محوطه بازی کودکان ساخته شده است تا با استفاده از آنها توان جسمی و روابط متقابل اجتماعی آنان رشد یابد.

بازی در فضای بسته: بسیاری از بازیهای فضای باز را می توان در فضای بسته نیز اجرا کرد. در برخی از مؤسسات آموزشی اتاقی را برای انواع بازیها در نظر می گیرند تا کودکان بازیهای پرتحرک را، به خصوص در روزهای سرد یا بارندگی، در آن اجرا کنند. نمونه آن بازی با مکعبهاست. این بازیها حد واسط بازی بدنی و بازی نمایشی اند. به طور کلی، دو نوع مکعب در آموزش خردسالان به کار می رود. یک نوع مکعبهای کوچک یا واحد اندازه گیری اند و نوع دیگر مکعبهای بزرگتر میان تهی، که برای ساختن صحنه تئاتر در بازیهای نمایشی از آنها استفاده می کنند.

بازیهای نمایشی: در این بازیها، که با خود انگیزختگی بسیاری همراه است، کودکان به طور فرضی خودشان را در قالب بزرگسالان قرار می دهند.

آنان، معمولاً، نقشی را بر عهده می گیرند که با آن آشنایی دارند. اما اغلب با به کارگیری نیروی تخیل از واقعیتهای دور می شوند.

در بازی نمایشی، کودک نقشی فرضی را همراه با سایر کودکان بازی می‌کند. موقعیتهایی که در بازی آنها مطرح است همانهایی است که اغلب در زندگی واقعی پیش می‌آید. کودکان، با اجرای نقش اعضای خانواده به طور نمایشی، وضعیت معمولی خانه را نشان می‌دهند. مربی می‌تواند موقعیتهای دیگری را نیز در این بازی نمایش دهد و کودکان را برای ایفای نقشهای مختلف آماده سازد.

گاه کودک تمایل دارد که خود اجرای نقش را در بازی نمایشی به عهده نگیرد و از وسایلی که می‌سازد به جای افراد استفاده کند. عروسکها معمولاً چنین موقعیتی را برای او فراهم می‌کنند.

بازیهای سرگرم‌کننده: این بازیها، تقریباً ساده و عاری از مقررات پیچیده‌اند. بازیهای سرگرم‌کننده معمولاً با سرود خوانی و حرکات ساده بدنی همراه‌اند و در آنها کودکان فقط چند دستورالعمل کوتاه را اجرا می‌کنند. بازیهای روی میز نظیر «لوتو»^۱ را می‌توان از این نوع دانست.

هرچند بازیهای سرگرم‌کننده نوعی فعالیت تفریحی محسوب می‌شوند، با سایر بازیهایی که بحث شد تفاوت دارند. بدین معنی که به طور کامل از پیش طراحی شده‌اند و با مقررات خاصی باید اجرا شوند. آغاز این بازیها از سنین ۴ الی ۵ سالگی است. چون در این سن بازیهای گروهی ساده و آهنگ‌دار، که ویژگی بازیهای سرگرم‌کننده را دارند برای کودکان بسیار مناسب‌اند، هنگامی که این بازیها برای کودکان خردسال اجرا می‌شود، لازم است عناصر خاصی در آن گنجانیده شود تا هدف مورد نظر تحقق یابد.

طبقه‌بندی پارتن بر اساس میزان درگیری اجتماعی

پارتن معتقد است که اگر رفتار کودکان در سنین مختلف در گروهها به دقت مورد بررسی قرار گیرد، تغییرات وابسته به سن در آنان به خوبی مشاهده می‌گردد. تمایل به فعالیتهایی که به تنهایی انجام می‌شوند، بازیهای موازی و بازیهای جمعی، به ترتیب، از ۲ سال اول زندگی به بعد در کودکان پدیدار می‌گردد. بازیهای کودک ابتدا در انزوای روانی انجام می‌شود، یعنی حتی اگر کودکان دیگر بیش از چند سانتیمتر از او فاصله نداشته باشند،

باز هم به نحوی بازی می‌کند که گویی تنهاست به طوری که تقلید از دیگری نیز در این مرحله مشاهده نمی‌گردد. از ۳ تا ۵ سالگی، شواهدی وجود دارد که کودک حداقل متوجه رفتار دیگران می‌شود درباره رفتار همسالانش فکر می‌کند. از این رو تمایل به تقلید در کودک ایجاد می‌گردد. اگر کودکی سه چرخه سواری کند، کودک دیگر هم به این بازی متمایل می‌شود. اگر کودکی شروع به رنگ کردن و نقاشی کند دیگری هم مدارنگی و کاغذ می‌خواهد تا به نقاشی بپردازد. مع الوصف تعامل و تأثیر متقابل خیلی کم است. بازی حالت موازی دارد و جنبه مستقل بودن محفوظ می‌ماند.

زمانی که کودک وارد دبستان می‌شود، تغییراتی به سوی بازیهای جمعی و گروهی ایجاد می‌گردد. بچه‌ها پنهان می‌شوند یا، به جستجوی یکدیگر می‌پردازند. عروسک بازی می‌کنند، همدیگر را می‌گیرند و به تدریج فعالیتها سازمان یافته تر می‌شوند. بازیهای جمعی، که از نظر سازمانی هنوز ضعیف‌اند، از ۵ تا ۸ سالگی آغاز می‌شوند و شروع به رشد می‌کنند و در ۸ سالگی به بازیهای رسمی تبدیل می‌شوند. سازمان بازیها استحکام می‌یابد و هدفهای رقابتی مطرح می‌شوند. عضویت کودک در گروههای بازی ناپایدار است و ممکن است هر روز تغییر بکند. با وجود این، او می‌تواند وابستگی و پیوندجویی خود را با اعضای گروه برای مدتی نگهداری کند.

پارتن فرق بین بازی انفرادی و بازی گروهی را به خوبی روشن کرده است. وی می‌گوید که، در بازی انفرادی، کودک جنبشهای بدنی را کانون فعالیت خود قرار می‌دهد و در فعالیتهای مربوط به محیط محدود اطراف خود مشغول می‌شود. اسباب بازیهایش را دستکاری می‌کند و، با نگاه کردن به اطراف، سعی می‌کند محیط را شناسایی و کشف کند و کودکان یا بزرگسالان دیگر را ببینند. اما کوششی برای برقراری ارتباط کلامی یا جسمی با آنها نمی‌کند. برخلاف آن، در بازیهای گروهی، با کودکان دیگر ارتباط کلامی و جسمی برقرار می‌کند. فعالیتهای کودک توسعه می‌یابد و ابزارها و مواد و اسباب بازیهای متنوعتری را طلب می‌کند. ایفای نقش و بازی نمایشی را می‌توان کم‌کم در کودک مشاهده کرد. رفتارها و بازیهای متفاوتی که در دوره رشد کودکان می‌توان دید نشان دهنده پیدایش آگاهی فزاینده و متناسب با رشد سنی کودک‌اند. پارتن، این رفتارها یا بازیها را در شش مرحله مطرح کرده است.

۱. بازی یا رفتار زودگذر: (فعالیتی که کودک را زیاد مشغول نمی‌کند). فعالیت کودکان در این مرحله، ظاهراً بازی (در معنای متداول آن) محسوب نمی‌شود. اما او خودش را با نگاه کردن به هر چیزی که علاقه‌اش را بر می‌انگیزد مشغول می‌کند. وقتی که چیز هیجان‌انگیزی رخ ندهد، با بدن خودش بازی می‌کند، یا فعالیتها و جنبشهای اتفاقی را تکرار می‌کند. گوشه تخت، ملافه یا لباس را می‌گیرد و رها می‌کند و با حرکات چشم دیگران تعقیب می‌کند.

۲. بازی تنهایی و دور از دیگران: در این مرحله کودک به تنهایی و به طور مستقل بازی می‌کند. با اسباب‌بازیهای متفاوت از آنهایی که دیگران در اطرافش مشغول بازی با آن‌اند به بازی می‌پردازد. کودک تمایل ندارد که برای صحبت کردن با دیگران به آنها نزدیک شود و فاصله خود را با بقیه کودکان حفظ می‌کند. علاقه کودک بیشتر به فعالیتهای خودش متمرکز است و فعالیت خود را بدون توجه به آنچه دیگران انجام می‌دهند دنبال می‌کند.

۳. رفتار ناظر^۱ (مشاهده فعالیت دیگران بدون شرکت): در این مرحله کودک مقدار زیادی از وقتش را با علاقه صرف تماشای بازی دیگران می‌کند، بدون اینکه بخواهد در بازی آنها مشارکت کند. البته، ممکن است مشارکتی به صورت کلامی داشته باشد. یعنی با بچه‌های دیگر حرف بزند، از آنها چیزی بپرسد یا پیشنهادی بدهد، اما خودش را وارد بازی آنها نمی‌کند. کودک می‌ایستد یا می‌نشیند و با حفظ فاصله با کودکان دیگر صحبت می‌کند به طوری که دیگران می‌توانند او را ببینند و حرفهای او را بشنوند.

۴. بازی موازی^۲: بازی موازی یا بازی مستقل در نزدیکی دیگران و یا دور از آنان در این مرحله در کودکان مشاهده می‌شود. کودک تمایل دارد با اسباب‌بازیهای بازی کند که شباهت زیادی به اسباب‌بازیهای کودکان اطرافش داشته باشد اما بازی او شباهتی به بازی آنان ندارد. به عبارت دیگر، کودک برای خودش بازی می‌کند و تلاشی هم برای تأثیرگذاری در بازیهای کودکان اطراف خود انجام نمی‌دهد. بازی او گرچه در کنار

کودکان دیگر انجام می‌شود، اما مستقل از بازی آنان است این نوع بازی با افزایش سن کمتر می‌شود.

۵. بازی مبتنی بر پیوستگی و اشتراک^۱: این نوع بازی در مرحله بعد از دوره پیش دبستانی آشکار می‌شود که در آن نوعی شکلگیری ارتباطات شخصی در کودکان مشاهده می‌شود. به این ترتیب که کودک با کودکان دیگر بازی می‌کند. مواد بازی و اسباب بازیها را به دیگران قرض می‌دهد یا از آنها قرض می‌گیرد. کوششهای ضعیفی برای اداره و تأثیرگذاری در دیگران در وی ظاهر می‌شود. ولی هنوز کودک برای خودش بازی می‌کند و به علایق گروه توجهی ندارد. هیچ نوع «تقسیم کار» و «سازمانی» در فعالیتهای وی دیده نمی‌شود. هر کودک آن طور که دوست دارد و علایقش ایجاب می‌کند به بازی می‌پردازد. و خود را تابع علایق گروه قرار نمی‌دهد. بنابراین، کودکان گرچه کنار هم بازی می‌کنند، هر کدام هدف خود را دنبال می‌کنند.

۶. بازی مبتنی بر همکاری یا بازی تکمیلی سازمان یافته: در این مرحله کودک در گروهی به بازی می‌پردازد که برای دسترسی به مقاصد خاصی سازمان یافته است. این نوع بازیها به ساختن چیز خاص یا تولید مواد یا کوشش در وصول به اهداف مشترک یا نمایش دادن موقعیتهای زندگی بزرگسالی و یا انجام بازیهای رسمی می‌انجامند.

احساس تعلق به گروه داشتن یا نداشتن در این نوع فعالیت شکل می‌گیرد. در این بازیها، اعضا اجرای نقشهای مختلف را پیش‌بینی می‌کنند و فعالیتها به گونه‌ای سازمان می‌یابد که کوششهای یک کودک را کودکان دیگر تکمیل می‌کنند. از ویژگی این بازیها، می‌توان به سازمان داشتن، وجود تقسیم فعالیتها بین اعضا، داشتن رهبری و همچنین هدف مشترک اشاره کرد.

بازیها از نظر اجرا

بازیها را از لحاظ چگونگی اجرا به دو نوع تقسیم می‌کنند:

۱. بازیهای فردی

در بازیهای فردی، کودک به تنهایی اقدام به بازی می‌کند و دیگران در بازی او دخالتی ندارند. کودکان کم سن و سال که قادر به ایجاد رابطه با دیگران نیستند، همچنین کودکانی که به هر دلیل از داشتن همبازی محرومند، به بازی انفرادی می‌پردازند. کودکانی که از نظر هوش، پیشرفته یا عقب مانده‌اند نیز ممکن است به بازیهای فردی روی بیاورند. این رویکرد آنها می‌تواند علامتی برای تشخیص غیرعادی بود نشان‌باشد. البته، چنین رویکردهایی همیشه دلیل غیرعادی بودن کودک نیست، زیرا بازی، که فعالیت اصلی و اساسی کودک در دوران پیش دبستانی است، تابع امکانات مختلف خانواده است. مثلاً، کودکی که در خانواده و محله پر جمعیت متولد می‌شود طبیعتاً به علت وجود همبازیهای زیاد به بازیهای گروهی تمایل پیدا می‌کند. در صورتی که کودکان خانواده‌ها و محله‌های کم جمعیت یا کم ارتباط به طور طبیعی به بازیهای انفرادی می‌پردازند. از سوی دیگر، بازیهای فردی برای کودکانی که هنوز قادر به بازی جمعی نیستند طبیعی تلقی می‌شود. مثلاً، کودک ممکن است زمان زیادی، با شیء خاصی که نظر او را جلب کرده به بازی بپردازد.

اصولاً بازیهای فردی، به دلیل ویژگی مربوط خود، به خیالپردازی و قوه تخیل احتیاج دارند. گاه کودکان در حین بازی فردی، رفتار چندین نفر را تقلید می‌کنند و این خود موجب تقویت و گسترش قوه تخیل و ذهن کودک می‌شود.

۲. بازیهای گروهی

بازیهایی هستند که دو یا چند نفر در آن شرکت دارند. بازیهای گروهی، معمولاً دارای قواعد و قوانین خاصی‌اند و افراد شرکت‌کننده ناگزیر به رعایت و اجرای آن قواعدند. بازیهای گروهی موجب اجتماعی شدن کودک و کسب مهارت لازم در برخوردهای اجتماعی می‌شوند.

بازیهای گروهی از سن ۳ سالگی شروع می‌شوند. گروه بازی در این سن حداکثر با سه نفر شکل می‌گیرد. این قبیل گروههای بازی ناپایدارند و به زودی از هم پاشیده می‌شوند، زیرا کودکان در این سن می‌توانند در آن واحد فقط با یک نفر بازی کنند.

مثلاً، اگر سه کودک ۲ یا ۳ ساله را کنار هم قرار دهیم، مشاهده خواهیم کرد که دو نفر از آنها بیشتر با هم بازی می‌کنند و در تمام مدت یکی از آنها کمتر در بازی مشارکت می‌کند. دلیل آن است که تکرار صحیح و به موقع حرکات بازی دسته جمعی برای کودکان این سن کار مشکلی است. به علاوه، آنان نمی‌توانند توجه خود را برای مدت زیادی به یک موضوع خاص معطوف دارند.

تعداد افراد گروههای بازی در سنین بالاتر بیشتر می‌شود و گروه بازی نیز پایدارتر است. مثلاً، در سن ۵ سالگی، جمع بازیکنان یک گروه به ۴ یا ۵ نفر می‌رسد که می‌توانند برای مدتی بیشتر به بازی خود، ادامه دهند. زیرا در این سنین رعایت قوانین بازیهای جمعی برای کودکان امکان‌پذیرتر است و آنان توانایی توجه به موضوع خاصی را برای مدت بیشتر کسب کرده‌اند.

کودکان از طریق بازیهای گروهی از نظر و خواستههای دیگران آگاه می‌گردند و به این نظرها توجه می‌کنند. مثلاً، وقتی کودکان می‌خواهند به طور دسته جمعی یک بلوک ساختمانی بسازند، اول باید در مورد ویژگیهای ساختمان به توافق برسند، سپس بین خودشان تقسیم کار کنند. اگر کودکی با نحوه پیش‌بردن بازی موافق نباشد، از راه دیگری که جاذبه بیشتری دارد بازی را پیش می‌برد یا اینکه گروه کودک ناموافق را برای ادامه بازی متقاعد می‌سازد یا از او می‌خواهد که بازی را ترک کند و به تنهایی به بازی دلخواه خود بپردازد. برای انجام بازی گروهی، دعوت همبازیهای ناموافق به سازش و مصالحه ضروری است. اگر قرار باشد بازی گروهی ادامه یابد، گروه باید بتواند تضادهای ایجادشده را حل کند و رضایت خاطر اکثر کودکان را فراهم آورد.

حل تعارضها و تقسیم نقش^۱ آگاهی اجتماعی را در میان کودکان افزایش می‌دهد. گرچه بازیهای مبتنی بر تقسیم نقش ممکن است موضوعی برای بروز تعارضات و مخالفت‌های کودکان باشد، اما امکان دارد کودکان را برای اطاعت از گروه و کار با دیگران برای تجربه موفقیت‌آمیز بازی تشویق نمایند.

در تقسیم نقش، نقشهای مبتنی بر اعمال متقابل از اهمیت زیادی برخوردار است.

مثلاً، در یک گروه، کودک ممکن است نقش فروشنده‌گی در مغازه را بازی کند و منتظر مشتری بماند یا دختری نقش مادر را در حال مراقبت از بچه و همسرش بازی کند و همچنین ایفاگر نقش مراقبت از خانه و رسیدگی به امور منزل باشد. اگر بازی کنندگان نقشها تفاهم داشته باشند، بازی گروهی جذاب و موفقیت آمیزی خواهند داشت. در دوره آخر کودکی، یعنی دوره پیش از نوجوانی، گروههای بازی کاملاً متمایز از گروههای بازی دوره‌های قبل است. در این گروهها رهبری بازی اهمیت می‌یابد، به طوری که فعالیتهای بازی بارهبری کودکی که از نظر بدنی قویتر یا از لحاظ سنی بزرگتر است و همچنین دارای ویژگیهای برون‌گرایی است و از نظر هوش بالاتر از متوسط می‌باشد انجام می‌گیرد.

شرکت در بازیهای گروهی مرحله مهمی از رشد اجتماعی برای کودکان است. در بازی جمعی، برای کودکان فرصتهایی فراهم می‌آید که، در کنار همسالان خود، در بازی مشترک و مورد علاقه، شرکت جویند و در انجام بازی شرکت فعال داشته باشند و احساسات خود را در فعالیتهای مبتنی بر هدف، بروز دهند و به اهمیت کار گروهی و رعایت قواعد و قوانین جمعی پی ببرند.

دیدگاه جرسیلد درباره بازی تصویری و همبازی تخیلی

آرتور جرسیلد بازی را راهی توصیف می‌کند که در آن کودک ممکن است از معلوم به مجهول حرکت کند و بحث جالب توجهی در مورد بازی تخیلی دارد. جرسیلد می‌گوید کودک از طریق موقعیتهای «وانمودسازی» ممکن است رفتار اجتماعی را یاد بگیرد. مثلاً، کودک می‌تواند لباس بپوشد و روشهای مطلوب را در جلوی شنوندگان تصویری برای ایراد سخنرانی ظاهر سازد. به نظر وی، بازی ممکن است مفیدی برای رفتارهایی که از نظر اجتماعی نباید قابل قبول باشند (نظیر خشم، انتقام، تحقق آرزوهای نامطلوب) تلقی گردد. همچنین بازی تخیلی وسیله‌ای است برای تمرین علایق و استعدادهای زیاد کودک. همانطور که کودک بزرگتر می‌شود، ممکن است فعالیتهای تصویرش شکل رویاهای روزانه را به خود بگیرد. جرسیلد فکر می‌کند که به احتمال زیاد این رویاهای روزانه در سراسر زندگی فرد ادامه می‌یابند و ممکن است همچون روشی برای حل

مشکل قلمداد شود. مثلاً، پسر بچه ۸ ساله‌ای که خود را در حال سواری بر پشت اسب در دامنه کوهها تصور می‌کند، خود را با تفنگ و لوازم دیگر برای حمله کردن بر دشمن یا دشمنان تجهیز می‌کند. یا پسر بچه دیگری که پارچه ضخیمی در دست می‌گیرد خود را در حال برپایی چادر برای اقامت خود، تصور می‌کند، وقتی در می‌یابد برای این کار تجهیزات و بار زیادی لازم دارد، برای حمل کردن آنها به فکر اسب دیگری نیز برای حمل بار می‌افتد و به این طریق مشکلش را رفع می‌کند.

وی همچنین از موضوع همبازی تخیلی بحث می‌کند و دلایل متعددی برای اینکه چرا کودک چنین همبازیهایی را به تصور در می‌آورد ارائه می‌کند. او می‌گوید: صرفنظر از نیاز آشکار هر فرد انسانی به دوست و همراه، همبازی تخیلی به کودک شهامت و جرأت لازم را که وی ممکن است فاقد آن باشد، می‌دهد و یا ممکن است رفیق تصویری همچون سپر بلایی برای کودک تلقی گردد. جرسیلد به موضوع حضور یک همراه تصویری به صورت علامتی از یک تمایل سالم یا ناسالم در رشد کودک نگاه نمی‌کند، زیرا او معتقد است که همبازیهای خیالی برای کودکان ممکن است دارای شخصیت‌های کاملاً متفاوتی باشند. هر کودک مطابق خواست خود از همبازی‌اش استفاده می‌کند و نیازهای خود را با آن ارضاء می‌کند. کودکانی وجود دارند که در راهی سازنده و مطلوب از همبازی خود استفاده می‌کنند و وقتی که نیاز دیگری پیدامی‌کنند این همبازی را رها می‌سازند و دنبال همبازی خیالی دیگری می‌روند.

به طور کلی، کودک خردسالی، که به عللی از داشتن همبازی محروم است، غالباً، در خیال خود مجسم می‌کند که با کودکی دیگر مشغول بازی است. این همبازیهای خیالی در نظر کودک دارای اسم، صفات بدنی و قدرت انجام کارهای متنوع اند. کودک از بازی با همبازیهای خیالی خود بی‌اندازه لذت می‌برد و این بازی و نشست و برخاست با همبازی تصویری بخشی از زندگی اجتماعی او را پر می‌کند.

دختران معمولاً بیشتر از پسران همبازیهای خیالی برای خود انتخاب می‌کنند. این همبازیها ندرتاً به شکل بزرگسالان، پریان و یا حیوانات در می‌آیند. آنها گاه با کودک همجنس و گاه از جنس دیگر هستند و همیشه نامی معین دارند. کودک در نامگذاری دوستان خیالی خود اغلب از داستانهایی که شنیده است کمک می‌گیرد و نام یکی از

قهرمانان همان داستان را برای دوست خیالی خود انتخاب می‌کند کودک با همبازی خیالی خود سخن می‌گوید و گاه گاهی او را با خود به میهمانی می‌برد. اما این همبازی و دوست خیالی پیوسته از کودک حقیقی اطاعت می‌کند و دستورهای او را به کار می‌بندد. سن معمولی برای اختیار دوستان خیالی از سه تا چهار سالگی است. هنگامی که کودک به محیط مدرسه قدم گذاشت و از همنشینی با دوستان واقعی برخوردار شد، همبازیهای خیالی را ترک می‌گوید. اما گاهی اتفاق می‌افتد که، به علت تنهایی، دوستان خیالی را به یاد می‌آورد و لحظه‌هایی را با آنان می‌گذرانند. برگزیدن دوستان خیالی در سالهای پیش از مدرسه کاملاً طبیعی است. کودکانی که با پدر و مادر خود روابط عاطفی مطلوب ندارند یا به سبب هوش سرشار نمی‌توانند با برادران و خواهران خود و کودکان دیگر طرح دوستی بریزند، بیشتر در همنشینی با دوستان خیالی آرامش به دست می‌آورند.

جدول ۱. تقسیم‌بندی بازیها از دید دانشمندان

بازیهای تمرینی، بازیهای نمادین و بازیهای با قاعده	پیاژه
بازیهای کنشی، بازیهای تقلیدی و بازیهای دلبخواهی	ژان شاتو
بازیهای نشان‌دهنده کنشهای عمومی، بازیهای نشان‌دهنده کنشهای اختصاصی	کارل گروس
بازیهای منظم، بازیهای نامنظم، بازیهای مهارتی	پرز
بازیهای فردی، بازیهای گروهی	اشترن
بازیهای کنشی، بازیهای تخیلی، بازیهای آفرینشی، بازیهای اجتماعی	بوهرلر
بازی دلبخواه، بازی نمایشی، بازی سازنده	هارلوک
بازیهای ابتکاری	سکایا
بازی دلبخواه، بازی برنامه‌ریزی‌شده	امویک
بازیهای آموزشی، بازیهای غیر آموزشی	اسپادگ
بازیهای انفرادی، بازیهای گروهی	پارتن

خلاصه فصل سوم

پینمبرگرامی (ص) در مورد بازی کودکان فرمود چه خوب است که فرزندانان در خردسالی بازیگوش و پرتلاطم باشند. حضرت محمد (ص) در حساسترین لحظات زندگی خود با کودکان رفتاری مهربانانه داشت که این خود اهمیت بازی کودکان را در

اسلام تأیید می‌کند. بوعلی سینا، ابن مسکویه، معجم غزالی در مورد بازی آرای مثبتی ارائه کرده‌اند.

پیاژه، بازیها را به تمرینی، رمزی یا نمادین و بلافاصله تقسیم کرده، ویژگیهای هر نوع بازی را مطرح ساخته و دلایل بروز و افول بازیها را شرح داده است. دکرولی بازیها را با عناوین بازیهای تقلیدی، بازیهای معمایی و بازیهای گروهی توضیح داده است. فروبل با هدایای خود، مشغولیات، آوازاها و سرودهای تفریحی به بازی کودکان ارج نهاده و ژان شاتو بازیها را به کنشی، تقلیدی و دلخواهی تقسیم کرده و خصوصیات هر نوع بازی را تعیین کرده است. کارل گروس بازیها را در مقوله: الف) بازیهایی که در آنها کنشهای عمومی مطرح هستند و ب) بازیهایی که نشان‌دهنده کنشهای اختصاصی‌اند، مورد بحث قرار داده است. کرا از بازیها با عنوان بازیهای تقلیدی و بازیهای تخیلی یاد کرده است. پرز، بازیها را به بازیهای منظم، بازیهای نامنظم و بازیهای مهارتی تقسیم کرده است. اشترن بازیهای کودکان را به بازیهای فردی و بازیهای گروهی دسته‌بندی کرده و شارلوت بوهرلر، بازیها را در چهار دسته بازیهای اصطلاحاً کنشی، بازیهای تخیلی، بازیهای آفرینشی و بازیهای اجتماعی جای داده است. هارلوک هم از بازی دلخواه، بازی نمایشی و بازی سازنده نام برده و خصوصیات آنها را مطرح کرده است. سکایا از بازیهای ابتکاری نام برده و مدعی است بازیهای ابتکاری بازتابی از زندگی کودکان است. امویک بازیها را در دو دسته بازی دلخواه و بازی برنامه‌ریزی شده گنجانیده و اسپادگ از مفاهیم آموزشی و غیرآموزشی برای تقسیم‌بندی بازیها استفاده کرده و بازیهای کودکان را در مهد کودکی در ۴ عنوان مطرح ساخته است: بازیهای دستی، بازیهای بدنی، بازیهای نمایشی و بازیهای سرگرم‌کننده. پارتن بازیها را در ۶ مرحله گزارش کرده است: بازی یا رفتار زودگذر، بازیهای تنها و دور از دیگران، رفتار ناظر، بازی موازی، بازی مبتنی بر پیوستگی، بازی مبتنی بر همکاری. در این فصل بازیهای انفرادی و گروهی و بازی تصویری و همبازی تخیلی نیز تشریح شده‌اند.

خودآزمایی فصل سوم

۱. پیغمبر اکرم (ص) در برخورد با کودکانی که مشغول بازی بودند چه فرمودند؟

۲. نظر غزالی را راجع به بازی بنویسید.
۳. بازی تمرینی از دید پیاژه به چه معنی است؟
۴. منظور پیاژه از بازیهای رمزی یا نمادین چیست؟
۵. منظور از همبازیهای خیالی چیست؟
۶. بنیانگذار کودکستان یا باغ کودکان چه کسی بوده است؟
۷. منظور از هدایای فروبل چیست؟
۸. دیدگاه ژان شارتو را راجع به انواع بازی شرح دهید.
۹. نظر گروس را در مورد بازی بنویسید.
۱۰. انواع بازیها را از دید هارلوک بنویسید و شرح دهید.
۱۱. تقسیم‌بندی بازی را از دید اسپادگ بنویسید.
۱۲. منظور از همبازی تخیلی چیست؟

فصل چهارم

اسباب بازی و خصوصیات آن

هدفهای کلی

آشنایی با اسباب بازیها و خصوصیات آنها

هدفهای رفتاری

- از شما انتظار می رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:
- ویژگی اسباب بازیهای مناسب را برشمرد و توضیح دهید.
 - شش نوع اسباب بازی را نام ببرید.
 - انواع اسباب بازیهای ویژه خردسالان را ذکر کنید و فایده آنها را شرح دهید.
 - اسباب بازیهایی را که برای ایجاد تحرک در کودکان به کار می روند نام ببرید و فواید هر یک را توضیح دهید.
 - انواع اسباب بازیهایی را که برای تقویت مهارتهای دست و هماهنگی چشم و دستها به کار می روند نام برده و فواید آنها را توضیح دهید.
 - اسباب بازیهایی را که برای تقویت قدرت تکلم و بیان کودک به کار می روند نام ببرید و آنها را شرح دهید.
 - انواع اسباب بازیهای سازمان نیافته را نام ببرید.
 - منظور از اسباب بازیهای ساختمانی را با ذکر آنها بیان کنید.
 - وسایل لازم و مفید برای بازیهای خلاقه را نام ببرید.
 - وسایل ضروری برای بازیهای تصویری را ذکر کنید.

اسباب بازی و ویژگیهای آن

اسباب بازی در زندگی کودک نقش مهم و مؤثری دارد. اسباب بازی برای کودکان نوعی غذای روانی است و می‌توان گفت که یکی از نیازهای مهم آنان به حساب می‌آید و جزئی از زندگی آنان را تشکیل می‌دهد.

چنانچه اسباب بازیهای کودکان با دقت و برطبق اصول روان‌شناسی و هدفهای آموزشی انتخاب شوند، در زندگی اجتماعی و روانی و در رشد فکری و تربیتی آنان بسیار مؤثر خواهند بود. به همین دلیل است که روان‌شناسان و مربیان مشهوری چون متسوری، والون^۱، کلاپارد^۲، دوپس^۳ و دکتر هوشیار در این زمینه به تفصیل بحث کرده و بازی و اسباب بازی را در رشد فکری و تربیت قوای عقلانی کودک مؤثر دانسته‌اند.

کودکان، به هنگام بازی، مخصوصاً با اسباب بازیهایی که جنبه فکری و آموزشی دارند بهتر می‌توانند به فعالیتهای مختلف ذهنی، حرکتی و روانی بپردازند. از نظر روان‌شناسی باید دانست که تمایل کودکان به بازی و علاقه شدید آنها به داشتن اسباب بازی یکی از علامت سلامت عقل و کنجکاری و هوشیاری آنان است.

بسیاری از والدین می‌پندارند که اسباب بازی فقط برای تفریح و سرگرمی کودکان درست شده و بسیاری از سازندگان اسباب بازیها نیز فقط به جنبه‌های تجاری و مصرفی اسباب بازیها پرداخته‌اند و از این نکته مهم غافلند که شخصیت و تفکر کودکان در سنینی شکل می‌گیرد که با اسباب بازیها، بازی می‌کنند. از این رو، انتخاب و تهیه نوع مناسب اسباب بازی برای کودکان سنین مختلف بسیار مهم است.

اسباب بازی باید ویژگیهای خاصی داشته باشد که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

۱. اسباب بازی باید همواره مناسب سن، علاقه‌ها و درخور تواناییهای ذهنی و رشدی کودک باشد. به طوری که کودک آن را با کمال میل بپذیرد و در حین بازی از آن، واقعاً لذت ببرد.

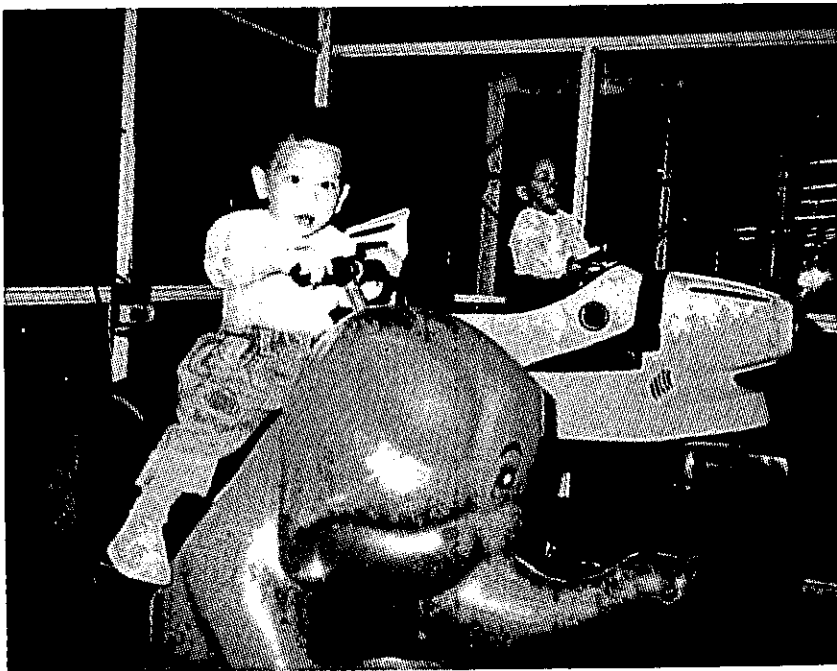
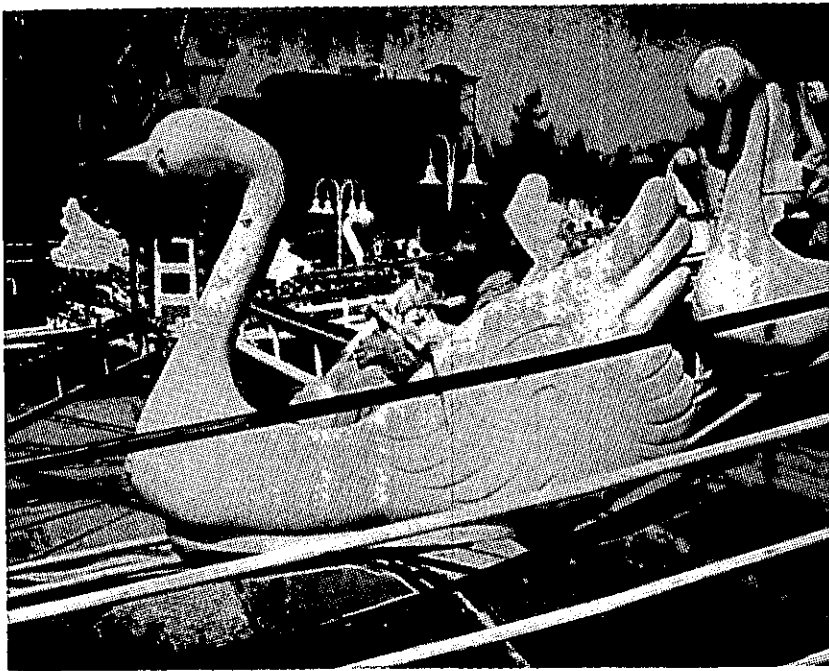
کودکان سنین بین ۶ تا ۱۸ ماه، احتیاج به اسباب بازی مناسب خود دارند. آنها طبق ویژگیهای رشدی، مایلند اشیاء و چیزهای کوچک را با انگشتان بگیرند و به طرف دهان ببرند. در این مرحله، چون دندانهای شیری آنان در حال رشد و نمو است

می‌خواهند هرچه به دست می‌آورند میان فکهای خود فشار دهند. به تدریج، توجه آنها به اشیای رنگین بیشتر می‌شود. بنابراین، بجاست که اسباب‌بازیهایی که برای این قبیل کودکان تهیه می‌شود نرم و حتی الامکان قابل شستشو و نشکن باشد و نوک تیز، لبه‌دار و فلزی نباشد.

از سنین ۱۴ ماهگی تا حدود ۳ سالگی باید برای کودکان اسباب‌بازیهای رنگین و قابل انتقالی تهیه کرد که برایشان تازگی داشته باشد و ضمناً قوه بینایی آنها را نیز پرورش دهد. معمولاً، رنگ قرمز اولین رنگی است که توجه کودک را جلب می‌کند. در دوره شیرخوارگی و زندگی اولیه کودکان، پستانک به منزله نوعی اسباب‌بازی به شمار می‌رود و کودک آن را با حرص و ولع خاصی به دهان می‌برد و به همین جهت است که وقتی از او می‌گیرند خشمگین می‌شود و گریه سر می‌دهد.

به تدریج که کودکان بزرگتر می‌شوند، علاقه فراوانی به تماشای کتابهای مصور و رنگی پیدامی‌کنند که در حقیقت، از نظر روان‌شناسی، نوعی اسباب‌بازی آموزنده و سرگرم‌کننده محسوب می‌شوند و در مراحل بعدی، یعنی در سنین کودکستان و دبستان، در یادگیری کمک فراوانی به آنها می‌کند.

اگر اسباب‌بازی متناسب سن کودک نباشد، هدفهای مورد نظر تحقق نمی‌یابند. مثلاً، اگر قطعات لگو^۱ را در اختیار کودک ۷ ماهه قرار دهیم، آنها را به دهان می‌برد، در حالی که کودک بزرگتر به ساختمان‌سازی می‌پردازد و از فعالیتهای خود لذت می‌برد. ۲. اسباب‌بازی باید وسیله رشد کودک باشد، او را به حرکت و تفکر و اراده و به مبارزه و تلاش فراخواند. اسباب‌بازیهای مفید آنهایی اند که کودک می‌تواند قطعات آنها را از هم جدا کند و در هر جداسازی با مسئله جدیدتری مواجه شود و حدس بزند که بعداً چه اتفاقی خواهد افتاد. اگر اسباب‌بازی خیلی ساده یا خیلی پیچیده باشد، خستگی و بی‌علاقگی را در کودک بوجود می‌آورد. از این رو، یکی از ویژگیهای اسباب‌بازی خوب این است که، متناسب با شرایط ذهنی و جسمی کودک، بتواند قوای خلاقه و استعدادهای دیگر او را پرورش دهد.



تصویر ۴. در شهرهای بزرگ، کودکان می‌توانند از امکانات بهتر بازی بهره ببرند

۳. اسباب بازی باید انگیزه و محرک مناسب به همراه داشته باشد و بتواند کودک را جلب کند. اگر بازی با اسباب بازی توأم با موفقیت باشد، کودک به ادامه بازی ترغیب می گردد. مثلاً، وقتی که کودک قطعات رنگی را بر اساس رنگ خاصی هماهنگ می کند یا پازلی را حل می کند، احساس موفقیت می کند و این موفقیت در حکم پاداشی است که وی دریافت می کند.

۴. اسباب بازی باید به پرورش حواس کودک و به ویژه ایجاد و گسترش هماهنگی بین حرکات چشم و حرکات ظریف دست کمک کند.

۵. اسباب بازی خوب تصورات کودک را گسترش می بخشد و کنجکاوی و تجسس را در او پرورش می دهد.

۶. از ویژگیهای دیگر اسباب بازی مناسب این است که مهارتهای بدنی را در کنار مهارتهای ذهنی کودک پرورش می دهد.

۷. اسباب بازیهایی که در اختیار کودکان گذاشته می شود باید مطمئن و بی خطر باشند و موارد زیر در آنها رعایت شده باشد:

— اسباب بازیهای چوبی و فلزی صاف و بدون تراشه باشند که لمس کردن آنها باعث خراش و بریدگی پوست کودک نشود.

— جنس اسباب بازیها چینی یا شیشه ای و، به طور کلی، به آسانی شکننده نباشند.

— اسباب بازیهای کودکان کمتر از ۲ سال که همه چیز را به دهان می برند قابل شستشو باشد.

— لایبی اسباب بازیهای پر شده ضد عفونی شده و بهداشتی باشد.

— اسباب بازیهای کودکان کمتر از ۲ سال آن قدر بزرگ باشد که کودک نتواند آنها را به دهان ببرد. مهره های رنگی کوچک و قطعات جداشدنی برخی اسباب بازیها نظیر چشم و بینی و دهان حیوانات، به علت آنکه کودک خردسال ممکن است آنها را قورت بدهد، مناسب نیست.

— نخ اسباب بازیهای کشیدنی باید چنان ضخیم و نرم باشند که دست کودک بر اثر کشیدن آنها نبرد.

۸. قبل از خرید اسباب بازی باید عمیقاً به تأثیرات آنها در کودک اندیشید و اگر

اسباب‌بازی خاصی به نوعی برای خود کودک یا دیگران خطر ایجاد می‌کند، بهتر است به کودک ارائه نشود. اسباب‌بازی‌هایی که با برق شهر کار می‌کنند، تفنگ‌های ساچمه‌ای و تیر کمان از این نوع محسوب می‌شوند.

۹. اسباب‌بازی باید به گونه‌ای باشد که برای کودک شادی و نشاط و لذت فراهم آورد.

انواع اسباب‌بازی

اسباب‌بازی‌ها را بر اساس دامنه تأثیر آنها و موقعیتهایی که برای یادگیری کودک فراهم می‌آورند به دو دسته مهم تقسیم می‌کنند: ۱. سازمان‌یافته، ۲. سازمان نیافته.^۱

اسباب‌بازی‌های سازمان‌یافته شکل مشخص و از پیش تعیین شده‌ای دارند و دامنه تأثیر آنها محدود است و به منظور ایجاد موقعیت یادگیری خاص برای کودکان به کار می‌روند. این گونه اسباب‌بازی‌ها به ۶ دسته تقسیم می‌شوند:

۱. اسباب‌بازی‌هایی ویژه خردسالان
۲. اسباب‌بازی‌هایی برای جلب توجه کودک
۳. اسباب‌بازی‌هایی برای ایجاد تحرک در کودک
۴. اسباب‌بازی‌هایی برای تقویت مهارت‌های دست و هماهنگی چشم و انگشتان
۵. اسباب‌بازی‌هایی برای تقویت قوه تمیز و تشخیص
۶. اسباب‌بازی‌هایی برای تقویت قدرت تکلم و بیان کودک

۱. اسباب‌بازی‌هایی برای خردسالان

الف) وسایل متحرک: وسایلی‌اند که از قطعات رنگی و سبک و متصل به هم تشکیل شده و با جریان مختصر هوا به حرکت در می‌آیند. این وسایل را باید در محدوده دید کودک آویخت. رنگ درخشان آنها ممکن است نظر کودک را به خود جلب کند. با به حرکت در آوردن این وسایل در جلو چشمان خردسال به صورت افقی، عمودی، دایره‌ای و زیگزاگ می‌توان حرکات چشم کودک را مشاهده کرد،

۱. برای کسب اطلاعات بیشتر به کتاب اسباب‌بازی، آموزش و درمان مراجعه شود.

عضلات چشم او را تقویت نمود و دقت او را جلب کرد. وسایل متحرک باعث افزایش تجربیات حسی - حرکتی خردسالان می شوند. همچنین هشیاری، تمرکز و کنجکاوی را در کودک افزایش می دهند.

(ب) کرا دل: وسایل متحرکی هستند که زوی گهواره کودک آویزان می شوند، تولید صدا می کنند، براق و رنگی اند، ولی بسیار محکم و بادوام ساخته شده اند. کودک می تواند در سن ۶ ماهگی به بعد به کمک آنها، خود را از حالت خوابیده و نشسته، بلند کند.

(ج) آوین: نوعی از اسباب بازیهای آویزان کردنی اند که در معرض دید کودک قرار داده می شوند تا کودک آنها را ببیند و بگیرد. توپ پارچه ای، زنگوله و غروسک آویزان شده از آن دسته اند. با کشیدن نخ برخی از این غروسکها یا حیوانات پارچه ای کوچک، آهنگی شروع به نواختن می کند که برای کودک بسیار لذتبخش است.

(د) جفجغه: وسیله ای است که به تحریکات لمسی و حرکتی کودک پاسخ می دهد و تولید صدا می کند. جفجغه انواع فشاری و حرکتی دارد که کودک با فشردن یا تکان دادن آنها تولید صدا می کند. استفاده از جفجغه باعث پرورش حس شنوایی، آموزش اصوات متفاوت، تحریک حس بینایی و افزایش قدرت و هماهنگی انگشتان و ساعد و بازو می شود.

۲. اسباب بازیهای جالب

برای کودکانی که علاقه ای به بازی کردن با اسباب بازی از خود نشان نمی دهند و به تحریکات اضافی برای انگیزه شدن به بازی احتیاج دارند، می توان از این گروه اسباب بازیها استفاده کرد. وسایل این گروه، با کمترین عمل، نتیجه زیادی را عاید می سازد. کودک با فشردن دکمه ماشین آتش نشانی یا آمبولانس، بلافاصله، صدای آژیر می شنود و روشن و خاموش شدن چراغهای رنگی و حرکت اسباب بازی را مشاهده می کند یا با رها کردن یک فنر می تواند شاهد حرکات موزون و هماهنگ باشد. این وسایل می توانند به خوبی جوانس و قوای ذهنی کودک را متمرکز سازند.

۳. اسباب بازیهای محرک

این نوع اسباب بازیها برای تمرین و تقویت عضلات، مصرف انرژی، ایجاد تعادل، پرورش اعتماد به نفس و کسب تجربیاتی راجع به رهبری مفیدند و عبارت از:

(الف) وسایلی که کودک می تواند از آنها بالا رود و پایین بیاید: مانند قطعات چوبی یا آهنی در هم فرو رفته یا نردبانهای چوبی و طنابی و سرسره.

(ب) وسایلی که در کودک ایجاد تعادل می کند: مانند آلاکلنگ و تخته های قرقره دار یا لبه باریک جداول که کودک از روی آنها عبور کند.

(ج) وسایل غلتانیدنی: مانند توپ، که کودک می تواند آن را قل دهد، پرتاب کند و دنبال نماید. اگر درون توپ، زنگوله ای تعبیه شده باشد که ضمن غلتیدن، تولید صدا کند برای کودک خوشایندتر است.

(د) وسایل هل دادنی و کشیدنی: مانند فرغونهای کوچک، دوچرخه، سه چرخه و ماشینهایی که کودک آنها را با نخ یا چند متری به دنبال خود می کشد، چون باعث حرکت و جابه جایی کودک می شوند سبب می گردند که کودک در حین فعالیت و حرکت از مکانهای مختلف بازدید کند و مسیر حرکت را ارزیابی کند. از این رو، باعث تقویت عضلات بزرگ کودک و کسب مهارتهای لازم برای راه رفتن، پریدن و دویدن می شوند.

(ه) وسایل لی لی کردن: رسم چند خانه با گچ یا ذغال روی زمین و استفاده از یک تکه سنگ و لی لی کردن، یکی از بازیهای دلچسب کودکان است. لی لی کردن باعث توسعه هماهنگی عضلانی کودک می شود و حرکات درشت نظیر ایستادن، پریدن با یک پا و حفظ تعادل را در او تقویت می کند.

۴. اسباب بازیهایی برای تقویت مهارتهای دستی و هماهنگی چشم و دست^۱

وسایل این دسته که باعث تقویت حرکات ظریف دست می شوند عبارت اند از:

(الف) نخ و مهره، تخته های سوراخ دار و کفش: کودک نخ را از سوراخهای مهره ها

عبور می‌دهد. برای اینکه مهره‌ها از طرف دیگر نخ خارج نشوند، مربی می‌تواند انتهای نخ را گره بزند. می‌توان از کودک خواست که از میان مهره‌های دارای رنگهای مختلف، مثلاً، مهره‌های قرمز را نخ کند و سپس مهره‌های رنگ آبی را. در این فعالیت، حس بینایی و دقت بینایی تقویت می‌شود و بین چشم و عضلات ظریف دست هماهنگی حاصل می‌شود. عبور دادن نخ از سوراخهای دو تخته کنار هم یا عبور دادن بند کفش از سوراخهای کفش نیز مهارتهای لازم را در کودک ایجاد می‌کند.

(ب) اسباب‌بازیهای پیچ‌کردنی: استفاده از پیچ و مهره‌های چوبی یا پلاستیکی در اندازه‌های مختلف و رنگهای متنوع باعث هماهنگی بیشتر حرکات چشم و دست می‌شوند و مهارتهای انگشتان را افزایش می‌دهند.

(ج) اسباب‌بازیهای سوارکردنی و جفت‌کردنی: بازی کردن با اسباب‌بازیهایی مانند آدمکها، مهره‌ها، وزنه‌ها و اشکال مختلف که در جاها یا حفره‌های مخصوص به خود قرار داده می‌شوند یا قطعاتی با سوراخهای کوچک و بزرگ در مرکز، که در میله‌های مناسب گذاشته می‌شوند، مستلزم دقت و نیروی ذهنی زیادی است. کودک باید با نگاه کردن به اندازه، حفره مناسب آن را بیابد و مربع را در آن جای دهد. هر قدر این قطعات ریزتر باشند، به قدرت لمس و انطباق چشم و دست بیشتری نیاز دارند.

۵. اسباب‌بازیهای تشخیصی

به کمک این اسباب‌بازیها، کودک اشکال هندسی را می‌شناسد، با مفاهیم اندازه و حجم آشنا می‌شود و اصوات و رنگها را شناسایی می‌کند.

پازل‌های جاگذاردنی نمونه مناسبی از این نوع اسباب‌بازیهاست که کودک اشکال هندسی، نظیر دایره، مثلث، مستطیل، لوزی و... را تشخیص می‌دهد و یا آنها را در جای مناسب خود قرار می‌دهد. این قطعات سه بعدی وقتی درون حفره قرار می‌گیرند، به حالت دو بعدی در می‌آیند. کودک با مفاهیم طول، عرض، ارتفاع، سطح، حجم، رنگ و اشکال مختلف هندسی آشنا می‌شود. دقت او افزایش می‌یابد و هماهنگی چشم و دست در او تقویت می‌شود.

۶. اسباب‌بازیهای گویشی و زبانی

اسباب‌بازیهایی نظیر ساز دهنی، بوق، سوت، بادکنک، و نی باعث تقویت دستگاه تنفسی و تولید صدای کودک می‌شوند و اسباب‌بازیهای دیگری نظیر دومینو، لوتوی ارتباط و پازل، کارتهای قضاگو و کتابهای تصویری وجود دارند که موضوعهای متنوعی را برای صحبت کردن و مکالمه کودک فراهم می‌سازند و کودک فرصت می‌یابد تا کلمات مناسب را بیان کند و، در تکلم، مهارت لازم را به دست آورد.

الف) دومینو: قطعات مستطیل شکلی است که، در هر قطعه، دو طرح و تصویر وجود دارد. قطعات دومینو به گونه‌ای با یکدیگر ارتباط دارند که کودکان، با پیدا کردن ارتباط، قطعات را کنار یکدیگر می‌چینند. در دومینوهایی که از تصویر تشکیل شده‌اند می‌توان درباره تصاویر با کودک صحبت کرد و از او پرسش کرد. به طور مثال، می‌توان سؤال کرد، که کدام عکس، گل یا میوه است؟ کدام شکل پروانه یا هواپیما است؟ تصویر گربه را به من نشان بده. کدام قطعه ۳ خال دارد؟ کدام تصویر قرمز رنگ است؟ صدای گربه چطور است؟ ماهی کجا زندگی می‌کند؟ با طرح پرسشهای متعدد، دامنه لغات و دانش کودک افزایش می‌یابد و در تکلم مهارت بیشتری به دست می‌آورد. کودک با اشکال، رنگها، اعداد، حیوانات و... آشنا می‌شود. تفاوتها و اختلافها را شناسایی می‌کند. همکاری با گروه و رعایت کردن نوبت را در بازی دو یا چند نفره فرامی‌گیرد.

ب) لوتوی ارتباط: عبارت است از یک قطعه اصلی و قطعات کوچک و مضور فرعی که تصاویر آنها به نوعی با یکدیگر ارتباط دارند.

تصاویر قطعه اصلی ممکن است شامل شکل پلیس، آشپز، آسمان و دریا باشد که با تصاویر فرعی دزد، کیک، هواپیما و کشتی ارتباط دارند. می‌توان از کودک خواست راجع به تصاویر قطعه اصلی صحبت کند یا از او چنین پرسشهایی کرد: پروانه چطور حرکت می‌کند؟ بالهای او چه شکلی دارد؟ کار پلیس چیست؟ آب دریا چه رنگ و مزه‌ای دارد؟ چه حیواناتی در دریا زندگی می‌کنند؟ و... سپس از کودک بخواهیم که قطعاتی را که به نوعی با قطعه اصلی ارتباط دارند شناسایی کند و کنار هم یا روی هم قرار دهد. لوتوی ارتباط، علاوه بر پرورش قدرت بیان،

حس کنجکاو کودک را در مورد مفاهیم مختلف محیط زندگی، مسائل اجتماعی، مشاغل و... تحریک می‌کند.

(ج) پازل: قطعات بریده یا جدا از هم یک تصویر است که، با قراردادن آنها در محل خود، تصویر اصلی به دست می‌آید.

پازلها به دو دسته جاگذاردنی و جورکردنی تقسیم می‌شوند. در پازل جاگذاردنی کودک جای اشیای خالی را می‌یابد و قطعه را درون آن قرار می‌دهد و تصویر را کامل می‌کند و در پازل جورکردنی، کودک قطعات را برحسب شکل، رنگ و اندازه و موضوع انتخاب می‌کند و در کنار هم قرار می‌دهد و تصویر را کامل می‌کند.

هنگام ارائه پازل به کودک، او را به صحبت کردن راجع به موضوع پازل تشویق می‌کنیم و پرسشهایی درباره موضوع پازل از او می‌پرسیم. مثلاً، می‌پرسیم این تصویر مربوط به چه فصلی است؟ فصل قبل و بعد از این فصل چه فصلی است؟ در این فصل چه میوه‌هایی هست، هوا چطور است و... یا در پازل روستا از کودک می‌پرسیم، در روستا چه حیواناتی بیشتر دیده می‌شوند؟ گوسفندان چه فوایدی دارند؟ شغل اصلی مردم روستا چیست؟ فرش را چطور می‌بافند؟ و...

از اهداف پازل می‌توان به پرورش دقت بینایی، تشخیص شکل، رنگ، شناخت جزء از کل، پرورش قدرت بیان و یادگیری واژه‌های جدید اشاره کرد.

پازل‌های جاگذاردنی در ۲ نوع دکمه دار و بدون دکمه طراحی شده‌اند که نوع دکمه دار آن سنین پایینتر مناسب می‌باشد.

پازلها باید متناسب با سن کودک در اختیار او گذاشته شوند. پازل نباید آنقدر سخت باشد که کودک نتواند آن را حل کند و نباید آنقدر ساده باشد که علاقه کودک را از بین ببرد و در او خستگی ایجاد کند.

هرچه اندازه قطعات پازل ریزتر و هرچه تعداد قطعات بیشتر و هرچه موضوع پازل پیچیده‌تر باشد برای سنین بالاتر مناسبتر است.

(د) کارتهای قصه گو و کتابهای تصویری: با تهیه تعدادی کارت که بر روی آنان اشکال گوناگون چسبانیده شده است، می‌توان به رشد بیان کودک کمک کرد. با

ارائه یک کارت به کودک از او می‌خواهیم دربارهٔ شکلها و ارتباط آنها توضیح دهد و داستانی برای کارت از خود بسازد. همچنین می‌توان، با توجه به سن و ذوق کودک، کتابهای مناسب و همراه با تصویرهای رنگی را در اختیار او قرار داد. هدفهای این دسته از وسایل عبارت از: افزایش خزانهٔ واژه‌ها، آشنایی با مفاهیم کلمات، توسعهٔ قدرت خلاقیت و تقویت تکلم.

اسباب‌بازیهای سازمان‌یافته

اسباب‌بازیها و وسایلی که در این طبقه قرار می‌گیرند، شکل از پیش تعیین‌شده‌ای ندارند و کودکان می‌توانند از ابتکار و خلاقیت خود استفاده کنند و فعالیتهای نویی انجام دهند. این اسباب‌بازیها موقعیتهای یادگیری متفاوتی را برای کودک فراهم می‌آورند و راه را برای ابتکار کودک باز می‌گذارند. ارزش تشخیصی این دسته وسایل بسیار زیاد است، زیرا کودک می‌تواند فعالیتهای خود را ناآگاهانه، فرافکنی کند. نظم و سازمانی که کودک به این وسایل می‌دهد سرنخهایی به پدران و مادران یا مربیان می‌دهد که بتوانند جنبه‌های شخصیتی کودک را بهتر شناسایی کنند. وسایل این گروه به سه دسته عمده تقسیم می‌شوند:

۱. اسباب‌بازیهای ساختنی (ساختمانی)
۲. وسایل برای بازیهای خلاقه
۳. وسایل برای بازیهای تصویری

۱. اسباب‌بازیهای ساختنی

اسباب‌بازیهایی متشکل از چند قطعه یا چند صد قطعه‌اند که بازیکن آنها را به هم وصل می‌کند یا روی هم چیده می‌شوند و ساختمانهای خاصی را ظاهر می‌سازند. مکعبهای چوبی یا پلاستیکی و لگو دو نوع مهم این اسباب‌بازیهایند.

الف) مکعبها: این مکعبها در اندازه‌ها و رنگهای گوناگون ساخته شده‌اند و کودک می‌تواند با آنها برج، پل یا چیزهای دیگر بسازد. کودک پس از ساختن برج یا خانه‌های چند طبقه با ضربه‌ای آن را خراب می‌کند و از فرو ریختن مکعبها و صدای حاصل از آن لذت می‌برد. کودک، ضمن بازی با قطعات، با مفاهیم ذهنی و

فضایی آشنا می شود. مثلاً، هنگام ساختن پل، ذهن را درباره تعادل اجسام، بلندی و کوتاهی و برقراری تناسب بین پایه ها به فعالیت می اندازد. هماهنگی بین حرکات چشم و دست تقویت می شود. با جنس، رنگ و اشکال مختلف آشنا می گردد و در می یابد که وقتی سطح طبقه زیرین به اندازه کافی وسیعتر از طبقات بالایی نباشد، قطعات فرومی ریزند و هرچه ساختمان بلندتر شود، احتمال سقوط و فروریزی آن بیشتر می شود.

ب) لگو: قطعات و حجمهای مختلف و قابل اتصال به یکدیگر، که از ترکیب آنها حجمها و ساختمانهای متفاوتی به دست می آید، لگو نامیده می شود. جنس لگو معمولاً پلاستیکی است.

می توان از کودک خواست قطعات سفید یا قرمز را جدا کند، قطعات همشکل را کنار بگذارد و ستونهایی از قطعات همرنگ یا همشکل بسازد و سپس به بازی دلخواه خود ادامه دهد.

لگو ابزاری برای یادگیری است. سبب رشد و هماهنگی مهارتهای بدنی و ارتباطات فضایی می شود. هنگام بازی با آن، تصورات و تخیلات کودک تحریک می شود و قوه خلاقیت و حافظه بینایی و تجسم او پرورش می یابد. می توان از کودک درباره طرحی که در ذهن خود دارد پرسش کرد. برای مثال، چه چیزی می خواهی بسازی؟ خانه ای با ۲ یا ۳ اتاق، با باغچه یا بدون باغچه، با پارکینگ یا بدون پارکینگ و...

۲. وسایل لازم برای بازیهای خلاقه

بازیهای خلاقه وسیله غیر کلامی برای بیان احساسات و علاقه کودکان است. کشیدن نقاشی یا تصویر آدمک ممکن است آرامش و لذت برای کودکان فراهم آورد و آنها را از فشارها رهایی بخشد. نقاشی باعث تقویت قدرت خلاقه و نیروی ابتکار کودک می شود. مداد رنگی و آبرنگ: کودک در سن (یک سالگی) مداد در دست می گیرد. خط خطی می کند. در سن (دو سالگی) شروع به استفاده از مداد رنگی می کند. در (چهار سالگی) از قدرت تخیل خود برای نقاشی کمک می گیرد و در (پنج سالگی) که استفاده از مداد رنگی را یاد گرفته به استفاده از آبرنگ می پردازد.

۳. وسایل لازم برای بازیهای تصویری

بازی تصویری باعث فعالیتهای حرکتی کودک می‌شود و کنجکاوی و اکتشاف او را تحریک می‌کند. وسایل عمده بازیهای تصویری عبارت از عروسک، خمیر مجسمه، شن و آب.

الف) عروسک: هنگامی که کودک با عروسک بازی می‌کند، خود را در نقش مادر و عروسک را به نقش فرزند خود تصور می‌کند و همان رفتار و حرکات مادر را با خودش در مورد عروسک در پیش می‌گیرد. با عروسک راز و نیاز می‌کند و مسائل و مشکلات عاطفی خود را برای او می‌گوید. به طور مثال، وقتی که کودک با دو عروسک که نماینده اعضای خانواده اویند بازی می‌کند و یکی از آنها را بغل می‌کند و به دیگری اعتنا نمی‌کند، بی‌علاقگی خود را به عروسک دیگر و فردی که آن عروسک نماینده اوست ابراز می‌دارد. کودکی که از مادر خود کتک خورده است، ممکن است عروسک خود را کتک بزند و تا حدودی خود را از تنشهای ایجادشده رهایی بخشد.

ب) خمیر مجسمه: معمولاً خمیرها پلاستیکی و غیر سمی اند. به آسانی شکل می‌گیرند و کودک می‌تواند اشکال مورد نظر خود را با آنها بسازد. در خمیر بازی، قدرت خلاقیت و تجسم فضایی کودک تقویت می‌شود. هماهنگی بین چشم و عضلات انگشتان زیاد می‌گردد. کودک فکر می‌کند، تصمیم می‌گیرد، خلق می‌کند و با رضایت خاطر درباره آنچه ساخته است سخن می‌گوید و بر آن اسم می‌گذارد.

در خمیر بازی، کودک با مفاهیمی نظیر جنس خمیر، نرمی، سفتی، زبری، سبکی، سبکی، سنگینی، طول، سطح و حجم آشنا می‌گردد.

ج) شن و آب: یکی از وسایل مهمی که باید در اتاق بازی وجود داشته باشد شن و آب است. شن باید در دو نوع خشک و مرطوب وجود داشته باشد تا کودک بتواند هر نوع آن را لمس و تفاوتها و شباهتهای آن را درک کند.

کودک در شن به حفر کردن و ساختن دالان می پردازد. برج، تپه و خانه می سازد و به انجام بازیهای تخیلی مشغول می گردد. کودک هنگام بازی با شن و آب، شن تر و خشک را مقایسه می کند. مفاهیم هندسی و فضایی را درک می کند و قدرت تخیل خود را پرورش می دهد. آب به سر و صورت خود می باشد. موج درست می کند و با یک جسم یا اسباب بازی کوچک که در وان حمام قرار می دهد، قایق و قایقرانی را در ذهن خود به تصور در می آورد.

خلاصه فصل چهارم

اسباب بازیها چنانچه بر طبق اصول روان شناسی و هدفهای آموزشی تهیه و انتخاب شوند در زندگی اجتماعی و روانی و در رشد فکری و تربیتی کودکان بسیار مؤثرند. زیرا شخصیت و تفکر کودکان در سنینی شکل می گیرد که با اسباب بازیها به بازی می پردازند. اسباب بازیهای مناسب باید دارای این ویژگیها باشند:

۱. متناسب با سن کودک باشند؛
۲. انگیزه و محرک مناسب در آنها وجود داشته باشد؛
۳. حواس کودک را پرورش دهند؛
۴. تصورات وی را توسعه بخشند؛
۵. مهارتهای حرکتی را در او ایجاد کنند.

اسباب بازیها بر اساس نقشی که بازی می کنند به ۶ دسته تقسیم می شوند. دسته اول اسباب بازیهای چون اجسام متحرک، دستگیره، آویزها، کرادل، دانگ لینگ و جفجغه را در بر می گیرد. دسته دوم شامل اسباب بازیهای چون ماشین آتش نشانی می شود. از دسته سوم، نردبانهای چوبی، آلاکلنگ، وسایل غلتانیدنی، وسایل هل دادنی و وسایل لی لی کردن را می توان ذکر کرد. اسباب بازیهای دسته چهارم برای هماهنگی چشمها و دستها به کار می روند. نظیر نخ و مهره، اسباب بازیهای پیچ کردنی، اسباب بازیهای سوار کردنی و جفت کردنی. از دسته پنجم، پازلها را می توان نام برد که برای تقویت قدرت تمیز و تشخیص به کار می روند. اسباب بازیهای دسته ششم، دومینو، لوتو، بازیهای مختلف، کارتهای قصه و کتابهای تصویری اند که در تقویت قدرت تکلم کودک مؤثرند.

از اسباب‌بازیهای سازمان‌نیافته می‌توان اسباب‌بازیهای ساختنی نظیر مکعبها و لگوها را نام برد. دسته دیگر از این نوع اسباب‌بازیها وسایل بازیهای خلاقه‌اند. مانند مداد رنگی و آبرنگ. در بازیهای تصویری نیز وسایلی مانند عروسک، خمیر مجسمه، شن و آب به کار می‌روند. بازی با هر کدام از وسایل و اسباب‌بازیها برای کودک فوایدی در بر دارد و برای او لذتبخش است.

خود آزمایی فصل چهارم

۱. اسباب‌بازیهای مناسب برای کودکان، بایستی دارای چه ویژگیهایی باشند؟
۲. انواع اسباب‌بازیهای ویژه خردسالان را نام ببرید و فواید هر کدام را ذکر نمایید.
۳. اسباب‌بازیهایی که جهت ایجاد تحرک در کودکان به کار می‌روند نام ببرید و فواید هریک را توضیح دهید.
۴. اسباب‌بازیهایی را که برای تقویت مهارتهای دست و هماهنگی چشم و دستها به کار می‌روند نام برده و فواید آنها را شرح دهید.
۵. اسباب‌بازیهایی را که جهت تقویت قدرت تکلم کودک به کار می‌روند نام برده و شرح دهید.
۶. اسباب‌بازیهای سازمان‌نیافته را نام ببرید.
۷. اسباب‌بازیهای ساختمان‌ی را نام برده و فواید آنها را برای کودک توضیح دهید.
۸. وسایل لازم و مفید برای بازیهای خلاقه را نام ببرید.
۹. وسایل ضروری برای بازیهای تصویری را ذکر کنید.
۱۰. برای خرید اسباب‌بازی چه ضوابطی را به کار می‌گیرید؟

فصل پنجم

بازی و بازی درمانی

هدفهای کلی

آشنایی با بازی و بازی درمانی

هدفهای رفتاری

از شما انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:

- دیدگاه روسو را در مورد بازی کودکان بنویسید.
- مشکلات به کارگیری فنون روانکاوی را برای کودکان بازگو کنید.
- روش آنا فروید و ملانی کلاین را در روانکاوی کودکان شرح دهید.
- منظور از بازی درمانی فعال را بنویسید و آن را با بازی غیر فعال مقایسه کنید.
- درمان ارتباطی مربوط به اتورانک را توضیح دهید.
- درمان غیر مستقیم کارل راجرز را شرح دهید.
- دیدگاه رفتارگرایی را در بازی درمانی به طور مختصر توضیح دهید.
- کاربردهای مختلف بازی را در درمان کودکان بنویسید.
- استفاده از بازی وسیله‌ای برای برقراری رابطه‌کاری است را شرح دهید.
- رابطه ساز و کارهای دفاعی را با بازی بنویسید.
- رابطه بازی را با تسهیل بیان کلامی توضیح دهید.
- اهمیت تکاملی بازی را شرح دهید.
- دیدگاه لندرت را در مورد برقراری ارتباط از طریق بازی شرح دهید.

- خلاصه‌ای از شرح حال دبیز و نحوه درمان وی را بیان کنید.
- منظور از بازی درمانی گروهی را شرح دهید و ویژگیهای آن را با بازی درمانی انفرادی بیان کنید.

رشد بازی همچون شکلی از درمان

به نظر دیل لبو، اولین مدافع مطالعه بازی کودکان به منظور درک و آموزش آنها اروسو بود. او در کتاب امیل عقاید خود را در مورد اهداف آموزش کودک بیان کرد. وی این واقعیت را تشخیص داد که ایام کودکی مرحله‌ای از رشد است و کودکان، مردان و زنان کوچک نیستند. به علاوه، او متوجه ارزش زیاد دوران کودکی و بازیهای کودکانه شد.

روسو بر اهمیت بازی برای درک کودک تأکید و توصیه می‌کند که معلم باید، برای ملحق شدن به بازی شاگردانش، با ایفای نقش کودک، معاشری مناسب برای آنان باشد. البته، تعاریف روسو در مورد بازی و تفریحات کودکان بیشتر در جهت اهداف تربیتی بود تا اینکه منطبق بر کاربردهای تحقیقاتی و درمانی امروز بازی باشد.

اولین مورد استفاده واقعی از بازی در درمان به پسری پنج ساله به اسم هانس کوچولو مربوط است که فروید در آن به درمان ترس بیمارگونه کودک پرداخت. زمانی که فروید با هانس کوچولو کار می‌کرد، هیچ یک از پیشنهادهاى روسو را تعقیب نکرد. او برای اینکه هانس را درک کند، خود را به جای کودک ننذاشت، بلکه بیشتر از طریق پدر هانس سعی می‌کرد تا راهی بیابد که کودک را به دوران بزرگسالی عقلی برساند. به این ترتیب، بیشترین کارهای اولیه با کودکان بر اساس روشهای فروید انجام گرفت تا پیشنهادهاى روسو. در این روش درمانی، قوانین و مقررات درمان بزرگسالان در مورد کودکان نیز به کار گرفته شد و، در نتیجه، همان‌طور که انتظار می‌رفت مشکلاتی قابل توجه را نیز به وجود آورد.

مشکلات به کارگیری فنون روانکاوی برای کودکان

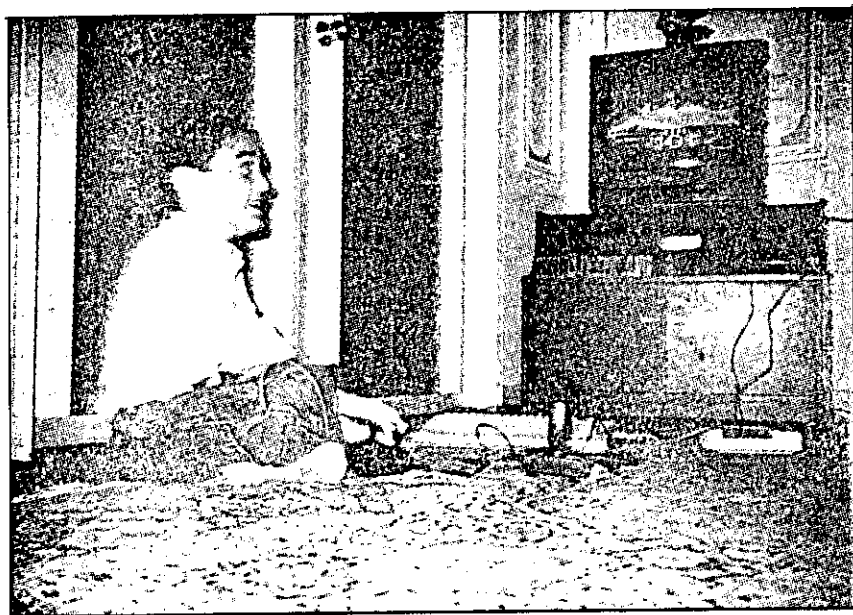
در طول ۳۰ سال اخیر، شاخه‌ای بسیار تخصصی از روانکاوی رشد یافته است که در آن

بیشتر «کودک کاوی» یا تحلیل روانی کودک مورد توجه قرار می گیرد. اما با توجه به مشکلات به کارگیری نظریه روانکاوی در مورد کودکان، از سوی فروید و نقایصی که دیگران به آن پی برده بودند لزوم تغییر چگونگی برخورد روانکاوان با کودکان احساس شد به طوری که متخصصان روانکاوی کودک را متمایز از روانکاوی بزرگسالان دانستند. هلموث یکی از روان شناسانی که در این مورد کار کرده است گزارش داد که بازی در «کودک کاوی» نقشی اساسی دارد. به خصوص در درمان کودکان ۷ ساله یا کوچکتر. حتی ممکن است از بازی مانند پلی برای ایجاد ارتباط کلامی استفاده کرد.

در سال ۱۹۲۷، ملانی کلین اصول روان شناسی تحلیل روانی کودک را تدوین کرد. و آنا فروید نظریه کلاسیک پدرش را به صورت نظام دیگری از کودک کاوی تکمیل کرد.

روش آنا فروید و ملانی کلین

آنا فروید از بازی به گونه ای شبیه روش خواب برای بزرگسالان استفاده کرد. او در ورای بازیهای تخیلی، نقاشی و رنگ کردن به دنبال انگیزه های «ناخود آگاه» بود. در روش وی «من برتر» کودک رشد نیافته تلقی می شد. به همین دلیل، بر اهمیت رفتار هیجانی موجود بین کودک و روانکاو تأکید بیشتری می شد. از این رو، احساس همدلی و برقراری رابطه حسنه، بر تعبیر و تفسیر محتوای پنهان بازی کودک برای خود او مقدم شمرده می شد. اما کلین معتقد بود که «من برتر» کودک تقریباً رشد یافته است و تأکید داشت که لازم است به کودک تعبیر و تفسیر رفتارش بلافاصله گفته شود. زیرا که این کار اضطراب ناشی از «من برتر» کاملاً رشد نیافته را در کودک کاهش می دهد. بازی درمانی دسترسی مستقیم درمانگر به ناخود آگاه کودک امکان پذیر می سازد. زیرا فعالیتهای خود به خودی در بازی کودک جانشینی برای تداعی آزاد است. برای این منظور، مجموعه بزرگی از اسباب بازیهای کوچک به کودک پیشنهاد می شود تا به هر طریقی که مایل باشد در طول ساعات روانکاوی از آنها استفاده کند. مشاهده رفتار کودک نشان می دهد که مکالمات و فعالیتهای وی با اسباب بازیها مشابه تداعی آزاد یک فرد بزرگسال است. گرچه برخی از روانکاوان این موضوع را تأیید نمی کنند.



تصویر ۵. بازیهای هیجان آور کامپیوتری جایگزین بازیهای قدیمی شده‌اند.

انشعاب بازی درمانی براساس نظریه روانکاوی

بازی درمانی فعال

نوعی از بازی، که در آن به کودک تعدادی اسباب بازی انتخاب شده داده می شود و درمانگر خود نیز برای تشویق کودک برای به نمایش درآوردن صحنه های آسیب زای مشخصی «وارد بازی» می گردد، بازی درمانی فعال نامیده می شود. افرادی مانند لوری سولومون، به علت نارسایی شیوه های موجود شکلهایی از این نوع بازی درمانی را رواج داده اند.

در بازی درمانی فعال، درمانگران تأکید می کنند که باید به رابطه هیجانی بین کودک و درمانگر توجه شود. چنین رابطه ای همچون شاخصی برای تشخیص ارتباط کودک با اطرافیان تلقی می گردد.

بازی درمانی غیرفعال

بازی درمانی غیرفعال همزمان با بازی درمانی فعال رشد یافت. در درمان غیر فعال، درمانگر بازی کودک را محدود نمی سازد، بلکه فقط به همراه کودک در اتاق می ماند. همان گونه که کودک از طرق مختلف به دنبال کاری است که اجازه انجام آن به او داده شده است، درمانگر نیز به تدریج تلاش می کند که خود را وارد بازی کودک کند. البته، در اینجا کودک همیشه اجازه دارد که بازی را رهبری کند. یعنی ورود درمانگر به بازی و دخالت وی مانع ابتکار عمل کودک در بازی نمی شود، حتی اگر نهایتاً لازم باشد که درمانگر چند مورد تجزیه و تحلیل ساده از رفتار را بیان نماید. به طور کلی، اساس بازی درمانی غیرفعال این است که مهمترین عامل برای تغییر اختلال عاطفی کودک، درک و قبول اعمال و رفتار و بیان احساسات کودک است و تنها در این صورت است که کودک می تواند احساس اضطراب، خصومت و ناامنی خود را باشتاب خاص خود از طریق بازی بیان کند.

از آنجا که درمانگر غیرفعال به کودک اجازه انتخاب راه را می دهد، هیچ گونه محدودیتی در مورد چگونگی انتخاب اسباب بازیها برای کودک وجود ندارد. کودک

می‌تواند با هر نوع اسباب‌بازی که بخواهد بازی کند و به بازی با اسباب‌بازیهای خاصی محدود نیست. چون کودک حق انتخاب و آزادی عمل وسیع دارد و درمانگر نیز در برابر واکنشهای او پذیرش نشان می‌دهد، میدان عمل کودک در ابراز عواطفش بسیار وسیع خواهد شد. بنابراین، مهم نیست که همه بازیهای کودک که به طور آزاد و بدون دخالت درمانگر جریان می‌یابد، دارای ارزش عاطفی و رمزی قوی باشند و درمانگر آنها را مشاهده نکند. بلکه بعضی از بازیها در حقیقت همان اجرای مجدد فعالیت‌های ساده و تجربیات روزانه کودک‌اند و فقط بعضی از آنها برای درمانگر جنبه خلاق و هدایت‌کننده دارند. این شیوه درمانی (بازی درمانی غیرفعال) شبیه به شیوه درمانی دیگری است که به «ارتباط درمانی» معروف است.

ارتباط درمانی

ارتباط درمانی یا درمان ارتباطی براساس نظریات روان درمانی «اتو رانک» روان‌شناس معروف آمریکایی پایه‌ریزی شده است. این روش با روانکاوی تفاوت دارد. تأکید اصلی آن بر نیروی درمانی موجود در «رابطه هیجانی بین درمانگر و بیمار» است. ممکن است در بینشی که با تحلیل تجربیات گذشته و یا یادآوری خاطرات به دست می‌آید نیروی درمانی مختصری وجود داشته باشد، اما ارتباط کلامی که کلاً با وضعیت فعلی فرد سر و کار دارد و هیچ کوششی برای تفسیر و تحلیل تجربیات گذشته او نمی‌کند، تأکید اصلی بر عکس العملها و احساسات فعلی اوست. بنابراین، احتیاجی نیست که از مراجع در مورد تجربیات گذشته وی سؤال شود.

این روش در سرگیرنده شرایطی است که در آن به کودک «آزادی کامل» داده می‌شود. او اجازه دارد که در حضور درمانگر هر گونه فعالیتی را که دوست دارد انجام دهد. او از هر وسیله بازی که بخواهد می‌تواند استفاده کند. اگر کودک درمانگر را به بازی دعوت کند، درمانگر می‌تواند با او بازی کند، اما باید حداقل شرکت در بازی را داشته باشد. همان‌طور که اشاره شد، درمانگر در بازی درمانی فعال، خود وارد بازی کودک می‌شود.

درمان غیر مستقیم

کارل راجرز موجبات تحلیل رفتن نظریه ارتباط درمانی و ظهور شیوه درمان غیر مستقیم را فراهم آورد. امروزه درمان غیر مستقیم شیوه مهمی برای درک رفتار به شمار می آید. این نظریه هیچ کوششی برای کنترل یا تغییر مفاهیم بیمار نمی کند، بلکه می کوشد شرایط درمانی را ایجاد کند که خود بیمار تجربه کرده تا بر اساس آن احتمالاً رفتار او تغییر کند. درمانگر او را در انتخاب ماهیت و جهت این تغییر نیز آزاد می گذارد.

درمان غیر مستقیم بر این اعتقاد تأکید دارد که بیمار در درون خود توانایی لازم برای حل مسائل هیجانی مربوط به خود را دارد. شیوه های این نوع درمان برای کودکان در درمان بزرگسالان نیز کاربرد پیدا کرد. در واقع، درمان غیر مستقیم با استفاده از تجارب کاری با مشکلات کودکان آغاز شد. ویرجینیا اکسلاین فلسفه «بیمار محوری» راجرز را به سرعت و با موفقیت در بازی درمانی به کار برد. نظریات خانم اکسلاین همچنان اساس و پایه بازی درمانی غیر مستقیم است.

بازی درمانی بر اساس دیدگاه رفتار گرایی

رفتار درمانی یکی از امیدوارکننده ترین تحولات برای درمان مشکلات کودکان است. این فن را می توان به بهترین وجه در محل مسکونی کودک، یعنی جایی که شرایط برای یادگیری قابل تنظیمتر است، به کار برد. این فن در مورد هر دو نوع درمان، چه آنهایی که در صدد به وجود آوردن الگوی رفتاری مطلوب با استفاده از عامل تقویت اند و چه درمانهایی که در صدد خاموش سازی رفتار نامطلوب اند، به کار برده می شود. بسیاری از مشکلات هیجانی کودکان به صورت دوره ای است. یعنی در دوره خاصی از زندگی آنان و در موقعیتهای ویژه ای ظاهر می شوند که ممکن است به هنگام مراجعه به درمانگاه یا مراکز مشاوره دیده نشوند. مانند بی اختیاری ادرار، بی اختیاری مدفوع، بی اشتها، دزدی، گریز از مدرسه و ترس مرضی از مدرسه. به همین دلیل، درمانگران تمایل دارند که این قبیل مشکلات را، نه به طور مستقیم و در درمانگاهها و مراکز مشاوره کودک، بلکه به طور غیر مستقیم و در محل زندگی آنان درمان کنند. هر چند گزارشهایی نیز وجود دارد که مشکلاتی مانند هراس از حشرات و هراس از مدرسه و دیگر رفتارهای دوره ای،

به طور موفقیت آمیزی به طور سرپایی در درمانگاهها درمان شده، به نظر می‌رسد که می‌توان آن دسته از مشکلاتی را که علایم رفتاری مستمرتر دارند و در هر موقعیتی امکان بروز می‌یابند، مانند فعالیت زیاد، تیک، خجالتی بودن، بیشتر از مشکلات یاد شده بالا به طور مستقیم و با استفاده از بعضی شکلهای شرطی شدن در درمانگاهها و مراکز مشاوره درمان کرد.

بسیاری از مشکلاتی که به درمانگاهها ارجاع داده می‌شود، در مورد ناتوانی والدین و کودک برای ایجاد رابطه با یکدیگر است. روش متداول برخورد با این وضعیت ملاقات هریک از آنان به تنهایی است. دیدن کودک برای مطالعه تشخیصی و احتمالاً بازی درمانی و دیدن والدین برای مشاوره یا درمان خود روندی تربیتی برای والدین و کودک است که هریک در مورد افکار، احساسات و طرز عمل خود اطلاعات بیشتری به دست می‌آورند.

این شکل مستقیم درمان برای خانواده‌هایی که ارتباط و همدلی بین آنها ضعیف است و همچنین ممکن است برای موارد آشفته‌تری که انواع مختلف مشکلات در آن واحد وجود دارند بسیار مطلوب باشد.

سالواتور روسو در مقاله خود وضعیت کودکی به اسم مایک را چنین تشریح می‌نماید:

مایک پسر ۸ ساله لاغر اندام و رنگپریده‌ای بود که سریع و پرهیاهو صحبت می‌کرد؛ به گونه‌ای که نامفهوم به نظر می‌رسید. او بسیار پر جنب و جوش، ناآرام، دمدمی، بی‌طاقت و مضطرب بود و در صورتش تیک داشت. بسیار باهوش اما در مدرسه ناموفق بود. مایک ابتدا به دلیل ناسازگاری در منزل به درمانگاه ارجاع داده شد. او با سه خواهرش بدر رفتاری می‌کرد، یکی را از تاب هل داده بود، دیگری را به توی استخر هول داده بود و سومی را از روی دوچرخه انداخته بود. با حیوانات بی‌رحمانه رفتار می‌کرد و خسارات قابل ملاحظه‌ای در اطراف خانه به وجود آورد. پزشکان قانع شده بودند که او ضایعه مغزی دارد. روان‌شناسی او را فردی دارای وسواس فکری عملی توصیف کرد و روانپزشک دیگری مشکل او را حالت من مرزی با ویژگی سایکوتیک تشخیص داد.

طرح درمانی شامل ملاقات با مادر و پسر در داخل درمانگاه برای مدت ۱۵ دقیقه

بود تا در مورد رفتارش در منزل در خلال هفته گذشته صحبت شود. سپس به مدت ۴۵ دقیقه با یکدیگر در بازی درمانی عملی شرکت می کردند و در آخر کنفرانسی سی دقیقه ای با مادر برگزار می شود که در این مدت مایک در اتاق انتظار منتظر نشسته بود. مادر زنی پز نیرو و کاردان بود که بلافاصله در بازی شرکت کرد و به زودی توانست جلسات بازی را بدون کمک برگزار کند. درمانگر کناری ایستاده و تماشا می کرد. در فرصتی که از او خواسته می شد به بازی می پیوست و گاه گاهی اتاق بازی را ترک می کرد. زمانی که مایک قوانین را می شکست، مادر همان طوری که برنامه ریزی شده بود به پسرش بی اعتنائی می کرد، پشتش را به او می کرد و با درمانگر مشغول صحبت می شد و یا برنامه خاصی را برای خود ترتیب می داد. بنابراین، تنها رفتار مورد پسند اجتماعی «تقویت» می شد. این کار سبب واکنش کلامی خشنونت آمیز، انتقاد و جلسات پرهیاهویی می شد، با وجود این، او به تدریج آموخت که به گونه ای رفتار کند که موافقت و مشارکت مادرش را به دست آورد. گاهی درمانگر در مورد فعالیتهای در حال پیشرفت اظهار نظر می کرد و مفهوم فعالیتهای بازی را منعکس می کرد.

مایک در اتاق بازی سعی کرد تقلب کند، به میل خود مقررات را تغییر دهد، توافقات قبلی خود را انکار کند، محدودیتها را از طرق مختلف بیازماید و مادرش را طوری هدایت کند که مانند مستخدم اوامرش را انجام دهد. او همیشه می خواست راه خودش را برود و بازی و فعالیت دلخواهش را انتخاب کند. این رفتار بسیار شبیه به رفتارش در خانه بود. پس از گذشت مدتی، این رفتار نمایشی او فروکش کرد، به طوری که توانست برای مدت زمانی طولانی، در بازی با مادرش همکاری کند. او به مادر خود بیشتر همچون شریک نگاه می کرد، نه یکی از والدین. او را دوست صدا می زد و از جلسات لذت کامل می برد.

درمان بعد از بیست جلسه پایان یافت و مایک بسیار بهتر شده بود. خصومت او به طور قابل ملاحظه ای کاهش یافته بود و احساسات او به صورت راههای مورد پسند اجتماع بیان می گردید. اذیت او نیز کمتر شده بود و در منزل آرام بود. احساسات خود را با حالت اعتدال بیان می کرد و از خود و وسایلش بهتر مواظبت می کرد. با وجود اینکه معلم او زیاد دلسوز نبود، در مدرسه نیز پیشرفت کرد.

والدین او نیز از نظر عاطفی آرامش بیشتری پیدا کردند. آنها که پیش از آن تشخیص آسیب مغزی در مایک آنها عصبی و مضطربشان کرده بود و نمی‌توانستند در برابر او موضع قوی درپیش بگیرند یا مقررات را اجرا کنند، وقتی اطمینان یافتند که پریدگی رنگ وی، به‌هنگام روبه‌رو شدن با تهدید و تنبیه، بیشتر حقه‌ای روانی و در واقع شیوه‌ای آموخته‌شده است و آسیب مغزی در کار نیست، کاملاً تسلی یافتند. همان‌طور که پیش‌بینی می‌شد در جلسات بازی درمانی مشکل مایک به تدریج از میان رفت.

بازی درمانی

برای درک بیشتر دنیای کودکان، می‌توان آنها را به‌هنگام بازی مشاهده کرد. کودکان از طریق بازی، احساسات، ناکامیها و اضطرابها و ترسهای خود را بیان می‌دارند. از این رو، بازی برای درمانگران وسیله مناسبی است تا به دنیای کودکان رخنه کنند و آنها را بیشتر و بهتر بشناسند و به مشکلات آنها پی ببرند. امروزه از فن بازی درمانی به‌گونه‌ای فزاینده در دنیای پیشرفته برای تشخیص مسائل و مشکلات کودکان و درمان آنها استفاده می‌شود.

کاربردهای مختلف بازی در درمان کودکان

بازی کودک، که وسیله طبیعی او برای «بیان خود» است، موجب برانگیخته شدن افکار، تجربیات و هیجانات او می‌گردد. به همین دلیل، از بازی ممکن است در درمان کودکان همچون عامل مؤثری استفاده شود.

بازی معانی و ارزشهای زیادی برای کودک دارد، از جمله اینکه اساساً بازی فعالیتی است که کودک در خلال آن درک می‌کند، درمی‌یابد، می‌شناسد و احساس راحتی می‌کند. بازی بخش تفکیک ناپذیری از دنیای کودک است، روش او برای ایجاد ارتباط، وسیله او برای مبادله و آزمایش است و کلاً نوعی شناخت و تسلط بر واقعیهایی خارجی محسوب می‌شود.

به نظر آمسترگودکی که در موقعیت مصاحبه رسمی ممکن است معذب باشد، هنگامی که وسیله بازی آشنایی می‌بیند، احساس راحتی بیشتری می‌کند. تدارک وسایل

بازی، یعنی تدارک وسیله طبیعی ارتباط، که از طریق آن مشکلات کودک را می توان به راحتی بیان و درمان کرد.

معمولاً، در بازی درمانی کودکان، استفاده بیش از یک نوع بازی ضرورت می یابد و کاربرد هزیک از بازیها هم دارای ارزش تشخیصی است و هم ارزش درمانی دارد. جهت دادن آگاهانه به فعالیت بازی موجب می شود که درمان دارای هدف، معنی و ارزش گردد.

درک تشخیصی

بازی را می توان برای درک تشخیصی کودک به کار برد. در بازی می توان توانایی کودک را برای پیوند با دیگران، پریشانی، سختی، محدودیتهای اجتماعی، جهت پرخاشگری، درک کودک از دیگران، آرزوها و ادراک او از خودش، مشاهده کرد. مشاهده رفتار، افکار، احساسات و بیان کودک به هنگام بازی به ما کمک می کند تا مشکلات او را و اینکه او چگونه آنها را می بیند بفهمیم.

دختری نه ساله در مدرسه به علت نوشتن یک یادداشت عاشقانه به درمانگر ارجاع داده می شود. او دختری است قوی بنیه که با دقت و وسواس لباس می پوشد و در هنگام راه رفتن بین دستها و بدنش فاصله ایجاد می کند. او در بازی سعی دارد که تمیز بماند و از به کار گرفتن دستهایش امتناع می کند. به نقاشی همچون چیز کثیفی نگاه می کند. وقتی که درمانگر شروع به مدل سازی با خمیر می کند، او به خود می پیچد و به طور غضبناکی اصرار دارد که درمانگر خود را با بازی خمیر کثیف نکند. با احتیاط می گوید که او از مردم کثیف بدش می آید، ولی زیر چشمی حرکات درمانگر را زیر نظر می گیرد. کودک در این فعالیت بازی نکات زیر را آشکار می سازد: نفرت از چیزهای کثیف، ناراحتی از کنجکاوای دیگران درباره خود، تمایل شدید به زیر چشمی نگاه کردن، کوشش برای پنهان کردن تمایلات خود. به طوری که ملاحظه می شود، اگر او در موقعیت بازی قرار نمی گرفت، درمانگر نمی توانست نکات بالا را به آسانی در مورد رفتار او شناسایی کند.

بازی وسیله برقراری رابطه کاری

از بازی می‌توان برای برقراری رابطه کاری استفاده کرد. این کاربرد بازی برای کودکان خردسالی که امکانات بزرگسالان را برای بیان کلامی ندارند و همچنین برای کودکان بزرگتری که برای بیان عواطف خود مقاومت نشان می‌دهند یا در شمرده سخن گفتن ناتواند بهره گرفت.

دختری ۹ ساله، به دلیل رفتار خصمانه‌اش نسبت به فرزندان کوچکتر خانواده و ممانعت از دورشدن مادرش از او، به درمانگر ارجاع داده می‌شود. تاریخچه زندگی او نشان می‌دهد که او از تساهل افراطی و تنبیه بی‌رحمانه به صورت متناوب و همچنین طردشدن از سوی مادر و ضربه روانی شدید ناشی از بستری شدن در بیمارستان رنج برده‌است.

در اولین مصاحبه، با ناراحتی و ترس به درمانگر نگاه می‌کند و وقتی که وسایل بازی را می‌بیند به آهستگی وارد اتاق می‌شود. در چند جلسه اول، با خمیر، حیوان یا مناظر باشکوهی می‌سازد. سرش را پایین نگاه می‌دارد و با خود زمزمه می‌کند. به تدریج به درمانگر اجازه می‌دهد که به او کمک کند. پس از مدتی محرمانه می‌گوید که مطمئن است که درمانگر مانند مادرش او را تهدید نمی‌کند و بیرون نمی‌فرستد. در این موقعیت، درمانگر کارهای زیر را انجام می‌دهد؛ وسایل بازی را تدارک می‌بیند تا کودک از میان آنها انتخاب کند و از آن طریق احساسات درونی خود را بی‌خطر بیان نماید؛ اظهارنظرهای درمانگر به فعالیت بازی و تواناییهای کودک محدود می‌شود. به کودک کمک می‌شود تا احساسات خود را بیرون بریزد و خود را برای ایجاد رابطه آماده کند. کودک به آرامی تنش خود را از طریق فعالیت تخلیه می‌کند و اجازه می‌دهد که فعالیت بازی مشترکاً انجام گیرد به این ترتیب، تشویق می‌شود تا عواطف و احساسات درونی خود را آشکار سازد. او در می‌یابد که می‌شود از بزرگسالان انتظار گرمی و ملامت داشت. وی در می‌یابد که همه بزرگسالان مانند مادرش تنبیه‌کننده نیستند. احساس نزدیکی و یگانگی بیشتری با درمانگر می‌کند و با او رابطه‌ای کاری برقرار می‌سازد.

بازی و ساز و کارهای دفاعی کودکان

بازی ممکن است نقطه عطفی در نحوه فعالیت کودک در زندگی روزانه و ساز و کار دفاعی او بر ضد «اضطراب» باشد. این نحوه استفاده از بازی را می‌توان همچون شیوه متمم در درمان استفاده نا بجا از ساز و کارهای دفاعی کودک به کار برد.

پسری ۷ ساله احساس «بی‌کفایتی» می‌کند و مادرش نیز از نحوه بازیهایش با دیگر کودکان متوجه این مسئله می‌شود. او می‌خواهد همیشه برنده باشد. در مصاحبه بلیت بازی را پیشنهاد می‌کند و اصرار دارد تا درمانگر با او بازی کند. وقتی که فکر می‌کند دارد بازی را می‌بازد، فوراً قواعد آن را عوض می‌کند. درمانگر درباره روش بازی اظهار نظر می‌کند و با هم درباره «نگرانی» کودک در مورد تواناییهایش بحث می‌کنند. بعد از چند مصاحبه، مادرش گزارش می‌دهد که این پسر بچه در بازی با همسالانش، زمانی که برنده نشود، باز هم از بازی لذت می‌برد و دیگر اضطرابی در او رخ نمی‌دهد.

درمانگر برای کودکانی که از روش بازی منحرف می‌شوند وسایل، فرصتها و تشویق را فراهم می‌کند که در روش انحرافی بازی کودک و دفاعهای او در برابر اضطراب مؤثر واقع می‌شوند. هر کودکی از طریق بازی برای رشد و توسعه شیوه‌های مختلف برخورد با دیگران و سازگاری با آنها کمک‌هایی دریافت می‌دارد که هم برای زندگی فردی کنونی او با ارزش است و هم در آینده، وقتی که بزرگ شد، به او کمک خواهد کرد.

تسهیل بیان کلامی

بازی ممکن است به کودک کمک کند تا محتوای برخی آگاهیهای مشخص و احساسات مربوط به آن را به صورت کلامی بیان دارد. زمانی که کودک در بحث درباره برخی مطالب گیر می‌کند یا در درمان او بن‌بست ایجاد می‌شود، این نحوه استفاده از بازی مفید است. پسر بچه ده ساله شب‌اداری را به درمانگر معرفی می‌کنند. در جلسات نخست با سرسختی از بحث درباره شب‌اداری بودن خود و رفتار مادرش خودداری می‌کرد. در این جلسات درمانگر متوجه می‌شود که او علاقه مند به خانه سازی با بلوکهاست. به او پیشنهاد می‌کند که یک خانه بسازد. او خانه‌ای می‌سازد که حمام ندارد. درمانگر با او بحث می‌کند که داشتن حمام برای هر خانواده‌ای که در منزلی زندگی می‌کنند ضروری

است. او متقاعد می‌شود و یک حمام بیش از حد آراسته در بیرون از خانه می‌سازد. درمانگر دربارهٔ اینکه این کار برای خانواده مشکلاتی را به وجود می‌آورد، با او صحبت می‌کند. پسر می‌گوید که او از یک حمام ساده در منزل خوشش نمی‌آید. درمانگر بعداً متوجه می‌شود که کودک پس از هر شب ادراری، در حال تنبیه شدن در حمام منزل شستشو داده می‌شود. آن گاه کودک، برای انتقام‌گیری از مادر، که مجبور به شستشوی او و لباسهایش بوده است، به تکرار عمل خود می‌پردازد. درمانگر با کشف این علامت در حین بازی به ماهیت نشانه‌ها و علایم کثیف شدن او اشاره می‌کند که متناسب با مشکل کلی اوست. سپس به او کمک می‌کند تا نظر خود را دربارهٔ مشکلش به صورت کلامی بیان کند. او درمی‌یابد که رفتار کودک بیانگر شکست، تنبیه، تلافی‌جویی است. در نتیجه، به کودک در زمینه‌های رهاسازی مبطن احساسها، از دست دادن بعضی احساسهای منفی، قبول تدریجی وجود حمام و بیان نقش خود در کنار مادرش کمک می‌کند.

در پی این کمکها آثار مثبت روش ظاهر می‌شود. پس از مدتی ناراحتیش کاهش می‌یابد و بن بست در درمان از بین می‌رود. به طوری که ملاحظه می‌کنید، اگر این کودک در موقعیت بازی قرار نمی‌گرفت، علت اصلی به شب ادراری بودن وی و تشخیص شیوه‌های درمان آن میسر نمی‌شد.

تخلیه مطالب ناخودآگاه و تنش در بازی

آمنستر معتقد است که بازی ممکن است برای کمک به کودک برای نشان دادن محتوای ناخودآگاه و تسکین نقش مزبوط به آن به کار رود. این فعالیت تسکین بخش (بازی) که با محتویات نمادین سروکار دارد، معنای مبهمی برای کودک دارد. درمانگر باید آگاه باشد که هر کودکی چه مقدار می‌تواند بدون ترس، در بازی، خود را تخلیه کند و باید از نوع مشارکت و تعبیر و تفسیری نیز که کودک انجام می‌دهد نیز مطلع باشد.

کودکی ۷ ساله به علت شروع ناگهانی بی‌خوابی به درمانگر ارجاع می‌شود. او با حالتی مضطرب نقل می‌کند که پسر قلدر همسایه او را به شدت می‌زند. او به آرامی می‌گوید که پسر همسایه تنومند و خبیث است و بی‌قرار اطراف اتاق قدم می‌زند، در

حالی که نشان می‌دهد که به خوبی می‌تواند یک توپ را پرتاب کند. کودک به سرعت پیشنهاد درمانگر را مبنی بر ساختن داستانی دربارهٔ یک پسر کوچک و یک پسر بزرگ می‌پذیرد.

کودک نقل می‌کند که پسر کوچک، پسر بزرگ را ملاقات می‌کند. پسر بزرگ، پسر کوچک را آن قدر می‌زند که بینی و پاهایش را از دست می‌دهد. پسر کوچک موفق می‌شود در حالی که روی دستهایش راه می‌رود به سمت خانه فرار کند. پسر کوچک ناامید می‌شود، زیرا که مادرش او را تسکین نمی‌دهد. او به دکتر مراجعه می‌کند و دکتر پسر کوچک را خوب می‌کند.

صحنهٔ بعدی نشان می‌دهد که پسر کوچک، پسر بزرگ را به مبارزه می‌طلبد و این بار درمانگر و کودک تصمیم می‌گیرند که پسر کوچک را نسبت به قبل رشد دهند و او را تبدیل به بچهٔ نیرومندی کنند که در دعوا بینی، پاها و بازوهای آن پسر قلدر را بشکنند. صحنهٔ آخر نشان می‌دهد که پسر بزرگتر در حالی که باندپیچی شده و در تاختش زندانی است گریه می‌کند. پزشکی دارد مقدمات درمان را آماده می‌کند. این درمان بسیار هم دردناک است. پسر کوچک که در بیرون، پشت پنجرهٔ اتاق بیمارستان، ایستاده است از ته دل می‌خندد.

در مصاحبه‌های بعدی، این کودک خطرهای مختلفی را که پسر کوچک را تهدید می‌کند از طریق داستان، شوخی و بازی نشان می‌دهد و اینکه چگونه این پسر می‌تواند از این واقعه پیروز و سربلند بیرون آید. پس از این بازی، کودک خود به خود می‌گوید که او و پسر همسایه دوست شده‌اند و با یکدیگر بازی می‌کنند. مادر این پسر بچه گزارش می‌دهد که اکنون دیگر فرزندش می‌تواند خوب بخوابد.

در وضعیت فوق، درمانگر یک موقعیت بازی به صورت کلی ایجاد کرد تا آن پسر بتواند ترس خود را از طریق بازی بیرون بریزد و تنش خود را تسکین بدهد. به او اجازه داد که جزئیات این بازی را هر طور که می‌خواهد بسازد و درمانگر به گونه‌ای مشارکت کرد که کودک بتواند احساسات خود را بیرون بریزد و آن را تنها از طریق فعالیتی که به محتوای بازی مربوط می‌شود تعبیر و تفسیر کند. پسر بچه این موارد را در بازی خود نشان داد: ترس از زخمی شدن بوسیلهٔ فردی قوی‌تر، احساس ضعیف و تمایل برای داشتن

قدرت جهت تلافی جویی. تکرار بازی سبب تخفیف اضطراب او شد و قدرت او را بیشتر کرد. در زندگی روزانه با فردی قدرتمند که قبلاً از او می‌ترسید و از او دوری می‌کرد رابطه دوستی برقرار نمود و توانایی خود را برای به خواب رفتن باز یافت. کودک مزبور از طریق بازی به درک تشخیصی اضافی دست یافت. او احساس ضعف، تمایل به تسلی یافتن از جانب مادرش، نگرانی درباره زخمی شدن و نیازش را به احساس قوی بودن آشکار ساخت.

اهمیت تکاملی بازی

بازی ممکن است موجب رشد و تکامل علایق و رغبتها در کودک شود. کودک ممکن است بازی را به زندگی روزمره خود منتقل نماید و از تجارب کسب شده در زندگی آینده‌اش نیز سود بجوید. این کاربرد بازی دارای اهمیت ویژه‌ای است، زیرا ثابت شده که بین بازی و تواناییهای کار یک فرد همبستگی وجود دارد. یعنی کودکانی که بیشتر به بازی پرداخته‌اند، توانایی کار کردن آنان در بزرگسالی بیشتر بوده است.

پسری ۹ ساله که مبتلا به ترسهای مرضی است، نمی‌تواند در هیچ فعالیتی با دیگر کودکان شرکت کند. وقتی که ترس او در جریان درمان کم می‌شود، به بازی بسکتبال علاقه نشان می‌دهد، اما به علت اینکه نمی‌تواند توپ را پرتاب کند، احساس بی‌کفایتی می‌نماید. درمانگر ترتیب انجام چند مصاحبه را می‌دهد که در آن پسر مورد نظر می‌تواند مقداری از وقت خود را به بازی پرتاب حلقه بگذراند تا مهارت او در پرتاب توپ بیشتر شود. بعداً، پسر گزارش می‌دهد که دیگر می‌تواند با کودکان در کوچه توپ بازی کند.

برقراری ارتباط از طریق بازی

به اعتقاد لندرت مشکلات کودکان در جریان رشد اغلب با ناتوانی بزرگسالان برای درک آنها همراه است. پاسخگویی به آنچه کودکان احساس می‌کنند و یا تلاشی که آنان برای ایجاد ارتباط به کار می‌برند چندان برای بزرگسالان قابل درک نیست. اکثر بزرگسالان از کودکان انتظار دارند که با آنها از همان طریقی که خود بزرگسالان، یعنی به صورت ارتباط کلامی، ایجاد ارتباط کنند. آنها به جای اینکه با کودک رفتار کودکانه و متناسب

داشته باشند، از او انتظار دارند که خود را به حد بزرگسالان برساند.

کودکان تلاش می کنند تا حالات و احساسات خود را به دیگران بفهمانند و چون اغلب از طریق کلامی موفق نیستند، معمولاً به بیان حرکتی متوسل می شوند. میان آنچه کودکان در حرکات خود بیان می کنند، با آنچه از زبان آنها فهمیده می شود تفاوت وجود دارد. کودکان معمولاً فراتر از آنچه به صورت کلامی بیان می دارند، درک می کنند. اکثر بزرگسالان قادرند احساسات، عواطف و مشکلات خود را (مانند در ماندگی، اضطراب و...) در قالب کلام بیان دارند، در حالی که وادار کردن کودکان به بیان خود از راه کلامی سبب تحمیل محدودیتهای غیر لازم و غیر واقعی در ارتباط بین کودک و بزرگسالان می گردد. به ویژه، اگر این ارتباط برای یک تجربه درمانی باشد. بازی برای کودکان همانند گفتگو است برای بزرگسالان. بازی وسیله ای است برای بیان احساسات، کشف روابط بین پدیده ها و ارضای خود.

کودکان در صورتی که فرصت یابند، احساسات و نیازهای خود را از طریق بازی، به همان صورت و روشی که مشابه روش کلامی بزرگسالان است، بیان می دارند. پویایی بیان و وسیله ارتباط کودکان با بزرگسالان متفاوت است. اما بیانات آنان در مواردی نظیر ترس، احساس رضایت، عصبانیت، شادمانی و ناکامی، که بیشتر به صورت غیر کلامی ظاهر می شود، شبیه به بزرگسالان است. انواع بازی و اسباب بازی، در حقیقت، به منزله کلمات کودکانند و چند مورد از آنها که به دقت گزینش شوند ممکن است فرصتی برای کودکان فراهم آورند تا احساسات و مشکلات خود را همان گونه که تجربه کرده اند بیان دارند. کودک ممکن است در کلاس برای گفتن آنچه احساس می کند یا چگونگی تحت تأثیر قرار گرفتن بوسیله آنچه تجربه کرده است مشکلات قابل توجهی داشته باشد، اما اگر فردی دلسوز و با احساس همدلی به او امکان دهد، می تواند آنچه را احساس می کند از طریق بازی و نحوه انتخاب وسایل و چگونگی بازی با آن وسایل و نقشی که در بازی به عهده می گیرد نشان دهد.

مجموعه ای از اسباب بازیهای مناسب که مشاور یا درمانگر یا والدین انتخاب می کنند ممکن است تسهیل کننده بیان احساسات بسیار وسیع کودک باشد. بنابراین، درمانگر فرصت می یابد که به جای اینکه بگذارد که تجربه کودک صرفاً به صورت تخلیه

هیجانی برای او در آید، زندگی هیجانی کودک را تجربه و خود را در آن سهیم کند. از آنجا که تمامیت وجود کودک در بازیهایش تجلی می‌یابد، بیان احساسات به صورت معین، مشخص و جاری تجربه می‌شود. بنابراین، به درمانگر و مشاور، به ویژه والدین و آموزگاران فرصت می‌دهد تا به فعالیتها، اظهارها و احساسهای فعلی او پاسخ دهند، نه اینکه بر رفتارهای گذشته وی تکیه و تأکید کنند.

دیز کودکی در جستجوی خویشتن

برای نشان دادن کیفیت بازی درمانی قسمتهایی از کتاب دیز در جستجوی خویشتن اقتباس شده است که علاقه‌مندان را در جریان شیوه درمانی خانم دکتر اکسلاین قرار می‌دهد.

اکسلاین^۱ وضعیت قبل از درمان دیز را بدین سان تشریح می‌نماید:

وقتی دیز برای ترک مدرسه آماده شد، یکی از بچه‌ها دستی به شانه‌اش زد و با مهربانی گفت: «دیز، بیا، می‌دانی که وقت رفتن است.» دیز مانند شیر غرید و به او پرید و مشت‌هایش را به بدن او کوبید، او را چنگ زد و سعی داشت او را گاز بگیرد و بعد فریاد زنان گفت: «خونه، نه! خونه، نه!» این فریادی بود که او هر روز، تکرار می‌کرد. زمانی که دیز به مدرسه آمده بود، حرف نمی‌زد، هرگز از صندلی بلند نمی‌شد، تمام صبح را خاموش و بی حرکت آنجا می‌نشست. تا اینکه، سرانجام، بعد از هفته‌های متعدد از صندلی بلند شد و چهار دست و پا در اتاق راه رفت و به اشیای اطراف نظر افکند. وقتی کسی به او نزدیک می‌شد، خود را همانند گلوله‌ای می‌کرد و تکان نمی‌خورد. هرگز به چشمهای کسی نگاه نمی‌کرد و هرگز جواب کسی را نمی‌داد.

معلمان درباره پیشرفت او کاملاً ناامید و دلسرد شده بودند. روان‌شناس مدرسه رفتار او را مدتی مطالعه و چندین بار سعی کرده بود او را آزمون کند، اما دیز برای آزمون شدن آماده نبود. پزشک متخصص اطفال مدرسه چندین مرتبه او را تحت نظر گرفته بود و در مورد بهبود او نظر امیدوارکننده‌ای نداشت. دیز از افرادی که کت سفید بر

۱. مطالعه کتاب مذکور از ویرجینیا اکسلاین (V. Exline) توصیه می‌شود.

تن داشتند خوشش نمی آمد و اجازه نمی داد به او نزدیک شوند. در مقابل دیوار می ایستاد و دستها را برای چنگ زدن و جنگیدن با افرادی که به او نزدیک می شدند آماده می کرد. پزشک متخصص اطفال گفته بود: او کودک عجیبی است، ولی کسی نمی داند عقب مانده ذهنی است یا بیمار روانی است یا آسیب مغزی دیده است. کسی نمی تواند به اندازه کافی به او نزدیک شود و وضع او را مطالعه کند و دریابد مشکل او از کجا سرچشمه می گیرد.

آنچنان که همه می گفتند پدر دبیز دانشمند و متفکر مشهور و برجسته ای بود. اما هرگز کسی او را در مدرسه ندیده بود. دبیز خواهر کوچکتری نیز داشت. مادرش اظهار می کرد که دورتی کودکی بسیار باهوش و دوست داشتنی است. بعضی از والدین از وجود او در این مدرسه گله مند بودند، به خصوص بعد از اینکه او عده ای از بچه ها را چنگ زده و گاز گرفته بود.

اکسلاين می نویسد من روان شناس بالینی هستم و تخصصم در کار با کودکان و والدین آنهاست. من به جلسه ای که اختصاص به بررسی مشکل دبیز بود دعوت شدم. معلمان، روان شناس مدرسه و پزشک اطفال وضعیت آشفته دبیز را برای من بازگو کردند. آنها از من خواستند قبل از اخراج دبیز از مدرسه در صورت امکان او و مادرش را ببینم و نظر خود را به آنها بگویم. تصمیم گرفته شد که دبیز را برای یک دوره جلسات بازی درمانی ببینم، مشروط بر اینکه والدینش با این عقیده موافق باشند، اما نمی توانستم پیش بینی کنم که این جلسات داستان دبیز را به کجا خواهد کشانید.

اکسلاين رفتار دبیز را پس از آشنایی و برقراردادن رابطه در اتاق اسباب بازی و گل ماسه ها چنین توصیف کرده است:

«دبیز روی جعبه ماسه نشست و سربازان عروسکی را جفت جفت بر روی یک خط جور کرد. سپس به طرف خانه عروسکی رفت. در حالی که به مدخل بدون در خانه عروسکی اشاره می کرد پرسید در کجاست؟ در کجاست؟ و زیر لب گفت قفلش کن، قفلش کن.»

در جلسه بعد دبیز سه سرباز جدا کرد و کنار هم در یک ردیف قرار داد و با آرامی و احتیاط آنها را یک به یک داخل ماسه ها هل داد. سرباز سومی به خوبی آن طور که او

می‌خواست وارد ماسه نشد. آن را برداشت و زیر ماسه کرد و مقداری ماسه را برداشت روی آنها نشست و با بیلچه ماسه را در سطل ریخت و آن را روی سربازان دفن شده خالی کرد.

دبیز روی ماسه‌ها یک جاده ساخت و آن را به طرف خانه و اطراف آن ادامه داد و گفت: «وقتی که اون روی ماسه راه می‌ره، صدای مضحکی می‌ده» و سپس به من نگاه کرد و با خنده گفت: «کامیون پر شده، همین که اون می‌ره، جای چرخاش روی ماسه می‌مونه و یه جاده یک طرفه درست می‌کنه و بعد سنگها رو اینجا خالی می‌کنه.» دبیز سربازان را واریسی و سه تا از آنها را انتخاب کرد و آنها را در کامیون قرار داد، روی آنها را با ماسه پوشانده و گفت: «این یه جاده یک طرفه است و این سه نفر در این مسیر می‌رن و نمی‌تونن به عقب برگردن». دبیز با خاک انداز، کامیون و سربازان را با سنگ پوشاند و آنها را دفن کرد. ایستاد و به تپه ماسه‌ای که درست کرده بود نگاه می‌کرد.

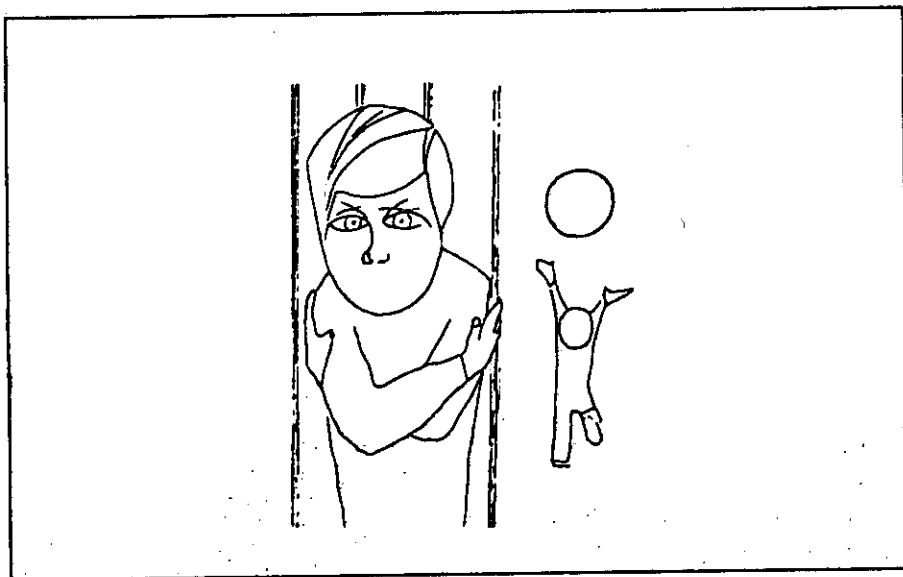
اکسلاین می‌نویسد یک طرف دیوار این اتاق بازی، که اغلب برای تحقیق درمورد رفتار کودک و برنامه کارورزی حرفه‌ای خود از آن استفاده می‌کردیم، به صورت آینه بزرگی به نظر می‌رسید که در واقع برای افراد داخل اتاق بازی حکم آینه را داشت ولی این آینه از اتاق پهلوی آن به صورت شیشه تیره‌ای بود که از آن طریق می‌شد اتاق بازی را دید و در این اتاق که همیشه تاریک بود، افراد متخصص که به دقت انتخاب شده بودند با ضبط صوت گفته‌های کودک را ضبط می‌کردند و نیز مشاهدت خود را از رفتار کودک با توضیحات رفتار درمانی یادداشت می‌نمودند و بعد از آنچه ضبط و نوشته شده بود رونوشتی برداشته می‌شد تا رفتار کودک و درمانگر مطالعه شود و فاصله‌های زمانی اعمال آنان نیز یادداشت می‌شد.

اکسلاین حرکات دبیز را از پشت آینه مات و یک طرفه چنین گزارش می‌دهد:

دبیز بیل را برداشت و شروع به کندن ماسه کرد. در حین کار کردن با خود صحبت می‌کرد و می‌گفت: «بسیار خوب، فکر می‌کنی تو می‌تونی اینجا بایستی و کسی تو را اذیت نکنه؟ و همچنین تمام شما حیوونا، شما آدم‌ها؟ من یک یا دو چیز را به تو نشون می‌دم. من تو را حفر می‌کنم. من اون مردی را که چال کردم پیدامی‌کنم. من این قدر حفر می‌کنم تا به یه جایی برسه» ماسه را کند و سرانجام یکی از سربازان را بیرون کشید گفت:

پس تو اینجا هستی. حالا تو را بیرون می‌کشم. تو یه مرد جنگی هستی، اونجا سفت و محکم ایستادی. تو شبیه به ریل آهنی کهنه، که از زیر یک حصار رده شده هستی. من تو را وارونه اینجا می‌گذارم. من تو را می‌کنم توی ماسه»

مادر دبیز، ضمن بیان آشفتگی و نگرانی پدر دبیز از وضعیت بد او، به درمانگر می‌گوید: من دوران بارداری خیلی سختی را گذرانده‌ام. اغلب اوقات به شدت بیمار می‌شدم. شوهرم از بارداری من خشمگین بود. فکر می‌کرد می‌توانسته‌ام از بروز آن جلوگیری کنم. اوه، ملامتش نمی‌کنم، من هم از آن تنفر داشتم، ما دیگر نمی‌توانستیم هیچ یک از سرگرمیهایی را که هر دو از آن لذت می‌بردیم داشته باشیم، هیچ جا نمی‌توانستیم برویم و یا شاید نمی‌رفتیم، نه اینکه نمی‌توانستیم. شوهرم تا می‌توانست خودش را دور از منزل نگاه می‌داشت و خود را در کارهایش دفن می‌کرد. می‌دانید او یک دانشمند است، مرد زیرکی است. اما در دنیای خودش غرق است و نیز نفوذناپذیر و خیلی خیلی حساس است. شاید این شما را به تعجب وادارد.



تصویر ۶. دبیز، دز جسنجوی خویش

مادر دیزز ادامه داد: قبل از اینکه باردار شوم جراح بودم. عاشق کارم بودم و نشان داده بودم که می‌توانم جراح موفق باشم. دو عمل جراحی قلب انجام داده بودم که بسیار پیچیده بود. شوهرم از این موضوع خیلی مغرور بود. تمام دوستان ما زنان و مردان بسیار بزرگ و موفق و جالبی بودند و بعد دیزز متولد شد. تمام نقشه‌های زندگی ما را خراب کرد. حس کردم با بدبختی شکست خورده‌ام. تصمیم گرفتم کارم را کنار بگذارم. بعضی از دوستان نزدیک حرفه‌ای‌ام از نگرش و تصمیم من سر در نمی‌آوردند. من راجع به دیزز هیچ چیز به آنها نمی‌گفتم. اوه، آنها از بارداری من خبر داشتند، اما چیزی راجع به دیزز نمی‌دانستند. به زودی بر همه روشن شد که دیزز یک بچه طبیعی نیست. بچه دار شدن کم بود، بچه عقب افتاده داشتن هم به آن اضافه شد که بیش از حد تحمل ما بود. خجالت می‌کشیدیم. احساس خواری می‌کردیم. در خانواده هیچ یک از ما هرگز چنین بچه‌ای نبوده است. شوهرم مرد برجسته‌ای بود که در تمام کشور شناخته شده بود. پرونده من هم درخشان بود. کلیه ارزشهای ما به طور سنگینی بر ذکاوت، درخشش، پیشرفت علمی و موفقیت دلالت داشت.

مادر دیزز اضافه کرد روان‌کاو گفته است دیزز نقص عقلی یا مشکل روانی ندارد و آسیب مغزی نیز ندیده است؛ فقط از نظر عاطفی، محروم‌ترین و طردشده‌ترین کودکی است که تا به امروز دیده است. او گفت، این من و شوهرم بودیم که احتیاج به کمک داشتیم. او برای ما کمکهای درمانی تجویز کرد. این نکاندهنده‌ترین تجربه‌ای بود که هریک از ما در زندگی می‌توانستیم داشته باشیم.

مادر راجع به رابطه دیزز و دورتی می‌گوید: دورتی که در مدرسه شبانه‌روزی است در اواخر هفته یا تعطیلات به اتاق دیزز نزدیک می‌شود، دیزز مثل یک حیوان وحشی به او حمله می‌کند.

یک روز پدر که دیزز را به خانه آورد گفت که دیزز مثل دیوانه‌ها چرند و پرند می‌گوید. این را جلوی دیزز گفت و بعد بغضش ترکید و به سختی شروع به گریستن کرد. دیزز هم یک صندلی برداشت و آن را پرت کرد و دستش را محکم به چیزهای شکستنی که روی میز بود زد و همه را شکست و بر سر پدرش فریاد کشید و گفت که از تو متنفرم! از تو متنفرم! و به طرف پدرش دوید و به او چند بار لگد زد و پدرش پس از کشمکش او

را به اتاقش برد و در را روی او قفل کرد. با اینکه همسبزم از اشک نفرت دارد، اما طاقت دیدن این صحنه را نداشتم و سخت گریستم و شوهرم نیز شروع به گریستن کرد.

اکسلا این می نویسد این عدم تعادل در رشد کلی دبیز بود که ایجاد مشکل کرده بود. آنها دبیز را به جای اینکه شخصیتی بدانند که مجسم کننده بنی کفایتی اجتماعی و عاطفی خودشان است، ناقص العقل، قلمداد می کردند؛ بسیاری بر این عقیده اند که اگر شخصی بداند که چرا احساس خاصی دارد و چرا این گونه عمل می کند آن وقت می تواند آنها را تغییر دهد. شکست مادر دبیز در برقراری رابطه با کودک از راه عشق، احترام و درک به علت محرومیت های عاطفی خود او بود. چه کسی می تواند به شخص دیگری عشق بورزد، احترام بگذارد و او را بفهمد، در صورتی که خود چنین تجربه ای را نداشته است؟

دبیز در جلسه دیگر تمام دیوارهای خانه عروسکی را برداشت و آنها را داخل جعبه ماسه حمل کرد. بیل را برداشت و با آن حفرة بزرگی ساخت و دیوارها را داخل آن دفن کرد. سپس به طرف خانه عروسکی برگشت و با بیل آهنی محکم در خانه عروسکی را درآورد و داخل ماسه گذاشت. به سرعت و با اطمینان، به آرامی و جدی کار می کرد. وقتی کارش را تمام کرد به من نگاه کرد و گفت: از دست همه دیوارها خلاص شدم.

جلسه بعد دبیز یک مشت ماسه برداشت روی سرش ریخت و بعد با دست ماسه ها را روی سرش پخش کرد. تمام قد در جعبه ماسه دراز کشید. غلت می زد و با دو دستش ماسه را روی سرش می ریخت. آزادانه و راحت حرکت می کرد و آرامش در او نمایان بود. گفت: «شیشه شیر را بده به من». آن را به او دادم گفت: «مثلاً، این گهواره کوچک منه، خودمو قلمبه می کنم و هی می چرخم، دوباره یک نی نی کوچولو هستم. من یک شعر می سازم و فقط برای تو می خونم» می خواند: «اوه، بیزارم - بیزارم - من از دیوارها و درهای قفل شده و اونایی که آدمو توی اون جیب می کنند متنفرم. من از گریه و فحش متنفرم و همه اونها را می کشم و استخوانهایشان را با چکش و تبر تکه تکه می کنم و به صورتشان تف می اندازم» دستش را به طرف ته جعبه دراز کرد و یک سرباز کوچک را برداشت. با تبر لاستیکی روی آن کوبید و به آن تف انداخت. دوباره شروع به خواندن کرد «به صورتت تف می کنم، توی چشمات تف می کنم، سرت را توی ماسه می کنم. من دلم می خواد پرنده باشم، بالای دیوارها و درها پرواز کنم. می رم تو می رم و از دست همه

دشمنام فرار می‌کنم، همه دنیا را پرواز می‌کنم. بعد توی ماسه‌ها برمی‌گردم و دوباره یک نی نی می‌شم».

دبیز هنگام رفتن به پیش پزشک می‌گوید: «امیدوارم دکتر سوزنش را به دورتی بزنه و امیدوارم به اون صدمه بزنه و او جیغ بزنه و جیغ بزنه و من می‌خندم و خوشحال می‌شم که اون دردش بیاد و این جوری نشون می‌دم که اصلاً از این موضوع ناراحت نیستم».

جلسه دیگر دبیز بیل فلزی را برداشت و به آرامی و دقت چاله عمیقی در ماسه درست کرد. سپس متوجه شدم که یکی از سربازان عروسکی را انتخاب کرده و جدا گذاشته‌است. زمانی که کندن چاله را تمام کرد. به دقت آن سرباز را در ته چاله گذارد و با بیل ماسه‌ها را روی آن ریخت. وقتی که پرکردن چاله تمام شد با پشت بیل ضربه‌ای به آن زد و گفت: این یکی را الان دفنش کردم. این یکی فرصت نداره برای بالارفتن از تپه سعی کنه اون دفن شده و نه فقط دفن شده بلکه من روی اون یه تپه بلند و بزرگ دیگه می‌سازم. اون هرگز، هرگز، هرگز از ته اون چاه در نمی‌آد. هرگز، هرگز، فرصت بالارفتن دوباره از تپه رو نداره! با دستهایش ماسه را جمع کرد و با آن روی سرباز دفن شده تپه دیگری ساخت. وقتی تپه ساخته شد، ماسه‌ها را از روی دستش پاک کرد. نشست و پاهایش را روی هم انداخت و به آن نگاه کرد. در حالی که به آرامی از جعبه ماسه خارج می‌شد، گفت: «اون بابا بود». گفتم: «اون بابا بود که زیر تپه دفن شد؟» جواب داد: «بله اون بابا بود».

در جلسه دیگر دبیز گفت «من یه پسر. من پدر و مادر و یه خواهر دارم، اما یه مادر بزرگ دارم و اون منو دوست داره، مادر بزرگ همیشه منو دوست داشته، اما بابا نه، بابا همیشه منو دوست نداشته». وقتی از او پرسیدم مطمئنی که بابا همیشه تو رو دوست نداشته، گفت: «بابا تازگی منو کمی بیشتر دوست داره. بابا با من حرف می‌زنه».

دبیز با اشاره به روابط خانواده‌اش با خود به خلق این ماجرا پرداخت:

«یه پسر غول پیکر پیدا شد. اون این قدر گنده بود که هیچ کس نمی‌تونست اونو اذیت کنه. این پسر غول پیکر مامان و بابا را تو خونه دید و صدای پدر و مادر را شنید که عصبانی هستن و دارن یا هم صحبت می‌کنن. بنابراین، تصمیم گرفت به اونا یه درسی بده. گشتی دور خونه زد و تمام درها و پنجره‌ها رو قفل کرد که اونا نتونن خارج بشن».

هردوی اونا حالا تو خونه زندونی شده بودن». دبیز گفت: «پدر می خواد پیپ بکشه کبریت به زمین می افته. خونه آتیش می گیره، خونه غرق آتیش می شه و اونا نمی تونن از خونه بیرون بیان، اونا تو خونه حبس شدن و آتیش تندتر و تندتر می شه. پسر اونا رو تو خونه جایی که زندونی شده بودن و داشتن می سوختن می بینه و می گه بزارین بسوزن بزارین بسوزن». دبیز با حرکت تند و سریعی پدر و مادر را از وسط آتش بیرون کشید. درست مثل این که می خواست آنها را نجات دهد، اما بعد دوباره آنها را داخل آتش انداخت و صورتش را با دستهایش پوشاند و حالتی داشت مثل این که آتشی که از آن صحبت می کرد کاملاً حقیقی بود و وقتی که سعی کرد پدر و مادر را نجات دهد، داشت آنها را هم می سوزاند.

اکسلاين می نویسد، پرسیدم: «برای این گریهات می یاد، پدر و مادر تو خونه زندونی شدن و نمی تونن بیرون بیان و خونه داره می سوزه؟» و دبیز جواب داد: «اوه، نه!» و بغضش ترکید و در حالی که اشکهایش سرازیر شده بود بازوانش را دور گردنم حلقه زد.

دبیز گفت: «اونا قبلاً منو همیشه تو اتاقم حبس می کردن، اونا این کار رو دیگه نمی کنن، اما قبلاً می کردن، بابا برای من میکروسکوپ خریده است».

دبیز به سمت خانه عروسکی رفت و هر چهار عروسک را در صندوقهای اتاق نشیمن گذارد. در پایان جلسه این اتفاق افتاد. دبیز با سرعت طول راهرو را دوید و یک مرتبه برگشت و مادرش را بغل کرد و همچنان که او را می فشرد، بلند گفت، اوه مامان، دوستت دارم. چشمان مادرش یک مرتبه پر از اشک شد.

در فرصتی دیگر، دبیز عواطف خود را راجع به پدرش بدین صورت نشان داد: «اون دیگه با من بد رفتاری نمی کنه، اما قبلاً، چرا، حتی ممکنه حالا منو دوست داشته باشه». و سپس فریاد زد «بابا از تو متنفرم! از تو متنفرم، دیگه حق نداری در را روی من قفل کنی، اگر این کار را بکنی تو را می کشم، در هر حال تو را می کشم، به خاطر تمام بدجنسیهایی که با من کردی!»

اکسلاين ادامه می دهد، از دبیز پرسیدم: «حالا که دیگه بابا با تو بد رفتاری نمی کنه، باز هم می خوای اونو تنبیه کنی؟» دبیز گفت «بله اونو تنبیه می کنم.» به طرف جعبه ماسه

رفت و به ساختن زندان پرداخت. پدر عروسکی را داخل آن قرار داد و سپس تخته کوچکی روی قله آن گذاشت و با ماسه آن را پوشاند. فریاد زد! «چه کسی از تو مواظبت می‌کند؟» دبیز به طرف من نگاه کرد و گفت: «اون پدره، اون می‌گه که معذرت می‌خوام. کی برای تو چیزی می‌خره و از تو مواظبت می‌کند؟ من پدر توام. لطفاً متواذیت نکن، اگر تو رو ناراحت کردم، معذرت می‌خوام. لطفاً، دبیز، خواهش می‌کنم متواذیت کن! من خیلی متأسفم» سپس به پیل زدن به ماسه ادامه داد.

وقتی از دبیز پرسیدم که تو پدر را تنبیه می‌کنی؟ گفت: «اون پدر منه، اون از من مواظبت می‌کند. اما من اونو برای همه کارهایی که کرده و متواذیت کرده دارم تنبیه می‌کنم»

دبیز به سمت خانه عروسکی رفت و گفت: «پسر صدای پدرشو که کنک می‌خواد می‌شنوه و برای کمک می‌دوه پیشش.» دبیز به پسر عروسکی داخل جعبه ماسه پرید. درحالی که پسر عروسکی را بالا گرفته بود گفت: «بین این دبیزه و اون بنه داخل این بیابون می‌ره، دنبال کوهی که پدرش در زیر اون دفن شده می‌گرده. پسر کوچولو شروع به کندن می‌کنه. اون می‌کنه، می‌کنه.» پیل را برداشت و شروع به کندن کوه برای رسیدن به زندان کرد. تخته رو برداشت و به سوراخی که پشت آن بود نگاه کرد و گفت: «بله ایناهش، اون برای کاری که کرده معذرت می‌خواد. اون می‌گه دبیز تو رو دوست دارم، لطفاً، کمک کن. به تو احتیاج دارم. پسر کوچولو قفل زندان را برای آزاد شدن پدر باز کرد.» دبیز به آرامی پدر عروسکی را بیرون آورد و پسر عروسکی را در دستش گرفت و در بحر آن فرو رفت. آنها را به خانه عروسکی برگرداند و کنار هم روی نیمکت گذارد.

دبیز در جلسه دیگر گفت: «امروز من با بابام حرف زدم.» پرسیدم «حرف زدی؟ درباره چی؟» گفت: «اون داشت قهوه می‌خورد و روزنامه صبح رو می‌خوند. به طرف اون رفتم و گفتم صبح به خیر. بابا چه روز خویه. اون روزنامه رو به زمین گذاشت و گفت: «صبح به خیر، دبیز، آره امروز روز خویه!»

دبیز یک دنیای خاصی ساخته بود. پر از آدم، پر از فعالیت. نقشه‌اش نشان‌دهنده هوش فوق‌العاده او بود که حاوی درک کامل او از مفهوم کلی دنیا و نیز جزئیات آن بود. در این نقشه، هدف، یکپارچگی و خلاقیت دیده می‌شد. آدمهای عروسکی توجه او را

جلب کرده بودند و او را به هیجان می‌آوردند. او دنیایی بساخته بود که خیلی وسیع و پرمعنی بود. احساسات خصمانه مستقیماً روی آدمهای عروسکی که حکم پدر و مادر او را داشتند نشان داده می‌شد. او حرفهایی می‌زد که نشان‌دهنده آگاهی او بود. دیز در حال رشد بود.

اکسلاين می‌نویسد در اواخر دوره بازی درمانی، دیز با خود آشتی کرده بود. در این بازی رمزی، او رنجشها و احساسات آزاردهنده‌اش را بیرون ریخته بود و احساسات نیروبخش و ایمنی‌دهنده را جایگزین کرده بود. به جستجوی وجودی رفته بود که با غرور، هویت او را خواستار بود. او شروع به ساختن مفهومی از «خود» کرده بود که بیشتر با ظرفیت درونیش هماهنگ باشد و به تدریج به یکپارچگی مشخصی می‌رسید. هنوز احساسات خصمانه و انتقامجویانه‌ای که نسبت به پدر و مادر و خواهرش داشت کمی نمایان بود، ولی این احساسات همراه با نفرت و ترس او را آزار نمی‌داد. او دیز کوچک نابالغ و ترسو را با درکی از وجود خود، که با احساس کفایت، امنیت و شهادت قوی شده بود، عوض کرده بود. او یاد گرفته بود که احساسات خود را درک کند، آموخته بود که چطور از عهده آنها برآید و آنها را مهار کند. دیز دیگر خود را زیر فشار، احساس ترس و عصبانیت، نفرت و گناه نمی‌دید. او انسانی با حقوق خاص خود شده بود. احساس حیثیت و احترام به خود را یافته بود و با این اعتماد به نفس و احساس امنیت آموخته بود که در دنیای خود وجود دیگران را بپذیرد و به آنها احترام بگذارد. او دیگر از اینکه «خود» باشد، نمی‌ترسید. او آموخته بود که چگونه خودش باشد، چگونه به خود معتقد باشد و چگونه خود را رها سازد. اکنون او آرام و خوشحال بود. او حالا می‌توانست کودک باشد.

اکسلاين می‌نویسد یک هفته بعد از اتمام دوره بازی درمانی، روان‌شناس بالینی آزمون هوش استنفورد - بینه را برای دیز اجرا کرد. در طول اجرای آزمون، دیز بسیار علاقه‌مند و فعال به نظر می‌رسید. با آزمایشگر که او را هرگز ندیده بود رابطه بسیار خوبی برقرار نمود. از این آزمون دیز هوشهر ۱۶۸ به دست آورد. نتیجه آزمونهای مختلف این طور نشان داد که دیز کودکی با استعداد، درخشان و استثنایی است که از همه تواناییهای خود به طور مؤثر استفاده می‌کند.

بدین ترتیب خانم دکتر اکسلاین دبیز را از طریق بازی، شناخت و درمان کرد و از نتیجه کار خود خوشنود بود.

بازی درمانی گروهی

گروه درمانی، بیشتر از بزرگسالان، به حال کودکان مناسب و مفید است. برای برطرف کردن بسیاری از مشکلات کودکان، می‌توان از روان درمانی گروهی استفاده کرد. بازی درمانی گروهی یکی از موارد درمان گروهی است که در مورد کودکان به کار می‌رود. روش بازی درمانی، برای کودکان خردسال قبل از سن دبستان، بسیار مفید است. در این روش از اصولی که در درمان فردی مؤثر است، استفاده می‌شود. تفاوت اصلی آن با درمان فردی در شرایط محیطی است که، با اعمال برخی تغییرات، فراهم می‌آیند. شرایط محیطی این گروه‌ها، بسیار شبیه اوضاع و احوال فعالیت درمانی گروهی است. در این روش، به گروه‌های سه یا چهار نفری که از بین کودکان در سنین چهار سال و پنج سال انتخاب شده‌اند، ابزار و وسایلی می‌دهند که آنان می‌توانند با استفاده از این وسایل و ابزار، تخیلات، پرخاشگرها و سایر مسائل احساسی خود را از طریق بازی و فعالیت‌های ساده، مانند نقاشی، مجسمه‌سازی یا هر نوع کار دیگری بیان کنند. در بازی درمانی گروهی، تعداد افراد گروه معمولاً کم‌اند و محل بازی نیز کوچکتر است. وسایل و ابزار مورد استفاده نیز ساده‌اند. این وسایل به نحوی ساخته شده‌اند که تخیل را بیشتر از وسایل و شرایط کار جدی و رسمی برمی‌انگیزند. یعنی این ابزار و وسایل به نحوی انتخاب می‌شوند که بار عاطفی داشته باشند و تمایلات احساسی، جنسی، روابط بین فردی و مانند آن را تحریک کنند. کودک، به کمک این اسباب بازی‌ها، می‌تواند احساسات، عواطف، گرایش‌های مثبت و منفی و، به خصوص، تمایلات پرخاشگرانه، مخرب و سرکوب شده خود را به اولیا و اطرافیان خود ظاهر سازد. در این نوع بازی درمانی مرکز فعالیت، خانه‌ای عروسکی است که شامل چندین اتاق مبله، چند عروسک به شکل مرد، زن، کودک و حتی حیوانات و چند ماسک صورت است.

مشاهدات نشان می‌دهد که در این نوع بازی‌ها کودکان بیشتر به اتاق خواب، دستشویی حمام توجه می‌کنند. کودکان معمولاً بر حسب ساخت احساسی، عاطفی و

فکری خود، این مکانها را مبله می کنند. بعضی از آنها، عروسکهای شبیه پدر و مادر را در یک رختخواب و کودکان را در اتاق مجاور می خوابانند. حتی دیده می شود بعضی از کودکان، پدر عروسکی را زیر تختخواب می اندازند و یا اصلاً او را در بیرون از اتاق خواب قرار می دهند و کارهایی مانند آن.

کودکان نسبت به عروسکهایی که نماینده خواهر و برادرند، واکنشهای گوناگونی نشان می دهند. عده ای از آنها، به این عروسکها علاقه دارند و آنها را در محل و مکان مناسبی قرار می دهند، تعدادی هم آنها را از محوطه اتاق خواب و نشیمن و جاهای دیگر طرد می کنند، از پنجره بیرون می اندازند و یا در توالت و دستشویی جای می دهند. برای کودکان این سن، دستشویی مکان مهمی است.

در بازی درمانی، رفتار کودک با حیوانات عروسکی و یا نوع استفاده ای که از ماسکها می کند از لحاظ شناخت کودک و تفسیر حالتها و رفتار او اهمیت بسیار دارد. این فعالیتها نه تنها از نظر «تشخیصی» مهم اند، از نظر درمانی اهمیت بسیار دارند. در بازی درمانی، فعالیتهای کودک از زبان خلودش تفسیر می شود. حتی کودک بسیار خردسال نیز می تواند به عواطف و آرزوهای خود برای زندگی بهتر، اطرافیان مهربانتر و رفتار بهتر، تا حدی آگاهی و شناسایی پیدا نماید. او به آسانی قادر است تخیلات و تمایلات خود را درباره آدمهایی که مانع ارضای خواسته هایش هستند بشناسد. درمانگر باتجربه می تواند در موقع مناسب در برون ریزی این خواسته ها به کودک دارای مشکل کمک کند.

خلاصه فصل پنجم

اولین مورد استفاده واقعی از بازی در درمان به هانس کوچولو مربوط است که در آن فروید به درمان ترس مرضی این کودک پرداخت.

هلموث مدعی شد که از بازی می توان همچون پلی برای ایجاد ارتباط کلامی با کودک استفاده کرد. بعدها ملانی کلاین اصول روان شناسی تحلیل روانی کودک را تدوین کرد و آنا فروید نیز در این زمینه قدمهای مثبتی برداشت.

لوی و سولومون شکلهایی از بازی درمانی فعال را تدوین کردند. در این روش باید

به رابطه هیجانی بین کودک و درمانگر توجه کرد. بازی درمانی غیر فعال نیز در این زمان رشد یافت. براساس این نوع بازی درمانی، درمانگر بازی کودک را محدود نمی‌کند، بلکه ضمن تشویق کودک به بازی خود نیز سعی می‌کند وارد بازی شود.

در ارتباط درمانی نیز تأکید بر رابطه هیجانی بین درمانگر و بیمار است و بیشتر وضع فعلی کودک مورد توجه است نه تحلیل گذشته او. کارل راجرز نیز، با توسل به درمان مستقیم، مدعی می‌شود که بیمار در درون خود این توانایی را دارد که مسائل هیجانی مربوط به خود را حل کند. اکسلاين فلسفه بیمار محوری راجرز را در بازی درمانی به کار گرفت. بازی درمانی بر اساس دیدگاه رفتارگرایی نیز مورد استفاده عده‌ای از متخصصان قرار گرفت. این روش در مورد هر دو نوع درمان چه آنهایی که در صدد به وجود آوردن الگوی رفتاری مطلوب با استفاده از عامل تقویت‌اند و چه درمانهایی که در صدد فروکاستن از رفتار نامطلوب‌اند به کار برده شد.

کاربردهای مختلف بازی در درمان کودک عبارت از: درک تشخیصی، برقراری رابطه کاری، یافتن ساز و کارهای دفاعی کودک، تسهیل بیان کلامی، تخلیه مطالب ناخودآگاه، تنش و برقراری ارتباط از طریق بازی.

شرح حال دبیز و شیوه‌های برخورد دکتر اکسلاين با او علاقه‌مندان را در به کارگیری بازی درمانی یاری می‌کند. پیشروی قدم به قدم اکسلاين و صبر و حوصله او، در درمان، نکات برجسته‌ای از کاربرد بازی درمانی را نشان می‌دهد. پس از بازی درمانی انفرادی، عده‌ای نیز بازی درمانی گروهی را مطرح کردند و کودکانی را که دارای مشکلات تقریباً یکسانی بودند از طریق بازی گروهی مداوم کردند.

خودآزمایی فصل پنجم

۱. مشکلات به کارگیری فنون روانکاوی را برای کودکان شرح دهید.
۲. روش آنا فروید و ملانی کلاین را در موزد روان درمانی با یکدیگر مقایسه کنید.
۳. منظور از ارتباط درمانی چیست؟
۴. درمان غیر مستقیم یعنی چه و به چه کسی منسوب است؟
۵. بازی درمانی براساس رفتارگرایی به چه صورت انجام می‌گیرد؟

۶. چگونه از طریق بازی می توان به درک تشخیصی در مورد کودک رسید؟
۷. کودکان چه دفاعهای روانی در بازی به کار می برند؟
۸. به چه صورت مطالب ناخودآگاه و تنشها از طریق بازی تخلیه می شوند؟
۹. به چه طریقی می توان از بازی کودک استفاده و با او ارتباط برقرار کرد؟
۱۰. خلاصه ای از زندگی دیبز، مشکل او، و شیوه درمانی دکتر اکسلاین را بنویسید.

فصل ششم

نقاشی کودکان

هدفهای کلی

آشنایی با نقاشی کودکان، ارزش تشخیصی نقاشی، موضوع نقاشی و شخصیت کودک، تفسیر نقاشی و سبک نقاشیهای کودکان

هدفهای رفتاری

- از شما انتظار می رود که پس از مطالعه این فصل بتوانید:
- مراحل تکامل خط خطی کردن را شرح دهید.
- پنج مرحله پیدایش توانایی نقش نگاری را در کودکان نام ببرید.
- دیدگاههای کراتی و مارتین را در مورد خط خطیهای کودکان بنویسید.
- نظر الشولر و هاوویک را در مورد خط خطیهای کودک ذکر کنید.
- منظور از تکامل چهره نگاری را بنویسید.
- رابطه نقاشی را با زندگی عاطفی کودکان شرح دهید.
- برون افکنی کودکان را از طریق خط، فضا و رنگ توضیح دهید.
- دیدگاه باستاید را درباره نماد رنگها بنویسید.
- نظر جونس و کوش را راجع به رنگهای به کار رفته در نقاشی کودکان شرح دهید.
- از نقاشیهای خانه، آدم، درخت، خورشید و ماه و حیوانات، شخصیت کودک را ارزیابی کنید و مشکلات عاطفی او را تشخیص دهید.
- وجود فاصله بین اشخاص نقاشی و برجسته بودن شخصی را در نقاشی کودک تحلیل کنید.

- نقاشی کودکان عقب‌مانده را شناسایی کنید.
- ویژگیهای نقاشی کودکان مضطرب و افسرده را در نقاشی آنها بیان کنید.
- رابطه نقاشی را با روان درمانی به طور مختصر بیان کنید.
- سبک نقاشیهای کودکان را شرح دهید.

نقاشی کودکان

روان‌شناسان به طرق مختلف به تحقیق درباره کودکان پرداخته‌اند که یکی از مهمترین آنها تحلیل نقاشیهای کودکان است.

نقاشی کودکان را می‌توان در مراحل که حوادث اطراف خود را دشته‌بندی و عرضه می‌کند و روند تکامل یافته‌ای را از زمان خط خطی کردن ساده تا زمانی که خطوط معنی‌دار و مبتنی بر قوانین پرسپکتیو و شالوده منطقی رسم می‌کنند، مانند خواب و رؤیا معنی و تفسیر کرد.

نقاشی نیز همانند خواب و رؤیا به کودک فرصت می‌دهد تا اطلاعاتی را که از دنیای بیرون کسب کرده از هم جدا سازد و سپس آنها را دوباره تنظیم کند. در نقاشی، همانند خواب و رؤیا، کودک خود را از ممنوعیتها رها می‌سازد و در حالتی ناخودآگاهانه درباره مسائل، کشفیات و مشکلات و دلهره‌هایش صحبت می‌کند. به همین دلیل، اگر آموزش نقاشی را بر پایه تصحیح نقاشی قرار دهیم و در آن به کودکان از سنین پایین تمرین کپی و تقلید کردن از مدل را بیاموزیم، مرتکب اشتباه شده‌ایم. در نقاشی کودک، خطی که بر تصویر صورت برادر کشیده‌است و یا حذف بعضی افراد خانواده، اهمیت دادن بیش از حد به بعضی از قسمتهای بدن خود، به کارگیری رنگی خاص، از بین بردن و یا بیش از حد بزرگ جلوه دادن بعضی حوادث، همگی حکایت از نشانه‌ها و علایمی می‌کند که دارای معانی روشن‌اند و بزرگسالان، با کمی شناخت و دقت، می‌توانند آن را مشاهده و تغییر کنند.

مراحل تکامل خط خطی کردن

آنچه کودک به صورت خط خطی کردن عرضه می‌کند، به دلایل تکاملی، با یکدیگر

تفاوت دارند. خط خطی یک کودک یک ساله از نظر ساختار و گستردگی با خطهایی که یک کودک ۳ ساله می کشد خواه ناخواه فرق اساسی دارد.

کودکان معمولاً در ۱ سالگی مداد در دست می گیرند، ولی به سهولت نمی توانند روی کاغذ خط بکشند. بیشتر مداد را روی کاغذ می کوبند و گاهی کاغذ را پاره می کنند. سرانجام در ۱۸ تا ۲۰ ماهگی، موفق به خط کشیدن می شوند.

بررسی کلوگ در مورد کودکان کشورهای مختلف جهان نشان می دهد که، از نقش کشیدنهای ساده گرفته تا نقاشیهای پیچیده این کودکان، مبانی بنیادی وجود دارند که در تمام کودکان دنیا یکسان است. پیدایش توانایی نقش نگاری در نزد کودکان در پنج مرحله اصلی صورت می گیرد که به ترتیب عبارتند از:

۱. اثر یا خط نا مشخص
۲. خط مشخص یا اشکال هندسی در هم
۳. طرح یا در کنار هم قرار گرفتن چند شیئی
۴. اجتماع چندین شکل مختلف
۵. تصویرنگاری

مراحل بعدی همیشه ترکیبی است از علایم مرحله های قبلی. به طور مثال، رسم علامت + از ترکیب دو خط افقی و عمودی به دست می آید.

کراتی و مارتین^۲ می گویند که توانایی ترسیم خطهای افقی قبل از خطهای عمودی ظاهر می شوند. در دو سالگی توانایی ترسیم خطهای دایره ای و یا زاویه دار ظاهر می گردند. در این سن کودک بعد از کشیدن خط دلخواهش، به راحتی ابعاد را از روی کاغذ بر نمی دارد و، بنابراین، بعد از هر خط دلخواه، خطهای دیگری هم در محیط بر آن رسم می کند.

در سن ۲/۵ سالگی، به علت افزایش قدرت عضلات، کودک وقتی خطی را رسم می کند با چشم نیز مراقب است که خط از محدوده تعیین شده خارج نگردد. در ۳ سالگی خط نگاری کودک دیگر فقط برای لذت بردن از حرکت یا فشار مداد

بر روی کاغذ نیست، بلکه مایل است احساسات درونی خود را، که به تجربه‌های زندگی کوتاه مدتش مربوط می‌شود، بیان کند.

به نظر الشولر و هاوویک، کودک در سه سالگی خطهای عمودی را بیش از خطهای افقی رسم می‌کند. به نظر اینان، خط عمودی بیانگر اظهار وجود کودک است و توسعه آن نشان می‌دهد که کودک از وجود خودش آگاه است.

در اواخر سه سالگی کودک شروع به کشیدن اشکالی می‌کند که شبیه خانه یا خورشید است و سرانجام در چهار سالگی خط‌نگارهای او جمع و جور می‌شود و حتی برای بزرگسالان نیز معنی پیدامی‌کند.

در سن پنج تا شش سالگی، امکان دستیابی کودک به درک حروف الفبا یا خط نوشتنی که بیشتر از رسم و نقاشی جنبه آموزشی دارد فراهم می‌شود.

در ابتدا اشیا در نظر کودک به چند نوع عمده از قبیل خانه، درخت و آدمک دسته‌بندی می‌شوند که برای نقاشی نیز زیاد از آنها استفاده می‌کند، ولی در سالهای بعد کودک اشکال جدیدی از خانه، درخت و آدمک عرضه می‌کند و آن هنگامی است که او شناخت بیشتری درباره ظاهر اشیا دارد و فقط اندازه این شکلها بیش از حد کوچک است.

یکی از خصوصیت‌های روانی کودکی این است که واقعیات بیرونی از دیدگاهی می‌بیند که با نیازهای عاطفی او ارتباط بیشتری دارد و بقیه جنبه‌های این واقعیات را فراموش می‌کند. از همین روست که در نقاشی او آن جنبه‌های عاطفی که بیشتر به آنها توجه کرده، نمایانتر به نظر می‌رسند.

تکامل چهره نگاری

کودک، در فاصله سه تا چهار سالگی، سعی می‌کند تصویر شخص یا اشخاص را بکشد. این تصویر شامل عناصر مشخص و معین از قبیل یک دایره، به جای سر، و در اطراف آن چند خط به جای بازوها و پاهاست.

سر را بر دایره ها
بعد از چشم و بینی و دهان

علت ساده بودن نقاشی در این سن از ناآشنایی با فن ناشی نمی شود، بلکه این درست همان تصویری است که کودک از بدن در ذهن دارد. این تصویر دارای یک سر است که برای کودک مهم جلوه می کند. زیرا سر موضع حسهای شنوایی و بینایی است و این دو برقراری ارتباط با خارج را میسر می سازند. و دیگر اینکه دارای بازوهایی است که امکان گرفتن و لمس کردن اشیاء را دربر دارد و دارای پاهایی است که امکان جابه جاشدن را فراهم می کند. کودک در سالهای اول زندگی هنگام کشیدن آدمک، تنه او را فراموش می کند، زیرا به نظر او وظیفه و عمل بدن زیاد مهم نیست. محصول گرافیکی که بر اثر ادراک کودکان این سن و سال در همه نقاط جهان به دست می آید موجودی است که در همه جا شکل واحدی دارد. بعد از این مرحله است که کم کم در داخل دایره، دو چشم بزرگ نمایان می شود. این موجود دارای دو چشم می شود، زیرا در صورت هیچ چیز مثل چشمها کودک را جذب نمی کند. آنچه نوزاد را به خود جذب می کند و باعث تشخیص افراد آشنا از ناآشنا می شود نیز همین چشمهایند، در مرحله بعدی گوشها را نیز می کشند که اغلب به اندازه اغراق آمیزی بزرگ اند. این آدمک بعداً صاحب ابرو و مژه هم می شود. در ۶ سالگی، تصویری که کودک در ذهن خود از بدن خودش دارد کاملتر است و، بنابراین، آدمکی که رسم می کند دارای گردن و دو دست هم هست که در انتهای بازوها قرار گرفته اند. معمولاً، بلندی آدمک چهار برابر پهنای آن رسم می شود.

برای اینکه کودک بتواند تصویر کاملی با تمام اعضا و حرکات بدن رسم کند، حداقل به ده سال وقت نیاز دارد و البته گاهی هم هرگز موفق به انجام آن نمی شود. به گفته گودنواف، اصولاً نقاشی آدمک بیانگر پختگی فکری کودکان است. بسیاری از دانشمندان، برای آزمون هوش نقاشی کودک را، با در نظر گرفتن تکامل آن از نظر بدن، لباس و غیره بررسی می کنند. آزمایشهایی که در این مورد انجام شده، نشان می دهد که نتیجه کار به عوامل زیادی از قبیل انگیزه نقاشی، ورزیدگی در کار گرافیک و تمرین و علاقه و توجه لحظه ای کودک بستگی دارد. به عنوان مثال، اگر کودکی بخواهد تصویر شخصی را نقاشی کند، چنانچه از او خوشش آمده باشد و یا به او بی اعتنا

باشد، در جزئیات و اندازه نقاشی که از او می‌کشد، تأثیر می‌گذارد. در هر حال اگر بتوان در نقاشیهای کودک قاعده‌ای کلی برای شناخت پختگی او به دست داد این است که می‌توان، با بررسی چندین نقاشی او، با در نظر گرفتن و ارزش دادن به هر یک از اعضای مختلف بدن که نقاشی کرده و پویایی و زنده بودن صورت و جزئیات آن به درجه هوش و پختگی او پی برد.

نقاشی و زندگی عاطفی کودک

نقاشی وسیله مفیدی برای بیان زندگی عاطفی کودک است که به او فرصت می‌دهد تا از طریق نقاشیهای آزاد و دلخواه حالت زوانی و احساسهای آنی و همچنین تحرکات ریشه‌دار و ژرف خود را بیان نماید.

برای مطالعه شخصیت کودک چندین راه را باید طی کرد که عبارت‌اند از: نظارت دقیق بر حرکات یا بازی، تحلیل زبان گفتاری او، تعبیر خوابها، رؤیاها و نوشته‌ها (انشا و یادداشت روزانه). تحلیل نقاشی نیز از همین مقوله است، ولی نقاشی نسبت به دیگر وسایل بیانی، دارای دو امتیاز روش‌شناختی است: یکی امکان نظارت از فاصله دور و، بدین ترتیب پرهیز از دخالت مستقیم و غیرمستقیم بزرگسالان در نقاشی کودکان و دیگری امکان مقایسه نقاشیهای مختلف که در زمانهای متفاوت کشیده شده‌اند.

کودک بسیار زود متوجه می‌شود که رسم و نقاشی وسیله‌های بیانی است که با افکار او مطابقت می‌کند و او را در تخیلاتش آزاد می‌گذارد و، در عین حال، لذت سرشاری برای وی فراهم می‌آورد. علاوه بر آن، نقاشی به او امکان می‌دهد که افکار درونیش را یا، به عبارت دیگر، خویشن خودش و تأثیرپذیری درونی خود از فرهنگ و محیطش را نشان دهد.

کودک، به کمک نقاشی، کشمکشها و دلهره‌های درونیش را آشکار می‌کند و بدین طریق، از اثر آنها می‌کاهد. هنگامی که کودک به وسیله نقاشی و تصویر اظهار نظر می‌کند، آثار بسیاری از شخصیت خود را آشکار می‌سازد، ولی او این کار را برای دلخوشی ما یا فراهم کردن امکان شناخت و بررسی روان‌شناختی انجام نمی‌دهد، بلکه آنچه برای او مهم است بیرون ریختن تجربه‌های اندوخته شده اوست که نمایانگر وجود اوست.

نقاشیهای کودکان، از همان نخستین مرحله‌ها، وجود تفاوت‌های فردی را به روشنی مشخص می‌کند و با پیشرفت مراحل تفاوت‌های دیگری را که شامل عوامل فرهنگی و اجتماعی است و در تحلیل شخصیت کودک و گفتگو با او یکی از عناصر لازم به شمار می‌آید نمایان می‌سازند. کودکان یک موضوع خاص را هر یک به نوعی عرضه می‌کنند که از نظر شکل و محتوا ممکن است کاملاً با هم فرق داشته باشند. تصویر شماره ۷ سه درخت را نشان می‌دهد که سه دانش آموز ده ساله آنها را به طور متفاوتی ترسیم کرده‌اند. نمونه ۱ نشان‌دهنده درختی فشرده و توپ‌و معرف طبیعت درون‌نگر کودکی است که آن را کشیده است. چند کوه بلند و یک فضای سبز وسیع و نامحدود او را از بقیه دنیا جدا کرده است.

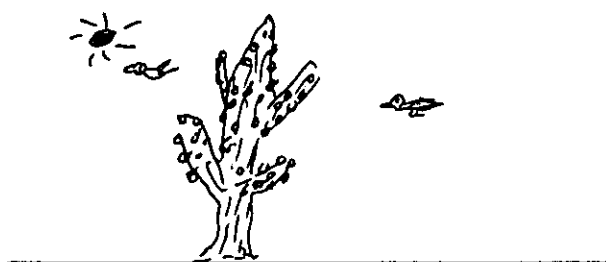
درخت و رادیوی کنار آن که کودک به تنهایی آن را گوش می‌دهد، از انزوای او حکایت می‌کند، ولی درختی که او با تمام وجود بر آن تکیه داده است، در عین حال تکیه‌گاه جسمی و روانی و منشأ امنیت برای اوست. ولی کودکی که نقاشی نمونه ۲ را کشیده شخصیتی مخالف اولی دارد. درخت او کاملاً جاندار و رنگی است. شاخه‌های آن پر از گیلان و لانه پرندگانی است که در آن جا تخم گذاشته‌اند و در حال رفت و آمدند. در کنار آنها آسمانی شفاف و خورشیدی زرد و کامل دیده می‌شود. و سرانجام در نقاشی نمونه ۳، آسمانی پر ابر و سایه و رعد و برق شدید و درختی که از شدت باد به طور خطرناکی کج شده دیده می‌شود. در این نقاشی مردی (که در واقع خود نقاش است) با چتری که باد آن را خم کرده، با وجود همه مشکلات به پیشروی خود به سوی درخت ادامه می‌دهد. اینها همه نشان‌دهنده صحنه‌هایی پر حادثه‌اند. بی هیچ تردیدی، دید این سه کودک، با یکدیگر بسیار تفاوت دارد.

بررسی برون افکنی از طریق خط، فضا و رنگ

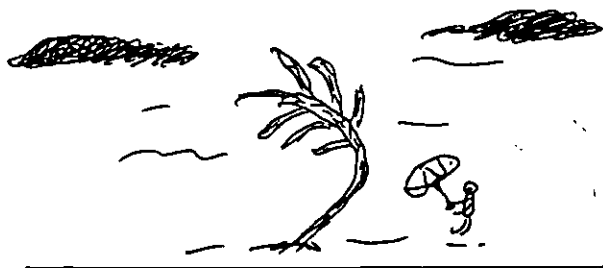
ظهور ناخودآگاه در نقاشی با نمادهای مختلفی انجام می‌گیرد که در پرتو دانستیهای روان‌شناختی و روانکاوی قابل تعبیرند. به کارگیری رنگ یکی از این نمادهاست. خط و فضای به کار گرفته شده در نقاشی نیز به علت ارزشهای برون افکنانه خود ویژگیهای شخصیت کودک را ظاهر می‌سازند و ممکن است دو نمونه دیگر از این نمادها باشند که بررسی برون افکنی از طریق آنها (خط و فضا و رنگ) امکان‌پذیر می‌گردد.



نمونه ۱



نمونه ۲



تصویر ۷

۱. خط

خط بدون وابستگی به محتوا نیز دارای بار شدید بیانی و قدرت وجودی خاصی است که پویایی و بنیان شکل از آن ناشی می شود. خط ممکن است به اشکال مختلف ظاهر شود: مانند ضخیم، نازک، خط و نقطه، خط مداوم، عمودی، افقی، زاویه دار، مارپیچ ممکن است براق یا مات یا شفاف باشد. بنابراین، از روی خط به تنهایی می توان حالت های روانی مختلف مانند، غم، شادی، عصبانیت و اطمینان به خود را بررسی کرد.

پس از ورای خط می توان به حالت های روانی یا فکری خود آگاه یا ناخود آگاه یا به ویژگی های شخصیت ترسیم کننده خطوط پی برد. برای تحلیل و تعبیر خطها، قواعد همگانی و معتبری وجود دارد. حالت راحتی و خوشحالی، حرکات را وسیع و پرحاشیه می کند. نتیجه اش خط هایی بازتر و بلندتر است. نیروی زندگی با علامتها و خط های بلند، که به طرف بالا می رود، بیان می شود.

ضعف عصبی با فشردگی و کوتاهی خطوط، پرخاشگری با قطعه قطعه کردن و متغیر کردن و به هم پیچیدن خطوط، احساسات با خطوط نازک و حرکات ملایم آنها نشان داده می شود. کودکان پیشرفته تر خطوطی به اشکال مختلف و با حفظ تعادل میان قسمتهای مختلف و کودکان خجالتی خطوط کوتاهی می کشند. گویی کشیدن خط را برای آنها منع کرده اند.

به طور کلی، قدرت و شدت خط، نشان دهنده نیروی عاطفی موجود در حین انجام کار است. خطوطی که با نیروی زیاد و پررنگ شروع می شوند و به صورت کاملاً بی رنگ به پایان می رسند نشان دهنده کمبود جوش و خروش و ناتوانی نقاش آن برای به پایان رساندن فعالیت در دست انجام است. همچنین نشان دهنده آن نیروی درونی است که نتوانسته محل مناسبی برای اظهار وجود پیدا کند. کودکان خودرأی که همیشه می خواهند اظهار وجود کنند، و در عین حال اغلب بیش از دیگران زیر فشار قرار دارند، اشکالی با خطوط پراکنده ترسیم می کنند. البته، این خصوصیات ممکن است به عوامل رشدی کودک پیش از عوامل شخصیتی او بستگی داشته باشند.

بنا به تحقیق و هنر، خطوطی که دور چیزی کشیده می شود، اگر خیلی صاف

باشند، بیانگر دشمنی، فشار و اغلب حتی بیماری عصبی یا دلوپسی اند و، به عکس، اگر آن خطوط آرام، مطمئن، روان و دارای ارزش زیبا شناختی باشند نشان‌دهنده شخصیت پخته و مجرب خالق آن‌اند.

بنابر تحقیق «الشولر» اگر روی قسمتهایی از ترکیب نقاشی خط خطی و مخفی شده باشد، بیانگر مشکلات عاطفی و دلهره و ترس نقاش آن از شیء یا شخصی است که با خط خطی کردن مخفی شده است. ولی اگر قسمتی از نقاشی با خطوط بی‌رنگ و سطحی مخفی شده باشد، نشان‌دهنده امنیت و سازگاری کودک است.

۲. فضا

به طور کلی، کودکانی که رسم و نقاشی آنها با تناسب بر روی کاغذ آورده شده، کودکانی آرام هستند. به نظر یوشیم^۱، کودکانی که فضا را بهتر از دیگران حس می‌کنند دارای قابلیت درک بهتری اند.

هنگامی که کودک در قسمتهای مختلف کاغذ نقاشیهای متفاوتی که دارای معانی خاص اند، ترسیم می‌کند، اگر بزرگسالان به دقت کودک را زیر نظر داشته باشند، برای فهم آن احتیاج به توضیح خود کودک نخواهند داشت.

به کارگیری فضا، نشان‌دهنده ارتباط و طریقه واکنش کودک با محیط اطراف اوست، پژوهشگران مختلفی موضع و محلی را که نقاش در جای جای کاغذ کشیده است، بررسی و تفسیر کرده‌اند. گرایشی که کودک برای خارج شدن از کادر کاغذ دارد، نه تنها بیانگر خصوصیات کودکان کوچک یا عقب مانده‌ای است که تسلط عضلانی ندارند، بلکه در میان کودکان بزرگتری هم دیده می‌شود که از کمبود محبت رنج می‌برند و کمتر به خود اعتماد دارند و در نتیجه متکی به محیط اطرافشان اند.

کودکان خجالتی و کمرو نیز در گوشه کاغذ یا در قسمت محدودی از فضای کاغذ یا بر روی کاغذ کوچکی نقاشی می‌کنند، زیرا در مقابل سطح کاغذهای بزرگ خود را گم می‌کنند و این نیز نشان‌دهنده نداشتن اعتماد و اطمینان به خود است. این درست مانند

احساس زندانیهاست که مدتها در بند بوده اند و ناگهان خود را در محیطی باز یافته اند که احساس گم شدن می کنند و، برای احساس امنیت و محافظت از خود، به گوشه ای پناه می برند که جایگزین سلول زندان است. کودکانی که در نقاشیهای خود این حالت را نشان می دهند، احتیاج به تشویق و پشتگرمی بسیار دارند.

برخی پژوهندگان متوجه شده اند که کودکان حز دسال از بالای کاغذ شروع به نقاشی می کنند. معمولاً قسمت بالای کاغذ نشان دهنده سر و آسمان و نمادی از ارزشهای والاست.

از نظر کاندینسکی، «بالا» مبین تصورات آرامش دهنده و احساس آرامش و آزادی و «پایین» نشانه فشار و سنگینی است. در واقع کودکانی که تمایل به کشیدن نقاشی در پایین صفحه دارند، به طور کلی دارای خصایلی پابرجا یند و کمتر شیفته چیزی می شوند. کودکی که زیاد به طرف چپ کاغذ متمایل شود (البته، اگر چپ دست نباشد) نشانگر غم و اندوه و گوشه گیر بودن و بی اعتمادی نسبت به خود است و سرانجام، کودکانی که نقاشیهایشان کاملاً در مرکز کاغذ قرار می گیرد، به طور کلی بر خود و احساساتشان توجه و تمرکز فکری زیادی دارند.

۳. رنگ

انتخاب رنگ از نظر روان شناسی مفهومی بی چون و چرا دارد، ولی برای تحلیل و نتیجه گیری از آن حتماً باید عامل سن کودک را در نظر گرفت. بین نقش رنگ و زندگی عاطفی کودک، با در نظر گرفتن دوران تکاملی او توازی وجود دارد. کودک، در دوران کودکی، یعنی در سن ۳ تا ۶ سالگی بیشتر تحت تأثیر فشارهای درونی است، بنابراین علاقه زیادی به استفاده از رنگ دارد و آن را بر شکل ظاهری مقدم می داند، ولی به تدریج که سن او بالا می رود، از وابستگی اش به رنگ کم می شود. و علاقه او به تقدم شکل بر رنگ فزونی می یابد. همچنین هر قدر کودک کوچکتر باشد، رنگهایی که به کار می گیرد زنده تر است و، با افزایش سن و سال و آموزش مدرسه، و تکامل او در راه

شناخت منطقی، رنگهایی را به کار می‌برد که بیشتر از نوع «سرد»^۱ یا رنگهای کمتر خشن‌اند. در کودکستان، بیشتر کودکان ترجیح می‌دهند که از رنگهای گرم و تند استفاده کنند و فقط کودکانی که در خانه بر آنها نظارت شدید می‌شود، رنگهای سرد را انتخاب می‌کنند. در این موارد علت اصلی به مشکلات عاطفی و روانی کودک مربوط می‌شود. بنا به نظر وهنر، فقدان رنگ در تمام یا قسمتی از موضوع نقاشی کودک، نشانگر خلأ عاطفی و گاه دلیل بر گرایشهای ضد اجتماعی اوست. تجربه‌های فراوان نشان داده‌است که کودکان سازگار در نقاشیهایشان به طور متوسط از پنج رنگ مختلف استفاده می‌کنند، در حالی که کودکان گوشه‌گیر یا آنها که ارتباط با دنیای خارج را دوست ندارند از یک یا دو رنگ، بیشتر استفاده نمی‌کنند.

علاقه واقعی کودک به رنگ از زمانی شروع می‌شود که او سعی در کشیدن اشکال مختلف می‌کند. در این مرحله که تا ۷ یا ۸ سالگی به درازا می‌کشد، کودک برای استفاده از رنگها فقط از احساسات خود تأثیر می‌پذیرد. ممکن است که او از رنگهایی استفاده کند که هیچ ارتباطی با رنگ خاص شیء مورد نظرش نداشته باشد. مثلاً، ممکن است سبزه و چمن را به رنگ بنفش نقاشی کند، چون هم می‌خواهد چمن را نشان دهد و هم از رنگ بنفش خوشش می‌آید. این اختلاف رنگ گاه ناشی از طریقی است که کودک، اشیا و رنگ آنها را می‌بیند. برای مثال، ممکن است رنگ نارنجی برای او نشان‌دهنده تحرک و شادی باشد، بنابراین، اگر او بخواهد چیزی را نشان دهد که برایش انعکاس عاطفی دارد، آن را به رنگ نارنجی رنگ می‌کند.

کودک، در حین بزرگ شدن، به تدریج ارتباط میان اشیا و رنگ حقیقی آنها را درک می‌کند، ولی در آغاز این موضوع فقط در مورد چیزهایی است که برایش ارزش عاطفی دارند. به همین دلیل، اگر مادرش موهای بور داشته باشد، هر زنی را که نقاشی کند موهایش را به رنگ بور می‌کشد، زیرا این رنگ برایش انباشته از نیروی عاطفی است. اما با گذشت زمان و به تدریج، کودک متوجه تعداد بیشتری از اشیا و رنگ آنها می‌شود. برای مثال، کشف می‌کند که رنگ آسمان آبی و رنگ درختان سبز است. در این دوران،

۱. رنگهای سبز، آبی، بنفش را رنگهای سرد و رنگهای قرمز، نارنجی و زرد را رنگهای گرم می‌نامند.

کودک از کشفیات خود بسیار خوشحال و راضی به نظر می‌رسد و برای تأکید بر این موضوع، همیشه آسمان را آبی و برگ درختان را سبز می‌کند. از نظر کودک، رنگ جزء خواص اصلی هر شیء است و به همین دلیل، وقتی برگ درختان، مثلاً، در پاییز زرد می‌شوند، او آنها را باز با رنگ سبز نشان می‌دهد، زیرا اولین باری که کودک متوجه برگ شده، به رنگ سبز بوده و این موضوع تا هنگامی که با تجربه دیگری متوجه تغییر آن شود در ذهنش می‌ماند.

نماد رنگها

انتخاب رنگها تحت تأثیر عوامل جسمی و روانی و در فرهنگهای مختلف، دارای معانی خاصی است. به نظر باستاید، تقسیم مهمی از معانی نمادین رنگ به سنتها و محیطهای اجتماعی خاصی که در آنها زندگی می‌کنیم بستگی دارد. یک رنگ، در یک نظام اجتماعی، ممکن است دارای مفهومی باشد که در نظام دیگر معنی متضاد آن را بدهد. برای مثال، در بعضی از قبایل موزامبیک، سیاه رنگ خوشی و شادی است. رنگ قرمز تقریباً در همه جا معنای قدرت را القا می‌کند، زیرا با خون که نماد زندگی است هم‌رنگ است. در مذهب اهالی تبت، رنگ قرمز نشان‌دهنده شیطان و ابلیس و رنگهای سفید و طلایی مخصوص جلوه‌های الهی است. در مذهب اهالی تبت و مسیحیان، آبی نماد عفت و پاکیزگی زنانه است که نشانه صلح هم هست. در کابوکی ژاپن، رنگ قرمز نشان‌دهنده بدسرشتی و هیجان، رنگ زرد نشان‌دهنده شادمانی، رنگ آبی نماد ترس و غم و رنگ سبز نماد بوالهوسی است.

از نظر روانی، دو گروه رنگهای گرم و رنگهای سرد با هم تفاوت عمیق دارند. رنگهای گرم، تحریک‌کننده، سبب فعالیت و جنب و جوش، نوید دهنده روشنی و شادی‌اند، در حالی که، بر عکس، رنگهای سرد موجد حالت‌های انفعالی و سکون و تلقین‌کننده غم و اندوه‌اند.

تعدادی از روان‌شناسان و فیزیولوژیست‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که میان انتخاب

رنگ و بعضی خصوصیات جسمی و روانی و عاطفی فرد ارتباط وجود دارد. جوئش و گوش^۱ رنگ را عامل مشخص کننده انواع خصوصیات شخصیت فرد ذکر کرده‌اند و، با کمک این نظریه، آزمونهایی را تهیه کرده‌اند که می‌توان شخصیت فرد را از نحوه انتخاب رنگها و چگونگی به کار بردن آنها شناخت.

موضوع نقاشی و شخصیت کودک

کودک با تمام وجود و شخصیت ذهنی و عاطفی خود نقاشی می‌کند. این شخصیت در خطها، در طرز استفاده از فضا، در فقدان بعضی از قسمتهای نقاشی، در انتخاب رنگها، در خود موضوع - اگر به او تحمیل نشده باشد - نمایان می‌شود.

اگر زبان نقاشیهای کودکان را بدانیم، متوجه می‌شویم که، در ورای شکل و ساخت نقاشیها، چیزهایی از شخصیت کودک نهفته است. بعضی از موضوعهای نقاشی برای تحلیل ساده‌تر از دیگران است، زیرا مدتهای درازی است که روان‌شناسان آنها را بررسی کرده‌اند.

درک و فهم نقاشیهای کودک و چیزی که او می‌خواهد او بیان کند، برای والدین و مربیان بسیار لازم است. در این قسمت، به تحلیلهایی که روان‌شناسان از نقاشیهای کودکان با موضوعهایی چون آدمک، خانه، درخت، خورشید و ماه، حیوانات و خانواده کرده‌اند، اشاره می‌شود.

۱. شکل آدم

هنگامی که کودک شکل آدمی را می‌کشد، قبل از هر چیز شکل خود و یا درکی را که از بدن و تمایلاتش دارد بیان می‌کند. در واقع، بین بعضی خطوط آدمک نقاشی شده و خصوصیات روانی و جسمی کودکی که آن را کشیده ارتباطهای مشخصی وجود دارد. اگر اعضای آدمک، در مجموع، متناسب باشد، احتمال بسیاری وجود دارد که کودک کاملاً سازگار باشد، اگر، بر عکس، آدمک مثلاً در اندازه‌ای بسیار کوچک یا در گوشه‌ای از

کاغذ کشیده شده باشد، به معنای این است که کودک خود را کم ارزش و از دیگران پایینتر می داند.

اگر این کم بهادادن به خود در چندین نقاشی کودک ادامه پیدا کرده باشد، نشان دهنده خجالتی بودن اوست که ممکن است تا حد تمایل به ناپدید شدن نیز پیش برود. در نقاشی، فقدان دست و بازو نیز علامت کم بهادادن به خود و احساس ناامنی است.

کودکانی که خود را بالاتر از بقیه می دانند، آدمکهایی یا اندازه های بزرگ رسم می کنند. این نوع نقاشی مخصوص کودکانی است که اختلال عاطفی دارند یا به طور معمول کودکانی اند زود رنج و حساس که همیشه فکر می کنند به آنها ظلم می شود. وجود این نوع آدمکهای بزرگ در نقاشی کودکان آنها را در قضاوتهایشان آشتی ناپذیر و سرسخت جلوه می دهد. بنابراین، شکل ساده آدمک خواه تنها و خواه در میان مجموعه ای از چیزهای دیگر باشد، بیان کننده مشخصات جالبی از شخصیت کودک است.

۲. خانه

خانه نماد پناهگاه و هسته اصلی و گرمی خانوادگی است که ممکن است مورد علاقه یا تنفر کودک باشد. خانه هایی که کودکان ترسیم می کنند ممکن است دارای باغچه و گل و درهای بزرگ و پنجره و پرده های رنگین و دودکش بخاری باشد و اگر احساس کودک این است که در داخل این خانه زندگی سعادتمندی وجود دارد، خانه را دلباز نشان می دهد، برعکس، ممکن است خانه بدون در ورودی و دلگیر که از بقیه خانه ها نیز جدا مانده است و با دیوارهای بلند به صورت تنها و منزوی عرضه شود نشان دهنده احساس کودک درباره روابط نامطلوب درون خانه است. در هر حال، کشیدن این نوع خانه ها در سنین مختلف کودک معانی گوناگونی پیدا می کند. در سنین ۵ تا ۸ سالگی نماینده خجالتی بودن کودک و وابستگی شدید او به مادر، بعد از ۸ سالگی نماینده احساس خودکوچک بینی و تنهایی کودک و، در نوجوانی، نشان دهنده شرم و حیای زیاده از حد و داشتن احساسات رقیق است.

هنگامی که پدر و مادر از هم جدا شده باشند، خانه به دو قسمت تقسیم می‌شود و اغلب دارای دو در ورودی است که یک قسمت از خانه نماد زندگی خانوادگی واقعی و دیگری نشانه زندگی تحمیل شده بر کودک است.

اگر خانه به جای آن به صورت عادی کشیده شود، به صورت مجلل و قصر مانند نشان داده شود، در واقع به منزله پناهگاهی مطلوب است که، بدین ترتیب، شکل و رنگ جذابی خواهد داشت، بر عکس، اگر به صورت زندان کشیده شود نماد فشار خانوادگی ناسازگار و از هم پاشیده است؛ در این صورت، حالتی شوم و در حال فرو ریختن دارد.

۳. درخت

کوش و استورا^۱ از درخت برای شناخت شخصیت کودک استفاده کرده‌اند. برای تحلیل نقاشی درخت، باید سه قسمت آن را مشخص کرد که عبارت‌اند از ریشه، تنه، شاخه‌ها و برگ‌ها. ریشه که در زمین فرو رفته و درخت را تغذیه می‌کند، نماد ناخودآگاه تمایلات درونی است. تنه بیانگر مشخصات دایمی و عمیق پایدار شخصیت است. شاخه‌ها و برگ‌ها بیانگر راههای ارتباطی کودک با دنیای خارج است.

تنه درخت ممکن است کوتاه یا بلند کشیده شود. بچه‌ها، در سنین پیش دبستانی، تنه درخت را بلند ترسیم می‌کنند. ولی، بعد از این سن، بلند بودن درخت اغلب نشان‌دهنده عقب افتادگی فکری یا بیماری عصبی و یا آرزوی بازگشت به دنیای دوران کودکی و قبل از مدرسه است. تنه درخت اگر کوتاه کشیده شود، نشانگر جاه طلبی و بلندپروازی کودک است. تنه درخت ممکن است مستقیم و صاف یا کج کشیده شود که در حالت دوم نشانگر بی ثباتی کودک است.

شکل شاخه‌ها و برگ‌ها نیز دارای معانی مختلفی است. درختی که دارای برگ‌های زیاد و در هم باشد، با درختی که شاخه‌های مختلف آن هر کدام به سویی کشیده شده‌اند، از لحاظ معنی تفاوت دارند. حالت اول، بیانگر شخصیت در خود فرو رفته کودکی است که آمادگی تغییر و تحول ندارد، ولی حالت دوم، که در آن درخت شاخه‌های فراوانی

دارد، نمایانگر حساسیت شدید کودکی است که مسائل را به سادگی می فهمد و قادر به ارتباط با دیگران است و در عین حال به راحتی می تواند خود را با محیط سازگار سازد.

۴. خورشید و ماه

تصویر خورشید بیانگر امنیت، خوشحالی، گرما، قدرت و به نظر برخی پژوهندگان نماد پدر مطلوب است. وقتی رابطه کودک و پدر خوب است، همیشه خورشید در نقاشیهای کودک به طور کامل در حال درخشیدن نمایش داده می شود و هنگامی که این ارتباط مطلوب نیست خورشید در پشت کوه ناپدید است. اگر کودک از پدرش بترسد، خورشید به رنگ قرمز تند یا سیاه، که مضطرب کننده است، کشیده می شود. با وجود این، نحوه نمایش خورشید، مانند سایر موضوعهای نقاشی، ممکن است به حال و حوصله لحظه ای کودک و نه به تفاهم یا عدم تفاهم بین کودک و پدر بستگی داشته باشد. بنابراین، قبل از هر قضاوت و تعبیری در این مورد، بهتر است چندین نقاشی کودک بررسی شود تا دریابیم که آیا این پدیده مرتب تکرار می شود یا نه، و آن گاه به تحلیل آن پردازیم.

بنا به نظر اوبن، ماه اغلب نشان دهنده نیستی است، زیرا زمانی که خورشید، یعنی نماد زندگی، ناپدید می شود، ظهور می کند. به همین دلیل، بسیاری از کودکان آن را در نقاشیهایی که از قبر و قبرستان می کشند، به کار می گیرند.

۵. حیوانات

اگر وجود حیوان در نقاشی کودک اهمیت خاصی کسب کند، ممکن است به دلیل وفور حیوان در دور و بر او و یا به دلیل احساس گناه و تقصیری باشد که کودک در موقعیتهای خاص حس کرده و چون جزئی آن را ندارد که گناه خود را ترسیم کند، ترجیح می دهد احساسات و عادات و تمایلات خود را در قالب حیوانی نشان بدهد و آن حیوان را وادار به حرکت و رفتاری کند که خود شجاعت و قدرت ابراز آن را ندارد.

اصولاً گرایشهای پرخاشگرانه، غالباً، به سوی شخص یا شیء دیگری معطوف

می‌شود و کودک نیز همیشه راهی پیدامی‌کند تا نقشهای بد را به دیگران منتقل کند. در دوران کودکی این جابه‌جایی پرخاشگرانه غالباً در مورد یک حیوان درنده انجام می‌گیرد که نماد فشارهای درونی و مخفی کودک است. به طور مثال، کودکی که ناخودآگاهانه به برادر کوچکش که تازه به دنیا آمده کم یا بیش احساس کینه و حسادت می‌کند، گرگی می‌کشد که برادر نوزاد وی را در تختخوابش تهدید می‌کند. در حالی که پدر و مادر برای کشتن گرگ درنده به طرف تختخواب نوزاد می‌روند. گاهی اوقات نیز، مانند کابوسها، حیوان درنده در مقابل کودک قرار می‌گیرد.

نقاشی خانواده

برخلاف تصور همگانی، معمولاً، شیوه‌های تربیتی و پرورشی و محبت‌کردن پدر و مادرها در مورد کودکان خود که در همان خانواده به دنیا آمده و بزرگ شده‌اند، گوناگون است. پدر و مادرها این موضوع را انکار می‌کنند و اطمینان می‌دهند که هیچ فرقی میان فرزندانشان نمی‌گذارند. ترجیح دادن یک فرزند به دیگری انگیزه‌ای کم‌وبیش، ناآگاهانه دارد و حتی اگر موضوع را به کناری بگذاریم، اختلاف در طرز رفتار با کودکان تقریباً هرگز به اندیشه و میل یا کم‌وبیش به تعلق خاطر داشتن پدر و مادر بستگی ندارد. بلکه به عوامل عینی دیگری مانند ترتیب تولد، جنسیت کودک و بسیاری عوامل احتمالی دیگر بستگی دارد. بنابراین، دانستن اینکه کودک چگونه در هسته خانوادگی قرار گرفته یا ارتباط او با والدین و خواهر و برادرهایش بر چه منوال است بسیار اهمیت دارد. از طرف دیگر، یک قسمت مهم از مشکلاتی که همه روزه معلمان و روان‌شناسان در زمینه آموزش و تربیت کودک باید حل کنند، ناشی از مشکلات سازگاری یا ناسازگاری کودک با محیط خانواده است.

به نظر مینکوسکا^۱ هنگامی که کودک افراد خانواده‌اش را در نقاشی نشان می‌دهد، خود را کمتر مهار می‌کند و با آزادی تمام ترسها، تمایلات، احساسات، جاذبه‌ها و تردیدهایش را بیان می‌کند.

به نظر کورمن می‌توان از کودک خواست که تصویر خانواده‌ای جز خانواده خودش را نقاشی کند. بدین ترتیب، توجه کودک از خانواده خود دور می‌شود و با راحتی بیشتری گرایشهای درونی و شخصی خود را بروز می‌دهد، ولی در هر حال تصویری که او می‌کشد مربوط به خانواده خودش خواهد بود. زیرا، به نظر او، خانواده‌اش تنها خانواده‌ای است که می‌شناسد و در آن زندگی کرده است.

برای تحلیل نقاشی کودک از خانواده، باید هر دو قسمت چارچوب و محتوای نقاشی را در نظر گرفت. قسمت اول، یعنی خطوط و فضا و رنگ که در تمام نقاشیها وجود دارد، نماینده ویژگیهای کلی شخصیتی کودک است و قسمت دوم که اهمیت بیشتری دارد، محتوای نقاشی است.

۱. فاصله بین اشخاص نقاشی

اعضای یک خانواده هماهنگ، در نقاشی کودکان، همیشه با هم و دست در دست هم نشان داده می‌شود. نزدیک شدن دو یا چندین شخصیت در نقاشی، نشان‌دهنده انس و الفت واقعی آنها یا تمایل کودک به آنهاست. کودک خودش را نزدیک شخصی نقاشی می‌کند که حس کند در کنارش راحت است یا او را بیشتر از همه دوست دارد. ولی اگر کودکی فکر کند که مثلاً خواهرش بیشتر از او مورد توجه پدر و مادر است، در نقاشی خود خواهرش را بین پدر و مادر و خود را دورتر از آنها در کنار کاغذ قرار می‌دهد. وقتی که کودکی حس کند کاملاً از دیگر اعضای خانواده جداست یا در صورتی که بدانها احساس خاصی نداشته باشد، در نقاشیهایش خود و دیگران را به شکلهای گوناگون از هم جدا می‌سازد.

۲. برجسته نمودن اشخاص

در بیشتر نقاشیهایی که کودکان از خانواده ترسیم می‌کنند، همیشه یک شخصیت اصلی وجود دارد که کودک بیشتر بار احساسی خود را، چه به صورت عشق و ستایش، و چه به صورت ترس و دلهره، بر او مستقر می‌کند. این شخصیت اصلی یا برجسته غالباً قبل از

دیگران کشیده می‌شود. زیرا اولین کسی است که کودک به او فکر می‌کند و توجهش به او جلب می‌شود. این شخص گاهی در مرکز کاغذ ترسیم می‌شود و نگاههای دیگر اشخاص به طرف او برمی‌گردد و گاهی هم اولین شخص از طرف چپ کاغذ است. این شخصیت اصلی، همیشه در اندازه‌های بزرگتر از دیگران کشیده می‌شود. زیرا او مهمتر از دیگران است و بیش از هرکس دیگری در زندگی کودک، فضای روانی او را اشغال کرده است و به همین علت است که در نقاشی او این فضا به صورت بزرگتری نشان داده می‌شود. او در کشیدن اجزای منسوب به این شخصیت دقت فراوانی به کار می‌برد. لوازمی مثل عصا، پپ و کیف و گردنبند او را هم می‌کشد.

۳. بی ارزش کردن اشخاص

وقتی کودک در نقاشی خود یکی از اعضای خانواده را ترسیم نمی‌کند، می‌توان نتیجه گرفت که کودک آگاهانه و یا ناآگاهانه آرزوی نبودن آن شخص را دارد. این پدیده بیشتر در مورد خواهران و برادران روی می‌دهد که بیشتر بچه‌ها به آنها کینه و حسادت می‌ورزند. گاهی دیده می‌شود که کودک خودش در نقاشی حضور ندارد. دلیلش این است که کودک احتمالاً در خانه و میان خانواده احساس راحتی نمی‌کند و خواستار تغییر جنسیت یا سن خود و یا چیزهای دیگر است. شخصی که برای کودک ارزش ندارد، همیشه در آخرین لحظه و با کمترین جزئیات و کوچکتر از همه و خارج از گروه خانواده، کشیده می‌شود.

کنبود محبت

هنگامی که کودک نمی‌تواند رابطه عاطفی ارضاکننده‌ای با پدر و مادر خود پیدا کند، این کنبود را به طرق مختلفی ظاهر می‌سازد. یکی از طرق آن، شامل نشان دادن اعضای خانواده در حال غذا خوردن است که بیانگر احتیاج به ارضای تمایلات کودک است، مانند نوزاد، که غذا و غذا خوردن برای او از نظر روان‌شناختی معنی جستجوی محبت و عاطفه را دارد. کنبود محبت ممکن است به وسیله سایه زدن افراطی در نقاشیها و یا به کارگیری زیاده از حد رنگ تیره نیز نشان داده شود.

نقاشی کودکان عقب مانده ذهنی

مسائل و مشکلاتی که این کودکان برای برقراری ارتباط با دیگران دارند، در نقاشیهایشان نمایان است. از آنجا که پرورش فکری این کودکان به آرامی صورت می گیرد، نقاشیهای آنها نیز مدت درازی دارای موضوع و خصوصیات خود به خودی و عجولانه ای است که مخصوص کودکان خردسال است. بدین معنی که با شکلها و نمادهای ساده و بدون سانسور بیشتر انس دارند و مشکلات خود را با همین شکلها بیان می کنند. بدین ترتیب، بررسی نقاشیهای این نوع کودکان مستلزم تحلیل دراز مدت محیط عاطفی آنهاست.

نقاشی کودکان منزوی و درخود فرو رفته

کودک در خود فرو رفته کودکی است که موفق به برقراری ارتباط با دیگران نمی شود. چنین کودکی علاقه ای به آدمها و حوادثی که در اطرافش می گذرد ندارد و در دنیای خودش، آنجا که هیچ کس نمی تواند به هیچ شکلی چه با گول زدن، چه با محروم کردن و چه با اذیت و آزار بدان دسترسی پیدا کند، غرق می شود. کودکان عادی خیلی ساده ممکن است در دنیای پر شکوه و سحرآمیز تخیلات فرو بروند و به سادگی هم از آن خارج شوند. برعکس، کودکان آشفته نمی توانند از دنیای تخیلات خود به آسانی خارج شوند و به دنیای عادی خود بازگردند.

در نقاشیهای این نوع کودکان، وقتی تصویر انسان نشان داده می شود، همیشه در اندازه های کوچک است و جزئیات اندامها و صورت به ندرت نشان داده می شود. مثلاً، اگر برای آدمکهایی که کشیده چشم گذاشته باشد، چشمی است متفکر، با نگاهی به دوردستها یا کاملاً خالی از نگاه. بنابراین، کودک در خود فرو رفته، مردم و دنیای آنها را از نظر دور می دارد و با استفاده از نمادها، توهمات دنیای درونش را برون می افکند.

برخی اوقات، این نوع کودکان در نقاشیهایشان پر خاشگری بیش از حد نشان می دهند. بررسی این نوع نقاشیها نشان می دهد که پر خاشگری با کشیدن خطوط کوتاه و نوک تیز و با فشار زیاد مداد بر روی کاغذ، به حدی که ممکن است کاغذ را سوراخ کند، همراه است؛ به طوری که بیننده از صورت نقاشی و حرکات خشن آن تعجب می کند. در این نوع نقاشی، دهان پهن و بزرگ، دندانها کاملاً نمایان، چانه چاق،

گردن ضخیم، مشت‌ها گره کرده، ناخن‌ها مشخص و شانه‌ها گسترده کشیده می‌شود. گاهی اوقات اشخاص نقاشی سلاح‌هایی هم در دست دارند.

نقاشی کودکان مضطرب

بعضی مواقع اضطراب در تظاهرات روانی، به نحوی مستقیم ظاهر می‌شود و در مواقع دیگر این حالت روانی به صورت ترس بیمارگونه یا به اشکال هیستریک^۱ ظاهر می‌شود که تا حدی به بیمار احساس امنیت و آرامش دست می‌دهد، در عوض، در روابط اجتماعی برای او مشکلات فراوانی به وجود می‌آورد.

هسته اصلی اضطراب ممکن است موجب نقاشیهای مختلف و متضادی شود. در حقیقت، احساس ناامنی و تردید و وجود اضطراب و نگرانی ممکن است به نحوی پرخاشگرانه یا، برعکس، به صورت خویشتنداری جلوه‌گر شود. کودک مضطرب و خوددار در نقاشیهایش صورتهای کوچک و گرد و متناسب، با خطوط نازک، ترسیم می‌کند و سایه‌های بسیار تیره یا بسیار روشن می‌زند. اگرچه رنگ سیاه نشان‌دهنده اضطراب است، ولی کودک خوددار از رنگهای دیگر نیز استفاده می‌کند تا در ورای این سبک تصنعی، که مخصوص چنین افرادی است، دلهره عمیق خود را پنهان کند.

کودک مضطرب پرخاشگر است. او پیوسته در حال جنبش و تصمیمگیری شتابزده‌ای است که فوری هم از آن پشیمان می‌شود. در نقاشیهای او، نمادهای قدرت و پرخاشگری فراوان دیده می‌شود. در نقاشیهای این گونه کودکان مضطرب، بیشتر حیوانات وحشی، هیولا و صحنه‌های فاجعه‌انگیز دیده می‌شود.

کودکانی که دچار انواع ترسهای بیمارگونه مثل ترس از تاریکی، ترس از آب، ترس از غذای فاسدند این قبیل عواطف خود را در نقاشیهایشان بارز می‌کنند. مثلاً، اگر کودکی پیوسته دچار این نوع وسوسه باشد که دستش کثیف است و مرتب آن را بشوید، وقتی تصویر خود را نقاشی می‌کند، خود را بی‌دست، یا با مشت‌های گره کرده و بی‌انگشت

۱. هیستری، یکی از نورزها است و اختلالی کنشی است که از مشخصات آن اضطراب بی‌دلیل، لمس‌کنشی و چند شخصیتی بودن است.

ترسیم می‌کند تا مبادا دستهایش کثیف بشود. این کودکان دارای روحیات منظم، دقیق، متناسب و تکراری‌اند و نقاشیهای آنها با شکلهایی که به طور متناسب تقسیم‌بندی شده، مشخص می‌شود.

کودکان هیستریک، که با علایم وابستگی به دیگران و احتیاجشان به مهر و محبت مشخص می‌شوند، چون نمی‌توانند شکستی را بپذیرند، دایم در جستجوی کمک از کسی‌اند که از آنها قویتر است یا دنبال کسی می‌گردند که آنها را دلداری دهد. گاهی به عقب برمی‌گردند و رفتار کودکانه از خود بروز می‌دهند. نقاشیهای کودکان هیستریک دارای پاره‌ای از خصصتهای عمومی است. مثلاً، وقتی که تصویر آدمک تنها کشیده می‌شود و در مرکز کاغذ قرار می‌گیرد و دارای قد بلند است، سر آن تکامل یافته‌تر است و ممکن است به تنهایی تا یک سوم قد او باشد.

کودکان اصولاً جزئیات سر و صورت را بیش از قسمتهای دیگر می‌کشند. هرچه کودک کوچکتر باشد، سر و صورتهایی بزرگتر ترسیم می‌کند. بنا به نظر اوین، کشیدن سر و صورت نمادی برای بی‌نظمی تخیلات و هرج و مرج فکری است. اشخاص هیستریک چون دارای جنبه‌های خودشیفتگی نیز هستند، آدمکهای نقاشی آنها غالباً موهای بلند و با جواهر تزئین شده و چشمانی با مژه‌های بلند و لباسی کمیاب دارند. تنه این آدمکها کوچک و بازوان و پاهایشان چنان کوتاه کشیده می‌شود که حتی گاه به زحمت دیده می‌شود. بازوان، پاها و تمام بدن وسیله‌ای برای ارتباط با دنیای خارج است و وقتی در نقاشیها کوچک کشیده می‌شوند، نشان‌دهنده مشکلاتی است که کودک هیستریک برای برقرارکردن ارتباط اجتماعی با آن روبه‌رو است. خانه‌هایی که این کودک می‌کشد، دارای باغچه‌های پر از گل، حوض و استخرهای پر از ماهی، پنجره‌های مشبک، درختان گوناگون، پرنده‌ها، پرچین و غیره است.

احساس تقصیر و افسردگی در نقاشی

وقتی کودک احساس تقصیر و گناه می‌کند، آن را در نقاشیهایش خواه به وسیله خطوط نامطمئن و بریده و خواه با محتوای راجع به موضوعهای حزین‌انگیز، جدایی خواهانه و بدبینانه نشان می‌دهد.

در نقاشی خانه، داخل را با رنگهای تاریک و سرد نشان می‌دهد، در خارج خانه به ندرت در و پنجره‌ای دیده می‌شود و از دودکشها هم دودی خارج نمی‌شود، به طوری که گویی خانه‌ای متروکه است و اثری از زندگی در آن به نظر نمی‌آید. در واقع امیال کودک سرکوب شده و از مبارزه برای زنده بودن دست کشیده است. آدمکی که چنین کودکی می‌کشد بسیار ضعیف است با سر و صورتی کوچک و بازوانی چسبیده به تنه. در نقاشیهای او منظره‌ها غمگین، درختان بی برگ و آسمان دارای ابری سیاه است که جلو خورشید را گرفته و گاه، حتی به صورتی که باران می‌بارد نشان داده می‌شود.

نقاشی و روان درمانی

نقاشی فقط در تشخیص مسائل و مشکلات کودک کاربرد ندارد، بلکه وسیله درمان مؤثر نیز هست.

روان درمانی به وسیله نقاشی (اشترن) پیشنهاد کرد و به کار برد. او، در اواخر جنگ جهانی دوم در پاریس، نخستین کارگاه نقاشی برای کودکان را که هنوز هم، کار خود ادامه می‌دهد، پایه گذاری کرد. بزرگسالانی که این روش را قبول کرده‌اند به کودکان آزادی کامل برای بیان هر چیزی می‌دهند. اما خودشان هم برای آماده کردن وسایل یا کمک فکری به کودکان در کارگاه حاضر می‌شوند. با وجود این هرگز حالت شخصی را ندارند که برای نظارتی کسل کننده در کنار کودکی می‌ماند که در حال نقاشی است. بلکه، برعکس، با توضیح درباره قلم مو و طریقه به کارگیری آن یا صحبت راجع به مسائل مختلف یا رفتاری که باعث ایجاد آرامش خاطر یا حرکت و جنبش کودکان شود، محیطی را پدید می‌آورند که کودک بتواند به راحتی، به طور فردی، یا در کنار دیگران اظهار نظر کند. این روش بدون آنکه معانی نقاشیهای کودک را برایش روشن کنیم، باعث به حرکت در آمدن روند آزادسازی کودک می‌شود و در جریان نقاشی، خلاقیت وی و در تنظیم حالتیهای کودک نوعی بهبود حاصل می‌شود.

اشترن می‌گوید نقاشی بیشتر برای روان درمانی کودکان دارای سازگاری کم، ناآرامی، متزلزل و عقب مانده آموزشی به کار می‌رود. نتیجه‌ای که از این کار حاصل

می شود اعجاب انگیز است زیرا نقاشی به کودک امکان می دهد که قدرت و قابلیت خلاقیت خود را بشناسد و، در نتیجه، حل مشکلات آموزشی برای او سهلتر جلوه کند و چون برای مشکلات اجتماعی و خانوادگی حالت تعادلی پیدا کرده، از کمبودهایی که نسبت به خواهران و برادرهایش دارد کمتر رنج می برد. برای کودکانی که نقص عضوی سطحی دارند نیز نقاشی بهترین وسیله درمان است. در موارد نقص عضو یا رزتر هم نقاشی امدادگر گرانبهائی است. از نظر ارتباط روانکاوی نیز کودک، با وجود بزرگسالی که تمام احساسات او را به جنب و جوش و می دارد، تجربه تازه ای را می آزماید. کودک در این رابطه نیز مثل هر ارتباط تازه ای بین افراد، رفتاری در پیش می گیرد که معمولاً در محیط خانواده و مدرسه دارد و چون روان درمانگر شخص بالغانی است، از دیدگاه کودک، مانند پدر یا مادر او جلوه می کند و پس از اولین جلسه ها، کودک با او همان رفتاری را خواهد داشت که با والدینش دارد.

اختلافی که بین تحلیل روانی و دیگر راههای درمانی وجود دارد این است که در تحلیل روانی، روانکاو با کودک در جستجوی دلایل ترس و دلهره و تضادهایی بر می آید که در رفتارهای کودک ظاهر می شود. طریقه معالجه نیز به این صورت است که روانکاو تمام تمایلات و مشکلات سرکوب شده بیمار را که در ناخود آگاه جای گرفته برای او بیان می کند. بدین ترتیب، وقتی بیمار از فرایندهای مزاحم آزاد شود، می تواند دوباره شخصیت خود را بر پایه هایی استوار بنا سازد.

اگر این ارتباط مثبت باشد، بیمار دارای استقلال جدیدی می شود و دیگر احتیاجی به هدایت روانکاو نخواهد داشت. در مرکز این ارتباط، نقاشی زبانی است که برای کودکان کمتر از ده سال مؤثرتر از صحبت کردن است. زیرا ساختار زبان گفتاری چنان پیچیده است که کودک خردسال نمی تواند به چالاکسی از آن استفاده کند، او مخصوصاً هنگامی که می خواهد با بزرگسالان صحبت کند، می کوشد مطالب را به گونه ای صحیح و قابل فهم بیان کند، ولی از آنجا که با اصطلاحات زبان گفتاری آشنایی کمی دارد، مجبور است ساکت بماند و چیزی نگوید. در حالی که چیزهای بسیاری برای گفتن دارد. اما زبان رسم و نقاشی برای کودک متناسبتر و از نظر او دارای محتوای بیانی آگاهانه و ناآگاهانه بیشتری است. بنابراین، نقاشی وسیله بیان ممتازی است و این دیگر وابسته به بزرگسالان است که بتوانند از آن به نحوی هوشمندانه استفاده کنند.

تفسیر نقاشی

تفسیر نقاشی به معنای این است که ما آنچه را نقاشی در بردارد به صورت جملات معمولی و قابل فهم بیان کنیم. البته، والدین وقتی تفسیر نقاشی را از متخصص می‌خواهند انتظار دارند موضوعی مطرح شود که آنها خود قادر به کشف آن نبوده‌اند. به عبارت دیگر، مفهوم ظاهری نقاشی، اشیائی که در نقاشی رسم شده‌است و احساساتی که در بیننده ایجاد می‌کند چندان توجه آنها را به خود جلب نمی‌کند، بلکه آنها می‌خواهند مطالب بیشتری برایشان روشن شود. آنها، در واقع، از تحلیلگر انتظار دارند که معنای نقاشی را با عمق بیشتری بیان کند و اغلب معنایی را می‌جویند که در ورای معنای ظاهری نقاشی نهفته است.

به عبارت دیگر، والدین در تفسیر نقاشی انتظار دارند که مطالب و نکاتی را بیابند که بیان‌کننده حالات درونی کودک باشد و چیزی را به دست آورند که در گفتگو با کودک از به دست آوردن آن عاجز بوده‌اند.

بدیهی است که جستجوی معنایی مخفی که کلید رمز در اختیار ما می‌گذارد، به ما کمک می‌کند که به سادگی نقاشی را تفسیر کنیم. کلیدهای رمز، ابزار تفسیر نقاشیهاست که به کمک آنها تحلیل نقاشیها، یعنی روانکاوی کودک، برای ما ممکن می‌گردد.

برای اینکه نقاشی را تفسیر کنیم، لازم است اول آن را خود ما خوب بفهمیم و سپس ادراک خود را به صورت جملات منظم و مرتب بیان کنیم. برای رسیدن به این هدف باید مسیر زیر را طی کنیم:

الف) اشیاء و چیزهایی را که نقاشی شده‌اند باز شناسیم و رابطه آنها را با یکدیگر در نظر بگیریم. گاهی شناسایی آنچه نقاشی شده‌است به علت ناشیگری کودک در ترسیم مشکل است و باید از خود کودک نام اشیائی را که کشیده‌است بپرسیم.

ب) به خصوصیات سبک نقاشی، یعنی به عواملی که معرف تمام نقاشی‌اند، توجه کنیم.

ج) برای نقاطی که بیشتر برجسته شده‌اند اهمیت بیشتری قایل شویم.

د) به طرز شروع نقاشی توجه کنیم.

در نظر گرفتن سبک کلی نقاشی (اعم از نوع ترکیب رنگها، زاویه دید کودک به

هنگام نقاشی، طرز کشیدن خطوط و شکل اشیای کشیده شده و غیره) به ما می نمایاند که کودک در چه مرحله از تجسم اشیا به وسیله نقاشی است و می خواسته چه چیزی را نقاشی کند.

توجه به نقاط برجسته نقاشی یا به کلیدهای رمز به ما فرصت می دهد که عوامل به اصطلاح پشت پرده را بینیم و خصوصیات بنیادی نقاشی را که اساس نقاشی است و ما را به عمق تفسیر نقاشی راهنمایی می کند باز شناسیم. یک چنین تفسیری ما را با ضمیر ناخود آگاه کودک آشنا می کند و گنه شخصیت او را به ما می شناساند. در این قسمت، کار متخصص بر نکات پنهانی نقاشی تمرکز دارد و در واقع نوعی روانکاوی صورت می پذیرد.

باید به اشیای تکرار شده در نقاشیها توجه داشت و با کودک در زمینه نقاشی گفتگو کرد تا کلیدهای رمز نقاشی روشن شود.

در تفسیر نقاشیها، روش تفسیر رمزها بیشتر از کشف و درک خود رمزها اهمیت دارد. نظم و ترتیب تفسیر از عوامل لازم دیگر برای تفسیر است. رعایت محتوای گفتگو با کودک قبل و بعد از نقاشی موضوع دیگری است که نباید فراموش گردد.

همچنین باید تعیین کرد که کودک به هنگام نقاشی کردن برای چه کسی نقاشی می کند. اگر برای درمانگر نقاشی می کند، حالات وی برای او چگونه است؟ باید فهمید که هنگامی که از کودک تقاضای کشیدن تصویری را می کند، چه تصویری از درمانگر دارد و روابط او با درمانگر چگونه است؟ اگر نقاشی در محیط خانه کشیده شود، خصوصیت آن با نقاشیهایی که در حضور درمانگر یا با تقاضای او کشیده شود، کاملاً فرق خواهد داشت.

از طرفی دیگر به هنگام تفسیر نقاشی کودکان باید مقطع سنی کودک را دقیقاً در نظر بگیریم. یعنی بدانیم که کودک برای انتخاب شکل و موضوع نقاشی در چه سنی به بلوغ کامل تواناییهای ادراکی بینایی و هوشی می رسد. بعد از اطلاع دقیق از توانایی حسی و حرکتی نگارش است که می توانیم نقاشیهای کودکان را چنانکه باید و شاید تفسیر کنیم. در این تفسیر باید توجه داشته باشیم که نقاشیها، قبل از اینکه نتیجه نوع پیش کودک باشند، نوعی سبک نگارش اویند که به صورت نقاشی عرضه شده اند.

تفسیر رمزها یا کنایه‌های به کار رفته در نقاشی ما را به درون کودک راهنمایی می‌کند.

کنایه‌ها یا رمزهای نقاشی کودکان را می‌توان در وهله اول به سه دسته زیر تقسیم کرد:

۱. کنایه‌های آگاهانه یا ارادی که کودک آنها را عمداً ترسیم کرده است. این کنایه‌ها متأسفانه کم‌اند و از اوضاع محیط زندگی کودک نتیجه می‌شوند. مانند ترسیم قیافه پدر و مادر به صورت مهربان یا خشمگین.

۲. کنایه‌های مبهم که از دنیای تخیلی یا جهان بینی خاص کودکان ناشی می‌شوند. مانند

تجسم خورشید به صورت زن، یا تجسم پدیده‌های طبیعت به صورت انسان و غیره.

۳. کنایه‌های ناخودآگاه، که از تمایلات سرکوب شده یا عقده‌های درونی مایه می‌گیرند.

این کنایه‌ها ما را به روان‌کاوی کودک هدایت می‌کنند.

باید توجه داشت که تفسیر نقاشیها در نزد کودکان وسعت و عمیق بودن خود را مدیون کسانی است که می‌توانند رفتار ساده را همچون موضوع قابل توجه پذیرند. در مرحله اول، باید نقاشیها را همان گونه که هستند، یعنی به صورت یک تصویر پذیرفت و نه چیزی بیشتر از آن. در همان حال، باید به خاطر داشت که هر تصویر نوعی روش نگارشی و پیچیده است که تنها به کمک تحلیل دقیق علمی می‌توان معنای واقعی آن را روشن کرد. کودکی را که در حال کشیدن نقاشی است باید دقیقاً مطالعه کرد؛ باید از او خواسته شود که نظر خود را درباره آنچه می‌کشد بیان کند؛ باید کوشیده شود که از لابه‌لای گفتارهای او و نقاشیهایش تمایلات درونی، عقده‌ها، ترسها، آرزوهای ارضاننده و سایر خصوصیات روانیش کشف گردد.

سبک نقاشیهای کودکان

لوکه^۱، روان‌شناس معروف، با توسل به مفهوم واقعگرایی^۲ کوشیده خصوصیات سبک نقاشی کودکان را بیان کند. به عقیده او، کودک چندان پایبند شکل نیست و نقاشی را برای نقاشی نمی‌خواهد، بلکه هدف او معرفی و شناساندن چیزی است که غایب است. مقایسه نقاشی کودکان با نقاشی نقاشان بزرگ نشان می‌دهد که افراد بزرگسال به زیبایی

شکل زیاد توجه داشته‌اند، به طوری که گاهی جنبه بیانی نقاشی آنها تحت الشعاع جنبه‌های زیبایی یا لذت بصری قرار گرفته است. در نزد کودکان، برعکس، حتی گاهی جنبه‌های زیبایی نقاشی اصلاً مطرح نیست و بیشترین توان کودک صرف معنی دار کردن خطوط و محتوای نقاشی می‌شود.

کودک، به تناسب ابزاری که در اختیار دارد، همیشه می‌کوشد واقعیت را عرضه کند. کشش دایمی او برای مشاهده، توجه او به ریزه کاریهای اشیا، علاقه به توضیح نقاشی خود، با کلمات و غیره، همه، گویای گرایش او به سوی واقعگرایی‌اند. البته واقعگرایی مورد نظر کودک با واقعگرایی افراد بزرگسال یا واقعگرایی تاریخ هنر یا فلسفه تفاوت زیادی دارد.

واقعگرایی کودک مبتنی بر استنباط او از پدیده‌ای است که در هر مرحله از رشد متناسب با تکامل قوای حسی-حرکتی و قوای ذهنی او دگرگونی حاصل می‌کند.

کودک با جهان بینی خاص خود در هر مقطع سنی می‌کوشد به وسیله نقاشیهای خود اشیا را همان طور که به او عرضه می‌شوند، بدون کم و کاست، معرفی کند و همین عامل بزرگ اختلاف نقاشی او با بزرگسالان محسوب می‌شود.

لوحه، با در نظر گرفتن مراحل که در سیر تکاملی نقاشی کودکان وجود دارد، کوشیده اختلاف سبک نقاشی کودکان را با افراد بزرگسال نشان دهد. به عقیده او، نقاشی کودکان، از همان آغاز توانایی کودکان برای ترسیم تا پختگی، مراحل زیر را که به خوبی از یکدیگر تشخیص داده می‌شوند، طی می‌کند.

۱. مرحله واقعگرایی اتفاقی: کودک با نوعی آزمایش و خطای پیش‌بینی شده به این مرحله می‌رسد. لوحه درباره این مرحله می‌نویسد «در آغاز، نقاشی برای کودک جز مجموعه‌ای از خطوط درهم و برهم که هدفش فقط ایجاد یک تصویر یا یک طرح است چیز دیگری نیست».

شباهت بین تصویر کشیده شده با چیزی که کودک قصد کشیدن آن را دارد در این مرحله بسیار کم است و این دو فقط به طور تصادفی ممکن است مشابه هم باشند. کودک تصویری را که بدین ترتیب می‌کشد فراموش نمی‌کند و بعدها در مواقع دیگر آن را به همان صورت تکرار خواهد کرد.

بدیهی است که کودک در این راه اغلب شکست می‌خورد، ولی به مرور از دفعات شکست او کاسته می‌شود و، طبق قانون آزمایش و خطا، موفقیت او افزایش می‌یابد. لکن این مرحله از نقاشی را واقع‌گرایی ناموفق نیز می‌نامند، زیرا جنبه شباهت آن با الگو یا چیزی که کودک قصد کشیدن آن را دارد بسیار کم است.

در این مرحله، که سن ۲ تا ۳/۵ سالگی را دربر می‌گیرد، کودک از اینکه از خود اثری بر جای می‌گذارد لذت می‌برد. کاغذ یا دیوار ممکن است اثر کودک را ثبت کند و کودک نیز از اثرپذیری کاغذ و اثرگذاری خود لذت می‌برد. در آغاز این مرحله به دلیل تکامل نیافتگی ماهیچه‌های دست و بی‌بهره بودن از حرکات ظریف انگشتان و همچنین به علت ناهماهنگی‌هایی که میان چشم و دست وجود دارد، کودک نمی‌تواند میزان اثری را که می‌گذارد پیش‌بینی کند. زیرا در این حالت، چشم کودک از حرکت دست وی تبعیت می‌کند. کودک در این حالت نمی‌تواند ابتدا و انتهای کاغذ را به خوبی تشخیص دهد و مداد او از انتهای کاغذ نیز می‌گذرد، ولی او هنوز به خط‌خطیهای خود ادامه می‌دهد. کودک از نیمه‌های سه سالگی به بعد خط‌های زاویه دار رسم می‌کند.

۲. مرحله واقع‌گرایی اشتباهی: کودک در این مرحله عناصر نقاشی را کنار هم رسم می‌کند، بدون آنکه آنها را ترکیب کند و شکل منسجم و مشخصی به وجود آورد. مثلاً یا کلاه را به عوض اینکه بالای سر قرار دهد، بالای سر به صورت معلق می‌گذارد یا دکمه‌های لباس را، به جای آنکه روی لباس قرار دهد، با فاصله کنار شخص می‌گذارد یا میوه‌ها را با فاصله کنار شاخ و برگ درخت نقاشی می‌کند. زمان این مرحله از ۳/۵ سالگی تا ۶/۵ سالگی است.

۳. مرحله واقع‌گرایی ذهنی: به مرور که موفقیتها بیشتر می‌شوند، کم‌کم سبک خاصی در نزد کودک به وجود می‌آید که رنگ ویژه واقع‌گرایی ذهنی را دارد. در این مرحله کودک به جای اینکه پدیده‌ها را چنانکه با چشمهای خود می‌بیند رسم کند، آنها را چنانکه می‌شناسد در جهت موارد استفاده و عمل آنها معرفی می‌کند. کودک از شیء، آن چیزهایی را می‌کشد که می‌داند در آن شیء وجود دارد. او اشیاء را چنان رسم می‌کند که نمونه گویای نوع خود یا اشیای مشابه خود باشند. به همین علت، به

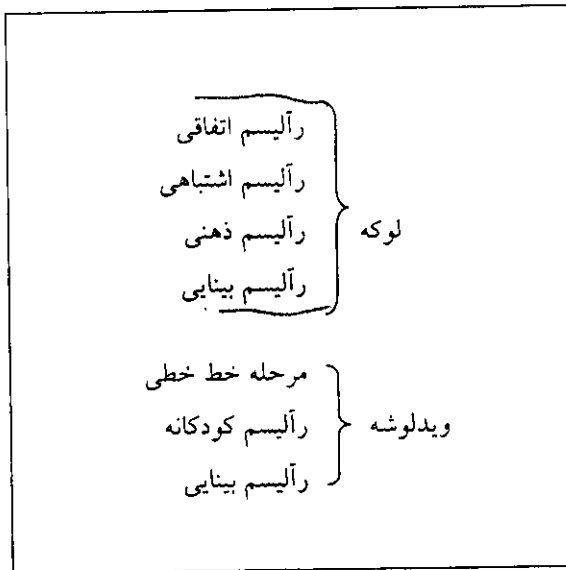
هنگام کشیدن فلان درخت به خصوص، او یک درخت نمونه می کشد. به عبارت دیگر، می توان گفت کودک در این مرحله، بر اساس تصورات ذهنی خود، به ترسیم اشیا می پردازد. کودک در این مرحله آن طور که می اندیشد نقاشی می کند نه آن طور که می بیند. مثلاً، درخت را می کشد و ریشه آن را که در شرایط طبیعی دیده نمی شود نیز می کشد. عکس تانک را می کشد و آدمکی را که در داخل آن است نیز می کشد، مادر را نقاشی می کند و عکس بچه را نیز روی شکم آن نقاشی می کند. انسان را از زاویه نیم رخ می کشد ولی برای آن دو چشم هم می گذارد. دوران این مرحله از ۶/۵ سالگی تا ۸/۵ سالگی است.

۴. مرحله واقعگرایی بینایی: در این مرحله کودک رفته رفته همانند اشخاص بزرگسال می کوشد مناظر را چنان رسم کند که با چشمهای خود می بیند. به عبارت دیگر، کودک آن طور که می بیند می کشد و می تواند قوانین مناظر^۱ را درک کند و اشیا را از نظر بزرگی، کوچکی، جهت و زاویه مناسب همان طور که هستند می کشد. این مرحله سنین ۸/۵ تا ۱۳ سالگی را در بر می گیرد.

همان گونه که ملاحظه می شود، تقسیم بندی لوکه منطبق با خصوصیات کودکان در سالهای مختلف زندگی و متناسب با جریان رشد ذهنی و روانی آنهاست و به همین علت نیز تأثیر چشمگیری در آثار تحقیقی بعد از خود گذاشته است. البته، انتقادهایی نیز به تقسیم بندی او کرده اند که بیشتر مربوط به عنوانهایی است که او برای مراحل مختلف نقاشی قایل می شود. مثلاً، گفته اند هنگامی که لوکه می کوشد نشان دهد سبک نقاشی کودکان متأثر از واقع بینی یا واقعگرایی کودکان است، کلمه واقعگرایی را در معنایی متفاوت از آنچه معمول است به کار می برد. این انتقاد البته بجاست، ولی، با تمام نقایص کار لوکه، نمی توان به سادگی منکر ارزش کار او شد. لوکه معتقد است که کودک به ارزش مطلق یا قراردادی اشیا کاری ندارد، بلکه آنچه بیشتر توجه او را به خود جلب می کند معنی دار کردن اشیا و معرفی کردن آنهاست و این کاملاً درست است. لوکه آگاهانه کلمه واقعگرایی را در معنای تازه ای به کار می برد. او معتقد است که مرحله نهایی این

واقع‌گرایی در نزد کودک واقع‌گرایی دیدن واقعیت‌هاست که با چشم انجام می‌شود و مراحل قبل از آن مراحل مقدماتی یا تهیه زمینه برای رسیدن به این واقع‌گرایی است. لوکه معتقد است که کودک، همراه با رشد تواناییهای خود، به سوی مرحله‌ای پیش می‌رود که در آن معرفی یک شیء به آن چیزهایی محدود می‌گردد که دیدن آن شیء در فرد بر می‌انگیزد.

روان‌شناسان از جریان رشد نقاشی کودکان تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز کرده‌اند که همه کم‌وبیش مشابه تقسیم‌بندی لوکه است.



نمودار ۶. سبکهای نقاشی کودکان از دید لوکه و ویدلوشه

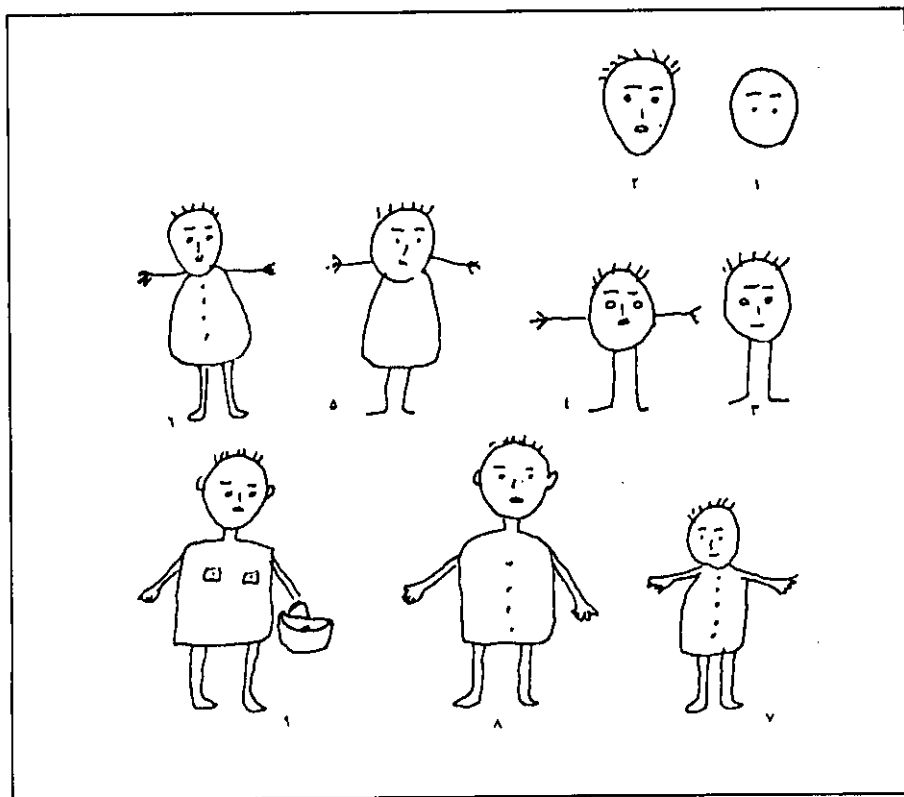
ویدلوشه^۱ بعد از بررسی تقسیم‌بندی‌ها و ایرادهایی که به لوکه گرفته‌است تقسیم‌بندی زیر را عرضه می‌کند. در این تقسیم‌بندی طرح کلی نظریات لوکه حفظ

شده است، ولی عنوان بعضی از مراحل عوض شده و هر مرحله نیز به جهشهای تکاملی کوچک دیگری تقسیم شده است. تقسیم‌بندی ویدلوشه به شرح زیر است:

۱. مرحله خط خطی: این مرحله آغاز نقاشی کودکان است. در این مرحله، کودک با خوشحالی در یکی از سطوح دم دست خود، خواه دیوار، خواه کاغذ و غیره، خطوط درهم و برهم یا طرحهای مبهمی می‌کشد.

۲. مرحله واقعگرایی کودکانه: این دوره منطبق با مرحله واقعگرایی ذهنی لوکه است و می‌توان آن را اوج نقاشی کودکان دانست.

۳. مرحله واقعگرایی بینایی: در این مرحله کودک از یک نقطه دید طرح اشیا را رسم می‌کند و تمام اجزای نقاشی را تابع همین زاویه یا نقطه دید می‌کند.



تصویر ۸. طرحهای تکامل نقاشی آدمک در نزد کودکان

خلاصه فصل ششم

نقاشی همانند خواب و رؤیا به کودک فرصت می‌دهد تا اطلاعاتی را که از دنیای بیرون کسب کرده از هم جداسازد و سپس آنها را دوباره تنظیم کند. در نقاشی، همانند خواب و رؤیا، کودک خود را از ممنوعیتها رها می‌سازد و در حالتی ناخودآگاه درباره مسائل، مشکلات و دلهره‌هایش صحبت می‌کند.

کلوگ نشان می‌دهد از نقش کشیدنهای ساده گرفته تا نقاشیهای پیچیده کودکان مبانی بنیادین وجود دارد که در تمام کودکان دنیا یکسان است. پیدایش توانایی نقش‌نگاری در نزد کودکان طی پنج مرحله اصلی صورت می‌گیرد که به ترتیب عبارتند از: اثر یا خط نامشخص - خط مشخص یا اشکال هندسی در هم، طرح یا در کنار هم قرار گرفتن چند شیء، اجتماع چندین شکل مختلف و تصویرنگاری.

در فاصله ۳ تا ۴ سالگی، کودک سعی می‌کند تصویر شخصی را بکشد که شامل یک دایره و چند خط اطراف آن است کم‌کم کودک در داخل دایره چشم قرار می‌دهد و بعد گوشها و سپس ابرو را رسم می‌کند. در ۶ سالگی تصویری که کودک از آدم می‌کشد دارای گردن و دو دست هم هست که در انتهای بازو قرار گرفته‌اند و به تدریج آدمک کاملتر رسم می‌گردد.

به گفته گودیناف، نقاشی آدمک بیانگر بختگی فکری کودکان است و بسیاری دانشمندان از آن همچون آزمون هوشی، با در نظر گرفتن تکامل نقاشی از نظر بدن، لباس و غیره استفاده می‌کنند.

کودک، به کمک نقاشی، کشمکشها و دلهره‌هایش را آشکار می‌سازد و جلوه‌هایی از شخصیت خود را نشان می‌دهد. خط، فضا و رنگ، نمادهایی‌اند که با بررسی آنها در نقاشی کودکان می‌توان به پاره‌ای از خصوصیات روانی آنها پی برد.

از نقاشیهای کودکان با موضوعهای شکل آدم، خانه، درخت، خورشید، ماه و حیوانات، و نقاشی خانواده برخی از ویژگیهای شخصیت آنان بارز می‌گردد. تحلیل این گونه نقاشیها ارزش تشخیصی دارد و در درمان کودکان دارای مشکل نیز مؤثر است. کودکان عقب‌مانده ذهنی، کودکان دارای اضطراب و کودکان افسرده دارای احساس تقصیر نیز نقاشیهای خاصی می‌کشند که از طریق این نقاشیها می‌توان مشکل

آنان را پیدا کرد. برای تفسیر نقاشیها، باید مراحل خاصی را پیمود تا تقریباً تفسیر منطبق با واقعیت از نقاشی به عمل آید. لوکه، با توسل به مفهوم واقعگرایی، کوشیده سبک نقاشی کودکان را بیان دارد. وی مراحل زیر را در نقاشی کودکان معرفی می‌کند: مرحله واقعگرایی اتفاقی - مرحله واقعگرایی اشتباهی - مرحله واقعگرایی ذهنی و مرحله واقعگرایی بینایی.

ویدلوشه با ایرادی که بر تقسیم‌بندی لوکه وارد می‌کند، خود، تقسیم‌بندی دیگری را مطرح می‌سازد که عبارتند از:

۱. مرحله خط خطی
۲. مرحله واقعگرایی کودکانه
۳. مرحله واقعگرایی بینایی

خودآزمایی فصل ششم

۱. مراحل تکامل خط خطی کردن را شرح دهید.
۲. آیا از روی نقاشی، همانند خواب و رؤیا، می‌توان مسائل و مشکلات عاطفی کودک را شناسایی کرد؟ چگونه؟
۳. پنج مرحله اصلی پیدایش توانایی نقش‌نگاری را در نزد کودکان ذکر کنید.
۴. توضیح دهید که آیا کودک خط عمودی را رسم می‌کند یا خط افقی را و چرا؟
۵. رابطه نقاشی را با زندگی عاطفی کودک شرح دهید.
۶. برون‌افکنی کودکان را از طریق «رنگ» بیان کنید.
۷. آیا می‌توان از نقاشی کودک درباره خانه و افراد خانه مشکلات عاطفی و نحوه برخورد و چگونگی روابطش را با افراد خانواده تشخیص داد؟ چگونه؟
۸. نقاشی کودکان عقب مانده ذهنی چه ویژگیهایی دارد؟
۹. رابطه نقاشی را با روان درمانی به طور مختصر شرح دهید.
۱۰. سبک نقاشیهای کودکان را از لوکه نام ببرید.
۱۱. فرق واقعگرایی اشتباهی و واقعگرایی ذهنی چیست؟ آن دو را با هم مقایسه کنید.
۱۲. تقسیم‌بندی ویدلوشه را از سبک نقاشی کودکان ذکر کنید و هریک را توضیح دهید.

کتابنامه

۱. آزاد، حسین، روان‌شناسی مرضی کودک، تهران: پاژنگ، ۱۳۶۶.
۲. لندرت، ل. گازی، بازی درمانی، ترجمه خدیجه آرین، تهران: اطلاعات، ۱۳۶۹.
۳. جویس مک للان، بازی و رشد کودک، ترجمه محمد علی احمدوند، تهران: مترجم، ۱۳۷۱.
۴. احدی، حسن و بنی جمالی: روان‌شناسی رشد، تهران: چاپ و نشر بنیاد، ۱۳۶۶.
۵. امینایی، مریم: سالهای حساس رشد، تهران: نشر مرکز، ۱۳۶۸.
۶. انگجی، لیلی: آموزش از راه بازی، تهران: چاپ و نشر ایران.
۷. بهرامی، هادی: روان‌شناسی کودک، تهران: ابوریحان بیرونی، ۱۳۵۸.
۸. بوندارنکو، آک. نقش بازی در پرورش فکری کودکان، ترجمه مهری باباجان، تهران: دنیای نو، ۱۳۶۶.
۹. تقی پور ظهیر، علی: اصول و مبانی آموزش و پرورش، تهران: دانشگاه پیام نور، ۱۳۶۹.
۱۰. پیازه، ژان: روان‌شناسی کودک، ترجمه زینت توفیق، تهران: نی، ۱۳۶۷.
۱۱. خمارلو، توران: کتاب کار مربی کودک، تهران: آگاه، ۱۳۶۳.
۱۲. دادبه، اصغر: کلیات فلسفه، تهران: دانشگاه پیام نور.
۱۳. آرونفرید، ژوستین: روان‌شناسی رشد، ترجمه نورالدین رحمانیان، تهران: آگاه، ۱۳۶۴.
۱۴. مان، نومان ل.: اصول روان‌شناسی، ترجمه محمود ساعتچی، تهران: ۱۳۶۳.
۱۵. دبس، موریس: تفاوت‌های فردی، ترجمه محمد حسین سروری، تهران: سخن، ۱۳۶۶.
۱۶. شاملو، سعید: روان‌شناسی بالینی، تهران: رشد، ۱۳۶۷.
۱۷. شعاری نژاد، علی اکبر: روان‌شناسی رشد ۱، تهران: دانشگاه پیام نور، ۱۳۶۸.
۱۸. فراری، آنا اولیویو: نقاشی کودکان و مفاهیم آن، ترجمه عبدالرضا صرافان، تهران: نگاه، ۱۳۶۷.
۱۹. طباطبائی‌نیا، سیدمحمد مهدی: اسباب بازی، آموزش و درمان، تهران: دانشگاه علوم پزشکی، ۱۳۶۶.
۲۰. علیجانی، عیدی و دیگران: روان‌شناسی ورزشی، تهران: سازمان تربیت بدنی، ۱۳۶۶.
۲۱. عظیمی، سیروس: روان‌شناسی کودک، تهران: دهنخدا، ۱۶۳۳.
۲۲. قاضی، قاسم و کدیور، نعمت: بازی تفکر کودک است، (ترجمه)، تهران: مرکز نشر سپهر، ۱۳۶۶.
۲۳. دبس، موریس: مراحل تربیت، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران: ۱۳۵۳.
۲۴. اکسلاین، ویرجینیا، ام. دبیز در جستجوی خویشتن، ترجمه سرور مزینی، تهران: روزبهان، ۱۳۶۴.
۲۵. مفیدی، فرخنده: آموزش و پرورش کودکان پیش‌دبستانی، تهران: دانشگاه پیام نور، ۱۳۷۰.
۲۶. مقدم، مصطفی. ترکمان منوچهر: بازیهای آموزشی، تهران: دفتر کمک آموزشی و کتابخانه‌ها، ۱۳۶۷.
۲۷. مهجور، سیامک رضا: روان‌شناسی بازی، شیراز: راهگشا، ۱۳۷۰.
۲۸. مهریار، امیر هوشنگ: تشخیص و درمان بیماریهای روانی در کودکان، (ترجمه)، تهران: رشد، ۱۳۶۹.
۲۹. منصور، محمود: روان‌شناسی ژنتیک، تهران: رز، ۱۳۶۲.

۳۰. مجیب، فرشته: روان‌شناسی بازی، (جزوه)، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۳۱. برنارد، اسپارک: آموزش و دوران کودکی، ترجمه محمد حسین نظری‌نژاد، مشهد: آستان قدس، ۱۳۶۶.
۳۲. نجفیان: بازیهای آموزشی برای کودکان پیش‌دبستانی، تهران: نی.
۳۳. هارلوك، الیزابت، بازی، ترجمه وحید رواندوست، تهران: یوش، ۱۳۶۴.

1. Ausubel, D, P.Sullivan, E,v, "*Theory and Problems Development*", New York: Grune and Stratto, 1970.
2. Achenbach, Thomsa, "*Reaserch in Developmental Psychology*", New York: The Free Press, 1970.
3. Baldwin, A.L., "*Theories of Child Development*", New York: John Wiley and Sons, 1970.
4. Crow, L.D, "*Child Development and Adjustment* "New York: The Mac Millian Company, 1962.
5. Gesell, A. Etal., "*Child Development* ", New York: Harper and Brothers, 1949.
6. Gesell, A. Eatal., "*Infant and Child In The Culture of Today*", New York London, New York: Harper and Row, 1974.
7. Hurlock, E.B., "*Child Development* ",Tokio-London: McGraw-Hill, Kogakusha, 1972a.
8. Hurlock, E.B., "*Child Development*", NewYork: McGraw - Hill Book Company, 1972b.
9. Helms, D.B, "*Exploring Child Behavior*", Philadelphia: W,B. Sauneders Company, 1976.
10. Johnson, R.c., "*Child Psychology*", New York: John Wiley and Sons, 1974
11. Johnson, C.R., "*Ethological Studies of Child Behavior*", London: Jones N.B Cambridge University Press, 1972.
12. Johnson, C.R., "*Child Psychology*", New York: John Wiley, 1974.
13. Jersild, A.T., "*Child Psychology*", London: Staples, 1968.
14. Kahn, T.H., "*Human Growth and Developmental Psychology*", New York: The Free Press, 1978.
15. Lone Streth, L.E., "*Psychological Development of the Child*", New York: Ronald Press. 1968.
16. Longstreth, L.E., "*Psychological Development of the Child*", New York: The Roanld Press Company, 1968.
17. Lug, J.O., "*Human Development*", New York: Mc Millan Publishing Co. 1985.
18. Munn, N.L., "*The Evolution and Growth of Human Behavior*", Boston: Houghton Miffin Company, 1965.

19. Medinnus, G.R., "*Child and Adolescent Psychology*", New York: John Wiley and Sons, Inc. 1969.
20. Millar, S., "*The Psychology of Play*", Penguin Books, 1969.
21. Minett, P., "*Child Care and Development*", I.P.R, 1988.
22. Maier, H.W., "*Three Theories of Child Development*", New York: Harper and Row, Publishers, 1969.
23. Mussen. P.H., "*Manuel of Child Psychology*"; New York: John Wiley and Sons, Inc. 1970.
24. Piaget, I., "*The Psycology of Child*", New York: Books Inc., 1969.
25. Pikunas, I., "*Human Development*", New York: McGraw - Hill Company.
26. Smart, R.C., "*Reading in Child Developmental and Relationships*", New York: McMillan Publishing Co., Inc. 1977.
27. Schmidt, W.H.O, "*Child Development*", New York: John Wiley and Sons Inc., 1969.
28. Thomas, G.V., "*An Introduction to Psychology of Children's Drawings*", New York: Harvestes Wheatsheaf, 1990.
29. Virginia, A., "*Playtime*", U.S.A: Time Life Books, 1987.



فهرست اسامی

آ	آمنستر ۱۱۲، ۱۱۶
ا	ابن سینا ۴۲
	ابن مسکویه ۸۵، ۴۵
	اتورانک ۱۰۳
	ارسطو ۳۰
	اسپادگ ۷۵، ۷۴، ۷۳، ۴۳
	اسپنسر ۲۴، ۲۳
	استانلی هال ۲۸
	استورا ۱۵۰
	اشتون ۷۰، ۶۹
	اکسلاين ۱۱۰، ۱۰۹
	الشولر ۱۴۴، ۱۳۸، ۱۳۵
	امویک ۷۴، ۷۳، ۴۳
	اوین ۱۵۷، ۱۵۱
	ایساکز ۴۲، ۳۷، ۳۶، ۳۵، ۳۱
ب	باستاید ۱۴۷، ۱۳۵
	بای ناندیک ۳۹، ۳۸
	بوهرلر ۷۰، ۶۹
پ	پاتریک ۲۷
	پارتن ۷۸، ۷۷، ۷۶، ۴۳
	پرز ۶۸، ۶۷
	پیازه ۴۱، ۴۰، ۳۸، ۳۷، ۳۶، ۳۵، ۲۳، ۲۲، ۲۱، ۸
	۴۲، ۴۵، ۴۶، ۵۴، ۵۵، ۶۱، ۶۲، ۸۶
	پیرون ۵
ج	جرسیلد ۸۲، ۸۳
ک	کار ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸
چ	چامپ ۱۰
خ	خواجه نصیرالدین طوسی ۴۵
د	دبس ۱۹، ۵
	دکرولی ۸۵، ۶۱، ۴۳
ر	رابینسون ۲۹
	راجرز ۱۳۲، ۱۰۹، ۱۰۳
	روسو ۱۱۰، ۱۰۴، ۱۰۳
س	سکایا ۸۵، ۷۴، ۷۳، ۷۲، ۷۱، ۴۳
	سولومون ۱۳۱، ۱۰۷
ش	شاتو ۸۵، ۸۴، ۶۴، ۲۹
	شولبرگ ۲۲
	شیلر ۲۳
ف	فروبل ۸۶، ۸۵، ۶۴، ۶۳، ۶۲، ۴۳
	فروید، آنا ۱۳۲، ۱۳۱، ۱۰۵، ۱۰۳، ۳۳، ۳۲، ۳۱
	فروید، زیگموند

م	۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳، تکرار در تمام صفحات
مارتین ۱۱، ۱۳۵، ۱۳۷	کاندینسکی ۱۴۵
مک للان ۲۴	کرا ۴۳، ۶۷، ۸۵، ۹۳، ۱۰۱، ۱۳۵
ملانی کلاین ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۱۰۳، ۱۰۵، ۱۳۱	کراتی ۱۲۷، ۱۳۵
۱۳۲	کلاپارد ۸۸
مور ۲۷	کلوگ ۱۲۷، ۱۶۸
مونتسوری	کورمن ۱۵۳
می‌سن	کوش ۱۳۵، ۱۴۸، ۱۵۰
میشل ۲۲	
مینکووسکا ۱۵۲	گ
	گروس ۲۵، ۲۶، ۳۰، ۳۸، ۴۳، ۴۶، ۶۷، ۸۴
و	۸۵، ۸۶
والون ۸۸	گری فیتز ۲۴، ۳۳، ۳۴، ۳۵
وهنر ۱۴۳، ۱۴۶	گزل ۳۱
ویتی ۲۳، ۲۸	گودیناف ۱۳۹، ۱۶۸
ویدلوشه ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۹	گیلمور ۲۲
ه	ل
هارلوک ۱، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۴۳، ۷۰، ۸۴، ۸۵، ۸۶	لازاروس ۲۷
هاوویک ۱۳۵، ۱۳۸	لبو ۱۰۴
هلموث ۱۰۵، ۱۳۱	لندرث ۱۰۳، ۱۱۸
	لوک ۱۶۲، ۱۶۳، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۹
ی	لوون فلد ۳۰، ۳۳
یوشیم ۱۴۴	لوی ۱۰۷، ۱۳۱
یونگ ۲۸	لهمان ۲۳، ۲۸