

نقش خود تنظیمی در یادگیری غیررسمی

حسین کارشکی^۱

هدف اصلی مقاله حاضر، بررسی نظری رابطه بین یادگیری خودتنظیمی با یادگیری غیررسمی است. یکی از مفاهیم خیلی نزدیک به یادگیری غیررسمی که می‌تواند مکانیزم‌های روان‌شناختی حاکم بر آن را به خوبی تبیین کند، یادگیری خودتنظیمی است. از طریق یادگیری خودتنظیمی ابعاد انگیزشی، شناختی و محیطی فرایند یادگیری بر محور خود و توسط خود یکپارچه می‌گردد. یادگیرنده خودتنظیم برای خود اهدافی انتخاب می‌کند، برنامه‌ریزی می‌کند و تلاش‌هایش را معطوف رسیدن به آن اهداف و برنامه‌ها می‌کند، در مواقع ضروری از کمک دیگران بهره‌مند می‌گردد، جریان یادگیری خود را نظارت و ارزیابی و در صورت ضرورت، اصلاح می‌کند. با توجه به مولفه‌های خودتنظیمی، این مبحث ارتباط بسیار نزدیکی با یادگیری غیررسمی پیدا می‌کند و می‌تواند به فهم بهتر و غنای بیشتر آموزش‌های غیررسمی و مجازی کمک کند. مهمترین (و نه همه) ابعاد یادگیری و آموزش غیررسمی عبارتند از: ۱) نقش اعضا خانواده، همسالان، دیگران معنادار برای شخص یا کارشناسان رشته‌های خاص، ۲) نقش محیط‌هایی مثل نمایشگاه-ها، مجامع، پارک‌ها و گالری‌ها و ۳) نقش رسانه‌های جمعی مانند تلویزیون، ویدئو و اینترنت در یادگیری. ساز و کارهای حاکم بر یادگیری غیررسمی به گونه‌ای است که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، اثر بخشی محیط و پیامدهای یادگیری را شدیداً تحت تاثیر قرار می‌دهد. لذا بررسی روان‌شناختی آموزش‌های غیررسمی و مکانیزم‌های حاکم بر این نوع آموزش‌ها با استفاده از نقش یادگیری خودتنظیمی موضوعی ارزشمند و قابل اعتناست.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، مولفه‌های خودتنظیمی و یادگیری غیررسمی

مقدمه:

یکی از مفاهیم مطرح در روانشناسی تربیتی و شناختی معاصر یادگیری خود تنظیمی^۱ است. خودتنظیمی نقش مهمی در فرایندها و پیامدهای یادگیری و آموزش دارد. از یادگیری خود تنظیمی تعاریف متعددی ارائه شده است. یادگیری خود تنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش آموزان به کار می برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری شان به کار می گیرند (پینتریچ^۲، ۱۹۹۹). به اعتقاد پینتریچ مهمترین راهبردهای خودتنظیمی عبارتند از: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریتی منابع. لموس^۳ (۱۹۹۹) نیز معتقد است خود تنظیمی یعنی توانایی فرد برای تعدیل رفتارها بر طبق شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی. او توضیح می دهد که خود تنظیمی شامل ظرفیت فرد برای سازماندهی رفتار بر طبق اهداف^۴ و خود مدیریتی^۵ فرایندهای گوناگون یادگیری است.

گرچه ادبیات گسترده و متنوعی در مورد خودتنظیمی وجود دارد ولی در مجموع می توان گفت تعاریف قدیمی تر بر جنبه های شناختی یادگیری خودتنظیمی بدون توجه به جنبه های عاطفی، هیجانی و انگیزشی آن تاکید داشته اند، اما تعاریف و ادبیات جدید، سعی در یکپارچه کردن جنبه های سرد و گرم یادگیری همچون شناختها، عواطف و انگیزه ها دارند (پینتریچ، ۲۰۰۴). بر این اساس می توان گفت یادگیری خودتنظیمی شامل کلیه فرایندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد نسبت به فعالیتهای یادگیری اش هدف گزینی و برنامه ریزی می کند و متناسب با شرایط، راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می کند و در صورت لزوم از منابع دیگر مثل افراد یا امکانات بهره می گیرد تا برنامه هایش را به خوبی پیش ببرد. محور این نوع نگاه به یادگیری خود دانش آموز و ویژگیهای اوست و بر دانش آموز محوری تاکید دارد.

مولفه های یادگیری خودتنظیمی

یکی از مسائل مهم در بررسی یادگیری خودتنظیمی، توجه به اختلاف نظر در نوع مولفه های تشکیل دهنده آن است. لذا قبل از هرچیز، بررسی این اختلاف نظرها ضروری است. بعضی از نظریه ها، به تفکیک و طبقه بندی راهبردهای خاص یادگیری به عنوان مولفه های یادگیری خودتنظیمی می پردازند (مانند

^۱ -Self-regulating learning

^۲ - Pintrich

^۳ - Lemos

^۴ - purposes, goals

^۵ - self-managing

پینتریچ، ۱۹۹۹)، بعضی دیگر، مولفه های انگیزشی و خودتعیین گرانه خودتنظیمی مورد بررسی قرار می دهند (مانند طرفداران نظریه خودتعیین گری، گرونلیک، دسای و ریان، ۱۹۹۷)، برای برخی دیگر از نظریه های جدیدتر، یکپارچه کردن مولفه های شناختی، انگیزشی، عاطفی و محیطی موثر بر خودتنظیمی (مانند پینتریچ، ۲۰۰۴) و یا فرایندهای چرخه ای خودتنظیمی (مانند زیمرمن^۱، ۱۹۹۹) مهم است.

الف) چارچوب مفهومی الگوی یادگیری خود تنظیمی پینتریچ

پینتریچ (۱۹۹۹) در تحقیقی با هدف بررسی نقش باورهای انگیزشی در بهبود و تقویت یادگیری خود تنظیمی، مولفه های یادگیری خود تنظیمی را نیز مطرح می کند. او معتقد است در اکثر الگوها، یکی از جنبه های مهم یادگیری خود تنظیمی، کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی گوناگون توسط دانش آموزان برای کنترل و تنظیم فرایند یادگیری شان است. الگوی یادگیری خود تنظیمی او شامل سه دسته راهبرد کلی است: راهبردهای شناختی، راهبردهای خود تنظیمی برای کنترل شناخت و راهبردهای مدیریت منابع.

۱) راهبردهای یادگیری شناختی

یک دسته مهم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی است. این راهبردها در خدمت ایجاد و افزایش دانش و فرایندهای شناختی هستند. راهبردهای یاد شده شامل چندین راهبرد است که وین اشتاین و مایر (۱۹۸۶، در پینتریچ، ۱۹۹۹) آنها را شامل یادآوری^۲، بسط^۳ و سازماندهی^۴ می داند. این راهبردها با عملکرد تحصیلی رابطه دارند (مک کیچ، پینتریچ، لین، ۱۹۸۵، پینتریچ، ۱۹۸۹، پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰، در پینتریچ، ۱۹۹۹) و می توان آنها را برای تکالیف حافظه ای ساده یا تکالیف پیچیده تری که مستلزم درک متن است به کار برد (وینستون و مایر، ۱۹۸۶، در پینتریچ، ۱۹۹۹).

راهبردهای یادآوری شامل از بر خوانی جملات برای یادگیری، حرف زدن با صدای بلند هنگام خواندن یک متن، برجسته کردن و خط کشی زیر مطالب مهم با روش نسبتاً فعال و نه سطحی است. فرض می شود که راهبردهای یادآوری به دانش آموزان کمک می کنند تا توجه شان را متمرکز کنند و اطلاعات مهم را

^۱ - Zimmerman

^۲ - remembering

^۳ - elaboration

^۴ - organization

از فهرست‌ها یا متون، انتخاب کنند و این اطلاعات را فعالانه در حافظه کاری خود قرار دهند، با این وجود راهبردهای یادشده، نشان دهنده سطح پردازش چندان عمیقی نیستند. راهبردهای بسط شامل تبیین، تفسیر و خلاصه کردن مواد برای آموختن، قیاس کردن، یادداشت برداری خلاقانه و پاسخ دهی است (وینستون و مایر، ۱۹۸۶، در پینتریچ، ۱۹۹۹). راهبردهای مذکور سطح یادگیری عمیق تری را نشان می‌دهند و مستلزم آنند که یادگیرنده از سطح متن مطالعه شده فراتر رود و دست به استنباط در آن مورد بزند. نوع دیگری از راهبردهای پردازش عمیق، سازماندهی است، که شامل رفتارهایی همچون انتخاب ایده اصلی متن، خط کشی، برجسته کردن متن یا مواد برای آموختن، استفاده از فنون مختلف برای انتخاب و سازماندهی ایده‌های موجود در تکالیف، طراحی و آماده کردن شبکه یا نقشه‌ای از ایده‌های مهم، شناسایی ساختارهای نثر یا توضیح و تفسیر متن است. راهبردهای سازماندهی باعث درک عمیق‌تر مواد می‌شوند و اکثر یادگیرندگان موفق و حرفه‌ای از این راهبرها، بهره‌ساز می‌برند.

۲) راهبردهای فراشناختی

بخش دیگر و مهم‌تر خودتنظیمی، فراشناخت است. فراشناخت بیش از بقیه راهبردها ماهیت خودتنظیمی دارد. فراشناخت یعنی شناخت شناخت یا اندیشیدن درباره نحوه یادگیری خود. به طور کلی دو نوع فراشناخت وجود دارد: دانش فراشناختی و تجربه فراشناختی. یا دانش^۱ در مورد شناخت و خودتنظیمی شناختی (براون، برانسفورد، فلاول، ۱۹۹۳، فلاول، ۱۹۷۹). دانش فراشناختی، بخشی از دانش یادگیرنده است که به اطلاعات او از نحوه یادگیری اش مربوط است و ممکن است شامل طبقه شخص، تکلیف و راهبرد باشد. خودتنظیمی معطوف به نظارت، کنترل و تنظیم فعالیت‌های شناختی و رفتار شخص است. در بعضی تحقیقات بیشترین تاکید فراشناخت بر راهبردهایی است که شخص برای برنامه ریزی، نظارت و تنظیم شناخت به کار می‌برد و نه دانش فراشناختی آنها (مثل برنامه دانشگاه میشیگان، در پینتریچ، ۱۹۹۹). زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۶، ۱۹۸۸) نیز معتقدند اکثر الگوهای کنترل شناختی یا راهبردهای خودتنظیمی شامل سه نوع راهبرد کلی است: برنامه ریزی^۲، نظارت^۳ و تنظیم^۴. این سه نوع راهبرد هم به لحاظ مفهومی (پینتریچ، ۱۹۹۹) و هم به لحاظ تجربی با هم ارتباط دارند (پینتریچ، ۱۹۸۹، پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳).

^۱ - knowledge
^۲ - planning
^۳ - monitoring
^۴ - regulating

فعالتهای برنامه ریزی که در مطالعات گوناگون در مورد یادگیری دانش آموزان بررسی شده اند، شامل انتخاب هدف برای مطالعه، مرور قبل از خواندن، سوال سازی قبل از خواندن متن و انجام تحلیل تکلیف یا تحلیل مساله است. به نظر می رسد که این فعالیتها به یاد گیرنده کمک می کنند تا عمل شناختنش را برنامه ریزی کند، ابعاد مختلف دانش قبلی را فعال و تحریک کند و درک و سازماندهی مواد و تکالیف را ساده تر گرداند (پینتریچ، ۱۹۹۹).

نظارت بر تفکر و رفتار تحصیلی شخصی جنبه اساسی دیگری از یادگیری خود تنظیمی است. به منظور خود تنظیمی باید چند معیار، ملاک یا هدف مشخص شود تا مقایسه ها امکان پذیر باشد، و از این طریق فرایند نظارت هدایت شود. وینستون و مایر (۱۹۸۶، در پینتریچ، ۱۹۹۹) نیز فرایندهای فراشناختی را عمدتاً نظارت کننده درک مطلب می داند. از طریق این فرایندها دانش آموزان درک شان را در برابر اهدافی، که خود انتخاب کرده اند، واری می کنند. فعالیتها نظارت شامل تقسیم توجه موقع خواندن متن یا گوش دادن به سخنرانی، خودآزمایی از طریق پاسخ به سوالات مربوط به متن برای واری میزان درک آن، نظارت بر درک مطالب سخنران، و کاربرد راهبردهای آمادگی برای امتحان (مثل سرعت نظارت و تطبیق با زمان موجود) است. یکی از راهبردهای اساسی خودتنظیمی، راهبردهای نظارت است. وقتی که دانش آموزان از طریق چند ملاک یا هدف بر یادگیری و عملکردشان نظارت می کنند، نیاز به فرایندهای تنظیم دارند. برای مثال، وقتی یادگیرندگان به هنگام نظارت بر درک، از خودشان سوالاتی می پرسند و سپس به عقب بر می گردند و دوباره بخشی از متن را می خوانند، این خواندن مجدد راهبردی برای تنظیم است. نوع دیگر راهبرد خود تنظیمی خواندن وقتی اتفاق می افتد که یک دانش آموز سرعت خواندن خود را آهسته می کند، وقتی که در متن جدید با مشکل بیشتر و مطالب با مشابهت کمتری مواجه باشند. البته مرور جنبه هایی از تکالیف کلاسی به هنگام مطالعه برای امتحان (یادداشت های سخنرانی، متون، تکالیف آزمایشگاهی، امتحانات قبلی و مقالات) که شخص به خاطر نمی آورد یا درک نمی کند، نشان دهنده یک راهبرد خود تنظیمی کلی است. مرور سوالات و دوباره خوانی بعدی آنها موقع مطالعه یک متن، راهبرد دیگری است که دانش آموزان می توانند برای تنظیم رفتارشان به کارگیرند. فرض می شود که همه این راهبردها از طریق کمک به دانش آموزان برای تصحیح رفتار مطالعه شان و جبران کاستیهای آنها، یادگیری را بهبود می بخشد.

مطابق آنچه گفته شد، می توان نتیجه گرفت که فراشناخت بخش بسیار مهمی از راهبردهای خودتنظیمی است و شامل دانش و تجربه فراشناختی است. راهبردهایی مانند هدف گزینی، برنامه ریزی، نظارت،

ارزشیابی و اصلاح اشتباهات مهم ترین راهبردهای فراشناختی هستند. راهبردهای یادشده نقش مهمی در عملکردهای تحصیلی و فرایندهای روانشناختی حاکم بر آن دارند.

۳) راهبردهای مدیریت منابع

مولفه دیگر الگوی خود تنظیمی پینتریچ (۱۹۹۹)، راهبردهایی است که دانش آموزان به کار می گیرند تا محیطشان را کنترل و مدیریت کنند. راهبردهای مذکور شامل مدیریت و کنترل زمان، تلاش، محیط مطالعه و افراد دیگر، شامل معلمان و همسالان، از طریق کاربرد راهبردهای کمک طلبی^۱ است (کرنو، ۱۹۸۶، ریان و پینتریچ، ۱۹۹۸، زیمرمن و مارتینز پونز، ۱۹۸۶ و ۱۹۸۸). فرض می شود که راهبردهای مدیریت منابع به دانش آموزان کمک می کنند تا با محیطشان سازگار شوند و همچنین محیطشان را تغییر دهند تا اهداف و نیازهایشان بر آورده شود (استرنبرگ، ۱۹۸۵). می توان گفت مدیریت منابع جنبه بیرونی و محیطی خود تنظیمی است و موقعی استفاده می شود که فرد احساس می کند برای افزایش کارایی و عملکرد بهتر، لازم است از منابع موجود بهره بیشتری بگیرد.

پینتریچ (۲۰۰۴) طی مقاله ای ارزشمند، چارچوب مفهومی برای سنجش انگیزش و یادگیری خود تنظیمی ارائه داد و از این طریق به بسط نظرات قبلی خود پرداخت. الگوی مد نظر او مبتنی بر رویکرد خود تنظیمی مربوط به انگیزش و یادگیری بوده و برای آن، پیش فرضهایی را نیز مطرح می نماید. فعال و سازنده^۲ بودن، ظرفیت کنترل داشتن^۳ یادگیرنده یا هدفمند بودن^۴ (ملاک یا معیار) فعالیتها خود تنظیمی و میانجیگری^۵ بین ویژگی های بافتی، شخصی، پیشرفت و عملکرد واقعی چهار پیش فرض او هستند. بر مبنای این پیش فرض ها، پینتریچ (۲۰۰۴) الگویی تحولی از مولفه های مختلف خود تنظیمی ارائه داد (جدول ۱).

جدول (۱). مراحل و حوزه های یادگیری خود تنظیمی (پینتریچ، ۲۰۰۴)

حوزه های خود تنظیمی

^۱ - help-seeking

^۲ - active and constructive assumption

^۳ - potential for control

^۴ - goal criterion or standard

^۵ - mediator

بافت	رفتار	انگیزش/عاطفه	شناخت	مراحل و مقیاسها
ادراکات تکلیف	برنامه ریزی زمان و تلاش	پذیرش جهت گیری هدفی، قضاوت های کارآمدی، ادراکات مشکلی تکلیف، فعال سازی ارزش تکلیف و فعال سازی علاقه	انتخاب هدف ^۱ ، فعال سازی دانش محتوایی قبلی فعال سازی دانش فرا شناختی	مرحله ۱: آینده نگری ^۱ ، برنامه ریزی و فعال سازی
ادراکات بافت	مشاهده رفتار	هشیاری و نظارت	آگاهی فراشناختی و نظارت بر شناخت	مرحله ۲: نظارت
تغییر یا ترک تکلیف	نظارت بر تغییر تکلیف و شرایط بافت	تلاش، کاربرد زمان، نیاز برای کمک و خود مشاهده ای رفتار افزایش/کاهش تلاش پشتکار، ترک کار و کمک طلبی رفتار	انتخاب و پذیرش راهبردهای برای مدیریت، انگیزش و عاطفه	مرحله ۳: کنترل
ارزیابی تکلیف	انتخاب رفتار	واکنش های عاطفی و اسنادها	قضاوت های شناختی و اسنادها	مرحله ۴: واکنش و تعمق
ارزیابی لبافت	نظم دهی تلاش	اهداف درونی، اهداف بیرونی، ارزش تکلیف، باورهای کنترل، خود کارآمدی و اضطراب امتحان	یادآوری، سازماندهی بسط تفکر انتقادی فراشناخت	مقیاسهای MSLQ مربوطه
یادگیری همسالان	کمک طلبی			
محیط مطالعه/زمان	محیط زمان/مطالعه			

مطابق الگوی او، خود تنظیمی که شامل فرایندهای انتخاب هدف، نظارت، کنترل و تنظیم است، طی چهار مرحله اتفاق می افتد: برنامه ریزی، فعال سازی فرایندهای نظارتی، عمل (و کنترل) و واکنش (و تعمق) (جدول ۱). البته همه فرایندهای یادگیری در این مراحل نمی گنجد، به گونه ای که موقعیت هایی

^۱ - forethought

^۲ - target

برای یادگیری مواد تحصیلی از طرق غیر ارادی، ضمنی یا آشکارتر نیز وجود دارد، بدون اینکه آنها یادگیری شان را با روش به ظاهر پیشنهاد شده در این الگو تنظیم کنند.

در مجموع می توان گفت، آنچه در دیدگاه یادشده مهم است یکپارچگی ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی، رفتاری و بافتی خودتنظیمی طی مراحل و به شکل تحولی است. به باور او برنامه ریزی، نظارت، کنترل و تعمق در ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی، رفتاری و بافتی ماهیت خودتنظیمی و زنجیره تحول آن را مشخص می سازد. دیدگاه یادشده بر بستری از نظریه شناختی- اجتماعی بناشده و برخلاف نظریه های اولیه مربوطه، بر نقش متغیرهای شناختی و انگیزشی موثر بر خودتنظیمی تاکید شده است. دیدگاه یاد شده توصیف جامع و پیچیده ای از خودتنظیمی ارائه می دهد و این باعث غنای نظری خودتنظیمی می شود، ولی عملیاتی کردن مفاهیم آن با چالش روبرو است.

با مقایسه دو الگوی مطرح شده توسط پینتریچ (۱۹۹۹ و ۲۰۰۴) مشخص می شود که الگوی مطرح شده در سال ۲۰۰۴، الگوی جامع تری است و به تفصیل مراحل تحول خود تنظیمی و حیطه های مختلفی که خود تنظیمی بر آنها اعمال می شود، دربر می گیرد. اما در الگوی اول (پینتریچ، ۱۹۹۹) راهبردهای مطرح شده از انسجام کلی برخوردار نیستند، به شکل ایستا مطرح شده اند و دامنه خود تنظیمی نیز محدود به شناخت و تنظیم آن است. علیرغم جامعیت الگوی اخیر (پینتریچ، ۲۰۰۴) ابزارهایی که بتواند حیطه های مختلف خود تنظیمی را به شکل تحولی مورد بررسی قرار دهد وجود ندارد و پیشنهادات مطرح شده در ابتدای راه است و لازم است به نحو بهتر و سازنده تری عملیاتی شوند. بنابراین طراحی و توسعه ابزارهایی که بتواند خود تنظیمی را در حیطه های مختلف و به شکل تحولی (سنی یا شناختی) مورد بررسی قرار دهد ارزشمند است و به توسعه بهتر این الگو کمک خواهد کرد.

ب) مولفه های یادگیری خود تنظیمی از دیدگاه زیمرمن

به باور زیمرمن (۱۹۹۹) یادگیرندگان خودتنظیمی نیاز به توجه کمتری از طرف معلمان دارند. آنها می دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی هایشان در حیطه های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی شان می دانند. این دانش آموزان اراده دارند و به همین دلیل می توان آنها را یادگیرندگان خود تنظیم نامید. زیمرمن (۱۹۸۹) خاطر نشان می کند که دانش آموزان می توانند خود تنظیم تلقی شوند اگر به لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، مشارکت کنندگان فعالی در فرایندهای یادگیری شان باشند. سه پیش فرض در تعریف او گنجانده شده

است. راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، ادراک خود کار آمدی از عملکرد و مهارت خود و تعهد برای رسیدن به اهداف خویش. به باور او که تحت تاثیر رویکرد کلی شناختی اجتماعی است، یادگیری خود تنظیمی، از طریق رویدادهای شخصی، محیطی و رفتاری تعیین می شوند. مهمترین این رویدادها یا اثرات عبارتند از: اثرات شخصی شامل دانش و اهداف شخص، اثرات رفتاری شامل خود مشاهده ای، خود قضاوتی و خود واکنشی و اثرات محیطی شامل ترغیب کلامی و الگویی. زیمرمن (۱۹۹۸)، مولفه های خود تنظیمی را با تاکید بر سوالات مرتبط با خود تنظیمی، ابعاد روانی، شرایط تکلیف، ویژگی های خود تنظیمی و فرایندهای مربوطه مطرح و طبقه بندی کرد (شکل ۲).

جدول (۲). ابعاد یادگیری خود تنظیمی (زیمرمن، ۱۹۹۸).

سوال	ابعاد روانی	شرایط تکلیف	ویژگی های خود تنظیمی	فرایندهای خود تنظیمی
چرا؟	انگیزه	انتخاب مشارکت	خود انگیزی	انتخاب هدف و خود کار آمدی
چگونه؟	روش	انتخاب روش	برنامه ریزی شده و روشن	راهبردهای تکلیف، خود آموزی
چه موقع؟	زمان	انتخاب محدودیتهای زمانی	به موقع و کافی	مدیریت زمان
چه؟	رفتار	انتخاب رفتار بعدی	خود آگاهی و عملکرد	خود نظارتی، خود ارزیابی و خود پیامدی
کجا؟	محیطی فیزیکی	انتخاب موقعیت	به لحاظ محیطی حساس و مرجع مند	ساخت دهی محیط
با چه کسی؟	اجتماعی	انتخاب شریک، الگو یا معلم	به لحاظ اجتماعی حساس و مرجع دار	انتخاب کمک طلبی

مهم ترین فرایندهای خود تنظیمی به باور او شامل انتخاب هدف، خود آموزی، مدیریت زمان، خود نظارتی، خود ارزیابی، استنباط، ساخت دادن به محیط و کمک طلبی است (شکل ۲).

در مجموع می توان گفت خود تنظیمی راهبردها و فرایندهای متعددی مانند انتخاب هدف، خود آموزی، مدیریت زمان، خود نظارتی، خود ارزیابی، استنباط، ساخت دادن به محیط و کمک طلبی (و یا راهبردهای شناختی، راهبردهای خود تنظیمی برای کنترل شناخت و راهبردهای مدیریت منابع) را شامل می شود. وقتی

راهبردها و فرایندهای یادشده را در بافتهای یادگیری رسمی و غیررسمی بررسی کنیم، پی می بریم که راهبردها و فرایندهای خودتنظیمی بیشتر در بافت یادگیری غیررسمی معنا پیدا می کند یا با آن در ارتباط است. خودتنظیمی تمام بافت و محیط کلاس، به خصوص بافت یادگیری غیر رسمی را تحت تأثیر قرار می دهد و یادگیری غیر رسمی عمیقاً از ماهیتی خود تنظیمی برخوردار است. راهبردها و فرایندهای خودتنظیمی بیشتر در بافت یادگیری غیررسمی امکان پذیر است یا اینکه ایده آل آن است که در موقعیت غیر رسمی و واقعی به وقوع بپیوندد. لذا بررسی رابطه این دو و تبادلات آنها ضروری به نظر می رسد.

یادگیری غیر رسمی^۱

امروزه اکثر محققین و کارشناسان بر اهمیت بافت غیررسمی در بهبود عملکرد سازمانی تأکید می کنند و سازمانهای موفق سعی کرده اند از امکانات و قابلیت‌های این بافت حداکثر استفاده را ببرند. در زمینه آموزش و یادگیری نیز در سالهای اخیر به ناکافی بودن و کمبودهای موجود در بافت های یادگیری رسمی و ارزش رو به افزایش بافت های یادگیری غیررسمی توسط محققان اشاره شده است. علاوه بر این موقعیتهای یادگیری غیر رسمی نیز روز به روز در حال افزایش است و لازم است نظامهای آموزشی خود را با این تغییرات سازگار کنند. موقعیت های سازمانی، فراگیری زبان، فن آوری اطلاعات و ارتباطات مهم ترین زمینه گسترش حوزه یادگیری غیر رسمی است. محققینی که یادگیری غیر رسمی را مورد بررسی قرار داده اند، بر نقش یکی از منابع زیر تأکید داشته اند:

- ۱- یادگیری از اعضای خانواده، همسالان، دیگران معنادار و مهم یا خبرگان در رشته.
- ۲- یادگیری از محیط های یادگیری غیر رسمی مثل موزه ها، گالری ها، مراکز علمی، پارک ها و

فضاهای تفریحی

- ۳- یادگیری از رسانه های جمعی مانند تلویزیون، فن آوری های اطلاعاتی و اینترنت و ماهواره (بوکارتز و مینارت، ۱۹۹۹)

یادگیری غیر رسمی، گاهی از طریق اصطلاحات مشابه و یا با آنها تعریف شده است. یادگیری ضمنی^۲، یادگیری تجربی^۳، یادگیری زمینه شده^۴ نمونه هایی از این اصطلاحات مورد نظر است. در فرهنگ اریک

^۱-informal learning

^۲- incidental learning

^۳-experiential learning

^۴- granted learning

یادگیری تجربی به جای یادگیری غیر رسمی به کار رفته است. یادگیری تجربی یعنی یادگیری از طریق عمل و شامل دانش و مهارت‌های فراگرفته شده از طریق کار، بازی و دیگر تجربه های زندگی است. این یادگیری در تقابل با موقعیت های یادگیری کتابی و سخنرانی است. طالعات زیادی نشان داده که محیطهای یادگیری غیر رسمی فواید فراوانی دارند. برای مثال در تحقیقی که هررا (۱۹۹۷)، در بوکارتز و مینارت، (۱۹۹۹) با کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری پایه پنجم برای مقایسه کاربرد آگاهی های واج شناسی و تبدیل (صدا - حرف) در دو موقعیت یادگیری رسمی و غیر رسمی انجام داد، مشخص شد که نقش یادگیری غیر رسمی مؤثرتر از یادگیری رسمی است. رابینسون (۱۹۹۶، منبع قبلی) نیز در بررسی تفاوت دو محیط یادگیری غیر رسمی و آشکار (رسمی) در آموزش زبان دوم به نتایج مشابهی دست یافت. برنسفورد، شرودر و هازلبرینگ (۱۹۸۸، منبع قبلی) نشان دادند که کاربرد فن آوری ویدئو که به شکل غیر رسمی ارائه شده بود به توسعه قابلیت های حل مسأله، خواندن، لغت و توانایی تفکر ریاضی انجامید.

محققینی که در مورد سازمان و اثربخشی سازمانی کار می کنند، گرایش زیادی به ابعاد غیر رسمی بافت سازمانی و شناخت آن دارند. کوزلوسکی (۱۹۹۵، منبع قبلی) معتقد است که برای اثر بخشی بهتر سازمان، باید یادگیری غیر رسمی با یادگیری رسمی یکپارچه شود. بدین منظور باید قابلیت ها و امکانات محیطهای غیر رسمی موجود در محیط شناخته شوند.

یادگیری غیر رسمی و ضمنی در موقعیت شغلی به وقوع می پیوندد و ممکن است همیشه برنامه ریزی شده و قصدمند نباشد (مارسینگ و وانکنیز، ۱۹۹۷، منبع قبلی). در تعریفی دیگر، یادگیری غیر رسمی شامل هرگونه فعالیت یادگیری که قصدمند، منظم، تقویت شده، تحت نظر، برنامه ریزی شده یا هدایت رسمی شده نباشد (دارکنوالد^۱ و مریان^۲، ۱۹۸۲، منبع قبلی). چنین یادگیری ها و شرایطی در موقعیت طبیعی اتفاق می افتد و فرد را قادر می کند تا مهارت‌ها، نگرشها و باورهای خود را به طور مؤثرتر در جامعه به کار گیرد و در آن مشارکت بیشتری داشته باشد. یادگیری رسمی مبتنی بر آموزش کلاسی و با ساختار بالاست ولی محیط یادگیری ضمنی و غیر رسمی زیاد ساختار یافته نیست و کنترل یادگیری در اختیار مربی و حتی دانش آموز نیست. نقش اراده در یادگیری غیر رسمی برجسته است. جدول زمانی ثابتی ندارد پایان باز و مورد علاقه یادگیرنده است. مسئولیت یادگیرنده مهم است و نه نمره و آزمون.

^۱-Darkenuald

^۲-Merrian

روان شناسان تربیتی برجسته ای به بررسی ویژگی های یادگیری غیر رسمی مخصوصاً در برابر یادگیری رسمی پرداخته اند. آشمن^۱ (۱۹۹۷)، پیتمن-گلز (۱۹۸۵)، مارتین و استرلینگ (۱۹۹۶)، در بوکارتز و مینارت (۱۹۹۹)، استامپ (۱۹۹۳)، بوکارتز و مینارت (۱۹۹۹) و بوکارتز (۱۹۹۹) از جمله این روان شناسان تربیتی هستند. در مجموع بر اساس نظرات روان شناسان تربیتی، ویژگی های محیط یادگیری غیر رسمی عبارتند از:

- ۱- در محیط یادگیری غیر رسمی، فرایند یادگیری فعال، ارادی، خودکاو، خودتعیین گر، پایان باز، غیرمداخله ای، لذت بخش و کاوشگرانه است.
- ۲- یادگیرندگان چند فرایند خود تنظیمی (مانند خود آغازگری و خود نظارتی پیشرفت شان) را خودبخودی به کار می گیرند.
- ۳- فرایندهای خود تنظیمی باعث تقویت و پیدایش انگیزش درونی می شود و انگیزش درونی متقابلاً خود تنظیمی را تسهیل می کند.
- ۴- یادگیری غیر رسمی عمدتاً در بافت اجتماعی قرار می گیرد و با نشانه های اجتماعی پیوند زیادی دارد. دانش آموزان را در فعالیتهای مشارکتی مشغول می کند. این فعالیتهای موقعیتی شده اجتماعی، ساختار آزادی دارند و یادگیرنده محور هستند و از طریق همسالانی که باورها، نگرش ها و علائق مشترکی دارند تعدیل می شوند.
- ۵- موقعیت های یادگیری غیر رسمی دارای اهداف، مواد یا موقعیت هایی است که خیلی حساس به بافت هستند.
- ۶- تجربه یادگیری کیفی است تا کمی، فرایند محور است تا فراورده محور، ترکیبی است تا تحلیلی.
- ۷- تخصیص زمان در صحنه های یادگیری غیر رسمی ماهیتاً شتابزده، خود برنامه ریزی شده و پایان باز است.
- ۸- حتی زمانی که نوعی برنامه وجود دارد، این برنامه منعطف است و به ساختار غیر خطی و از پایین به بالا اهمیت می دهد.
- ۹- هیچ اجبار و ضرورتی به آزمون فردی یا ارزشیابی روشن وجود ندارد، اما در عوض نوعی ارزشیابی غیر رسمی، کلی، تراکمی یا خود ارزیابی مبتنی بر باز خورد وجود دارد.

¹-Ashman

در مجموع می توان گفت یادگیری غیر رسمی نوعی آموزش و یادگیری در موقعیت طبیعی است و خود هدف گزینی، ساختار منعطف، برنامه ریزی شخصی و خود ارزیابی مهم ترین ویژگی های آن هستند. گرچه فرایندهای یادگیری زیادی در محیط یادگیری غیر رسمی اتفاق می افتد، ولی بعضی محققین معتقدند به یادگیری غیر رسمی در کلاسهای امروزی کمتر توجه شده است (آشمن، ۱۹۹۷). او تأکید می کند که دانش آموزان اغلب وارد بافت های یادگیری رسمی می شوند که باورها و احساسات ایجاد شده در یادگیری و حل مسأله از تجربه های واقعی زندگی بدست نیامده است. محققان زیادی به این واقعیت توجه کرده اند که ارزیابی یادگیرندگان از محیط یادگیری خاصی ممکن است غیرمستقیم بر کیفیت فرایند یادگیری و پیامدهای یادگیری شان اثرگذار است (بوکارتز، ۱۹۹۹، بوگیانو، مین و فلینک، به نقل از بوکارتز و مینارت، ۱۹۹۹ و دسای و ریان، ۱۹۸۵) توضیح می دهند که چگونه افراد وقتی می فهمند که نیازهای روانی پایه شان در بافت خاصی ارضاء نمی شود، اهداف و ارزش های آن بافت را نمی فهمند. کهل و فوهرمن (۱۹۹۸) نشان دادند که وقتی افراد احساس می کنند که باید مکرراً اهدافی را پیگیری کنند که با ساختار هدف خودشان مغایرت دارد یا اینکه احساس می کنند مکرراً باید از اهداف شخصی ایشان اجتناب کنند، از ساختارهای نیازهای شخصی شان احساس بیزار می خواهند کرد. چنین بیزاری منجر به عواطف منفی خواهد شد. این امر بدین خاطر است که حافظه کاری مشغول به تصمیم متعارفی می شود و نه یادگیری و حل مسأله.

آنچه بافت های یادگیری غیر رسمی را از بافت های یادگیری رسمی متمایز می کند ادراک انتخاب است. خودتنظیمی فقط وقتی پدیدار می شود که دانش آموزان اجازه داشته باشند در بافتی یاد بگیرند که می تواند رضایت و مطلوبیت اعمال و اهداف دیگری را سبک و سنگین کند (هک هیوسن^۱ و گلویتز^۲، ۱۹۸۷) و از آن طریق دانش آموزان ملاکهای شخصی خود را اعمال کنند. ادراک آزادی عمل در یک بافت حمایت گر به آنها کمک می کند تا نیازها، انتظارات، و تقاضاهای ضروری شان را به مقاصد روشن (اهداف روشن) تبدیل کنند (بوکارتز، ۱۹۹۹). در یک موقعیت طبیعی افراد نشانی بیشتری برای انتخاب اهداف مطابق ساختار نیازشان دارند.

در مجموع می توان گفت شرایط یادگیری غیر رسمی و بافت مربوطه، محیطی مناسبی برای پرورش راهبردها و فرایندهای خود تنظیمی ایجاد می کند و با آن ارتباط بیشتری دارد. هرچه محیط، ساختار

^۱-Heckhausen

^۲-Gollwitzer

منعطف تری داشته باشد از میزان کنترل کاسته شود، بر ویژگی های بافتی تأکید شود، شرایط آموزشی در موقعیت طبیعی تری اتفاق افتد، حمایت کافی فراهم شود، بستر مناسبتری برای بروز رفتارهای خود تنظیمی فراهم می شود. در این شرایط افراد با زمینه غنی تر، از خود تنظیمی بهتری برخوردارند و می توانند اهداف خود را پیش ببرند، مدیریت، نظارت و ارزیابی کنند. اصولاً مفاهیمی مثل خود آغازگری، خود آموزی، هدف گزینی شخصی، برنامه ریزی شخصی، کمک طلبی، نظارت برخورد و خود ارزیابی در بافت های یادگیری غیر رسمی بیشتر مورد نیاز است و بیشتر پرورش داده می شود. هرچه بافت رسمی یادگیری به سمت بافت های طبیعی تر و غیر رسمی تر نزدیک شود، به خاطر تناسب شرایط، احتمال خود تنظیمی و بروز رفتارهای خود تنظیمی بیشتر می شود، اصولاً برای بهینه کردن شرایط یادگیری، یکپارچه کردن بافت رسمی و غیر رسمی و نزدیک کردن شرایط یادگیری به شرایط زندگی واقعی ضروری است. در این صورت فرد بهتر خود را با شرایط سازگار می کند و قادر است از یادگیری های خود در موقعیت های واقعی زندگی بهتر استفاده کند.

بحث و نتیجه گیری

راهبردها و مهارتهایی مانند هدف گزینی، برنامه ریزی، نظارت، خود ارزشیابی و ارزشیابی، کمک طلبی و مدیریت زمان مهم ترین راهبردهای خود تنظیمی است. بررسی مبانی روانشناختی یادگیری خود تنظیمی و زمینه بروز آنها در یک بافت یادگیری غیررسمی امکان پذیر است و یا اینکه این دو با هم تناسب و روابط متقابل بیشتری دارند. بین یادگیری خود تنظیمی و یادگیری غیررسمی تناسب و سنخیت زیادی وجود دارد. لذا برای گسترش خود تنظیمی که یکی از مهمترین اهداف تربیتی است، بررسی و استفاده از قابلیت های بافتهای یادگیری غیررسمی ضروری است. لذا پیشنهادات و نکات زیر در این مبحث قابل طرح است:

- ۱- مهارتهای هدف گزینی، برنامه ریزی، نظارت، خود ارزشیابی و ارزشیابی، کمک طلبی و مدیریت زمان مهم ترین راهبردهای خود تنظیمی است. این راهبردها و مهارتها از جمله مهارت های مورد نیاز برای یادگیری بهتر و حتی زندگی عاقلانه تر و سازگارانه تر است، بنابراین باید بسترهای لازم برای بروز آنها فراهم آید.
- ۲- هرچه بافت یادگیری به بافت زندگی واقعی نزدیک تر باشد، یکپارچگی یادگیری رسمی و غیر رسمی بهتر صورت می گیرد و در نتیجه فرد مستقل تر و خود تنظیم تر خواهد شد.

- ۳- الگوهایی که یادگیرندگان مشاهده می کنند، نقش مهمی در بروز رفتارهای خود تنظیمی دارند.
- ۴- بازخورد و راهنمایی هایی که از طرف بزرگسالان ارائه می شود در گسترش قابلیت های یاد شده موثر است.
- ۵- در بروز رفتارهای خود تنظیمی بافت های مشارکتی که کودک حق انتخاب و تصمیم گیری دارند مهم و اساسی است. اگر کودکان احساس کنند که قادر به مشارکت هستند، می توانند خود اهداف را انتخاب کنند و برای رسیدن به آن تلاش کنند، در نتیجه زمینه خود تنظیمی بهتر فراهم می شود.
- ۶- بعضی مهارت های خود تنظیمی ساده از سنین پایین قابل مشاهده است. بنابراین آموزشی غیر رسمی که در سنین پایین حاکم است می تواند عامل بروز یا تسهیل راهبردهای خود تنظیمی باشد. لذا باید به این آموزش ها توجه و بهای بیشتری داده شود.
- ۷- هرچه کنترل و ساختار حاکم بر بافت یادگیری کم رنگ تر باشد، رفتارهای خود تنظیمی بهتر بروز می یابد. لذا پرورش استقلال، کاهش کنترل، نظارت محدود و متناسب بزرگترها برای گسترش مهارت های خود تنظیمی ضروری است.

References:

- Ashman, A. F. (1997). A learning experience. *Journal of Cognitive Education*, 6, 75-79.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research* 31, 533-544.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundation of practice*. New York: Harper & Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 6, 109-134.



Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *Educational Psychologists*, 34, 906-11.

Flavell, J. H. Bransford, Brown, (1993). *Cognitive development* (4ed). Englewood Cliff NJ: Prentice-Hall.

Lemos, S. L. (1999). Student s goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.

Martinez – Pons .M. (1996). Test a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Exprimental Education*, 64, 3, 33-40.

Pintrich, P. R.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in colledge students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-407.

Pintrich, P. R. Smith, D. A. Garsia, T .& McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLG). *Educational and Psychological Measurement* 53, 801-813.

Pitman-Gells, B. (1985). *Museums and schools: A meaningful partnership*. Chicago: University of Chicago press.

Ryan, R. M. & pintrich P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 2, 329-341.

Stamp, L. N. (1993). On the value of informal learning: The fabric shop. *Childhood Education*, 69, 262-264.

Sternberg, R.(1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.



Weinstein, C. E. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Witt rock(ED), *The handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: McMillan.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81,329-339.

Zimmerman, B. J. (1998).Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective.*Educational Psychologists*, 33, 73-86.

Zimmerman, B. J. (1999).Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Psychology Research*, 1,545-551.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.