

## فهرست محتوایی

(مختصر)

۲۳	راهنمای مطالعه کتاب
۲۵	هدفهای کلی کتاب
۲۷	<b>بخش اول: تعریف، موضوع، و روشهای پژوهش روانشناسی پرورشی</b>
۲۹	فصل ۱: یادگیری، آموزش، و روانشناسی پرورشی
۴۷	فصل ۲: پژوهش در روانشناسی پرورشی
۷۴	<b>بخش دوم: رشد (تحول) شناختی</b>
۷۵	فصل ۳: نظریه رشد شناختی پیاژه
۱۰۱	فصل ۴: نظریه‌های رشد شناختی ویگوتسکی و برونر
۱۲۵	<b>بخش سوم: یادگیری و انگیزش</b>
۱۲۷	فصل ۵: نظریه‌های یادگیری رفتاری: پاولف، ثرندایک، و اسکینر
۱۵۵	فصل ۶: نظریه‌های یادگیری شناختی: گستالت، آزوبل، و بندورا
۱۹۳	فصل ۷: نظریه‌های یادگیری شناختی خبرپردازی: نظام یاد
۲۱۷	فصل ۸: نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرایی
۲۳۹	فصل ۹: انگیزش در یادگیری
۲۶۷	<b>بخش چهارم: تفاوت‌های فردی در یادگیری</b>
۲۶۹	فصل ۱۰: سبک‌های یادگیری و تفکر
۲۹۵	فصل ۱۱: راهبردهای یادگیری و مطالعه: شناخت و فراشناخت
۳۳۱	<b>بخش پنجم: هوش و تفکر</b>
۳۳۳	فصل ۱۲: هوش
۳۵۵	فصل ۱۳: تفکر: مفهوم‌سازی و قاعده‌آموزی
۳۸۱	فصل ۱۴: تفکر: حل مسئله، تفکر انتقادی، و آفرینندگی
۴۲۳	<b>بخش ششم: آموزش</b>
۴۲۵	فصل ۱۵: طراحی آموزشی، هدفهای آموزشی، و آمادگی برای یادگیری
۴۵۷	فصل ۱۶: طبقه‌بندی هدفهای آموزشی
۴۸۳	فصل ۱۷: آموزش معلم - محور: آموزش به کمک سخنرانی
۵۱۳	فصل ۱۸: آموزش معلم - محور: آموزش مستقیم
۵۳۵	فصل ۱۹: آموزش یادگیرنده - محور
۵۶۳	فصل ۲۰: اداره کلاس درس: آموزش به کمک تغییر رفتار
۵۹۵	<b>بخش هفتم: سنجش و ارزشیابی</b>
۵۹۷	فصل ۲۱: سنجش یادگیری
۶۲۵	فصل ۲۲: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

## فهرست محتوایی

(مفصل)

۷۶	تعریف رشد	۲۳	راهنمای مطالعه کتاب
۷۶	تعریف رشد شناختی	۲۵	هدفهای کلی کتاب
۷۷	نظریه رشد شناختی پیاژه		
۷۷	مفاهیم نظری		
۸۳	مراحل رشد شناختی		
	کاربردهای آموزشی نظریه رشد شناختی		
۹۳	پیاژه		
۹۶	انتقاد از نظریه پیاژه و وضعیت کنونی آن		
	نظریه‌های نوبیاژه‌ای و رویکرد خبرپردازی		
۹۷	رشد شناختی		
۹۸	خلاصه فصل		
۹۹	پرسش و تمرین		
	<b>فصل ۴: نظریه‌های رشد شناختی</b>		
۱۰۱	ویگوتسکی و برونر		
۱۰۲	نظریه رشد شناختی ویگوتسکی		
	اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی-تاریخی		
۱۰۲	در تحول شناختی		
۱۰۲	کارکردهای نخستین و عالی ذهنی		
۱۰۳	درونی‌سازی		
۱۰۵	تفکر و زبان		
۱۰۶	خودنظم‌دهی		
۱۰۷	منطقه تقریبی رشد		
۱۰۸	تکیه‌گاه‌سازی		
	کاربردهای آموزشی نظریه رشد		
۱۱۰	شناختی ویگوتسکی		
۱۱۲	مقایسه نظریه ویگوتسکی با نظریه پیاژه		
۱۱۴	نظریه رشد شناختی برونر		
۱۱۵	مراحل رشد شناختی		
۱۱۷	توالی مراحل رشد		
۱۱۷	نظریه یادگیری برونر		
۱۱۸	طراحی برنامه درسی در نظریه برونر		
۱۲۰	کاربردهای آموزشی نظریه رشدشناختی برونر		
	<b>بخش اول: تعریف، موضوع، و روشهای پژوهش روانشناسی پرورشی</b>		
	<b>فصل ۱: یادگیری، آموزش، و روانشناسی پرورشی</b>		
	روانشناسی پرورشی		
	تعریف یادگیری		
	تعریف آموزش		
	آموزش در مقایسه با تدریس		
	تعریف پرورش		
	پرورش و کارآموزی		
	تعریف و موضوع روانشناسی پرورشی		
	مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان		
	خلاصه فصل		
	پرسش و تمرین		
	<b>فصل ۲: پژوهش در روانشناسی پرورشی</b>		
	پژوهش توصیفی		
	پژوهش کیفی		
	پژوهش کمی		
	پژوهش همبستگی		
	پژوهش آزمایشی		
	اقدام‌پژوهی		
	مقایسه پژوهش کمی با پژوهش کیفی		
	مراحل انجام پژوهش		
	اصل، قانون، و نظریه علمی		
	اهمیت نظریه‌های علمی برای معلمان		
	خلاصه فصل		
	پرسش و تمرین		
	<b>بخش دوم: رشد (تحول) شناختی</b>		
	<b>فصل ۳: نظریه رشد شناختی پیاژه</b>		

۱۵۶	نظریه یادگیری گشتالت	۱۲۱	مقایسه نظریه برونر با نظریه ویگوتسکی
۱۵۶	تعریف مفهوم گشتالت	۱۲۲	خلاصه فصل
۱۵۷	تعریف یادگیری در نظریه گشتالت	۱۲۴	پرسش و تمرین
۱۵۷	تعریف بینش		
۱۵۹	قوانین سازمان ادراکی	۱۲۵	<b>بخش سوم: یادگیری و انگیزش</b>
۱۶۲	کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت		
۱۶۵	نظریه یادگیری معنی دار کلامی آزوبل		<b>فصل ۵: نظریه‌های یادگیری رفتاری:</b>
۱۶۵	هرم ساخت شناختی	۱۲۷	پاولف، ثرندایک، و اسکینر
۱۶۶	معنی دار بودن یادگیری		
۱۶۷	یادگیری مطالب معنی دار		نظریه شرطی سازی پاسخگر یا کلاسیک
۱۶۸	مشمول کننده‌ها	۱۲۸	پاولفی
	کاربردهای آموزشی نظریه یادگیری	۱۲۸	فرایند شرطی کردن رفتار پاسخگر
۱۶۹	معنی دار کلامی	۱۳۰	خاموش کردن رفتار پاسخگر
	کنترل عوامل مؤثر در یادگیری	۱۳۱	بازگشت خودبه خودی
۱۷۰	و یادداری مطالب معنی دار	۱۳۱	تعمیم و تمیز محرک
۱۷۰	پیش سازمان دهنده	۱۳۲	شرطی شدن در سطح بالاتر
۱۷۳	انگیزش و یادگیری معنی دار		مقایسه تعمیم محرک و شرطی شدن
۱۷۴	نظریه یادگیری شناختی-اجتماعی بندورا	۱۳۵	در سطح بالاتر
۱۷۵	تعیین گری متقابل		اهمیت فرایند شرطی سازی پاسخگر
۱۷۵	یادگیری از راه مشاهده	۱۳۵	در امور انسانی
	مراحل یا فرایندهای یادگیری از راه	۱۳۶	راهی برای مقابله با اضطراب امتحانی
۱۷۶	مشاهده	۱۳۸	نظریه شرطی سازی وسیله‌ای ثرندایک
۱۸۱	یادگیری خودنظم‌دهی	۱۴۰	نظریه شرطی سازی کنشگر اسکینر
۱۸۲	نقش خودکارآمدی در خودنظم‌دهی	۱۴۱	رفتار پاسخگر و رفتار کنشگر
	آموزش خودنظم‌دهی به کمک برنامه	۱۴۱	تقویت رفتار کنشگر
۱۸۳	تغییر شناختی-رفتاری	۱۴۴	تنبیه رفتار کنشگر
۱۸۴	هم‌نظم‌دهی	۱۴۵	خاموشی رفتار کنشگر
۱۸۵	عاملیت انسانی	۱۴۵	بازگشت خودبه خودی
	کاربردهای آموزشی نظریه	۱۴۵	تعمیم و تمیز محرک
۱۸۶	یادگیری شناختی-اجتماعی	۱۴۷	تعمیم پاسخ و تفکیک پاسخ
۱۸۹	خلاصه فصل	۱۴۸	کنترل محرکی
۱۹۰	پرسش و تمرین	۱۴۹	مقایسه شرطی سازی پاسخگر با
	<b>فصل ۷: نظریه‌های یادگیری</b>		شرطی سازی کنشگر
	شناختی خبرپردازی: نظام یاد	۱۵۰	کاربرد نظریه شرطی سازی کنشگر در اداره
۱۹۳	نظریه سه مرحله‌ای خبرپردازی	۱۵۰	امور انسان
۱۹۴	ثبت حسی	۱۵۲	خلاصه فصل
۱۹۵	حافظه کوتاه مدت یا حافظه فعال		پرسش و تمرین
۱۹۷	حافظه درازمدت		<b>فصل ۶: نظریه‌های یادگیری شناختی:</b>
۲۰۰		۱۵۵	گشتالت، آزوبل، و بندورا

۲۴۵	رویکرد اجتماعی-فرهنگی	۲۰۱	اقسام حافظه درازمدت
۲۴۶	رویکرد انتظار ضرب در ارزش		اقسام دانش قابل ذخیره در حافظه
۲۴۷	نظریه برانگیختگی	۲۰۴	درازمدت
۲۴۸	نظریه انگیزش پیشرفت		گنجایش و طول مدت نگهداری
۲۵۰	نظریه انگیزشی نسبت دادن	۲۰۶	اطلاعات در حافظه درازمدت
۲۵۶	درماندگی آموخته شده	۲۰۷	نظریه‌های تازه‌تر خبرپردازی
	کاربردهای آموزشی نظریه انگیزشی	۲۰۷	نظریه سطوح پردازش
۲۵۶	نسبت دادن	۲۰۹	نظریه رمز دوگانه
	نتایج پژوهش‌های مربوط به رابطه بین	۲۰۹	نظریه پردازش توزیع موازی
۲۵۷	انگیزش و یادگیری	۲۱۰	نظریه پیوندگرایی
۲۵۸	فنون ایجاد انگیزش در یادگیرندگان	۲۱۰	یادآوری و فراموشی
۲۶۳	خلاصه فصل	۲۱۰	علت حذف اطلاعات از ثبت حسی
۲۶۵	پرسش و تمرین	۲۱۱	علت فراموشی اطلاعات از حافظه کوتاه‌مدت
		۲۱۱	علت فراموشی اطلاعات از حافظه درازمدت
۲۶۷	<b>بخش چهارم: تفاوت‌های فردی در یادگیری</b>		کاربردهای آموزشی نظریه‌های
		۲۱۲	یادگیری خبرپردازی
۲۶۹	<b>فصل ۱۰: سبک‌های یادگیری و تفکر</b>	۲۱۴	خلاصه فصل
۲۷۰	سبک‌های یادگیری	۲۱۶	پرسش و تمرین
۲۷۱	انواع سبک‌های یادگیری		
۲۷۲	سبک‌های یادگیری شناختی	۲۱۷	<b>فصل ۸: نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرایی</b>
۲۸۷	سبک‌های تفکر		مقایسه سازنده‌گرایی با خبرپردازی و
۲۸۸	سبک تفکر قانون‌گذارانه	۲۱۸	رفتارگرایی
۲۸۸	سبک تفکر اجرایی	۲۲۱	نظریه‌های سازنده‌گرایی
۲۸۸	سبک تفکر قضایی	۲۲۳	سازنده‌گرایی روانشناختی یا درون‌زاد
	نتایج پژوهش‌های مربوط به سبک‌های	۲۲۴	سازنده‌گرایی برون‌زاد
۲۸۹	یادگیری و تفکر	۲۲۵	سازنده‌گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی
	چگونگی برخورد معلم با یادگیرندگان	۲۲۷	سازنده‌گرایی رادیکال
۲۹۱	دارای سبک‌های مختلف	۲۲۸	شناخت موقعیتی در مقابل شناخت کلی
	بحث انتقادی درباره سبک‌های یادگیری	۲۲۹	کاربردهای آموزشی نظریه‌های سازنده‌گرایی
۲۹۲	و تفکر	۲۳۶	خلاصه فصل
۲۹۳	خلاصه فصل	۲۳۷	پرسش و تمرین
۲۹۴	پرسش و تمرین		
		۲۳۹	<b>فصل ۹: انگیزش در یادگیری</b>
	<b>فصل ۱۱: راهبردهای یادگیری و</b>	۲۴۰	تعریف انگیزش و انگیزه
۲۹۵	مطالعه: شناخت و فراشناخت	۲۴۱	رویکردهای مختلف انگیزشی
۲۹۶	تعریف راهبرد یادگیری و مطالعه	۲۴۱	رویکرد رفتاری
۲۹۶	شناخت	۲۴۱	رویکرد شناختی
۲۹۷	فراشناخت	۲۴۲	رویکرد انسان‌گرایی

۳۴۵	توزیع بهنجار نمره‌های هوش	۲۹۷	فرایادگیری
۳۴۵	هوشبهر و استثنایی بودن	۲۹۸	راهبردهای شناختی
۳۴۸	انواع استثناییها	۲۹۸	تکرار یا مرور
۳۴۹	آموزش هوش	۳۰۰	بسط یا گسترش معنایی
۳۵۰	غنی‌سازی مؤثر	۳۰۴	سازمان‌دهی
۳۵۰	تمرین سنجیده	۳۰۷	راهبردهای فراشناختی
۳۵۲	خلاصه فصل	۳۱۰	برنامه‌ریزی
۳۵۴	پرسش و تمرین	۳۱۰	نظارت و ارزشیابی
۳۵۵	فصل ۱۳: تفکر: مفهوم‌سازی و قاعده‌آموزی	۳۱۱	نظم‌دهی
۳۵۶	تعریف تفکر	۳۱۱	ویژگیهای یادگیرندگان راهبردی
۳۵۶	شناخت، ادراک، یادگیری، و تفکر	۳۱۳	آموزش راهبردهای یادگیری:
۳۵۷	انواع تفکر	۳۱۳	شناختی و فراشناختی
۳۶۰	مفهوم‌سازی	۳۱۳	روش پس‌ختم یا روش پس‌خبا
۳۶۰	تعریف مفهوم	۳۱۶	روش کاپس
۳۶۲	ویژگیهای مفهوم	۳۱۶	روش مردر
۳۶۵	نظریه‌های مربوط به مفهوم‌سازی	۳۱۸	روش آموزش متقابل
۳۶۵	نظریه کلاسیک مفهوم‌سازی	۳۱۹	روش مطالعه مشارکتی
۳۶۵	نظریه الگوی اصلی مفهوم‌سازی	۳۲۰	روش آموزش هم‌شاگردی
۳۶۷	نظریه نمونه مفهوم‌سازی	۳۲۱	روش پرسیدن دوجانبه
۳۶۷	طبقه‌بندی مفاهیم	۳۲۳	سنجش راهبردهای شناختی و فراشناختی
۳۷۰	روش آموزش مفاهیم		نتایج پژوهشهای انجام شده درباره تأثیر
۳۷۰	مراحل آموزش مفاهیم		استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی
۳۷۳	قاعده‌آموزی	۳۲۴	بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی
۳۷۳	تعریف قاعده	۳۲۸	خلاصه فصل
۳۷۵	روش آموزش قواعد یا اصول	۳۲۹	پرسش و تمرین
۳۷۸	خلاصه فصل		
۳۷۹	پرسش و تمرین	۳۳۱	<b>بخش پنجم: هوش و تفکر</b>
	۳۶۸		
	<b>فصل ۱۴: تفکر: حل مسئله، تفکر</b>	۳۳۳	<b>فصل ۱۲: هوش</b>
۳۸۱	انتقادی، و آفرینندگی	۳۳۴	تعریف هوش
۳۸۲	حل مسئله	۳۳۵	نظریه‌های هوش
۳۸۲	تعریف و ویژگیهای مسئله و حل مسئله	۳۳۵	اقدامات نخستین آلفرد بینه
۳۸۳	حل مسئله به عنوان نوعی یادگیری	۳۳۶	هوش یگانه و هوش چندگانه
۳۸۴	انواع مسئله	۳۳۷	الگوی ساخت هوشی گیلفورد
۳۸۵	حل مسئله به عنوان انتقال یادگیری	۳۳۸	نظریه هوش سه‌بخشی استرنبرگ
۳۸۶	انواع انتقال یادگیری	۳۴۱	نظریه هوشهای چندگانه گاردنر
۳۹۰	آموزش حل مسئله	۳۴۳	هوش هیجانی
	پیشنادهایی برای افزایش تواناییهای	۳۴۴	مفهوم هوشبهر
۳۹۸	حل مسئله در یادگیرندگان		

۴۴۸	آغازین	عواملی که حل مسئله را با مشکل روبه‌رو می‌کنند
۴۴۸	تعریف سنجش آغازین	۳۹۹
۴۴۹	اجرای سنجش آغازین	۴۰۲
۴۵۰	تعیین ویژگیهای ورودی عاطفی	۴۰۴
۴۵۳	خلاصه فصل	۴۰۴
۴۵۴	پرسش و تمرین	۴۰۶
۴۵۷	فصل ۱۶: طبقه‌بندی هدفهای آموزشی	۴۰۶
	طبقه‌بندی هدفهای آموزشی معروف به	۴۰۷
۴۵۸	طبقه‌بندی بلوم	۴۰۷
۴۵۹	طبقه‌بندی هدفهای آموزشی، حوزه شناختی	۴۱۳
۴۶۵	طبقه‌بندی تجدید نظر شده حوزه شناختی	۴۱۴
۴۷۰	طبقه‌بندی هدفهای آموزشی، حوزه عاطفی	۴۱۶
	طبقه‌بندی هدفهای آموزشی،	۴۱۸
۴۷۴	حوزه روانی-حرکتی	۴۲۰
	طبقه‌بندی هدفهای آموزشی بر اساس	
۴۷۶	انواع یادگیری	۴۲۳
۴۸۰	خلاصه فصل	
۴۸۱	پرسش و تمرین	
	فصل ۱۷: آموزش معلم-محور: آموزش	۴۲۵
۴۸۳	به کمک سخنرانی	۴۲۶
۴۸۴	تعریف آموزش معلم-محور	۴۲۶
۴۸۴	آموزش به کمک سخنرانی	۴۲۶
۴۸۴	تعریف روش سخنرانی	۴۲۷
۴۸۵	پیشینه روش سخنرانی	۴۳۰
۴۸۶	فنون آموزش با روش سخنرانی	۴۳۱
	نتایج پژوهشها و نتایج موافق و مخالف	۴۳۲
۵۰۷	مربوط به آموزش به کمک سخنرانی	۴۳۳
۵۰۸	موارد استفاده روش سخنرانی	۴۳۳
۵۰۹	خلاصه فصل	۴۳۳
۵۱۰	پرسش و تمرین	۴۳۵
	فصل ۱۸: آموزش معلم-محور:	۴۴۱
۵۱۳	آموزش مستقیم	۴۴۳
۵۱۴	تعریف و ویژگیهای آموزش مستقیم	۴۴۴
۵۱۶	انواع روشهای آموزش مستقیم	۴۴۵
	نتایج پژوهشها و نظرهای موافق و	۴۴۶
۵۱۹	مخالف مربوط به آموزش مستقیم	
	آموزش انتقال یادگیری	۴۰۲
	تفکر انتقادی	۴۰۴
	تعریف و ویژگیهای تفکر انتقادی	۴۰۴
	آموزش تفکر انتقادی	۴۰۶
	آفرینندگی	۴۰۶
	تعریف و ویژگیهای آفرینندگی	۴۰۷
	دیدگاه‌های مختلف نسبت به آفرینندگی	۴۰۷
	آفرینندگی، هوش، و پیشرفت تحصیلی	۴۱۳
	ویژگیهای افراد آفریننده	۴۱۴
	آموزش آفرینندگی	۴۱۶
	خلاصه فصل	۴۱۸
	پرسش و تمرین	۴۲۰
	<b>بخش ششم: آموزش</b>	
	فصل ۱۵: طراحی آموزشی، هدفهای	
	آموزشی، و آمادگی برای یادگیری	۴۲۵
	تعریف و اهمیت طراحی آموزشی	۴۲۶
	الگوهای طراحی آموزشی	۴۲۶
	طراحی آموزشی معلم-محور: الگوی	
	عمومی آموزشی	۴۲۷
	طراحی آموزشی یادگیرنده-محور	
	بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی	۴۳۰
	طراحی در سطوح مختلف	۴۳۱
	مطالعه درس	۴۳۲
	هدفهای آموزشی	۴۳۳
	غایتهای پرورشی	۴۳۳
	هدفهای آموزشی رفتاری	۴۳۵
	استانداردهای تحصیلی	۴۴۱
	مقایسه هدف با استاندارد	۴۴۳
	آماده ساختن یادگیرندگان برای آغاز	
	کردن یادگیری	۴۴۴
	تعریف ویژگیهای ورودی	۴۴۵
	چگونگی تعیین ویژگیهای ورودی	۴۴۶
	رفع مشکلات کمبود پیش‌نیازها: سنجش	

نتایج پژوهشها و نظریات موافق و مخالف مربوط به روش یادگیری مشارکتی	۵۱۹	روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط	۵۱۹
۵۵۸	۵۲۰	مراحل آموزش برای یادگیری در حد تسلط	۵۲۰
۵۵۹		نتایج پژوهشها و نظریات موافق و مخالف درباره آموزش برای یادگیری در حد تسلط	۵۲۳
۵۶۱		روشهای آموزش مستقیم مستقل از معلم	۵۲۴
		آموزش برنامه‌ای	۵۲۵
		آموزش براساس کامپیوتر	۵۲۸
		آموزش برخط	۵۲۹
		نتایج پژوهشها و نظریات موافق و مخالف مربوط به آموزش برنامه‌ای و آموزش براساس کامپیوتر	۵۳۰
		خلاصه فصل	۵۳۱
		پرسش و تمرین	۵۳۲
		<b>فصل ۱۹: آموزش یادگیرنده - محور</b>	۵۳۵
		تعریف آموزش یادگیرنده - محور	۵۳۶
		بنیادهای نظری آموزش یادگیرنده - محور	۵۳۶
		آموزش به کمک بحث گروهی	۵۳۷
		مراحل آموزش روش بحث گروهی	۵۳۸
		تمامی کلاس	۵۴۰
		بحث گروههای کوچک	۵۴۰
		درس پس دادن در مقایسه با بحث کردن	۵۴۲
		نتایج پژوهشها و نظریات موافق و مخالف مربوط به بحث گروهی	۵۴۳
		مقایسه اثربخشی روش بحث گروهی با اثربخشی روش سخنرانی	۵۴۴
		آموزش برای یادگیری اکتشافی	۵۴۶
		هدفها و ویژگیهای روش آموزش برای یادگیری اکتشافی	۵۴۷
		مراحل آموزش برای یادگیری اکتشافی	۵۴۷
		نتایج پژوهشها و نظریات موافق و مخالف مربوط به روش آموزش برای یادگیری اکتشافی	۵۵۳
		روش اکتشافی هدایت شده	۵۵۴
		آموزش به کمک یادگیری مشارکتی	۵۵۵
		اقدامات مورد نیاز آموزش به کمک یادگیری مشارکتی	۵۵۶
		انواع روشهای یادگیری مشارکتی	۵۵۸
		خلاصه فصل	۵۵۹
		پرسش و تمرین	۵۶۰
		پرسش و تمرین	۵۶۱
		به کمک روشهای تغییر رفتار	۵۶۳
		تعریف و اهمیت اداره کلاس درس	۵۶۴
		اداره کلاس درس: آموزش معلم - محور و آموزش یادگیرنده - محور	۵۶۴
		سبکهای مختلف اداره کلاس درس	۵۶۵
		سبک اقتدارگرایانه	۵۶۶
		سبک مستبدانه	۵۶۷
		سبک آزادگذاری	۵۶۷
		استفاده از روشها و اصول تغییر رفتار در اداره کلاس درس	۵۶۸
		تعریف و ویژگیهای تغییر رفتار	۵۶۸
		برنامه تغییر رفتار	۵۶۸
		روشهای افزایش نیرومندی رفتارهای مطلوب موجود	۵۶۹
		تقویت مثبت	۵۶۹
		تقویت منفی	۵۷۲
		روشهای ایجاد رفتارهای مطلوب تازه در دانش آموزان	۵۷۴
		شکل دهی	۵۷۴
		زنجیره سازی	۵۷۵
		زنجیره سازی وارونه	۵۷۶
		محو کردن محرک	۵۷۷
		روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب برنامه های تقویت	۵۷۷
		رقیق کردن برنامه تقویتی	۵۸۰
		روشهای کاهش و حذف رفتارهای نامطلوب	۵۸۲
		روشهای مثبت کاهش رفتار	۵۸۲
		روشهای منفی کاهش رفتار	۵۸۴
		خلاصه فصل	۵۹۰
		پرسش و تمرین	۵۹۱

۶۲۹	تحصیلی با توجه به زمان و هدف استفاده	۵۹۵	بخش هفتم: سنجش و ارزشیابی
	پیامدهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۵۹۷	فصل ۲۱: سنجش یادگیری
	استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود	۵۹۸	تعریف سنجش
۶۳۱	طرح آموزشی	۵۹۸	تعریف اندازه‌گیری
۶۳۲	نمره‌گذاری	۵۹۹	تعریف آزمون و آزمودن
۶۳۲	هدفهای نمره‌گذاری	۶۰۰	تعریف ارزشیابی
۶۳۳	اساس نمره‌گذاری	۶۰۰	طراحی سنجش یادگیری (جدول مشخصات)
۶۳۴	چگونگی نمره‌گذاری	۶۰۱	فواید جدول مشخصات
۶۳۴	استفاده از کامپیوتر در نمره‌گذاری		انتخاب روشهای مناسب برای سنجش
۶۳۵	اصول نمره‌گذاری	۶۰۳	هدفهای مختلف
	تأثیر روشهای مختلف نمره‌گذاری بر	۶۰۳	روشهای سنتی سنجش یادگیری
۶۳۷	عملکرد یادگیرندگان	۶۰۴	روشهای بسته‌پاسخ سنجش
	تأثیر بازخورد یا آگاهی از نتایج کار بر	۶۰۹	روشهای بازپاسخ سنجش
۶۳۹	یادگیری دانش‌آموزان	۶۱۴	روشهای سنجش جایگزین
	کوشش برای یادگیری در مقابل کوشش	۶۱۵	سنجش عملکردی
۶۴۱	برای نمره	۶۱۷	سنجش با کارپوشه
	دیدگاههای موافق و مخالف نمره و	۶۲۱	خلاصه فصل
۶۴۲	نمره‌گذاری	۶۲۳	پرسش و تمرین
۶۴۳	خلاصه فصل		
۶۴۵	پرسش و تمرین	۶۲۵	فصل ۲۲: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
		۶۲۶	چگونگی انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۶۴۷	مراجع فارسی	۶۲۶	روایی
۶۵۳	مراجع انگلیسی	۶۲۷	پایایی
۶۷۱	فهرست موضوعی (نمایه)		دسته‌بندی انواع ارزشیابیهای پیشرفت
۶۸۳	نام‌نامه	۶۲۷	تحصیلی
۶۹۱	واژه‌نامه انگلیسی - فارسی		دسته‌بندی ارزشیابیهای پیشرفت
۷۰۵	واژه‌نامه فارسی - انگلیسی	۶۲۷	تحصیلی با توجه به ملاک مورد استفاده
۷۱۹	جواب سؤالیهای عینی پایان فصلها		دسته‌بندی ارزشیابیهای پیشرفت



## راهنمای مطالعه کتاب

در فصل ۱۱ کتاب روشهای مختلفی معرفی شده‌اند که استفاده از آنها یادگیری و یادآوری مطالب همه درسها و کتابها از جمله مطالب کتاب حاضر را برای شما آسان می‌کند. علاوه بر آن روشها، در اینجا نیز به نکاتی اشاره می‌شود که رعایت آنها شما را یاری خواهد داد تا مباحث مختلف کتاب حاضر را بهتر و سریع‌تر بیاموزید.

۱. پیش از شروع به مطالعه دقیق کتاب، یک نگاه اجمالی به کل کتاب بیندازید و پیشگفتار، هدفهای کتاب، هدفهای فصلها، عنوانهای داخل فصلها، و خلاصه فصلها را به سرعت از نظر بگذرانید. در این سریع‌خوانی نگران نباشید که چیز زیادی به خاطر شما نمی‌ماند. این کار یک آمادگی ذهنی به شما می‌دهد تا هنگام مطالعه مجدد مطالب را بهتر یاد بگیرید.

۲. پس از بررسی اجمالی کتاب، به مطالعه دقیق فصلها بپردازید. ابتدا فهرست هدفهای یادگیری هر فصل را به دقت بخوانید. (این هدفها از پیش به شما می‌گویند که پس از مطالعه هر فصل قادر به انجام چه کاری خواهید بود.) پس از آن تمام مطالب فصل را به دقت بخوانید و به دنبال یادگیری هدفهای آن فصل باشید.

۳. به طور فعال بخوانید. برای مرور بعدی، صفحات کتاب را علامت‌گذاری کنید و از نکات مهم یادداشت بردارید. منظور از علامت‌گذاری تأکید کردن بر نکات مهم و برجسته ساختن آنهاست. از جمله، می‌توانید زیر کلمات و عبارات مهم کتاب خط بکشید؛ توضیحاتی را که لازم می‌دانید در کنار صفحه حاشیه‌نویسی کنید؛ با نوشتن توضیحات بیشتر در صفحات جداگانه مطالب آموخته‌شده قبلی خود را به مطالب جدید ربط دهید؛ و چنانچه مطالبی که می‌خوانید سازمان نیافته‌اند به کمک شکل، نمودار، یا هر وسیله دیگری که می‌شناسید به آنها سازمان دهید.

۴. پس از به پایان رسانیدن هر فصل، سعی کنید به سؤالا و تمرینهای آخر آن فصل جواب دهید. اگر پس از مطالعه فصل نتوانستید به تمام سؤالهای آن جواب دهید به مطالب داخل فصل بازگردید و قسمتهای مربوط به سؤالهایی را که جواب نداده‌اید دوباره بخوانید. علاوه بر سؤالهای مؤلف، سعی کنید خودتان نیز سؤالهایی درباره مطالبی که می‌خوانید طرح کنید و آنها را از خود پرسید. یعنی اینکه معلم خودتان باشید. این خودارزیابی یکی از اصول اساسی یادگیری موفقیت‌آمیز است.

۵. در استفاده از روشهای مختلف یادگیری متنوع عمل کنید. چنانچه در ارزشیابی از کار خود فهمیدید که موفقیت دلخواه را به دست نمی‌آورید، تغییر روش دهید. مثلاً اگر فصلی را به تنهایی خواندید و مطالب آن را خوب نفهمیدید بار دوم آن فصل را با یکی از دوستانتان بخوانید.

۶. سعی کنید فصلهای هر بخش را به ترتیب مطالعه کنید، زیرا در تنظیم مطالب کتاب، به ویژه در مرتب کردن فصلهای هر بخش، یک روال منطقی در نظر گرفته شده، به گونه‌ای که هر فصل برای فصل بعدی به صورت مقدمه و برای فصل قبلی به عنوان مکمل منظور گردیده است.

۷. در سراسر این کتاب همه‌جا به گفته‌ها، پژوهشها، مقاله‌ها، و دیگر آثار مؤلفان و محققان اشاره

شده است. حفظ کردن این نامها، تاریخها، یا عنوان اثرها لازم نیست. هدف از این کار هم مستند کردن مطالب و موضوعات مختلف کتاب و هم آشنا ساختن خوانندگان با منابع علمی موجود در زمینه روانشناسی پرورشی بوده است. فهرست مشخصات کامل این آثار در پایان کتاب آمده است. مراجعه به هریک از این آثار و مطالعه قسمتهایی از آن دانش شما را در زمینه روانشناسی پرورشی گسترش می‌دهد و به یادگیری بهتر مطالب کتاب حاضر کمک می‌کند.

## هدفهای کلی کتاب

این کتاب برای معلمان فعلی و آتی نوشته شده است؛ اما تمام کسانی که به صورت حرفه‌ای یا غیرحرفه‌ای و مستقیم یا غیرمستقیم به آموزش و هدایت یادگیری دیگران می‌پردازند می‌توانند از موضوعهای متنوع آن بهره بگیرند. هدفهای کلی این کتاب به قرار زیرند:

۱. کسب دانش و مهارت‌های لازم درباره اصول و مبانی روانشناسی پرورشی به عنوان یک علم.
  ۲. کسب توانایی تشخیص، تحلیل، و تفسیر مسائل و مشکلات تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان.
  ۳. کسب توانایی حل کردن مسائل و مشکلات تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در محیط آموزشگاه.
  ۴. آشنا شدن با نظریه‌ها، قوانین، و اصول روانشناسی یادگیری و انگیزش.
  ۵. کسب توانایی استفاده از نظریه‌ها و قوانین یادگیری و انگیزش در طراحی و اجرای فعالیتهای آموزشی.
  ۶. کسب دانش و مهارت‌های مربوط به روشها و فنون آموزش و کسب توانایی استفاده از آنها در آموزش موضوعهای مختلف درسی.
  ۷. آشنا شدن با منابع و مآخذ گوناگون روانشناسی پرورشی و زمینه‌های وابسته، و کسب توانایی استفاده از آنها.
  ۸. علاقه‌مند شدن به موضوعها و مباحث مختلف روانشناسی پرورشی.
  ۹. ارج نهادن به دانشمندان و پیش‌کسوتان رشته روانشناسی پرورشی که در این راه خدمت کرده‌اند.
- \* \* \* \* \*
- در راستای تحقق هدفهای کلی بالا، برای هر یک از فصلهای کتاب نیز تعدادی هدف دقیق نوشته شده است. امیدوارم با یادگرفتن این هدفهای دقیق در رسیدن به هدفهای کلی کتاب توفیق یابید.

تعریف، موضوع، و روشهای پژوهش  
روانشناسی پرورشی

فصل ۱: یادگیری، آموزش، و روانشناسی پرورشی

فصل ۲: پژوهش در روانشناسی پرورشی

## فصل ۱

# یادگیری، آموزش و روانشناسی پرورشی

### هدفهای یادگیری

- از شما انتظار می‌رود که پس از مطالعه و یادگیری محتوای این فصل بتوانید:
۱. نقش روانشناسی پرورشی (روانشناسی تربیتی) را در کمک به معلمان توضیح دهید.
  ۲. یادگیری را تعریف کنید و ویژگیهای مهم تعریف یادگیری را توضیح دهید.
  ۳. رفتار و عملکرد را تعریف کنید و آنها را با هم مقایسه نمایید.
  ۴. رابطه بین رفتار و یادگیری را توضیح دهید.
  ۵. آموزش و تدریس را تعریف کنید و آنها را با هم مقایسه نمایید.
  ۶. پرورش و کارآموزی را تعریف کنید و آنها را با هم مقایسه نمایید.
  ۷. روانشناسی پرورشی یا روانشناسی تربیتی را به عنوان یک شاخه علمی تعریف کنید و دیدگاههای مختلف مربوط به موضوع این علم را توضیح دهید.
  ۸. مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان را توضیح دهید.

این کتاب درباره یادگیری و یادگیرندگان (دانش‌آموزان و دانشجویان) و آموزش و معلمان نوشته شده است. دانش یا علمی که با این موضوعها سروکار دارد روانشناسی پرورشی یا روانشناسی تربیتی نامیده می‌شود. مطالعه علم روانشناسی پرورشی به شما (معلمان فعلی و آتی) کمک می‌کند تا ویژگیهای دانش‌آموزان و دانشجویان خود را بشناسید، ماهیت یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آن را درک نمایید، روشها و فنون مؤثر آموزش و کلاس‌داری را فرا بگیرید، و راههای کمک به رشد و یادگیری شاگردان خود را بیابید. فصلهای مختلف این کتاب به همین زمینه‌ها اختصاص یافته‌اند. در فصل اول تعریف و توضیح مفاهیم و اصطلاحات مهم علم روانشناسی پرورشی را در اختیار شما می‌گذاریم تا با آمادگی بیشتری به یادگیری مطالب فصلهای بعدی بپردازید.

### تعریف یادگیری

مفهوم یادگیری<sup>۱</sup> را می‌توان به صورتهای مختلف تعریف کرد: کسب دانش و اطلاعات، عاداتهای مختلف، مهارتهای متنوع، و راههای گوناگون حل کردن مسائل<sup>۲</sup>؛ همچنین می‌توان یادگیری را به عنوان فراگیری رفتارها و اعمال مفید و پسندیده، و حتی به عنوان کسب رفتارها و اعمال مضر و ناپسند تعریف کرد. پس، یادگیری حوزه بسیار گسترده‌ای را شامل می‌شود. هرگنهان<sup>۲</sup> و آلسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵، ترجمه سیف، ۱۳۸۵) گفته‌اند "یادگیری یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل‌ترین مفاهیم برای تعریف کردن است" (ص ۱۸). با این حال، به سبب اهمیت مفهوم یادگیری، از آن تعریفهای مختلفی به دست داده‌اند. معروف‌ترین تعریف یادگیری به قرار زیر است: یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری<sup>۴</sup> که حاصل تجربه<sup>۵</sup> است گفته می‌شود<sup>۶</sup> و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می‌آید نسبت داد. ویژگیهای مهم این تعریف عبارت‌اند از:

۱. تغییر

۲. تغییر نسبتاً پایدار

۳. تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری

۴. تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری بر اثر تجربه

برای روشن شدن تعریف یادگیری، ویژگیهای بالا را بیشتر توضیح می‌دهیم.

۱. بر اساس تعریف فوق، یادگیری به تغییر می‌انجامد؛ یعنی بعد از کسب تجربه یادگیری

موجود زنده، از جمله انسان، از حالت قبل از کسب تجربه به یک حالت تازه تغییر می‌یابد. این یادگیری چه پیچیده باشد، مانند یادگیری نحوه دوچرخه‌سواری یا راندن اتومبیل، چه ساده، چون یادگیری یک شماره تلفن یا نام یک شخص، در هر حال، یادگیرنده پس از کسب مهارت یا اطلاع تازه در نحوه برخوردش با رویدادها، در مقایسه با زمان پیش از یادگیری، تغییر می‌کند. کودکی که دوچرخه‌سواری یاد گرفته اعمال و رفتارش در مقایسه با قبل از یادگیری این مهارت آشکارا تغییر کرده است. همچنین شخصی که یک شماره تلفن را می‌آموزد، در مقایسه با قبل از یادگیری، تغییر می‌کند. هر چند که این تغییر ممکن است خیلی جزئی به نظر آید. مثلاً، بعد از اینکه شخص شماره تلفن دوستی را یاد گرفت، قادر است هر وقت اراده کند با او تماس برقرار نماید، که این خود نوعی ایجاد تغییر است.

به مثالی دیگر از تغییر ناشی از یادگیری توجه کنید: دانش‌آموزی را در نظر بیاورید که مرکز استان خوزستان را نمی‌داند و حال آن‌را آموخته است. اگر قبلاً معلم از او نام مرکز استان خوزستان را می‌پرسید نمی‌توانست جواب درست بدهد، اما حال که او نام مرکز استان خوزستان را یاد گرفته است، هر زمان معلم یا کس دیگری از او در این باره سؤالی پرسد جواب درست خواهد داد. بنابراین، او نیز تغییر کرده است. پس یادگیری، چه ساده باشد چه پیچیده، در شخص تغییر ایجاد می‌کند. به سخن دیگر، ما پیوسته بر اثر تجارب یادگیری در حال تغییریم، و آنچه بیش از هر عامل دیگری سبب دگرگونی افراد در طول زندگی می‌شود تجارب یادگیری هستند. به همین دلیل افرادی که فرصتهای یادگیری و کسب تجربه‌های بیشتری دارند از کسانی که دارای فرصتهای یادگیری کمتری هستند و زندگی یکنواختی را می‌گذرانند بیشتر تغییر می‌کنند. زندگی انسانها مانند رود خروشان است که همواره در حال نو شدن و دگرگونی است، و این نو شدن و دگرگونی از برکت کسب تجربه و یادگیری رخ می‌دهد.

توجه داشته باشید که گرچه هر نوع یادگیری به تغییر می‌انجامد، اما هر نوع تغییری یادگیری به حساب نمی‌آید. ما این نکته را در دنباله این بحث بیشتر توضیح خواهیم داد، اما برای روشن شدن مطلب در اینجا نیز مثالی ذکر می‌کنیم. فرض کنید شخصی بر اثر تصادف اتومبیل یا سانحه ناگوار دیگری پایش صدمه ببیند و از آن پس هنگام راه رفتن بلنگد. این یک نمونه واقعی از تغییر ایجاد شده در شخص است، اما مطمئناً نمی‌توانیم آن را یادگیری بنامیم.

۲. یادگیری عبارت است از ایجاد تغییر نسبتاً پایدار. درست است که یادگیری ایجاد تغییر است، اما این تغییر باید نسبتاً پایدار باشد تا آن را یادگیری بنامیم. بسیاری تغییرات که ناشی از عوامل انگیزشی، هیجانی، خستگی، انطباق حسی، و مانند اینها هستند و به سرعت از بین می‌روند در شمار یادگیریهای ما قرار ندارند. برای مثال، شخصی که ساعت‌های اول صبح با سرعت و دقت به انجام کاری می‌پردازد، پس از مدت زمانی، به سبب خستگی، هم از سرعت و هم از

دقت او کاسته می‌شود، یعنی به گونه‌ای تغییر می‌یابد. اما این تغییر موقتی و گذرا است، زیرا پس از اندکی استراحت برطرف می‌شود. پس این تغییر یادگیری به حساب نمی‌آید. به عنوان مثالی از تغییر موقتی ناشی از انطباق حسی، وقتی که شما از یک محیط پر نور وارد یک اتاق کم نور می‌شوید، بر اثر باز شدن مردمک چشم و سایر تغییراتی که در شبکیه چشم‌تان اتفاق می‌افتد، دیدتان نسبت به اشیاء اتاق تیره می‌شود، اما از آنجا که این تغییر یک تغییر فیزیولوژیکی است، و بلافاصله پس از خارج شدن شما از محیط کم‌نور به حالت قبل بازمی‌گردد در شمار تغییراتی که بر آنها نام یادگیری می‌نهند قرار نمی‌گیرد.

۳. یادگیری عبارت است از ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری. یعنی تغییر نسبتاً پایداری که ما نام یادگیری به آن می‌دهیم باید در توان رفتاری ما ایجاد شود. این ویژگی تعریف یادگیری بیشتر از ویژگی‌های دیگر آن نیاز به توضیح دارد. توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در یادگیرنده نوعی توانایی ایجاد می‌کند، یعنی تغییر حاصل از یادگیری به تغییر در توانایی‌های یادگیرنده می‌انجامد نه صرفاً به تغییر در رفتار ظاهری او. ما با ملاحظه تغییرات حاصل در اعمال و رفتار آشکار فرد به تغییرات ایجاد شده در توانایی او پی می‌بریم.

بنا به توضیحات بالا، یادگیرنده از راه یادگیری، توانایی انجام اعمال مختلف را کسب می‌کند، و بعضی اوقات این توانایی برای مدتها در او به طور نهانی باقی می‌ماند و تظاهر آثار آن، به صورت تغییر رفتار، تا مدتی به تأخیر می‌افتد؛ برای مثال، یک دانشجوی درس روانشناسی تربیتی ممکن است تمام مطالب آن درس را به خوبی آموخته باشد، اما تا فرصت برای استفاده عملی از مطالب یادگرفته شده پیدا نکند، مثلاً تا از او خواسته نشود اصولی را که در آن درس یاد گرفته در یک طرح آموزشی به کاربندد، تغییری در رفتار او مشاهده نخواهد شد.

توضیحات بالا، ما را به تمایز بین یادگیری و رفتار<sup>۱</sup> هدایت می‌کند. چنان‌که گفته شد یادگیری نوعی توانایی است که در فرد ایجاد می‌شود و تنها از طریق مراجعه به رفتار آشکار فرد می‌توان از آن اطلاع حاصل کرد؛ از سوی دیگر، رفتار به اعمال و حرکات مختلف درونی و بیرونی فرد گفته می‌شود.

روانشناسان رفتارها را به دو دسته رفتارهای آشکار<sup>۲</sup> و نهان<sup>۳</sup> تقسیم می‌کنند. رفتار آشکار به اعمالی که مستقیماً قابل مشاهده‌اند گفته می‌شود، مانند صحبت کردن، نوشتن، راه رفتن، و از این قبیل. رفتار نهان به اعمال درونی فرد که به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند گفته می‌شود، مانند تفکر، تخیل، و مانند اینها؛ ما از طریق رفتار آشکار به رفتار نهان پی می‌بریم. هرچند که بعضی از روانشناسان برای رفتار آشکار اهمیت بیشتری قائل می‌شوند و گروهی دیگر به رفتارهای نهان توجه بیشتری دارند، اما به قول گیج<sup>۴</sup> و برلینر<sup>۵</sup> (۱۹۸۴) "همه روانشناسان نیاز دارند که



رفتارهای آشکار فرد را مورد مشاهده قرار دهند تا تعیین کنند آیا تغییراتی که یادگیری نام دارد در فرد اتفاق افتاده است یا نه“ (ص ۲۵۳).

بنابراین، ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار قابل مشاهده یا به اصطلاح دقیق‌تر به عملکرد<sup>۱</sup> او مراجعه می‌کنیم. عملکرد نیز مانند رفتار آشکار به جنبه‌های قابل مشاهده یادگیری اشاره می‌کند، اما تفاوت رفتار با عملکرد در آن است که رفتار به هرگونه عمل شخص گفته می‌شود، در حالی که عملکرد به نتیجه عمل فرد اشاره می‌کند که در ارزشیابی از میزان یادگیری او مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر گانیه<sup>۲</sup> (۱۹۸۵)، عملکردها رفتارهایی هستند که بر حسب تأثیراتشان دسته بندی و نامگذاری می‌شوند. ”برای مثال، یک پاسخ [رفتار] ممکن است حرکت موزون انگشت بر روی ناحیه کوچکی از پوست سر باشد، اما غالباً مفیدتر است که آن را عملکرد 'سر خاراندن' بنامیم“ (ص ۲۳).

به عنوان مثالی دیگر، عملیاتی را که یک دانش‌آموز برای حل کردن مسئله‌ای بر روی کاغذ یا تابلوی کلاس درس انجام می‌دهد و معلم براساس آن از بابت یادگیری موضوع درسی از سوی آن دانش‌آموز اطمینان حاصل می‌کند عملکرد حل مسئله دانش‌آموز می‌نامند و عملکرد همان محصول یادگیری است. بنابراین، ما با مشاهده تغییرات حاصل در عملکرد شخص استنباط می‌کنیم که در او یادگیری اتفاق افتاده است. به قول هیلگارد<sup>۳</sup> و باور<sup>۴</sup> (۱۹۷۵)، تفاوت بین یادگیری و عملکرد تفاوت بین ”دانستن چگونه انجام دادن کاری و انجام دادن آن کار است“ (ص ۲).

عملکرد فرد از عوامل مختلفی چون انگیزش و هیجان، شرایط محیطی، خستگی و بیماری تأثیر می‌پذیرد. پس، با عنایت به این عوامل، عملکرد فرد ممکن است همیشه شاخص نسبتاً درستی از یادگیری او نباشد. برای مثال، ممکن است عملکرد یک دانش‌آموز در جلسه امتحان تحت تأثیر اضطراب ناشی از امتحان کاهش پیدا کند. این امر نباید سبب شود که معلم فکر کند یادگیری صورت نگرفته یا آن عملکردی که دانش‌آموز از خود نشان می‌دهد به طور دقیق منعکس‌کننده یادگیری او است. این دانش‌آموز ممکن است جواب سؤالها را به خوبی یاد گرفته باشد، اما اضطراب او باعث ناتوانی‌اش در دادن جواب کامل به سؤالها بشود. از این مطلب باید نتیجه گرفت که برای دستیابی به میزان واقعی یادگیری هم باید از وسایل دقیق سنجش عملکرد یادگیرندگان از قبیل آزمونها و سایر وسایل و روشها استفاده کرد و هم عملکرد آنان را به دفعات مختلف و در شرایط متفاوت مورد سنجش قرار داد.

۴. یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری بر اثر تجربه. در تعریف یادگیری، گفته شد تغییر حاصل در توان رفتاری یادگیرنده در صورتی یادگیری به حساب می‌آید که بر اثر تجربه یادگیری رخ دهد، نه عوامل دیگر. سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا به غیر از

تجربه عوامل دیگری سبب ایجاد تغییر در فرد می‌شوند یا نه؟ جواب این سؤال مثبت است. علاوه بر یادگیری و عوامل دیگری که قبلاً به آنها اشاره شد، یعنی عوامل انگیزشی، انطباق حسی، خستگی، و مصرف داروها، چندین عامل دیگر نیز منجر به تغییر رفتار می‌شوند که حاصل تجربه یادگیری نیستند و لذا یادگیری به حساب نمی‌آیند. از جمله می‌توان به رشد کردن، بالغ شدن، و پیر شدن به عنوان عواملی که منجر به تغییر می‌شوند اما تغییرات حاصل از این عوامل یادگیری به حساب نمی‌آیند چون از تجربه ناشی نمی‌شوند اشاره کرد.

منظور از تجربه در تعریف یادگیری تأثیر متقابل بین محرکها (بیرونی و درونی) و یادگیرنده است. بنابراین، خواندن یک کتاب، گوش دادن به یک سخنرانی، زمین خوردن کودک، و فکر کردن درباره یک مطلب تجربه به حساب می‌آیند که ممکن است به یادگیری منجر شوند. لایت<sup>۱</sup> و کاکس<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در تعریف تجربه گفته‌اند: "ما تجربه را، به پیروی از جان دیویی<sup>۳</sup>، به عنوان نوعی دادوستد بین فرد [یادگیرنده] و آنچه، در زمان یادگیری، محیط او را تشکیل می‌دهد تعریف می‌کنیم" (ص ۵۲).

مثالی که گانیه (۱۹۷۰) برای تجربه ذکر کرده به قرار زیر است: کودک، پیش از یادگیری بستن بند کفشهایش، قادر به انجام این کار نیست یا شاید تنها بخشی از آن را بلد است. برای اینکه به او یاد داده شود که بند کفشهایش را درست ببندد، به او محرکی ارائه می‌شود. این محرک می‌تواند آموزش پدر و مادر، یا تصویری که در آن بستن بند کفش به نحو درست نشان داده شده، یا هر نوع محرک آموزشی دیگر باشد. کودک بعد از تعامل با یکی از این محرکها (کسب تجربه) خواهد توانست بند کفشهایش را ببندد. پس، وقتی که یادگیرنده تجربه‌ای کسب می‌کند، به نحوی که رفتار او در پایان مدتی که تجربه مؤثر بوده (در مقایسه با قبل از زمان کسب تجربه) تغییری حاصل نماید، گفته می‌شود که یادگیری صورت گرفته است.

با توجه به آنچه گفته شد، موضوع یادگیری عمدی<sup>۴</sup> و یادگیری اتفاقی<sup>۵</sup> نیز روشن می‌شود. از آنجا که برخورد یادگیرنده با هرگونه تجربه ممکن است به یادگیری بینجامد، لازم نیست که یادگیری همیشه جنبه عمدی داشته باشد. در واقع، بسیاری از یادگیریهای ما به طور اتفاقی صورت می‌پذیرند. آنچه که دانش‌آموزان و دانشجویان در ضمن آموزش رسمی معلمان درباره موضوعهای مختلف درسی می‌آموزند یادگیری عمدی است، اما در همین دانش‌آموزان و دانشجویان، در ضمن حضور در مدرسه و در اثر ارتباط با معلمان و دوستان، بسیاری یادگیریهای غیر عمدی نیز اتفاق می‌افتند که از قبل طرح‌ریزی نشده و قابل پیش‌بینی نیستند.

نکته دیگری را که در رابطه با تعریف یادگیری باید توضیح دهیم تفاوت بین یادگیری و تفکر<sup>۶</sup>

1. Light

2. Cox

3. John Dewey

4. intentional learning

5. incidental learning

6. thinking

است. تفکر هم محصول یادگیری است و هم جزو تجاربی به حساب می‌آید که به یادگیری می‌انجامند. ما در گذشته تفکر یا اندیشیدن را آموخته‌ایم؛ اکنون نیز از طریق تفکر بسیاری نکته‌ها را می‌آموزیم.<sup>۱</sup>

## تعریف آموزش

\* به فعالیتهای حرفه‌ای معلم آموزش<sup>۲</sup> گفته می‌شود. براون<sup>۳</sup> و اتکینس<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) آموزش را به عنوان "فراهم آوردن فرصتهایی برای اینکه دانش‌آموزان یادگیرند" (ص ۲) تعریف کرده‌اند. معمولاً فعالیتهایی را که معلم به قصد آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان به تنهایی یا به کمک مواد آموزشی انجام می‌دهد آموزش می‌نامند، چه این معلم در دبستان چه در دبیرستان و چه در دانشگاه به فعالیت مشغول باشد. پس، بنا به تعریف، آموزش به فعالیتهایی گفته می‌شود که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی آموزگار یا معلم طرح‌ریزی می‌شوند و بین آموزگار و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابند. دقت کنید که در این تعریف بر آموزش به صورت فعالیتهایی که از سوی معلم طراحی می‌شوند و هدف آنها سهولت بخشیدن یا کمک کردن به یادگیری یادگیرندگان است تأکید شده. یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده انجام می‌گیرد و خود او در شکل‌گیری آن دخالت مستقیم دارد و نقش معلم صرفاً فراهم آوردن شرایط و امکاناتی است که یادگیری را آسان می‌سازد. بنا به گفته استرانگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، "بهترین ملاک اثربخشی معلمی هدایت یادگیری دانش‌آموزان است" (ص ۱). در واقع، معلم، از راه آموزش، در تجارب یادگیری دانش‌آموزان دخل و تصرف می‌کند تا بر یادگیری آنان تأثیر بگذارد. سیدل<sup>۶</sup> و شاولسون<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) گفته‌اند "آموزش به عنوان خلق محیطهای یادگیری که در آن فعالیتهای مورد نیاز یادگیرندگان برای ساختن دانش و کسب توانایی تفکر به حداکثر می‌رسد تعریف می‌شود" (ص ۴۵۸). همچنین فرض شده است که یادگیری یک فرایند درونی یادگیرنده است و آموزش نسبت به یادگیری جنبه بیرونی دارد. بنا به تازه‌ترین برداشتها از آموزش از دیدگاه روانشناسان پرورشی،

یادگیرندگان (دانش‌آموزان و دانشجویان) باید دانش را در ذهن خود بسازند. معلم با آموزش دادن به راههایی که اطلاعات را برای یادگیرندگان معنی‌دار و قابل فهم می‌کند، با دادن فرصتهایی به آنان تا اندیشه‌ها را خود کشف کنند و به کاربندند، و با آموزش دادن اینکه راهبردهای مورد استفاده در یادگیری خود را آگاهانه برگزینند می‌تواند فرایند ساختن دانش را در آنان آسان سازد. معلم می‌تواند نردبان صعود به درک بالا را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد، اما یادگیرندگان خودشان باید از این نردبان بالا بروند. (اسلاوین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶، ص ۲۴۳)

\* واتکینس<sup>۹</sup>، کارنل<sup>۱۰</sup>، و لادج<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۷) نیز سرچشمه یادگیری را در شخص یادگیرنده می‌دانند و کمکهای بیرونی را تنها به عنوان عوامل تسهیل‌کننده به حساب می‌آورند. آنان در این باره گفته‌اند:

۱. ما در بخش ۵ کتاب درباره تفکر بیشتر توضیح داده‌ایم.

2. instruction  
7. Shavelson

3. Brown  
8. Slavin

4. Atkins  
9. Watkins

5. Strong  
10. Carnell

6. Seidel  
11. Lodge

هیچ‌کس نمی‌تواند برای شما یاد بگیرد، هرچند که دیگران ممکن است بتوانند با فراهم آوردن شرایط مناسب محیطی یا صحبت کردن با شما به یادگیری‌تان کمک کنند. آن روی دیگر سکه این است که بنا به گفته بی. بی. کینگ<sup>۱</sup> (موسیقی‌دان آمریکایی) "زیبایی یادگیری در این است که هیچ‌کس نمی‌تواند آن را از شما بگیرد." بنابراین، یادگیرنده همواره در قلب فرایند یادگیری قرار دارد، صرف‌نظر از اینکه چگونه پیش برود. (ص ۱۰۳)

تعریف بالا از آموزش ویژه آموزش رودرروی کلاسی است، زیرا در آن بر کنش متقابل یا تعامل بین معلم و یادگیرندگان تأکید شده است. در نتیجه، این تعریف انواع دیگر آموزش، مانند آموزش به وسیله رادیو، تلویزیون، کتاب، و مانند اینها را که فاقد کنش متقابل یا رابطه دوجانبه رودرروی بین معلم و شاگردان است شامل نمی‌شود. اگر بخواهیم از آموزش تعریف جامع‌تری به دست دهیم، آن‌گونه که علاوه بر آموزش رودرروی کلاسی انواع دیگر آموزش را نیز شامل گردد، می‌توانیم آن را به صورت زیر تعریف کنیم: هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است. در کتاب حاضر منظور ما از آموزش همان آموزش کلاسی است که کنش متقابل یا تعامل بین معلم و یادگیرندگان عنصر اصلی آن به حساب می‌آید.

### آموزش در مقایسه با تدریس

هرچند که بسیاری کسان آموزش و تدریس را مترادف می‌دانند، با این حال آنها را نمی‌توان دقیقاً هم‌معنا دانست. آموزش، علاوه بر فعالیتهای کلاسی معلم که در حضور شاگردان انجام می‌شود، فعالیتهای پیش از رفتن به کلاس یعنی طراحی آموزش و فعالیتهای مربوط به طراحی و اجرای ارزشیابی را نیز شامل می‌شود. در مقابل، تدریس (درس دادن)<sup>۲</sup> عمدتاً به فعالیتهای کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی انجام می‌گیرد گفته می‌شود. در همین راستا، دمبو<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) تدریس را به عنوان مجموعه اعمالی که به قصد کمک به ایجاد یادگیری از سوی معلم انجام می‌شود تعریف کرده است. آدائل<sup>۴</sup>، ریو<sup>۵</sup>، و اسمیت<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) نیز تدریس را به گونه زیر تعریف کرده‌اند: "کوششهای بین فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارتها، و درک توانمندیهای خود."<sup>۵</sup> (ص ۵).

بنابر آنچه گذشت، می‌توان گفت که تدریس بخشی از آموزش است، اما تمامی آن نیست. همچنین می‌توان گفت که تدریس وابسته به معلم است، اما آموزش می‌تواند بدون معلم صورت پذیرد. به همین سبب است که ما اصطلاحات آموزش از راه دور، آموزش مکاتبه‌ای، و آموزش

1. B. B. King  
6. Smith

2. teaching

3. Dembo

4. O'Donnell

5. Reeve

غیرحضوری داریم. اما تدریس از راه دور، تدریس مکاتبه‌ای، و تدریس غیرحضوری اصطلاحات متداولی نیستند؛ گانیه، ویگر<sup>۱</sup>، گلاس<sup>۲</sup>، و کِلِر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در ارتباط با تفاوت بین آموزش و تدریس گفته‌اند:

چرا از آموزش صحبت کنیم نه از تدریس؟ زیرا تدریس تنها جزئی از آموزش است. از واژه تدریس این‌گونه استنباط می‌شود که شخصی برای یادگیرندگان سخنرانی می‌کند یا چیزی را به نمایش می‌گذارد. با این حال، نقش معلم<sup>۴</sup> یا مربی<sup>۵</sup> فراتر از این است و مواردی چون انتخاب مواد آموزشی، آماده‌سازی یادگیرندگان برای یادگیری، مدیریت زمانی کلاس درس، نظارت بر فعالیتهای آموزشی، و بالاخره ایفا کردن نقش یک منبع اطلاعاتی و آسان ساختن یادگیری را شامل می‌شود. بنابراین، اصطلاح جامع آموزش بر دامنه وسیعی از فعالیتهایی که معلم به کار می‌گیرد تا دانش‌آموزان را وادار به یادگیری کند تأکید می‌ورزد. (صص ۱ و ۲).

بنا به توضیحات بالا، ما در این کتاب همه‌جا اصطلاح آموزش را مورد استفاده قرار می‌دهیم. اما جایی که منظورمان دقیقاً تدریس معلم است این اصطلاح را ترجیح خواهیم داد.

### \* تعریف پرورش

ما در این کتاب واژه پرورش را در برابر اصطلاح education به کار می‌بریم و از عنوان آموزش و پرورش تنها در جایی استفاده خواهیم کرد که به فهم مطلب کمک کند یا اشاره به وزارت آموزش و پرورش کنونی ایران باشد. بنا به تعریف پرورش به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است؛ بنا به این تعریف، یک نظام پرورشی موفق هم به فرد در شکوفا ساختن استعدادهای ذاتی‌اش کمک می‌کند و هم او را به عنوان یک فرد آگاه از مسائل جهانی و متعهد به ارزشهای جامعه‌ای که به آن وابسته است پرورش می‌دهد. هدف عمده همه مدارس پیش از دانشگاه و دانشگاهها و سایر مؤسسات آموزش عالی پرورش دادن این‌گونه افراد است.

### ○ پرورش و کارآموزی

یکی از مفاهیمی که غالباً و به اشتباه با مفهوم پرورش معادل فرض می‌شود کارآموزی (معادل اصطلاح انگلیسی training) است که در زبان فارسی گاهی به تربیت معنی شده است. بنا به تعریف، «کارآموزی یعنی گسترش نگرش، دانش، مهارت، و الگوهای رفتاری مورد نیاز یک فرد

برای انجام عملکرد مناسب در یک تکلیف یا شغل معین<sup>۱</sup> (استمرز<sup>۱</sup> و پاتریک<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵، ص ۱۰). مفاهیم پرورش و کارآموزی از هم متمایزند و تفاوت‌های بین آنها را می‌توان به نحو زیر برشمرد:

۱. فعالیت‌های پرورشی بسیار وسیع‌اند و تمام جنبه‌های زندگی را دربر می‌گیرند، در حالی که کارآموزی به حوزه‌های محدود فعالیت اختصاص دارد.

۲. هدف‌های پرورش عموماً بسیار کلی و جامع‌اند، اما هدف‌های کارآموزی معمولاً محدود و مشخص‌اند.

۳. دوره‌های پرورشی عموماً طولانی و مستمرند، مانند دوره دبستان، دوره دبیرستان و دوره دانشگاه، اما دوره‌های کارآموزی معمولاً کوتاه و مقطعی‌اند، مانند دوره "تربیت معلم"، دوره "تربیت خلبان" یا دوره "تربیت ماشین‌نویس".

۴. پرورش غالباً توسط نهادهای رسمی و دولتی یعنی مدارس و دانشگاه‌ها انجام می‌پذیرد، در حالی که دوره‌های کارآموزی را عموماً مؤسسات صنعتی و خدماتی خصوصی و گاه دولتی و آن هم برای تأمین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز خود برگزار می‌کنند.

۵. در نظام‌های پرورشی، پرورش‌یابندگان آزادند تا با بهره‌گیری از امکانات گوناگون نهادهای پرورشی، مانند معلمان، دروس مختلف، آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، و نظایر اینها، با توجه به علاقه‌ها و استعداد‌های متنوع خود، مسیرهای دلخواه را برگزینند و زمینه‌های تحصیلی مورد علاقه خود را دنبال کنند. اما در دوره‌های کارآموزی، همه کارآموزان موظف‌اند که به رغم علاقه‌ها و استعداد‌های مختلف خود به سوی هدف‌های واحدی که در برنامه دوره کارآموزی در نظر گرفته شده است بروند و مهارت‌هایی را کسب کنند که حرفه مورد نیاز آن دوره ایجاب می‌کند، زیرا هدف هر دوره کارآموزی ایجاد مهارت‌ها، دانش‌ها، و نگرش‌های مورد نیاز فرد برای عملکرد مقتضی در یک شغل یا حرفه معین است. به سخن دیگر، نظام‌های پرورشی عموماً تأمین‌کننده نیازهای پرورش‌یابندگان هستند، در حالی که دوره‌های کارآموزی معمولاً نیازهای سازمان‌های اداره‌کننده این دوره‌ها را برآورده می‌سازند.

بنا به توضیحات بالا (وظیفه عمده نظام‌های پرورشی (مدارس و دانشگاه‌ها)، چنان‌که پیشتر گفتیم، پرورش دادن افراد مورد نیاز جامعه است، و این کار را از راه کمک به رشد شخصیت پرورش‌یابندگان و آشنا ساختن آنان با علوم جدید و معارف و میراث فرهنگی و اجتماعی و نیز شکوفا ساختن استعداد‌های گوناگون آنان انجام می‌دهند، و گرچه در ضمن این کار پرورش‌یابندگان احتمالاً با پارهای از مهارت‌ها و روش‌ها و فنون تخصصی و حرفه‌ای نیز آشنا می‌شوند،

اما باز هم، برای پذیرش مشاغل مختلف، گذراندن دوره‌های تخصصی کارآموزی از سوی آنها ضروری است. در این صورت، وظیفه اصلی دوره‌های کارآموزی تأمین نیروی انسانی متخصص و حرفه‌ای مورد نیاز سازمانهای مختلف اجتماعی است و آن سازمانها این کار را از راه انتخاب فارغ‌التحصیلان (پرورش‌یافتگان) سطوح مختلف تحصیلی و آموزش دادن مهارتهای لازم به آنها در ضمن دوره‌های کارآموزی انجام می‌دهند)

### تعریف و موضوع روانشناسی پرورشی

روانشناسی پرورشی یا روانشناسی تربیتی<sup>۱</sup> شاخه‌ای از علم روانشناسی است. هدف آن کمک به پرورشکاران در برخورد درست با مسائل آموزش و پرورش است. از آنجا که آموزش و پرورش حوزه وسیعی از فعالیتهای آدمی را در بر می‌گیرد، رشته روانشناسی پرورشی، در بدو تأسیس، در پاسخ به نیازهای گوناگون مربیان، تقریباً همه موضوعهای روانشناسی را در بر می‌گرفت. روانشناسی یک نظام علمی بسیار گسترده است با موضوعها و شاخه‌های تخصصی گوناگون-مانند رشد یا تحول آدمی، تفاوت‌های فردی، فیزیولوژی روانی، روانشناسی زبان، احساس و ادراک، انگیزش و نگرش، شخصیت، تفکر و زبان، روان‌درمانی، و غیره. از آنجا که آموزش و پرورش نیز تقریباً با همه این موضوعها سروکار دارد، روانشناسی پرورشی، در آغاز تأسیس، همه این موضوعها را شامل می‌شد و دست‌کم فصلی یا بخشی از کار خود را به هر یک از آنها اختصاص داده بود. اما با گسترش رشته‌های مختلف روانشناسی و تخصصی شدن و استقلال یافتن آنها، دامنه موضوعهای روانشناسی پرورشی نیز محدود شد، و از آنجا که مهم‌ترین فعالیتهای وابسته به آموزش و پرورش را یادگیری و آموزش تشکیل می‌دهند (اکنون روانشناسی پرورشی عمدتاً به مطالعه ویژگیهای یادگیرندگان، یادگیری، و آموزش می‌پردازد) (اسلاوین، ۲۰۰۶). فتسکو<sup>۲</sup> و مککلور<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) (روانشناسی پرورشی را شاخه‌ای از روانشناسی که با یادگیری انسان و آموزش سروکار دارد دانسته و گفته‌اند: ”روانشناسان پرورشی سؤالیهای درباره ماهیت یادگیری و یادگیرندگان، ویژگیهای آموزش اثربخش و چگونگی تأثیر شرایط کلاس درس بر یادگیری می‌پرسند“ (ص ۲).

در این‌باره که روانشناسی پرورشی یک شاخه مستقل علمی است با روشها، قوانین، و نظریه‌های خاص خودش یا اینکه صرفاً اصول روانشناسی را در موقعیتهای آموزشگاه و کلاس درس به کار می‌بندد اختلاف نظر وجود دارد. وولفلک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) گفته است در این‌باره سه نظر متفاوت مطرح‌اند. نظر اول این است که روانشناسی پرورشی عمدتاً به کاربرد دانش کسب‌شده از روانشناسی در فعالیتهای کلاسی گفته می‌شود. پیروان این نظر معمولاً از نام‌گذاری کتابهای درسی

خود به روانشناسی پرورشی پرهیز می‌کنند و به جای آن عناوینی چون کاربرد روانشناسی در آموزش (بایلر<sup>۱</sup> و اسنومن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) یا روانشناسی برای آموزش (لفرانسوا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷) را مورد استفاده قرار می‌دهند. به عنوان نمونه، لفرانسوا در کتاب خود با عنوان روانشناسی برای آموزش گفته است: «روانشناسی پرورشی را می‌توان به عنوان کاربردی‌ترین دانش مربوط به روانشناسی به نظریه و عمل پرورش (آموزش و پرورش) و نیز تولید دانش و روشهای نو تعریف کرد» (ص ۱۷). همچنین آندرسون<sup>۴</sup> و فاوست<sup>۵</sup> (۱۹۷۵) به طور مشخص‌تر گفته‌اند «هدف روانشناسی پرورشی کاربردی مفاهیم و اصول روانشناسی برای بهبود فعالیتهای پرورشی است» (ص ۳). نظر دوم این است که روانشناسی پرورشی به استفاده از روشهای روانشناسی برای مطالعه فعالیتها و موقعیتهای کلاس درس و محیط آموزشگاه گفته می‌شود. و آخرین نظر از این قرار است که «روانشناسی پرورشی یک نظام مستقل است با نظریه‌ها، روشهای پژوهشی، مسائل، و فنون مخصوص به خودش» (وولفلک، ۲۰۰۷، ص ۹). امروز این نظر بیشترین طرفدار را دارد.

کسانی که روانشناسی پرورشی را یک نظام مستقل علمی دارای روشها و نظریه‌های خاص خودش می‌دانند برای آن دو هدف و وظیفه اصلی قائل‌اند: (۱) درک و فهم فرایندهای یادگیری و آموزش، و (۲) تهیه و گسترش راههای بهبود بخشیدن به این فرایندها. بلکین<sup>۶</sup> و گری<sup>۷</sup> (۱۹۷۷) در این باره گفته‌اند «سه عامل اساسی زیر موضوعهای اصلی روانشناسی پرورشی را تشکیل می‌دهند: یادگیرنده، معلم، و فرایندی که بین این دو واقع می‌شود. تمام مباحث روانشناسی پرورشی مشتقات این سه عامل اساسی زیربنایی هستند» (ص ۱۹). همچنین سیفرت<sup>۸</sup> (۱۹۹۱، ص ۵) روانشناسی پرورشی را به عنوان «مطالعه چگونگی ایجاد یادگیری و اینکه به چه نحوی آموزش می‌تواند به ایجاد یادگیری کمک نماید» تعریف کرده است. سیفرت، در تکمیل تعریف خود، دانش روانشناسی پرورشی را شامل موارد زیر دانسته است: ویژگیها یا رشد و تحول یادگیرندگان، نحوه یادگیری رفتارها یا اندیشه‌ها، شرایط ارتقاء یادگیری، چگونگی پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای تواناییها و پیشینه‌های متفاوت، و نحوه ارزشیابی یادگیری. از نظر وولفلک (۲۰۰۴) نیز روانشناسی پرورشی «یک نظام وابسته به فرایندهای آموزش و یادگیری است که هم روشها و نظریه‌های روانشناسی را به کار می‌بندد و هم دارای روشها و نظریه‌های خودش است» (ص ۹). در همین راستا، برلاینر (۲۰۰۶) روانشناسی پرورشی را به عنوان یک نظام علمی که بر یادگیری و آموزش انسان تأکید می‌کند تعریف کرده است. آدامل، ریو، و اسمیت (۲۰۰۷) نیز گفته‌اند «مأموریت دوگانه روانشناسی پرورشی یکی درک و فهم یادگیرندگان و دیگری کمک به یادگیری آنان است. روانشناسان پرورشی می‌کوشند تا تمام جنبه‌های فرایند آموزش-یادگیری را بفهمند و از این دانش برای بهبود فعالیت آموزش و پرورش استفاده می‌کنند» (ص ۳۰). ما نیز در این کتاب روانشناسی پرورشی یا



روانشناسی تربیتی را به عنوان یک علم مستقل با روشها و دانش (قانونها و نظریه‌های) ویژه خودش که موضوع آن یادگیری و یادگیرندگان و آموزش و آموزگاران (معلمان) است تعریف می‌کنیم.

### مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان

پژوهشهای روانشناسی تربیتی نشان داده‌اند که معلمان موفق از مجموعه‌ای دانش حرفه‌ای برخوردارند (مورنو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در زیر به توضیح مختصر آنها توجه کنید:

#### ۱. دانش محتوای درس

(منظور از دانش محتوای درس<sup>۲</sup> شناخت و تسلط معلم بر موضوعی است که درس می‌دهد) معلم اگر موضوعی را به خوبی یاد نگرفته و نفهمیده باشد نمی‌تواند آن را به دیگران آموزش دهد. این نکته در پژوهشهای آموزشی به خوبی به اثبات رسیده است. معمولاً دانش محتوا در دوران تحصیلی معلم در دانشگاه کسب می‌شود. به همین دلیل، معلمانی موفق‌ترند که درسهایی را که تدریس می‌کنند در زمره درسهایی باشند که در دانشگاه گذرانده‌اند.

#### ۲. دانش آموزشگری

(منظور از دانش آموزشگری<sup>۳</sup> "یکی دانش چگونه ارائه دادن مطالب به راههایی است که برای یادگیرندگان قابل درک باشد، و نیز دانش اینکه چه چیزی موجب آسان و سخت شدن موضوعهای مختلف برای یادگیری می‌شود") (اگن<sup>۴</sup> و کاوچاک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، ص ۹). دانش محتوا و دانش آموزشگری بسیار به هم نزدیک ولی از هم متفاوت‌اند. به عنوان مثال، دانش اینکه چه چیزی موجب انقلاب اسلامی ایران شد (دانش محتوا) با دانش اینکه چگونه باید این مطلب را به دانش‌آموزان توضیح داد تا آنرا بفهمند (دانش آموزشگری) با هم فرق دارند. وولفلک (۲۰۱۳) می‌گوید دانش آموزشگری نوعی دانش منحصر به فرد معلمی است که در آن تسلط بر محتوای علمی موضوع درس با دانش چگونه آموزش دادن آن محتوا و نحوه انطباق دادن آموزش با تفاوت‌های فردی درهم می‌آمیزد)

اگن و کاوچاک (۲۰۰۹) برای نشان دادن نقش دانش آموزشگری مثال زیر را ذکر کرده‌اند: فرض کنید می‌خواهید به دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی ضرب اعداد کسری (مثلاً  $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{12}$ ) را آموزش بدهید. این یک موضوع دشوار است، چون معمولاً حاصل ضرب دو عدد در یکدیگر بزرگ‌تر از هر دو عدد است (مثلاً  $4 \times 5 = 20$ )، اما ضرب دو عدد کسری در یکدیگر حاصلی کوچک‌تر از هر دو عدد به دست می‌دهد. برای ساده کردن این مفهوم فعالیت‌های زیر را انجام دهید:

1. Moreno (2010)

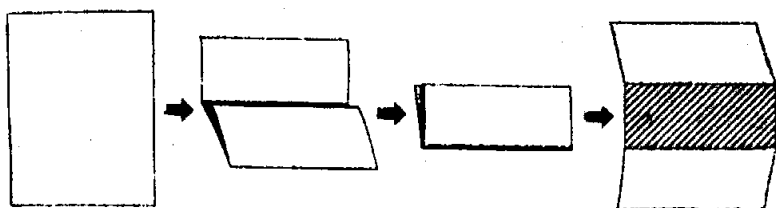
2. content knowledge

3. pedagogical knowledge

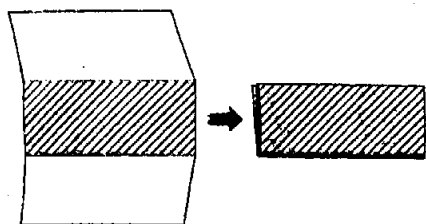
4. Eggen

5. Kauchak

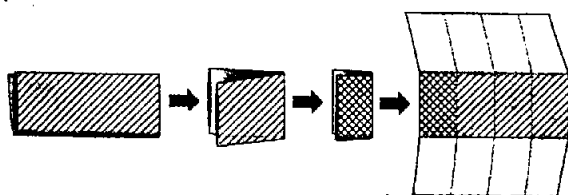
ابتدا یک صفحه کاغذ را مطابق با شکل زیر به سه قسمت تا بزنید.



باز هم کاغذ را تا بزنید تا فقط یک سوم هاشورزده معلوم شود.



باز هم کاغذ را دو بار دیگر پشت سر هم تا بزنید، به گونه‌ای که یک‌چهارم قسمت هاشورزده معلوم باشد. پس از آن، کاغذ را مثل شکل زیر باز کنید:



مثال فوق یک مثال عینی برای نشان دادن ضرب ( $\frac{1}{4} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{12}$ ) است. با این مثال، می‌توانید به دانش‌آموزان کمک کنید تا بفهمند که ضرب دو عدد کسری در یکدیگر عدد کوچک‌تری به دست می‌دهد. و این نمونه‌ای از دانش آموزشگری است. "بدون دانش آموزشگری و استفاده از مثال‌هایی نظیر مثال بالا، دانش‌آموزان مطالب را صرفاً حفظ خواهند کرد و چیز زیادی نخواهند فهمید" (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۹، ص ۱۰) آنچه به روشها و فنون آموزش یا تدریس شهرت یافته مربوط به دانش آموزشگری است.

### ۳ دانش مربوط به یادگیرندگان

دانش حرفه‌ای دیگر مورد نیاز معلمان دانش مربوط به یادگیرندگان<sup>۱</sup> است. معلمان موفق نیاز دارند دانش‌آموزان خود را از هر لحاظ، به ویژه از لحاظ رشد و توانایی شناختی، بشناسند. لازم است معلمان آموزش خود را به گونه‌ای طراحی کنند که برای دانش‌آموزان سنهای مختلف قابل استفاده باشد. از این رو، داشتن اطلاعات جامعی درباره روانشناسی رشد به معلمان کمک زیادی می‌کند.

### ۴ دانش مربوط به یادگیری

باز هم دانش حرفه‌ای دیگر مورد نیاز معلمان دانش مربوط به یادگیری<sup>۲</sup> است. دانش یادگیری به

معلم کمک می‌کند تا شرایط، ماهیت، روشها، و فنون یادگیری را بفهمد و در بهتر یادگرفتن مطالب به یادگیرندگان خود کمک نماید. معلمان موفق از اینکه یادگیری چگونه رخ می‌دهد و چه اقداماتی را باید انجام دهند تا یادگیری بهتر رخ دهد درک کاملی دارند.

\*\*\*\*\*

چنان‌که گفتیم، دانش محتوای موضوع مورد آموزش دانشی است که معلمان در ضمن تحصیلات خود باید آنرا کسب کرده باشند. اما برای یادگیری دانشهای دیگر باید از روانشناسی تربیتی کمک بگیرند. ما در بخشهای باقیمانده این کتاب درباره دانش مربوط به یادگیرندگان (بخش دوم)، دانش مربوط به یادگیری (بخش سوم) و دانش آموزشگری (بخش ششم) توضیحات لازم را خواهیم داد.

### خلاصه فصل

- مطالعه روانشناسی پرورشی به معلمان کمک می‌کند تا ویژگیهای دانش‌آموزان و دانشجویان خود را بهتر بشناسند، ماهیت یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آنرا درک نمایند، روشها و فنون مؤثر آموزش و کلاس‌داری را فرا بگیرند، و راههای کمک به رشد و یادگیری شاگردان خود را بیابند.
- یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می‌شود و نمی‌توان آنرا به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می‌آید نسبت داد.
- رفتار به اعمال بیرونی و درونی فرد گفته می‌شود و رفتارها از دو دسته آشکار (بیرونی) و نهان (درونی) تشکیل می‌یابند.
- عملکرد به رفتار آشکار فرد که برای اطلاع از میزان یادگیری او مورد استفاده قرار می‌گیرد گفته می‌شود.
- تفکر هم محصول یادگیری است و هم جزو تجاربی به حساب می‌آید که به یادگیری می‌انجامد.
- آموزش کلاسی به فعالیتهایی گفته می‌شود که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی آموزگار یا معلم طرح‌ریزی می‌شود و بین آموزگار و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابد. آموزش غیرکلاسی به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است گفته می‌شود.
- تدریس عمدتاً به فعالیتهای کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی انجام می‌گیرد گفته می‌شود.
- پرورش (آموزش و پرورش) به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان



۶. مفاهیم پرورش، آموزش، تدریس، و کارآموزی را با هم مقایسه کنید.
۷. یک تفاوت اساسی برای آموزش رودرروی کلاسی و آموزش به شیوه‌های دیگر مثلاً آموزش تلویزیونی یا آموزش مکاتبه‌ای بگویید و طرحی پیشنهاد کنید که بتوان از آن طریق سطح این‌گونه شیوه‌های آموزشی را تا آنجا که امکان دارد به آموزش کلاسی نزدیک کرد.
۸. مجموعه دانش تخصصی مورد نیاز معلمان را به اختصار توضیح دهید.









کرد تا با الگوهای زیربنایی فرهنگ آنان آشنا شود و آن را عمیقاً درک نماید. در روانشناسی پرورشی یک نمونه قوم‌نگاری پژوهشی است که توسط متز<sup>۱</sup> [۱۹۷۸ به نقل اسلاوین، (۱۹۹۱)] انجام گرفته است. متز سه دبیرستان را که به تازگی در آنها دانش‌آموزان نژادهای سیاه و سفید در هم ادغام شده بودند مورد مطالعه قرار داد. او به مشاهده دانش‌آموزان در داخل و خارج کلاس پرداخت؛ با دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، مشاوران، و سایر کارکنان مصاحبه به عمل آورد؛ در جلسات و گردهمایی‌های معلمان شرکت کرد؛ و کتابهای درسی، سالنامه‌ها، و سایر مطالب نوشته‌شده مربوط به مدارس را تحلیل کرد. به این طریق، این پژوهشگر توانست معنی و پیامدهای درهم‌آمیزی نژادها یا جدایی‌زدایی را به طور بسیار تفصیلی توصیف کند.

(در روش قوم‌نگاری از فنون مختلف پژوهش، از جمله مشاهده طبیعی و مصاحبه، استفاده می‌شود. ویژگی دیگر پژوهش قوم‌نگاری این است که غالب آنها پروژه‌های درازمدت هستند) (سانتروک، ۲۰۰۴).

### زمینه‌یابی (مصاحبه و پرسشنامه)

(روش زمینه‌یابی<sup>۲</sup> یا روش پژوهش پرسشنامه‌ای به طور عمده برای سنجش عقاید یا نگرشهای مردم درباره موضوعهای مختلف یا جمع‌آوری اطلاعات درباره ویژگیهای پدیده‌ها به کار می‌رود و در آن از پرسشنامه<sup>۳</sup> و مصاحبه<sup>۴</sup> استفاده می‌شود) برخلاف سایر روشهای پژوهش توصیفی، نتایج این‌گونه پژوهش می‌تواند به صورت کمی گزارش شود و در آن تعداد یا درصد مردمی که دارای یک ویژگی خاص هستند یا عقیده بخصوصی را باور دارند تعیین گردد. نمونه‌ای از پژوهش زمینه‌یابی در روانشناسی پرورشی، پژوهش لورتی<sup>۵</sup> (۱۹۷۵، به نقل آرنلدز، ۱۹۹۴) است. در این پژوهش عمدتاً روش مصاحبه به کار رفته و نظر معلمان درباره اینکه چرا شغل معلمی را برگزیده‌اند پرسیده شده است. غالب معلمانی که به وسیله لورتی مصاحبه شدند اظهار داشتند که در کودکی یا تحت تأثیر والدین و نزدیکانی که معلم بودند قرار گرفتند یا در کودکی در دوران تحصیلات خود از معلمانی که مورد علاقه آنان بودند تأثیر پذیرفتند. بنابراین، یکی از یافته‌های مهم لورتی این بود که "تدریس معلمان قویاً تحت تأثیر تدریسی قرار دارد که آنان در زمان دانش‌آموزی از معلمان خود دریافت می‌کرده‌اند" (آرنلدز، ۱۹۹۴، ص ۲۱).

### یک نمونه پژوهش توصیفی

در یک پژوهش توصیفی که با روش مورد پژوهی انجام گرفت (ناش<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷، به نقل







نشان‌دهنده درصد وجه مشترک بین دو متغیر مورد نظر است) مثلاً اگر بین دو آزمون مختلف هوش ضریب همبستگی  $+0/60$  موجود باشد، می‌توان گفت ۳۶ درصد  $[36 = (6)^2]$  ویژگی‌هایی که این دو آزمون اندازه می‌گیرند مشترک است.

۶. اگرچه با استفاده از ضریب همبستگی می‌توانیم رابطه زمانی بین متغیرها را بیابیم و به پیش‌بینی پردازیم، اما براساس این ضریب نمی‌توانیم بین متغیرها رابطه علیت برقرار کنیم) برای مثال، در روزهای برفی و بارانی زمستان بین پوشیدن لباس گرم و استفاده از چتر رابطه مثبت وجود دارد. اما براساس این رابطه همبستگی، نه می‌توان گفت که پوشیدن لباس گرم علت استفاده از چتر است، نه استفاده از چتر علت پوشیدن لباس گرم، بلکه علت هر دوی اینها سردی هوا و بارندگی است. تنها نظری که براساس رابطه همبستگی می‌توان اظهار کرد این است که بین متغیرها نوعی رابطه زمانی یا پیش‌بینی وجود دارد) به همین دلیل، محققان در گزارش نتایج پژوهش‌های همبستگی خود اسمی از متغیر مستقل<sup>۱</sup> (که علت فرض می‌شود) و متغیر وابسته<sup>۲</sup> (که معلول فرض می‌شود) نمی‌برند، و در عوض برای متغیرهای مورد بررسی خود اصطلاحات متغیر پیش‌بین<sup>۳</sup> و متغیر ملاک<sup>۴</sup> را مورد استفاده قرار می‌دهند) متغیر پیش‌بین متغیری است که از روی آن متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کنند و متغیر ملاک متغیری است که مورد پیش‌بینی واقع می‌شود) مثلاً از روی نمره‌های هوش دانش‌آموزان (متغیر پیش‌بین) می‌توان نمره‌های پیشرفت تحصیلی آنان (متغیر ملاک) را پیش‌بینی کرد.

### یک نمونه پژوهش همبستگی

در یک پژوهش همبستگی (گرچی، ۱۳۷۳) رابطه بین محبوبیت اجتماعی استادان و ارزشیابی‌هایی که دانشجویان از فعالیتهای علمی و آموزشی آنان به عمل می‌آورند بررسی شده است. در این پژوهش ۳۰ نفر از استادان رشته‌های روانشناسی، جغرافیا، و پرستاری یکی از دانشگاه‌های ایران و ۹۳۱ نفر از دانشجویان آنان شرکت داشتند.

پس از گذشت تقریباً دو ماه از نیمسال تحصیلی، یک پرسشنامه محبوبیت‌سنج برای هر استاد به دانشجویانش داده شد تا نظر خود را نسبت به آن استاد ارائه دهند. همه سؤالیهای این پرسشنامه به آن دسته از روابط اجتماعی استاد و دانشجو مربوط می‌شدند که از نظر دانشجویان استادان ایده‌آل باید آنها را دارا باشند. البته هیچ‌یک از سؤالیهای این پرسشنامه به تواناییهای علمی و روشهای آموزشی استادان مربوط نبود.

در اواخر نیمسال تحصیلی پرسشنامه دیگری که در دانشگاه‌های ایران به پرسشنامه ارزشیابی از استادان شهرت دارد و معمولاً به وسیله مدیریت آموزشی دانشگاه اجرا می‌شود به دانشجویان

1. independent variable

2. dependent variable

3. predictive variable

4. criterion variable



بدین منظور از آن استفاده می‌شود که اطمینان حاصل گردد که دو گروه با هم قابل مقایسه‌اند. بعد از تعیین گروههای آزمایشی و گواه، متغیر مستقل با گروه آزمایشی اجرا می‌شود، ولی با گروه گواه به اجرا در نمی‌آید. پس از پایان آزمایش، تغییرات حاصل در متغیر وابسته در دو گروه با هم مقایسه می‌شود تا معلوم گردد که متغیر مستقل توانسته است تغییرات مورد پیش‌بینی را در گروه آزمایشی ایجاد کند یا نه)

### یک نمونه پژوهش آزمایشی گروهی

در یک پژوهش آزمایشی گروهی (سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲) تأثیر آموزش راهبردها یا روشهای یادگیری (متغیر مستقل) بر سرعت خواندن، درک مطلب، و یادداری (متغیرهای وابسته) مورد بررسی قرار گرفت. آزمودنیهای این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز پسر دبیرستانی بودند که به صورت تصادفی از فهرست دانش‌آموزان یک دبیرستان انتخاب و به دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند. به گروه آزمایشی طی ۲۰ جلسه راهبردهای یادگیری آموزش داده شد، ولی گروه گواه در این باره هیچ آموزشی دریافت نکرد. راهبردهای یادگیری آموزش داده شده هم دربرگیرنده راهبردهای شناختی (تکرار و مرور، بسط معنایی، و سازمان‌دهی) و هم شامل راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی، و نظم‌دهی) بود.<sup>۱</sup>

نتایج حاصل از مقایسه میانگین آزمونهای مربوط به سرعت خواندن، درک مطلب، و یادداری اجرا شده با دو گروه نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری هم یادگیری (درک مطلب) و هم یادداری (نگهداری مطالب در حافظه) را در آزمودنیهای گروه آزمایشی بهبود بخشیده است. با این حال، بین سرعت خواندن گروه آزمایشی و گروه گواه تفاوتی مشاهده نشد؛ یعنی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری و یادداری آزمودنیها تأثیر مثبت داشته اما بر سرعت خواندن آنان بی‌تأثیر بوده است.

### پژوهش آزمایشی تک‌آزمودنی ← نوع ← طرح بازگویی

(پژوهشهای گروهی عموماً به طرحهای آزمایشی گروهی<sup>۲</sup> شهرت دارند.) پژوهشهای انفرادی طرحهای آزمایشی تک‌آزمودنی<sup>۳</sup> نامیده می‌شوند. پژوهشهای تک‌آزمودنی معمولاً در شرایطی که مشکل آموزشی یک مشکل منحصر به فرد است و پیدا کردن تعداد زیادی افراد مشابه برای تقسیم آنها به گروههای آزمایشی و گواه امکان‌پذیر نیست به کار می‌روند. در پژوهشهای تک‌آزمودنی، آزمایش غالباً با یک فرد به اجرا در می‌آید، و خود آن فرد هم نقش آزمودنی آزمایشی و هم آزمودنی گواه را ایفا می‌کند، یعنی تغییرات حاصل در متغیر وابسته در نتیجه ایجاد تغییر در متغیر مستقل، در

۱. راهبردهای شناختی و فراشناختی را به تفصیل در فصل ۱۱ توضیح داده‌ایم.

2. group experimental designs

3. single-subject experimental designs