

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فهرست

- ۲ سرمقاله
- کاربرد نظریه گاردنر در پرورش هوش موسیقایی و هوش منطقی / ریاضی کودکان پیش دبستانی..... ۳
- ۷ کابوسی به نام مشق شب
- گزارش: اندر حکایت سفر کتاب‌های دانشکده..... ۱۳
- بررسی رابطه بین اهمال کاری علمی، کمال گرایی و خود تنظیمی..... ۱۵
- ۱۹..... General Format
- نقش یادگیری مشارکتی بر بهبود روابط همسالان..... ۲۸



صاحب امتیاز:

معاونت فرهنگی، اجتماعی دانشگاه الزهراء(س)
زیر نظر مرکز فعالیت‌های علمی و فرهنگی
و فوق برنامه

مدیر مسئول و سردبیر:

سارا رجبی مقدم

با سپاس از راهنمایی‌های سرکارخانم
وزیری (کارشناس نشریات)

هیئت تحریریه:

سارا اسدی بیدشکی، رقیه توکلی

طراح و صفحه‌آرا:

معصومه حدادی

لیتوگرافی:

طه

چاپ و صحافی:

چاپخانه دانشگاه الزهراء

نشانی:

تهران، میدان ونک، میدان شیخ بهایی،
دانشگاه الزهراء(س)



سارا رجبی مقدم

جاذبه‌ای داشته‌اند که هیچ مکان دیگری ندارد. شور و حال مدرسه و دانشگاه نه در محیط کار تکرار می‌شود و نه در هیچ دوره دیگری از زندگی. فقط می‌توانم بگویم هرچند آن زمان می‌خواستم دوران تحصیلم زودتر به اتمام برسد؛ اکنون باید اقرار کنم که خاطرات شیرینی از آن دارم که هنوز با یادآوری آن‌ها، دقیقاً همان شور و حال به سراغم می‌آید. راستی در ادامه آن شغل و مدرسه زلفتن من، باید نکته ای را یادآور شوم. مدتی پیش که یاد این خاطره دوره کودکی‌ام افتادم، ناگهان به ذهنم رسید که عجب فریبی خوردم. آخر اصلاً این شغل آن قدر سخت است که در ایران هیچ خانمی در این حرفه مشغول به کار نیست. پس نتیجه ای که از این داستان می‌گیریم این است که:

◆ اول از همه این که سعی نکنید؛ یعنی حتی فکرش را هم از ذهنتان نگذرد که روی حرف مادران حرف بزنید؛ چون بی‌فایده است.

◆ دوم این که مدرسه جای خوبی بود؛ اما دانشگاه بهتر است. - چه ربطی به داستان داشت خودم هم نمی‌دانم. گفتم جمله قشنگی است و آن را نوشتم.

◆ سوم این که هرکس هرچیزی گفت باور نکنید. اگر یک کم فکر کنید بد نیست.

◆ چهارم این که قدر محیطی که در آن هستید را بدانید و از لحظه لحظه‌های تحصیلتان درست استفاده کنید،

و حرف آخر این که امیدوارم سال تحصیلی جدید را با امید شروع کنید و با افتخار به پایان برسانید.

بچه که بودم، از مدرسه بدم نمی‌آمد ولی دوست نداشتم صبح زود بیدار شوم تا به موقع سر کلاس حاضر شوم. دل کندن از رختخواب برای هر بچه اول دبستانی کار بسیار مشقت باری است. در این مورد تنها می‌توانم بگویم خدا به مادرها صبر دهد که برای بیدار کردن بچه‌ها و به موقع رسیدن آن‌ها رنج بسیاری را تحمل می‌کنند و در این راستا از هر ابزار و ترفندی استفاده می‌کنند. برخی از مادران ممکن است برای بلند کردن کودکی که با دو دست بالشش را گرفته و با گل‌های ملحفه یکی شده و حاضر نیست به هیچ وجه، حتی با کاردک از رختخواب جدا شود، از جرتفیل نیز استفاده کنند. داستان بیدار شدن من هم چندان دور از این فرآیند نبود. تازه این را هم در نظر بگیرید که در آن زمان برنامه‌های تلویزیون بیست و چهار ساعته نبود که بچه‌ها شب تا صبح تلویزیون نگاه کنند! با تمام این‌ها، مادرم مانند بسیاری از مادران محترم ایران زمین، از قدرت خارق‌العاده‌ای برای راضی کردن فرزندش برخوردار بود. او می‌دانست چگونه مرا راضی کند تا کاری را که تمایل چندانی به آن ندارم، انجام دهم. یک روز صبح که نمی‌خواستم بیدار شوم، مادرم از من پرسید: "می‌دونی اگر مدرسه نری چه اتفاقی می‌افته؟" جوابی ندادم. واقعاً نمی‌دانستم چه می‌شود. او گفت: "بی‌سواد می‌مونی." مادرم مکثی کرد و سپس ادامه داد: "می‌دونی هرکس که بی‌سواد بمونه، وقتی که بزرگ بشه، شغلش می‌شه." - به دلیل آن که ممکن است برای شاغلان محترمی که در این حرفه خدمت می‌کنند، ناخوشایند باشد از بردن نام این شغل معذوریم. شما می‌توانید در جای خالی نام هر شغلی را که خوشایندتان نیست یا از آن متنفرید، قرار دهید - وقتی مادرم نام شغلی را که از آن خوشم نمی‌آمد به زبان آورد سریع از رختخواب بیرون پریدم؛ چون به هیچ وجه دلم نمی‌خواست وقتی که بزرگ شدم چنین شغلی داشته باشم. مدتی گذشت و در این مدت، من صبح‌ها سریع از خواب بیدار می‌شدم تا به موقع به مدرسه برسم تا این که یک روز مادرم را غافلگیر کردم. آن روز نمی‌خواستم از خواب بیدار شوم. مادرم جمله کلیدی را که دفعه قبل به کار برده بود، تکرار کرد: هرکس بی‌سواد بمونه، بزرگ بشه شغلش می‌شه. حالا تو می‌خواهی بی‌سواد بمونی؟ در این لحظه بود که مادرم با جواب من غافلگیر شد: "دیروز الفبا تموم شد. خوندن و نوشتن را بلدم. دیگه بی‌سواد نیستم." از آنجایی که مادران گرمایی، همیشه برای موارد خاص، جواب‌های منحصر به فردی در آستین دارند؛ مادرم نیز در پاسخ جمله من، جوابی داشت: "درسته که خوندن و نوشتن را بلدی ولی کافی نیست. باید کلاس اول را تموم کنی... امتحان بدی." "بالاخره من که نفهمیدم چه شد. کلاس اول را تمام کردم. مادرم گفت: هنوز کاملاً باسواد نشده‌ای؛ باید کلاس دوم را هم بخونی. روزها گذشت، ماه‌ها گذشت، سال‌ها گذشت. دبستان تمام شد. دوران راهنمایی و دبیرستان را هم سپری کردم. دانشگاه هم قبول شدم. لیسانس هم تمام شد. مادرم گفت: "این طوری که نمی‌شه. فایده نداره باید ارشد هم بخونی." دوره ارشد را هم گذراندم. به ترم آخر دوره ارشد که رسیدم به این فکر می‌کردم که می‌خواهم کمی استراحت کنم؛ اما یک روز مادرم گفت: "نمی‌خواهی دکترای شرکت کنی!؟"

امروز که به دوران تحصیلم فکر می‌کنم، می‌بینم، مادرم همیشه در راضی کردن من استاد بود؛ اما درس خواندن، کلاس، مدرسه و دانشگاه و شب‌های امتحان و ... با وجود تمام اضطراب و نگرانی‌ها



تهیه و تنظیم از:

سارا اسدی بیدشکی

کاربرد نظریه گاردنر در پرورش هوش موسیقایی و هوش منطقی / ریاضی کودکان پیش دبستانی

انسانها مانند خطوط انگشتان اند که هیچ کدام به هم شبیه نیستند. (ادیسون)

چکیده:

با توجه به تنوع تفاوت‌های فردی میان انسانها لازم است که هر فرد با خصوصیات تحصیلی و اجتماعی خود منطبق باشد؛ با این حال در حوزه روانشناسی و علوم رفتاری باور بر این است که هوش موجودیتی منفرد است که به ارث می‌رسد. واژه هوش معمولاً ضریب هوشی (آی کیو) را تداعی می‌کند. هوش در این دیدگاه توانایی‌های بالقوه عقلانی قابل سنجش است؛ هوش توانمندی است که ما با آن زاده می‌شویم و تغییر دادن آن دشوار است؛ اما در سالهای اخیر دیدگاه‌های نوینی نسبت به هوش پدید آمده است که هوش را در برگیرنده دامنه‌ای از مهارت‌ها و استعدادها می‌داند، یکی از جدیدترین ایده‌ها در این باره نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر است.

مقاله حاضر به بررسی دیدگاه گاردنر و کاربرد هوش موسیقایی و منطقی - ریاضی در کودکان پیش دبستانی می‌پردازد. امید است والدین و مربیان کودکان با بهره‌گیری از این روش‌ها، آموزش جذاب و پویایی را فراهم سازند.

کلمات کلیدی:

نظریه گاردنر، هوش موسیقایی، هوش منطقی - ریاضی، کودکان پیش دبستانی.

مقدمه:

آموزش از مهمترین مسائلی است که همه دست اندرکاران جامعه با آن سر و کار دارند. آموزش در فعال کردن امکانات بالقوه و ذاتی انسان‌ها، افزایش معلومات و ایجاد مهارت‌های لازم برای زندگی بسیار مهم است.

هوارد گاردنر^۱ روان شناس دانشگاه هاروارد در سال ۱۹۸۰، هوش را قابلیت انسان جهت حل مسأله و ظرفیت یادگیری تعریف کرده است. وی با مخالفت درباره نظریه سنجش هوش تلاش کرد به جای تمرکز بر تحلیل امتیاز آزمون‌ها - که تنها معرف مقدار عددی هوش انسان است - هوش را توانایی رشد انسان در ۸ مقوله متفاوت (هوش بدنی - جنبشی^۲، هوش موسیقایی^۳، هوش منطقی - ریاضی^۴، هوش فضایی^۵، هوش زبانی^۶،

1. Howard Gardner
2. Bodily-kinesthetic
3. Musical
4. Logical-mathematical
5. Spatial
6. Verbal-linguistic



هوش طبیعت‌گرا^۷، هوش درون فردی^۸ و هوش بین فردی^۹ بازنمایی کند. گاردنر با توجه به اصل انعطاف پذیری و پویایی علم، هوش نهم را هوش وجودی^{۱۰} نامید. گاردنر با نگاه خوش‌بینانه‌ای بیان می‌کند که تمام انسان‌ها از ۹ مقوله هوشی بهرمنندند. هرچند ممکن است برخی از این انواع هوش را پرورش و تقویت کرده باشیم و در آن‌ها توانا تر باشیم؛ اما در سایر هوش‌ها نیز ناتوان نیستیم؛ بلکه نیازمند بازپروری و آموزش این هوش‌ها هستیم تا به عرصه ظهور برسند (آلمیدا^{۱۱} و دیگران، ۲۰۱۰).

گاردنر برخلاف نظریه‌های پیشین انسان را محصول صرف محیط یا توارث نمی‌پندارد؛ بلکه معتقد است می‌توانیم با بسترسازی مناسب و با توجه به تمام ظرفیت‌ها و استعدادهای ارثی، تجربه‌های محیطی و سابقه تاریخی - فرهنگی انسان‌ها موجب تحریک و رشد مهارت‌های ذهنی افراد شویم. در این سیستم، هر نوع هوش، تابع الگوی منحصر به فرد است؛ یعنی، پیشرفت فرد در این هوش‌ها از الگوی خاصی پیروی می‌کند؛ مثلاً هوش بدنی و جنبشی با افزایش سن رو به کاهش می‌نهد؛ اما هوش موسیقایی با افزایش سن، کمتر دستخوش تغییر می‌گردد (گاردنر، ۲۰۰۶).

گاردنر با آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان و به چالش کشیدن نقش سنتی آموزگار و یک سویه بودن آموزش - به کمک نظریه هوش‌های چندگانه - سیستم ارزش‌یابی نوینی را بنیان نهاد که در آن به جای ارزشیابی متداول مدارس و رویکرد مرجع مدار - که عملکرد دانش‌آموز با گروه مورد مقایسه و قضاوت قرار می‌گیرد و یادگیری دانش‌آموزان را به اعداد و امتیازها گره می‌زند و تنها فایده‌اش مخدوش کردن عزت نفس و کاهش انگیزه دانش‌آموزان است - یادگیری فعالیتی لذت بخش است که به دلیل نفس عمل آن صورت می‌گیرد. در این روش با تأکید بر نقاط قوت و ارزیابی آن‌ها براساس فرآیند متوالی آموزش به مطالب آموزشی پرداخته می‌شود و با توجه به تفاوت‌های هوشی و فردی متفاوت منحصر به فرد بودن هر انسانی گوشزد می‌شود. در این روش،

7. Naturalistic
8. Intrapersonal
9. Interpersonal
10. Existential
11. Almeida

برای پرورش هوش منطقی - ریاضی، از بچه‌ها بخواهیم تا در برخورد با عقاید دیگران و دفاع از عقاید خود، از روی عقل و منطق رفتار کنند نه از روی هیجان و احساس

گاردنر سعی می‌کند که آموخته‌ها را با زندگی واقعی پیوند بزند.

گاردنر در نظریه هوش‌های چندگانه هیچ گونه برنامه درسی یا نظام آموزشی ویژه‌ای را ارائه نکرده است. راه‌های به کارگیری این نظریه در کلاس و مدرسه می‌تواند بسیار خلاقانه و متنوع باشد. نظریه گاردنر که در زندگی واقعی کاربرد دارد؛ سعی می‌کند بدون هرگونه قضاوت ارزشی به بارورسازی توانمندی‌های انسان کمک کند (گاردنر، ۲۰۰۶). گاردنر با طرح این نظریه به ما می‌آموزد که از شیوه‌های منسوخ آموزشی فراتر رفته و توانایی تغییرپذیری را داشته باشیم.

آشنایی با ابعاد چند گانه هوش گاردنر: با توجه به این که هدف ما بررسی کاربرد نظریه گاردنر در پرورش هوش موسیقایی و هوش منطقی - ریاضی کودکان پیش دبستانی است. در اینجا از میان هوش‌های نه‌گانه گاردنر تنها به معرفی دو نوع هوش مذکور می‌پردازیم تا در ادامه بتوانیم به کاربرد آن - برای کودکان پیش دبستانی - اشاره نماییم.

هوش منطقی - ریاضی:

توانایی استفاده از اعداد و ارقام، شناسایی و استعداد منطقی و ریاضی روابط، بیان استدلال‌های منطقی، توانایی طبقه بندی و رده‌بندی مسایل، حل کردن مشکلات با استفاده از مدل‌سازی و طراحی، به کارگیری تناسب،

تقارن و منطق در زندگی روزمره در حوزه هوش منطقی قرار می‌گیرد. مهارت‌های آنان را می‌توان در فرضیه‌پردازی، تفکر درباره ایده‌های انتزاعی و انجام آزمایش‌های عملی، مهارت در انجام محاسبات پیشرفته و لذت بردن از کنجکاوی در پدیده‌ها و رابطه علت و معلولی درباره آن‌ها مشاهده کرد.

دانشمند، مهندس، حسابدار، ریاضی‌دان، پژوهشگر، برنامه‌نویس، اپراتور یا مهندس کامپیوتر و آماردان از مشاغل متناسب با هوش منطقی - ریاضی است (موران^{۱۲}، ۲۰۱۱؛ گاردنر، ۱۹۸۳).

هوش موسیقایی:

توانایی تولید و درک موسیقی، پاسخ‌گویی به موزیک و کار با آن برای برطرف کردن نیازهای دیگران، استفاده از موسیقی، صداها، ریتم‌ها برای تفکر و یادگیری بهتر، حساس بودن به صداها، محیطی مانند چک چک آب یا صدای زنگ از ویژگی‌های این هوش است. این یادگیرندگان از ریتم شعر لذت می‌برند و از قدرت شنوایی بالایی برخوردارند. آنان می‌توانند تفاوت ملودی‌ها و ریتم‌ها، فرق بین آهنگ‌ها و بخش‌های مختلف یک موسیقی را به راحتی متوجه شوند.

مهارت‌های آنان در آواز خواندن، سوت زدن، نواختن آلات موسیقی، تشخیص الگوها و قواعد موسیقی، آهنگ‌سازی، درک، ساختار و زیر و بم موسیقی قابل توجه است.

آنان می‌توانند به عنوان یک موسیقی‌دان، خواننده، نوازنده، آهنگساز، معلم موسیقی، رهبر ارکستر فعالیت کنند.

جایگاه و کاربرد هوش‌های چندگانه:

اهمیت و کاربرد استفاده از هوش منطقی - ریاضی بر کسی پوشیده نیست؛ با این حال بیشتر مطالب آموزشی ریاضی که در مدارس تدریس می‌شود بر آموزش طوطی‌وار مبتنی است و به ریاضی به عنوان یک نظام منطقی یا نظام تحقیقی و اثربخش در سراسر عمر انسان کمتر توجه شده است. ریاضی درس خشک و بی‌روحی است که خاطرات چندان خوشی را برای بچه‌ها تداعی نمی‌کند. با استفاده از ابعاد هوش چندگانه گاردنر در پرورش هوش ریاضی - منطقی و



استفاده از دیگر هوش‌ها در زمینه‌های دیگر می‌توانیم یادگیری ریاضی را لذت‌بخش‌تر سازیم. آموزش برنامه‌های ریاضی در رشد منطقی و علمی کودکان تأثیر انکارناپذیری دارد. شمارش و دسته‌بندی، تطبیق و اندازه‌گیری، ارتباط اشیا با یکدیگر و مفاهیم پیچیده ریاضی را می‌توان با ترکیب هوش‌های گاردنر ملموس‌تر و عینی‌تر ساخت.

در برنامه اولیه برای کودکان پیش دبستانی و سال‌های اولیه دبستان، توصیه می‌شود به کتاب‌های درسی متکی نباشند؛ از محیط پیرامون دانش‌آموزان و فعالیت‌های روزمره برای آموزش ریاضی مدد بگیرند و به کتاب‌های آموزشی یا تکرار و حفظ کردن مفاهیم ریاضی بسنده نکنند. تقریباً در همه زمینه‌های آموزشی کودکان، فرصت‌هایی برای دسته‌بندی اشیا و شمارش آن‌ها وجود دارد؛ مثلاً در هنگام چیدن میز صبحانه از آنان بخواهیم بشقاب‌ها و قاشق‌ها را به ترتیب (تناظر یک به یک) قرار دهند و زیاد یا کم بودن هر کدام از آن‌ها را بازگو کنند (گاردنر، ۲۰۰۶).

در زمینه آموزش اعداد، ترکیب هوش موسیقایی و هوش بدنی - جنبشی برای آموزش ریاضی کاربرد دارد. آن‌ها می‌توانند با موسیقی و حرکات بدنی به شمارش و یادگیری اعداد بپردازند. به کمک این شیوه و ترکیب هوش‌های مختلف، می‌توانیم مفاهیم انتزاعی و ناملموس را به موقعیت‌های عینی و مورد علاقه کودکان پیوند بزنیم (گاردنر، ۱۹۸۳).

راه دیگر برای بهبود یادگیری مفاهیم کمیت و فاصله، استفاده از اندازه‌گیری است. برای اندازه‌گیری طول می‌توانیم از خود دانش‌آموزان کمک بگیریم و هوش میان فردی آن‌ها را تقویت کنیم؛ مثلاً می‌توانیم از هر یک از بچه‌ها بخواهیم که کنار دوست خود بایستند. برای رفع خستگی موجود در اکثر کلاس‌های ریاضی وجود دارد می‌توانیم سوالاتی از این قبیل که شما دو تا چند ساله هستید (چند ماه از هم کوچکتر یا بزرگتر هستید)، شما چند بچه هستید، تعداد خواهر و برادرهای خود را بشمارید (شمارش)؛ پدر شما معمولاً چه ساعتی به خانه می‌آید (اندازه‌گیری زمان) او زودتر به خانه می‌رود یا شما (مفهوم زمان)؛ قد شما بلندتر است یا دوستتان (مفهوم طول)؛ شما سنگین‌تر هستید یا دوستتان (مفهوم

وزن) و... بپرسیم تا زمینه آموزش ریاضی و شکوفایی استعدادها بچه‌ها را فراهم کنیم.

برای یاددهی مفهومی وزن می‌توانیم از هوش میان فردی بچه‌ها (همکاری گروهی برای ساختن یک ترازو) بهره بگیریم و از آنان بخواهیم یک تکه چوب و یا یک شاخه خشک شده را به کلاس درس بیاورند (استفاده از هوش طبیعت‌گرا) و با استفاده از آن، مقداری نخ و دو قوطی حلبی، ترازو بسازند و به مقایسه اشیا و دیدن عینی مفهوم سبکی و سنگینی نایل آیند.

در اندازه‌گیری حجم نیز اگر امکان بردن بچه‌ها به یک رودخانه وجود داشته باشد و یا حتی با استفاده از مقداری شن و یک ظرف آب به راحتی می‌توانیم به آنان بیاموزیم که حجم به بلندی یا پهنی ظرف ما بستگی ندارد و پر کردن یک ظرف دراز از شن و ظرف پهن از آب دلیلی بر بیشتری و یا کمتری نیست.

می‌توانیم در اندازه‌گیری و یاددهی مفهوم زمان از تقویم‌های دیواری استفاده نماییم و زمان‌های دلخواه و مورد علاقه کودک مثل تولد یا عیدها را رنگی کنیم و به آنان بیاموزیم که با شمارش هر کدام از خانه‌های تقویم به روز موردنظر نزدیک‌تر شده و یا برای دیدن برنامه‌های کارتون مورد علاقه باید چند ساعت دیگر صبر کنند. با این تدابیر کودکان را با مفهوم ساعت، زمان، تاریخ و... آشنا می‌نماییم.

با توجه به اهمیت ریاضی و مفاهیم آن در زندگی روزمره می‌توانیم با استفاده از هوش‌های چندگانه گاردنر در مدارس و مهدکودک‌ها، موقعیت‌های بسیاری را برای ترکیب ریاضی با

فعالیت‌های روزانه و علایق کودکان فراهم کنیم. می‌توانیم از بازی‌های نمایشی و داستان‌پردازی برای نمایش بازی در فروشگاه سود جوییم (هوش زبانی و بدنی - جنبشی و ریاضی آنان را به هم پیوند زنیم). در بازی نمایشی فروشگاه، از طرز به کار بردن پول، شمارش و اندازه‌گیری و مفهوم زمان را می‌توان آموزش داد. همچنین امکان استفاده از موسیقی همراه با بازی‌های مختلف برای آموزش شمارش و تطابق یک به یک نیز وجود دارد. از فعالیت‌های دستی و تجاری (هوش مکانی) می‌توان برای یاد دادن مفهوم حجم، مکعب‌سازی و مفاهیم هندسی در آموزش ریاضی بهره برد (موران، ۲۰۱۱).

توانایی هوشی ارزنده دیگری که دانش‌آموزان و کودکانمان باید در منازل و مدارس کسب کنند، این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلف زندگی خود را ارزشیابی کنند و درباره آن‌ها به طور منطقی تصمیم بگیرند. این توانایی با پرورش هوش منطقی - ریاضی کودکان دز زیر مجموعه هوش‌های گاردنر محقق می‌گردد.

برای پرورش هوش منطقی کودکان، به آنان بیاموزیم در هنگام صحبت کردن و داوری یا قضاوت درباره یک موضوع، برای خود و دیگران دلیل و منطق بیاورند؛ به دلایل و استدلال‌های کودکان آن‌ها نخندیم و آن‌ها را مسخره نکنیم (برای کودکان این دلایل منطقی است) در صورت لزوم می‌توانیم کودک را راهنمایی کنیم تا به دنبال دلایل روشن‌تر و دقیق‌تری باشد.

کودکان را با ابعاد منطق آشنا سازیم. به جای پرسش‌هایی که جواب بله یا نه دارد، پرسش‌هایی را مطرح نماییم که آنان را به تفکر وادارد و به آنان بیاموزیم به ظاهر قضایا تکیه نکنند و به عمق و موشکافی مسایل بپردازند (گاردنر، ۱۹۸۳).

پیشنهاداتی برای پرورش هوش منطقی کودکان:

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان برای پرورش هوش منطقی کودکان از راهبردهای زیر استفاده نمود:

۱- فرصت‌های متنوع و متفاوتی به دانش‌آموزان بدهیم تا اندیشه‌ها را تحلیل کنند؛ سبک و سنگین کنند، ارزیابی کنند و تصمیم‌هایی منطقی بگیرند.

می‌توانیم برای پرورش هوش موسیقایی کودکان از آواهای طبیعت مانند صدای دریا و صداهای پرندگان استفاده نماییم





۲- شرایط کلاس درس را به گونه‌ای آماده کنیم که به دیدگاه‌های متفاوت ارج گذاشته شود. تبادل اندیشه‌ها و گفتگوی آزاد بین دانش‌آموزان تشویق کنیم.

۳- از دانش‌آموزان بخواهیم که علاوه بر جواب سوالات در امتحان دلایل و نقطه نظرات خود را هم بازگو نمایند، در سوالات خود علاوه بر چه چیزی (چگونگی و چرایی) مسأله را نیز از دانش‌آموزان بپرسیم.

۴- از بچه‌ها بخواهیم تا در برخورد با عقاید دیگران و در دفاع از عقاید خود، از روی عقل و منطق رفتار کنند نه از روی هیجان و احساس.

کودکان با این آموزش‌ها می‌آموزند که تفکر منطقی، تفکر اندیشمندانه است نه تفکر گله‌آمیز و شکایت‌گر. با استفاده از ابعاد متنوع هوش‌های چندگانه گاردنر، تدریس ریاضی و منطق از انحصار کتاب‌های درسی بیرون می‌رود و ارتباط کودکان با دنیای پیرامونشان و بسط دادن آن‌ها به مفاهیم ریاضی - منطقی بیشتر می‌شود. درک و بصیرت کودکان درباره آموخته‌هایشان افزایش یافته و دانش‌آموزان می‌آموزند که یادگیری ریاضی و منطق تنها مربوط به کلاس نیست؛ بلکه مربوط به کل زندگی است.

کاربرد هوش موسیقایی در کودکان پیش دبستانی :

یکی دیگر از ابعاد نه‌گانه هوش‌های گاردنر، هوش موسیقایی است که در تمام دوران‌ها از آموزش این هنر، تحسین صداهای موزون و استفاده از موسیقی برای بالا بردن خلاقیت افراد استفاده شده است. هزاران سال است که دانش از طریق خواندن آواز و سرود از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابد.

همچنین صرف نظر از اهمیت موسیقی و تأثیر یادگیری آن بر دو نیمکره مغز در کودکان و خاصیت آرام‌سازی و ریلکسیشن و کاهش فشار خون و... بر سلامت انسان، فرآیند خلاقیت و آشنایی با مفاهیم زیباییشناسی و ارتباط مفاهیم موسیقی حتی در فرهنگ‌ها و آیین‌های مختلف سبب ارتباط با مفاهیم هوش وجودی می‌گردد. استفاده از موسیقی و آوازهای عرفانی و یا آشنایی بیشتر با روحمیات و خلق و خوی دیگران (هوش میان فردی) را نباید نادیده گرفت .

موسیقی برای کودکان دبستانی معمولاً با

یک راه برای بهبود یادگیری مفاهیم کمیت و فاصله، استفاده از اندازه گیری است.



آوازخوانی همراه است. با آموزش موسیقی همراه با نواختن سازهای ساده، قدرت گوش دادن و حرکات ابتکاری را در کودکان تقویت می‌کنیم. برنامه یادگیری و آموزش موسیقی را می‌توان با بهره‌گیری از هوش زبانی، افزایش مهارت بچه‌ها در سرودخوانی و هجی کردن کلمات و توجه به معنای سرودها بهبود بخشید. همچنین پیوند موسیقی با سرودهای ملی، لایه‌های محلی و آوازاها و ترانه‌های محلی، کودکان را با فرهنگ و پیشینه کشورشان آشنا می‌سازد (گاردنر، ۱۹۸۳).

یکی دیگر از ابعاد هوش موسیقایی، یادگیری نواختن سازها و ادوات موسیقی است. در این راه می‌توانیم از هوش طبیعت‌گرایی کودکان مدد بگیریم و با استفاده از موسیقی‌های بی‌کلام و آواهای طبیعت مانند صدای دریا و صداهای پرندگان در جنگل، شنوایی آنان را با مضامین طبیعی موجود در طبیعت پیوند زنیم و یا در ساختن ابزارآلات موسیقی، از هوش مکانی آن‌ها برای ساختن جفجه با شیشه‌های شیر یا قوطی‌های بلااستفاده پلاستیکی که در آن لوبیا و شن ریخته‌ایم، استفاده کنیم و آهنگ‌های متفاوتی را بسازیم.

در صورت وجود امکاناتی چون پیانو و ادوات موسیقی در محیط‌های آموزشی، کودکان را ترغیب کنیم به آن دست زده و به زیر و بمی و ریتمی که از آن انعکاس می‌یابد، توجه کنند. در صورت آشنایی مریبان با این سازها می‌توان

موسیقی‌هایی آرام‌بخش و دوست داشتنی را اجرا نمود و تأثیر آن را بر کودکان مشاهده کرد.

شاید این وسایل و ابزار در همه مکان‌های آموزشی و همه فرهنگ‌ها یافت نشود؛ اما مسلماً کودکان طبل و سنج را در مراسم فرهنگی دیده اند. با آشنایی کودکان با این سازها، آنان را با طنین، ساخت و بافت موسیقی آشنا می‌شوند.

از موسیقی و کاربرد آن می‌توان در تنش زدایی، ایجاد حالات روحی همراه با یک داستان، اجرای نمایش و ورزش بهره برد که ابعاد مختلف - هوش زبانی، هوش وجودی و هوش جنبشی - را شامل می‌شود.

آموزش موسیقی و پرورش این هوش، به کودکان مهارت گوش دادن، کنترل عواطف و احساسات و بیان آن‌ها با زبان هنر و... را نیز می‌آموزد (موران، ۲۰۱۱).

نتیجه‌گیری:

با توجه به آنچه گفته شد، به کارگیری هوش‌های موسیقایی و منطقی - ریاضی در کارهای روزمره کودکان به تقویت مهارت آنان در این دو بعد از هوش‌های گاردنر کمک می‌کند. به این ترتیب می‌توان ضعف در هریک از این دو جنبه را بهبود بخشید. آنچه که قابل توجه است، امکان آغاز این بهبود در سال‌های دوران کودکی - حتی در سال‌های دوره پیش دبستانی - است.

منابع:

- Almeida, Leandro S., Dolores, Maria, Aristides I, Prieto, Ferreira, Rosario Bermejo, Maria, Fernando, Mercedes(2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative: *Learning and Individual Differences, Volume 20, Issue 3, 225-230* .
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
Gardner, H. (2006). *M ultiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Books.
Moran ,S.(2011). *Multiple Intelligences: Encyclopedia of Creativity. Pages 161-165*



زهرا شیخی دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه الزهرا

کابوسی به نام مشق شب

چکیده

تکالیف درسی می‌توانند موجب تقویت میزان فراگیری مطالب آموزشی شوند؛ زیرا مدت زمانی که صرف انجام مطالعه می‌گردد، بر میزان یادگیری تأثیرگذار خواهد بود. از ابتدای قرن بیستم به تکلیف درسی به عنوان ابزاری مهم برای نظم بخشی به آموزه‌ها در ذهن کودکان و سریع تر پیمودن مسیر فراگیری دانش نگاه شد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد در مقطع متوسطه، دانش آموزانی که بهره هوشی پایینی دارند، در مقایسه با سایر دانش آموزان، تکالیف کمتری را انجام داده و همچنین کمتر به مطالعه دروس می‌پردازند. زمان تنها عامل یادگیری نمی‌باشد؛ اما بدون آن میزان فراگیری مطالب آموزشی ناچیز خواهد بود. معلمین، والدین و دانش آموزان در خصوص میزان، کیفیت و تأثیر تکالیف آموزشی تصمیم‌گیری خواهند نمود. همیشه در رابطه با تکالیف درسی این سوالات مطرح بوده: اهداف تکالیف درسی چیست؟ آیا تکلیف درسی ضروری است؟ ماهیت تکلیف باید چگونه باشد؟ آیا لازم است که تکالیف زیاد باشند؟ بهترین وقت برای انجام تکالیف چه زمانی است؟ اثرات مثبت و منفی تکالیف درسی چیست؟ آیا در انجام تکالیف درسی باید به بچه‌ها کمک کرد؟ چگونه می‌توانیم بچه‌ها را به انجام تکالیف درسی تشویق کنیم؟ در این بررسی سعی شده است، به این پرسش‌ها تا حد ممکن پاسخ داده شود.

واژه‌های کلیدی:

تکلیف درسی، اهداف تکلیف، ماهیت و کیفیت تکلیف، تأثیر تکلیف.

مقدمه

اغلب دانش آموزان با شنیدن کلمه تکلیف دچار همان حالتی می‌شوند که موقع دندان درد به آن‌ها دست می‌دهد. غالباً این حالت برای معلمان کسل کننده است. با وجود این، تکلیف شب یکی از مهم‌ترین و کارآترین مولفه‌ها یا ابزارها برای یادگیری و نیز تحقق اهداف برنامه درسی به شمار می‌رود، مشروط بر این که بدانیم چگونه از آن استفاده کنیم. چگونگی استفاده از این فرصت‌ها و فعالیت‌ها نیازمند روش و مطالعه منسجم است. بچه‌ها از طریق انجام تکالیف مدرسه مهارت‌هایی می‌آموزند که برای تبدیل شدن به افرادی با انگیزه، مستقل و موفق به آن احتیاج دارند. می‌آموزند که در زندگی خود چستی را انتخاب کنند، روی پای خود بایستند، کاری را شروع و آن را تمام کنند، مدیریت بر زمان را بیاموزند و براساس توانمندی‌های بالقوه خود ظاهر شوند. آن‌ها می‌آموزند پاسخگوی اعمال و رفتار خود باشند. اگر والدین نتوانند اهمیت تکلیف مدرسه را مشخص کنند، نمی‌گذارند آن‌ها مسئولیت را درک کنند. والدین باید به این مزایا



مسائل و تعمیم و کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید.

- تشویق و تقویت مهارت‌ها و آگاهی‌های دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های تحقیقی، پژوهشی و مطالعاتی پیرامون موضوعات درسی و استفاده از نتایج کسب شده برای ارائه نظریه‌ها و ایده‌های جدید.
- ایجاد عادت مطالعه و تقویت حوصله و ثبات و روحیه پی‌گیری در انجام مطالعات دنباله دار و پروژه‌های طولانی مدت و امتدادی.
- تقویت حس خودباوری، خودشناسی و اعتماد به نفس در دانش آموز.

د- هدف‌های تکالیف خلاقیتی

- پرورش قدرت تخیل و تفکر دانش آموزان در خلق و ابداع آثار (هنری، فنی، صنعتی و...) با توجه به علائق و استعدادهاشان.
- پرورش قدرت تفکر و تخیل دانش آموز در ارائه‌ی طرح‌ها و روش‌های ابتکاری برای حل مسائل خاص.
- تقویت حس خودباوری، خودشناسی و اعتماد به نفس در دانش آموز (کانتر و هاوس نر^۵، ۱۳۷۹).

آنچه که اهمیت دارد آن است که تکلیف درسی در هر طبقه‌ای که قرار گیرد، می‌تواند آثار مثبتی داشته باشد. آمادگی بهتر برای یادگیری و به خاطر سپردن دانش حقیقی و انتزاعی، افزایش قدرت تجزیه و تحلیل مطالب، بهبودبخشی به مهارت‌های پردازش اطلاعات، شکل‌گیری تصور کلی و همچنین تقویت تفکر انتقادی^۶، تقویت پایه و اساس آموزش برای دوره‌های بعدی تحصیلی از جمله این موارد هستند (کوپر^۷، ۱۳۸۵). با وجود تمام نکات مثبتی که وجود دارد، نباید از آثار منفی تکلیف درسی غفلت نمود: عامل اجبار که فکر و نگرش شاگرد را نسبت به مدرسه و یادگیری تغییر می‌دهد، ایجاد تصور ناسالم از قبیل یک جا نشستن و یک کار را انجام دادن، بی‌بازاری از مدرسه، از دست دادن علاقه نسبت به درس و خستگی روحی، محروم شدن از اوقات فراغت و فعالیت‌های اجتماعی موردعلاقه، فشار والدین برای انجام دادن تکالیف و بروز تضاد بین

ب- هدف‌های تکالیف آمادگی و آماده‌سازی.

- آماده نمودن ذهن دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی جدید و افزایش قوه ترسیم و تجسم مفاهیم در ذهن آنان به هنگام ارائه درس جدید.
- تقویت مهارت‌ها^۴ و آگاهی‌های دانش آموز برای یادگیری مستقل و خودراهبردی در یادگیری که این کار قابلیت دانش آموز را برای خودآموزی در طول زندگی افزایش می‌دهد.
- تحریک و تمهید دانش آموز برای مباحثه در کلاس، پیرامون درس جدید و طرح سوالات ارزشمند و مفید.
- برانگیختن حس کنجکاو دانش آموزان در زمینه موضوع درس جدید.
- تکالیف درسی چه از نوع تمرین و چه آمادگی، وقتی بیشترین تأثیر را روی یادگیری دارند که در کلاس درس تحت نظر معلم انجام شوند. تکلیف شبی که به خانه برده می‌شود، نیز وقتی از کارایی نسبتاً بالایی برخوردار است که ادامه همان کاری باشد که در کلاس شروع شده و علاقه و اشتیاق دانش آموز نسبت به آن جلب شده است.

ج- هدف‌های تکالیف امتدادی و بسطی

- افزایش اطلاعات و معلومات عمومی دانش آموزان پیرامون موضوعات درسی.
- افزایش توانایی‌های دانش آموزان در حل

و امتیازات توجه داشته باشند، به خصوص که ممکن است در مواقعی احساس کنند آموزگار کودک تکلیف معقول و به درد بخوری برای او مشخص نکرده است. والدین هرگز احساس نکنند که این تکلیف موضوع مهمی نیست، بدانند که مشق شب به فرزندان درس ارزشمندی می‌دهد (میرزابیگی، ۱۳۸۷).

تکلیف درسی

تکلیف درسی^۱ عبارت است از مجموعه دستوراتی که توسط معلم به دانش آموزان واگذار می‌شود تا دانش آموز بیرون از زمان و مکان مدرسه به دستورات معلم عمل کند. معلم با ابلاغ این دستورات در تلاش است که دوباره به شکلی کاربردی مطالب درسی را به دانش آموز تفهیم کند. در این تعریف چگونگی عمل به دستورات معلم مشخص نشده چرا که ممکن است دانش آموز وظایف خود را در کتابخانه و حتی ساعات دیگری که در مدرسه حضور دارد، به انجام برساند.

تکالیف درسی را می‌توان براساس مقدار، هدف، زمینه ایجاد مهارت، میزان فردگرایی، تفویض قدرت انتخاب به دانش آموز، پایان دوره‌ی تحصیلی و همچنین محتوای اجتماعی تکلیف طبقه‌بندی کرد. هر یک از انواع تکلیف شب (تمرین^۲، آمادگی، امتدادی و بسطی، خلاقیتی^۳) هدف‌هایی را شامل می‌گردد که مد نظر معلم در تعیین تکلیف می‌باشد این هدف‌ها عبارتند از:

الف- هدف‌های تکالیف تمرینی

- تقویت مهارت‌ها و افزایش سرعت عمل در انجام کاری.
- تثبیت مطالب آموخته شده در ذهن.
- افزایش سرعت عمل در یادآوری مطالب و تقویت حضور ذهن و قدرت تجسم دانش آموز.
- ایجاد سهولت و شرایط مناسب برای ارتباط بین آموخته‌های جدید با پیش دانسته‌های دانش آموز که منجر به درک بیشتر مطالب درسی می‌گردد.
- رفع نقاط ضعف درسی دانش آموزان.

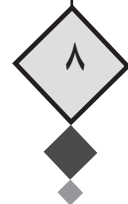
تکلیف درسی عبارت است از مجموعه‌ی دستوراتی که توسط معلم به دانش آموزان واگذار می‌شود تا دانش آموز بیرون از زمان و مکان مدرسه به دستورات معلم عمل کند



5. Canter & Housner
6. Critical
7. Cooper

4. Skills

1. Homework
2. Practice
3. Creativity





فرزندان خود باشند و از آن‌ها در همه حال تعریف کنند. مهم است فقط زمانی که وقتی فرزند شما نمره‌ی الف می‌گیرد از او تعریف نکنید؛ بلکه تلاش‌های همه روزه او را ارج نهید (خیلی زحمت کشیدی، انشای خوبی نوشتی)، (از این که تکالیف مدرسه‌ات را به تنهایی انجام می‌دهی خوشحالم)، (فکر می‌کنم خیلی خوب است که از برگه (برنامه روزانه) استفاده می‌کنی. من به داشتن تو افتخار می‌کنم).

• والدین برای تشویق فرزند خود می‌توانند از روش‌های پیشنهادی در خصوص معلمین استفاده نمایند. به ویژه این که در مقایسه با معلمان، آن‌ها به امکانات و وسایل متنوع تری دسترسی دارند: مثل بردن به گردش و سینما، شرکت در مهمانی‌ها، خرید کتاب و سایر وسایل (کانترو و هاوس نر، ۱۳۷۹).

در عین حال که روش‌های تشویق دانش‌آموزان به کار می‌رود، برای آن که تکلیف درسی، بهترین نتیجه ممکن را برای دانش‌آموز در پی داشته باشد، ضروری است که: متناسب با جنبه‌های رشد بدنی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان باشد. متناسب با توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان باشد. در صورتی که نوع تمرین، آمادگی و امتدادی و بسطی است، حتماً در ارتباط با موضوعات درسی باشد. استقلال و ابتکار عمل دانش‌آموز در انجام تکلیف حفظ گردد. معلمان زمان مناسب جهت بررسی و رسیدگی به تکالیف را داشته باشند. نوع تکلیف شب با توجه به اهداف آموزشی همان پایه تعیین گردد. متناسب با شرایط اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها بوده و تهیه ابزار و وسایل مورد نیاز برای انجام آن، در محل امکان پذیر باشد. با عادت‌های یادگیری دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. با نیازهای دانش‌آموز برای جلوگیری از افت و رشد جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و ... مطابقت داشته باشد. حجم تکالیف درسی باید به اندازه‌ای باشد که فرصت‌های کافی برای بازی، ورزش و تفریح برای دانش‌آموز باقی بماند.

در بررسی تکالیف درسی نیز رعایت نکاتی توصیه می‌شود: بهتر است تکلیف دانش‌آموز، به خصوص در کلاس‌های پایین، در حضور خود وی مورد رسیدگی قرار گیرد. جنبه‌های مثبت تکلیف باید مورد تشویق قرار گرفته و اشکالات و نارسایی‌های آن با ذکر دلیل و راهنمای اصلاح آن



برای ترغیب دانش‌آموزان به انجام تکالیفشان ابتدا باید علل عدم رغبت ایشان به این امر را بررسی کرد

حجم تکالیف درسی باید به اندازه‌ای باشد که فرصت‌های کافی برای بازی، ورزش و تفریح برای دانش‌آموز باقی بماند

است که برای تکلیف خانه متذکر می‌گردد. تکالیف کوتاه، متنوع، جالب، معقول و ارزشیابی آن‌ها در تحریک ذهن دانش‌آموز موثرترند و برای مطالعه گسترده‌تر در او انگیزه‌های قوی‌تری ایجاد می‌کند.

• برخورد محبت‌آمیز و محترمانه معلم و توجهی که عملاً به رشد دانش‌آموز نشان می‌دهد نیز عامل تعیین‌کننده‌ای در زنده نگه داشتن شوق محصل به تحصیل (و به تبع آن به انجام رساندن تکالیف) است. ثبات معلم در چنین رفتارهایی، ضامن استمرار تلاش دانش‌آموز خواهد بود (سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۷۴).

• والدین نیز باید به فرزندانشان خود بگویند از تو انتظار دارم خودت تکالیف مدرسه‌ات را انجام دهی (ما می‌دانیم در مواقعی انجام تکالیف مدرسه برای تو دشوار است؛ اما باید تکالیف مدرسه‌ات را شخصاً انجام دهی. ما (یا من) قرار نیست که این تکالیف را به جای تو انجام دهیم؛ البته در صورت لزوم به تو کمک می‌کنیم، اما قبل از این که از ما کمک بگیری از تو انتظار داریم برای حل مسأله‌ات تلاش کنی و جواب‌ها را خودت به دست آوری).

• والدین در همه حال باید یار و یاور

روش تدریس معلمان و والدین، افزایش رفتارهای غیراخلاقی از قبیل: تقلب، پاک کردن امضای معلم، توسل به دروغ، واگذار کردن انجام تکالیف به سایر اعضای خانواده و... با در نظر گرفتن این موضوع که معلمان به میزان یادگیری فرد فرد دانش‌آموزان توجه ندارند و تفاوت‌های فردی، تمایلات، استعدادها، توان، و نیازهای یادگیری آن‌ها را مورد اغماض قرار می‌دهند، تکلیف شب عامل شکنجه روانی دانش‌آموزان و بیشتر عامل ضایع‌کننده تمایلات و استعدادهای آن‌هاست (<http://www.talar.zibaforum.com>).

یکی از مواردی که لازم است به آن توجه شود انجام تکالیف مدرسه در محیط مناسب درس خواندن است. بچه‌ها برای این که بتوانند تکالیف مدرسه‌شان را به خوبی انجام دهند، به مکان ساکتی احتیاج دارند. در محیطی که حواسشان را پرت کند، نمی‌توانند تمرکز کافی داشته باشند؛ پس، رو به روی تلویزیون، در حال صحبت با تلفن، جایی که برادران و خواهران دانش‌آموز مرتب مزاحم او شوند، مکان مناسبی برای مشق نوشتن نیست. تکلیف مدرسه باید در مکان آرام و ساکتی برگزار شود. این وظیفه والدین است که به فرزندانشان خود کمک کنند تا برای درس خواندن مکان مناسبی پیدا کنند. فراهم آوردن محیط مناسب برای درس خواندن کار دشواری نیست؛ بچه‌ها برای انجام دادن تکالیف مدرسه به فضای بزرگی احتیاج ندارند. به جای آن به مکان راحتی احتیاج دارند که از روشنیایی کافی برخوردار باشد. جایی که به همه ابزارهای نوشتاری دسترسی داشته باشند. مکان مناسب طرز تلقی بچه‌ها نسبت به مشق شب را تغییر می‌دهد. ممکن است در شروع متوجه آن نباشند، اما کارایی آن‌ها به سرعت افزایش می‌یابد. تکلیف مدرسه برایشان ساده می‌شود و مطمئناً کار والدین هم آسانتر می‌شود (کانترو و هاوس نر، ۱۳۷۹).

در کنار استفاده از مکان مناسب برای انجام تکلیف، لازم است از روش‌های تقویت انگیزه و ترغیب دانش‌آموزان نیز بهره‌گیری:

• مهم‌ترین و اساسی‌ترین گامی که می‌توان جهت ترغیب دانش‌آموزان به (سعی در تحصیل) برداشت، آگاه کردن آن‌ها از اهداف تحصیل است، البته با استفاده از روش‌های ابتکاری و مفاهیمی که فراخور درک ذهنی هر گروه سنی باشد.

• گام بعدی رعایت صحیح و دقیق ویژگی‌هایی



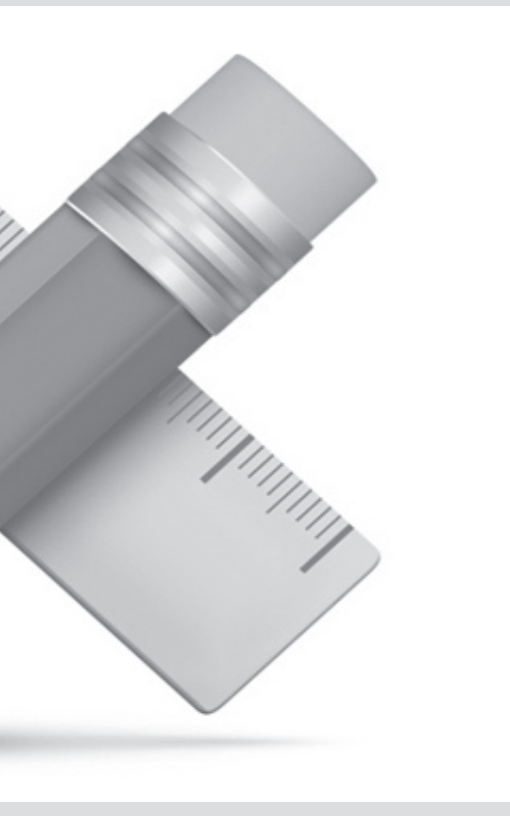
بحث و جدل راه بیاندازند آن‌ها سست خواهند شد. والدین باید یاد بگیرند که به طور قاطع ارتباط برقرار کنند. به این صورت که آنچه را که مورد نظرشان است بگویند و آنچه را که می‌گویند همان باشد که منظورشان است. این امر بچه‌هایی را که گوش می‌کنند و آن‌هایی را که گوش نمی‌کنند از یکدیگر متمایز می‌سازد. والدین باید با عمل خود از گفتارشان پشتیبانی کنند. وقتی فرزندانشان به طور مستمر از انجام تکالیف سر باز می‌زنند، وقت عمل فرا رسیده است. این به معنای جیغ و فریاد کردن، دادزدن، تهدید بچه‌ها به تنبیه نیست؛ بلکه این بدان معناست که می‌خواهند به فرزندانشان حق انتخاب بدهند. آن‌ها می‌توانند یکی از دو راه یعنی انجام تکالیف درسی به طور کامل، یا از دست دادن امتیازات را انتخاب کنند. والدین و معلم باید مانند یک تیم عمل کنند، تیمی که در جهت پیشرفت بچه‌ها کار می‌کنند. راز برقراری و حفظ این رابطه به نحوه ارتباط بستگی دارد (کانتر و هاوس، نر، ۱۳۷۴).

والدین نیز نباید فرزندان خود را به خاطر نمره تک تنبیه کنند؛ زیرا تنبیه راهکار صحیح و دقیقی نیست، ابتدا باید به علت و ریشه مشکل بپردازند که چه عواملی باعث نمره تک فرزندشان شده است. شاید فرزندان زیاد مقصر نباشند و دیگران هم در این درس نمره کم گرفته باشند. حتماً باید با معلم صحبت نمایند که چه دلیلی ممکن است داشته باشد. اگر بار اول است که این اتفاق برای او پیش آمده است، به هیچ وجه نباید زیر رگبار توهین و سرزنش و تنبیه قرار بگیرد؛ بلکه باید حامی او شده و او را از این بحران نجات دهند. اگر چند بار است که نمره تک می‌گیرد، پس مسأله حادث از این است. پس باید تمام مسائل و جوانب ارزیابی گردد و با کمک معلم و متخصصان راهکارهای لازم را پیاده شود تا به هدف منطقی دست یابند (میرزابیگی، ۱۳۸۷).

چنانچه معلمین محترم نوع تکلیف شب را متناسب با اهداف مورد نظر و با توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان، انتخاب نمایند بدیهی است که تکلیف شب عملی مفید و مشتمل ثمر خواهد بود. هریس کوپر در سال ۱۹۸۹ میلادی پس از این که حدود ۱۰۰ مقاله و ۱۰۰ گزارش مربوط به تکلیف شب را مطالعه کرد، این چنین نتیجه گرفت که (مطالعه من در خصوص حوزه معرفتی تکلیف شب نشان داد که تکلیف شب، به عنوان

به دانش آموزان تذکر داده شود. در کلاس‌های بالاتر، گاهی می‌توان تصحیح تکلیف را به طور دسته جمعی انجام داد. به این معنی که پاسخ‌های صحیح سوالات روی تخته سیاه نوشته می‌شود و دانش آموزان پاسخ‌های خود را با آن مقایسه و تصحیح می‌کنند و در این گونه موارد، معلم تعدادی از تکالیف تصحیح شده دانش آموزان را شخصاً کنترل می‌کند. در بررسی تکالیف درسی معلم باید به دانش آموزان ضعیف تر توجه بیشتری را مبذول دارد. در شرایطی که معلم خود، فرصت تصحیح تکالیف را ندارد می‌تواند از دانش آموزان موفق با هوش و با دقت کلاس، چند نفر را به عنوان (مصحح) انتخاب کند و هر یک را مسئول بررسی و تصحیح تکالیف تعدادی از دانش آموزان نماید؛ اما به هر حال خود نیز باید گهگاه (به طور تصادفی) هر بار تکالیف تصحیح شده توسط (مصححین) را دوباره بررسی کند. اغلب وقت معلمان صرف این می‌شود که به دانش آموزان تکلیف بدهند و تکلیف آن‌ها را بررسی نمایند. بسیاری از کم‌دیی‌ها و تراژدی‌های کلاس، در همین تکالیف ریشه دارد. برخورد نادرست در این رابطه موجب می‌شود که فراگیر یاد بگیرد، درباره تکالیف خانه اش دروغ سر هم کند، از روی دوستانش کپی کند، در راه مدرسه تکالیفش را گم کند یا آن را در خانه جا بگذارد. در منگنه قرار دادن دانش آموز موجب می‌شود تا بهانه‌های قابل قبول و دروغ‌های عقل پذیر را اختراع کند. باید به دانش آموز تلقین کرد که تکالیف خانه به معلمش و به خودش مربوط می‌شود و وظیفه شناسی را به او تأکید نمود. از خط زدن و پاک کردن تکالیف شاگردان پس از بازدید جدا خودداری شود؛ بلکه ضمن اظهار نظر، با امضاء نمودن و قید تاریخ پس از بازدید، صحت کار دانش آموز تأیید شود. (از اعمال تنبیه خصوصاً تنبیه بدنی به خاطر انجام ندادن تکلیف باید جداً خودداری کرد. چون این کار باعث ایجاد عادت ثانوی غلطی می‌گردد، یعنی ممکن است این فکر در شاگرد تقویت شود که با تحمل چند ضربه... می‌توانم تکلیف را انجام ندهم).

والدین باید با فرزندان خود ارتباطی قاطع برقرار کنند؛ بدین صورت که بچه‌ها باید بفهمند والدینشان در مورد انجام کامل و دقیق تکالیف درسی جدی هستند. اما اگر والدین با عصبانیت صحبت کنند، خواهش و تمنا کنند، یا با بچه





احتیاج کودکان تعیین کرد. زمان ایده آل برای همه بچه‌ها، وقفه‌های کوتاه برای فکر کردن یا خیالبافی است. بیشتر وقت‌ها فقط، یک یا دو دقیقه کافی است که کودک دوباره سر حال بیاید. والدین می‌توانند از "این وقفه‌های کوچک خلاق" پشتیبانی کنند؛ مثل وقتی که کودک یک سیب، چند آب نبات یا پاستیل میوه، یا نوشیدنی را کنار گذاشته که آرام آرام بخورد. به هر حال وقتی با تمرکز کار می‌کند، نباید مزاحم او شد (همان).

وقت زیادی یا خیلی کم

اگر بچه‌ها زودتر از برنامه، تکالیفشان را انجام دهند، والدین یک موفقیت فوق العاده را به دست آورده‌اند. آن وقت بچه می‌تواند باز هم کمی کتاب بخواند، کیف مدرسه اش را دوباره مرتب کند یا نقاشی بکشد. با کمال تعجب بسیاری از بچه‌ها دلشان می‌خواهد که در این جور فعالیت‌ها کاملاً آزاد باشند. در واقع پس از آن که کار روزانه اش را انجام دهد، تعطیلی اش شروع می‌شود و معلوم است که می‌تواند بازی کند. ولی اگر تکالیفش را در زمان تعیین شده تمام نکرد، باید ده یا بیست دقیقه و در مورد کودکان بزرگتر حتی بیشتر به کارش ادامه دهد. در صورتی این اتفاق می‌افتد که بیشتر وقت‌ها، خود یادگیری، به زمان طولانی تری احتیاج دارد. در این موارد باید کار اضافه بچه‌ها را با یک جایزه کوچک مثل یک خوراکی مختصر همراه کرد. وقتی بچه‌ها مدت زیادی با تکالیفشان کلنجار می‌روند، لازم است به کمکشان برویم و به آن‌ها استراحت دهیم. اگر والدین متوجه شدند که آن روز واقعاً تکالیف فرزندشان زیاد است و از عهده آن بر نمی‌آید، مجبور نیست که کارش را تمام کند. آن وقت باید یادداشت کوتاهی برای معلمش بنویسند و او را در جریان بگذارند (کانتر وهاوس نر، ۱۳۷۴).

پایداری کردن یا اجبار

وقتی والدین با فرزندان خود روی برنامه‌ای کار می‌کنند، باید خیلی محکم آن را حفظ کنند. باید حدود پانزده دقیقه قبل از شروع، زمان انجام تکالیف را به او یادآوری کنند تا کودک بتواند با آرامش بازی اش را تمام کند. اگر خودش به سراغ درس نرفت، حتماً او را دوستانه به سراغ تکالیفش بفرستند. حداکثر سه بار به او تذکر دهند. اگر باز هم به سراغ کتاب‌های مدرسه اش نرفت، لطفاً

یک ابزار آموزشی، مقرون به صرفه است و باید اهداف مختلفی را در پایه‌ها و کلاس‌های مختلف تحقق بخشد. لئونارد^۸ در سال ۱۹۶۵ میلادی اعلام کرد که روش کار منسجم در خصوص تکلیف شب، که دارای راهنمای انجام تکلیف شب و با نقشه همراه بوده است، اثر مثبتی در موفقیت تحصیلی داشته است. گود در سال ۱۹۶۶ میلادی پس از مطالعه کلیه تحقیقات، نتیجه‌گیری کرد که در سطح ابتدایی، تکلیف شب زمانی باید داده شود که خود دانش‌آموزان داوطلب باشند (سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۷۴).

تعیین زمان انجام تکالیف

برای برنامه ریزی در طول روز، رعایت زمان یادگیری و استراحت، مثلاً اوقات کاهش تنش و هیجان بسیار مهم است و باید جریان منحنی بازدهی فردی کودک را مورد توجه قرار دهیم. یک روز عادی مدرسه، تقریباً چنین به نظر می‌رسد: بیشتر بچه‌ها ظهرها بین ساعت سیزده و چهارده از مدرسه به خانه می‌آیند تا نهار بخورند. پس از غذا آن‌ها به پایین ترین نقطه بازدهی روزانه شان می‌رسند. در ضمن شکم پر، انسان را خسته می‌کند. در این زمان بچه‌ها به دو تا سه ساعت استراحت، تلف کردن وقت، بازی، گپ زدن، شاید حتی قدری تماشای تلویزیون یا تحرک داشتن در بیرون از خانه و به عبارتی (گوش ندادن به فرمان‌های والدین نیاز دارند). بین ساعت‌های شانزده تا هفده، زمانی مناسب برای آوردن و انجام تکالیف منزل است. اگر کودک، قبل از آن سرگرم هیاهو و سر و صدا راه انداختن بوده، شاید باز هم احتیاج داشته باشد که نیم ساعتی به موسیقی گوش دهد، بازی فکری کند یا پازل درست کند تا بتواند آرامش لازم را برای کارهایی که به تمرکز نیاز دارند، به دست آورد یا به عبارتی (به این کار عادت کند) (انگلر، ۱۳۸۴).

وقفه‌ها

بسیاری از بچه‌ها اصلاً نمی‌خواهند که در حین تکالیف وقفه طولانی داشته باشند؛ چون احساس می‌کنند که از فضای یادگیری خارج می‌شود. بعضی‌ها بیش از بیست دقیقه تمرکز برای کار کردن را تحمل نمی‌کنند. به همین دلیل زمان استراحت‌ها را باید برحسب

8. Leonard



رو به روی تلویزیون مکان مناسبی
برای درس خواندن نیست





دیگر واکنش نشان ندهند. دیگر تا پایان معمول زمان انجام تکالیف دلوپس بچه‌ها نشوند، آن وقت دوباره سری به او بزنند. اکنون سه امکان وجود دارد: اول این که تکالیفش را تمام کرده باشد؛ بنابراین اوضاع رو به راه شده. دوم، کودک هنوز در حال نوشتن باشد. پس از او پرسند که چه موقع کارش را شروع کرده و به چه مدت دیگر احتیاج دارد، او را سرزنش نکنند، توضیح ندهند، بحث نکنند، راحت از اتاق بیرون ببینند. بگذارند بچه‌ها کارشان را تمام کنند و هنگام خوردن شام با آرامش به او بگویند: "دوست دارم فردا به موقع کارت را شروع کنی. سوم، ممکن است کودک هنوز انجام تکالیفش را شروع نکرده باشد. در این صورت پیش او بنشینند و از او پرسند که آیا زمان انجام تکالیف را مناسب نمی‌داند یا باید آن را دیرتر شروع کرد. بیشتر وقت‌ها، کودک چنین چیزی را نمی‌خواهد؛ بلکه فقط با شرمندگی دنبال بهانه‌ای می‌گردد. برای آگاهی بیشتر به توضیحات او گوش دهند؛ ولی به آن‌ها اهمیتی ندهند. اگر کودک واقعاً مایل بود که برنامه را دیرتر اجرا کند، در تعطیلات آخر هفته‌ای که پیش رو دارند، برنامه جدید را ارائه دهند و تا آن زمان، برنامه قدیمی را حفظ کنند. این طور قرار بگذارند: "امروز، استثناها به تو وقت اضافه می‌دهم." حدود سی دقیقه را تعیین کنند، نه همین الان. سپس یک بار دیگر، پنج دقیقه قبل از شروع به فرزندان خود یاد آوری کنند. در ۹۵ درصد موارد این کار نتیجه می‌دهد. شب یک بار دیگر و به طور خلاصه به او توضیح دهند که از فردا، زمان تعیین شده حفظ می‌شود. او را سرزنش یا، دعوا و بحث نکنند (کانتر و هاوس نر، ۱۳۷۹).

فضای آزاد ضروری است.

والدین باید بدانند که زندگی فرزندانشان فقط متشکل از مدرسه و تکالیف خانه نیست. تخلیه هیجانی واقعی با استفاده از کامپیوتر، درست کردن کاردستی، ملاقات دوستان، بازی‌های دسته جمعی، ورزش و فعالیت‌های دیگر اوقات فراغت مثل دیدن تلویزیون، شنیدن موسیقی، خواندن کتاب، خیالیابی یا رفتن به یک گردش کوتاه با خانواده نیز برای رشد همراه با احساس خوشبختی کودک همان قدر مهم است. اهمیتی که بازدهی درسی دارد و وظیفی که کودک در انجام تکالیف منزل به عهده دارد،

می‌تواند همچنان مهم تلقی شود؛ ولی هرگز نباید به عنوان موضوع حاکم بر خانواده به مدت زیادی باقی بماند (انگلر، ۱۳۸۴).

نتیجه گیری

دانش‌آموزانی که تکالیف مدرسه را به شکل مستمر انجام می‌دهند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که این کار را نمی‌کنند موفق تر ظاهر می‌شوند، دانش‌آموزان با انجام دادن تکالیف مدرسه می‌توانند بر موفقیت‌های تحصیلی خود بیفزایند. تکالیف مدرسه موفقیت دانش‌آموزان را در تمام رده‌های تحصیلی از دبستان تا دبیرستان افزایش می‌دهد. انجام دادن تکالیف مدرسه هم به دانش‌آموزان درس خوان و هم به دانش‌آموزانی که درس را زیاد جدی نمی‌گیرند، کمک می‌کند. وقتی والدین به فرزندان خود کمک می‌کنند تا تکالیف مدرسه‌شان را انجام دهند در واقع به آن‌ها کمک می‌کنند تا در کار تحصیل علم موفق تر ظاهر شوند. انجام دادن مسئولانه تکالیف شب مستلزم تحقیق درباره عوامل مختلفی است

که از آن جمله می‌توان به فراهم بودن فضای مناسب برای انجام تکالیف، مشخص کردن زمان به خصوص، تشویق مستمر، دادن انگیزه و ایجاد این باور که در منزل مشق شب یکی از اولویت‌های سطح بالا است، اشاره نمود.

با توجه به آنچه که گفته شد به نظر می‌رسد در برخی موارد نقایصی در اجرای این نوع برنامه آموزشی وجود دارد. به نظر می‌رسد که باید برای بهبود آموزش، از روش‌های نوین عرصه آموزش بهره برد. استفاده از برنامه‌های نوینی همچون به کارگیری روش توصیفی در مقطع دبستان می‌تواند یک گزینه باشد. هرچند که این روش نیز محدودیت‌های ویژه خود را دارد؛ اما به نظر می‌رسد محدودیت‌های روش قبل را ندارد و بیشتر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان کمک می‌نماید. به این ترتیب جای تعجب نیست اگر استفاده از مشق در مدارس کمرنگ و کمرنگ‌تر شود.

منابع:

- انگلر، کارولا (۱۳۸۴). مشق شب را شیرین کنیم. ترجمه سپیده خلیلی. تهران: نشر پیدایش.
- سازمان آموزش و پرورش (۱۳۷۴). تکلیف شب در فرآیند یاددهی - یادگیری. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه.
- کانترلی و هاوس نرلی (۱۳۷۴). مشق بدون اشک. ترجمه مجید رئیس دانا. تهران: انتشارات رشد.
- کانترلی و هاوس نرلی (۱۳۸۲). مشق شب بدون گریه: چگونه فرزندان خود را به انجام تکالیف درسی و موفقیت در مدرسه تشویق کنیم. ترجمه مهدی قراچه داغی. تهران: پیک بهار.
- کوپر، هریس (۱۳۸۵). تکالیف خانگی: مشق شب تشویق یا تنبیه. ترجمه زهرا مقیمی و محمد امین فرشچی. مشهد: نی نگار، انتشارات مردنیز.
- میرزابیگی، حسنعلی (۱۳۸۷). خانواده و بهداشت روانی کودک و نوجوان. قم: فراگفت.

مکان مناسب طرز تلقی
بچه‌ها نسبت به مشق شب را
تغییر می‌دهد





گزارش

اندر حکایت سفر کتاب‌های دانشکده

تنظیم: رقیه توکلی

و ابزارهای تحقیقاتی، در موقعیتی قرار دارند که می‌توانند در زمینه‌های مختلف دست به تحقیقات زده و به پیشرفت و پیشبرد تمدن بشری کمک شایانی نمایند. دانشگاه، رسالتش تحقیق است و یکی از ابزارهای این کار، کتابخانه می‌باشد و هیچ دانشگاهی بدون داشتن کتابخانه‌ای کارا و مفید نمی‌تواند به رسالت خود دست یابد. در دانشگاه‌های امروزی نقش کتابخانه به اندازه‌ای مهم و برجسته است که نمی‌توان دانشگاه بدون کتابخانه را، حتی تصور نمود. کتابخانه در ساختار دانشگاهی عاملی بسیار مهم به شمار می‌آید. امروزه دانشگاه‌ها با امکانات و تسهیلات بسیار زیاد و دانشجویان فراوان به سازمان‌های بزرگ و پیچیده‌ای تبدیل شده‌اند و در صد هستند تا از این منابع مادی و معنوی در

دانشگاه‌ها به عنوان سازمان‌های پیچیده‌ای شناسایی می‌شوند که تربیت متخصصان جامعه را در رشته‌های گوناگون برای رویارویی با عصر دانش آماده می‌سازند. دانشگاه‌های مدرن امروزی با در اختیار داشتن امکانات وسیع، انبوه دانشجویان و پژوهشگران

از نظر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان کتابخانه دانشگاه یک عامل تقویت کننده و مهم در پژوهش و تدریس است

عصری که در آن زندگی می‌کنیم عصر دانش نام دارد. به گفته پیترو دراکر صنایع دانشی، اقتصاد را تحت سیطره خود قرار داده و افراد بهره‌مند از دانش، جامعه را زیر نفوذ خود قرار می‌دهند. در عصر دانش، قدرت برتر را داشتن اطلاعات و دانش می‌دانند و هر انسان خواهان بدست آوردن این قدرت است. اطلاعات یکی از عوامل اصلی و زیربنایی توسعه اجتماعی - اقتصادی در هر کشور بوده و نقش و اهمیت آن در روند رشد کشورها بر کسی پوشیده نیست. در چنین عصری دانشگاه‌ها سردمدار پیشرفت و توسعه تحقیقات و تولید دانش می‌باشند که کتابخانه‌های دانشگاهی در این مورد نقش بسزایی را ایفا می‌نمایند. کتابخانه‌های دانشگاهی همواره به عنوان ارائه‌کنندگان اطلاعات مطرح بوده‌اند.



با این عزیزان بنمایند و در این راستا امکانات بیشتری را در اختیار آنان قرار دهند. هر چند که در این کتابخانه در محل جدید آن افتتاح شد اما با گذشت حدود یک ماه هنوز دانشجویانی پیدا می‌شوند که با ورود به کتابخانه نسبت به تعطیلی بلندمدت آن ابراز دلخوری می‌نمایند. هر چند که از این رفتارها که در برخی موارد چندان مناسب نیست طرفداری نمی‌کنیم ولی می‌گوییم اگر این انتقال در دوره تابستان و شهریورماه صورت می‌گرفت شاهد چنین دلخوری‌هایی نبودیم. به هر حال این انتقال برای تمام دانشجویان با تمام تأخیری که در بازگشایی دانشکده داشت، از این لحاظ که امکان دسترسی به کتابخانه و سایت را آسان‌تر نمود، خوشایند بود. بنابراین بی‌انصافی است که از پیشنهادکننده این ایده خوب برای انتقال کتابخانه تشکر نکنیم. همچنین از تمام مسئولان کتابخانه و دانشکده که در اجرایی شدن این پیشنهاد تلاش نمودند، سپاسگزاریم.

رشته خود را دارند و منابع موجود در سایر کتابخانه‌های دانشگاه پاسخگوی رفع نیاز آنان نیست. بهتر بود انتقال کتابخانه از مکان قبلی به مکان فعلی در زمانی مناسب و با سرعتی بیشتر انجام می‌شد تا دانشجویان دچار مشکل نگردند. هر چند که با تلاش‌های مستمر و پیگیری‌های مکرر مسئولان کتابخانه به ویژه خانم درخشانی و خانم محب بازگشایی کتابخانه ممکن شد اما از مسئولان دانشکده انتظار می‌رفت که همکاری بیشتری

کتابخانه دانشگاهی به قدری در سیستم دانشگاهی تنیده شده که تصور دانشگاه بدون کتابخانه غیرممکن است



جهت خدمت به جوامع حداکثر استفاده را بنمایند. یکی از ابزارهایی که دانشگاه را در رسیدن به این هدف یاری می‌کند کتابخانه دانشگاه است. اهمیت کتابخانه دانشگاهی روز به روز بیشتر می‌شود و به عنوان مرکز گردآوری و اشاعه اطلاعات علمی و نیز تأمین امکانات تحقیق برای پژوهشگران از اهمیت زیادی برخوردار است. از نظر پژوهشگران، اساتید و دانشجویان کتابخانه دانشگاه یک عامل تقویت کننده و مهم در پژوهش و تدریس است. کتابخانه دانشگاهی به قدری در سیستم دانشگاهی تنیده شده که تصور دانشگاه بدون کتابخانه غیرممکن بوده و به یکی از ارکان ساختاری دانشگاه تبدیل شده است. با توجه به این مسائل انتظار نمی‌رفت که با گذشتن تقریباً ۲ ماه از شروع سال تحصیلی در دانشگاه، کتابخانه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی همچنان بسته و زمان بازگشایی آن نیز نامعلوم باشد و این در شرایطی است که دانشجویان به ویژه دانشجویان ارشد و دکتری این دانشکده نیاز مبرم به منابع موجود در کتابخانه تخصصی



فاطمه دهاقین بذرافشان

دانشجوی کارشناسی

روانشناسی بالینی دانشگاه الزهرا

بررسی رابطه بین اهمال کاری علمی، کمال گرایی و خود تنظیمی

مقدمه

واژه اهمال کاری^۱ در حدود چهل سال است که در غرب مطرح شده است؛ اما متأسفانه در ایران مطالعات بسیار محدودی بر روی این مسئله انجام گرفته و در واقع چندان مطرح نبوده است. از طرف دیگر با اندکی دقت و تأمل در زندگی خود و دیگران متوجه شیوع و اهمیت این عادت ناپسند نزد بیشتر مردم می‌شویم؛ کسانی که دچار این بیماری نباشند، بسیار نادر هستند. مسئله‌ای که اهمیت اهمال کاری را چند برابر کرده و مورد توجه نویسنده قرار داده است، شیوع دردآور این عادت زشت در بین دانشجویان و خصوصاً در ارتباط با مسائل علمی و مطالعه است. مطالعات میکایل ووهی^۲ و همکاران در ۲۰۱۰ تخمین می‌زند که تقریباً همه دانشجویان در چند مسئله اهمال کاری می‌کنند و بیش از ۵۰

چکیده

هدف از مرور حاضر بررسی رابطه بین اهمال کاری علمی، کمال گرایی و خودتنظیمی است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که اهمال کاری علمی را می‌توان به عنوان تأخیر داوطلبانه و ارادی در انجام یک وظیفه علمی در زمان مورد انتظار یا دلخواه تعریف کرد. کمال گرایی به دو دسته بهنجار و نابهنجار تقسیم می‌شود. کمال گرایان نابهنجار برای معیارهای بسیار افراطی تلاش می‌کنند و ترس آن‌ها برای شکست در دستیابی به این معیارها به قدری آزارنده می‌شود که در شروع تکالیف یا ادامه آن اهمال کاری می‌کنند و یا به طور کامل از انجام آن‌ها اجتناب می‌کنند. از طرف دیگر اهمال کاری شکست در خودتنظیمی است و کمالگرایان نابهنجار معمولاً در خود تنظیمی شکست می‌خورند. در نتیجه دانش آموزان و دانشجویانی که کمال گرایی منفی دارند در مسائل علمی بیشتر اهمال کاری کرده و کمتر از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند.

واژگان کلیدی:

اهمال کاری علمی^۱، کمال گرایی^۲، خودتنظیمی^۳

1. Procrastination
2. Michael J.A Wohi

1. procrastination Scientific:
- 2.Perfectionism:
- 3.Self-regulation:



و جیمز نال، ۱۳۸۷). از عواقب بسیار مهم اهمال کاری، اضطراب و نگرانی است. اهمال کاری رابطه معناداری با اضطراب و افسردگی دارد؛ بنابراین با کنترل کردن اضطراب و افسردگی می توان گفت کمال گرایی و اهمال کاری از ویژگی های اصلی نگرانی هستند (استوبر و ژورمان، ۲۰۰۱،^{۱۳}).

آلیس (۱۳۸۷) معتقد است که بسیاری از مشکلات و برآشفتگی های عاطفی ما ناشی از تفکرات غیرمنطقی ماست. افکار منطقی نه تنها هیجان های منفی به وجود می آورند؛ بلکه اساس رفتارهای ناسازگارانه را تشکیل می دهند. وی انسان را موجودی می داند که ذاتاً «گرایش زیادی به سهل انگاری در تغییر رفتار خویش دارد. به عقیده آلیس از گرایش ذاتی و نامطلوب هر انسانی احساس نیاز شدید به این است که خود را برتر از دیگران و صاحب همه مهارت ها بداند. وقتی دلایل بروز اهمال کاری را بررسی می کنیم به متغیرهای مهمی چون کمال گرایی^{۱۴} و خودتنظیمی برخورد می کنیم. هولندر^{۱۵} (۱۹۷۸) کمال گرایی را نوعی صفت شخصیتی می داند که مورد غفلت واقع شده و کمال گرایان را افرادی با ویژگی های زیر معرفی می نماید: از خود انتظار سطح مشخصی از فعالیت را دارند و با چیزی کمتر از کمال راضی نمی شوند، با موشکافی زیاد به دنبال نواقص و معایب کارهایشان می گردند. همچون یک بازرس، به دقت امور را تحت نظر می گیرند. بدون توجه به این که چه اندازه امور را به خوبی انجام داده اند، به ندرت از انجام کارها احساس رضایت کامل می کنند. به طور کلی از دیدگاه هولندر (۱۹۷۸) کمال گرایان افرادی هستند که خواستار عملکردی با کیفیت بالاتر از آنچه که مستلزم موقعیت است (از خود یا دیگران) باشند (به نقل از خسروی و عزیزاده صحرايي، ۱۳۸۸). در واقع تعاریف زیادی از کمال گرایی ارائه شده که عناصر مشترکی در آن ها وجود دارد، از جمله کوشش برای دستیابی به معیارهای بالا و اغلب غیرقابل دسترس، ترس از اشتباه کردن و به دنبال آن عزت نفس پایین در شرایطی که معیارهای شخصی بالادست یافت نمی شوند.

هورنای^{۱۶} در ارتباط با کمال گرایی از خود

- 13 . Stober & Joormann
- 14 . Perfectionism
- 15 . Hollender
- 16 . Horney

درصد دانشجویان تقریباً در همه موارد اهمال کاری می کنند (به نقل از کریستال ایکس^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع اهمال کاری در بین دانشجویان چنان شایع است که امری کاملاً «عادی می نماید و جزئی از تجربه دانشگاهی محسوب می شود. استیل^۴ (۲۰۰۷) و سنکال^۵ (۱۹۹۵) اهمال کاری علمی را به عنوان یک تأخیر داوطلبانه و ارادی در انجام یک وظیفه علمی در زمان مورد انتظار یا دلخواه و یا تأخیر در شروع یک وظیفه علمی که شخص دوست دارد، تعریف نمودند. فرد این کار را قبل از آن که احساسات منفی را تجربه نماید، انجام می دهد (لای و اسکاوینرگ^۶، ۱۹۹۳ به نقل از کریستال ایکس و همکاران، ۲۰۰۸). اهمال کاری علمی در وظایفی چون نوشتن گزارش ترم، مطالعه برای امتحانات و انجام هفتگی تکالیف بسیار متداول است (سولومون و روت بلام^۷، ۱۹۸۴ به نقل از ملیسا یاو^۸، ۲۰۰۹). دلایل مهمی وجود دارد که چرا اهمال کاری باید مضر در نظر گرفته شود. تحقیقات استیل در ۲۰۰۷ نشان می دهد اهمال کاری می تواند عملکرد علمی ضعیفی به وجود آورد و پژوهش های فی و تانجنی^۹ در ۲۰۰۰ بیانگر آن است که این امر می تواند تجربه احساساتی منفی - مانند احساس شرمندگی و گناه نسبت به خود - را ایجاد نماید (به نقل از کریستال ایکس و همکاران، ۲۰۰۸).

مطالعات مختلف (بسویک^{۱۰}، روت بلام و مان^{۱۱}، ۱۹۸۸، سولومون و روت بلام، ۱۹۸۴) نشان می دهد تمایلات دانشجویان اهمال کار، برای به تأخیر انداختن وظایف، نامعلوم و مشکوک هستند و این افراد می خواهند فراوانی اهمال کاری خود را کاهش دهند؛ بنابراین اهمال کاری به عنوان یک الگوی رفتاری ناسازگار تصور می شود (به نقل از ملیسا یاو، ۲۰۰۹). در واقع فرد اهمال کار نه تنها خود ناراحت می شود؛ بلکه آبرو و حیثیت خود را نیز نزد دیگران لکه دار می کند (الیس^{۱۲}

- 3 . Crystal x
- 4 . Steel
- 5 . Senecal
- 6 . Lay & Schuwenberg
- 7 . Solomon & Rothblum
- 8 . Melissa Yao
- 9 . Fee & Tangeney
- 10 . Beswick
- 11 . Mann
- 12 . Ellis



واقعی و خود آرمانی سخن به میان می آورد. وی معتقد است افراد برای از بین بردن شرایط نامساعد و رسیدن به آرامش درونی از احساسات، تمایلات و خودواقعی خود فاصله گرفته وسیعی می کنند به خود آرمانی نزدیک شوند. خود آرمانی که ریشه در تخیل و تصور آدمی دارد از هر جهت کامل و بی نقص است و شخص سعی می کند صفاتی را در خود به وجود آورد که در شأن خود آرمانی باشد که ایجاد این صفات کمال گرا کاملاً اجباری و بدون میل و رغبت



طبقه از رفتارهای خودفریبانه عمدی تشخیص داده شده است که از شکست در خودتنظیمی ناشی می شود (استیل، ۲۰۰۷ به نقل از کریستال ایکس و همکاران). نتایج حاصل از یک فراتحلیل پیشنهاد می کند که اهمال کاری ممکن است شکست خودتنظیمی ناب باشد. خودتنظیمی سازه ای است که از دهه ۱۹۶۰ از سوی بندورا مطرح شد. مطالعات اولیه در این زمینه متمرکز بر خود تنظیمی به معنای عام کلمه بود که در زمینه های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی مطرح شد و مورد توجه نظریه های گوناگون روانشناسی از جمله رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختارگرایی قرار گرفت. دیدگاه های گوناگون نسبت به این سازه، همپوشی نسبتاً زیادی دارند؛ همه این نظریه ها هسته اصلی سازه خودتنظیمی را راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده اند (پنتریچ و دی گروت^{۲۱}، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^{۲۲}، ۱۹۹۰؛ پوردی وهاتی^{۲۳}، ۱۹۹۶ به نقل از ریو، ۱۳۸۵).

رویدادهای شناختی مانند هدف ها و اجرای نیت ها به افراد امکان می دهند، افکار خود را به عملی با انگیزه تبدیل کنند. تمام تلاش ها و برنامه ریزی هایی که در چهارچوب تعیین هدف می باشند، در طول زمان صورت می گیرند و افراد در این مدت مرتباً به این فکر می کنند که اوضاع چگونه پیش می رود (زیمرمن، ۲۰۰۲ به نقل از ریو^{۲۴}، ۱۳۸۵). زمانی که افراد سعی می کنند کاری را شروع کنند و تلاش برای هدف را ارزیابی می نمایند؛ عمل ذهنی کنترل و ارزیابی کردن تلاش جاری فرد برای رسیدن به هدف را دنبال می کنند که آن خودتنظیمی است.

خودتنظیمی فرآیند جاری و چرخه ای است که آینده نگری به عمل و تأمل را شامل می شود. آینده نگری، شامل تعیین هدف و برنامه ریزی راهبردی، از جمله اجرای قصدها است. فرد به دنبال این آینده نگری پیش از عملکرد، به تکلیف می پردازد و بازخورد می گیرد، در همین زمان است که فرد از ناهمخوانی بین هدف و عملکرد باز خورد گرفته و از موانع، مشکلات، وقفه ها و مزاحمت های گوناگون آگاه می شود. او با در

توانش، سوره انعام آیه ۱۵۲) متوجه می شویم که مکتب اسلام هم در نظر گرفتن معیارهای بسیار سطح بالا و دور از دسترس و تلاش افراطی برای دستیابی به آنها را نکوهش کرده است. کمال گرایی لزوماً به عنوان یک عامل منفی شناخته نشده است؛ بلکه به عنوان عاملی مطرح است که می تواند عملکرد مثبت و مفیدی نیز داشته باشد. هماچک^{۱۷} (۱۹۸۷) اولین فردی بود که بین انواع کمال گرایی تمایز قائل شد. دونوع کمال گرایی وجود دارد: ۱- کمال گرایی بهنجار و ۲- کمال گرایی نابهنجار. کمال گرایان بهنجار، مشتاق مواجهه با محرکها بوده و برای رسیدن به معیارهای بالا تلاش می کنند. این عملکرد، منجر به پیامدهای پاداش دهنده ای می شود که خود، باعث افزایش عزت نفس و احساس رضایتمندی می گردند. اگرچه فرد اهداف و معیارهای شخصی سطح بالایی وضع می کند و برای دستیابی به پاداش مرتبط با پیشرفت تلاش می کند، می توانند از عملکرد خود راضی نیز باشند (دیویس^{۱۸}، ۱۹۹۷؛ هماچک، ۱۹۷۸؛ رومه، فریستون، لادوسر، بوچارد، گالانت، تالبوت و والر^{۱۹}، ۲۰۰۰ به نقل از خسروی و علیزاده صحرائی، ۱۳۸۸). کمال گرایی مثبت بیشتر انطباقی در نظر گرفته می شود؛ زیرا کوشش مثبت و فعالانه برای دستیابی به اهداف را تشویق می کند و افراد می توانند کمال گرایی شان را تنظیم کنند. به همین دلیل کمال گرایی بهنجار با پیشرفت بالا و عاطفه مثبت رابطه دارد (فلت و هویت^{۲۰}، ۲۰۰۲ به نقل از همان). کمال گرایان نابهنجار برای معیارهای بسیار افراطی و غیرواقع گرایانه تلاش می کنند و عملکردشان را بسیار زیاد مورد نقد و ارزیابی قرار می دهند. این افراد با ترس از شکست برانگیخته می شوند و زمانی که کوچکترین اشتباهی رخ می دهد، نمی توانند احساس رضایت کنند (هماچک، ۱۹۷۸، به نقل از خسروی و علیزاده صحرائی، ۱۳۸۸) بنابراین کمال گرایی منفی به شدت نامنظم است و با پیامدهای منفی و تنبیه گر رابطه دارد.

از مهم ترین عوامل موثر در اهمال کاری خودتنظیمی است. اهمال کاری به عنوان یک

17. Hamacheck
18. Davis
19. Rheaume, Freeston, Laudoceur, Bochard, Gallant, Talbot
20. Flett & Hewitt

21. Pintrich & De Groot
22. Zimmerman
23. Purdi & Hatti
24. Riv



است و شخص توجهی به امکانات، محدودیت های پیش رو و در یک کلام واقعیت ندارد. در واقع وی داشتن صفات بی عیب و نقص و مردم پسند را وانمود می کند. طبق نظر هورنای جریان رشد خود آرمانی ناخودآگاه است و واقعیت ندارد. صرفاً برای پوشاندن عیب و نقصها، حل مشکلات و تضادهای درونی است (به نقل از مهرابی زاده هنرمند و وردی، ۱۳۸۷).

با تأمل درآیه لاتکلف الانسان الا وسعها (هیچ کس را تکلیف نمی کنیم مگر به اندازه



دست داشتن این اطلاعات به ارزیابی و بررسی شرایط می‌پردازد و درباره آن‌ها تامل می‌کند. ماهیت چرخه‌ای خودتنظیمی، زمانی آشکار می‌شود که تامل درباره عملکردها، به آینده نگری تازه و بهتری منجر شود. خود تنظیمی هم فرآیند خودنگری و هم خودسنجی است که به موجب آن، فرد عملکرد خود را با وضعیت هدفش مقایسه می‌کند و زیر نظر گرفتن خود به صورت دقیق و مرتب خودسنجی ممکن می‌شود. بعد از این که خودسنجی صورت گرفت، به فرآیندهای تعیین هدف و اجرای قصدها اضافه می‌شود و وسیله‌ای در اختیار فرد قرار می‌دهد که می‌تواند به کمک آن درباره پیشرفت هدف اطلاعات کسب کند (ریو، ۱۳۸۵).

نتیجه گیری:

با توجه به شیوع اهمال کاری و پیامدهای آن، در این فرصت کوتاه به چند نکته در این باره اشاره شد و مواردی از جمله ارتباط کمالگرایی و خودتنظیمی نیز در این رابطه مورد توجه قرار گرفت. مطالعات مختلف نشان داد که ارتباط معناداری بین اهمال کاری و کمالگرایی وجود دارد. همان‌طور که اشاره شد کمال‌گرایان ناپه‌نچار مرتب در حال ارزیابی فعالیت‌های خود هستند که این ارزیابی افراطی سبب توجه انتخابی به شکست و کم اهمیت شمردن موفقیت است و احتمال شکست افراد در رسیدن به اهدافشان را بالا می‌برد. برای بعضی از این کمال‌گرایان، دنبال نمودن معیارهایشان و همچنین ترس آن‌ها از شکست در رسیدن به این معیارها، به قدری آزارنده می‌شود که در شروع تکالیف اهمال کاری می‌کنند و در میانه راه، آن‌ها را رها کرده و یا به طور کامل از انجام آن‌ها اجتناب می‌نمایند. اهمال کاری در واقع نوعی پاسخ به شکلی از ارزیابی اجتماعی است که شامل غیرواقع بینی تحمیلی فرد بر خودش است. این احتمال وجود دارد که کمال‌گرایان به دلیل تمرکز بیش از حد بر روی توانایی‌هایشان در ایجاد محصول کامل، بیشتر دچار اهمال کاری شوند.

به دلیل این که کمال‌گرایان ناپه‌نچار اغلب معیارهایی برای خود تنظیم می‌کند که تحقیقات غیرممکن است و همچنین به خاطر اجتناب شدید آن‌ها از انجام دادن اشتباه کارها، ممکن است آنان از فعالیت‌هایی که امکان ارزیابی منفی

منابع:

الیس، آلبرت و جیمزال، ویلیام (۱۳۸۷). روانشناسی اهمال کاری: غلبه بر تعلل ورزیدن، ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ چهارم، تهران: انتشارات رشد. خسروی، زهره و علیزاده صحرايي، ام هانی (۱۳۸۸). کمال‌گرایی: سلامت یا بیماری؟ چاپ اول، تهران: انتشارات جیحون.
ریو، جان مارشال (۱۳۸۵). انگیزش و هیجان. ترجمه ی یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش. مهرابی زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا (۱۳۸۲). کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، چاپ اول، اهواز: نشر رش.

Crystal X. Rebecca Tan and et (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students Grade Goals. published on online spring science.

Melissa.Yao.(2009).An exploration of Multidimensional perfectionism Academic self_ efficacy Procrastination frequency and Asian American Cultural Values in Asian American university student. Graduate program in psychology Stober, Joachim and Joormann, Jutta. (2001) Worry. Procrastination and Perfectionism Differentiating Amount of Worry. Anxiety and Depression. Cognitive therapy and Research. Vol 25.No 1.

را به وجود می‌آورد بیشتر اجتناب کنند. کمال‌گرایان بهنجار در مقایسه با کسانی که کمال‌گرایی ندارند کمتر اهمال کاری می‌کنند در عوض کمال‌گرایان ناپه‌نچار بیشتر از کمال‌گرایان کسانی که کمال‌گرا نیستند، کارهای خود را به تعویق می‌اندازند.

از سوی دیگر، اهمال کاری ممکن است شکست خود تنظیمی ناب باشد. با توجه به آنچه که گفته شد و با در نظر گرفتن نظریه یادگیری خود تنظیمی، دانش‌آموزانی که راهبردهای خود تنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا در هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ارتباطی منطقی را با اطلاعات قبل ایجاد کنند و با کنترل این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد گرفته و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. بر این اساس دانشجویان و افراد مشغول به تحصیل که کمال‌گرایی منفی دارند و به اهداف غیرواقع بینانه و دور از دسترس می‌اندیشند، بیشتر احتمال دارد که در انجام وظایف علمی خود اهمال کاری کرده و آن‌ها را به تعویق بیندازند و کمتر از راهبردهای خود تنظیمی برای کنترل عوامل محیطی بهره می‌برند.

امید است که در نظام آموزشی کشور با کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان در شناخت توانایی و استعدادهايشان و واقعیت‌نگری به جای پرداختن به تصورات خیالی و دور و دراز، در کنار آموزش راهبردهای خود تنظیمی، اهمال کاری را کاهش داده و شاهد موفقیت‌های روزافزون آنان باشیم.



General Format

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2011-09-14

12:46:51

Please use the example at the bottom of this page to cite the Purdue OWL in APA.

General APA Guidelines

Your essay should be typed, double-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 1" margins on all sides. APA recommends using 12 pt. Times New Roman font.

Include a **page header** at the top of every page. To create a **page header**, insert page numbers flush right. Then type "TITLE OF YOUR PAPER" in the header flush left.

Major Paper Sections

Your essay should include **four** major sections: the **Title**

Page, Abstract, Main Body, and References.

Title Page

The title page should contain the **title** of the paper, the **author's name**, and the **institutional affiliation**. Include the page header (described above) flush left with the page number flush right at the top of the page. Please note that on the title page, your page header should look like this:

Running head: TITLE OF YOUR PAPER

Pages after the title page should have a running head that looks like this:

TITLE OF YOUR PAPER

After consulting with publication specialists at the

APA, OWL staff learned that the APA 6th edition sample papers have **incorrect** examples of Running heads on pages after the title page. This link will take you to the APA site where you can find a complete list of all the errors in the APA's 6th edition style guide.

Type your **title** in upper and lowercase letters centered in the upper half of the page. APA recommends that your title be no more than 12 words in length and that it should not contain abbreviations or words that serve no purpose. Your title may take up one or two lines. All text on the title page, and throughout your paper, should be double-spaced.

Beneath the title, type the **author's name**: first name, middle initial(s), and last name. Do not use titles (Dr.) or degrees (Ph.D.).

Beneath the author's name, type the **institutional affiliation**, which should indicate the location where the author(s) conducted the research.

APA Title Page

Abstract

Begin a new page. Your abstract page should already

include the **page header** (described above). On the first line of the abstract page, center the word "Abstract" (no bold, formatting, italics, underlining, or quotation marks).

Beginning with the next line, write a concise summary of the key points of your research. (Do not indent.) Your abstract should contain at least your research topic, research questions, participants, methods, results, data analysis, and conclusions. You may also include possible implications of your research and future work you see connected with your findings. Your abstract should be a single paragraph double-spaced. Your abstract should be between 150 and 250 words.

You may also want to list keywords from your paper in your abstract. To do this, indent as you would if you were starting a new paragraph, type *Keywords*: (italicized), and then list your keywords. Listing your keywords will help researchers find your work in databases.

APA Abstract Page

Please see our [Sample APA](#)

Paper resource to see an example of an APA paper. You may also visit our Additional Resources page for more examples of APA papers.

How to Cite the Purdue OWL in APA

Individual Resources

Contributors' names and the last edited date can be found in the orange boxes at the top of every page on the OWL.

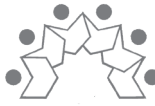
Contributors' names (Last edited date). *Title of resource*. Retrieved from <http://Web address for OWL resource>

Angeli, E., Wagner, J., Lawrick, E., Moore, K., Anderson, M., Soderland, L., & Brizee, A. (2010, May 5). *General format*. Retrieved from <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

Reference List: Basic Rules

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general





format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2011-02-21 02:10:52

Your reference list should appear at the end of your paper. It provides the information necessary for a reader to locate and retrieve any source you cite in the body of the paper. Each source you cite in the paper must appear in your reference list; likewise, each entry in the reference list must be cited in your text.

Your references should begin on a new page separate from the text of the essay; label this page "References" centered at the top of the page (do NOT bold, underline, or use quotation marks for the title). All text should be double-spaced just like the rest of your essay.

Basic Rules

- All lines after the first line of each entry in your reference list should be indented one-half inch from the left margin. This is called hanging indentation.
- Authors' names are inverted (last name first); give the last name and initials for all authors of a particular work for up to and including seven authors. If the work has more than seven authors, list the first six authors and then use ellipses after the sixth author's name. After the ellipses, list the last author's name of the work.
- Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work.
- If you have more than one article by the same author, single-author references or multiple-author references with the exact same authors in the exact same order are listed in order by the year of publication, starting with the earliest.
- Capitalize all major words in journal titles.
- When referring to books, chapters, articles, or Web pages, capitalize only the first letter of the first word of a title and subtitle, the first word after a colon or a dash in the title, and proper nouns. Do not capitalize the first letter of the second word in a hyphenated compound word.
- Italicize titles of longer works such as books and journals.
- Do not italicize, underline, or put quotes around the titles of shorter works such as journal articles or essays in edited collections.
- **Please note:** While the APA manual provides many examples of how to cite common types of sources, it does not provide rules on how to cite all types of sources. Therefore, if you have a source that APA does not include, APA suggests that you find the example that is most similar to your source and use that format. For more information, see page 193 of the *Publication Manual of the American*

Psychological Association, sixth edition.

Reference List: Author/Authors

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2010-12-02 11:05:41

The following rules for handling works by a single author or multiple authors apply to all APA-style references in your reference list, regardless of the type of work (book, article, electronic resource, etc.)

Single Author

Last name first, followed by author initials.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

Two Authors

List by their last names and initials. Use the ampersand instead of "and."

Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66, 1034-1048.

Three to Seven Authors

List by last names and initials; commas separate author names, while the last author name is preceded again by ampersand.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.

More Than Seven Authors

Miller, F. H., Choi, M. J., Angeli, L. L., Harland, A. A., Stamos, J. A., Thomas, S. T., . . . Rubin, L. H. (2009). Web site usability for the blind and low-vision user. *Technical Communication*, 57, 323-335.

Organization as Author

American Psychological Association. (2003).

Unknown Author

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed.). (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

NOTE: When your essay includes parenthetical citations of sources with no author named, use a shortened version of the source's title instead of an author's name. Use quotation marks and italics as appropriate. For example, parenthetical citations of the source above would appear as follows: (*Merriam-Webster's*, 1993).

Two or More Works by the Same Author

Use the author's name for all entries and list the entries by the year (earliest comes first).

Berndt, T. J. (1981).

Berndt, T. J. (1999).





When an author appears both as a sole author and, in another citation, as the first author of a group, list the one-author entries first.

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*, 15-28.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.

References that have the same first author and different second and/or third authors are arranged alphabetically by the last name of the second author, or the last name of the third if the first and second authors are the same.

Wegener, D. T., Kerr, N. L., Fleming, M. A., & Petty, R. E. (2000). Flexible corrections of juror judgments: Implications for jury instructions. *Psychology, Public Policy, & Law, 6*, 629-654.

Wegener, D. T., Petty, R. E., & Klein, D. J. (1994). Effects of mood on high elaboration attitude change: The mediating role of likelihood judgments. *European Journal of Social Psychology, 24*, 25-43.

Two or More Works by the Same Author in the Same Year

If you are using more than one reference by the same author (or the same group of authors listed in the same order) published in the same year, organize them in the reference list alphabetically by the title of the article or chapter. Then assign letter suffixes to the year. Refer to these sources in your essay as they appear in your reference list, e.g.: "Berndt (1981a) makes similar claims..."

Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology, 17*, 408-416.

Berndt, T. J. (1981b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development, 52*, 636-643.

Introductions, Prefaces, Forewords, and Afterwords

Cite the publishing information about a book as usual, but cite Introduction, Preface, Foreword, or Afterword (whatever title is applicable) as the chapter of the book.

Funk, R. & Kolln, M. (1998). Introduction. In E.W.

Ludlow (Ed.), *Understanding English Grammar* (pp. 1-2). Needham, MA: Allyn and Bacon.

Reference List: Articles in Periodicals

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2010-07-13 11:39:36

Basic Form

APA style dictates that authors are named last name followed by initials; publication year goes

between parentheses, followed by a period. The title of the article is in sentence-case, meaning only the first word and proper nouns in the title are capitalized. The periodical title is run in title case, and is followed by the volume number which, with the title, is also italicized or underlined.

Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (Year). Title of article. *Title of Periodical, volume number*(issue number), pages.

Article in Journal Paginated by Volume

Journals that are paginated by volume begin with page one in issue one, and continue numbering issue two where issue one ended, etc.

Harlow, H. F. (1983). Fundamentals for preparing psychology journal articles. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 55*, 893-896.

Article in Journal Paginated by Issue

Journals paginated by issue begin with page one every issue; therefore, the issue number gets indicated in parentheses after the volume. The parentheses and issue

number are not italicized or underlined.

Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion, 15*(30), 5-13.

Article in a Magazine

Henry, W. A., III. (1990, April 9). Making the grade in today's schools. *Time, 135*, 28-31.

Article in a Newspaper

Unlike other periodicals, p. or pp. precedes page numbers for a newspaper reference in APA style. Single pages take p., e.g., p. B2; multiple pages take pp., e.g., pp. B2, B4 or pp. C1, C3-C4.

Schultz, S. (2005, December 28). Calls made to strengthen state energy policies. *The Country Today*, pp. 1A, 2A.

Note: Because of issues with html coding, the listings below using brackets contain spaces that are not to be used with your listings. Use a space as normal before the brackets, but do not include a space following the bracket.

Letter to the Editor

Moller, G. (2002, August). Ripples versus rumbles [Letter to the editor]. *Scientific American, 287*(2), 12.

Review

Baumeister, R. F. (1993). Exposing the self-knowledge myth [Review of the book *The self-knower: A hero under control*, by R. A. Wicklund & M. Eckert]. *Contemporary Psychology, 38*, 466-467.

Reference List: Books

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2011-07-13 11:03:34



Basic Format for Books

Author, A. A. (Year of publication). *Title of work: Capital letter also for subtitle*. Location: Publisher.

Note: For “Location,” you should always list the city and the state using the two letter postal abbreviation without periods (New York, NY).

Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.

Edited Book, No Author

Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Edited Book with an Author or Authors

Plath, S. (2000). *The unabridged journals*. K.V. Kukil, (Ed.). New York, NY: Anchor.

A Translation

Laplace, P. S. (1951). *A philosophical essay on probabilities*. (F. W. Truscott & F. L. Emory, Trans.). New York, NY: Dover. (Original work published 1814).

Note: When you cite a republished work, like the one above, in your text, it should appear with both dates: Laplace (1814/1951).

Edition Other Than the First

Helfer, M. E., Kempe, R. S., & Krugman, R. D. (1997). *The battered child* (5th ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Article or Chapter in an Edited Book

Author, A. A., & Author, B. B. (Year of publication). Title of chapter. In A. Editor & B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Location: Publisher.

Note: When you list the pages of the chapter or essay in parentheses after the book title, use “pp.” before the numbers: (pp. 1-21). This abbreviation, however, does not appear before the page numbers in periodical references, except for newspapers.

O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York, NY:

Springer.

Multivolume Work

Wiener, P. (Ed.). (1973). *Dictionary of the history of ideas* (Vols. 1-4). New York, NY: Scribner’s.

Additional Resources

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2011-03-30 04:35:42

It’s always best to consult the Publication Manual first for any APA question. If you are using APA style for a class assignment, it’s a good idea

to consult your professor, advisor, TA, or other campus resources for help with using APA style—they're the ones who can tell you how the style should apply in your particular case. For extraordinary questions that aren't covered clearly in the style manual or haven't been answered by your teacher or advisor, contact the Writing Lab for help at (765) 494-3723 or email by using our [OWL tutor email form](#).

Print Resources

Here are some print resources for using APA style. Click The Purdue OWL does not make any profit from nor does it endorse these agencies; links are merely offered for information. Most of these books are probably available in your local library. From the American Psychological Association:

- *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th edition) (ISBN 13: 978-1-4338-0561-5; ISBN 10: 1-4338-0561-8)
- *Mastering APA Style: Instructor's Resource Guide* (ISBN: 1557988900)

- *Mastering APA Style: Student's Workbook and Training Guide* (ISBN: 143380557X)
- *Presenting Your Findings: A Practical Guide for Creating Tables* (ISBN: 143380705X)
- *Displaying Your Findings: A Practical Guide for Creating Figures, Posters, and Presentations* (ISBN: 1433807076X)

From other publishers:

- *Writing With Style: APA Style Made Easy* (ISBN: 084003167X)
- *Writing With Style: APA Style for Social Work* (ISBN: 084003198X)

Online Resources from the APA

- APA Style Website
- APA Style Blog

Other Online Resources: Documenting and Referencing Sources

- Citing Legal Materials in APA Style (Westfield State College)

Reference List: Other

Non-Print Sources

Summary: APA (American Psychological Association) is most commonly used to cite sources within the social sciences. This resource, revised according to the 6th edition, second printing of the APA manual, offers examples for the general format of APA research papers, in-text citations, endnotes/footnotes, and the reference page. For more information, please consult the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition, second printing.

Contributors: Elizabeth Angeli, Jodi Wagner, Elena Lawrick, Kristen Moore, Michael Anderson, Lars Soderlund, Allen Brizee, Russell Keck

Last Edited: 2010-10-21 10:47:25

Interviews, Email, and Other Personal Communication

No personal communication is included in your reference list; instead, parenthetically cite the communicator's name, the phrase "personal communication," and the date of the communication in your main text only.

(E. Robbins, personal communication, January 4, 2001).



A. P. Smith also claimed that many of her students had difficulties with APA style (personal communication, November 3, 2002).

Motion Picture

Basic reference list format:

Producer, P. P. (Producer), & Director, D. D. (Director). (Date of publication). *Title of motion picture* [Motion picture]. Country of origin: Studio or distributor.

Note: If a movie or video tape is not available in wide distribution, add the following to your citation after the country of origin: (Available from Distributor name, full address and zip code).

A Motion Picture or Video Tape with International or National Availability

Smith, J. D. (Producer), & Smithee, A. F. (Director). (2001). *Really big disaster movie* [Motion picture]. United States: Paramount Pictures.

A Motion Picture or Video Tape with Limited Availability

Harris, M. (Producer), & Turley, M. J. (Director). (2002). *Writing labs: A history* [Motion picture]. (Available from Purdue

University Pictures, 500 Oval Drive, West Lafayette, IN 47907)

Television Broadcast or Series Episode

Producer, P. P. (Producer). (Date of broadcast or copyright). Title of broadcast [*Television broadcast or Television series*]. City of origin: Studio or distributor.

Single Episode of a Television Series

Writer, W. W. (Writer), & Director, D. D. (Director). (Date of publication). Title of episode [Television series episode]. In P. Producer (Producer), *Series title*. City of origin: Studio or distributor.

Wendy, S. W. (Writer), & Martian, I. R. (Director). (1986). The rising angel and the falling ape [Television series episode]. In D. Dude (Producer), *Creatures and monsters*. Los Angeles, CA: Belarus Studios.

Television Broadcast

Important, I. M. (Producer). (1990, November 1). *The nightly news hour* [Television broadcast]. New York, NY: Central Broadcasting Service.

A Television Series

Bellisario, D.L. (Producer). (1992). *Exciting action show* [Television series]. Hollywood: American Broadcasting Company.

Music Recording

Songwriter, W. W. (Date of copyright). Title of song [Recorded by artist if different from song writer]. On *Title of album* [Medium of recording]. Location: Label. (Recording date if different from copyright date).

Taupin, B. (1975). Someone saved my life tonight [Recorded by Elton John]. On *Captain fantastic and the brown dirt cowboy* [CD]. London, England: Big Pig Music Limited.

For more about citing audiovisual media, see pages 209-210 of the APA Publication Manual 6th Edition, second printing.

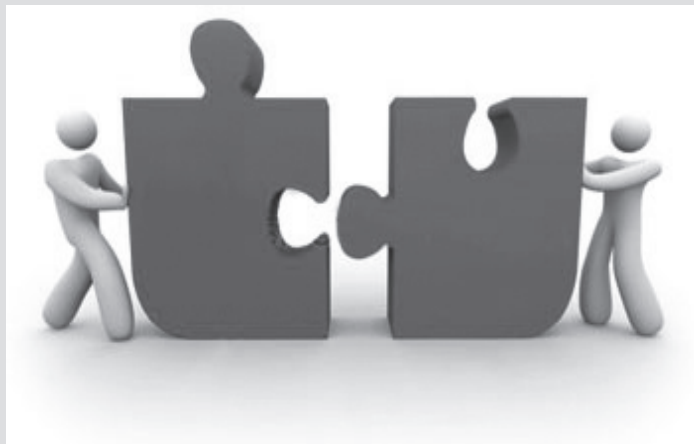
For information about citing legal sources in your reference list, see the Westfield State College page on Citing Legal Materials in APA Style.

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>



سکینه محمدی
دانشجوی کارشناسی ارشد
روانشناسی بالینی دانشگاه الزهرا

نقش یادگیری مشارکتی بر بهبود روابط همسالان





مقدمه

یادگیری مشارکتی^۱ فرایندی است که دانش‌آموزان را در بحث‌های مربوط به ارتقای محتوای یادگیری متعهد می‌کند. بحث‌ها ممکن است، در حالی تدریس، سوال پرسیدن، امتحان گرفتن، یا غیره را در فعالیت آموزشی بهبود بخشند که دانش‌آموزان فعالانه در یادگیری مسئولیتی را به عهده می‌گیرند. فرآیندهای یادگیری مشارکتی کلاس‌ها را از محیط‌های منفعل و دارای معلم تک‌گوینده به محیط‌های متعددی که دانش‌آموزان در آن فعالانه در محیط یادگیری شرکت دارند، تبدیل می‌کند.

یادگیری مشارکتی کوشش‌های مربوط به تغییر اجتماعی و انگیزشی در جهت ارتقای مثبت و یاری بخش کلاس - نظیر کنش‌های متقابل و تلاش برای پیشرفت و یادگیری - در بر می‌گیرد. در تعدادی از شکل‌های یادگیری مشارکتی، معلمان ابتدا در یک روش مکاتبه‌ای، اطلاعات جدید یا مهارت‌های دانش‌آموزان را به سوی تعلیم سوق می‌دهند. به طوری که دانش‌آموزانی که تمرین یادگیری جدید را به کار می‌برند - با راهنمایی معلم خود - پیشرفت بیشتری را نشان می‌دهند. به تدریج، دانش‌آموزان هدایت آموزش را به عهده می‌گیرند؛ به طوری که آنها در تمرین‌های گروهی با همسالان خود بر فرآیند آموزش تأثیر می‌گذارند. این انتقال مسئولیت از معلم به دانش‌آموز، به تدریج افزایش می‌یابد که این امر بارزترین ویژگی یادگیری مشارکتی است.

این نکته، مهمترین تفاوت بین یادگیری مشارکتی و کار گروهی سنتی است. یادگیری مشارکتی یک ویژگی ساختاری مهم است که نحوه ی کار دانش‌آموزان را در گروه تعیین می‌کند و هم بر نتایج یادگیری آکادمیک و هم اجتماعی تأثیر می‌گذارد. بیشتر محققان معتقدند که یادگیری مشارکتی خوب، دارای هدف گروهی و مسئولیت شخصی است.

هدف گروه دلیلی برای همکاری اعضای گروه است. هدف، دانش‌آموزان را برای کار با یکدیگر و خلق نیازهای وابسته به هم - برای یک کارکرد خوب گروهی - بر می‌انگیزد. اهداف گروه می‌تواند شامل نوشتن یک گزارش، تهیه یک طرح، بدست آوردن نمره امتحانی برای گروه شود. مسئولیت شخصی نیز دلیلی برای یادگیری هر یک از اعضای گروه است. این مسئولیت، شاخصی برای استفاده‌های مثبت آکادمیک تعیین می‌کند که هر عضو از گروه باید کدام قسمت از کار را انجام دهد. کارکرد خوب یادگیری مشارکتی با یادگیری گروهی سنتی تفاوت زیادی دارد؛ زیرا گروه لزوماً کار نمی‌کند و خود مسولیت شخصی ندارد. برای مثال، ممکن است یک نفر در گروه، تمام گزارش‌ها را بنویسد یا با حل بیشتر مشکلات در یک گروه فعالیت کند. در این نوع کار گروهی، احتمال کمی وجود دارد که گروه به تأثیرات آکادمیک و اجتماعی مثبت یادگیری مشارکتی دست یابد.

پیشینه تاریخی

یادگیری مشارکتی ایده‌ی تازه‌ای در تعلیم و تربیت نیست. در حقیقت یکی از اولین استفاده‌های یادگیری مشارکتی در یکی از کلاس‌های یک آموزشگاه روستایی اتفاق افتاد - جایی که یک معلم باید به دانش‌آموزانی با دامنه بسیار وسیعی از توانایی‌ها در سنین متفاوت درس می‌داد. احتمال دارد که معلم در یک پاسخ به یک سوال علمی از همکاری میان دانش‌آموزان استفاده کند و موقعیت تدریس را به چالش بکشد. تصور فلسفی یادگیری به علت توجه به همکاری پیش از این هم دیده شده است.

کاربردهای رایج یادگیری مشارکتی، رشد جمعیت شناختی و روانشناسی اجتماعی آنها در نیمه قرن بیستم و مطالعات مربوط به گروه آکادمیک گوردن آلپورت^۲ خصوصاً نظریه ارتباط اجتماعی را نشان می‌دهد. در طی مطالعه تعصب نژادی در محیط اجتماعی، آلپورت دریافت که در محیط‌هایی که نژادهای گوناگون مردم به یکدیگر نزدیک باشد، تعصب کاهش پیدا می‌کند. ارتباط واقعی در صورتی هدف مشترک است که موفق به انجام کاری شویم.

چگونگی و عمق تأثیر نژاد، در کاهش تعصب نژادی عامل مهمی است. این مسئله مهم از زمان جدایی زدایی در مدارس دولتی ایالات متحده شروع شده و رفتار متعصبانه آشکار و روابط کم همسالان نمونه‌ای از نحوه تأثیر تعصب نژادی بر یادگیری مشارکتی است. درباره همکاری در برابر عدم همکاری مشخص شده است که در محیط‌های مشارکتی - زمانی که موفقیت‌های شخصی به موفقیت‌های دیگران وابسته است



- اشخاص در ارتباط مؤثرتر با دیگران متعهد می‌شوند. این ارتباط یاری بخش و مثبت نمونه‌هایی است که گروه‌ها را - با بازدهی بالاتر - به سوی روابط مثبت با همسالان سوق می‌دهد. یافته‌های محیط‌های رقابتی نشان می‌دهد که گروه، پیوستگی و کنش‌های متقابل کمتری دارد که در آنها میزان مثبت همسالان نیز کمتر است.

نتایج اجتماعی یادگیری مشارکتی

این پیشرفت‌های روانشناختی اجتماعی منجر به توجه خاص روان‌شناسان آموزشی^۲ در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به این امر شد. از آنجایی که تعصب نژادی و جداسازی نژادی در مدارس آن دوران متداول بود، محققان نظریه ارتباط اجتماعی تلاش کردند تا از تعصب و روابط کم همسالان در مدارس جدید - که در آن از جداسازی نژادی خودداری می‌شد - بکاهند. اولین کار درباره مدل‌های یادگیری مشارکتی - مانند پازل و مسابقات تیم‌های بازی - تلاش دانش‌آموزان برای همکاری گروهی است که به عنوان هدف مشترک در نظر گرفته می‌شود. در این تلاش، آنها متعهد می‌شوند تا در این ارتباط تعصب نژادی را کاهش دهند. دیوید جانسون^۳، رابرت اسلاوین^۴، دیوید دوریس^۵ و الیوت ارونسون^۶ در تحقیقات خود دریافته‌اند که فعالیت‌های یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان را - از هر نژادی - نسبت به گروه متعهد می‌کند. یادگیری مشارکتی نه تنها منجر به بهبود روابط همسالان در کلاس می‌شود؛ بلکه موجب ادامه درخارج از کلاس نیز می‌شود. این روابط مثبت همسالان در طی یک سال تحصیلی حتی در پی فعالیت‌های اضافی یادگیری مشارکتی ادامه می‌یابد.

نتایج آکادمیک یادگیری مشارکتی

در یک پژوهش در مزیت‌های علمی - مدل‌های کلی یادگیری مشارکتی - مانند تقسیم کار تیم‌های دانش‌آموزی، پازل، یادگیری با هم تاکید شد (در زیر شرح داده می‌شود). این مدل‌ها دانش‌آموزان را در فرآیندهای یادگیری مشارکتی درگیر می‌کند و روی محتوای

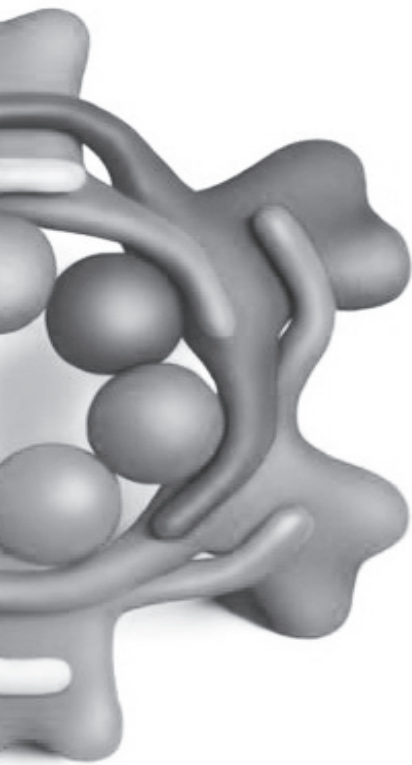
- 2 - Educational Psychology
- 3 - David Johnson
- 4 - Robert Slavin
- 5 - David Devries
- 6 - Elliott Aronson

**برای پیشرفت تدریجی
یادگیری مشارکتی مؤثر، گروه
باید در گفتگو و در ارتباط
مهارت داشته باشد. نتیجه
ارتباط همسالان پاسخ نهایی
است که فقط یک دانش‌آموز
پاسخ سایر دانش‌آموزان را
می‌گوید.**

آکادمیک تأثیر می‌گذارند. مدل‌ها محتوای خاصی ندارند و می‌توان تقریباً با هر محتوای آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. برای مثال، معلمان از آنها در فعالیت‌های نوپتی^۷ برای آسان کردن محتوای یادگیری استفاده می‌کنند. این روش، یک سبک تعاملی برای تمرین محتوا و مهارت‌های لازم است.

دونالد دنسرو^۸ و آلیسون کینگ^۹ فایده‌های آکادمیک یادگیری مشارکتی در دانش‌آموزان را همانند محیط‌های دانشگاهی یافتند. محققان دریافته‌اند که همکاری همسالان در سخنرانی و در حال خواندن کتاب‌های درسی، می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان و نگهداری محتوای درسی را بهبود بخشد. هرگاه چند مدل یادگیری مشارکتی در آموزش روزانه به کار گرفته شود دانش‌آموزان را بیش از پیش نسبت به فعالیت گروهی محتوای خاص مدل‌های یادگیری مشارکتی شامل یادگیری متقابل و خوندان مشارکتی و ترکیب در خواندن و فن‌های زبان، و آموزش سریع تیم در ریاضیات می‌شود.

- 7 - Periodic Activities
- 8 - Donald Dansereau
- 9 - Alison King





دانش‌آموزانی که توضیح می‌دهند نیز یادگیری را افزایش می‌دهند. به این منظور لازم است که معلمان از تأثیرگذاری کلیه‌ی دانش‌آموزان و شرکت همه‌ی آنان برای پاسخگویی به سؤال و توضیح پاسخ اطمینان حاصل نمایند و کنترل لازم را در این زمینه داشته باشند. همچنین لازم است که معلمان، فرصت توضیح پاسخ را در اختیار همه‌ی دانش‌آموزان - با استعدادهای گوناگون - قرار دهند. گفتگوی یک دانش‌آموز و مطرح نمودن پاسخ‌های استادانه هر یک می‌تواند فرصت برابری را برای فراهم نمودن یک پاسخ مناسب فراهم نماید.

نتیجه‌گیری

یکی از بارزترین ویژگی یادگیری مشارکتی، انتقال مسئولیت از معلم به دانش‌آموز است. در واقع یادگیری مشارکتی نحوه‌ی کار دانش‌آموزان را در گروه تعیین می‌کند، به همین دلیل محققان متقعدند که یادگیری مشارکتی دارای هدف گروهی و مسئولیت شخصی است.

رفتار متعصبانه آشکار و روابط کم همسالان نمونه‌ای از تأثیر تعصب نژادی بر یادگیری مشارکتی است. در محیط‌های مشارکتی - بر خلاف محیط‌های رقابتی که گروه کنش‌های متقابل کمتری دارد- اشخاص در ارتباط مؤثرتر با دیگران متعهد می‌شوند، این ارتباط یاری بخش نمونه‌هایی است که گروه‌ها را به سوی روابط مثبت با همسالان سوق می‌دهد.

برای پیشرفت تدریجی یادگیری مشارکتی مؤثرگروه باید در گفتگو و در ارتباط مهارت داشته باشد. در طی یادگیری مشارکتی توضیحات استادانه نیز عاملی مهمی در افزایش یادگیری دانش‌آموزان که شنونده هستند و هم دانش‌آموزانی که توضیح می‌دهند، است. پس لازم است که معلمان برای دانش‌آموزان با استعدادهای گوناگون فرصت برابری را برای یک پاسخ مناسب فراهم نمایند.

منبع ترجمه:

Salkind, Neil J(2008).
Encyclopedia of educational
psychology . Volum1. USA : Sage
publications.



یادگیری مشارکتی ایده‌ی تازه‌ای در تعلیم و تربیت نیست. در حقیقت یکی از اولین استفاده‌های یادگیری مشارکتی در یکی از کلاس‌های یک آموزشگاه روستایی اتفاق افتاد

ماهیت گفتگوی مشارکتی

برای پیشرفت تدریجی یادگیری مشارکتی مؤثر، گروه باید در گفتگو و در ارتباط مهارت داشته باشد. نتیجه‌ی ارتباط همسالان پاسخ نهایی است که فقط یک دانش‌آموز پاسخ سایر دانش‌آموزان را می‌گوید. این تمرین، هم یادگیری هر یک از دانش‌آموزانی که پاسخ را می‌دهند و هم یادگیری دانش‌آموزانی که پاسخ را می‌شنوند، افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، وقتی که یک دانش‌آموز درباره‌ی یک پاسخ توضیح می‌دهد - شخص پاسخ صحیح یا توضیح فردی که پاسخ درست است را می‌فهمد - دو دانش‌آموز از تجربه‌ی یکدیگر بهره‌برند.

ایجاد ارتباط‌های بیشتر بین اطلاعات جدید و دانش قبلی فرد، درک او را افزایش می‌دهد. برخی از پژوهش‌ها بیان می‌کنند که دانش‌آموزانی که توضیحات استادانه‌ای برای سؤالات دارند نسبت به آن گروه که توضیحات استادانه را می‌شنوند - واقعاً - از تجربه بیشتری در آن زمینه برخوردارند.

در طی یادگیری مشارکتی توضیحات استادانه نه تنها یادگیری دانش‌آموزانی را که شنونده هستند افزایش می‌دهد؛ بلکه برای

