

تبیین نقش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر عملکرد تحصیلی نابینایان



● امیر قمرانی - حمید رضا جعفری
دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی،
دانشگاه شیراز

چکیده:

متنوعی از راهبردها و استراتژی‌ها را شامل می‌شوند. یکی از انواع این راهبردها، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بوده که شامل سه مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبرد های مدیریتی می‌باشد. این مفهوم در سال‌های اخیر مطرح گردیده و پژوهش‌های زیادی رانیز به خود اختصاص داده است (زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰؛ متلر، ۱۹۹۴؛ رزمبرگ و مارتینز، ۱۹۹۸؛ لی و یانگ، ۱۹۹۹؛ مینرت، ۱۹۹۹).

لذا با توجه به اهمیت و ضرورت راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در پیشرفت و عملکرد تحصیلی، مقاله‌ی حاضر به بررسی راهبردهای یادگیری برای استفاده‌ی نابینایان می‌پردازد، در این راستا، تعریف هایی از خود تنظیمی و مؤلفه‌های آن، نقش راهبردهای خود تنظیمی در پیشرفت تحصیلی نابینایان، اصول آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، نظریه‌های موجود در زمینه خود تنظیمی و عوامل مؤثر در شکل گیری راهبردهای خود تنظیمی در نابینایان به صورت مبسوط بحث خواهد شد.

نتایج پژوهش هانشان می‌دهد نابینایان نسبت به سایر افراد معلول، از توانش تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. (افروز، ۱۳۸۱؛ شریفی درآمدی، ۱۳۸۱؛ هانت و مارشال، ۲۰۰۲). همچنین شواهد تحقیقاتی حاکی از آن است که نابینایان در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی از همسالان بینی خود عقب‌تر نیستند. (لاون فیلد، ۱۹۴۵؛ بتمن، ۱۹۶۳؛ بتمن و وترل، ۱۹۶۷؛ نولان و اشکرافت، ۱۹۶۹؛ ارزوف و بیرج، ۱۹۷۱؛ سویز، ۱۹۷۴؛ به نقل از هالاها و کافمن، ۱۹۸۸). در همین خصوص نتایج برخی از پژوهش‌ها در داخل کشور، دلالت بر برتری پیشرفت تحصیلی نابینایان نسبت به همتایان بینای آنها دارد (برای مثال: کافی، ۱۳۸۱).

از سوی دیگر، پیشرفت تحصیلی به مؤلفه‌های متعددی وابسته می‌باشد، یکی از تعیین کننده‌ترین عوامل در پیشرفت تحصیلی، استفاده‌ی یادگیرنده از راهبردها و استراتژی‌های یادگیری است. راهبردهای یادگیری، فرایندهایی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا با آموزند "چگونه یاد بگیرند"، "چگونه مسائل مربوط به یادگیری خویش را پیش ببرند"، و "چگونه یادگیری خویش را عمیق و مؤثر نمایند". راهبردهای یادگیری گستره‌ی

کنکاش در ادبیات پژوهشی مرتبط با نابینایی، نشانگر سیر تحولی نگرش‌های مثبت به نابینایی است. صرف نظر از تعریف قانونی یا آموزشی نابینایی، آنچه محل بحث و نظر است شکل‌گیری قالب‌های نگرشی مثبت به مباحث عمده‌ی سازگاری اجتماعی و آموزش این کودکان می‌باشد. از منظر رشد اجتماعی و هیجانی و نیز سازگاری اجتماعی، تاتل و تاتل (۲۰۰۰)، به نقل از هانت و مارشال (۲۰۰۲) معتقدند که اصول و موضوعات مربوط به رشد اجتماعی و پختگی هیجانی^۲ افراد نابینا، همانند افراد بینا است. آنچه موجب ناسازگاری نابینایان می‌گردد تفاوت‌های هوشی آنان نیست بلکه عوامل دیگری نظیر محیط‌های خانوادگی نامطلوب، وجود ناتوانی‌های دیگر، واکنش ناسنجیده‌ی اطرافیان و... می‌باشند. (شریفی در آمدی، ۱۳۷۹؛ ساکس، ۱۹۹۶، به نقل از هانت و مارشال، ۲۰۰۲).

اما آیا می‌توان به صرف اینکه فرد از یک جنبه حسی (بینایی) محروم است به این نتیجه رسید که نابینایان از لحاظ تحول شناختی، عاطفی و اجتماعی عقب‌ترند؟ رد این ادعا در اثر ساموئل پی هیز (به نقل از شریفی در آمدی، ۱۳۷۹) به وضوح آمده است: اول- نابینایی به خودی خود به هوش کمتر نمی‌انجامد، مگر این که فرصت‌های آموزشی ناکافی باشد؛ دوم- هوش کلامی نابینایان تفاوتی با بینایان ندارد؛ سوم- ارتباطی بین آغاز ابتلا و بهره‌ی هوشی وجود ندارد. ورود دیرتر این کودکان به مدرسه، غیبت از مدرسه به خاطر مشکلات پزشکی مربوط به چشم، فقدان تسهیلات آموزشی مناسب و استفاده از خط بریل، از جمله عواملی است که می‌تواند تأخیرهای معنی‌داری را در پیشرفت تحصیلی آنها برجای بگذارد (هاردمن و همکاران، ۱۹۹۰؛ به نقل از شریفی در آمدی، ۱۳۷۹). با وجود این تأخیرهای احتمالی، نابینایان در میان سایر افراد معلول از توانش تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (افروز، ۱۳۸۱؛ شریفی در آمدی، ۱۳۸۱؛ سیف‌نراقی، ۱۳۸۲). این ادعا را می‌توان دلیلی بر کارایی هوشی و استعداد‌های بالقوه این کودکان نسبت به سایر کودکان معلول دانست.

نظام‌های آموزشی-تحصیلی کنونی با روی آورد منطقی به آموزش کودکان نابینا و با توسل به استفاده از راهبردهای یادگیری در آموزش آنها بنا را بر ایجاد استقلال و همگامی تحصیلی این کودکان با هم‌تایان بینای آنها می‌گذارد. راهبردهایی نظیر راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریتی (به عنوان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی) از جمله نویدهایی است که بر پیکره‌ی آموزش و رشد این کودکان تأثیرهای مطلوبی گذارده است. مقوله‌ی راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی به پیشرفت تحصیلی بالاتر، انگیزش بیشتر، عملکرد بهتر در آزمون‌ها و تکلیف‌های درسی، افزایش قدرت تصمیم‌گیری تحصیلی و... می‌انجامد. راهبردهای خود تنظیمی و نقش آن در پرورش استعداد‌های نهفته‌ی نابینایان مقوله‌ای است که در این مقاله بدان پرداخته می‌شود.

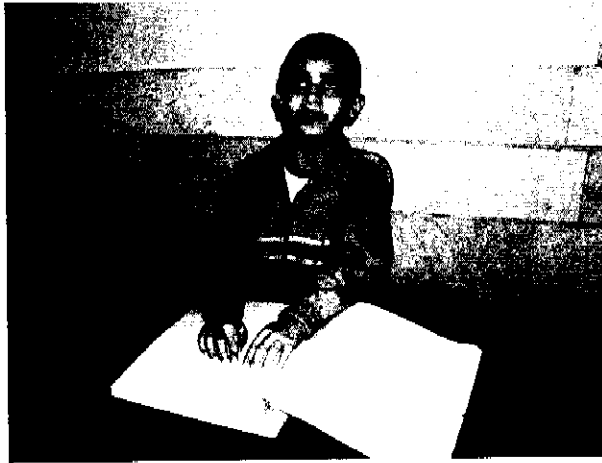
یادگیری خود تنظیمی: تعاریف و مولفه‌ها

یکی از مهمترین موضوع‌های مرتبط با یادگیری، مفهوم خود تنظیمی^۳ است که به وسیله‌ی متخصصان به شکل‌های متفاوتی تعریف شده است. (زیمرمن، ۱۹۸۶، ۱۹۸۹، به نقل از دهقانی، ۱۳۷۹) در تعریف یادگیری خود تنظیمی چنین می‌گوید: یادگیری خود تنظیمی بدین مفهوم است که دانش آموزان می‌توانند میزانی از خود تنظیمی را به طور فراشناختی، انگیزشی، و رفتاری یا به طور مشترک در فرایندهای یادگیری آنان فعال، است را شرح دهند.

علاوه بر نقش خانواده، تأثیر سیستم آموزشی نیز حایز اهمیت می‌باشد. سیستم آموزشی باید به گونه‌ای باشد که منجر به تربیت کودکانی شود که دارای کنترل درونی بوده، قدرت نظارت و بازنگری و پذیرش مسئولیت اعمال خود را دارا بوده و از حداکثر کارایی برای تغییر خود و شرایط محیطی به منظور استفاده بهینه از توانمندی‌های فطری و امکانات محیطی برخوردار باشند

بدون شک نابینایی ممکن است رشد شناختی کودک نابینا را تحت تأثیر قرار دهد. این امر به واسطه محدود نمودن توانایی برای حرکت به اطراف، کاهش کنترل بر محیط و روابط بین فردی، به وجود می‌آید (لاونفیلد، ۱۹۸۱، به نقل از هالاها و کافمن، ۱۹۸۸).





وی می‌افزاید چنین دانش آموزانی شخصاً آغاز کننده و هدایت کننده‌ی فعالیت‌ها هستند تا این‌که با تکیه بر معلم، والدین یا دیگر کارگزاران آموزشی عمل کنند.

باندورا و ولترز^۱ (۱۹۷۷)، به نقل از فولادچنگ، (۱۳۷۵)، خود تنظیمی را به عنوان پیشرفت فرایند اجتماعی شدن دانسته‌اند. زیمرمن و پونز^۲ (۱۹۹۰)، یادگیری خودتنظیمی را فرایندی می‌دانند که در آن، یادگیرندگان پیوسته برای رسیدن به هدف‌های یادگیری خویش، اقدام به راه‌اندازی و نگهداری شناخت‌های خود می‌کنند. یادگیری خود تنظیمی همچنین به عنوان عامل افزایش دهنده مهارت‌های محاسباتی و مقاومت بر روی تکلیف در نظر گرفته شده است (شانک، ۱۹۸۳، به نقل از نوشادی، ۱۳۸۰).

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد و نیز بر اساس بیانات پنتریج و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰)، خود تنظیمی به سه مؤلفه‌ی راهبردهای فراشناختی^۴، راهبردهای شناختی^۵ و راهبردهای مدیریتی^۶ (تدابیر و تلاش دانش‌آموز) تقسیم می‌گردد.

۱. منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازیابی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است. (زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰). در زمینه‌ی راهبردهای برنامه‌ریزی می‌توان به مواردی نظیر: ۱. تعیین هدف مطالعه، ۲. پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، ۳. تعیین سرعت مطالعه و ۴. تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، اشاره کرد. راهبردهای بازیابی شامل: ۱. ارزشیابی از پیشرفت، ۲. نظارت بر توجه، ۳. طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری و ۴. کنترل زمان و سرعت مطالعه می‌باشند. و سرانجام راهبردهای اصلاح یا تغییر فعالیت‌های شناختی انعطاف در رفتار یادگیرنده را شامل می‌گردند. برای نمونه می‌توان به تعدیل سرعت مطالعه توسط

یادگیرنده اشاره نمود (واینستون و هیوم، ۱۹۹۸، به نقل از سیف، ۱۳۸۰).

همچنین فراشناخت به آگاهی راجع به "چگونگی کارکرد فرایندهای شناختی" گفته می‌شود (براون، ۱۹۷۷، به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). در همین خصوص کمپیون، (۱۹۷۸)، به نقل از کاظمی و چلبیانلو، (۱۳۸۲)، معتقد است، فراشناخت کنترل آگاهانه و تعمدی اعمال شناختی فرد توسط "خود" او می‌باشد. فلاول (۱۳۷۷)، فراشناخت را دانش فرد در مورد فرایند و محصولات شناختی می‌داند. مؤلفه فراشناخت شامل طرح و برنامه‌های دانش آموز نظیر به کارگیری راهبرد هایی برای زمان بندی، خلاصه برداری و سازمان بندی مطالعه می‌باشد (ماسونی و دی‌کورت^۷، ۱۹۹۹).

مطالعات نشان می‌دهد که فراشناخت در انتقال یادگیری به سایر موقعیت‌ها نقش مهمی بازی می‌کند (براون، ۱۹۸۲؛ دمیونسکی، ۱۹۷۵؛ به نقل از فولادچنگ، ۱۳۷۵). این ادعا امکان تحولی مفید را در تعلیم و تربیت به وجود می‌آورد، زیرا اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت انتقال دانش فراگرفته شده به موقعیت‌های دیگر است.

راهبردهای شناختی، به چاره‌اندیشی‌هایی که دانش‌آموز برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده می‌کند، اشاره دارد (زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰). اصطلاح راهبردهای شناختی به منظور ترسیم ابعاد وسیعی از طرح‌های کلی یا تاکتیک‌های ذهنی بکار می‌رود که افراد برای کنار آمدن با حل مسئله یا تکلیف یادگیری، نظم‌بندی می‌کنند (مینرت^۸، ۱۹۹۹). به عبارت دیگر راهبردهای شناختی، برای تسهیل یادگیری و تکلیف به کار می‌روند و ممکن است حالت آگاهانه یا ناآگاهانه داشته باشند (بارنت و هیسکون، ۱۹۹۱؛ به نقل از قلاتی، ۱۳۸۰). از راهبردهای شناختی می‌توان به راهبردهای خاصی چون خلاصه

در مجموع می‌توان گفت که آگاهی شخص در مورد کارکرد های شناختی اش (فراشناخت) ،

تاکتیک‌های ذهنی وی برای حل مسائل
(شناخت) ، و میزان پافشاری اش برای
انجام مسایل دشوار (مدیریت) ، او را
قادر خواهد ساخت که عملکرد
تحصیلی اش را بهبود بخشد

راهبردهای شناختی، برای تسهیل یادگیری و تکلیف به کار می روند و ممکن است حالت آگاهانه یا ناآگاهانه داشته باشند

نویسی، برجسته و مشخص نمودن مطالب، مرور کردن و تشریح و تصویر ذهنی مطالب اشاره کرد (سوندری و کیتزانتاز، ۲۰۰۴). به طور کلی راهبردهای شناختی به ما کمک می کند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه ی دراز مدت آماده کنیم. بنابراین راهبردهای شناختی ابزارهای یادگیری هستند. این راهبردها را می توان به سه دسته ۱: راهبردهای تکرار یا مرور، ۲: بسط یا گسترش و ۳: سازمان دهی، تقسیم نمود. از جمله راهبردهای تکرار یا مرور می توان به مواردی نظیر، چند بار از روخواندن (مکرر خوانی)، چند بار رو نویسی کردن (مکرر نویسی)، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند و بازگویی مطالب برای چندین بار پشت سرهم، اشاره نمود. راهبردهای بسط و گسترش یادگیرنده را در ربط دادن اطلاعات تازه به اطلاعات قبل آموخته شده یاری می دهند و شامل مواردی از قبیل: تصویر سازی ذهنی، خلاصه کردن مطلب به زبان خود، به کار بستن مطالب آموخته شده، آموزش دادن مطلب آموخته شده به دیگران و شرح و تفسیر و تحلیل روابط می باشند. راهبردهای سازمان دهی بهترین و کامل ترین نوع راهبردهای یادگیری و مطالعه هستند و شامل مواردی چون دسته بندی اطلاعات جدید بر اساس شباهت ها و تفاوت ها، تهیه فهرست عناوین و سرفصل ها و استفاده از نمودار و جدول ها می باشند (دمبو، ۱۹۹۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۰).

راهبردهای مدیریتی، یعنی شیوه های کنترلی که فرد بر روی فعالیت های خود اعمال می کند. به عبارت دیگر این راهبردها بیانگر میزان پافشاری فرد در هنگام انجام تکلیف های دشوار می باشد (ماسونی و دی کورت، ۱۹۹۹). همچنین راهبردهای مدیریتی به کنترل فعالانه منابع مختلف شامل نیرو، زمان، ایجاد یک محیط مطالعه مناسب (برای مثال انتخاب یک مکان ویژه برای مطالعه و درخواست کمک از همتاها و معلمان اشاره دارد (دهقانی، ۱۳۷۹).

در مجموع می توان گفت که آگاهی شخص در مورد کارکرد های شناختی اش (فرانشناخت)، تاکتیک های ذهنی وی برای حل مسائل (شناخت)، و میزان پافشاری اش برای انجام مسایل دشوار (مدیریت)، او را قادر خواهد ساخت که عملکرد تحصیلی اش

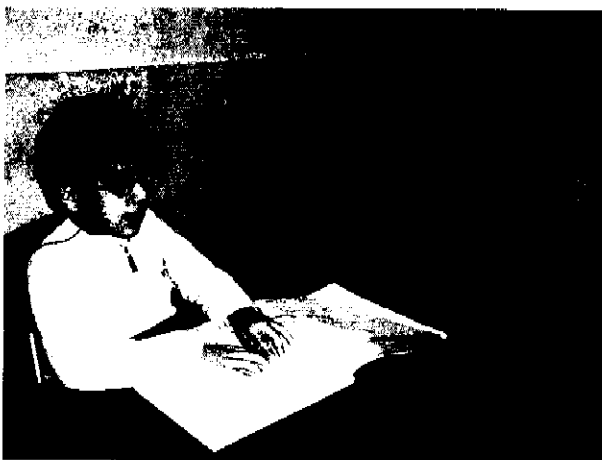
را بهبود بخشد.

نقش راهبردهای خود تنظیمی در پیشرفت تحصیلی ناینیان

پژوهشگران معتقدند راهبردهای خود تنظیمی به عنوان یک متغیر میانجی (واسطه ای) عمل نموده و اثری قوی بر عملکرد دانش آموزان در آزمون و پیشرفت تحصیلی آنها دارد (پینتریچ، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۸۹، ۲۰۰۰، به نقل از سوندری و کیتزانتاز، ۲۰۰۴).

راهبردهای خود تنظیمی، انعطاف پذیری در رفتار یادگیرنده را باعث می شوند و به او کمک می کنند تا هر زمان که برایش این امر ضرورت داشته باشد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. یادگیرنده بهره مند از راهبردهای خود تنظیمی حاضر نمی شود به روش های ناموفق یادگیری و مطالعه ادامه بدهد و همواره از راه نظارت بر کار خود، نواقص روش ها و راهبردهای یادگیری خود را شناسایی می کند و به اصلاح و تعویض آنها اقدام می نماید (دمبو، ۱۹۹۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۰).

بر اساس بیانات زیمرمن، (۱۹۹۰)، دانش آموزان خود تنظیم گر شخصاً آغاز کننده و هدایت کننده ی فعالیت ها هستند آنها به طور فرانشناختی، انگیزشی و فعال در فرایندهای یادگیری مشارکت می کنند. این دانش آموزان به عنوان یادگیرندگان با اعتماد مستقل و کنجکاوی توصیف شده اند که راهبردهای فرانشناختی را برای تسهیل یادگیری شان به کار می گیرند. در این میان، ناینیان نیز از این قاعده مستثنی نیستند. به عنوان مثال آنها در طی مرحله ی خود تنظیمی، به صورت فعال مهارت های شناختی-حرکتی خود را متناسب با تغییرهای محیطی سازگار می نمایند. وان روس و آنتونی (۱۹۹۴، به نقل از رحمانی، ۱۳۸۰) در پژوهش خود تحت عنوان "فرانشناخت در ناینیان" دریافتند که استفاده از استراتژی های فرانشناختی باعث افزایش عملکرد فرد ناینیا در زمینه های مختلف خود انگیزشی، خود مفهومی، خود کفایتی و





اكتساب فرایندهای شناختی می شود. بروکوسکی و پک (۱۹۸۶)، به نقل از متلر^{۱۲} (۱۹۹۴). در مطالعه ای که ناینیان تیزهوش و ناینیان باهوش متوسط را با هم مقایسه کردند، دریافتند که ناینیان تیزهوش در سازمان دهی، انتقال و پیگیری کار بهتر از ناینیان باهوش متوسط عمل می کنند. متلر (۱۹۹۴)، در پژوهش خود نشان داد که استفاده ی ناینیان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باعث گسترش فرایندهای ادراکی، تسهیل انتقال مهارت های شناختی، تسهیل فرایندهای حل مسئله، و ازدیاد دقت و توجه در آنها می شود.

عوامل خانوادگی، سیستم آموزشی و ویژگی های فردی از عوامل مؤثر در شکل گیری و پرورش راهبردهای خود تنظیمی در کودک نابینا می باشد

در ایران، رحمانی (۱۳۸۰) در پژوهش خود، نتایجی همسان با نتایج فوق را به دست آورد. در مطالعه ی وی که در شیراز صورت گرفت، مشخص شد آن دسته از ناینیان که از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بهره می بردند عملکرد تحصیلی بالاتری نسبت به سایر همسالان خود دارند. در همین راستا در پژوهش نوریخش (۱۳۷۵)، مشخص شد پیشرفت تحصیلی ناینیان بیشتر تحت تأثیر متغیرهای شخصی و کمتر تحت تأثیر متغیرهای بیرونی قرار می گیرد. در این پژوهش استفاده ی ناینیان از راهبردهای خودتنظیمی به عنوان متغیرهای شخصی در نظر گرفته شد. در مجموع باید اشاره نمود که نتایج تحقیقات در سال های اخیر، حکایت از اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی در پیشرفت همه جانبه ی ناینیان دارد.

اصول آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش آموزان به واسطه چهار اصل مهم تحقق می یابد (لی و یانگ^{۱۳} ۱۹۹۹):
 ۱- آماده کردن^{۱۴}: آموزش باید به گونه ای باشد که یادگیرندگان را به آماده نمودن محیط های یادگیری مناسب تشویق و ترغیب نماید.

۲- سازمان بندی^{۱۵}: در آموزش باید مواد آموزشی متفاوتی را که یادگیری و استفاده یادگیرندگان از راهبردهای شناختی و فراشناختی را تسهیل می نماید، وارد ساخت.

۳- نظارت^{۱۶}: آموزش باید به یادگیرنده کمک کند تا در یاد چه موقع و چگونه در امر یادگیری درگیر شود. این امر مستلزم افزایش دامنه ی آگاهی های شناختی می باشد.

۴- ارزشیابی^{۱۷}: آموزش باید یادگیرندگان را توانمند سازد تا تعیین کنند چه موقع یادگیری آنها مناسب و چه موقع نامناسب است. به واسطه ی این اصل از هدر رفتن وقت و انرژی دانش آموز جلوگیری به عمل می آید. مضاف بر این که درجه موفقیت وی را افزایش می دهد.

نظریه های موجود در زمینه ی خود تنظیمی

در این زمینه می توان به نظریه های شناختی، نظریه های شناختی-اجتماعی و نظریه ارزش-انتظار^{۱۸} اشاره نمود.

نظریه های شناختی ضمن تأکید بر نقش "خود" به عنوان هسته ی خودتنظیمی، بالندگی و پرورش آن را در سرلوحه ی هدف های خود قرار می دهند. بی شک مفهوم "خود" به عنوان مرکز ثقل مدل یادگیری خود تنظیمی مطرح می باشد. توانمند ساختن خود تحصیلی دانش آموز از حیث شناختی روند آموزش را به گونه ای مناسب جاری می سازد. آنچه در مفهوم خود حایز اهمیت است، آن است که سیستم خود به دلیل ویژگی هایی از قبیل تمامیت، پیوستگی، خودمختاری و خودتنظیمی به عنوان مأخذ رشد راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مطرح می باشد (رزمبرگ و مارتینز، ۱۹۹۸، به نقل از دهقانی، ۱۳۷۹).

نظریه های شناختی-اجتماعی به نقش محیط بیرونی در پرورش خودتنظیمی اشاره دارند و بر این باورند که خود تنظیمی شامل مواردی چون خودنگری^{۱۹}، خودارزیابی^{۲۰} و خودواکنشی^{۲۱} است.

خودنگری: اشاره به پاسخ های دانش آموزان که شامل تنظیم کنندگی نظامدار عملکرد آنهاست. خودنگری فردی می تواند اطلاعاتی را در مورد چگونگی پیشرفت شخص به سوی هدف های فردی فراهم کند. خودنگری فردی می تواند اطلاعاتی را در مورد چگونگی پیشرفت شخص به سوی هدفهای فردی فراهم کند. خودنگری تحت تأثیر برخی فرایندهای شخصی همچون خودکارآمدی، تعیین هدف و طراحی فراشناختی قرار می گیرد، البته رفتار نیز بر آن مؤثر می باشد. دو روش عمومی رفتار از خودنگری عبارت اند از: الف) گزارش دهی نوشتاری یا کلامی، ب) ثبت کمی اعمال و کنش های فردی.

خودارزیابی: به پاسخ هایی از دانش آموزان که شامل مقایسه منظم عملکرد آنها با یک معیار یا هدف می شود، اشاره دارد. این معیارها یا هدف ها می توانند منابع متنوعی از قبیل هنجارهای اجتماعی، سطوح عملکرد یا هدف های تحصیلی را شامل شوند. خود واکنشی: سومین طبقه از واکنش های خودتنظیمی دانش آموزان شامل خودواکنشی به عملکرد فردی می باشد. البته شایان ذکر است که همه ی شکل های خود واکنشی ضرورتاً



آیا می توان به صرف اینکه فرد از یک جنبه حسی (بینایی) محروم است به این نتیجه رسید که نابینایان از لحاظ تحول شناختی، عاطفی و اجتماعی عقب ترند؟

یادگیری خودتنظیمی را افزایش نخواهد داد. به عنوان مثال، خود واکنشی نامطلوب از پیشرفت یادگیری ممکن است به عقب نشینی یادماندگی آموخته شده یادگیرنده منجر شود، زیرا این افراد بر این باورند که تلاش آنها بیهوده می باشد. راهبردهای خود واکنشی شامل طبقات سه گانه زیر می باشند:

الف) خود واکنشی رفتاری؛ که دانش آموزان به وسیله آن کامل بودن پاسخ های یادگیری ویژه ی خودشان را جست و جو می کنند. مثال هایی از خود واکنشی رفتاری شامل ستایش یا انتقاد از خود در هنگام عملکرد بر تکلیف می باشد.

ب) خود واکنشی شخصی؛ که به وسیله آن دانش آموزان افزایش فرایندهای شخصی خودشان را در طول یادگیری جست و جو می کنند و راهبردهایی نظیر تعیین مجدد هدف ها نزدیک، تمرین کردن و یا حفظ کردن می باشند.

ج) خود واکنشی محیطی؛ که به وسیله آن یادگیرنده اصلاح کردن محیط را جست و جو می کنند. در این ارتباط نیز می توان به ساخت یافتگی محیط فردی و درخواست کمک از دیگر افراد در هنگام انجام تکلیف های دشوار اشاره نمود (شانک، ۱۹۹۶).

نظریه ارزش - انتظار، این نظریه توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، ارائه شده است. این پژوهشگران در تکوین نظریه خود به این نکته اشاره داشته اند که در یادگیری خود تنظیمی تنها مهارت

های شناختی و فراشناختی کفایت نمی کند و برای سوق یافتن دانش آموز به سوی یادگیری و پیشرفت ضروری است تا دانش آموز در برای استفاده از راهبردها برانگیخته شود و به همین لحاظ یادگیری خود تنظیمی را هم شامل عوامل شناختی و هم دربرگیرنده ی عوامل انگیزشی می دانند. آنها در تبیین انگیزش از یک الگوی ارزش - انتظار بهره گرفته اند. بر اساس این الگو در یادگیری خود تنظیمی مؤلفه های انگیزشی عبارت اند از:

۱. انتظارها یا باورهای دانش آموز پیرامون توانایی های خود در انجام یک تکلیف.

۲. مؤلفه ی ارزش که دربرگیرنده ی باورهای دانش آموز در باره ی اهمیت و جذابیت یک تکلیف است.

۳. احساسات که شامل واکنش های عاطفی دانش آموز به یک تکلیف است.

در مؤلفه ی انتظار، دانش آموز به این سؤال پاسخ می گوید که "آیا می توانم این تکلیف را انجام دهم؟" در مؤلفه ی ارزش از خود سؤال می کند "چرا باید این کار را انجام دهم؟" و بنابراین دلایل انجام کار را جست و جو می کند و در مؤلفه ی احساسات از خود می پرسد "آیا این تکلیف را دوست دارم؟". و بدین گونه است که مقدمات انجام کار فراهم شده و سپس نقش فرایندهای خود تنظیمی هویدا می شود.

عوامل مؤثر در شکل گیری راهبردهای خود تنظیمی در نابینایان

از همان آغاز زندگی، انسان به عنوان موجودی اجتماعی تحت تأثیر بسیاری از عوامل - خواسته یا ناخواسته - قرار می گیرد. بدون شک منشأ بسیاری از رفتارهای کنونی ما بسترهایی است که در آن رشد یافته ایم. استفاده از راهبردهای مؤثر خود تنظیمی نیز از این مقوله مستثنی نمی باشد. ارزش ها یا عقاید والدین در زمینه ی تعلیم و تربیت؛ توجه به نقش مؤثر توانایی و کوشش در پیشرفت، سبک های پرورشی و انتظارهای آنان از فرزند خویش، معیارها، نگرش ها و مداخلات آنان در آموزش و پرورش کودک خواز آن جمله اند (پیوردی و هاتی، ۱۹۹۶). در بدو امر والدین هم به صورت آشکار و یا ضمنی (پنهان) در پرورش عامل مهم خود تنظیمی (خود) نقش مؤثری ایفا می نمایند. محیط های خانوادگی مطلوب کودک نابینا را برای جست و جو و ایجاد تغییر در محیط تشویق می کنند. علاوه بر والدین، رفتار شایسته یا نامطلوب سایر اعضای کودک نابینا ممکن است کنترل محیط توسط وی را تسهیل یا باز داری نماید. خانواده هایی که در آن اعضای خانواده با یکدیگر و کودک نابینا برای گزینش هدف ها مناسب و دست یافتنی و متناسب با توانایی های کودک نابینای خود همگام و همراه هستند





به همکاری، همفکری، انضباط و احترام متقابل اهمیت داده و اجازه جولان و تحرک را به کودک نابینای خویش می دهند، این عامل در شکل گیری و پرورش "خود انسجام یافته" که بعدها در شکل گیری خود تنظیمی مؤثر است نقش بسزایی ایفا می نماید (رحمانی، ۱۳۸۰).

دانش آموز در موقعیت های آموزشی حایز اهمیت می باشد (پینتریچ، ۱۹۸۶، به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). از این رو نمی توان شکست یا موفقیت دانش آموز را تنها به میزان استفاده از راهبردهای خود تنظیمی منتسب نمود بلکه میزان انگیزه پیشرفت آنان را نیز باید در نظر گرفت.

علاوه بر نقش خانواده، تأثیر سیستم آموزشی نیز حایز اهمیت می باشد. سیستم آموزشی باید به گونه ای باشد که منجر به تربیت کودکانی شود که دارای کنترل درونی بوده، قدرت نظارت و بازنگری و پذیرش مسئولیت اعمال خود را دارا بوده و از حداکثر کارایی برای تغییر خود و شرایط محیطی به منظور استفاده بهینه از توانمندی های فطری و امکانات محیطی برخوردار باشند. در خصوص شرایط محیطی متأسفانه در اکثریت مدارس دانش آموزان کنترل اندکی بر محیط کلاس دارند یا فرصت اندکی برای انتخاب جایی که می توانند مطالعه کنند، دارا می باشند. روش های تدریس یا آموزش مفاهیم نیز تأثیر قابل توجهی بر سیستم خود تنظیمی می گذارد. به عنوان مثال، استفاده ی بیش از حد از آموزش سنتی، دانش آموز نابینا را از عمق بخشیدن به درک خود در رویارویی با پیشامدهای غیر قابل پیش بینی، محروم می نماید. از طرف دیگر، استفاده افراطی از آموزش اکتشافی یادگیری را بیشتر بر اساس شانس و احتمال بنا می نهد (متلر، ۱۹۹۴). افزون بر شرایط محیطی و شیوه های تدریس، توجه به باورهای انگیزشی

در مجموع می توان این گونه اذعان داشت که عوامل خانوادگی، سیستم آموزشی و ویژگی های فردی از عوامل مؤثر در شکل گیری و پرورش راهبردهای خود تنظیمی در کودک نابینا می باشد.

نتیجه گیری

همان گونه که به صورت مختصر مشاهده شد، مفهوم خود تنظیمی هسته اصلی عملکرد فرد در بعد آموزشی و کنترل بر فرایندها و سیستم های یادگیری است. بنابراین ضرورت دارد که به منظور ارتقا همه جانبه ی دانش آموز نابینا، آموزش هایی برای یاددهی راهبردهای خود تنظیمی (شناختی، فراشناختی و مدیریتی) صورت داد. همچنین به عوامل زمینه ساز ایجاد و ترقی این استراتژی ها توجه نمود. باشد که یادگیرندگان پرورش دهیم که بیشتر بر اساس ارزش های درونی شده عمل نمایند؛ اطلاعات جدید را در باره مسئله ها تحصیل کنند، فعالانه در جریان یادگیری خویش مشارکت نمایند، و خود را به صورت پویا و منعطف با شرایط گوناگون یادگیری وفق دهند.

زیر نویس ها:

1. Hunt
2. Emotional maturation
3. Self regulation
4. Zimmerman & Pons
5. Pintrich & De Groot
6. Meta Cognitive Strategies
7. Cognitive Strategies
8. Management Strategies
9. Mas ui & De Corte
10. Minnert
11. Sundri & Kitsantas

12. Mettler
13. Ley & Young
14. Prepare
15. Organize
16. Monitor
17. Evaluate
18. Expectancy Value Theory
19. Self-Observation
20. Self Evaluation
21. Self-Reaction
22. Purdie & Hattie

منابع:

- اختیاری اردکانی، فرح ناز. (۱۳۷۷). "بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر انگیزش و عملکرد حل مسئله ریاضی در کلاس پنجم شهر شیراز". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- افروز، غلامعلی. (۱۳۸۱). مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش کودکان استثنائی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک، (۱۳۷۸). "بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوش شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره پانزدهم، شماره ۱.
- دهقانی، عبدالله. (۱۳۷۹). "مقایسه بین شیوه های فرزند پروری و خود تنظیمی و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی در درس های فارسی و ریاضی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

- رحمانی، خدامراد. (۱۳۸۰). "بررسی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان نابینا و بینای مقطع تحصیلی راهنمایی شهر شیراز". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش). تهران انتشارات آگاه.
- سیف نراقی، مریم. و نادری، عزت ا... (۱۳۸۲). روان شناسی و آموزش کودکان استثنائی. تهران: انتشارات ارسباران.
- شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۷۹). روان شناسی و آموزش کودکان نابینا. تهران: گفتمان خلاق.
- شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۸۱). روان شناسی کودکان استثنائی. تهران: انتشارات روان سنجی.
- فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۷۵). "نقش پردازش شناختی در عملکرد حل مسئله" پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- فلاول، جان. اچ (۱۳۷۷). "رشد شناختی". ترجمه ی فرهاد ماهر. تهران: انتشارات رشد.
- قلاتی، نگهدار. (۱۳۸۰). "رابطه حمایت اجتماعی با خود کار آمدی و عادات مطالعه در درس علوم مقطع سوم راهنمایی". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- کاظمی، حمید و چلبیانلو، غلامرضا. (۱۳۸۲). "بررسی رابطه ابعاد هویتی با راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی". مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، جلد چهارم، شماره اول.
- کافی، موسی. (۱۳۸۲). "مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نابینا، بینا و ناشنوا". مقاله ارایه شده به اولین همایش علمی، فرهنگی و هنری دانشجویان و دانش آموختگان نابینا، شیراز.
- نوربخش، مرتضی. (۱۳۷۵). "عوامل روانی اجتماعی مؤثر بر وضعیت تحصیلی نابینایان". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- نوشادی، ناصر. (۱۳۸۰). "بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- هالاهان، دانیل، پی و کافمن، جیمز. ام. (۱۹۸۸). "کودکان استثنائی (زمینه تعلیم و تربیت ویژه". ترجمه فرهاد ماهر. (۱۳۷۸). تهران: انتشارات رشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

- Lcy, K & young, B. (1999). "Instructional Principles for Self-regulation". Reports- Evaluative; speeches/ meeting papers.
- Hunt,N., & Marshal,K. (2002). " Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education (3 ed)".New York: Boston. Houghton Mifflin Company.
- Masui,C., & De corte,E.(1999). " Enhancing learning and Problem-solving Skills: Orienting and Self-judging, two Powerful and Trainable learning Tools "Learning and Instruction. V9,pp: 517-542.
- Mettler, (1994). "Cognitive Basis for Teaching Canes Travel". Journal of Visual Impairment and Blindness. V 88, N 4, PP: 338-480.
- Minnert, Alexander. (1999). "Motivational and Emotional Components Affecting Male's and Female's Self-regulated learning". European Journal of psychology of Education. V14, N4, PP:525-540.
- Pintrich, R. & De Groot, V. (1990). "Learning Components of Classroom Academic Performance". Journal of Educational psychology. V62, Issue 1, PP:33-40.
- Purdie , N. & Hattie , J. (1996). " Cultural Differences in the use Strategies for Self- Regulated Learning". American Educational Research Journal . V33, N4 ,pp : 845- 871 .
- Schunk, D. H.(1996). " Goal and Self- Evaluation Influences During Cognitive Skill Learning". American Educational Research Journal . V33, N2, pp: 359-382.
- Sundre,D.I., & Kitsantas, A. (2004). " An Exploration of the Psychology of the Examinee: Can Examinee Self-regulation and Test-taking Motivation Predict Consequential and Non-consequential Test Performance? ". Contemporary Education al Psychology. V29, pp: 6-26.
- Zimmerman, B. & Pons, N. (1990). "Student Differences in Self-regulated Learning". Journal of Educational psychology. Vol 82, Issue 1, PP: 51-59.

